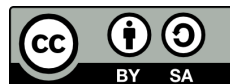




Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Twardella, J. (2024). Mohammed. Prophetie und prophetisches Handeln im Unterricht.
Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 12, 101–115.
[10.26034/fr.zfrk.2024.4478](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2024.4478)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©Johannes Twardella, 2024

Mohammed.

Prophetie und prophetisches Handeln im Unterricht

Johannes Twardella

Präsentiert wird eine Fallstudie, die sich auf das Transkript einer Unterrichtsstunde stützt, die im Fach Ethik in der Jahrgangsstufe 8 stattgefunden hat. Das Thema der Stunde ist ein in mehrfacher Hinsicht schwieriges: der Prophet Mohammed. Die Fallstudie, die nur mit einigen wenigen Sequenzen aus dem Transkript arbeitet und mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik durchgeführt wird, erfolgt vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Differenzierung zwischen dem pädagogischen und dem prophetischen Handeln. Dies erweist sich insofern als sinnvoll, da auf diese Weise nicht nur deutlich wird, wie sich die Lehrkraft – deren Handeln im Zentrum der Analyse steht – in die Problematik des Verstehens des Fremdens verstrickt, sondern auch sich mit ihrem Lehrervortrag strukturell dem Handeln eines Propheten annähert. Wie ein Prophet gerät sie so in ein Glaubwürdigkeitsproblem, das sie sodann mit Hilfe von Schüler:innen, von denen sie annimmt, dass sie muslimisch sind, zu lösen versucht.

A case study is presented based on the transcript of a lesson that took place in the subject of ethics in year 8. The topic of the lesson is a difficult one in many respects: the Prophet Mohammed. The case study, which deals with only a few sequences from the transcript and is carried out using the method of objective hermeneutics, takes place against the background of an action-theoretical differentiation between pedagogical and prophetic action. This proves to be useful insofar as it not only makes clear how the teacher – whose actions are at the centre of the analysis – becomes entangled in the problem of understanding the stranger, but also how he structurally approaches the actions of a prophet with his teacher's discourse. Like a prophet, he/she is thus faced with a credibility problem, which he/she then tries to solve with the help of pupils whom he assumes to be Muslim.

L'article présente une étude de cas basée sur la transcription d'un cours d'éthique de 8ème année (élèves de 11–12 ans). Le thème de la leçon est difficile à plus d'un titre : le prophète Mohammed. L'étude de cas, qui ne travaille qu'avec quelques séquences de la transcription et qui est réalisée à l'aide de la méthode de l'herméneutique objective, s'effectue dans le contexte d'une différenciation entre l'action pédagogique et l'action prophétique selon la théorie de l'action. Cela s'avère judicieux dans la mesure où cela permet non seulement de montrer comment l'enseignant – dont l'action est au centre de l'analyse – s'empêtre dans la problématique de la compréhension de l'étranger, mais aussi se rapproche structurellement, par son discours d'enseignant, de l'action d'un prophète. Comme un prophète, il se trouve ainsi confronté à un problème de crédibilité qu'il tente ensuite de résoudre avec l'aide d'élèves qu'il suppose être musulman·e·s.

1 Einleitung: Über Mohammed unterrichten – aber wie?

Es ist der Beginn der 5. Stunde, das Fach Ethik steht auf dem Stundenplan einer Klasse der Jahrgangsstufe 8 an einem Gymnasium. Die Lehrkraft beginnt mit dem Unterricht und es wird rasch klar, welches Thema in dieser Stunde behandelt werden soll: Mohammed, der Prophet des Islam.

Die Behandlung des Themas „Mohammed“ im Unterricht, genauer gesagt, im Fach Ethik ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Zum einen sind diese fachlicher Art: Über Mohammed als historische Figur zu sprechen, ist nicht einfach, da es bereits umstritten ist, ob es Mohammed überhaupt gab. Die Positionen in der Forschung liegen weit auseinander: Für die meisten Wissenschaftler:innen steht außer Frage, dass es eine Person namens Mohammed gegeben hat und viele jener Informationen, welche über Mohammed überliefert werden, glaubhaft sind. Doch wird – selten – auch die Position vertreten, Mohammed habe es als historische Figur nie gegeben und das Bild von ihm, das überliefert wurde, sei eine reine Erfindung (Jansen, 2008).¹ Der Grund dafür liegt in der unsicheren Quellenlage (Schöller, 2008, S. 13). Die schriftliche Überlieferung über Mohammed, sein Leben und sein Handeln, setzte erst 70 nach seinem Tod (632 n.Chr.) ein (oder sogar noch später). Erst recht aber ist es schwierig, darüber zu sprechen, wer bzw. was Mohammed war: War er ein Prophet, wie es Muslim:innen glauben,

¹ Jansen, auf den hier verwiesen wird, ist sowohl wissenschaftlich als auch politisch hoch umstritten. Er wird der Gruppe „revisionistischer Islamwissenschaftler“ zugerechnet, die kennzeichnet, dass die islamische Traditionsliteratur grundsätzlich für fragwürdig gehalten wird. Diese Position ist in der Vergangenheit deutlich kritisiert worden (Goerke 2011).

oder war er schlicht ein Mensch, dem es gelang, eine Vielzahl seiner Zeitgenoss:innen für die eigenen Ziele zu gewinnen? Und wenn davon ausgegangen wird, dass er ein Prophet war, was heißt das? Was ist ein Prophet und was kennzeichnet sein Handeln? Wenn er hingegen nicht als Prophet angesehen wird, welche Ziele waren es dann, die er verfolgte? Waren es seine eigenen, „privaten“ Ziele oder ging es Mohammed um soziale und politische Veränderungen? Und wie gelang es ihm, Menschen für seine Ziele zu gewinnen und diese durchzusetzen?

Zum anderen ist das Thema unter didaktischen Gesichtspunkten ein schwieriges: Wenn, wie in dem oben angesprochenen Beispiel, mit Schüler:innen der Jahrgangsstufe 8 über Mohammed gesprochen werden soll, von welchen Voraussetzungen ist dann auszugehen? Unklar ist nicht nur, welches Vorwissen diese über Mohammed haben bzw. ob ein solches überhaupt vorhanden ist. Sondern es ist auch nicht klar, wie sie zu Mohammed stehen: Sollten sie keinen Bezug zu ihm haben, kann im Unterricht über Mohammed gesprochen werden wie über jede andere historische Figur. Wenn sich allerdings Schüler:innen in der Klasse befinden, für die Mohammed eine bestimmte Bedeutung hat, die ihn als Propheten sehen oder aus einer Familie stammen, in der er als Prophet verehrt wird, wird es schwieriger: Die Lehrkraft ist dann nicht nur fachlich gefordert und auch nicht nur in einem allgemeinen Sinn didaktisch, so dass sie überlegen muss, wie sie zu diesem „Gegenstand“ für die Schüler:innen einen Zugang schaffen kann. Sie steht darüber hinaus auch vor dem Problem, die pädagogische Kommunikation so zu gestalten, dass auf der einen Seite dieser Gegenstand erschlossen werden kann, auf der anderen Seite aber die religiösen Gefühle der Schüler:innen nicht verletzt werden (Twardella, 2014).

2 Pädagogisches und prophetisches Handeln

Im Folgenden soll die aufgerissene Problematik exemplarisch mit Hilfe des Protokolls jener Unterrichtsstunde thematisiert werden, auf welche oben bereits Bezug genommen wurde. Dies soll erfolgen vor dem Hintergrund einer soziologischen Reflexion auf das, was das Handeln eines Propheten kennzeichnet, genauer gesagt, eines Vergleichs zwischen der Struktur des Handelns von Propheten und derjenigen pädagogischen Handelns von Lehrkräften. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Handeln von Mohammed tatsächlich ein prophetisches war. Dafür gibt es verschiedene Gründe, u. a. den, dass, wenn von dieser Prämisse ausgegangen wird, der Bedeutung, die Mohammed für Muslim:innen hat, Rechnung getragen werden kann und die Dignität des Islam anerkannt wird. Außerdem spricht dafür, dass ausgehend von dieser Prämisse sowohl der Koran im Besonderen als auch des Islam im Allgemeinen in ihrer Genese plausibel erschlossen und verstanden werden können (Twardella, 1999).

Nicht nur wird im Folgenden das Transkript der Unterrichtsstunde vor dem Hintergrund des Vergleichs interpretiert, sondern die Interpretation des Transkriptes soll auch dazu genutzt werden, genauer herauszuarbeiten, was das pädagogische Handeln im Unterschied zum Prophetischen kennzeichnet. Es wird sich zeigen, dass in der protokollierten Stunde im Rahmen eines Lehrervortrags auf der einen Seite Mohammed nicht mehr als Prophet präsentiert, sondern zu einem Sozialreformer erklärt wird, auf der anderen Seite das Handeln des Lehrers selbst prophetische Züge annimmt. Das Glaubwürdigkeitsproblem, in das der Lehrer dadurch gerät, versucht er auf dem Weg über die Bestätigung durch die im Unterricht anwesenden muslimischen Schüler:innen zu lösen.

Dass das pädagogische Handeln von Lehrkräften gelegentlich eine gewisse Nähe zu dem von religiösen Expert:innen hat, kommt zum Ausdruck, wenn über Lehrkräfte gesagt wird, sie würden predigen oder sie würden aus ihrem Unterricht eine kultische Praxis machen (mit Ritualen, die jenen, welche aus religiösen Kontexten bekannt sind, ähneln). Geht man von der Typologie religiöser Experten aus, die Max Weber in seiner Religionssoziologie entwickelt hat, wird mit solchen Aussagen implizit auf den Typus des Priesters Bezug genommen (Weber, 1980). Dessen Handeln kennzeichnet, dass es im Rahmen einer institutionalisierten Religion erfolgt. Innerhalb dieser ist der Priester zuständig für die Durchführung der kultischen Praxis, zudem ist es seine Aufgabe, den Kanon zu pflegen, ihn also systematisch zu reflektieren und in Bezug auf die jeweilige Situation, in der sich eine religiöse Gemeinschaft befindet, auszulegen. Das Handeln von Lehrkräften scheint eine gewisse Nähe zu demjenigen dieses Typus eines religiösen Experten zu haben (Twardella, 2023). Ist es aber auch mit dem des anderen Typus eines religiösen Experten, den Weber untersucht hat, dem des Propheten vergleichbar?²

Es ist trivial, aber dennoch als erstes festzuhalten, dass eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen dem prophetischen und dem pädagogischen Handeln darin besteht, dass beide Formen des Handelns primär kommunikativ sind – sowohl der:die Prophet:in als auch die Lehrkraft kommuniziert. Und beide kommunizieren auf eine Weise, für die gilt, dass dem Wort eine besondere Bedeutung zukommt. Der:die Prophet:in bedient sich des Mediums der

² Der folgende Vergleich der Struktur prophetischen und pädagogischen Handelns beruht auf der kommunikationstheoretischen Deutung der Weberschen Typologie religiöser Experten durch Tilman Allert. Ihm, mit dem ich über Jahre hinweg Seminare zum Thema „Max Weber und der Islam“ an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main durchgeführt habe, gilt an dieser Stelle mein Dank.

