

## **Pessimistische Liberalität. Das pädagogische Deutungsmuster einer Studentin, die islamischen Religionsunterricht erteilen möchte**

Johannes Twardella\*

---

### **Abstract**

The article is dedicated to the question of attitudes and patterns of interpretation of teacher training students pursuing the subject of Islamic Religion. It presents an analysis of an interview conducted as part of a research project at Goethe University Frankfurt. The interview, analysed using the method of *objective hermeneutics*, initially focuses on the question of the interviewee's choice of subject. It then proceeds to shed light on the respondent's (a female student) understanding of Islam. The interviewee subsequently talks about concerns she has about her future pedagogical actions, anticipating situations in which she could come into conflict with her students (and they with each other) about interpretations of Islam. She then considers how such conflicts could be resolved. On the one hand, the respondent exhibits a liberal attitude, stating that she would accept students' interpretations that she believes to be incorrect, and that she would like to teach her students to practice tolerance towards their fellow students and their interpretations. At the same time, however, the teacher training student is pessimistic about the possibility of initiating a discursive process in class, involving an examination and discussion of the different interpretations of Islam. This can be understood as an indication of a developmental task facing the student in her individual process of professionalisation as a teacher.

### **Keywords**

Interview, patterns of interpretation, objective hermeneutics, Islamic religious education, developmental task, professionalisation

---

\* PD Dr. Johannes Twardella ist Lehrer an der Elisabethenschule (Gymnasium) und Privatdozent an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

## I Einleitung

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, sich dem Phänomen ‚Islamischer Religionsunterricht‘ (IRU) wissenschaftlich zu nähern. Eine der verschiedenen Möglichkeiten besteht darin, diesen unmittelbar zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen, also etwa Protokolle von Unterrichtsstunden zu erstellen und zu analysieren. Auf diese Weise kann etwa der Frage nachgegangen werden, welche Ansprüche in diesem Unterricht in den Dimensionen der Erziehung, der Didaktik und der Bildung emergieren und inwieweit der Unterricht ihnen entspricht.<sup>1</sup> Eine andere Möglichkeit besteht darin, das Studium an den Universitäten in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, inwieweit es Lehramtsstudierende dazu qualifiziert, professionell den IRU durchzuführen.<sup>2</sup> Nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, diejenigen in den Fokus zu rücken, die entweder in Zukunft den IRU durchführen werden oder es faktisch bereits tun, also die Lehrkräfte des IRU. Dann stellt sich die Frage nach deren Einstellungen bzw. Deutungsmustern: Wie sehen sie ihre Entscheidung, das Lehramt für das Fach ‚Islamische Religion‘ (IR) gewählt zu haben, im Kontext ihrer Biographie? Welche Deutung des Islam vertreten sie? Welche Vorstellung haben sie von der pädagogischen Praxis des IRU und ihrer Aufgabe in diesem?

Um die zuletzt genannte Annäherung an den IRU soll es im Folgenden gehen. Diesen Weg hat vor einiger Zeit bereits Mouhanad Khorchide mit einer umfangreichen Studie in Bezug auf Lehrkräfte in Österreich eingeschlagen, die den Titel „Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen Religionslehrer/innen an öffentlichen Schulen“ trägt.<sup>3</sup> Khorchides Fragestellung richtete sich – wie der Titel des Buches bereits erkennen lässt – auf „Einstellungen“ von Lehrkräften, die er mit den Mitteln der quantitativen Forschung zu bestimmen versuchte. Das heißt, es wurden Aussagen zu verschiedenen Themen formuliert und sodann Lehrkräfte danach gefragt, inwieweit sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht. Diese bezogen sich auf Aufgaben und Ziele des IRU, auf verschiedene Facetten des Berufes der Lehrenden für den IRU und auf gesellschaftliche und politische Fragen. Die Zustimmungswerte wurden sodann mit einer Reihe von Variablen in Zusammenhang gebracht, um Korrelationen bestimmen zu können. Khorchide kam auf diese Weise zu dem Ergebnis, dass

---

1 Siehe Johannes Twardella, *Der Koran in der Schule. Studien zum islamischen Religionsunterricht*, Frankfurt/M. 2012.

2 Siehe Johannes Twardella, „Zum Stellenwert der Wissenschaft im Studium zukünftiger Lehrkräfte des islamischen Religionsunterricht“, in: Claudia Scheid/Thomas Wenzl (Hg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*, Wiesbaden 2019, S. 19–36.

3 Siehe Mouhanad Khorchide, *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*, Wiesbaden 2009.

die islamischen RL [Religionslehrer/innen, JT] an österreichischen Schulen den Islam primär als Gesetzesreligion vermitteln. (179)

Dieses Ergebnis differenzierend führte er aus:

Junge RL vertreten im Gegensatz zu ihren älteren Kolleg/innen moderne Geschlechtsrollen und erkennen die rechtsstaatlichen Prinzipien stärker an. Auf der anderen Seite setzen sie sich im RU [Religionsunterricht, JT] im Vergleich zu ihren Kolleg/innen der ersten Generation weniger für die Befähigung zur kritischen Reflexion der Tradition und zum kritischen Denken ein und legen viel mehr Wert auf die Vermittlung von Ritualen und Gesetzen. Man kann daraus schließen, dass die religiöse Ausbildung der jungen RL, die in Österreich aufgewachsen sind, sehr einseitig war. Sie definieren den Islam stark über Rituale und Gesetze (175).<sup>4</sup>

In Bezug auf Lehrkräfte des IRU in Deutschland wurde vor kurzem eine Untersuchung von Veronika Zimmer, Rauf Ceylan und Margit Stein durchgeführt, deren Ergebnisse unter dem Titel „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland“ veröffentlicht wurden.<sup>5</sup> Sie beruhen auf 34 Interviews, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden und zwar mit dem Ziel, eine Typologie religiöser Orientierungen bei (angehenden) Religionslehrkräften zu entwickeln. Die Studie zeigt, dass bei fast allen Lehrkräften Religion in der Familie eine große Rolle spielte und die meisten zudem Koranunterricht in der Moschee erhielten. Alle setzen sich intensiv mit dem Islam auseinander und allen ist die Beachtung von Ritualen wichtig. Drei Typen haben die Autoren/innen in ihrer Studie herausgearbeitet: den „Religionsneuentdecker“, der seine Religiosität von der Herkunftsfamilie „übernommen“ habe, den „Religionsverteidiger“, der sich seine Religiosität erarbeitet habe, und den „Religionsreflektierer“, der seine Religion kontinuierlich hinterfrage und weiterentwickle.<sup>6</sup>

Im Folgenden soll ein Fall bzw. die Analyse eines Falles präsentiert werden, der aus einem kleinen Forschungsprojekt zu Deutungsmustern von Studierenden des Lehramts für das Fach IR an der Goethe-Universität in Frankfurt stammt. Dort wurden mehrere offene bzw. problemorientierte Interviews durchgeführt, zum Teil transkribiert und in einer Forschungsgruppe analysiert.<sup>7</sup> Dabei wurde ebenfalls eine qualitative Methode angewendet, die Methode der „Objektiven Hermeneu-

---

4 Die Ergebnisse der Studie von Khorchide sind z. T. dadurch bedingt, dass ein Großteil der Lehrkräfte für den IRU in Österreich keine theologische und/oder pädagogische Ausbildung erhalten hat. Inzwischen wurde jedoch die Möglichkeit geschaffen, sich – wie in Deutschland – auf das Lehramt für den IRU durch ein Studium an einer Universität vorzubereiten, siehe Mehmet Tuna, *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*, Münster/New York 2019.

5 Siehe Veronika Zimmer/Rauf Ceylan/Margit Stein, „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland“, in: THEO-WEB. Zeitschrift für Religionspädagogik/Academic Journal of Religious Education 16 (2017), S. 347–367.

6 Siehe ebd.

7 Mein Dank gilt den Teilnehmern dieser Forschungsgruppe, vor allem Sieglinde Jornitz und Christoph Leser.

tik“. Diese verlangt ein kleinschrittiges Vorgehen sowie die Bildung von Lesarten zu einzelnen Sequenzen, um auf methodisch kontrollierte Weise zu intersubjektiv überprüfbaren Ergebnissen zu gelangen.<sup>8</sup>

Qualitative Methoden haben bekanntlich den Nachteil, dass sie nur begrenzte Einblicke bieten, genauer gesagt, die Fallzahl deutlich geringer ist, als wenn mit quantitativen Methoden gearbeitet wird. In der Folge stellt sich dann stets die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse. Der Vorteil ist hingegen, dass Zusammenhänge deutlich werden, also eine ‚Gestalt‘ erkennbar wird: die Struktur des Falles (oder auch mehrerer Fälle). Ist der Fall zum Sprechen gebracht und seine Struktur herausgearbeitet worden, kann man davon ausgehen, dass dieser repräsentativ für *einen* Typus ist. Werden sodann mehrere Fälle analysiert, besteht die Möglichkeit, dass auch mehrere Typen erfasst werden, und zwar innerhalb eines Feldes, bei dem davon ausgegangen werden kann, dass es in ihm nur eine begrenzte Zahl von Typen gibt.<sup>9</sup> Die Analyse wird zeigen, dass die interviewte Person als repräsentativ für den Typus einer traditionalistischen Religiosität angesehen werden kann, die in Bezug auf den IRU auf der einen Seite mit einer liberalen Haltung verbunden ist – Glaubensvorstellungen bzw. -überzeugungen von Schülern werden, auch wenn sie denjenigen der Lehrperson widersprechen, akzeptiert –, auf der anderen Seite jedoch mit einem Pessimismus in Bezug auf die Möglichkeit, über diese Überzeugungen rational zu diskutieren. Dieser Pessimismus steht – so die These – einer Professionalisierung des pädagogischen Handelns der Lehrkraft im Wege.<sup>10</sup>

## II Pragmatismus und individuelles Interesse bei der Wahl des Studienfaches

Das Interview beginnt mit einer Vergewisserung der Beteiligten, des Interviewers und der Interviewten, über das Thema des Gesprächs, genauer gesagt über das Thema, mit dem das Gespräch begonnen werden soll: die Studienwahl der Interviewten.<sup>11</sup> Dabei ist für beide klar, dass es letztlich um die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach geht, die Entscheidung für das Fach IR, und zwar

---

8 Siehe Ulrich Oevermann, „Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis“, in: Klaus Kraimer (Hg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt/M. 2000, S. 58–156; Andreas Wernet, *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*, Opladen 2000.

