

Ibrahim Aslandur

Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Die Bildsamkeit des Menschen

Eine interdisziplinäre Betrachtung von herbartianischer Pädagogik und islamtheologischen Bildungskonzepten

Abstract

Der Beitrag untersucht die Bildsamkeit des Menschen als zentrale Schnittstelle zwischen Johann Friedrich Herbart's Pädagogik und der islamischen Bildungstheologie im Horizont religionspädagogischer Fragestellungen. Ausgehend von Herbart's Verständnis der Bildsamkeit als Grundbegriff der Pädagogik wird gezeigt, dass sich in islamischen Bildungsbegriffen wie *at-ta'lim* (Lehre), *at-tarbiya* (Erziehung) und *at-ta'dib* (Charakterbildung) vergleichbare Konzepte der sittlichen Formbarkeit finden. Der Koran erscheint dabei als dynamischer Bildungsprozess, in dem göttliche Offenbarung, kognitive Erkenntnis und ethische Selbstbildung ineinandergreifen. Diese Perspektive eröffnet neue Ansätze für eine dialogische Religionspädagogik, die den Menschen als lern- und bildungsfähiges Subjekt versteht und Bildung als Prozess innerer Bewusstseins- und Charakterbildung deutet.

This article examines the concept of human educability (*Bildsamkeit*) as a key interface between Johann Friedrich Herbart's pedagogy and Islamic theology of education from a religious-educational perspective. Building on Herbart's notion of educability as a foundational concept of pedagogy, it highlights conceptual correspondences in Islamic terms such as *al-ta'lim* (instruction), *al-tarbiya* (education), and *al-ta'dib* (moral formation). The Qur'an is interpreted as a dynamic educational process in which divine revelation, cognitive insight, and ethical self-formation intersect. The study offers new perspectives for an interreligious pedagogy that conceives the human being as a subject of learning and moral growth, and education as a transformative process of consciousness and character development.

Keywords: Bildsamkeit; Religionspädagogik; islamische Bildungstheologie; Herbart; Koranhermeneutik; at-tarbiya
Educability; Religious Education; Islamic Theology of Education; Herbart; Qur'anic Hermeneutics; al-tarbiya

1 Einleitung

Während meines Promotionsstudiums im Fachbereich der Koranwissenschaften wurde ich durch mein paralleles Lehramtsstudium erstmals mit den Arbeiten von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) vertraut. Besonders seine präzise Begründung der Bildsamkeit des Menschen und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln eröffneten mir eine neue Perspektive auf Bildungsprozesse, die möglicherweise auch durch den Koran angeregt werden. In meiner Dissertation vertrete ich die These, den Koran primär als Bildungswerk zu verstehen, und positioniere mich damit gegen ein Verständnis, das ihn ausschließlich als normativen oder politisch motivierten Kanon betrachtet.

Diese Perspektive erfordert jedoch eine fundierte theoretische Grundlage, die durch eine Analyse der Struktur, der thematischen Ausrichtung und der Offenbarungsgenese des Korans entwickelt werden musste. In diesem Kontext wurde die Stimme Herbarts für mich zu einem wertvollen Resonanzpunkt. Seine Überlegungen zur Bildsamkeit des Menschen und zur Pädagogik fanden für mich in den Bildungsbegriffen und pädagogischen Traktaten der islamisch-arabischen Literaturgeschichte einen bemerkenswerten Widerhall.

Der vorliegende Beitrag verfolgt daher das Ziel, das interdisziplinäre Potenzial einer Verknüpfung von Herbarts Konzept der Bildsamkeit mit bildungstheologischen Konzepten auszuloten. Dabei geht es nicht primär um eine detaillierte Analyse der Schriften Herbarts, sondern vielmehr um die Frage, wie seine Gedanken in eine bildungstheologische Reflexion integriert werden können. Eine vergleichende Studie dieser Art stellt ein Novum dar und bietet Fachkundigen beider Disziplinen neue Anknüpfungspunkte für ihre Forschung. Gleichzeitig erweitert sie den Horizont islamischer Theologinnen und Theologen, die sich mit Herbarts Grundbegriff der Bildsamkeit beschäftigen möchten.

Das erste Kapitel bietet eine Einführung in die zentrale Fragestellung und erläutert die Bedeutung der Bildsamkeit im Spannungsfeld zwischen Herbarts Pädagogik und islamtheologischen Bildungskonzepten. Das zweite Kapitel analysiert die Bildsamkeit als Schlüsselkonzept bei Herbart und ar-Rāḡib al-Iṣfahānī. Dabei werden die philosophischen Grundlagen verglichen, um aufzuzeigen, wie beide Ansätze eine dynamische Vorstellung menschlicher Entwicklung fördern. Im dritten Kapitel wird die konzeptionelle Vielfalt islamischer Bildungsbegriffe untersucht, wobei der Fokus auf der Kräftebildung (*at-tarbiya*) liegt. Diese wird in Bezug auf Herbarts Bildungsbegriff reflektiert. Das vierte Kapitel beleuchtet die Offenbarung des Korans als Bildungsakt und untersucht, wie die sukzessive Herabsendung des Korans Bildungsprozesse in der frühen islamischen Gemeinschaft beeinflusste. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Konzept des „Herzens“ als Bildungsraum. Das fünfte Kapitel führt die Überlegungen zusammen und entwickelt eine Synthese aus Herbarts Vorstellungspsychologie und den Themenwelten des Korans. Im Schlusskapitel werden die zentralen Erkenntnisse des Beitrags zusammengefasst und Perspektiven für eine weiterführende interdisziplinäre Forschung skizziert.

2 Die Bildsamkeit als Schlüsselkonzept bei Herbart und al-Iṣfahānī

„Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.“

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) (Herbart, 1957, 5)

Die Bildsamkeit, die Johann Friedrich Herbart zum zentralen Begriff seiner Überlegungen macht, formt für ihn das Fundament sowohl der praktischen als auch der theoretischen Pädagogik. So greift der deutsche Philosoph den Bildsamkeitsbegriff an mehreren Stellen seines Werkes „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ auf, insbesondere in den Abschnitten 1, 3, 4, 33 und 34, in denen er die Bildsamkeit als zentralen Begriff – ja, sogar als Impetus – der Allgemeinen Pädagogik einführt. Denn mit Herbart gedacht, hat der Bildsamkeitsbegriff nicht nur einen Platz in der theoretischen Philosophie, sondern auch eine unmittelbare Beziehung zur praktischen Philosophie. Allen Menschen wird eine Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit unterstellt (Herbart, 1957, 5–16). Herbart beschreibt den Menschen, der in die Welt tritt, als hilflos (Herbart, 1984, 89), jedoch gleichzeitig als „bildsam durch Sprache, Familie, gegenseitiges Bedürfnis, gesammelte Erfahrung, erfundene Künste, vorhandene Wissenschaft und Werke des Genies aus der gesamten Vorzeit“ (Kießler, 1926, 212). Ohne die Annahme der Bildsamkeit wäre die Pädagogik praktisch handlungsunfähig und hätte keine wissenschaftliche Legitimation. Die Untersuchung des menschlichen Potenzials zur Bildung und charakterlichen Veredelung, oder in den Worten Herbarts: der Bildsamkeit, ist daher für Pädagog:innen und Theolog:innen gleichermaßen von grundlegender Bedeutung und großem Interesse (Kießler, 1926, 211).

Auch der muslimische Philosoph und Theologe ar-Rāḡib al-Iṣfahānī (gest. 1108) widmet sich in seinem Hauptwerk „Der Weg zu den religiösen Tugenden“ (Originaltitel: *Ad-Darī'a ilā makārim aš-šarī'a*; al-Iṣfahānī, 2015) der Begründung der Veränderbarkeit des menschlichen Wesens und der Fähigkeit des Menschen, Tugenden zu entwickeln. Dabei untersucht er die zentrale Frage, ob der Mensch seinen Charakter aus eigener Kraft formen kann. In diesem Zusammenhang kritisiert er zunächst die Ansicht jener, die behaupten, dass die menschlichen Wesenszüge unveränderlich und festgelegt seien. Bei einer vermeintlichen Rigidität des menschlichen Charakters wären auch die Ermahnungen, Ratschläge und Gebote des Korans vergeblich. Pädagogische Maßnahmen seien in diesem Fall sogar überflüssig.

Anschließend eröffnet al-Iṣfahānī eine zweite Position innerhalb dieser Diskussion, die zunächst von einer teilweisen Determiniertheit der menschlichen Schöpfung ausgeht. Daraus folgt, dass sich der Mensch bestimmten natürlichen Eigenschaften der Schöpfung nicht entziehen könne. Andererseits besitze der Mensch neben diesen determinierten Faktoren auch potentielle Kräfte, die er zur Verbesserung und Vervollkommnung seines Charakters einsetzen könne (al-Iṣfahānī, 2015, 100). Um diesen Gedanken zu veranschaulichen, prägt al-Iṣfahānī folgendes Gleichnis: Ein Dattelsamen habe das Potenzial, unter geeigneten Bedingungen zu gedeihen oder unter schlechten Bedingungen zu verkümmern. Dasselbe Argument ließe sich auf den Menschen anwenden. Dieser könne zwar nicht gegen seine vorgegebenen Schöpfungseigenschaften handeln, aber er könne darüber hinaus seine potentiellen Fähigkeiten maximal entfalten (al-Iṣfahānī, 2015, 100).