Sprache, um eine Botschaft zu verkünden, die Lehrkraft spricht mit den Schüler:innen über eine „Sache“. Freilich sind sowohl mit dem Auftritt des:r Propheten:in als auch mit dem der Lehrkraft auch nonverbale Botschaften verbunden, äußern beide sich auch im Medium von Gestik und Mimik. Doch letztlich ist für sie das Wort das zentrale Medium der Kommunikation.

Gemeinsam ist beiden auch eine grundlegende Asymmetrie: Sowohl der:die Prophet:in als auch die Lehrkraft wenden sich als einzelne Person an eine Vielzahl von Adressat:innen. Beide nehmen, so lässt es sich formulieren, eine herausgehobene Position ein, aus der heraus sie zu mehreren anderen Personen sprechen: Der:die Prophet:in adressiert als Einzelne ihre Zuhörenden, die Lehrkraft spricht als Einzelne zu den Schüler:innen – eben aus einer herausgehobenen Position. Und für beide gilt, dass die Herausgehobenheit kehrseitig verbunden ist mit einer Zurückstellung ihrer eigenen Person. Es geht weder um den:die Propheten:in noch um die Lehrkraft als Personen. Beide stellen sich in den Dienst eines Dritten.

Daneben gibt es jedoch auch zahlreiche Differenzen: Was die Asymmetrie betrifft, so stehen zwar beide als Einzelne mehreren anderen gegenüber, doch kommt bei der Lehrkraft eine Differenz der Generationen hinzu: Sie richtet sich – wenn sie Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule ist – an Heranwachsende, an Kinder und Jugendliche. Und in Bezug auf die Herausgehobenheit ist festzuhalten, dass diese jeweils anders begründet wird: In dem einen Fall ist sie mit der Behauptung verbunden, einen privilegierten Zugang zu einer als transzendent vorgestellten Instanz zu haben. Der:die Prophet:in nimmt für sich – entweder implizit oder performativ – in Anspruch, für diese zu sprechen und deren Worte zu übermitteln. Im anderen Fall beruht die Herausgehobenheit auf der Zugehörigkeit zu einer anderen Generation – der der Erwachsenen – und auf einer Differenz in Bezug auf Wissen und Können.

Nicht zuletzt ist auch das Dritte, um das es geht, jeweils ein anderes: Der:die Prophet:in tritt auf mit einer Botschaft, die – so die Behauptung – von dem einen Gott stamme, die Lehrkraft hingegen spricht mit den Schüler:innen über eine „Sache“ oder – allgemein formuliert – über Kultur, um deren Erschließung es geht. Das Ziel des prophetischen Handelns besteht letztlich darin, die Menschen zu Gott zu führen, genauer gesagt, das Verhältnis zwischen ihnen und der als transzendent gedachten Instanz zu erneuern, während das pädagogische Handeln darauf gerichtet ist, dass Heranwachsende ein eigenständiges Leben führen können, in der Moderne: dass sie zu mündigen Bürger:innen werden.

Der:die Prophet:in steht vor dem Problem, dass sie Menschen dazu bringen muss, auf sie zu hören und der Botschaft zu folgen. Da sie keine Macht, genauer gesagt, keine politische Macht besitzt, muss sie versuchen charismatisch zu wirken und ihre Zuhörer:innen so zu überzeugen, dass sie ihm Gefolgschaft leisten. Anders gesprochen: Sie steht vor dem Problem der Glaubwürdigkeit. Dieses kann sie versuchen mit Hilfe ihres Charismas zu lösen, doch sind auch zahlreiche andere Mittel denkbar (Twardella, 1999).³ Die Lehrkraft steht vor dem Problem, die Schüler:innen dazu zu bringen, ihr zuzuhören und sich auf die Erschließung einer „Sache“ einzulassen. Dem soll die Didaktik dienen. Darüber hinaus hat sie Macht, die ihr – wenn sie in der Schule tätig ist – durch den institutionellen Rahmen bzw. durch das Amt, das sie innehat, zukommt. Auf diese kann sie sich stützen, um zu versuchen, die Schüler:innen zum Lernen zu bewegen.

3 Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund dieser heuristischen Überlegungen soll im Folgenden das Transkript jener Stunde, in welcher es um Mohammed geht, in Ausschnitten analysiert werden und zwar mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000; Wernet, 2000; Franzmann et. al., 2023). Diese Methode ist in besonderer Weise dazu geeignet, die Komplexität der Kommunikation im Unterricht zu erschließen. Sie verlangt ein lineares und sequentielles Vorgehen sowie ein Wörtlichnehmen dessen, was protokolliert wurde. Mit jeder Sequenz werden verschiedene Lesarten möglich und jede folgende Sequenz schließt an eine bestimmte Lesart der vorangegangenen an. So ergibt sich in der Folge von Öffnungen und Schließungen allmählich eine Struktur, die Struktur des vorliegenden Falles. Diese ist zunächst als Hypothese zu formulieren ist, die dann im Fortgang der Analyse zu überprüfen ist, die also entweder widerlegt wird, sich bestätigt oder zu modifizieren ist. Erst am Ende der Analyse wird dann die Struktur des Falles abschließend bestimmt (Funcke & Loer, 2019).

Bei der folgenden Analyse wird es vor allem darum gehen, das kommunikative Handeln der Lehrkraft zu analysieren, und zwar als Fall eines pädagogischen Handelns. Dabei wird sich zeigen, dass die Differenz zwischen dem pädagogischen und dem prophetischen Handeln immer mehr verschwimmt.

³ Eine der Besonderheiten des prophetischen Handelns von Mohammed besteht darin, dass das Glaubwürdigkeitsproblem nicht allein mit der Macht des Wortes, sondern letztlich auch mit politischer sowie militärischer Macht gelöst wurde. D. h., ganz entscheidend für den Erfolg der Prophetie war die Fusion mit der Politik, die im Anschluss an die Auswanderung von Mekka nach Medina erfolgte.

4 Die Hinführung zum Thema des Unterrichts

Der Unterricht, wie er im Transkript festgehalten ist (K., 2010), beginnt folgendermaßen:

Lm⁴: Das ist die Fortsetzung der monotheistischen Weltreligionen.

Um das Gesagte einordnen zu können, ist es wichtig, zu wissen, dass der Lehrer mit diesen Worten den Einstieg in das Thema der Unterrichtsstunde vollzieht.⁵ Auf der inhaltlichen Ebene stellt sich zunächst die Frage, was mit „das“ gemeint ist, worauf also mit diesem Demonstrativpronomen Bezug genommen wird. Für die Leser:innen ist das nicht klar, der Lehrer jedoch geht davon aus, dass das „das“ nicht weiter explikationsbedürftig ist, weil seine Adressaten, die Schüler:innen, wissen, worauf es referiert.

Was sind „monotheistische Weltreligionen“? Monotheistische Religionen sind bekanntlich solche, in denen nur ein Gott verehrt wird. Als solche gelten das Judentum, das Christentum und der Islam. Der Begriff der „Weltreligion“ ist weniger leicht zu erklären, da auf unterschiedliche Kriterien Bezug genommen werden kann: auf die Zahl der Anhänger, auf die Weite der Verbreitung oder auf den immanenten Anspruch einer Religion. Wird die Zahl der Anhänger als alleiniges Kriterium angesehen, stellt sich die Frage, ab welcher Zahl von einer „Weltreligion“ gesprochen werden kann. Lässt sich eine solche festlegen? Wie ist diese dann begründbar? Ähnliches gilt für die Weite der Verbreitung. Bezogen auf diese ließe sich allenfalls sagen, dass eine Religion, deren Anhänger nur an einem Ort bzw. in einer Region anzutreffen sind, keine Weltreligion sein kann. Das einzige Kriterium, das klar zu sein scheint, ist dasjenige des immanenten Anspruchs: Ist eine Religion eine solche, die nur für eine partikulare Gruppe von Menschen gedacht ist, oder richtet sie sich an alle Menschen? Und ist es für alle möglich, ihr beizutreten?

Trotz dieser Schwierigkeiten, den Begriff mittels klarer Kriterien zu definieren, gibt es eine Konvention, die besagt, dass es fünf große Weltreligionen gibt, den Buddhismus, das Christentum, den Hinduismus, das Judentum und den Islam. Und drei von diesen gelten gemeinhin als monotheistisch, das Judentum, das Christentum und der Islam (Hutter, 2016). Wenn der Lehrer sich also auf diese Konvention bezieht, was könnte dann mit der „Fortsetzung“ gemeint sein?

Der Begriff der Fortsetzung setzt voraus, dass es einen Prozess gibt und dass dieser Prozess einen „roten Faden“ besitzt, einen Zusammenhang, so dass das Neue als eine Fortsetzung des schon Bekannten verstanden werden kann. Zudem setzt der Begriff voraus, dass der Prozess noch nicht an sein Ende gekommen ist. Und was ist die „Fortsetzung der monotheistischen Weltreligionen“? Der „rote Faden“, der sich durchzieht und einen Zusammenhang stiftet, kann nur der Monotheismus sein. Worauf könnte sich dann die Formulierung von der „Fortsetzung“ beziehen? Inwiefern setzt sich der Monotheismus fort?

Eine mögliche, ja, stimmige Lesart ergibt sich, wenn davon ausgegangen wird, dass die Formulierung sich implizit auf das Judentum und das Christentum bezieht und diese beiden Religionen als die ersten beiden monotheistischen Weltreligionen begriffen werden. Dann kann der Islam als deren Fortsetzung bezeichnet werden. Folglich wird mit dem Demonstrativpronomen auf den Islam Bezug genommen, geht es um ihn.