9 Zu Fragen der Methodologie siehe Dorett Funcke/Thomas Loer (Hg.), *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*, Wiesbaden 2019.

10 Der Fall fügt sich nicht in die Typologie der Studie der oben genannten Autoren/innen, insofern bei ihm Traditionalität sowohl mit einer Verteidigungshaltung als auch mit einem hohen Grad an Reflexivität verbunden ist.

11 Für die Darstellung der Analyse und ihrer Ergebnisse wurden Passagen ausgewählt, die aufgrund ihrer Dichte für die Herausarbeitung der Fallstruktur besonders geeignet sind. So soll gewährleistet werden, dass die Interpretation trotz der notwendigen Abkürzungen transparent und nachvollziehbar bleibt.

mit dem Ziel, Lehrkraft für dieses Fach an öffentlichen Schulen zu werden. Die Interviewte beginnt ihre Antwort damit, dass sie zunächst auf etwas eingeht, das dieser Entscheidung vorausging bzw. das den Hintergrund darstellt, vor dem die Entscheidung getroffen wurde:

[...] ich habe ja meine zwei Fächer Englisch und Erdkunde.

Aus der Rede von „zwei Fächern“ lässt sich schließen, dass die Interviewte auf Lehramt studiert, denn für ein Lehramtsstudium ist eben das typisch: Zwei Fächer werden studiert. Nur auf die Fächer, nicht aber auf das Lehramt geht die Interviewte explizit ein, was entweder darauf zurückgeführt werden kann, dass für sie das Interesse an den Fächern und ihren Inhalten im Vordergrund steht und die Pädagogik weniger wichtig ist. Oder die Interviewte sieht das Lehramt angesichts der gegebenen Fragestellung nicht für erklärungsbedürftig an.

Wie geht die Interviewte auf die Fächer ein? Mit der Formulierung „ich habe ja“ macht sie deutlich, dass diese beiden Fächer für sie ‚gesetzt‘ sind. Warum sie sich für diese entschieden hat, sagt sie nicht. Erstaunlich ist nun, dass zu den Fächern, die sie ‚hat‘, das Fach IR gar nicht gehört. Folglich stellt sich die Frage, wie sie angesichts dessen, dass sie bereits die für ein Lehramtsstudium notwendige Anzahl von Fächern studiert, zur Wahl des Faches IR kam. Hat sie im Laufe des Studiums gemerkt, dass eines der beiden Fächer, die sie ‚hat‘, nicht das richtige ist und hat dann das Fach gewechselt? Dann aber hätte die einleitende Aussage im Präteritum formuliert sein müssen. Kam das Fach IR also irgendwann als drittes Fach dazu? Dann stellt sich die Frage, warum sie es nicht von Anfang an studiert und erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzugenommen hat.

Im Folgenden geht die Interviewte kurz darauf ein, wie es zur Wahl ihrer beiden Fächer gekommen ist: Eigentlich wollte sie Deutsch und Englisch wählen, „in den Studiengang“ für das Fach Deutsch sei sie aber nicht „reingekommen“ und habe sich deswegen ein anderes Fach suchen müssen. Das entscheidende Kriterium, nach dem sie sich dabei richtete, war, dass das andere Fach ‚NC-frei‘ sein musste. Und von den Fächern, die diesem Kriterium entsprachen, war Erdkunde dasjenige, was sie am meisten interessierte. Das Resultat war sodann:

[...] war ich halt nie so 100 % zufrieden mit meiner Studienwahl.

Zwei Semester lang habe sie diese beiden Fächer „normal“ studiert, erklärt die Interviewte. Und das heißt: Obwohl sie mit ihrer Situation nicht vollkommen zufrieden war, hätte sie sich durchaus mit ihr arrangieren können. Darin kommt eine pragmatische Haltung zum Ausdruck, also die Fähigkeit, sich auf gegebene Bedingungen einzustellen, auch wenn sie den eigenen Bedürfnissen und Interessen nicht vollkommen entsprechen. Sie versucht, ihre Interessen zu realisieren, bleibt dabei aber realistisch.

[...] und dann hab ich halt die Nachricht bekommen, dass islamischer Religionsunterricht angeboten wird.

Diese Nachricht markiert einen Wendepunkt. Interessant ist, dass sie nicht sagt, sie habe „etwas gehört“ bzw. eine bestimmte Information bekommen, die sie zuvor nicht hatte. In Bezug auf eine Information stellt sich die Frage, ob diese richtig oder falsch ist, in Bezug auf eine Nachricht jedoch, ob sie gut oder schlecht ist. Das liegt daran, dass Nachrichten einen spezifischen Empfänger haben und für diesen eine bestimmte Bedeutung. Wären sie ohne Bedeutung, wären sie also belanglos und somit keine Nachrichten mehr.

Die Nachricht beinhaltet nun, „dass islamischer Religionsunterricht angeboten wird.“ Zu beachten ist: Die Nachricht bezog sich auf ein Angebot an den Schulen und nicht auf eines an den Universitäten. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte die Interviewte die Schule allerdings schon verlassen. So gesehen war die Neuheit für sie eigentlich belanglos, ohne Bedeutung. Zu einer Nachricht wurde sie für die Interviewte jedoch, weil sie schloss, dass, wenn IR an den Schulen angeboten wird, Lehrkräfte benötigt werden, die das Fach unterrichten können. Und dadurch eröffnete sich für sie eine neue, unerwartete Option, die Möglichkeit, das Fach an der Universität zu studieren.

[U]nd das war halt ... also ich habe mich super gefreut darüber[.]

Mit „und das war halt“ setzt die Interviewte zu einer rationalen Erklärung an, bricht ihren Satz jedoch ab und teilt stattdessen mit, wie sie emotional auf die Nachricht reagiert hat: Sie hat sich „super gefreut“. Hätte die Interviewte plötzlich erfahren, dass sie nun doch Germanistik studieren kann, hätte sie sich gewiss auch gefreut. Dass sie sich aber „super gefreut“ hat, weist nun nicht nur darauf hin, dass sie mit der Option, IR studieren zu können, nicht gerechnet hat, sondern womöglich auch darauf, dass sich für sie damit die Möglichkeit eröffnete, ein elementares, in ihrer Biographie wurzelndes Bedürfnis zu stillen.

[W]eil ich wollt halt schon die ganze Zeit was machen über Islam und so.

Die Interviewte begründet ihre begeisterte Reaktion: „Die ganze Zeit“ heißt, dass der Wille, sich mit dem Islam zu beschäftigen, schon lange bestand. Womöglich wurde die Interviewte sich seiner erst bewusst, als es um die Frage ging, was sie studieren soll. Mit der Formulierung „die ganze Zeit“ wird der Wille jedoch retrospektiv zu einer Konstante ihrer gesamten Biographie. Das passt zu der Vermutung, dass die Beschäftigung mit dem Islam ein in der Biographie der Interviewten angelegtes Bedürfnis ist. Mit der Einführung des IRU als einem neuen Schulfach und einem Studiengang, der für das Unterrichten in diesem Fach qualifiziert, ergibt sich für die Interviewte die Möglichkeit, dieses Bedürfnis zu befriedigen.

Bemerkenswert ist, dass die Interviewte die Formulierung „machen über“ wählt. Das wirft erneut die Frage auf, was für sie im Vordergrund steht: Geht es ihr primär um eine intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Islam? Die Formulierung „machen über“ legt nun nahe, dass für sie das Handeln im Vordergrund steht, ein praktisches Tun. Wenn letzteres zutrifft: Wie stellt sie sich das vor? Denkt sie da-

bei an das Unterrichten im Fach IR? Und wenn ja, will sie einfach mit Schülern über den Islam reden oder hat sie das Bedürfnis, Kenntnisse zu vermitteln und andere zu belehren?

Im Folgenden erklärt sie, dass sie zuvor bereits überlegt hatte, ein Doppelstudium aufzunehmen, also neben dem Lehramtsstudium ein anderes Studium zu absolvieren, um sich mit dem Islam befassen zu können. Der Grund dafür sei

einfach so mein eigenes Interesse, also nicht[,] weil ich in diesem Fach beruflich was machen wollte, so war's nicht[.]

Das Doppelstudium hätte ihr beides ermöglicht: Einerseits hätte sie ein Lehramtsstudium absolviert, das mit einer beruflichen Perspektive verbunden ist. Andererseits hätte sie ein Studium aufgenommen, das ihr die Möglichkeit bietet, ein in ihrer Biographie angelegtes Bedürfnis zu befriedigen und sich intellektuell mit dem Islam zu befassen. Im Unterschied zu dem Lehramtsstudium hätte im Hintergrund nicht eine berufliche Perspektive gestanden, vielmehr wäre die Beschäftigung mit dem Islam gewissermaßen zweckfrei erfolgt, aus einem Bildungsinteresse heraus. Faktisch ist es jedoch zu dem Doppelstudium nicht gekommen. Dass nun das Fach IR an den Schulen angeboten wird, eröffnet für sie die Möglichkeit, sich nicht mehr mit einer pragmatischen Lösung zufrieden geben zu müssen, da Pragmatismus und existentielles Bedürfnis nun miteinander verbunden werden können.

[U]nd so war's eigentlich perfekt, so kann ich meinen Beruf und meine Interessen in Einklang bringen.