Herbart hingegen weist darauf hin, dass Erziehung stattfinden kann und dass dies die Veränderlichkeit des menschlichen Geistes, die Fähigkeit desselben, zu einer gewissen Beständigkeit und Beharrlichkeit zu gelangen, voraussetzt (Herbart, 1913, 130). Wie der Mensch von seiner Bildsamkeit Gebrauch machen will, bleibe ihm überlassen. Diese beiden Voraussetzungen bilden nach Herbart die Grundlage der Pädagogik. Obwohl Herbart die Bildsamkeit des Menschen betont, setzt er ihr auch klare Grenzen. Der Mensch kann sich nicht unmittelbar selbst erziehen, da er weder absolut Neues noch höhere Grade seines Denkens und Fühlens selbst hervorbringen kann. Jeder bleibe innerhalb der Grenzen seiner Individualität (Herbart, 1913, 126).

Der deutsche Philosoph stellt fest, dass „Welt und Natur im Ganzen sehr viel mehr für den Zögling [tun], als es durchschnittlich die Erziehung zu tun sich rühmen darf“ (Herbart, 1913, 126). So liege im menschlichen Organismus ein System möglicher Kräfte, das so beschaffen sei, dass eine sorgfältige Erziehung den Ausbruch bestimmter Affekte eher verzögere, als verhindere, und ihre schädlichen Folgen mildere. Dennoch könne sich niemand ganz den Erfahrungen entziehen, die er durch sein eigenes Handeln hervorrufe (Herbart, 1914, 286).

Ähnlich wie al-İşfahānī, illustriert Herbart die Einflüsse auf die Bildsamkeit durch Beispiele:

Man kann ein Kind, ja selbst einen Mann, zum Cholerikus machen durch häufige Neckerei, welcher sich zu widersetzen er genötigt ist. Vielleicht war er ursprünglich der sanfteste Mensch. Man kann ihn durch Tyrannei bis zur Melancholie herabdrücken, wenn er ursprünglich Sanguinikus. (Herbart, 1914, 226)

Beide Beispiele – al-İşfahānīs ‚Dattelsamen‘ und Herbarts ‚Cholerikus‘ – zeigen, dass äußere Bedingungen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung inhärenter Potenziale und die Charakterbildung haben können.

Beide Philosophen erkennen die Bildsamkeit¹ des Menschen als einen dynamischen Prozess an, der sowohl durch natürliche Anlagen als auch durch externe Einflüsse geformt wird. Während die Bildung eine zentrale Rolle in diesem Prozess einnimmt, ist ihre Wirksamkeit durch individuelle Dispositionen und natürliche Gegebenheiten begrenzt. Diese Einsichten sind essentiell für das Verständnis der pädagogischen Theorie und Praxis und betonen die zentrale Bedeutung der Bildsamkeit als Schlüsselbegriff in der Allgemeinen Pädagogik.

3 Bildungsbegriffe und Bildsamkeit aus der islamischen Literatur: eine konzeptionelle Annäherung

Eine eingehendere Betrachtung der verschiedenen Bildungsbegriffe in der arabisch-islamischen Literatur zeigt, dass die Bildungsprozesse grundsätzlich in unterschiedliche, eng miteinander verflochtene Teilbereiche unterteilt werden. Dazu zählen zum einen die ‚Bildung der Vernunft‘ (*at-ta‘līm*, *at-tadrīs*) und zum anderen die ‚Charakterbildung‘ (*at-taḥḥīb*, *at-ta‘dīb* und *at-tazkiya*). Doch der wohl bekannteste Begriff in diesem Zusammenhang ist *at-tarbiya* (dt. die Kräftebildung). Um eine Anschlussfähigkeit an den herbartianischen Begriff der Bildsamkeit zu verdeutlichen, könnten die genannten Bildungskonzepte in die von Hubert Kießler vorgeschlagenen Kategorien der (a) Bildsamkeit des Verstandes und (b) Bildsamkeit des Willens eingeordnet werden (Kießler, 1926, 215–218).

3.1 Die Bildsamkeit des Verstandes

Die Bildsamkeit des Verstandes meint im islamisch bildungstheologischen Kontext die Fähigkeit zur Erkenntnis über die wahre Form und Beschaffenheit einer Sache. Dabei meint der Begriff *at-ta‘līm* nicht nur eine Agglomeration aus Informationen, sondern die Erkenntnis über „einen Gegenstand in seiner tatsäch-

¹ Al-İşfahānī nutzt nicht den Begriff der „Bildsamkeit“, sondern den Begriff *at-taḥalluq*. Der Mensch besitze zwar eine unveränderliche Natur, jedoch sei sein Charakter (arab. *al-ḥuluq*) veränderbar. Das Potenzial zur Veränderung nennt er daher *at-taḥalluq* (dt. Aneignung von Charaktereigenschaften) – abstammend vom Nomen *al-ḥuluq* (dt. der Charakter). Diesen unterteilt er in zwei Kategorien: (a) den ehrenwerten und (a) den verpönten *taḥalluq*. Den ersten erlange man durch Eingewöhnung (*al-irtiyād*) und Übung (*at-tadarrub*; al-İşfahānī, 2015, 104). Der Pädagoge habe somit drei Aufgaben: (I) ein beispielhaftes Vorleben, (II) Überzeugung und Motivation und (III) das regelmäßige Einüben. Der verpönte *taḥalluq* ist jener, der aus dem Drang narzisstischer Darstellung vollzogen werde.

lichen Weise“ (*idrāku š-šay'i bi-ḥaqīqatihī*), das heißt unter anderem „den Gegenstand in seiner realen Form“ zu erfassen (*idrāku dāti š-šay'i*) (al-Iṣfahānī, 2013, 397). Weiter ausgeführt ist *al-'ilm* – in seiner theoretischen Dimension² – eine Fähigkeit, die Existenz oder Nichtexistenz einer Sache bestimmen zu können. Sie beschreibt die Kompetenz, den Wahrheitsgehalt einer Behauptung zu bewerten.

Nach al-Iṣfahānī führe diese Fähigkeit zur „Veredelung“ des Menschen (2013, 397). Im *at-ta'lim* geht es demnach um einen Kompetenzerwerb des eigenständigen Denkens, Bewertens und Urteilens. Der Mensch wird in diesem Vorgang weder abgerichtet oder dogmatisch unterwiesen, sondern – im Idealfall – zur Mündigkeit herangeführt.

Mit dem zweiten Begriff der Vernunftbildung wird eher eine Methode als ein bildungstheoretisches Ziel beschrieben. Es handelt sich um den Begriff *ad-dars*, abstammend von der Wortwurzel *d-r-s* (dt. studieren). Seine gängigste Bedeutung ist „das (Auswendig-) Lernen“ oder „das Lesen“ (al-Iṣfahānī, 2013, 397). Al-Iṣfahānī verweist auf die Wichtigkeit des Lesens und des Auswendiglernens und räumt diesen Vorgängen eine methodische Wichtigkeit für den effektiven Wissenserwerb ein.

Ich habe das Wissen (*al-'ilm*) gelernt/studiert [bedeutet]: Ich habe durch das Auswendiglernen seine Spur erlangt. Es [das Wissen] zu erlangen wird lediglich durch die konstante Lesung erreicht und die konstante Lesung ist [wird durch den Begriff] *ad-dars* [ausgedrückt]. (al-Iṣfahānī, 2013, 397)

In diesem Fall werden der Vorgang *at-tadrīs*, die Lehrperson *al-mudarris* und die Einrichtung *al-madrasa* genannt. Ein dezidiertes Blick in die islamische Tradition zeigt, dass sowohl der koranische Text als auch das Wissen ‚vom‘ und ‚über‘ den Propheten Muhammad (s) sowie Worte diverser Prophetengefährten³ schon zu Beginn der islamischen Geschichte – wenn auch nur sporadisch – schriftlich notiert wurden. Diese Notizen waren in der Frühzeit eine Gedankenstütze. Demgemäß blieben das Auswendiglernen, die mündliche Weitergabe und später die Lesung aus den Notizen und Traktaten des Lehrmeisters das wesentliche Medium in der Wissensvermittlung. Die Verschriftlichungen waren in diesem Sinne zunächst nichts anderes als Lehrbücher und Hilfsmittel für das Auswendiglernen (*ad-dars*). Dieses methodische Vorgehen zog sich durch die gesamte muslimische Geschichte hindurch und gilt heute noch in den traditionell ausgerichteten Schulen (*madāris*) als die wichtigste Säule islamischer Bildung.

Wie der britische Historiker Francis Robinson in seinem Essay „Technology and Religious Change: Islam and the Impact of Print“ (1993, 235) bemerkt, ging es den Musliminnen und Muslimen in ihrem Bildungssystem primär um die Konservierung und den Transfer ihres Wissens. Folglich war die traditionelle *madrasa* nicht nur eine Bildungseinrichtung, sondern sie repräsentierte gleichzeitig eine Denkschule, die dem Lehrmeister auch nach wie vor eine zentrale Rolle und Autorität zuspricht.

Die Symptomatik vieler traditionell-islamischer Bildungseinrichtungen liegt in der Erhebung der Methode *at-tadrīs* (d. h. das Auswendiglernen und die Lesung zur Konservierung abgeschlossener Gedankengebäude) zum Sinn und Zweck der Bildung. Dabei geht es im Koran nicht um *at-tadrīs* als Selbstzweck der Bildungsbemühungen, sondern immerzu um das eigenständige Denken und Urteilen (*al-'ilm*) (vgl. Koran 2:31, 21:7, 39:9). Ironischerweise steht die Haltung des dogmatischen Unterweisens sogar den frühesten pädagogischen Schriften der Musliminnen und Muslime diametral gegenüber. Dies geht zum Beispiel aus dem Traktat *al-Ālim wa-l-muta'allim* (dt. Der Gelehrte und der Schüler, Muqātil b. Sulaymān, 2002) hervor, der vermutlich im 9. Jahrhundert n. Chr. verfasst wurde. So stellt der Islamwissenschaftler Sebastian Günther fest:

² Ar-Rāḡib al-Iṣfahānī unterscheidet zwischen *naẓarī* (theoretisches) und *'amalī* (praktisches) Wissen (al-Iṣfahānī, 2013, 720).