Von welchem Standpunkt aus ist die Formulierung, die der Lehrer hier verwendet, möglich? Denkbar ist zum einen, dass ein übergeordneter Standpunkt eingenommen wird, z. B. ein religionsgeschichtlicher. Diesen kennzeichnet, dass er eine Distanz zu allen Religionen, mithin auch zu den drei „monotheistischen Weltreligionen“ besitzt. Aus dieser Distanz heraus können Kontinuitäten festgestellt werden – und die Frage stellt sich sodann, ob es neben diesen auch Brüche gibt und worin dann diese Diskontinuitäten bestehen bzw. woraus sie sich ergeben. Denkbar ist auch, dass der Standpunkt ein religionsphilosophischer ist. Von einem solchen aus ist ebenfalls eine Äquidistanz zu den drei „monotheistischen Weltreligionen“ möglich. Und von ihm aus könnte z. B. die Frage gestellt werden, ob hinter dem Auftreten der monotheistischen Weltreligionen eine Entwicklungsgesetzlichkeit steht und die Fortsetzung auch als ein Fortschritt zu begreifen ist. Nimmt man den Kontext hinzu, dass es sich bei dem protokollierten Unterricht um einen solchen im Fach Ethik handelt, liegt die Vermutung nahe, dass letzteres zutrifft, der Standpunkt des Lehrers also ein religionsphilosophischer ist.

Ist es auch denkbar, dass der Standpunkt des Lehrers kein distanzierter, sondern einer der monotheistischen Weltreligionen selbst ist, genauer gesagt, dass die Aussage vom Standpunkt des Islam aus getroffen wird? Das hängt davon ab, ob der Islam sich tatsächlich als Fortsetzung der beiden anderen monotheistischen Religionen begreift.

4 „Lm“ steht für „Lehrer männlich“.

5 Zuvor muss eine Begrüßung stattgefunden haben. Vielleicht ist auch noch mehr passiert. Das alles ist jedoch in dem Protokoll der Stunde nicht festgehalten.

Die Frage, ob das so ist, lässt sich nicht einfach beantworten: Auf der einen Seite gibt es im Islam durchaus die Vorstellung einer Kontinuität, für die der Glaube an den einen Gott von grundlegender Bedeutung ist.⁶ Auf der anderen Seite werden schon früh Diskontinuitäten herausgestellt und zwar auch in Bezug auf die Idee des Monotheismus. So wird z. B. mit Sure 112 die Frage aufgeworfen, ob das Christentum überhaupt als monotheistische Religion begriffen werden kann. Aufgrund der Trinitätslehre sei der Monotheismus im Christentum zumindest nicht konsequent ausgebildet (Paret, 1989, S. 439).

Wenn zutreffen sollte, dass der Lehrer hier die Binnenperspektive des Islam referiert, dann stellt sich die Frage, ob er diesen Standpunkt auch teilt, er also selbst Muslim ist. Ausgeschlossen ist das nicht. Oder sein Standpunkt ist eben ein philosophischer, ein Standpunkt außerhalb des Islam, von dem aus die Binnenperspektive bzw. das Selbstbild des Islam wiedergegeben wird.

Was lässt sich über das methodische Vorgehen des Lehrers sagen? Dieses kennzeichnet, dass der Lehrer nicht an dem (Vor-)Wissen der Schüler:innen ansetzt, auch nicht an deren Fragen oder Interessen, sondern dass er sein eigenes Wissen präsentiert bzw. seine Sicht der Dinge. Der Lehrer nutzt die strukturell das Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis kennzeichnende Asymmetrie, welche impliziert, dass eine Lehrkraft die Macht hat, das Rederecht zu erteilen (die sie freilich auf Schüler:innen übergeben kann). In dem vorliegenden Fall nutzt der Lehrer diese Macht dazu, das Rederecht erst einmal nur sich selbst zu geben.

Wenn er in dieser Weise fortfährt, dann haben wir es hier mit einem klassischen Lehrervortrag zu tun. Dieses Format kennzeichnet, dass der Lehrer ein zu lernendes Wissen vorträgt, die Schüler:innen – diszipliniert – zuzuhören haben und sich womöglich Notizen machen sollen. Im Anschluss an den Vortrag kann dann entweder über diesen diskutiert werden oder die Schüler müssen das ihnen Vermittelte – womöglich für die nächste Klassenarbeit – schlicht auswendig lernen.

5 Einordnung Mohammeds von welchem Standpunkt aus?

Der Lehrer fährt folgendermaßen fort:

und Mohammed sieht sich in diesem Zusammenhang, wie ich meine, zu Recht in der Nachfolge der großen Propheten

Nun geht der Lehrer auf Mohammed, den Propheten des Islam ein. Bemerkenswert ist, dass er dessen Selbstwahrnehmung wiederzugeben behauptet: Mohammed selbst sehe sich „in diesem Zusammenhang“, d. h. im Kontext der „monotheistischen Weltreligionen“, die im Verhältnis der „Fortsetzung“ zueinander stehen. Mohammeds Selbstwahrnehmung ist also, so die Behauptung des Lehrers, von dessen Blick auf das Judentum und das Christentum bestimmt, die, wenn der Islam selbst als „Fortsetzung“ begriffen wird, gewissenmaßen als Vorgängerreligionen betrachtet werden.

Aufgrund dessen, so der Lehrer, dass Mohammed den Islam in diesem Kontext wahrnimmt, hat er ein bestimmtes Bild von sich selbst: Er sieht sich „in der Nachfolge der großen Propheten“. Wer ist mit den „großen Propheten“ gemeint? Nun, vermutlich sind es die Propheten des antiken Judentums. In deren „Nachfolge“ sehe sich Mohammed. Nachfolge meint hier nicht nur, dass Mohammed zu einem späteren Zeitpunkt als diese aufgetreten ist, sondern auch dass er ihnen in dem Sinn nachfolgte, dass er sie als Vorbilder nahm und sich an ihnen orientierte.

Es zeigt sich, dass der Lehrer tatsächlich für sich in Anspruch nimmt, eine andere Sichtweise, diejenige Mohammeds bzw. des Islam wiederzugeben. Wenn es zutrifft, was oben vermutet wurde, dass der Lehrer kein Muslim ist und einen philosophischen Standpunkt innehat, dann lässt sich sagen, dass er bemüht ist, von diesem aus die Binnenperspektive des Islam zu referieren. Was könnte der Grund dafür sein? Im Hintergrund könnte stehen, dass der Lehrer es vermeiden möchte, sich in die Problematik des Fremdverstehens zu verstricken. Diese wird, was den Islam betrifft, im Rahmen der Orientalismusdebatte ausbuchstabiert: Der Blick des Westens, weitgehend auch der Blick der westlichen Orientalistik, sei, so wird argumentiert, geprägt durch eine elementare Vorurteilsstruktur, der zufolge der Westen sich selbst als aufgeklärt, modern und rational begreife, während der Islam als Quelle von Irrationalität angesehen wird und als Grund dafür, dass Gesellschaften, in denen er die dominante Religion ist, sich nicht entwickeln. Dieser Blick sei geprägt durch die Geschichte des Kolonialismus, sei der Blick der Mächtigen, die sich für überlegen halten und die den Islam in der Negation des Eigenen als das Andere konstruieren, als minderwertig, unterlegen und nicht entwicklungsfähig (Said, 2009).

⁶ Deswegen bestand – worauf in der Koranforschung schon früh hingewiesen wurde – zu Beginn der Prophetie Mohammeds die Hoffnung, auch Jüd:innen könnten für den Islam gewonnen werden (Geiger, 2005).

Die Vermutung lautet also, dass der Lehrer dem Vorwurf entgehen möchte, den Islam als das Andere zur westlichen Kultur zu begreifen, und deswegen nicht die eigene Sicht wiedergibt, die eines Kindes der westlichen Welt, sondern das Selbstbild des Islam. Die Begründung dafür könnte entweder eine moralische sein – der Lehrer will nicht die orientalistische Vorurteilsstruktur reproduzieren und sich an deren Fortbestehen und Weitergabe mitschuldig machen. Oder es kann eine erkenntnistheoretische sein: Der Vorurteilsstruktur kann man gar nicht entgehen, so wird gelegentlich argumentiert, die Wahrnehmung des Fremden sei notwendig immer durch das Eigene bedingt (Al-Azmeh, 1996). Denkbar ist freilich auch eine Kombination von beidem: Wenn die Wahrnehmung des Islam aus einer westlichen Perspektive Deutungen gegenübersteht, die von Muslimen vertreten werden, welche ist dann „besser“? Ist es möglich, das Selbstverständnis des Islam vom Standpunkt eines vermeintlichen „Besserwissens“ aus zu kritisieren?⁷

Der Lehrer belässt es nun jedoch nicht dabei, das Selbstverständnis Mohammeds bzw. des Islam zu referieren, sondern nimmt auch zu diesem Stellung: Mohammed habe Recht, wenn er sich so versteht, wie er sich versteht. In der Formulierung „wie ich meine“ steckt freilich eine gewisse Vorsicht – der Lehrer will sein Urteil nur als persönliche Meinung verstanden wissen und nicht als ein gesichertes Wissen. Doch erlaubt er es sich, diese persönliche Meinung zu äußern. D. h., er traut sich ein Urteil bezüglich des Selbstbildes Mohammeds zu. Worauf gründet dieses Urteil? Dieses Urteil setzt einen Standpunkt voraus, von dem aus das Selbstbild von Mohammed überprüft werden kann. Mit Bezug auf was? Mit Bezug auf eine religionsphilosophische Vorstellung von der Entwicklung der monotheistischen Religionen? Ist das Urteil des Lehrers theoretisch begründet? Oder ist es empirisch begründet, nimmt der Lehrer Bezug auf Erkenntnisse der Wissenschaft? Das ist unklar. Genauer gesagt, indem der Lehrer hervorhebt, dass es nur seine persönliche Meinung sei, legt er den Schluss nahe, dass sein Urteil eben gar kein Fundament hat.