Sie sagt nicht, dass diese schon im Einklang seien, sondern nur dass die Möglichkeit sich eröffnete, beides, die berufliche Tätigkeit und die eigenen Interessen, miteinander verbinden zu können. Dies entspricht einem allgemeinen Ideal, das für die Ausübung von Berufen in modernen Gesellschaften grundsätzlich gilt: die Verbindung von Eigeninteresse und gesellschaftlicher Notwendigkeit, das heißt der Ausübung eines Berufes, der dem Gemeinwohl dient, bei gleichzeitiger Verfolgung individueller Interessen.<sup>12</sup>

### III Traditionelle Religiosität und universalistische Mission

Im Folgenden wird die Interviewte danach gefragt, woher ihr Interesse am Islam stammt. Darauf antwortet sie:

Ja, also ich bin ja selbst Muslim[a.]

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten wäre durchaus denkbar gewesen, dass das Interesse am Islam von einem säkularen bzw. nichtislamischen Standpunkt aus

---

12 Roland Becker/Andreas Franzmann/Axel Jansen/Sascha Liebermann (Hgg.), *Eigeninteresse und Gemeinwohlbindung. Kulturspezifische Ausformungen in den USA und Deutschland*, Konstanz 2001.

artikuliert wird. Nun aber zeigt sich: Der Standpunkt der Interviewten ist ein islamischer. Sie bekennt sich zum Islam. Wie ist dann das Interesse an einer Beschäftigung mit dem Islam im Rahmen eines akademischen Studiums zu verstehen? Denkbar wäre etwa, dass die Interviewte ihre Religiosität als eine naive wahrnimmt. Ihr ist bewusst geworden, dass ihr Glaube bisher ein Kinderglaube war, und sie hat nun das Bedürfnis, diesen auf einem anderen, einem ‚erwachsenen‘ Niveau zu ‚rekonstruieren‘. Entwicklungspsychologisch gesehen kann dies als typisch für die Phase der Adoleszenz betrachtet werden: Wenn ein Individuum in der Familie bzw. in einer religiösen Gemeinschaft eine religiöse Erziehung genossen hat, beginnt mit der Phase der Adoleszenz eine Reflexion, eine Infragestellung dessen, was bisher eine unhinterfragte Gültigkeit besaß. Die Folge kann dann entweder eine Abkehr von der Religion sein – die kritischen Zweifel nehmen Überhand und das bisher Geglaubte verliert an Plausibilität – oder das Individuum entwickelt eine Religiosität, die nicht mehr naiv ist, da sie einen Reflexionsprozess durchlaufen hat, und in die Zweifel integriert sind. Um zu einer solchen reflektierten Religiosität zu gelangen, kann ein Studium hilfreich sein. Denn es ermöglicht, Deutungen des Islam kennen zu lernen, die in der Auseinandersetzung mit den Wissenschaften entwickelt wurden. Das Studium kann also einem Individuum dazu verhelfen, sich zu seiner Religion zu bekennen und zu einer Interpretation für diese zu gelangen, die Zweifeln, welche entweder von dem Individuum selbst (im Innern) oder von anderen geäußert werden, mit Argumenten begegnen kann. Denkbar ist freilich auch, dass ein Individuum ein Studium nicht aufnimmt, weil es seine Religiosität als defizitär empfindet bzw. an ihr zu zweifeln begonnen hat, sondern um sich selbst und die eigene Religion besser zu verstehen. Das scheint bei der Interviewten der Fall zu sein, da sie über ihr Bekenntnis zum Islam spricht, als sei es ein zu ihrem Wesen gehörendes Merkmal. Es steht für sie fest, dass sie Muslimin ist, und der Gedanke, das könnte durch Zweifel infrage gestellt werden, scheint ihr fern zu liegen. Sich im Rahmen eines Studiums mit der eigenen Religion – dem Islam – intellektuell zu beschäftigen, bedeutet dann vor allem, das Wissen über die eigene Religion zu erweitern und auszudifferenzieren. Und womöglich kann es auch dazu führen, sich selbst besser zu verstehen.

[U]nd das war halt in meiner Familie[.]

Das Bekenntnis zum Islam ist nicht ein individuelles, sondern ein kollektives; die ganze Familie ist muslimisch. Um nicht den Eindruck zu erwecken, dass dies nur in der Vergangenheit so war, korrigiert die Interviewte sich:

[W]ir sind halt sehr gläubig[.]

Mit der Partikel „halt“ bringt sie zum Ausdruck: Es ist schlicht so. Die Religiosität der Interviewten kann insofern als eine traditionelle begriffen werden: Innerhalb der Familie wird sie von einer Generation zur anderen weitergegeben und besitzt eine unhinterfragte Gültigkeit. Die Interviewte ist Muslimin, nicht weil sie sich



dazu entschieden hat, sondern weil sie Mitglied einer muslimischen Familie ist. Der Islam wird in dieser gewissermaßen ‚vererbt‘.

Wie erklärt sich nun angesichts der Traditionalität das Interesse an einem wissenschaftlichen Studium? Festgehalten werden kann zumindest noch einmal, dass dieses nicht als ein Risiko betrachtet wird: Die Möglichkeit, dass durch das Studium Zweifel aufkommen könnten und das Tradierte seine unhinterfragte Gültigkeit verliert, wird nicht in Betracht gezogen.

Etwas später erklärt die Interviewte:

Ich bin zwar Muslim[a], aber ich hatte halt nicht wirklich so das Wissen.

Nun wird das Motiv für das Studium etwas klarer. Das Bekenntnis zum Islam steht für die Interviewte fest, es ist für sie – wie gesagt – wie ein Wesensmerkmal. Das Problem, aus dem heraus das Interesse an einem Studium des Islam entstanden ist, ist nicht das Zweifeln am Glauben, sondern ein Mangel an Wissen. Die Interviewte erklärt, zwar Wissen besessen zu haben, aber „nicht wirklich“. Und es war womöglich irgendein Wissen und nicht „das Wissen“. Welches Wissen aber fehlte ihr?

Zum Beispiel, wenn die Leute mich jetzt irgend sowas fragten, ich wusste zwar die oberflächlichen Sachen, aber nicht wirklich so ins Detail, wusste ich halt nicht so vieles.

Das Wissen, das ihr fehlte und das zu erhalten sie sich von einem Studium versprach, ist dasjenige, welches ihr ermöglicht hätte, auf Fragen „der Leute“ eine Antwort zu geben. Interessant ist, *wie* die Interviewte gefragt wurde: Offensichtlich wurde sie nicht nach den Gründen für ihre Religiosität gefragt, danach, warum sie sich zum Islam bekennt. Ihr Muslimsein wurde nicht infrage gestellt, sie musste sich nicht für dieses rechtfertigen. Vielmehr wurde dieses wie selbstverständlich akzeptiert. Gefragt wurde sie jedoch „irgendetwas“ – zu vermuten ist, irgendetwas bezogen auf den Islam. Das bedeutet, „die Leute“ gingen davon aus, dass sie etwas über ihre Religion weiß, genauer gesagt, dass sie Expertin für diese ist. Und dieser Erwartung konnte sie nicht entsprechen. Sie konnte zwar „oberflächliche Sachen“ mitteilen, „aber nicht wirklich so ins Detail“ gehen. Und weil sie der Erwartung an eine Expertise nicht entsprechen konnte, hat sie also ein Studium aufgenommen. Möglich wäre es jedoch auch gewesen, die Erwartung einfach von sich zu weisen und „die Leute“ dazu aufzufordern, sich an einen Imam zu wenden. Der sei der Experte, der wisse bescheid und könne bis ins Detail Auskunft geben. Diese Möglichkeit aber hat sie nicht ergriffen. Stattdessen hat sie sich vorgenommen, selbst zu einer Expertin zu werden. Warum? Zu vermuten ist, dass im Hintergrund ein ausgeprägtes Gefühl der Verantwortung steht. Dieses Gefühl treibt die Interviewte an und hat sie in ihrer Entscheidung, sich zur Expertin machen zu wollen, beeinflusst. Doch für was und vor wem fühlt sie sich verantwortlich? Sieht sie sich primär verantwortlich für den Islam, identifiziert sie sich so sehr mit ihm, dass sie

meint, Expertin werden zu müssen? Oder fühlt sie sich primär gegenüber „den Leuten“ verantwortlich, die Auskünfte von ihr erwarten?

Im Folgenden wiederholt sie ihren Entschluss, sich Wissen anzueignen und zur Expertin werden zu wollen. Ihr Motiv beschreibt sie sodann folgendermaßen:

[...] um sozusagen den anderen, der Menschheit etwas erklären zu können[.]

Das ist enorm: War es naheliegend, bei „den Leuten“ an Personen aus ihrem Umfeld zu denken, an Freunde, Bekannte, womöglich Mitschüler/innen, die im Rahmen des schulischen Unterrichts oder auch außerhalb dessen von ihr etwas über den Islam wissen wollten, weitet sie nun den Adressatenkreis. Dieser wird global. Wie ein Prophet sich an die gesamte Menschheit richtet, so sieht sich die Interviewte nun allen Menschen gegenüber. Im Unterschied zu dem Propheten, der der Menschheit etwas verkündet, will die Interviewte jedoch den Menschen nur „etwas erklären“. Dasjenige, um das es ihr geht, ist also schon vorhanden, schon verkündet worden, wird allerdings entweder gar nicht oder aber falsch verstanden. Deswegen bedarf es einer Erklärung. Und dafür fühlt sie sich zuständig.