³ Ein Beispiel dafür ist die Anthologie *Nahǧ al-balāḡa*. Sie wurde von aš-Šarīf ar-Rāḡī (gest. 1015) zusammengestellt und besteht aus verschiedenen Aussprüchen, die dem Prophetengefährten 'Alī ibn Abī Ṭālib (gest. 661) zugeschrieben werden.

Ein genauer Blick auf die Intention und Aussagen dieser Abhandlung zeigt (...), dass das Werk durchaus als pädagogisch zu bezeichnen ist, denn es ermutigt den bildungsbeflissenen Leser zur bestmöglichen Entfaltung des eigenen intellektuellen Potenzials, zeigt die Notwendigkeit auf, dem erworbenen Wissen nützliche Handlungen folgen zu lassen und deutet überdies auch Wege zur Umsetzung dieses Bildungsanliegens an. Besonders hervorzuheben ist hier u. a. der ausdrückliche Rat an die Lernenden, sich nicht blind an die Tradition zu klammern, sondern Entwicklungen stets neu zu bewerten: nur so könne der Mensch, der von Gott mit Verstand ausgestattet wurde, zu Entscheidungen gelangen, welche dabei helfen, aktuelle Herausforderungen zu meistern. (Günther, 2016, 52)

Die Quintessenz sollte nicht lauten, dass die Lesung und das Auswendiglernen (*ad-dars*) gänzlich als methodische Mittel verworfen werden, sondern vielmehr, dass sie um weitere Methoden erweitert und dem Bildungszweck *at-ta'lim* untergeordnet werden. Die menschliche Bildsamkeit sollte sich nicht in der Akkumulation von Wissensbeständen (*al-ma'lūmāt*) erschöpfen, sondern die Ausbildung jener Fähigkeit (*al-malaka*) sein, die den Menschen darauf vorbereitet, mit der Komplexität der Welt umgehen, sie begreifen und aus ihr eine Sinnhaftigkeit ableiten zu können. Die Forderung, die sich daraus ergibt, ist die Verschiebung des Fokus vom/von der Lehrenden hin zum/zur Lernenden. Das pädagogische Bemühen geht vom Subjekt – in unserem Falle den Lernenden – aus. Der Bildungsauftrag richtet sich danach, was diese ‚aufzunehmen‘ imstande sind. Infolgedessen ist die Zielrichtung eben nicht die Erfüllung gesellschaftlicher oder dogmatischer Erwartungen, sondern die Erarbeitung eines eigenständigen und systematischen Zugangs zum Lerngegenstand. Die Frage, die sich also eine Lehrperson stellt, ist nicht, wie man Inhalte und Themen vermitteln kann, sondern wie man den systematischen Umgang mit ihnen aufzeigen kann.

Beim *ta'lim* liegt der Hauptzweck in der Entfaltung der naturgegebenen Vernunft (*al-'aql*). Diese entwickelt sich erst mit der Zeit und kann nur allmählich – beginnend von einer auf konkrete Dinge bezogenen Urteilskompetenz – hin zu einem abstrakten Urteilsvermögen gelangen. Letzteres ist die entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Moralität und moralischem Handeln. In diesem Sinne kann der allererste Bildungsakt der intellektuellen Fähigkeiten in der Menschheitsgeschichte als jener *ta'lim* verstanden werden, der im Koran mit folgenden Worten beschrieben wird:

Und Er [Gott] lehrte Ādam [aller Dinge] Namen, dann führte Er sie den Engeln vor und sagte: Tut mir ihre Namen kund, wenn ihr wirklich wahrhaftig seid! (Koran⁴ 2:31)

Demnach lehrte Gott dem ersten Menschen (*Ādam*) und damit der gesamten nachfolgenden Menschheit die Namen (*al-asmā'*) der Dinge, ergo: Er gab dem ersten Menschen die Fähigkeit, eigenständig Wissen zu produzieren. In diesem Falle war es die Fähigkeit, die Beschaffenheit und die Eigenschaften sowie den Schaden und den Nutzen der Dinge in der Welt zu erkennen. Diese Erkenntnis war der Kompetenzvorsprung für die erste menschliche Zivilisation, um sich von den Widrigkeiten der natürlichen Umwelt zu emanzipieren und diese teilweise für sich nutzbar zu machen. Durch die konkrete Benennung der Dinge wird die Grundlage für die Entwicklung einer Sprache und einer komplexen Kommunikation gelegt. Das Wissen über die Welt der Dinge, in Verbindung mit der kommunikativen Fähigkeit, dieses Wissen zu tradieren, ist das geistige Fundament einer Zivilisation mit einer überlebensfähigen Sozialstruktur, einem Moral- und Rechtsverständnis und einer schöpferischen und bewahrenden Kultur. Die Menschwerdung des Primaten beruht in erster Linie auf diesem *'ilm al-asmā'*-Ereignis – auf dieser Befähigung des menschlichen Wesens (Aslandur, 2019, 167–169).

Im Lichte dieser Interpretation ändert sich jene Vorstellung, wonach Gott dem ersten Menschen das Wissen in Form eines ‚Datenpakets‘ übergeben habe;⁵ sie verdeutlicht vielmehr den Bildungsvorgang als Ent-

⁴ Deutsche Übersetzung hier und im Folgenden nach Bobzin (2015).

wicklung der intellektuellen Fähigkeiten des ersten Menschen. Mit diesem Ansatz lassen sich auch weitere Verse aus dem Koran deuten, die das Konzept des *ta'lim* thematisieren. Beispiele dafür sind die bekannte Aussage in Koran 55:1–4 sowie Verse über das Lehren „dessen, was der Mensch nicht wusste“ (Koran 96:5), das Lehren „des Buches, der Weisheit“ (Koran 5:110) und das Anfertigen von Rüstungen (Koran 21:80). Diese Verse implizieren, dass dem Menschen die Fähigkeit des methodischen Denkens und Forschens eingegeben wurde, um durch Erfahrungen, Beobachtungen und rationale Begründungszusammenhänge Wissen und Erkenntnis zu generieren. In den genannten Koranversen werden Leistungen erwähnt, die exemplarisch darauf hinweisen, zu welchen denkerischen Leistungen der Mensch durch seine Bildsamkeit in der Lage ist. In diesem Sinne vermag der Mensch Sprachen zu entwickeln, Rüstungen anzufertigen und Offenbarungen zu empfangen, sie zu verstehen, zu deuten und anzuwenden. Oder wie 96:4–5 zusammenfassend erschließt: Die Gesamtheit des Wissens und der Erkenntnisse, die seit der Erschaffung des ersten Menschengeschlechts systematisch erweitert, gesammelt, aufbewahrt, gelehrt und tradiert werden, ist auf die gottgegebene Bildsamkeit zurückzuführen.

J. F. Herbart differenziert die Bildsamkeit der Vernunft weiter aus: Die Entwicklung des „Gedankenkreises“ sei das Wesentliche und damit ein Kernanliegen der Bildung (Herbart, 1913, 363/406). Bildung könne nur dann wirklich gelingen, wenn man in der Lage sei, einen großen und eng verknüpften Gedankenkreis in die „junge Seele zu bringen“ (1913, 245). Dieser Gedankenkreis muss stark genug sein, um die negativen Einflüsse der Umgebung zu überwinden und die positiven Einflüsse zu integrieren (1913, 245). Je mehr der Geist dazu angeregt werde, sich in verschiedene Themen einzufühlen, viel aufzunehmen und zu verarbeiten, sich an vieles zu erinnern und sich in viele Dinge zu vertiefen, desto aktiver und lebendiger wird er sein (1913, 247). Dieser Prozess ist besonders wichtig für die Seele, da es die Vorstellungen sind, durch die die Seele ihr Wesen erhält (1913, 23).

Der Reichtum an Vorstellungen mache den Wert, die Würde und die geistige Größe des Menschen aus. Diesem Bereich schreibt Herbart die fruchtbarste und wichtigste Grundlage der Bildsamkeit zu. Darüber hinaus argumentiert al-İşfahānī in theologischer Manier: Gott habe jeden Menschen mit zwei Boten (*rasūl*) gesegnet, zum einen mit dem eigenen Verstand und zum anderen mit dem Propheten Muhammad (s), der die göttliche Offenbarung verkünde. Wer sich seines Verstandes nicht bediene, könne auch nicht von der Botschaft des Propheten Muhammad (s) profitieren (al-İşfahānī, 2015, 160). Daher ist es für al-İşfahānī nur die Synthese von Vernunft und Religion (al-İşfahānī, 2015, 160), die wahre Bildung ermöglicht.