In Bezug auf die Schüler:innen folgt daraus, dass diese nicht nur von ihrem Lehrer lernen können, wie Mohammed bzw. der Islam sich selbst sieht, sondern dass sie auch dazu angehalten werden, der Meinung des Lehrers zu folgen. Damit entsteht aber zwischen dem Lehrer und den Schüler:innen ein Verhältnis, das sich demjenigen, welches zwischen Prophet:innen und ihren Zuhörer:innen besteht, annähert: Aufgerufen wird zu Gefolgschaft. Der:die Prophet:in erwartet Gefolgschaft für eine Botschaft, von der behauptet wird, dass sie von einer göttlichen Instanz stammt. Die Lehrkraft erwartet Gefolgschaft für eine Meinung, die sie ihren Schüler:innen mitteilt, ohne dass erkennbar ist, worauf sich diese gründet. In beiden Fällen stellt sich ein Glaubwürdigkeitsproblem. Während der:die Prophet:in jedoch keine institutionell gesicherte Macht besitzt und allein auf die Macht des Wortes setzt, verfügt der Lehrer über die Macht des Amtes, das er innehat. Dieses überdehnt er hier charismatisch.

6 Das Bemühen, Mohammed aus der „Binnenperspektive“ zu verstehen

Anhand der ersten beiden Sequenzen des Protokolls wurde eine erste Fallstrukturhypothese entwickelt.⁸ Diese soll nun anhand von weiteren Sequenzen überprüft, modifiziert und ausdifferenziert werden.

Der Lehrer fährt fort:

Der versteht sich selbst sozusagen als die Vervollkommnung der monotheistischen Gesetzesreligionen

Bei dem deiktischen Pronomen „der“ stellt sich erneut die Frage, worauf es sich bezieht. Zu vermuten ist auch hier: Es wird auf den Islam Bezug genommen.⁹ Mit „sozusagen“ macht der Lehrer deutlich, dass der Gedanke, den er jetzt ausspricht, auch anders hätte formuliert werden können. „Sozusagen“ heißt: „Meine Ausdrucksweise mag etwas ungenau sein. Der Gedanke, den ich habe, könnte auch anders formuliert werden. Letztlich ist er aber richtig.“ Verbunden mit dem zuvor Gesagten kann das folgendermaßen interpretiert werden: Der Lehrer behauptet, das Selbstverständnis des Islam zu referieren, das Bild wiederzugeben, das dieser von sich selber hat. Doch erlaubt er sich, dieses Selbstbild anders zum Ausdruck zu bringen, als es üblich ist. Er übersetzt eine andere Ausdrucksweise – zu vermuten ist: eine muslimische Ausdrucksweise – in die eigene. Jede Übersetzung ist jedoch bekanntlich mit einer Interpretation des Übersetzten verbunden. Und das wirft die Frage auf, ob der Lehrer, wenn er den Anspruch hat, die Sichtweise anderer, also der Muslim:innen zu referieren, sich nicht auch an deren Ausdrucksweise hätte orientieren müssen. Da er das jedoch nicht macht, verstrickt er sich, so lässt es sich vermuten, auf einer anderen

⁷ In der Wissenschaft geht es freilich nicht um ein „Besserwissen“ des Islam, sondern um ein anderes Verstehen – eines allerdings, bei dem die Dignität des Islam anerkannt werden sollte.

⁸ Zum methodischen Vorgehen siehe auch: Funcke & Loer, 2019.

⁹ Grammatikalisch gesehen könnte auch auf Mohammed Bezug genommen werden. (Dann klänge das „der“ gegenüber dem angemesseneren „er“ herabwürdigend.) Doch inhaltlich gesehen ist diese Lesart auszuschließen.

Ebene, auf der Ebene der Sprache in die Problematik des Verhältnisses von Eigenem und Fremden. Er will dem Islam bzw. den Muslim:innen gerecht werden, doch indem er über den Islam redet, verwendet er seine eigene Sprache, übersetzt dasjenige, was dem Selbstverständnis entspricht, genauer gesagt, seiner Meinung nach ihm entspricht und interpretiert es damit – so dass sich die Frage stellt, ob das, was er sagt, tatsächlich noch dem Selbstverständnis der Muslim:innen entspricht oder bereits eine Deutung beinhaltet.¹⁰

An dieser Stelle lässt sich eine Problematik nicht mehr übergehen, die aus den Debatten über den Islam, welche in den letzten Jahren geführt wurden, nur allzu bekannt ist und die schon an früherer Stelle hätte aufgegriffen werden können: Gibt es überhaupt „den Islam“? Kann man über diese Religion im Singular sprechen, so als sei der Islam eine Einheit, ein einheitliches Gebilde? Führt dies nicht zu einem Essentialismus, der Vorstellung von einem „Wesen des Islam“, das es gar nicht gibt? Ist eine solche Vorstellung nicht hoch problematisch, da sie als Nährboden für die Bildung von Stereotypen, Klischees und Vorurteilen dienen kann? Wäre es nicht besser, stets von unterschiedlichen Ausprägungen des Islam zu reden?

Die Frage nach „dem Islam“ kann hier nur kurz aufgerissen werden. Häufig wird sie beantwortet, indem behauptet wird, „den Islam“ gebe es nicht, sondern nur eine Vielzahl unterschiedlicher Deutungen. Dagegen wird dann eingewendet, „der Islam“ sei dasjenige, was in den grundlegenden Texten dieser Religion, vor allem im Koran, aber auch in den Hadithen formuliert sei. Diese aber werden interpretiert, vor allem von denen, die sich zum Islam bekennen, und zwar sowohl explizit als auch implizit, d. h. in dem, wie Muslime handeln, wie sie leben, und in dem, wie sie über den Islam sprechen (Lohker, 2008).

Der Lehrer bewegt sich, so kann zumindest festgehalten werden, auf einer sehr abstrakten Ebene, auf einer Ebene hoher Aggregation, da es ihm um eine Verhältnisbestimmung von Religionen bzw. der drei monotheistischen Religionen aus der Perspektive des Islam geht. In der vorliegenden Sequenz werden diese, genauer gesagt, werden das Judentum und das Christentum nun als „Gesetzesreligionen“ bezeichnet. Auch dieser Terminus ist kompliziert. Historisch gesehen kann er auf den paulinischen Gegensatz von Glaube und Gesetz zurückgeführt werden: Im Judentum herrsche, so Paulus, die Vorstellung, der Gläubige könne durch eine Befolgung von Gesetzen sein Heil erlangen, während dies im Christentum von der Gnade der göttlichen Instanz abhängig sei. Nicht die Befolgung von Gesetzen, sondern der Glaube sei entscheidend. Aber auch in der Religionswissenschaft wird der Begriff gelegentlich verwendet und zwar wenn von einer Religion die Konformität mit Normen – vor allem mit rechtlichen und rituellen Normen – für das Heil der Gläubigen als relevant angesehen wird. Dies gelte, so wird dann behauptet, für das Judentum und für den Islam (Bertholet, 1985).

Die Behauptung, der Islam verstehe sich als „Vervollkommnung der monotheistischen Gesetzesreligionen“, impliziert, dass der Entwicklungsprozess, der bereits in dem Begriff der „Fortsetzung“ enthalten war, mit dem Islam an sein Ende gekommen ist. Und sie impliziert, dass dieses Ende der Höhepunkt einer Entwicklung ist. Genauer gesagt, es wird vorausgesetzt, dass der Prozess, in dem die monotheistischen Religionen aufeinander folgen, ein Telos besitzt. Bezogen auf dieses Telos können die Religionen danach unterschieden werden, wie weit sie sich jeweils diesem angenähert haben. Der Prozess führt von der Unvollkommenheit zur Vollkommenheit, nicht unbedingt linear, aber dennoch so, dass das Telos schließlich erreicht wird, und zwar mit dem Islam. Dieser steht am Ende des Prozesses als vollkommene Religion, die allen anderen Religionen überlegen ist. Diese werden nicht pauschal abgewertet, im Gegenteil. Die Vorstellung ist vielmehr, dass sie im Ansatz richtig und gleichrangig sind. Doch haben sie es in der Entwicklung nicht so weit geschafft wie der Islam. Erst durch ihn wird das vervollkommnet, was in den anderen Religionen als Telos angelegt ist.

Entspricht das tatsächlich dem Selbstbild des Islam, wie der Lehrer es behauptet? Davon kann durchaus ausgegangen werden. Im Koran findet sich auch eine Begründung für diese Sichtweise: Es gebe nur einen Gott und auch *nur eine* göttliche Botschaft, heißt es dort. Diese sei immer wieder den Menschen vermittelt worden. So sei u. a. das Judentum und das Christentum entstanden. Doch sei die göttliche Botschaft nie genau so protokolliert, überliefert und praktisch befolgt worden, wie sie tatsächlich lautet, sei vielmehr immer wieder abgeändert worden. Erst jene Variante, die Mohammed verkündete und die im Koran festgehalten ist, sei unverfälscht und stimme mit dem göttlichen Wort vollkommen überein (Twardella, 1999).

Mit dem zweiten Satz modifiziert der Lehrer also seine erste Aussage: Statt von „Fortsetzung“ zu reden, spricht er nun von „Vervollkommnung“. Und statt den Begriff „monotheistische Weltreligion“ zu verwenden, spricht er von „monotheistischen Gesetzesreligionen“ (womöglich weil er sich der Problematik des Begriffs „Weltreligion“ bewusst ist). Die Modifikationen bzw. Präzisierungen können zurückgeführt werden auf den Wunsch, dem Islam gerecht zu werden und sein Selbstverständnis möglichst genau wiederzugeben. Der Lehrer nimmt dabei für sich eine

10 Es würde sich dann um die Deutung einer Deutung handeln, da freilich das Selbstverständnis der Muslim:innen selbst eine Deutung darstellt.

Expertise in Anspruch, doch lässt die Unsicherheit in Bezug auf die Kategorisierung der Religionen als Welt- oder Gesetzesreligionen, die Frage aufkommen, ob dieser Anspruch berechtigt ist.

Trotz dieser Differenzen kann festgehalten werden, dass wesentliche Aspekte der Fallstrukturhypothese sich bestätigt haben. Im Folgenden geschieht jedoch etwas, das zu einer deutlichen Modifikation der Fallstrukturhypothese veranlasst.

7 Mohammed aus der Außenperspektive: ein Sozialreformer

Der Lehrer setzt seinen Vortrag folgendermaßen fort:

Und in der Tradition der monotheistischen Gesetzesreligionen ist auch das Motiv – eeh – von Mohammed als Religionsstifter sehr gut zu verstehen.