In der Aussage der Interviewten kommt beides zum Ausdruck, zum einen eine uneingeschränkte Identifikation mit dem Islam, zum anderen ein Verantwortungsbewusstsein, das sie gegenüber der gesamten Menschheit empfindet. Ihre Aufgabe sieht sie darin, den Islam zu „erklären“. Die Frage stellt sich, warum sie das für notwendig hält und wie sie das konkret machen möchte.<sup>13</sup>

#### IV Der ‚wahre Islam‘ – subjektiv oder objektiv?

[W]eil mit der jetzigen Lage und alles, weil der Islam wird ja sehr schlecht dargestellt in den Medien[.]

Die Interviewte nennt zwei Gründe dafür, dass sie es für notwendig hält, den Islam zu erklären: Der eine ist die „jetzige Lage“, der andere die Darstellung des Islam in den Medien. Die Formulierung „jetzige Lage und alles“ steht für die Realität, wie sie gegenwärtig beschaffen ist. Genauer zu explizieren, was diese Lage kennzeichnet, und genauer zu begründen, warum es angesichts dieser notwendig ist, den Islam zu erklären, scheint aus der Sicht der Interviewten nicht notwendig zu sein. Sie setzt darauf, dass ihr Gegenüber sich denken kann, worauf sie Bezug nimmt. Hinzu kommt die Darstellung des Islam in den Medien. Man könnte vermuten, dass sie hier sagen will, der Islam werde von den Medien als schlecht dargestellt. Wörtlich genommen behauptet sie jedoch, dass die Art und Weise der Darstellung des Islam in den Medien eine schlechte sei. Folglich ist nicht ausgeschlossen, dass ihrer Meinung nach die Darstellung zwar inhaltlich richtig, die Machweise der Darstellung aber schlecht ist.

13 Zu der Menschheit gehören freilich nicht nur Nichtmuslime, sondern auch Muslime. Auch diese haben, so wird implizit behauptet, den Islam nicht richtig verstanden und bedürfen Erklärungen.

[U]nd klar, es gibt diese Schattenseite durch den IS und alles Mögliche[.]

Die obige Interpretation bestätigt sich: Die Interviewte will „schlechte“ Aspekte des Islam keineswegs bestreiten und teilt deren Beurteilung durch die Medien. Nicht nur der IS ist für sie ein Beispiel dafür, sondern „alles Mögliche“. In diesem „alles Mögliche“ ist alles enthalten, was irgendjemand an negativen Aspekten anführen könnte. Indem sie diese Formulierung verwendet, macht die Interviewte deutlich, dass sie sich mit diesem „Schlechten“ nicht weiter auseinandersetzen möchte. All die negativen Aspekte gibt es, aber ... So wird der Einwand vorbereitet, dass es etwas Anderes gibt, eben die positive Seite des Islam. Und die Darstellung in den Medien ist deswegen schlecht, weil sie zu sehr das Schlechte herausstellt und zu wenig die positiven Seiten des Islam zeigt.

[A]ber einfach um den wahren Islam in Anführungsstrichen einfach so ein bisschen mir selbst zu erklären und auch anderen erklären zu können, hab ich halt diesen Weg gewählt.

Mit dieser Bemerkung werden die Ausführungen zur Frage nach dem Interesse an einer Beschäftigung mit dem Islam im Rahmen eines akademischen Studiums beendet. Der Interviewten geht es um den „wahren Islam“. Die obige Interpretation bedarf insofern einer gewissen Korrektur: Die Interviewte operiert nicht einfach mit der Gegenüberstellung von positiven und negativen Aspekten des Islam. Sie geht auch nicht davon aus, dass der Islam so oder so interpretiert werden kann, dass er also eine Struktur ist, die entweder so ausgelegt werden kann, dass Muslime zu Gewalt greifen bzw. „alles Mögliche“ tun, oder so, dass sie sich friedlich verhalten und womöglich sogar für den Frieden eintreten. Nein, die Interviewte unterscheidet zwischen einem „wahren“ und einem „falschen“ Islam. Sie sieht zwar, dass der Islam faktisch unterschiedlich ausgelegt wird, bestimmte Lesarten sind ihrer Meinung nach aber schlichtweg falsch. Was der IS macht, wie der Islam in den Medien dargestellt wird, ja, „alles Mögliche“ ist nicht der „wahre Islam“. Interessant ist, dass die Interviewte den wahren Islam explizit in Anführungsstriche setzt. Wie ist das zu verstehen? Die Interviewte signalisiert auf diese Weise, dass sie sich der Problematik dieser Formulierung und des mit ihr verbundenen Anspruchs einer exklusiven, privilegierten Deutungskompetenz bewusst ist. Dennoch aber verwendet sie diese Formulierung. Die Relativierung des Anspruchs auf eine exklusive Deutungskompetenz kommt zusätzlich darin zum Ausdruck, dass die Interviewte ergänzt, sie habe sich vom Studium erhofft, es könne sie in die Lage versetzen, den „wahren Islam“ sowohl anderen als auch sich selbst erklären zu können, aber nur „ein bisschen“. Also sieht sie sich – noch – nicht im Besitz dieser Deutungskompetenz und kennt den „wahren Islam“ noch nicht. Doch das Studium, so ist ihre Erwartung, kann sie dazu befähigen, dass sie sich selbst diesen erklärt, so dass sie ihn wiederum auch anderen erklären kann. Oder die Interviewte geht davon aus, dass sie trotz des Studiums nur „ein bisschen“ „den wahren Islam“ sich selbst und anderen erklären können wird. Das heißt, ihr ist bewusst, dass das

Studium ihr nicht ein umfassendes Wissen vermitteln kann, mit dem sie dann den Anspruch auf eine exklusive Deutungskompetenz verbinden könnte.

Es gibt der Interviewten zufolge durchaus den „wahren Islam“. Und sie hofft darauf, ihn sich aneignen zu können. Für diese Aneignung ist ihrer Meinung nach ein Studium hilfreich. Doch es ist nicht so, dass an der Universität schlicht der „wahre Islam“ verkündet würde. Die Universität wird nicht als eine Instanz begriffen, die eine religiöse Autorität besitzt, welche zur Verkündigung des „wahren Islam“ befähigt. Sondern sie vermittelt jene Kompetenz, welche dazu notwendig ist, dass die Interviewte sich selbst den Islam erklären kann. Sie wird also als Instanz der Befähigung zu einer religiösen Autonomie begriffen.

Der Interviewer fragt sodann nach den Anführungsstrichen, woraufhin die Interviewte erklärt,

ich weiß halt nicht, wie perfekt das an der Uni dargestellt wird[.]

Es bestätigt sich, dass die Interviewte tatsächlich die Vorstellung hat, dass es einen „wahren Islam“ gibt. Fraglich ist für sie jedoch, ob dieser an der Universität gelehrt wird. Die Universität könnte demnach durchaus der Ort sein, an dem der wahre Islam vermittelt, ja, „perfekt dargestellt“ wird. Doch da ist sie sich nicht ganz sicher, „weiß“ es nicht. Wie aber könnte sie das in Erfahrung bringen? Sieht sie sich selbst dazu in der Lage, das zu überprüfen und auf diese Weise zu einem sicheren Wissen zu gelangen? Oder bedarf es des Urteils einer anderen Person?

Interessant ist, dass die Unterscheidung zwischen einem „wahren“ und einem „falschen“ Islam ergänzt wird durch diejenigen zwischen unterschiedlichen Perfektionsgraden der Darstellung. Die Interviewte bezieht sich mit ihrer zweiten Unterscheidung nicht auf den Islam ‚an sich‘, sondern auf dessen Darstellung. Und diese ist – das darf nicht übergangen werden – an der Universität ihrer Meinung nach durchaus „perfekt“. Fraglich ist jedoch „wie perfekt“ sie ist.

[A]lso man kriegt das ja immer von individuellen Individuen überbracht und man weiß halt nie, was wirklich der ‚wahre Islam‘ ist.

Auf einer zweiten Ebene wird also zwischen unterschiedlichen Darstellungsweisen bzw. Arten der Vermittlung („überbringen“) unterschieden. Bezogen auf diese erklärt die Interviewte, dass sie grundsätzlich („immer“) eine von je besonderen Individuen sei. Und weil es immer Individuen sind, zu denen als „Wesensmerkmal“ gehört, dass sie „individuell“ sind, wisse man nie, „was wirklich der ‚wahre Islam‘ ist“. Und das heißt: Auf der einen Seite gibt es zwar den „wahren Islam“, auf der anderen Seite wird der Islam aber immer dargestellt, begegnet einem also nie in seiner ‚Reinform‘, sondern immer vermittelt über einzelne, ihn darstellende Individuen. Wie soll aber dann ein „wahrer Islam“ unabhängig von Individuen existieren? Gibt es einen solchen überhaupt?

Also ich meine, der Koran wird ja auch interpretiert[.]

Die Interviewte versucht ihre Überlegungen genauer zu erklären. Eine mögliche Konkretisierung hätte darin bestehen können, dass sie sagt, der „wahre Islam“ sei das, was im Koran festgehalten ist, und die je individuellen Darstellungen seien darauf zurückzuführen, dass der Koran jeweils anders, jeweils aus einer individuellen Perspektive gedeutet wird. Ist dem so? Denkt die Interviewte sich das so? Am Ende ihrer Antwort auf die Frage nach den Anführungsstrichen erklärt die Interviewte:

[W]eil ich halt nicht weiß, was der ‚wahre Islam‘ ist.

Dieser Gedanke ist schon bekannt. Dann aber geht es weiter:

Aber so für mich so den ‚wahren Islam‘ zu finden.