3.2 Die Bildsamkeit des Willens

Eng verzweigt mit der islamischen Bildungsauffassung ist auch das Konzept *at-tarbiya*. Dieser Begriff kann auf verschiedene Wortwurzeln zurückgeführt werden, wobei al-İşfahānī alle Bedeutungsmöglichkeiten in einer Definition subsumiert:

At-tarbiya bedeutet die allmähliche Entwicklung einer Sache, bis zum Grad der Vervollkommnung. (al-İşfahānī, 2013, 408)

In dieser Definition sind vier wichtige Elemente für die Festlegung der *tarbiya* enthalten: (a) die Entwicklung, (b) einer jegliche Sache, (c) von einem Zustand in den nächsten, (d) bis zum Grad der Vervollkommnung. Ferner ist *at-tarbiya* kein passiver Vorgang, der sich darauf beschränkt einfach abzuwarten, während etwas autonom voranschreitet, sondern eine aktive Einflussnahme auf die Entwicklung. Auch wenn der

⁵ Vgl. Ibn Kaṭīr (gest. 1373): *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm* [= *Tafsīr ibn Kaṭīr*], 1999, I: 222–223. Hier zitiert der Exeget eine Überlieferung, die impliziert, dass Allah seinem Gesandten Ādam alle Namen als einzelne Gegenstände beibrachte. Dies gleicht der Auffassung, der Vorgang des *at-ta'lim* wäre eine Übergabe von Informationen bzw. Datenpaketen.

Begriff *at-tarbiya* – im Sinne von ‚Züchtung‘ – auch für Pflanzen⁶ und Tiere verwendet wird, unterscheiden sich seine Bedeutungen in ihren Prämissen und Methoden deutlich voneinander. Das Ziel von *at-tarbiya* ist – laut al-İşfahānīs Definition – die ‚Vervollkommnung‘. In Anbetracht der Tatsache, dass die menschliche Vervollkommnung niemals zur Gänze erreicht werden kann – denn dies ist die alleinige Eigenschaft Gottes – impliziert die Definition, dass *at-tarbiya* eine Lebensaufgabe ist.

Ein weiterer Aspekt ist, dass dieser Entwicklungsprozess dynamisch ist, also von „einem Zustand zum anderen Zustand“ verläuft. Dies können die Lebensphasen des Menschen (frühe Kindheit, Jugend, Adoleszenz usw.) sein. Denkbar wären aber auch die geistigen, charakterlichen und spirituellen Zustände eines jeden Individuums. Damit bedient das Konzept der *tarbiya* ein weitaus größeres Spektrum als das Feld des *ta’līm*. Wie schon zuvor erwähnt meint Letzteres die Entwicklung der vernünftigen Fähigkeiten, wohingegen *at-tarbiya* den Menschen in seiner facettenreichen Gesamtheit zum Gegenstand hat.⁷

Im Zusammenhang mit der Kräftebildung kommen drei weitere Begriffe aus der islamischen Literatur vor: *at-ta’dīb*, *at-tadhīb* und *at-tazkiya*, die alle drei als Synonyme verstanden werden. Nichtsdestotrotz ist eine konzeptionelle Abgrenzung unter den genannten Begriffen möglich. In den meisten Fällen wird *al-adab* – als Zielvorgabe des *at-ta’dīb* – im Sinne von ‚edle Verhaltensweise und guter Charakter‘ verstanden (Az-Zabidī, 1900, II:12). Erwähnenswert ist, dass sich in der islamischen Literatur eine regelrechte *Adab*-Sparte entwickelte. Die erste umfangreiche Schrift mit dem Titel *Ādāb an-nufūs* geht auf den muslimischen Theologen al-Muḥāsibī (gest. 857) zurück. Darin thematisiert der Autor die Läuterung des *nafs* und die Veredelung des Charakters. Aber auch praktische Verhaltensweisen, vornehmlich des Propheten Muhammad (s), wurden in sogenannten *Ādāb*-Traktaten festgehalten. Sie beinhalten die Etikette im Unterricht oder die Verhaltensweisen der Lehrkraft und der Studierenden sowie die Konventionen der Forschung. Die Traktate waren als Einstiegsliteratur für gewisse Tätigkeitsfelder gedacht. Sie sollen ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der Beschäftigung schaffen und eine Orientierung für die sachgemäße Umsetzung geben.

Auch die Konzepte *at-tadhīb* und *at-tazkiya* beinhalten den Vorgang der ‚Veredelung des Charakters durch Erziehung‘. Ein wichtiges Werk der islamischen Ethik trägt den Titel *Tadhīb al-aḥlāq* von Ibn Miskawayh (gest. 1030). Darin thematisiert der Moralphilosoph Ibn Miskawayh das Verhältnis zwischen Religion und Moral, Aspekte der Kindererziehung, Untersuchungen über die Natur des Menschen und auch Ausführungen über den Zweck von Moral. Auch wenn sein Werk weitere Titel trägt, setzte sich doch die Bezeichnung *tadhīb* für den Vorgang der ‚Charakterbildung‘ in der islamischen Literatur durch. Einen verwandten Bedeutungssinn besitzt auch der Begriff *at-tazkiya*. Hierbei ist die ‚Reinigung von schlechten Eigenschaften‘ (*at-taḥīr*), die ‚Entwicklung der guten Eigenschaften‘ und „wachsen, entwickeln“ gemeint (vgl. Koran 3:42, 9:103, 33:33).

Die Einsicht in die konzeptionelle Dimension der verschiedenen islamischen Bildungsbegriffe verdeutlicht, dass die Kräftebildung (*at-tarbiya*) als Vehikel zur Entwicklung gläubiger, tugendhafter und mündiger Menschen rezipiert wird. Sie ist nicht nur die Bildung der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen, sondern umspannt die Bildung aller Fähigkeiten und Kräfte, die im Menschen angelegt sind (*al-fiṭra*⁸). Nichtsdestotrotz scheint der Fokus in der islamischen Tradition überwiegend auf der Bildung der charakterlichen (*at-ta’dīb*, *at-tadhīb*), spirituellen (*at-tazkiya*) und vernünftigen (*at-ta’līm*) Kräfte zu liegen. Eine gute

⁶ Vgl. zum Pflanzenwachstum Koran 22:5.

⁷ Im Koran wird der Wortstamm des Begriffs *at-tarbiya* auch für Verben wie „erhöhen“ (Koran 13:17), „vermehrten“ (Koran 16:92), „stark“ (Koran 69:10) und „schützen“ (Koran 17:24) gebraucht. Auch in diversen Hadithen werden ähnliche Bedeutungen impliziert. Der wichtigste koranische Terminus in diesem Zusammenhang ist der Gottesname *Rabb* (dt. Herr).

⁸ Mit diesem Begriff aus dem Koran (vgl. 30:30) ist die Gesamtheit der individuellen Potenziale und Fähigkeiten des Menschen, die zum Zeitpunkt der Erschaffung veranlagt werden, gemeint.

Kräftebildung (*at-tarbiya*) erhebt stets den Anspruch, in tugendhafte Handlungen zu münden, die letztlich weniger auf das eigene Wohl als vielmehr auf die kollektive Wohlfahrt ausgerichtet sind. (Ğa'far b. Manşūr al-Yaman, 2001, 29).

In diesem Zusammenhang klingen auch Herbarts Ausführungen zum allgemeinen Willen an, der als Norm der Sittlichkeit verstanden wird (Herbart, 1913, 201). Der Erzieher solle bestrebt sein, dem Zögling eine Vielseitigkeit der Interessen zu geben, damit dieser an verschiedenen Punkten fassbar wird (1913, 3). Herbart definiert Interesse als einen dauerhaften Gemütszustand, der sich in vielfältiger und abwechslungsreicher Vertiefung und Besinnung äußert (1913, 155). Er unterscheidet auch Grade des Interesses und somit der Bildsamkeit des Willens anhand der Ziele des Interesses, die er als „Leichtigkeit, Lust und Bedürfnis“ bezeichnet (1913, 27). In seinem zentralen Satz: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies oder nichts ist Charakterbildung“ (1913, 94), zeigt sich, dass die Bildsamkeit des Zöglings so groß ist, wie seine Fähigkeiten gefördert werden können. Dies muss die Erfahrung im Einzelfall ans Licht bringen, da der Wille von Tag zu Tag ein verändertes, jedoch von empirischen Ursachen und Gesetzen genau bestimmtes Handeln aufweist.

Diese islamtheologisch-herbartianische Ausgangssituation ermöglicht die Betrachtung des Menschen als *homo educandus*. Der Mensch beherbergt – a priori – das Entwicklungsvermögen hin zur Veredelung seiner Kräfte. Jedem Menschen wird somit eine gottgegebene, innere Freiheit zur Entfaltung seines ‚natürlichen Potenzials‘ (*fiṭra*) zuteil. Diese Freiheit öffnet den Raum für die eigene menschliche Entwicklung. Sie zu missachten oder zu unterdrücken, würde der Entfremdung des Menschen gleichkommen. Die Erziehungspraxis darf daher keinesfalls unter dem Primat der affirmativen Erziehungspraxis stehen. Eine affirmative Erziehung (lat. *affirmare* ‚sichern, bekräftigen, befestigen‘) ist jener Erziehungsstil, der sich lediglich an der Befolgung von Regeln und Normen orientiert, ohne die aktive Einbeziehung der Lernenden in die Aus handlung, Auslegung und Interpretation ebendieser. Dieser Erziehungsstil führt weder zum eigenständigen Urteil noch dazu, unter Widerständen in der Öffentlichkeit die eigenen Urteile und Handlungen bezeugen zu können. Er fordert in seinem Kern den Menschen dazu auf, sich den gesetzten Normen und Regeln zu unterwerfen. In der Konsequenz kann diese Erziehungspraxis auch zur Ausprägung der Fertigkeit führen, diese Regeln durch geschickte Täuschung zu umgehen.