Es ist nicht erforderlich, diesen Satz mit der gleichen Gründlichkeit zu analysieren, wie dies oben geschah, da er im Wesentlichen nur einen neuen Punkt enthält, die Frage nach dem Motiv von Mohammed.¹¹ Was ist ein Motiv? Ein Motiv ist etwas, das zum Handeln veranlasst, ein Gedanke oder ein Gefühl, womöglich ein Trieb, der bzw. das einen Akteur zu einer bestimmten Handlung bewegt. Fraglich ist, ob der Akteur sich des Motivs, das hinter seinem Handeln steht, bewusst ist. Nur wenn das gegeben ist, kann er über sein Motiv auch sprechen – und kann einem anderen, z.B. einem Beobachter, der sein Handeln wahrgenommen hat, darlegen, was sein Motiv war. Hinter jeder Handlung steht ein bestimmtes Motiv, doch wenn der Akteur dieses nicht mitteilt, kann ein Beobachter nur Vermutungen darüber anstellen, was dessen Motiv gewesen sein könnte.

Angesichts dessen, dass der Lehrer bisher bemüht war, das Selbstverständnis von Mohammed zu referieren, ist nun zu erwarten, dass er wiedergibt, welche Beweggründe Mohammed für sein Handeln mitgeteilt hat. Das ist aber schwer möglich: Der Anspruch Mohammeds, Prophet zu sein, stützt sich auf die Behauptung, gerade *kein* Motiv zu haben. Es ist dem Selbstverständnis Mohammeds zufolge nicht so, dass er aus einem bestimmten Motiv heraus Prophet werden wollte – nicht er selbst, sondern Gott wollte es. Anders formuliert: Die Behauptung, kein Motiv zu haben, ist von grundlegender Bedeutung für die Glaubwürdigkeit Mohammeds als Prophet. Deswegen wird sie sowohl im Koran als auch in den Hadithen und der Sira des Propheten immer wieder herausgestellt. Z. B. wird in der Biografie von Ibn Ishaq davon erzählt, dass Mohammed zunächst gar nicht glauben konnte, dass er von Gott zum Propheten berufen worden ist. Diese Erzählung hat die Funktion, eben die Behauptung glaubwürdig zu machen, dass Mohammed gerade *kein* Motiv hatte (Ibn Ishaq, 1982).

Wenn der Lehrer nun die Frage nach dem Motiv Mohammeds aufwirft, dann heißt das, dass er nicht mehr die Binnenperspektive wiedergibt, nicht mehr das Selbstverständnis Mohammeds bzw. des Islam referiert, sondern diesen von außen betrachtet, und zwar auf eine Weise, die implizit den Geltungsanspruch Mohammeds, von Gott – gegen den eigenen Willen – berufen worden zu sein, in Frage stellt.

Auf die Ausführungen des Lehrers, in denen er darlegt, welches Motiv seiner Meinung nach hinter der Prophetie Mohammeds steht, muss nicht im Einzelnen eingegangen werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrer Mohammed in den Kontext seiner Zeit stellt. Diese sei, so behauptet er, gekennzeichnet durch soziale Widersprüche: Auf der einen Seite habe es zur damaligen Zeit reiche Menschen gegeben – als Beispiel für deren Reichtum bzw. den Umgang der Wohlhabenden mit ihrem Besitz führt der Lehrer an, dass diese verschwenderisch mit einem damals äußerst kostbaren Gut, mit Wasser, umgegangen seien, indem sie es z. B. ihren Pferden gaben, „während andere seiner Zeitgenossen wirklich verdurstet sind“. Im Hintergrund der prophetischen Mission Mohammeds stehe folglich – und das sei, so der Lehrer, „charakteristisch für Propheten“ – die Wahrnehmung sozialer Ungerechtigkeit.

Dass Mohammed ein hohes Maß an moralischer Sensibilität besaß und auf Ungerechtigkeit stark reagierte, davon wird in etlichen Hadithen berichtet. Wie aber kommt der Lehrer dazu, zu behaupten, Mohammeds moralische Sensibilität bzw. sein moralisches Bewusstsein sei das Motiv gewesen, das hinter dessen prophetischer Mission stand? Zu vermuten ist, dass im Hintergrund ein Geschichtsbild steht, demzufolge die gesellschaftlichen Verhältnisse das Bewusstsein bestimmen und soziale Verhältnisse sich auf der Ebene der Ideologie als „falsches Bewusstsein“ artikulieren. Aber das ist nur eine Vermutung, letztlich bleibt unklar, worauf der Lehrer sich mit seiner Behauptung stützt.

¹¹ Erörtert werden könnte daneben die Frage, was ein „Religionsstifter“ ist und ob es angemessen ist, Mohammed als einen solchen zu sehen. Tatsächlich ist es so, dass sich Mohammed keineswegs als Religionsstifter ansieht, sondern als Propheten einer Religion, die seit dem ersten Menschen besteht, seit Adam, der der erste Muslim war und als erster Prophet gilt (Elger, 2001, S. 17). Es stellt sich folglich die Frage, ob der Lehrer seinen Anspruch aufgegeben hat, das Selbstverständnis Mohammeds bzw. des Islam wiederzugeben oder schlicht nicht richtig informiert ist.

Diese läuft jedenfalls darauf hinaus, dass der Lehrer seinen Schüler:innen Mohammed nicht als einen Propheten, sondern als einen Sozialreformer präsentiert.

das ist das Motiv: Durst nach Gerechtigkeit.

Damit ist der erste Teil des Lehrervortrags beendet und steht ein erstes Ergebnis fest.

Schreibt das bitte hin! Mohammeds Motiv: Durst nach Gerechtigkeit.

Durch die Aufforderung an die Schüler:innen, das Gesagte zu notieren, wird deutlich, dass es sich hier aus der Sicht des Lehrers um das Ergebnis des bisherigen Unterrichts handelt. Das soll unmittelbar gesichert werden und ist eines, an dessen Zustandekommen die Schüler:innen in keiner Weise beteiligt waren. Dieses Ergebnis soll nicht diskutiert werden, vielmehr sollen die Schüler:innen es schlicht notieren.

Freilich hätte eine Ergebnissicherung auch anders erfolgen können. Z. B. hätte der Lehrer die Schüler:innen dazu auffordern können, in ihr Heft zu schreiben, was sie bisher verstanden haben und/oder was sie wichtig fanden. Möglich wäre es gewesen, dass die Schüler:innen die unterschiedlichen Notizen vorlesen und dann über die Unterschiede zwischen diesen gesprochen wird. So aber gibt es nur *ein* Ergebnis, dasjenige, welches der Lehrer für das richtige hält. Es ist so wenig zu hinterfragen wie das göttliche Wort.

8 Die Instrumentalisierung „islamischer Schüler“ zwecks Lösung eines Glaubwürdigkeitsproblems

Wenn davon ausgegangen wird, dass das Handeln des Lehrers sich seiner Struktur nach demjenigen eines:r Prophet:in annähert, dann ist zu erwarten, dass der Lehrer in jenes Problem gerät, das für das prophetische Handeln von grundlegender Bedeutung ist, das Glaubwürdigkeitsproblem. Dieses Problem entsteht, weil sich angesichts der Behauptung, im Namen eines anderen zu sprechen, genauer gesagt, im Auftrag einer göttlichen Instanz zu handeln, unmittelbar Zweifel einstellen. In der Sira des Propheten wird davon berichtet, dass es zunächst Mohammed selbst war, bei dem diese Zweifel aufkamen. Durch den Zuspruch seiner Frau Chadidscha, legten sich diese sodann. Und der Koran legt Zeugnis davon ab, wie etliche von Mohammeds Adressat:innen die Behauptung, einen privilegierten Zugang zur göttlichen Instanz zu haben, in Frage stellten, z.B. indem sie ihm entgegenhielten, er sei nur ein Zauberer oder ein Dichter – und eben kein Prophet (Twardella, 1999).

Vor dem Hintergrund der oben entworfenen Heuristik eines Vergleichs von prophetischem und pädagogischem Handeln sowie den Ergebnissen der Analyse des Transkripts kann nun die These formuliert werden, dass der Lehrer ebenfalls in ein Glaubwürdigkeitsproblem gerät. Denn er äußert eine Meinung, die rein subjektiv zu sein scheint und Mohammed als einen Sozialreformer darstellt, ohne dass deutlich wird, worauf er sich stützt. (Genauer gesagt, er versucht seine Behauptung nur dadurch zu plausibilisieren, dass er auf soziale Ungleichheit verweist, die zu Lebzeiten Mohammeds bestanden habe und veranschaulicht diese am Beispiel des Umgangs mit dem knappen Gut Wasser). Die Schüler:innen könnten an seinen Ausführungen Zweifel hegen, insbesondere diejenigen Schüler:innen, die etwas über Mohammed und den Islam wissen, also vor allem diejenigen Schüler:innen, welche sich in irgendeiner Weise mit dem Islam verbunden fühlen und für die Mohammed ein Prophet ist. Diese könnten fragen, worauf der Lehrer sich stützt, wenn er implizit Mohammed abspricht, Prophet zu sein. Die Frage wäre dann: Reagiert der Lehrer auf mögliche Zweifel der Schüler:innen? Und wenn ja: Wie versucht er das Problem der Glaubwürdigkeit zu lösen?

Der Unterricht verläuft im Folgenden nach dem bekannten Muster: Der Lehrer trägt vor. Dann schließt er seine Ausführungen mit einem „Ergebnis“ ab, das die Schüler:innen notieren sollen.¹² An einigen Stellen jedoch ändert sich die Interaktionsstruktur, trägt der Lehrer nicht vor, sondern spricht er Schüler:innen an. So etwa an der folgenden Stelle:

Lm: So, und wir haben einige islamische Schüler unter uns.