Das ist ihr Ziel: Den „wahren Islam“ möchte sie finden. Die Vorstellung ist nicht nur, dass es diesen gibt, sondern auch dass sie irgendwann – eben auf dem Weg über das Studium an einer Universität – zur Einsicht in diesen gelangen und dann wissen kann, dass der Islam, den sie gefunden hat, der „wahre Islam“ ist. Demzufolge ist die Erkenntnis des „wahren Islam“ dann mit einer Gewissheit verbunden, wie sie für ein Wissen grundsätzlich charakteristisch ist.<sup>14</sup> Wichtig ist zudem das „für mich“. Es kann auf zweifache Weise verstanden werden: entweder mit Bezug auf den Prozess der Findung. Dann ist der „wahre Islam“, wie er oben gedacht wurde, eine absolute, objektive Größe. Oder das „für mich“ wird auf den „wahren Islam“ selbst bezogen, dieser ist wahr nur für sie, die Interviewte. Dann geht es um ein subjektives Verständnis des Islam, das als Wahrheit von und für die Interpretin begriffen wird. In der Konsequenz könnte das bedeuten, dass die Differenz zwischen beiden Ebenen tendenziell schwindet und die je individuellen Interpretationen (und Darstellungen) die Voraussetzung dafür sind, dass jedes Individuum zu einem für sich „wahren“ Verständnis des Islam gelangen kann.

## **V Unterschiedliche Deutungen des Islam und der Umgang mit diesen im Unterricht**

Gefragt nach dem Lehramtsstudium teilt die Interviewte im Folgenden mit, sie habe da Bedenken. Diese erklärt sie mit Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft: Die Schüler kommen aus unterschiedlichen Familien, durch die sie geprägt sind. Insofern bringen sie vieles in die Schule mit. Diese Prägungen seien „oft auch sehr kulturell bedingt“ und „oft nicht wirklich das, was im Koran steht.“ Die Interviewte knüpft also an die obige Unterscheidung zwischen dem Text des Koran und der Ebene der Interpretation bzw. der Darstellung an. Nun sind es die Schüler, die unterschiedliche Interpretationen vertreten, die durch Prägungen bestimmt sind, welche in der Familie erfolgten, und die durch die Kultur, aus der die

---

14 Der Glaube ist stets mit gewissen Zweifeln verbunden, mit Wissen sind diese aber überwunden, Wissen stiftet Gewissheit.

Familien jeweils stammen, bedingt sind. Um das Problem deutlich zu machen, das sie hier sieht, kommt sie im Folgenden auch auf „verschiedene Richtungen im Islam“ zu sprechen, zum Beispiel auf die Unterscheidung zwischen dem schiitischen und dem sunnitischen Islam. Ihre Bedenken resultieren daher, dass sie dann

da stehe und denen da halt was erzähle, was meiner Meinung nach richtig ist.

Bemerkenswert ist: Sie spricht nicht vom „wahren Islam“, sondern davon, dass sie „erzähl[t], was meiner Meinung nach richtig ist.“ Das könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie sich dessen bewusst ist, genauso geprägt zu sein wie ihre Schüler: Auch ihr wurde in der Vergangenheit in der Familie eine bestimmte Interpretation des Koran beigebracht. Wenn dem aber so ist und jeder Mensch geprägt ist durch seine Familie sowie durch eine Kultur und sich innerhalb einer bestimmten Richtung des Islam bewegt, wie ist dann Unterricht über den Islam möglich? Es scheint, als gehe die Interviewte von einer bestimmten Vorstellung von Unterricht aus, nämlich einem solchen, in dem die Lehrperson sagt, was richtig ist. Ist dies zwingend? Oder ist auch ein Unterricht vorstellbar, in dem die Schüler sich eine eigene Meinung bilden können, eine Meinung, die von dem, was die Lehrperson sagt, abweicht. Selbstverständlich ist ein solcher Unterricht denkbar! Ein solcher ist beispielsweise vorgesehen, wenn es um Politik geht: Im Politikunterricht dürfen Schüler ihre Meinung artikulieren – und sind zu deren Begründung verpflichtet –, ohne mit negativen Folgen rechnen zu müssen. Ja, das Ziel des Unterrichts im Fach Politik besteht gerade darin, dass Schüler in der Entwicklung ihrer politischen Urteilskraft gefördert werden.<sup>15</sup> Gleiches gilt für den Ethikunterricht: Auch in diesem sollen die Schüler in ihrer Fähigkeit, begründet moralische Entscheidungen treffen zu können, gefördert werden. In ähnlicher Weise könnte der IRU gedacht werden und sein Ziel darin bestehen, nicht ein inhaltlich bestimmtes Urteil herbeizuführen, sondern die Fähigkeit der Schüler zu fördern, sich ein eigenes Urteil bilden und dieses begründen zu können.<sup>16</sup> Worin die Bedenken der Interviewten bestehen, wird im Folgenden deutlicher:

[...] dass die das halt so nicht akzeptieren werden.

Es bestätigt sich, dass die Interviewte von einem Modell von Unterricht ausgeht, in dem die Lehrperson das Richtige sagt. Dass die Schüler dies angesichts ihrer familiären und kulturellen Prägung akzeptieren, ist jedoch fraglich. Warum sollten sie das tun? Zwei Gründe sind denkbar: Entweder gelingt es der Lehrperson, das, was sie für richtig hält, so sehr mit Argumenten zu stützen, und die Interpretation der Schüler so sehr argumentativ zu schwächen, dass die Schüler auf dem Weg über die Logik des besseren Argumentes letztlich dazu gebracht werden, ihren Standpunkt aufzugeben und der Deutung der Lehrperson zu folgen. Oder die

---

<sup>15</sup> Dazu dient der *Beutelsbacher Konsens*.

<sup>16</sup> Dieses Ziel wird auch in der religionspädagogischen Literatur an verschiedenen Stellen formuliert.

Schüler beugen sich der Autorität der Lehrperson, genauer gesagt, der Autorität, die ihr von der Institution verliehen wurde, weil sie die ihr zur Verfügung gestellten Sanktionsmittel fürchten: Die Lehrperson könnte ihnen eine schlechte Note dafür geben, dass sie nicht ‚lernen‘ und reproduzieren, was diese für richtig hält. Die Interviewte sieht sich offensichtlich in einer Konkurrenz mit anderen Erziehungsinstanzen: Die Schüler haben von ihren Eltern etwas anderes gelernt als das, was sie ihnen als Lehrperson vermitteln möchte. Die Frage ist nun, auf welche Autorität sie hören.

[W]as meine Familie sagt, ist richtig und wer sind Sie, um mir irgendwas zu sagen in dem Fall?

Die Interviewte antizipiert also die Möglichkeit, dass die Schüler ihre Antwort nicht anerkennen, da sie der Autorität der Eltern folgen. Wie gedenkt sie mit diesem Problem umzugehen?

[M]an muss halt sehr – also auch als Lehrperson – muss man sehr objektiv bleiben und darf nicht zu persönlich werden, glaube ich.

Wie ist das zu verstehen? Wie kann eine Lehrperson „objektiv“ bleiben? Sollte sie sich jeglicher Interpretation enthalten, um nicht „persönlich“ zu werden? Würde das dann bedeuten, dass sie nur noch auf den Koran verweist und dessen Interpretation nicht mehr zulässt? Oder kann dies auch bedeuten, unterschiedliche Interpretationen „objektiv“ im Unterricht zur Sprache kommen zu lassen, ohne dass die Lehrperson sie „persönlich“ kommentiert und beurteilt? Würde das dann aber nicht auf ein anderes Unterrichtsmodell hinauslaufen, eben ein solches, in dem die Lehrperson nicht mehr sagt, was richtig ist und was die Schüler zu lernen haben? Was mit ‚Objektivität‘ gemeint sein könnte, versucht die Interviewte an einem Beispiel zu erklären, an einer Unterrichtsstunde, die sie gehalten hat, und zwar zum Thema ‚Dschihad‘. Die Schüler hätten in diesem Unterricht „wirklich offen reagiert“, hätten also unumwunden ihre Meinung geäußert. Unter anderem hätten einige behauptet, „im Koran steht, alle Christen kommen in die Hölle.“

[U]nd dann habe ich halt wirklich mit Fakten reagiert[.]

Zu vermuten ist, dass die Fakten jenes „Objektive“ sind, das es aus Sicht der Interviewten gibt. Auf diese möchte sie sich beziehen, um das Problem zu lösen, dass Schüler eine Meinung vertreten, die sie von ihren Eltern vermittelt bekamen, die ihrer eigenen Meinung nach aber nicht richtig ist. Eine „persönliche“ Reaktion könnte dann darin bestehen, dass die Interviewte ihre eigene Meinung schlicht derjenigen der Schüler bzw. der Eltern entgegenstellt. Das wäre allerdings mit dem Risiko verbunden, dass die Schüler das nicht akzeptieren und fragen, „wer sind Sie, um mir irgendetwas zu sagen?“, also die Autorität der Lehrerin nicht anerkennen. Deswegen bezieht sich die Lehrerin auf etwas ‚Objektives‘, auf ein Drittes, die „Fakten“, die es ermöglichen sollen, der potentiellen Konkurrenz zu entgehen. Doch worin bestehen diese?

[D]ann habe ich wirklich den Koran rausgeholt[.]

Der Koran ist also das Dritte, er enthält die besagten „Fakten“. Von ihm verspricht die Interviewte sich eine Lösung des Konfliktes mit den Schülern.

[H]ab denen halt vorgelesen, so das steht da nicht.

Interessant wäre es zu wissen, was genau die Interviewte ihren Schülern vorgelesen hat. Zumindest lässt sich sagen, dass es eine Textstelle gewesen sein muss, die die Aussage der Schüler nicht bestätigte. Unklar ist, ob es eine Textstelle war, die deutlich im Widerspruch zu der Aussage der Schüler, alle Christen würden in die Hölle kommen, steht, oder diese Aussage nur modifiziert.

[D]ann hat er mir auch geglaubt.