4 Die Offenbarung als Bildungsakt

Um diese theoretischen Ausführungen auf den Koran anwenden zu können, ist es notwendig, auf die Offenbarungsgenese einzugehen. Laut islamtheologischer Lehrmeinung wurde der Koran dem Propheten Muhammad (s) innerhalb von 23 Jahren sukzessive offenbart. In dieser Zeitspanne wirkt die göttliche Realität auf die dynamische Lebenswelt der ersten muslimischen Gemeinschaft ein. Da diese ‚erste Gemeinschaft‘ mit verschiedenen Diskursen, Lebensumständen, Interessen und Themen konfrontiert war und auf einen sehr lebendigen Diskurs reagieren musste, ist der Umfang der Offenbarungseinheiten (*Suren*) und deren Themensetzung variabel. Verglichen mit der Bibel ist er keine Ansammlung von Geschichten und Erlebnissen, die im großen Maße von historischen Personen handeln. Die biblischen Chroniken wurden von Personen tradiert, die in den Überlieferungen auch ihre persönliche Lebenswelt reflektierten. Der Sinn der Verschriftlichung der biblischen Chroniken war in erster Linie die Konservierung der Überlieferung. Die Offenbarung des Korans kann als ein dialogischer Prozess zwischen der Lebenswirklichkeit der ersten Musliminnen und Muslime und dem Koran betrachtet werden, während die Struktur der Bibel eher einen monologisch-abgeschlossenen Charakter aufweist.

4.1 Die Herzensbildung als kommunikativer Akt

Dabei wirkt die koranische Offenbarung auf fünf kommunikativen Ebenen (Jakobson, 1955, 353) Diese sind zum einen der ‚Sender‘ der Botschaft (Gott), der in die soziale Realität der ersten Musliminnen und Muslime eingreift.⁹ Die zweite Ebene ist der ‚Kontext‘, in den die Botschaft eingebettet wird. Die dritte Ebene ist der ‚Empfänger‘ (der Prophet (s) unmittelbar oder vermittelt durch den Erzengel Gabriel), der wiederum zwei Aufgaben innehat: die Weitergabe der Botschaft (*at-tablīg*) und die praktische Umsetzung (*al-ḥikma*)¹⁰ derselben.¹¹ Die vierte Ebene der Kommunikation ist die der ‚Sprache‘.¹² Die letzte Ebene des kommunikativen Aktes ist die ‚Implementierung‘ der Botschaft (vgl. Koran 7:2–3, 39:17–18/55). Die Implementierung fällt auch in die Verantwortung der ersten Musliminnen und Muslime (*aṣ-ṣaḥāba*), die sowohl die soziale Realität (Kontext) kannten und die Botschaft aus dem Munde des Propheten (s) (Empfänger) hörten als auch seine Praxis der Umsetzung direkt bezeugen konnten.

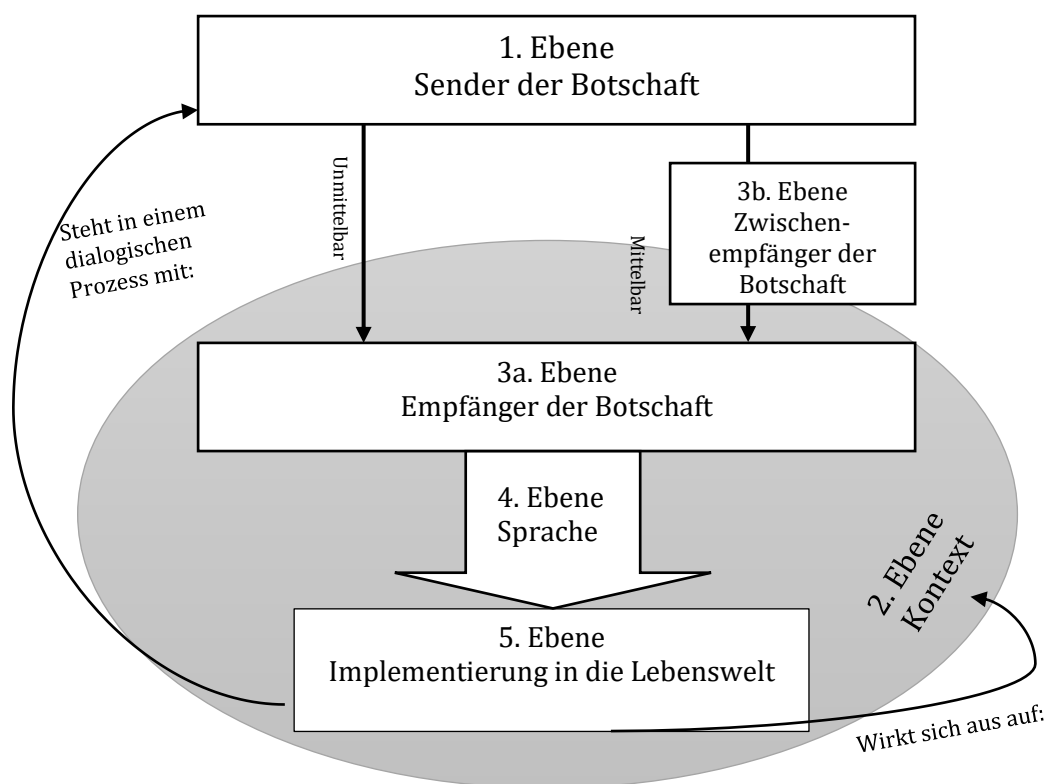


Abbildung 1: Ebenen der dialogischen Kommunikation mit Blick auf die Offenbarung des Korans.

⁹ Für eine ausführliche Darstellung der kommunikativen Beziehungsebenen zwischen Koran-Mensch-Kollektiv siehe Ebrahim, 2020, 83 ff.

¹⁰ In der islamischen Tradition unter dem Begriff der *Sunna* geläufig.

¹¹ Zur prophetischen Aufgabe der Verkündigung (*at-tablīg*) siehe Koran, 3:20, 5:67, 16:35, 24:54, 29:18. Zur prophetischen Aufgabe der Umsetzung (*al-ḥikma*) siehe Koran, 2:129/151, 3:164, 4:113, 62:2.

¹² Der Linguist Roman Jakobson spricht hierbei auch von einem „Kode, der vollständig oder zumindest teilweise dem Sender und Empfänger (oder in anderen Worten: Dem Kodierer und dem Dekodierer der Botschaft) gemein sein muss“ (1955, 353).

Dieser kommunikative Akt von ‚Offenbarungssendung‘, ‚Empfang‘ und ‚Implementierung in die soziale Realität‘ folgte nicht der Logik der Wissensvermittlung und des ‚Abrufens gespeicherter Wissensbestände‘, sondern war ein an den jeweiligen Lebenssituationen und Diskursen orientierter Bildungsprozess. Dieser Umstand wird auch im Koran aufgegriffen und folgendermaßen beschrieben:

Die ungläubig sind, sprechen: „Warum wurde der Koran nicht in einem Stück auf ihn herabgesandt?“ Das geschah so, um mit ihm dein Herz zu stärken, und wir tragen ihn getragen vor. (Koran 25:32)

Dieser Vers erläutert, warum der Koran nicht „in einem Stück“ offenbart wurde, sondern über die Lebenszeit des Gesandten Muhammad (s) hinweg verteilt wurde. So gibt der Koran den Grund für die sukzessive Offenbarungsgenese preis, indem er darlegt: „damit wir mit ihm [d. h. der Offenbarung], dein Herz stärken“. Diesbezüglich kommentiert der türkische Religionspädagoge und Koranexeget Bayraktar Bayraklı den erwähnten Vers folgendermaßen:

(...) der Koran weist hier sowohl auf die Lern- als auch auf eine Lehrmethode hin (...) diese Methode ist geeignet, um auf die Fragen des sozialen Lebens, die in fast einem Vierteljahrhundert stattfanden, reagieren zu können. (Bayraklı, 2004, XIII:501; Übersetzung ins Deutsche durch den Autor)

Um die ‚Bildung des Herzens‘ präziser darzulegen, ist es an dieser Stelle sinnvoll, auf den koranarabischen Herzensbegriff näher einzugehen. Der Koran gebraucht drei Synonyme für „das Herz des Menschen“: *al-qalb*¹³, *aş-şadr*¹⁴ und *al-fu'ād*¹⁵. Am häufigsten wird der Begriff *al-qalb* verwendet. Dieser arabische Ausdruck kann von seiner Stammbedeutung (*q-l-b*) gelesen „drehen, wenden, ändern, von einem Zustand zum anderen Zustand wechseln“ (Al-İşfahānī, 2013, 41) bedeuten. Dabei besitzt *al-qalb* zwei Bedeutungsebenen: Die eine Ebene ist das Herz im anatomischen Sinne. Wenn der Kontext ein anatomisch-medizinischer ist oder im Allgemeinen die Physiologie des Menschen beinhaltet und in diesem Sinne das Wort *al-qalb* Verwendung findet, so ist die ‚Blutpumpe‘, die sich links im Brustkorb des Menschen befindet, gemeint (al-Ğurğānī, 2004, 150). Wird *al-qalb*, *aş-şadr* oder *al-fu'ād* in einem lyrischen oder ideellen Sinne gebraucht, so meint es die geistige Ebene, auf der die Informationen des *başar* (dt. Einsichtsfähigkeit) und des *sam'* (dt. Gehör) sowie persönliche Neigungen, Empfindungen, Hoffnungen und Ängste wahrgenommen werden und schlussendlich in Handlungsentscheidungen münden (Aslandur, 2019, 163).