Die Klasse, die der Lehrer vor sich hat, ist offensichtlich in religiöser Hinsicht heterogen: Einige Schüler:innen scheinen muslimisch zu sein, andere nicht. Dies kann als typisch für Unterricht im Fach Ethik angesehen werden, das in etlichen deutschen Bundesländern als ein „Ersatzfach“ gilt, gedacht für diejenigen Schüler:innen, welche nicht am christlichen Religionsunterricht teilnehmen. Auffällig ist jedoch zum einen, dass der Lehrer die Schüler:innen nicht

¹² Insgesamt sind es zwölf „Ergebnisse“, die im Laufe der Unterrichtsstunde auf diese Weise zustande kommen – und die allesamt von den Schüler:innen in ihren Heften festgehalten werden sollen.

einzelnen anspricht, sondern als eine Gruppe, dass er eine Kategorie bildet, die der „islamischen Schüler“, und einzelne Schüler:innen unter diese subsumiert. Wie aber wird die Kategorie „islamische Schüler“ definiert? Und wie lässt sich erkennen, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin dieser Kategorie zugeordnet werden kann oder nicht? Auf die erste Frage könnte geantwortet werden: Schüler:innen sind „islamische Schüler“, wenn sie sich zum Islam bekennen. Und auf die zweite: dadurch, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin nach seinem bzw. ihrem Bekenntnis gefragt wird. Folglich bestehen zwei Möglichkeiten: Entweder weiß der Lehrer, dass einige seiner Schüler:innen sich zum Islam bekennen, weil sie ihm das irgendwann einmal gesagt haben. Oder er unterstellt aufgrund irgendwelcher Indizien – Aussehen, Herkunft der Familie o. ä. –, dass einige Schüler:innen in seiner Klasse sich zum Islam bekennen.¹³

Zum anderen stellt sich die Frage, warum der Lehrer überhaupt auf die „islamischen Schüler“ in seiner Klasse zu sprechen kommt. Nicht ausgeschlossen ist, dass er nun über sie reden möchte. Das würde bedeuten, dass er auf der Basis der Unterscheidung zwischen muslimischen und nicht muslimischen Schüler:innen die muslimischen aus dem Kreis der unmittelbar Adressierten ausgrenzt und sie zu Objekten macht, über die nun etwas ausgeführt wird. Das ist jedoch unwahrscheinlich. Zu vermuten ist vielmehr, dass der Lehrer auf die – vermeintlich? – muslimischen Schüler:innen zu sprechen kommt, weil er sie zu Wort kommen lassen möchte. Genauer gesagt, zu erwarten ist, dass der Lehrer will, dass sie etwas über ihre Religion sagen. Die Schüler:innen, wenn sie sich denn tatsächlich zum Islam bekennen, haben eine Binnenperspektive, sie verstehen und praktizieren den Islam aus der Perspektive von Gläubigen. Sie können also als Repräsentant:innen der Binnenperspektive im Unterricht fungieren. Mit ihnen bietet sich die Möglichkeit, dasjenige zu realisieren, was – so wurde zumindest vermutet – die Absicht des Lehrers ist: dem Islam gerecht zu werden und ihn nicht zu orientalisieren. Wenn tatsächlich muslimische Schüler:innen bzw. solche, die sich in einer islamischen Tradition sehen, am Unterricht teilnehmen, dann können diese nun in Kenntnis der Binnenperspektive sich zu den Ausführungen des Lehrers äußern, diesen widersprechen, sie ergänzen, sie ausdifferenzieren oder ihnen schlicht zustimmen. Ist es das, was der Lehrer will?

Ich möchte jetzt den aller ersten Satz des Islam und des Koran, den möchte ich jetzt hören.

Weder wird über die „islamischen Schüler“ gesprochen, noch werden diese dazu aufgefordert, ihre Kenntnisse über das Selbstbild des Islam in den Unterricht einzubringen und zu den Ausführungen des Lehrers Stellung zu nehmen. Vielmehr werden sie auf der Basis der Voraussetzung, dass sie, wenn sie sich als „islamische Schüler“ sehen, den „ersten Satz des Islam und des Koran“ kennen müssten, dazu aufgefordert, diesen zu reproduzieren. Dabei ist klar: Der Lehrer weiß, wie dieser Satz lautet bzw. glaubt es zu wissen. Die Artikulation des Wunsches ist folglich auf der einen Seite zu interpretieren als eine Prüfung der „islamischen Schüler“: Es wird sich zeigen, ob sie dem Wunsch des Lehrers nachkommen können, und dann wird er sehen, ob sie zu Recht für sich in Anspruch nehmen, Muslim:innen zu sein. Sollten sie nicht dazu in der Lage sein, den ersten Satz zu reproduzieren, würden sie mit ihrem Bekenntnis unter Rechtfertigungsdruck geraten. Auf der anderen Seite werden die „islamischen Schüler“, wenn sie denn dem Wunsch des Lehrers entsprechen, zu Zeug:innen. Indem sie sagen, was der Lehrer weiß – und wovon auch die Anwesenden wissen, dass es der Lehrer weiß (denn sonst würde er den Wunsch auf diese Weise nicht äußern) –, beglaubigen sie dessen Expertise.

Was ist es, das der Lehrer hören will? Ist es „der aller erste Satz des Islam“? Dann stellt sich die Frage, was damit gemeint sein könnte: Meint der Lehrer die ersten Verse von Sure 96? Gemeinhin gelten diese als – in zeitlicher Hinsicht – ersten Sätze des Islam, welche Mohammed zu Beginn des Offenbarungsprozesses im Kontext seiner Berufung als Prophet übermittelt wurden. Oder will der Lehrer den ersten Satz des Koran hören? Dann könnte der erste Satz der ersten Sure gemeint sein, der al-Fatiha. Oder will der den ersten Satz der Sure 114, mit der die Lektüre des Koran begonnen wird, wenn sie – wie im Arabischen üblich – „von hinten“ erfolgt?

Was ist das Hauptdogma des Koran?

Wie ist diese Frage zu verstehen? Korrigiert der Lehrer sich, will er nun nicht mehr den „ersten Satz des Islam und des Koran“ hören, sondern nur das „Hauptdogma des Koran“? Oder will er beides hören? Und was ist „das Hauptdogma des Koran“? Diese Frage ist gar nicht so leicht zu beantworten. Denn unterstellt wird, dass der Koran eine Lehre, ein System von Dogmen enthält und dass eines dieser Dogmen das „Hauptdogma“ sei. Davon kann aber keineswegs ausgegangen werden, da ein Prozess der systematischen Reflexion, der in die Bildung einer „Lehre“ führte, erst (richtig) begann, als der Prozess der Offenbarung bereits abgeschlossen war.¹⁴

Tatsächlich gibt ein Schüler eine Antwort auf die Frage des Lehrers:

¹³ Davon einmal abgesehen stellt sich die Frage, ob bei Schüler:innen überhaupt von einem klaren Bekenntnis ausgegangen werden kann oder ob aufgrund ihres Alters bzw. ihres Entwicklungsstandes dem Rechnung getragen werden sollte, dass die Frage des Bekenntnisses eventuell noch offen ist.

¹⁴ Anders wäre es, wenn der Lehrer nach dem „Hauptdogma des Islam“ gefragt hätte (wobei dann das Problem virulent geworden wäre, dass es verschiedene Richtungen innerhalb des Islam gibt).

{Sm?: Sagt etwas leise, vermutlich auf Arabisch}

Es sieht so aus, als fühle sich ein Schüler tatsächlich angesprochen. Dieser rechnet sich zu den „islamischen Schülern“, nimmt die Prüfung an und will unter Beweis stellen, dass er zu Recht sich als einen Muslim sieht, der weiß, was das „Hauptdogma des Koran“ ist. Allerdings äußert er sich nur leise, so leise, dass, was er sagt, kaum zu verstehen ist. Warum? Zu vermuten ist, dass er aus einer Verlegenheit heraus undeutlich bleibt. Woraus könnte diese resultieren? Ist es ihm peinlich, das „Hauptdogma des Koran“ zu kennen? Oder ist es ihm peinlich, ein Muslim zu sein? Letztlich lässt sich die Frage nicht beantworten, doch naheliegend ist es, dass er nur ungern die Funktion erfüllt, die ihm hier implizit zukommt: als vermeintlicher „Experte“ den Lehrer bzw. seine Deutung des Islam zu beglaubigen.

Lm: Allah ist groß und Mohammed ist sein Prophet.

Zu vermuten ist, dass der Lehrer hier die deutsche Übersetzung dessen bietet, was der Schüler zuvor sagte. Dadurch macht er jenen Schüler:innen, welche kein Arabisch können, verständlich, was der Schüler zuvor gesagt hat. Gleichzeitig evaluiert er die Antwort des Schülers – sie war richtig – und bestätigt diesem implizit, dass er sich zu Recht als Muslim sieht. Er hat die Prüfung seines Bekenntnisses bestanden. Darüber hinaus macht er deutlich, dass er sich selbst auch zu Recht als Experte begreift: Er weiß, was das „Hauptdogma des Koran“ ist. Und zu seiner Expertise gehört auch – das zeigt sich nun –, dass er Arabisch versteht (zumindest partiell) und dass er Kriterien dafür kennt, wann sich jemand zu Recht als Muslim sehen kann oder nicht.

Der Satz, den der Schüler vermutlich zitiert hat, stammt allerdings nicht unmittelbar aus dem Koran, vielmehr findet es sich in dem „Gabriels-Hadith“, einer Erzählung aus den Überlieferungen über Worte und Taten des Propheten. In diesem Hadith sind grundlegende Glaubenssätze bzw. Glaubensprinzipien dargelegt (Al-Nawawi, 2007; Twardella, 2012). Der Satz des Schülers ist der erste der fünf Glaubenssätze, die traditionell als verbindlich für den islamischen Glauben angesehen werden. Allerdings lautet seine präzise Übersetzung:

Es gibt keinen Gott außer Allah und Mohammed ist sein Prophet.

Auch in diesem Punkt ist der Lehrer also ungenau. Offen bleibt, ob der Schüler tatsächlich diesen Satz auf Arabisch gesagt hat oder doch einen anderen. Wenn davon ausgegangen wird, dass er die richtige Antwort gegeben hat, dann hat der Lehrer die Aussage des Schülers entweder falsch übersetzt oder er besitzt doch nicht jene Arabischkenntnisse, die zu haben er den Anschein erweckt hat.

Abschließend folgt jene Aufforderung an die Schüler:innen, welche ihrer Struktur nach bereits bekannt ist:

Schreibt hin! Allah ist groß und Mohammed ist sein Prophet.