Die Vorgehensweise der Interviewten war erfolgreich. Die Meinungsverschiedenheit wurde beigelegt durch einen Rekurs auf den Koran. Die Interviewte befürchtete, dass ihre Autorität von den Schülern nicht anerkannt werden könnte. Dass aber diejenige des Koran anerkannt wird, dessen war sie sich sicher – und fühlte sich am Ende in ihrer Annahme bestätigt: Auch für die Schüler ist die Autorität des Koran unangreifbar. So wurde allerdings die Fähigkeit zur Interpretation des Textes und zu einer rationalen Urteilsbildung nicht gefördert, vielmehr wurde einer Texthörigkeit Vorschub geleistet – basierend auf der Vorstellung, der Koran müsse nicht interpretiert werden und ein Streit über die richtige Lesart sei nicht notwendig.

## **VI Pessimismus in Bezug auf die Möglichkeit, Konflikte im Unterricht diskursiv auszutragen**

Dem Einwurf des Interviewers, dass der Koran also das Gemeinsame sei, von dem alle Muslime ausgehen und auf das man sich bei Meinungsverschiedenheiten beziehen könne, stimmt die Interviewte zunächst zu, bzw. verweist sie ergänzend auf Hadithe als ebenfalls zu dieser gemeinsamen Basis gehörend. Dennoch gebe es da ein Problem:

[D]ie Sunniten sind hundertprozentig überzeugt, dass das die wahre Religion ist [...] aber auch die Schiiten, die ... also jeder ... also Schiiten würden jetzt ..., dass ihre Art und Weise ist das hundertprozentig Richtige.

Ja, und was dann? Es gibt – trotz der gemeinsamen Basis, dem Koran und den Hadithen – unterschiedliche Lesarten bzw. unterschiedliche Richtungen im Islam. Dafür stehen die Sunniten und Schiiten als die beiden bekanntesten, letztlich hätten aber auch andere Richtungen genannt werden können. Trotz ein und derselben textlichen Basis gibt es also einen Pluralismus der Deutungen. Wenn nun aber jeder auf dem Standpunkt steht, allein die eigene Lesart sei ‚hundert Prozent richtig‘, dann kann zwar darüber gesprochen werden, in welchen Punkten Einigkeit besteht



und in welchen die Meinungen auseinandergehen. Doch in Bezug auf letztere, auf die Dissensen, stehen sich die Meinungen einfach unversöhnlich gegenüber.

Ich glaube, da muss ich den Schülern ein Stück weit die Toleranz beibringen.

Die Interviewte transponiert den grundsätzlich bestehenden Konflikt zwischen unterschiedlichen Lesarten der basalen Texte bzw. den Konflikt zwischen verschiedenen Richtungen im Islam auf die Ebene der Schüler und formuliert die pädagogische Aufgabe, vor der sie sich angesichts dessen sieht. Wenn die Schüler auf dem Standpunkt stehen, ihre Lesart sei die „hundertprozentig [r]ichtige“, dann ist der Konflikt zwischen ihnen vorprogrammiert. Sollte es zu einem solchen kommen, sieht die Interviewte nur *eine* Lösung: Sie „muss“ den Schülern Toleranz beibringen, zumindest „ein Stück weit“.

Die Interviewte ist skeptisch in Bezug auf die Möglichkeit, den Koran „rauszuholen“, wenn unterschiedliche Lesarten des Islam im Unterricht artikuliert werden, ihn dann gemeinsam mit den Schülern zu lesen und mit ihnen über die Frage zu reden, wie sie ausgehend vom Koran zu ihren Lesarten gekommen sind, auf welchen Prämissen diese beruhen und welche Methoden sie verwendet haben. Dieses Vorgehen würde freilich voraussetzen, dass der Koran als ein Text gesehen wird, der unterschiedlich interpretiert werden kann, und der, wenn er ausgelegt wird, zu unterschiedlichen Lesarten führt, zu einer sunnitischen, einer schiitischen ... Der Unterricht könnte dann für die Schüler die gleiche bzw. eine ähnliche Funktion haben wie das Studium für die Interviewte: Er könnte die Möglichkeit bieten, ein Bekenntnis, das durch die Familie bzw. das sozialisatorische Milieu geprägt ist, zu reflektieren. Darüber hinaus könnte der Unterricht, wenn in ihm der Streit unterschiedlicher Lesarten ausgetragen würde, die Fähigkeit zur Urteilsbildung fördern und dazu beitragen, dass die Schüler eine Religiosität entwickeln, die reflektiert ist. Was Toleranz bedeutet, legt die Interviewte im Folgenden dar:

[D]ass sie halt sagen: „Ok, ich akzeptiere ihre Meinung“

Toleranz bedeutet, so die Interviewte, nicht weiter darauf zu drängen – mit Worten oder mit Taten –, dass das Gegenüber seine Meinung ändert. Die Distanz, die das impliziert, kommt darin zum Ausdruck, dass die Äußerung, welche die Interviewte ihren gedachten Schülern in den Mund legt, nicht eine ist, die diese an ihre Mitschüler richten, sondern an eine dritte Person, etwa die Lehrerin.<sup>17</sup> Die Toleranz, wie die Interviewte sie sich vorstellt, ist also nicht eine, die innerhalb einer lebendigen Beziehung gedacht wird, sondern eine auf der Basis einer Distanz, die letztlich bis zum Abbruch der Beziehung zu den Mitschülern führen kann. Einfach gesprochen: Man bekämpft den anderen nicht mehr, sondern geht ihm einfach aus dem Weg.

---

17 Es heißt nicht: „Ich akzeptiere deine/eure Meinung“, sondern „ihre Meinung“.

Die Vorstellung von den Schülern als Individuen, die von ihren Eltern geprägt und hundertprozentig von ihrer Meinung überzeugt sind, die zwar die Autorität des Koran anerkennen, jedoch an bestimmten Punkten durch Argumente nicht mehr erreichbar sind, ist – so lässt es sich sagen – mit einem Pessimismus verbunden, der sich darin äußert, dass das Maximum, welches erzieherisch erreicht werden könne, eine Toleranz ist, die letztlich darauf beruht, dass man einfach nicht mehr miteinander redet. Warum aber glaubt die Interviewte, nicht *mehr* erreichen zu können? Stehen Erfahrungen, die sie gemacht hat, im Hintergrund oder traut sie sich selbst einfach nicht mehr zu?

Weil ich denke, ich werde denen sozusagen alle Sachen beibringen, aber sie sollen sich dann im Endeffekt selbst aussuchen.

Auf den ersten Blick gesehen ist das genau jene liberale Haltung, welche angesichts des Pluralismus der Deutungen für eine Lehrkraft geboten ist. Diese wäre nicht mehr neutral und würde womöglich die mit ihrem Amt gegebene Macht missbrauchen, wenn sie versuchte, ihre eigene Deutung bei den Schülern durchzusetzen. Stattdessen präsentiert sie unterschiedliche Deutungen und überlässt es ihren Schülern sodann, sich für die eine oder die andere Lesart zu entscheiden.

Bei genauerem Hinsehen ist jedoch die Wortwahl auffällig: Die Interviewte spricht nicht von Sachverhalten, die expliziert, oder von Aussagen, die interpretiert werden, sondern von „Sachen“, die sie „beibringt“. Und in Bezug auf die Schüler spricht sie nicht davon, dass diese unterschiedliche Deutungen kennen lernen, sich mit ihnen intellektuell auseinandersetzen, prüfen, welche Argumente dafür und welche dagegen sprechen, um schließlich zu einem begründeten Urteil zu gelangen, sondern davon, dass sie sich eine der „Sachen [...] aussuchen“. Das heißt, der Standpunkt der Interviewten ist zwar durchaus ein liberaler, aber eben nicht einer, der von der Möglichkeit einer vernünftigen, in Diskussionen erfolgenden Urteilsbildung ausgeht. Er kann insofern als der einer pessimistischen Liberalität bezeichnet werden.

## **VII Die Grenzen des Rechts einer Lehrkraft des Faches IR und das Risiko, sündig zu werden**

Die Interviewte wird noch einmal von dem Interviewer auf einen Punkt hingewiesen: Sie habe doch davon berichtet, einen Schüler überzeugt zu haben. Daraufhin erklärt die Interviewte ihre Sichtweise noch einmal anders und differenziert ihre Argumentation:

Das ist halt so, wenn die halt was Falsches äußern, was ich weiß, dass es im Koran nicht so steht. Dann denke ich, habe ich das Recht, das denen so zu sagen.

Das ist interessant: Die Interviewte zieht plötzlich eine weitere Ebene ein und nimmt Bezug auf ein Recht. In dem Fall, den sie schildert, habe sie das Recht gehabt, weil dasjenige, was die Schüler vertreten haben, definitiv falsch war, da es

im Widerspruch zu dem stand, was im Koran zu lesen ist. Dass sie in diesem Fall das Recht dazu hat, ist für sie eine Selbstverständlichkeit („das ist halt so“). Gibt es noch andere Fälle?

Aber wenn die mir immer noch nicht glauben [...]

Die Interviewte stellt sich nun vor, dass die Meinung der Schüler falsch ist, sie daraufhin den Koran „rausholt“, der ihrer Meinung nach deutlich etwas anderes sagt, und die Meinung der Schüler klar widerlegt. Dennoch beharren die Schüler auf ihrem Standpunkt. Was dann?

Wie ist es möglich, dass Schüler auf ihrem Standpunkt beharren? Entweder liegt es am Text, der nicht klar widerlegt, was die Schüler für richtig halten und vielmehr mehrere Lesarten – unter anderem auch die der Schüler – zulässt. Dann müsste sich die Interviewte eigentlich eingestehen, dass ihre eigene Lesart nicht die einzig wahre ist. Oder es liegt an den Schülern: Sie sind schlicht uneinsichtig und lassen sich auch mit Hilfe des Koran nicht überzeugen. Von letzterem geht die Interviewte offensichtlich aus, denn sie begann den Konditionalsatz mit der Voraussetzung, dass die Schüler „was Falsches äußern“. Wenn dem tatsächlich so ist, ist es dann nicht ihre Pflicht, etwas dagegen zu tun?

[D]ann hab ich, glaube ich, also dann hab ich ... also dann denke ich, ich habe dann nicht mehr das Recht[.]