Die wörtliche Bedeutung des Begriffes *al-qalb* (d. h. drehen, wenden, ändern, von einem Zustand zum anderen Zustand wechseln) spielt eine wesentliche Rolle. Durch den Gebrauch dieses Wortes impliziert der Koran, dass sich die Entscheidung des *qalb*, *şadr* oder *fu'ād* nicht wie eine gerade Linie in einem Koordinatensystem bewegt, sondern zu jeder Zeit und Situation fluktuieren kann. Aus diesem Grund sprach der Prophet Muhammad (s) häufig folgendes Bittgebet: „O [Gott] du Wender der Herzen, festige mein Herz in deiner Religion!“ (at-Tirmidī, 1996, Buch 48, Hadith Nr. 153).

Arthur Schopenhauer (gest. 1860) stilisierte das Herz als Symbol des menschlichen Inneren. So postuliert der deutsche Philosoph: „Im Herzen steckt der Mensch, nicht im Kopf“ (Heintz, 1984, 153). Mit dieser Aussage erhebt der deutsche Philosoph des 19. Jahrhunderts das Herz zum ‚eigentlichen Wesen‘ des Menschen. Infolgedessen ist das Herz das *primum mobile* (dt. der erste Beweggrund) des Organismus und ein Symbol der Gesamtheit des menschlichen Wahrnehmens, Fühlens und Denkens. Mit anderen Worten: ‚Das Herz‘ ist ein Sinnbild für das menschliche Bewusstsein.

¹³ Vgl. Koran 2:97, 204, 3:8, 104, 126, 151, 159, 168.

¹⁴ Vgl. Koran 5:125, 7:2, 11:12, 15:97, 16:106, 20:25, 26:13, 28:23, 39:22.

¹⁵ Vgl. Koran 11:160, 17:32, 25:36, 28:10, 53:10.

4.2 Versuch einer Synthese der koranischen Bewusstseinsbildung und herbartianischer Charakterbildung

Der Koran trifft mit dem Begriff *al-fu'ād* keine physische, sondern eine poetisch-metaphysische Aussage. Daher wäre es falsch anzunehmen, hierbei handle es sich um eine anatomische Lokalisierung des menschlichen Bewusstseins.¹⁶ Mit einem Blick zurück auf Vers 25:32 indiziert der arabische Ausdruck *li-nuṭabbita bihī fu'ādaka* die *Stärkung* (az-Zamaḥṣārī, 2018, 581) des menschlichen *Bewusstseins*.¹⁷

Mit Herbarts pädagogischer Psychologie gedacht wäre die „Stärkung des Herzens durch die Offenbarung“ ein erzieherischer Akt. In seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ vertritt er die These, dass der ganze Zweck der Erziehung in der Charakterbildung liege (1913, 88). In diesem Sinne wird hierbei nochmals auf seinen Kernsatz in der *Darstellung der ästhetischen Welt* rekuriert:

Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist die Charakterbildung. (1913, 107)

Zur Förderung der ‚Moralität‘ arbeitet Herbart mit dem Begriff des ‚vielseitigen Interesses‘. Der deutsche Philosoph geht davon aus, dass *vielseitiges Interesse* die Eigenschaft beschreibe, in einem moralischen Konfliktfall immer verschiedene Handlungsalternativen parat zu haben. So wäre ein Mensch nicht auf ein besonderes Handeln fixiert. Dadurch stellt sich nach Herbart der moralische Konflikt anders dar: Es gehe nicht darum, dass ein Mensch im strengsten Sinne gegen seine eigenen Antriebe ankämpfen müsse. Die Selbstunterdrückung könne wegfallen, weil es stattdessen darum gehe, dass lediglich eine (moralisch) nicht legitime Handlungsoption gegen eine (moralische) Handlungsoption eingetauscht wird. Herbart nennt diese Flexibilität „die innere Freiheit“ (1913, 107). Der Prozess der Charakterbildung wirke daher nicht von außen nach innen, sondern könne lediglich ‚von außen‘ unterstützen, sodass der Mensch selbst von ‚innen heraus‘ moralisch zu werden vermag.

In Bezug auf die Beziehung zwischen Offenbarung und Bewusstsein/Herz des Propheten Muhammad (s) sind die Gottesworte, Befehle und Empfehlungen keine unter Zwang erzeugten Direktive, sondern durchlaufen zuerst einen individuellen Verinnerlichungs- und Verstehensprozess im Bewusstsein des Propheten Muhammad (s) und münden schlussendlich darin, dass er sich die Gottesworte zu eigen macht. Wenn die Offenbarung des Korans nun ‚im Bewusstsein/Herzen‘ (*‘alā qalbika*), wie in den Versen 2:97 und 26:194 erwähnt wird, wirkt, dann resultieren daraus mindestens zwei Konsequenzen: (I) Die Klänge und Worte der koranischen Offenbarung eröffnen einen ‚Bildungsraum‘ beim Rezipienten. In ihm spielt sich eine innere und prozessuale Bewusstwerdung eines Gegenstands, einer Problematik oder eines bestehenden Handlungsbedarfs ab. *Al-qalb* (das Bewusstsein/das Herz) ist somit die Grundlage des menschlichen Wahrnehmens, Reflektierens, Deutens, Urteilens und schlussendlich des Handelns. (II) Die Wirkung des Korans im *qalb* setzt die höchste Selbsttätigkeit des menschlichen Geistes voraus: die Bereitschaft zur eigenständigen Reflektion der Botschaft.

Wenn nun – mit tadelnder Stimme – vom „kranken *qalb*“ (Koran 2:10), „versiegelten *qalb*“, (Koran 42:24) und „dem blinden *qalb*“ (Koran 22:46) die Rede ist, so sind diese Aussagen kein Hinweis darauf, dass der Mensch zuweilen sein Bewusstsein verliere, sondern dass trotz des vorhandenen Bewusstseins die göttliche

¹⁶ Für eine genaue Darstellung des Herzens aus der islamischen Literatur siehe Lützen, 2020, 65–93.

¹⁷ Der Begriff *Bewusstsein* wird in der vorliegenden Arbeit in zweierlei Hinsicht verwendet: (I) *Zugriffsbewusstsein* (*access consciousness*). Dieses beschreibt die Grundlage der kontrollierten Gedanken, sprachlichen Äußerungen und koordinierten Handlungsentscheidungen. Gemeinsam mit dem (II) *phänomenalen Bewusstsein* (*phenomenal consciousness*) bildet es die Grundlage des menschlichen Wahrnehmens, Entscheidens und Handelns (Crone & Heilinger, 2008, 4).

Offenbarung weder kognitive noch affektive Verarbeitungsprozesse auslöst. Mit sinnbildlichem Anklang beschreibt der Koran diese Menschen als „taub, stumm und blind“ (Koran 2:18). Zum Kontrast benennt der Koran auch das „ruhige“ (Koran 16:106), „gesunde“ (Koran 26:89) und „barmherzige und gütige *qalb*“ (Koran 57:27). Damit sind jene Individuen gemeint, die durch das Gottesgedenken (*ad-dikr*)¹⁸ einen Bewusstwerdungsprozess durchlaufen und durch ihn eine kognitive Erkenntnis oder affektive Klarheit finden.

Klassische Koranexegeten sahen in der zitierten Aussage in 25:32 keinen pädagogisch-psychologischen Ansatz, sondern vielmehr ein Indiz dafür, dass der Gesandte (s) durch die sukzessive Herabsendung die Möglichkeit hatte, den Koran auswendig zu lernen (az-Zamaḥṣarī, 2018, 581). Die Ausdruckweise im genannten Koranverse weist jedoch auf eine andere Bedeutung hin. So heißt es nämlich: „*li*“ (dt. um zu) „*nuṭabbita*“ (dt. wir stärken) „*biḥi*“ (dt. mit ihm [d. h. der Herabsendung]) „*fu'ādaka*“ (dt. dein Herz). Es geht demnach nicht um das Auswendiglernen des Objekts (der Herabsendung), sondern um die Stärkung des Herzens durch die Herabsendung, wobei die Offenbarung als Mittel zum Zweck beschrieben wird. Falls der Hauptzweck der sukzessiven Herabsendung das Erleichtern des Auswendiglernens wäre, so würde es näherliegen, dass die Offenbarung in gleichmäßigen Abschnitten und Abständen herabgesandt werden würde. Die historische Betrachtung belegt jedoch das Gegenteil.

Aus diesem Grund wird hier die These formuliert, dass die sukzessive Offenbarungsgenese des Korans zum Zweck der Stärkung des Herzens/Bewusstseins des Propheten Muhammad (s) in verschiedenen Lebenssituationen einen *herbartschen* Erziehungswert im Sinne der Charakterbildung ermöglichte. In Konsequenz ist das Herz kein „Gefäß“ (Lützen, 2020, 70) welches mit der göttlichen Offenbarung ‚befüllt‘ werde, sondern es beschreibt eine Fähigkeit, die intrinsische Bildungsprozesse ermöglicht.

Auch wenn sich das menschliche Bewusstsein als ein äußerst komplexes Phänomen herausgestellt hat, dessen genauer Ablauf hinsichtlich der involvierten Prozesse und Zustände unklar bleibt, kann angenommen werden, dass es ausschließlich in Verbindung mit propositionalen Einstellungen konzipiert werden kann. Im Kontext der Sprachphilosophie stellt eine Proposition den inhaltlichen Gehalt einer Aussage dar, der einer wahrheitswertigen oder falschen Bestätigung zugänglich ist. Diese Aussagen können von Individuen gewusst, geglaubt, bestritten oder ignoriert werden (Gabriel, 2015, 104–108). In Übereinstimmung mit dieser Feststellung könnte behauptet werden, dass das menschliche Bewusstsein, ohne Hoffnungen, Überzeugungen, Meinungen, Zweifel, Absichten und ähnliche kognitive Inhalte nicht existieren würde. Diese Art der doppelten Kontingenz könnte vereinfacht dahingehend interpretiert werden, dass die Entstehung individueller Überzeugungen stets in Wechselwirkung mit bereits bestehenden Überzeugungen erfolgt.