Das entspricht der oben herausgearbeiteten Struktur: Der Lehrer trägt vor und fasst „Ergebnisse“ zusammen, die die Schüler:innen in ihrem Heft festhalten sollen. Diese Struktur wird in der vorliegenden Episode nur insofern modifiziert, als der Lehrer nicht alles vorgetragen, sondern das „Ergebnis“ bei den Schüler:innen, genauer gesagt, bei einem „islamischen Schüler“ abgerufen hat.

Aus der Sicht der Schüler:innen, der „islamischen Schüler“, wird dies womöglich positiv gesehen. Sie haben (im Unterschied zu anderen) die Möglichkeit erhalten, sich am Unterricht zu beteiligen und das ohne ein Risiko eingehen zu müssen: Es war so gut wie ausgeschlossen, dass sie etwas Falsches sagen. Wenn sie tatsächlich Muslim:innen sind, wie es der Lehrer voraussetzt, dann wissen sie, wie der zentrale Glaubenssatz im Islam lautet. Womöglich sehen sie sich und ihre Religion durch den Lehrer auf diese Weise sogar ein Stück weit anerkannt. Das steht nicht im Widerspruch zu der Deutung, die sich vor dem Hintergrund des zuvor Gesagten ergibt, dass der Lehrer die Schüler:innen instrumentalisiert, indem er ihnen die Aufgabe zugeteilt hat, seine Expertise bzw. seine Deutung des Islam vor der Klassenöffentlichkeit zu bestätigen.

Damit kehrt sich das Verhältnis um: Wurde oben gesagt, dass der Lehrer dem Islam gerecht werden und vermeiden will, ihn aus der Perspektive eines Fremden zu beschreiben, aus einer Position, der vorgeworfen werden könnte, dass sie auf Macht beruht und den Islam als unterlegen und minderwertig konstruiert, zeigt sich jetzt im Umgang mit Schüler:innen, die sich womöglich tatsächlich zum Islam bekennen, dass der Lehrer ihnen zwar eine gewisse Expertise zuschreibt, ihnen gegenüber jedoch seine Macht ausspielt, die Macht, die er als Lehrer hat und die er dazu benutzt, den Schüler:innen die Aufgabe zuzuweisen, ihn als Experten zu beglaubigen. Und das macht er – so die Vermutung – angesichts dessen, dass gerade sie, die „islamischen Schüler“ Zweifel an seiner Deutung des Islam, vor allem seiner Deutung Mohammeds als Sozialreformer artikulieren könnten.

{Schüler schreiben 30 Sek.}

Die Schüler machen tatsächlich, was der Lehrer von ihnen erwartet.

Lm: Ja. Sm? gehörst du zum Islam?

Es zeigt sich: Der Lehrer weiß nicht, ob Sm? sich zum Islam bekennt oder nicht – und hat trotzdem zuvor von „islamischen Schülern“ gesprochen. Bezog sich das nur auf andere Schüler:innen und ist er nun überrascht, dass auch Sm? zu diesen gehört? Und es wird deutlich: Das Bekenntnis zum Islam wird vom Lehrer nicht als etwas Individuelles begriffen, sondern wird gesehen als Zugehörigkeit zu einem Kollektiv, der Glaubensgemeinschaft der Muslim:innen.

Hast du sehr gut gesagt!

Dieses Urteil bezieht sich nicht nur inhaltlich auf die Aussage des Schülers, evaluiert sie als richtig, sondern auch auf die Art und Weise ihrer Artikulation, auf die Performanz des Schülers. Und das heißt: Der Lehrer nimmt für sich in Anspruch, sogar die Aussprache des Schülers, sein Arabisch evaluieren zu können.

Aber nächstes Mal ein bisschen lauter,

Die uneingeschränkt positive Beurteilung des „sehr gut“ lässt der Lehrer so nicht stehen und schränkt sein Lob ein: Die Artikulation war nicht laut genug. Der Lehrer setzt dabei voraus, dass der Schüler es auch anders könnte und fordert ihn dazu auf, es bei einem in einer unbestimmten Zukunft möglicherweise eintretenden „nächsten Mal“ zu machen, eben lauter zu sprechen.

dass mein schwerhöriges Ohr es hören könne

Der Lehrer konstruiert sich auf der einen Seite als Experte für den Islam und die Rezitation des Arabischen, auf der anderen Seite aber als körperlich nicht mehr auf der Höhe seiner Leistungsfähigkeit, schon etwas gebrechlich, womöglich aufgrund seines fortgeschrittenen Alters.

denn es klingt wie Musik in meinen Ohren.

Mit dieser Bemerkung endet die Episode. Wie ist sie zu verstehen? Durch sie erschließt sich eine weitere Facette dessen, wie der Lehrer sich gegenüber seinen Schüler:innen präsentiert: Er tritt ihnen gegenüber nicht nur als Kenner des Islam auf, als jemand, dessen fachliches Wissen nicht anzuzweifeln ist, und nicht nur als jemand, der dem Islam respektvoll begegnet, ihn so nimmt, wie dieser selbst sich sieht. Sondern er zeigt sich hier – in der Interaktion mit einem Schüler, der sich vermutlich zum Islam bekennt – auch als ein Liebhaber des Arabischen. Den ersten Satz des islamischen Glaubensbekenntnisses auf Arabisch zu hören, ist für ihn ein ästhetischer Genuss. Auch das kann als weitere Facette der Inszenierung von Expertise verstanden werden, denn das Arabische wird traditionell als sakrale Sprache begriffen und die ästhetische Gestaltung des Koran, seine Poesie und Rhetorik als von einer solchen Qualität, dass deren Wirkung auf den Rezipienten tendenziell als Gottesbeweis bzw. als Beweis für die Richtigkeit des Islam und als Gewissheit stiftend angesehen wurde und wird (Kermani, 1999). Indem der Lehrer die Wirkung beschreibt, die die akustische Rezeption des Arabischen bei ihm auslöst, suggeriert er dem Schüler, auch er könne diesem Beweis des Glaubens kaum widerstehen, ja, bekenne sich wie der Schüler letztlich zum Islam. Im gleichen Moment, in dem er den Schüler instrumentalisiert, „verbrüderet“ er sich mit ihm.

9 Fazit

Die Analyse abschließend ist es wichtig zu betonen, dass das Handeln von Pädagog:innen grundsätzlich eine größere Nähe zu dem von Priestern als zu dem von Prophet:innen hat. Das liegt vor allem daran, dass Prophet:innen in Zeiten von Krisen auftreten, d. h. dann, wenn in einer Gemeinschaft Not und Elend herrschen und die Routinen des Denkens und Handelns zur Bewältigung der Krise nicht mehr ausreichen. Die Prophet:innen des antiken Judentums traten in Krisenzeiten auf und boten eine Erklärung für diese, indem sie der Gemeinschaft vorhielten, den Bund mit der göttlichen Instanz und die mit diesem verbundenen Pflichten verletzt zu haben, und forderten zur Umkehr auf. Das Handeln dieser Prophet:innen vollzog sich in eine offene Zukunft, war potenziell innovativ und mit einem hohen Risiko verbunden, dem Risiko, nicht ernst genommen, nicht gehört und womöglich sogar verspottet und vertrieben zu werden. Priester hingegen handeln im Rahmen einer institutionalisierten Religion und „verwalten“ – wie es Max Weber formulierte – einen „Betrieb“. Das Handeln von Lehrkräften in der Schule ist insofern mit dem Handeln von Priestern vergleichbar, als auch dieses in hohem Maße durch Routinen geprägt ist. Krisenhaft sind zwar jene

Prozesse, in welche Schüler:innen geraten, ja, die Aufgabe von Lehrkräften besteht gerade darin, durch die Konfrontation mit Fremdem bei den Schüler:innen Krisen hervorzurufen, so dass Bildungsprozesse möglich werden. Doch das Handeln von Lehrkräften ist in der Regel nicht durch Krisen geprägt. Sicher, Lehrkräfte geraten permanent in Situationen, die nicht vorhersehbar sind und in denen sie Entscheidungen treffen müssen, ohne sich dessen sicher zu sein, was diese bewirken. Doch diese Krisen können auf der Basis relativ stabiler Routinen gelöst werden und im Rahmen einer Organisation, die Lehrkräften Macht verleiht und sie in vielfältiger Weise zu unterstützen vermag (Twardella, 2019). Ein prophetisches Handeln, das den gesamten „Betrieb“ in Frage stellt und zu einer radikalen Umkehr aufruft, kann allenfalls in reformpädagogischen Initiativen gesehen werden – und die Frage ist dann, ob diese Gefolgschaft finden oder „versanden“.

Einer der für das prophetische Handeln typischen Sprechakte – wie er im Neuen Testament zu finden ist – lautet: „Es steht geschrieben Ich aber sage euch ...“. Ein solcher kam in der analysierten Unterrichtsstunde nicht vor, wohl aber ein ähnlicher: „... wie ich meine, ...“ Wie in dem prophetischen Sprechakt meldete sich in dem Sprechakt des Lehrers ein Subjekt zu Wort und wie bei dem prophetischen Sprechakt war nicht erkennbar, worauf sich das Subjekt stützt. Der Unterschied besteht darin, dass der Lehrer kein „aber“ formulierte, keine radikale Alternative vertrat und für diese um Gefolgschaft warb, sondern mit dem Sprechakt in Bezug auf das zuvor Geäußerte seine Zustimmung signalisierte. Eine alternative Sicht vertrat er jedoch im Folgenden, indem er Mohammed als einen Sozialreformer darstellte. Das steht im Widerspruch zu der islamischen Sichtweise, aus der heraus Mohammed nicht, zumindest *nicht nur* als Sozialreformer gesehen wird, sondern vor allem als Prophet. Der Lehrer artikuliert diese Alternative jedoch nicht prophetisch: „Es steht geschrieben, Mohammed sei ein Prophet. Ich aber sage euch, er war ein Sozialreformer.“ Vielmehr präsentierte er sie so, dass kaum erkennbar war, dass seine Sicht von der islamischen abweicht: Er begann damit, Mohammed bzw. den Islam aus der Binnenperspektive darzustellen und der dann folgende Perspektivenwechsel sowie die Infragestellung des prophetischen Geltungsanspruchs erfolgten nur implizit. Das könnte einer der Gründe dafür gewesen sein, dass keiner der im Unterricht anwesenden „islamischen Schüler“ offen und direkt Einspruch erhob.¹⁵ Der Lehrer hätte sich mit seiner Behauptung durchaus auf die Wissenschaft beziehen können, denn die These, dass Mohammed ein Sozialreformer gewesen sei, wird dort tatsächlich gelegentlich vertreten. Stattdessen plausibilisierte er sie nur mit einer knappen Bemerkung zu sozialen Widersprüchen, die es zu Lebzeiten Mohammeds gegeben habe.