Tatsächlich geht es um die Frage des Rechts. Und sie könnte sich auf den Standpunkt stellen, dass sie qua Amt durchaus das Recht dazu habe, ja, es ihre Aufgabe sei, die Schüler zu korrigieren – wie Lehrkräfte es in anderen Fächern auch machen, wenn Schüler etwas Falsches sagen. Doch hier scheint ein besonderer Fall vorzuliegen.

[...] zu sagen: Doch, du musst das jetzt glauben!

Es geht also um das Recht, Schülern sagen zu dürfen, was sie zu glauben haben. Dieses Recht steht ihr grundsätzlich zu. Ja, sie sieht ihre Aufgabe als Lehrerin des Faches IR darin, den Schülern zu vermitteln, was sie zu glauben haben. Allerdings gibt es Ausnahmen: Dann, wenn Schüler zwar etwas Falsches glauben, sich aber nicht – auch nicht mit Bezug auf den Koran – davon überzeugen lassen, dass sie falsch liegen, sie also unbeirrt an ihrem falschen Glauben festhalten, dann ist eine Situation gegeben, in der sie meint, *nicht* mehr das Recht zu haben, von den Schülern erwarten können, dass sie das Richtige glauben.

Welche Gründe könnten es sein, die hinter der Ansicht der Interviewten stehen? Denkbar wäre, dass die Auffassung epistemologisch begründet ist: Während es bei anderen Aussagen von Schülern einer Lehrpersonen durchaus möglich ist, zu sagen, ob diese richtig oder falsch sind, ist dies bei Glaubensaussagen anders. Die Aussage „ich glaube an die Existenz Gottes“ lässt sich weder als richtig noch als falsch beurteilen, da die Frage, ob es einen Gott gibt oder nicht, die Grenzen

dessen überschreitet, was der Mensch erkennen und wovon er ein Wissen haben kann. Dann wäre jedoch zu erwarten gewesen, dass sie erklärt: „Ich *kann* nicht sagen: Doch, du musst das jetzt glauben!“ Faktisch spricht sie jedoch davon, kein Recht zu haben.<sup>18</sup> Welches Recht aber sollte das sein? Dieses kann entweder ein säkular oder ein religiös begründetes sein. Eine säkulare Begründung könnte Bezug nehmen auf die im Grundgesetz verankerte Glaubensfreiheit eines jeden Menschen. Aussagen des Glaubens sind von zentraler Bedeutung für die Identität eines Menschen und es kann als Verletzung der Würde wahrgenommen werden, wenn solche Aussagen als richtig oder falsch beurteilt werden. Säkular wäre auch eine pädagogische Begründung, die berücksichtigt, dass das Subjekt, das ein Recht auf Anerkennung hat, ein sich in einer Entwicklung befindendes ist, genauer, in einer Entwicklung, von der sich nicht sagen, lässt, wohin sie führt. In der Tradition pädagogischen Denkens wird dies als ‚pädagogischer Takt‘ bezeichnet. Taktvoll zu handeln bedeutet, nicht zu reagieren, sich einer Reaktion zu enthalten, vor allem einer kategorisierenden, subsumierenden und beurteilenden Reaktion.<sup>19</sup> Der pädagogische Takt ist vor allem dann geboten, wenn es um Glaubensfragen geht. Und das liegt nicht nur daran, dass die Frage des Glaubens für die Identität eines Heranwachsenden von zentraler Bedeutung ist, sondern eben auch daran, dass letztlich offen ist, wie die Glaubensfrage bzw. die Frage nach dem Sinn des Lebens von ihnen schließlich beantwortet wird. In Bezug auf die Interviewte ließe sich dann sagen, dass sie sich erst in dem Moment auf den pädagogischen Takt bezieht, in dem sie mit „Fakten“ nicht mehr weiterkommt.

Unabhängig davon, wie die Vorstellung von Recht bei der Interviewten begründet ist, stellt sich die Frage, warum die Interviewte auf das Recht zu sprechen kommt. Geht es womöglich nur darum, ihre Haltung, ihre pessimistische Liberalität mit Bezug auf diese zu legitimieren? Denn ist nicht beides möglich: eine Glaubensaussage zu reflektieren und gleichzeitig taktvoll zu handeln? Darin besteht die Aufgabe von Unterricht: das Wissen, die Überzeugungen von Schülern in Bezug auf eine bestimmte „Sache“ zur Sprache kommen zu lassen, auch ihre „falschen“ Glaubensüberzeugungen, und sodann eine Auseinandersetzung darüber in die Wege zu leiten.<sup>20</sup> Dann ist die Frage nicht eine solche des Rechts, sondern ob bereits sämtliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Gewissheiten der Schüler ausgeschöpft wurden, es also nicht noch andere gibt, als allein die Schüler mit Auszügen aus dem Koran zu konfrontieren.

---

18 Kann daraus geschlossen werden, dass die Interviewte das erkenntnistheoretische Problem gar nicht sieht? Dann wäre für sie die Existenz Gottes womöglich durchaus beweisbar und dann würde keine Differenz zwischen Glauben und Wissen bestehen. In dem Sinne wäre ihr Standpunkt dann einer ‚vor der Aufklärung‘.

19 Siehe Jakob Muth, *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg 1962.

20 Siehe Johannes Twardella, *Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*, Opladen/Berlin/Toronto 2015.

Also ich glaub, ich muss denen die Freiheit überlassen[.]

Die Formulierung „Freiheit überlassen“ kann als elliptische interpretiert werden, als Synthese aus zwei Aussagen: aus ‚die Freiheit belassen‘ und ‚die Entscheidung überlassen‘. Die Interviewte sieht sich dazu verpflichtet („muss“), die Entscheidung ihrer Schüler zu akzeptieren. Und das schließt ein, dass sie dann auch akzeptieren muss, wenn Schüler sich die Freiheit nehmen, etwas, das sie für falsch hält, zu glauben.

[...] dass sie dann immer noch glauben dürfen, was sie glauben wollen ...

Die Formulierung, dass die Schüler noch glauben „dürfen“, setzt die Möglichkeit voraus, es ihnen auch verbieten zu können. Inwiefern sollte das der Interviewten möglich sein? An dieser Stelle kommt die besondere Position ins Spiel, die sie gegenüber den Schülern innehat (bzw. innehaben wird), die Position als Lehrkraft. In dieser Position hätte sie – dies impliziert die Rede von „dürfen“ – die Möglichkeit, den falschen Glauben der Schüler zu sanktionieren. Als Lehrperson hat sie Macht über die Schüler und eine besondere Verantwortung für diese – doch aus rechtlichen Gründen sieht sie sich dazu verpflichtet, sich zurückzuhalten.

Ja, das ist sehr schwer im Islam.

Nun zeigt sich, dass das Recht, von dem die Interviewte spricht, kein säkulares, sondern ein religiös begründetes, ein islamisches ist. Der Islam ist es, dem die Interviewte sich verpflichtet sieht und der von ihr verlangt, dass sie die Entscheidung anderer anerkennt – auch wenn das zur Folge hat, dass ihre Schüler etwas „Falsches“ glauben. Worauf könnte sich die Interviewte konkret beziehen? Womöglich auf die Formulierung im Koran, dass es keinen Zwang in der Religion geben dürfe (Vers 2/256). Das würde zu der obigen Formulierung („dürfen“) passen.

Die Frage ist dann, warum die Interviewte dies „schwer“ findet. Ist es nicht im Gegenteil entlastend, wenn sie sich sagen kann, dass sie getan habe, was sie tun konnte (den Koran „rausholen“, mit „Fakten“ argumentieren), mehr aber nicht tun müsse, da ihr das rechtlich bzw. vom Islam her untersagt sei?

Ich hab auch schon mit Kommilitonen darüber gesprochen[.]

Das zeigt nicht nur, wie wichtig der Interviewten dieses Problem ist, sondern auch dass das Problem ein allgemeines ist, das auch andere haben, die das Fach IR studieren und Lehrkraft für den IRU werden wollen.

[...] dass Islam halt das Fach ist, was einen persönlich angeht.

Ja, das ist kennzeichnend für den Religions- sowie auch für den Ethikunterricht: Es geht in diesem um sehr persönliche Fragen, vor allem für die Schüler. Inwiefern ist damit nun eine Schwierigkeit für Lehrkräfte verbunden?

[...] weil man halt auch Sünden auf sich nimmt[.]

Das überrascht. Warum denn das? Vor dem Hintergrund des oben Gesagten lässt sich die Aussage der Interviewten folgendermaßen verstehen: Als Lehrkraft des IRU sieht sie sich eigentlich dazu verpflichtet, den Islam zu vermitteln, ja, zum „wahren Islam“ zu führen. Doch hat sie, so ihre Auffassung, im Islam nicht das Recht dazu, ihre Schüler zum wahren Glauben zu zwingen und muss, wenn ihre Schüler sich mit Hilfe des Koran nicht von der Falschheit ihrer Glaubensgewissheiten überzeugen lassen, es dabei bewenden lassen, dass sie etwas Falsches glauben. So aber wird sie sündig. Und das sieht sie als ein grundsätzliches Problem: Als Lehrkraft des IRU gerät man zwangsläufig in ein Dilemma, da man ab einem bestimmten Punkt den Schülern ihren falschen Glauben lassen muss – und dadurch schuldig wird.

[...] und nicht nur als Lehrperson dasteht, wie in Englisch oder in Erkunde oder so.

Im Unterricht ihrer beiden anderen Fächer ist die Interviewte nur Lehrperson, im Unterricht im Fach IR ist sie jedoch mehr. Was ist sie mehr? Sie ist hier ganze Person – und das heißt in diesem Fall: Sie ist nicht nur Lehrerin, sondern auch Muslimin – und damit auch religiösen Normen verpflichtet und rechenschaftspflichtig gegenüber Gott (so dass sie „sündig“ werden kann).