In Bezug auf die koranische Offenbarung bedeutet dies, dass mit zunehmender persönlicher Integration der Gottesworte sich das individuelle Erleben, Deuten und Urteilen wandelt. Somit wirkt das Bewusstsein auf die persönlichen Handlungsentscheidungen, welche in ihrer Summe den Charakter konstituieren.

5 Vorstellungen und die Themenwelt des Korans

Wie bereits angedeutet, stellt Herbart die kognitive und charakterliche Entwicklung des Menschen in einen Zusammenhang mit dem Interesse des Individuums an einer Sache. Dies ist eine entscheidende psychologische Theorie, die er aus der Perspektive seiner allgemeinen pädagogischen Theorie entwickelt. In seinem Aufsatz aus dem Jahr 1812 mit dem Titel „Die helle und die dunkle Seite der Pädagogik“ beschreibt der deutsche Philosoph, wie pädagogisches Handeln in psychologische Voraussetzungen eingebettet und an diese gebunden ist und sich zugleich an ethischen Prinzipien orientiert. Die Begriffe „dunkle“ und „helle“

¹⁸ Vgl. Koran 11:114, 15:6,9, 16:44, 18:28, 20:99, 21:24, 25:18, 36:11.

Seite der Pädagogik sind nicht wertend gemeint, sondern implizieren, dass sie für den Pädagogen mehr oder weniger deutlich erkennbar sind. So umfasst die dunkle Seite die Seele und die geistige Welt des Menschen, während die helle Seite die Dimension der Ethik ist. Für Herbart sind beide Seiten in relativer Eigenständigkeit unmittelbar mit der Pädagogik verbunden (Herbart, 1963, 131–134).

Im Gegensatz zur heutigen Psychologie, die primär empirisch arbeitet, entwickelte sich die Psychologie Herbarts im Rahmen seiner Bildungstheorie und kann daher als pädagogische Psychologie bezeichnet werden. Diese Herangehensweise ist besonders relevant für die vorliegenden Überlegungen, da sie sowohl theoretische Erklärungen für die formalen Abläufe eines Bildungsprozesses bieten als auch Einsichten in die inneren Vorgänge eines Menschen während seines Bildungsgangs sowie die möglichen Hindernisse, die diesen Prozess behindern könnten. Im Kern stellt Herbarts Psychologie einen Versuch dar, die traditionelle Vermögenslehre, welche davon ausgeht, dass die seelischen Fähigkeiten unabhängig voneinander operieren, durch den von Herbart entwickelten Vorstellungsbegriff zu ersetzen. Die traditionelle Vermögenslehre impliziert, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten isoliert voneinander agieren und unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, etwa, dass ein Mensch ein ausgezeichnetes Gedächtnis, aber nur wenig Fantasie besitzt. Diese Fähigkeiten würden somit autark existieren und sich unabhängig voneinander entwickeln, was eine statische Natur und ein geschlossenes Verständnis menschlicher Entwicklung nahelegt. Herbarts Psychologie hingegen basiert auf dem Vorstellungsbegriff und bietet eine dynamischere Perspektive auf die seelischen Prozesse. In diesem Sinne definiert Ernst Wagner den Vorstellungsbegriff nach Herbart folgendermaßen:

Unter Vorstellung versteht man das, was von der Empfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz zu wirken aufgehört hat. (Wagner, 1904, 21)

Statt der früher angenommenen unabhängigen Vermögen existieren nach Herbart nur Vorstellungen, die sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte umfassen und vielfältig miteinander vernetzt werden können. Je komplexer diese Vorstellungen zu sogenannten „Vorstellungskomplexionen“ verknüpft sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch stimulierende Reize aus dem Unterbewusstsein ins (aktive) Bewusstsein gelangen können.

Die Bedeutung für einen gelungenen Bildungsgang liegt nach Herbart also darin, den ‚Komplexionsprozess‘ der einzelnen Vorstellungen permanent zu ‚initiieren‘. Die erziehende Person selbst kann diese Vorstellungsverknüpfungen nicht ‚erschaffen‘, aber Einfluss darauf nehmen, und aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, mit welchen Inhalten und Themen (also letztlich Vorstellungen) sich ein Mensch beschäftigt und wie er diese verarbeitet.

Die Vorstellungen, mit denen sich der Mensch beschäftigt, also das, was immer wieder in sein Bewusstsein durchdringt, mache schlussendlich den eigenen „Gedankenkreis“ (Herbart, 1963, 129–131) aus; dieser bestimmt in erster Instanz das Empfinden und Denken eines Menschen. Folglich bildet er auch in zweiter Instanz das Handeln bzw. den Charakter. Dieser Gedanke könnte in eine einfache Gleichung gegossen werden: Die Vorstellungen eines Menschen werden zu Gedanken, die Gedanken zu Handlungen, die Handlungen zu Gewohnheiten und diese bestimmen den Charakter.

Selbstverständlich ist auch dieser Prozess dynamisch und unterliegt einem ständigen Wandel. Mit dieser theoretischen Überlegung kann zugleich erklärt werden, warum bestimmte Individuen sich von bestimmten Inhalten und der Art ihrer Darbietung mehr ansprechen lassen und andere weniger, denn gemäß der *herbartschen* Vorstellungspsychologie ist nicht das ‚gute Gedächtnis‘ – als ein gut oder schlecht ausgeprägtes Vermögen – der Grund dafür, dass sich der Mensch etwas gut oder schlecht merken kann, sondern das

individuelle Interesse an der Sache selbst und die bereits vorhandenen Vorstellungen,¹⁹ an die diese Inhalte und Themen angeknüpft werden können. Wenn also das Interesse an einem Sachverhalt ausgeprägt ist, so sind in der Regel auch die bislang vorhandenen Vorstellungsmassen größer. Es gibt also mehr Anknüpfungspunkte für ‚Neues‘ an dem bereits ‚Altbekanntem‘.

Aus dieser Argumentation ergibt sich die folgende These: Die Auseinandersetzung mit dem Koran sollte nicht als Anhäufung von Wissensbeständen verstanden werden, sondern kann nach Herbart nur stattfinden, wenn das Interesse an den Inhalten und Themen gereizt wird. Wie kann also eine solche ‚Bildung durch den Koran‘ begünstigt werden? Vermutlich würde Herbart antworten: Durch die Verknüpfung der Themen und Inhalte mit der schon bestehenden Vorstellung des/der Lernenden.

Daraus ergeben sich zwei Perspektiven: die thematische und diskursive Welt des Korans und die Vorstellungswelt des/der Lernenden. Die Bildungsarbeit mit dem Koran wird daher nicht nur als quellenbasierte Analyse der zentralen Themen und Diskurse des Korans betrachtet, sondern als der Versuch, dessen thematische und diskursive Inhalte so zu formulieren, dass sie mit den Vorstellungen der Lernenden verknüpft werden können. Wenn das Interesse eines Menschen an einem Thema oder Gegenstand besteht, können notwendige Lernprozesse erst durch die Beziehung zu diesem Thema oder Gegenstand stattfinden. Die zentrale Frage für die pädagogische Fachkraft lautet daher: Wie kann die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Thema bzw. Sachgegenstand hergestellt oder vertieft werden?

Pädagogische Fachkräfte können die Gedankenwelt der Lernenden nur verstehen, wenn sie deren Vorstellungen in Begriffe fassen. Diese Begriffe sind nicht nur sachlich, sondern auch durch die emotionalen und subjektiven Erfahrungen geprägt, die das Individuum in seiner Lebensgeschichte gemacht hat. Sie besitzen daher nicht nur eine rein lexikalische Bedeutung, sondern sind sprachliche Konstrukte, die es dem Menschen ermöglichen, die Welt auf Grundlage seiner biografischen Interessen zu verstehen und zu interpretieren.

Verdeutlicht man diesen Gedanken am Beispiel der *Gottesvorstellung* (im *genitivus objectivus*) der Heranwachsenden, würde daraus Folgendes resultieren:

(a) Jede/jeder Lernende wird vom Begriff „Gott“ vermutlich sowohl eine distanzierte Definition²⁰ geben können als auch eine emotional-subjektive Verknüpfung damit herstellen. Für den Pädagogen/die Pädagogin ist gerade diese Verknüpfung entscheidend, weil nur sie die bewusst oder unbewusst verankerte Gottesvorstellung widerspiegelt, die sich aus vielfältigen subjektiven Erfahrungen speist. Je mehr Verknüpfungen mit der Gottesvorstellung verbunden werden können, desto größer ist das Interesse für diesen Begriff und dessen Inhalt. Das erleichtert die Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin, denn das Thema ist in diesem Fall nicht nur ein sachbezogener Gegenstand, sondern die Grundlage für eine Vernunftbildung, der neue Vorstellungskomplexionen, Einsichten und Erfahrungen begünstigt und somit den Charakter prägt. Die Voraussetzung ist hierbei, dass die Lehrperson immer wieder die Vorstellung der Lernenden abfragt und kennt. Wenn nun kein Interesse am Gottesbegriff besteht, dann erkennt man dies mitunter daran, dass das Individuum wenig bis keine Verknüpfungen

¹⁹ Der Umfang des Vorstellungsbegriffes von Herbart zeigt sich unter anderem an drei Aspekten: (I) Wenn ein Mensch bewusst handelt, verfügt er immer über eine bestimmte Vorstellung von seinem Handeln. Verändern sich seine Vorstellungen, so verändert sich auch sein Handeln. Das veränderte Handeln wirkt sich auf den Gedankenkreis insofern aus, als dass es neue Vorstellungen und/oder Vorstellungskomplexionen initiiert. Dies liegt an den neuen Erkenntnissen und Erfahrungen, die das neue Handeln zwangsläufig mit sich bringt. (II) Die Vorstellungen und Vorstellungskomplexionen sind aber auch vorhanden, wenn wir nicht handeln, denn selbst, wenn wir handlungsneutral sind, haben wir dennoch Gedanken, welche nach Herbart in spezifischen Verknüpfungen bestehen. (III) Denken, reden und handeln wie auch die Abwesenheit dieser drei Aktivitäten werden immer von Empfindungen begleitet. Auch diese sind mit Vorstellungen verknüpft (Herbart, 1963, 116–134).