Eine Nähe zur Prophetie gewinnen die Ausführungen des Lehrers auch dadurch, dass er einen Vortrag hält (der allenfalls unterbrochen wird, damit die Schüler:innen „Lücken“, die der Lehrer lässt, füllen). Das Gesagte wird nicht zur Diskussion gestellt, das Unterrichtsgespräch wird nicht geöffnet für Fragen, Problematisierungen und Reflexionen. Auch stören die Schüler:innen nicht. Im Gegenteil, sie kooperieren weitgehend, der Unterricht verläuft reibungslos. So bleibt, was der Lehrer sagt, letztlich unhinterfragt. Dadurch gewinnt sein Wort einen Status, der dem eines Propheten vergleichbar ist: Was der Lehrer sagt, ist gesetzt und gilt uneingeschränkt. Das kommt im Unterricht vor allem auch darin zum Ausdruck, dass es – punktuell – von den Schüler:innen schriftlich festgehalten werden soll. So wird es endgültig der Reflexion und Diskussion entzogen, ist „wie in Stein gemeißelt“.

Der:die Prophet:in kann mit seiner bzw. ihrer Mission scheitern: Er bzw. sie behauptet, Prophet:in zu sein, stellvertretend für eine göttliche Instanz zu sprechen und ruft zur Gefolgschaft auf, stößt aber eventuell auf keine Resonanz. So bzw. ähnlich ist es Mohammed ergangen, dem es zwar zunächst gelang, einen kleinen Kreis von Gläubigen um sich zu sammeln, der aber von der Mehrheit der mekkanischen Bevölkerung nicht als Prophet anerkannt wurde. Angesichts der massiven Zweifel an seiner Mission drohte diese zu scheitern. Doch nachdem er nach Medina „ausgewandert“ war und dort ein islamisches Gemeinwesen errichtet wurde, konnte dieses Scheitern abgewendet, konnten die Zweifel überwunden und die Gefolgschaft stabilisiert werden (Twardella, 1999).

Auch Lehrkräfte können mit ihrem Handeln scheitern, und zwar dann, wenn nicht dasjenige geschieht, dem der Unterricht dient, wenn Schüler:innen nicht lernen und es zu keinen Bildungsprozessen bei ihnen kommt. In dem Sinn ist der Lehrer in der analysierten Stunde partiell gescheitert: Womöglich haben die Schüler:innen einiges gelernt, zumindest bot der Unterricht etwas, die Möglichkeit, etwas zu rezipieren, das sie auswendig lernen können, da mehrere „Ergebnissicherungen“ durchgeführt wurden. Dass sie dasjenige, was sie in diesem Sinn lernen konnten, auch verstanden und sich angeeignet haben, kann jedoch bezweifelt werden.

Die Unterrichtsforschung hat hinreichend darauf hingewiesen, dass Unterricht auch dann „läuft“, wenn eine „Sache“ nicht erschlossen wird und die Schüler:innen keine Möglichkeit haben, diese sich verstehend zu erschließen. Er verläuft nach Schemata, die allen Beteiligten bekannt sind, nach Routinen, die ein „Immer-Weiter“ garantieren, auch wenn der Unterricht in dem oben genannten Sinn scheitert (Gruschka, 2013). Lehrkräfte können aber auch in dem Sinne scheitern, dass eben diese Routinen nicht mehr tragen. Dieser Fall kann eintreten, wenn die Zumutung des Unterrichts, dasjenige, was dieser den Schüler:innen abverlangt, aus deren Sicht nicht mehr durch etwas

¹⁵ Ein anderer könnte gewesen sein, dass die Schüler:innen sich nicht getraut haben, dem Lehrer offen zu widersprechen.

anderes aufgewogen wird, was die Zumutung berechtigt erscheinen lässt, eine gute Note, die Möglichkeit etwas zu lernen etc. In diesem Sinne hätte der analysierte Unterricht scheitern können, wenn die „islamischen Schüler“ dem Lehrer widersprochen hätten bzw. in Opposition zu ihm gegangen wären, entweder schweigend oder beredt. Die Deutung Mohammeds als Sozialreformer hätte ein solches Scheitern bewirken können, zumal wenn sie – wie das oben geschehen ist – als Verlängerung einer subjektiven Meinungsäußerung des Lehrers, die nur schwach plausibilisiert wurde, gedeutet wird. Der Lehrer wäre in die Situation geraten, seine Behauptung begründen, seine Nichtanerkennung Mohammeds als Prophet rechtfertigen zu müssen. Weil diese Behauptung kaum gestützt wurde, tendenziell wie eine „Botschaft“ erschien, wurde die These formuliert, dass sich für den Lehrer ein Glaubwürdigkeitsproblem ergibt, wie es mit dem prophetischen Handeln strukturell verbunden ist. Den Zweifeln, die nun hätten artikuliert werden können, begegnete der Lehrer präventiv, indem er sich als Experte positionierte, der die „islamischen Schüler“ in ihrem Glauben zu prüfen vermag, und als Liebhaber des Arabischen, den der ästhetische Gottesbeweis nicht kalt lässt.

Das Handeln des Lehrers ist nicht wirklich prophetisch, doch resultieren aus ihm Probleme, die denen vergleichbar sind, vor denen Propheten stehen. Alternativ hätte der Lehrer die These, dass Mohammed ein Sozialreformer sei, von anderen, etwa Orientalist:innen vertreten lassen können (indem er einen Text mit den Schüler:innen liest, in dem diese These vertreten und begründet wird). Dann hätte sich die Möglichkeit ergeben, mit seinen Schüler:innen über unterschiedliche Sichtweisen Mohammeds und über die Prämissen, auf denen diese jeweils beruhen, zu diskutieren – und zu philosophieren (Kminek, 2018).

Aus der Perspektive der Professionalisierungstheorie (Oevermann, 1999) lässt sich abschließend sagen, dass das pädagogische Handeln zwar etliche strukturelle Gemeinsamkeiten mit dem prophetischen aufweist.¹⁶ Der zentrale Unterschied besteht aber darin, dass das pädagogische Handeln nicht im Auftrag einer göttlichen Instanz erfolgt, sondern in dem des Staates bzw. der Gesellschaft, und zwar in einem institutionellen Rahmen, der zwar Macht verleiht, aber nicht von der Begründungsverpflichtung enthebt. Es zielt nicht auf Gefolgschaftsbildung, auch nicht auf ein bloßes Auswendiglernen, sondern auf Bildung, bei deren Ermöglichung Lehrkräfte die Aufgabe einer stellvertretenden Krisenbewältigung haben. Letztlich zielt es auf die Mündigkeit der Schüler:innen (Twardella, 2023).



Über den Autor

Johannes Twardella ist Privatdozent an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und Lehrer an der Elisabethenschule (Gymnasium) in Frankfurt. Er arbeitet seit Jahrzehnten als Religionssoziologe über verschiedene Erscheinungsformen islamischer Religiosität und als Erziehungswissenschaftler auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung (und der Professionsforschung). Zuletzt befasste er sich vor allem mit der islamischen Religionspädagogik. jtwardella@yahoo.de

Literatur

Al-Azmeh, A. (1996). *Die Islamisierung des Islam. Imaginäre Welten einer politischen Theologie*. Campus.

Al-Nawawi, Y. I. S. (2007). *Das Buch der Vierzig Hadithe. Kitab al Arba'in*. Suhrkamp.

Bertholet, A. (1985). *Wörterbuch der Religionen*. Kröner.

Elger, R. (2001). *Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur*. C.H. Beck.

Franzmann, A.; Rychner, M.; Scheid, C. & Twardella, J. (Hrsg.) (2022). *Objektive Hermeneutik. Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern*. Budrich.

Funcke, D. & Loer, T. (Hrsg.) (2019). *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Springer VS.

¹⁶ Aus der Perspektive von Max Weber ist das nicht verwunderlich, ist doch für Weber der Prophet der erste Professionelle.

- Geiger, A. (2005). *Was hat Mohammed aus dem Judenthume aufgenommen?* Mit einem Vorwort herausgegeben von Friedrich Niewöhner. Parerga.
- Goerke, A. (2011). Prospects and limits in the study of the historical Muhammad. In N. Boekhoff-van der Voort, K. Versteegh & J. Wagemakers (Hrsg.), *The Transmission and Dynamics of the Textual Sources of Islam: Essays in Honor of Harald Motzki*, (137–151). Brill.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich.
- Hutter, M. (2016). *Die Weltreligionen*. C.H. Beck.
- Ibn Ishaq (1982). *Das Leben des Propheten*. Aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von Gernot Rotter. Goldmann.
- Jansen, H. (2008). *Mohammed. Eine Biographie*. C.H. Beck.
- K., A. (2010). *Unterrichtstranskript einer Ethikstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Studenthema: „Ethik in der 8. Klasse – Mohammed und die monotheistischen Weltreligionen“*. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1736>
- Kermani, N. (1999). *Gott ist schön: Das ästhetische Erleben des Koran*. C.H. Beck.
- Kminek, H. (2018). *Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis*. Budrich.
- Lohker, R. (2008). *Islam. Eine Ideengeschichte*. facultas.wuv.
- Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, A. & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Paret, R. (1989). *Der Koran*. Übersetzung. Kohlhammer.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. S. Fischer.
- Schöller, M. (2008). *Mohammed*. Suhrkamp.
- Twardella, J. (1999). *Autonomie, Gehorsam und Bewährung im Koran. Ein soziologischer Beitrag zum Religionsvergleich*. Olms.
- Twardella, J. (2012). Zur Soziologie der Hadithe. Eine exemplarische Analyse des „Hadith mit Gabriel“. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, (2), 199–214.
- Twardella, J. (2014). Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie. *Pädagogische Korrespondenz*, 49, 24–42.
- Twardella, J. (2019). Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 27.
- Twardella, J. (2023). *Pädagogik und Islam. Zur Position des Lehrers im Islam*. Budrich.
- Weber, M. (1980). Religionssoziologie. In M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wernet, A. (2000). *Einführung in der Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Leske + Budrich.