Weil man seinen eigenen Glauben damit gefährden könnte, wenn man z. B. sagt: „Ok, dann glaubst halt das.“

Auch diese Wendung kommt unerwartet. Die Interviewte sieht ihren eigenen Glauben durch die vom Islam gebotene Toleranz gefährdet. Wie ist das zu verstehen? Gemäß der oben entfalteten Argumentation könnte die Gefährdung darin bestehen, dass sie sündig wird und letztlich die Aussicht auf Belohnung im Jenseits verliert. Wird Gott sie, wenn sie dereinst ins Jenseits gelangt, für ihr Handeln mit dem Paradies belohnen, oder wird sie, weil sie nichts gegen den falschen Glauben ihrer Schüler getan hat, mit dem Aufenthalt in der Hölle bestraft? Doch ist auch noch eine andere Lesart möglich: „Wenn ich die Meinung der Schüler nicht als falsch beurteile, vielmehr als islamisch anerkennen muss, kann ich dann selbst noch an dem festhalten, wovon ich überzeugt bin?“ Die Akzeptanz der von der eigenen Überzeugung abweichenden Meinung kann dazu führen, dass die Gewissheit, die mit dieser verbunden ist, abnimmt. Womöglich macht sich ein Relativismus breit, in dessen Sog auch andere Überzeugungen geraten könnten. Und mit abnehmender Gewissheit nehmen die Zweifel zu. Werden sie womöglich überhand nehmen? Ist das die ‚Sünde‘, von der die Interviewte denkt, dass sie sie eventuell wird auf sich nehmen müssen?

Ich muss es halt akzeptieren, darf es aber selbst so nicht annehmen.

Das scheint die Lösung zu sein, die die Interviewte für das besagte Problem sieht: Den Schülern die falschen Glaubensaussagen und Überzeugungen zu verbieten, dazu sieht sie sich nicht berechtigt. Folglich muss sie diese akzeptieren. Als Leh-

rerin im Fach IR ist sie jedoch mehr als Lehrperson: eine Muslimin mit eigenen Glaubensgewissheiten und Überzeugungen. Als solche steht sie vor dem Problem, die falschen Überzeugungen ihrer Schüler auf Distanz halten, ja, abwehren zu müssen. Und diesen Widerspruch muss sie – so sieht sie es – aushalten: Bestimmte Aussagen dürfen nicht als falsch beurteilt werden, sondern müssen womöglich als richtig anerkannt werden, doch darf sie sich durch diese in ihren eigenen Überzeugungen nicht irritieren, nicht verunsichern lassen.

Das ist halt schwer in dem Fach.

Es bleibt folglich nur ein Heroismus des Aushaltens. Und der ist anstrengend.

### VIII Fazit

Wie lassen sich die Ergebnisse der Analyse zusammenfassen? Die Interviewte kann als Beispiel für den Typus einer traditionellen Religiosität angesehen werden: Ihr Bekenntnis zum Islam beruht nicht auf einer eigenen Entscheidung, sondern ergibt sich aus ihrer Zugehörigkeit zu einem Kollektiv, der Familie.<sup>21</sup> Aus der Erfahrung, die sie als Jugendliche gemacht hat – als Expertin für ihre Religion, den Islam – adressiert zu werden, sowie aus dem Eindruck, dieser werde von Radikalen falsch interpretiert und in den Medien falsch dargestellt, erwächst bei ihr eine Mission: die Mission, der Menschheit den „wahren Islam“ erklären zu wollen.

Für die Verfolgung dieser Mission existieren zunächst aber keine gesellschaftlichen Strukturen; es gibt keine Rollen, innerhalb derer ihr nachgegangen werden könnte. So entscheidet sich die Interviewte für ein Studium, das ihren Interessen ein Stück weit entspricht, und spielt mit dem Gedanken, sich wissenschaftlich mit dem Islam zu befassen. Die Situation ändert sich für sie schlagartig in dem Moment, in dem sie erfährt, dass es einen IRU geben wird. Damit stellt die Gesellschaft eine Rolle zur Verfügung, die es ihr ermöglicht, ihre universalistische Mission zu verfolgen.

Die Traditionalität der Interviewten impliziert keineswegs einen Mangel an Intellektualität. Vielmehr reflektiert die Interviewte sehr präzise die Probleme, die sich ergeben können, wenn sie ihre Mission, den „wahren Islam“ zu erklären, unter den Bedingungen des IRU verfolgt. In Bezug auf die Schüler reflektiert sie folgende Probleme: Zum einen sieht sie, dass das Islamverständnis – sowohl ihr eigenes als auch das der Schüler – geprägt ist durch das jeweilige sozialisatorische Milieu. Wenn unterschiedliche Lesarten des Islam im Unterricht aufeinandertreffen, genauer gesagt, wenn die Schüler Lesarten vertreten, die mit ihrer eigenen, dem „wahren Islam“ nicht übereinstimmen, kann ein Autoritätsproblem auftreten: Die Schüler erkennen die Autorität der Lehrerin nicht an und folgen derjenigen ihrer Eltern (oder der eines Imam). Für dieses Problem sieht die Interviewte eine Lö-

---

21 Siehe hierzu Johannes Twardella, *Moderner Islam. Fallstudien zur islamischen Religiosität in Deutschland*, Hildesheim 2004.

sung: den Bezug auf den Koran, dessen Autorität von allen Beteiligten anerkannt wird. Zum anderen kann ein Problem entstehen, wenn die Schüler untereinander in einen Konflikt über das richtige Verständnis des Islam geraten, da sie der Meinung sind, nur ihres sei das richtige, und zwar das zu einhundert Prozent richtige. In dieser Situation sieht die Interviewte eine Lösung in der Erziehung zu Toleranz. Für nicht mehr lösbar hält die Interviewte eine dritte Situation: Wenn alle Mittel ausgeschöpft sind und die Schüler auf ihrer Meinung, ihrer falschen Lesart des Islam beharren, dann kann bzw. darf die Interviewte als Lehrerin nichts mehr machen.

Begrifflich bestimmt wurde die Haltung der Interviewten als pessimistische Liberalität, da auf der einen Seite unterschiedliche Lesarten, Richtungen und Glaubensüberzeugungen anerkannt werden, auf der anderen Seite aber nicht davon ausgegangen wird, dass die Schüler für die Logik des besseren Argumentes aufgeschlossen bzw. bereit sind, die Prämissen ihrer Überzeugungen zu reflektieren. Diese Haltung wird auf der einen Seite religiös legitimiert: Als Muslimin habe sie nicht das Recht dazu, Menschen zum richtigen Glauben zu zwingen. Auf der anderen Seite sieht sie eine persönliche Belastung darin, genauer gesagt, eine Gefahr für ihre Religiosität. Der Islam verbiete es ihr, die Schüler zum wahren Glauben zu zwingen. Das müsse sie akzeptieren – und durch diese Konformität werde sie schuldig.

Die Problembeschreibungen der Interviewten können auf verschiedene Aspekte zurückgeführt werden: Auf den ersten Blick gesehen hängen sie mit der Vorstellung der Interviewten von einem „wahren Islam“ zusammen. Würde sie die eigene Deutung des Islam nicht als die einzig „wahre“ ansehen, würden die Konflikte, welche von ihr gedanklich durchgespielt werden, anders ablaufen. Zurückgeführt werden kann diese Vorstellung auf ein nicht hinreichend vorhandenes Bewusstsein von der Notwendigkeit der Deutung des Koran. Dieser wird nicht als eine Struktur begriffen, die eine Vielzahl von Deutungen ermöglicht, sondern als ein Text, der letztlich nur eine Lesart zulässt: den „wahren Islam“ (der jedoch unterschiedlich dargestellt und subjektiv angeeignet werden kann). Hinzu kommt sodann eine bestimmte Interpretation der Position des Lehrers. Diese wird aufgeladen mit einer Mission, welche die Interviewte in ihrem Rahmen zu verfolgen gedenkt: der Menschheit den Islam zu erklären. Das führt zu einer Vorstellung von Unterricht, in dem die Lehrperson ihre Schüler zum „wahren Islam“ führt. Auf der Basis dieser Vorstellung entstehen dann die genannten Probleme – die Lehrperson gerät potentiell in einen Konflikt mit anderen Autoritäten und muss ihre Schüler zu einer Toleranz erziehen, die auf bloßer Distanzierung beruht. Und ihre eigene „Toleranz“ legitimiert sie dadurch, dass sie sich auf ein im Islam verankertes Recht bezieht bzw. auf das Verbot, Zwang auszuüben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass in Bezug auf jenen Typus einer pessimistischen Liberalität, welcher durch die Interviewte repräsentiert wird, eine Professionalisierungsbedürftigkeit besteht. Die Entwicklungsaufgabe, die mit diesem Typus verbunden ist, kann darin gesehen werden, sich nicht nur die Pluralität



möglicher Deutungen des Koran konsequenter bewusst zu machen, sondern vor allem auch die Fähigkeit zu entwickeln, diese mit Schülern erörtern zu können. Dafür ist es notwendig, im Rahmen des Studiums hermeneutische Kompetenz zu erwerben sowie die Fähigkeit, zu deren Entwicklung auf Seiten der Schüler beizutragen. Letzteres kann und sollte – darauf wurde oben hingewiesen – in einer taktvollen Art und Weise geschehen, das heißt, ohne dass die Schüler in ihrer Integrität infrage gestellt werden. Das kann – auch das wurde an dem Interview deutlich – riskant sein, insofern dann womöglich auch Überzeugungen nicht nur der Schüler, sondern auch einer Lehrkraft ins Wanken geraten können. Doch das ist die Bedingung für ein professionelles Unterrichten im Fach IR: eine Religiosität, die dazu in der Lage ist, Zweifel und ein gewisses Maß an Ungewissheit auszuhalten.