²⁰ Sofern zuvor eine sachlich-objektive Begriffserklärung von Gott (auswendig-)gelernt wurde.

komplexionen bilden kann. In diesem Fall muss die Lehrperson versuchen, das Unterrichtsthema an den vorhandenen (wenigen) Interessen der Betroffenen anzuknüpfen.

- (b) Auf der anderen Seite der Interaktion steht der textgewordene Koran, der auch eine Gottesvorstellung trägt, welche in diesem Fall als *genitivus subjectivus* zu verstehen ist. Also: Gott stellt sich dem Menschen vor. Die Selbstvorstellung Gottes im Koran knüpft wiederum am Gottesbild der Araberinnen und Araber des siebten Jahrhunderts an.

6 Schlussbemerkung

Ein interdisziplinärer Ansatz erlaubt die Integration von Methoden, Ansätzen und Theorien aus verschiedenen Disziplinen, wodurch in diversen Forschungskontexten wertvolle Synergien und tiefgreifende Erkenntnisse erzielt werden können.

In diesem Rahmen zeigt die vorliegende Untersuchung, dass *herbartianische* Impulse der Allgemeinen Pädagogik im Kontext einer bildungstheologischen Analyse des Korans auf fruchtbare Weise aufgenommen und weiterentwickelt werden können. Die sukzessive Offenbarung des Korans über einen Zeitraum von 23 Jahren impliziert einen dynamischen Bildungsprozess, der auf die spezifischen Lebensumstände der frühen muslimischen Gemeinschaft eingeht. Diese allmähliche Herabsendung zielte darauf ab, das Herz und das Bewusstsein des Propheten Muhammad (s) in unterschiedlichen Situationen zu stärken, was einen klaren Bildungsakt darstellt.

Die Betrachtung der Offenbarungsgenese als dialogischen Prozess betont die Interaktion zwischen der göttlichen Botschaft und der menschlichen Lebenswirklichkeit. Diese dialogische Struktur ermöglicht eine flexible und kontextbezogene Herangehensweise. Pädagogisch bedeutet dies, dass eine Bildung, die nur auf der Befolgung von Regeln basiert, vermieden werden sollte. Vielmehr sollte der Fokus auf die aktive Einbeziehung der Lernenden in die Aushandlung und Interpretation der Inhalte gelegt werden.

Herbarts Konzept der Vorstellungspsychologie hebt die Bedeutung des individuellen Interesses und der vorhandenen Vorstellungsmassen für den Lernprozess hervor. Die thematische und diskursive Auseinandersetzung mit dem Koran sollte daher so gestaltet werden, dass sie an die Vorstellungen und Interessen der Lernenden anknüpft. Nur durch diese Verbindung kann eine tiefere und nachhaltigere Bildungswirkung erzielt werden.

Literaturverzeichnis

- Aslandur, Ibrahim (2019). *Schöpfungsgeschichte. Einblicke in Koran und Wissenschaft*. 2. Auflage. Andalusia Verlag.
- Bayraklı, Bayraktar (2004). *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*. 1. Auflage. Bayraklı Yayınları.
- Bobzin, Hartmut (2015). *Der Koran*. Aus dem Arabischen neu übertragen und erläutert von Hartmut Bobzin unter Mitwirkung von Katharina Bobzin. 1. Auflage. C. H. Beck.
- Crone, Katja & Heilinger, Jan-Christoph (2008). Bewusstsein als funktionales Element der natürlichen Welt. In Detlev Ganten, Volker Gerhardt & Julian Nida-Rümelin (Hg.), *Funktionen des Bewusstseins* (3–20). De Gruyter.
- Ebrahim, Ranja (2020). *Im Diskurs mit dem Qur'ān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe*. Springer VS.

- Gabriel, Markus (2015). *Ich ist nicht Gehirn. Philosophie des Geistes für das 21. Jahrhundert*. Ullstein.
- Ğa'far b. Mañşūr al-Yaman (2001). *A New Arabic Edition and Translation of Ja'far b. Mansur al-Yaman's Kitab al-'Alim wa-l-Ghulam*. Übersetzt aus dem Arabischen v. James W. Morris. 1. Auflage. I. B. Tauris.
- Günther, Sebastian (2016). Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter. In Zekirija Sejdini (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa* (51–72). transcript.
- Al-Ğurğānī, Abū l-Ḥasan as-Sayyid aš-Šarīf al-Ḥanafī (2004). *Mu'ğam at-Ta'rifāt*. Herausgegeben von Muḥammad Şiddīq al-Minşāwī. Dār al-Faḍīla.
- Heintz, Günter (1984). Arthur Schopenhauer. Die Welt als Wille und Vorstellung (Buch 3): eine Poetik der Restaurationsepoche? Eine Grundriss-Skizze. In *Schopenhauer-Jahrbuch. Band 65*. Herausgegeben von der Schopenhauer Gesellschaft (136–156). Königshausen & Neumann.
- Herbart, Johann Friedrich (1913). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von Otto Willmann und Th. Fritsch. 3. Auflage, Band I. Zickfeldt.
- Herbart, Johann Friedrich (1914). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von Otto Willmann und Th. Fritsch. 3. Auflage, Band II. Zickfeldt.
- Herbart, Johann Friedrich (1957). *Umriss Pädagogischer Schriften*. Herausgegeben von Theodor Rutt. Schöningh.
- Herbart, Johann Friedrich (1963). *Die Pädagogik Herbarts*. Herausgegeben von Elisabeth Blochman et al. 5. Auflage. Beltz.
- Herbart, Johann Friedrich (1984). *Johann Friedrich Herbart*. Herausgegeben von Josef Esterhues. Band 1, Umriss pädagogischer Vorlesungen. Schöningh.
- Ibn Kaṭīr, Abū l-Fidā' (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm*. Herausgegeben von Sāmī b. Muḥammad as-Salāma. 2. Auflage. 8 Bände. Dār al-Ṭayyiba.
- Al-Işfahānī, al-Ḥusain Ibn-Muḥammad ar-Rāğib (2015). *Erdemli Yol [Aḍ-Ḍarī'a ilā makārim aš-šarī'a]*. Übersetzt von Muharrem Tan. Iz Yayıncılık.
- Al-Işfahānī, al-Ḥusain Ibn-Muḥammad ar-Rāğib (2013). *Müfredat. Kur'an Kavramları Sözlüğü [al-Mufradāt fi ğarīb al-Qur'ān]*. 3. Auflage. Çıra Yayınları.
- Jakobson, Roman (1955). *Preliminaries to Speech Analysis. The Distinctive Features and Their Correlates*. 1. edition. MIT Press.
- Kießler, Hubert (1926). XII. Der Begriff der Bildsamkeit bei Herbart. *Archiv für Geschichte der Philosophie* 37(3–4), 211–220.
- Lützen, Florian A. G. (2020). Mit dem sehenden Herzen in den Islamischen Religionsunterricht – Über die inneren Kräfte des Menschen. In Fahima Ulfat & Ali Ghandour (Hg.), *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (65–93). Springer VS.
- Muqātil b. Sulaymān (2002). *Tafsīr Muqātil Ibn Sulaymān*. Herausgegeben von 'Abd Allāh Maḥmūd Şaḥāta. 2. Auflage. 5 Bände. Dār Iḥyā' at-Turāt.
- Robinson, Francis (1993). Technology and Religious Change: Islam and the Impact of Print. *Modern Asian Studies* 27(1), 229–251.

At-Tirmidī, Abū ʿĪsā Muḥammad b. ʿĪsā b. Sawra [Yazīd] (1996). *Sunan at-Tirmidī*. Herausgegeben von Baššār ʿAwwād Maʿrūf. 1. Auflage, 6 Bände. Dār al-Ġarb al-Islāmī.

Wagner, Ernst (1904). *Die Praxis der Herbartianer. Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik*. Hermann Beyer & Söhne.

Az-Zabīdī, Abū l-Fayḍ Muḥammad al-Murtaḍā (1900). *Tāǧ al-ʿarūs min ġawāhir al-qāmūs*. 10 Bände. Dār Maktaba al-Ḥayāt.

Az-Zamaḥṣarī, Abū l-Qāsim Maḥmūd b. ʿUmar b. Muḥammad al-Ḥwārizmī (2018). *Keşşâf Tefsiri* [al-Kaššâf ʿan ḥaqāʾiq ġawāmid at-tanzīl wa-ʿuyūn al-aqāwīl fi wuġūh at-taʾwīl]. Herausgegeben von Murat Sülün. Band 4. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.