

Twardella, Johannes

Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie

Pädagogische Korrespondenz (2014) 49, S. 24-42



Quellenangabe/ Reference:

Twardella, Johannes: Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 49, S. 24-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122184 - DOI: 10.25656/01:12218

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122184>

<https://doi.org/10.25656/01:12218>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 49

FRÜHJAHR 2014

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno
Kommentar von *Ulrich Herrmann*
- 23 **DOKUMENTATION I**
Unistart
- 24 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität – Eine Fallstudie
- 43 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Adeus Pädagogik?
- 59 **DAS AKTUELLE THEMA**
Günter Rüdell
Krisenhafte und gelingende Übergänge im Schulsystem – Hinweise zu aktuellen Entwicklungen und die Erinnerung an eine mögliche Lösung: das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen
- 75 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Anke Wischmann
Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?
- 93 **SINNBILDER**
Sieglinde Jornitz
„Ich sehe was, was Du nicht siehst...“ – Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video *I see a woman crying (Weeping Woman)* vor Augen führt
- 107 **DOKUMENTATION II**
Innovative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft

Johannes Twardella

Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität Eine Fallstudie

I

Der Begriff der Heterogenität ist gegenwärtig in aller Munde. Das Bewusstsein davon, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, ist sehr ausgeprägt. Doch eine Vorstellung davon, was das für den schulischen Unterricht bedeutet, ist nach wie vor nur in geringem Maße vorhanden. Immer wieder heißt es, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssten im Rahmen ihres Studiums an der Hochschule auf die Herausforderungen, die mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft verbunden sind, besser vorbereitet werden. Weitgehend bleibt dabei jedoch unklar, worin diese Herausforderungen überhaupt konkret bestehen. Nicht selten ist die Meinung zu hören, diese lägen primär auf der Ebene der Erziehung: Es sei enorm schwierig, mit Schülerinnen und Schülern, deren Familien „aus aller Herren Ländern“ stammen, im Unterricht umzugehen; sie dazu zu bringen, sich so zu benehmen, wie es von ihnen erwartet wird. Nicht selten ist auch die Vorstellung anzutreffen, die Probleme lägen vor allem auf der Ebene der Didaktik – woraufhin die Empfehlung gegeben wird, mit den Mitteln der Binnendifferenzierung zu reagieren. Aber auch dann wird kaum gesagt, welche Probleme es eigentlich sind, die auf diese Weise gelöst werden sollen.

In den folgenden Ausführungen soll das Phänomen der kulturellen Heterogenität genauer in den Blick genommen werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass kulturelle Heterogenität auf unterschiedlichen kulturellen Prägungen beruht, d.h. darauf, dass die Schüler durch die Familien, in denen sie aufgewachsen bzw. durch die Milieus, aus denen sie stammen, in ihrem Denken, Handeln und Empfinden wesentlich beeinflusst sind. Die Herausforderungen für den schulischen Unterricht, welche mit dem Stichwort „kulturelle Heterogenität“ angesprochen werden, bestehen darin, dass die Vielfalt dieser kulturellen Prägungen und ihre Unterschiedlichkeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten erheblich zugenommen haben. Daraus folgt für den Unterricht, dass die Voraussetzungen für Erziehung äußerst disparat und die individuellen Zugangsweisen zur „Sache“ sehr unterschiedlich geworden sind.

Anhand eines Fallbeispiels soll im Folgenden exemplarisch thematisiert werden, wie kulturelle Prägungen von Schülern für den Unterricht insofern zu einem Problem werden können, als mit ihnen Überzeugungen oder Haltungen verbunden sein können, die eine Erschließung der Sache potentiell er-

schweren, wenn nicht sogar tendenziell unmöglich machen. Aus ihnen kann sich ein Widerspruch gegen das Telos des Unterrichts, das Verstehen der Sache, ergeben. Den ausgewählten Fall kennzeichnet, dass der Weg zur Erschließung der Sache letztlich durch eine doppelte Blockade verstellt zu sein scheint: zum einen durch bestimmte kulturelle Prägungen der Schüler, zum anderen aber auch durch „Prägungen“ der Lehrperson. Letztere können allerdings nicht in gleicher Weise als kulturell bezeichnet werden, denn sie resultieren nicht aus Prozessen der Sozialisation in bestimmten religiösen bzw. kulturellen Milieus, sondern aus den Erfahrungen, welche die Lehrperson in der Vergangenheit mit ihren Schülern gemacht und die sie dergestalt verarbeitet hat, dass sie sich ein bestimmtes Bild von ihnen machte. Weder sind die Schüler, noch ist die Lehrperson eine *tabula rasa*: Nur wenn die unterschiedlichen Prägungen auf beiden Seiten berücksichtigt werden, kann, so die zentrale These des vorliegenden Aufsatzes, die Interaktion im Unterricht angemessen rekonstruiert werden. Gleichzeitig bietet eine solche Rekonstruktion der Interaktion im Unterricht die Möglichkeit, über Handlungsalternativen nachzudenken. Dabei wird sich zeigen, dass ein taktvoller Umgang der Lehrperson mit ihren Schülern als eine *conditio sine qua non* für den Unterricht angesehen werden kann. Das lässt sich auch verallgemeinern: Pädagogischer Takt gewinnt unter Bedingungen gestiegener kultureller Heterogenität zusätzlich an Bedeutung.

II

Der Fallstudie liegt das Protokoll einer Unterrichtsstunde zugrunde, welche in einer Klasse der Jahrgangsstufe 8 an einer Realschule im Fach Geschichte stattgefunden hat.¹ Da nur ein kleiner Teil, ein kleiner Ausschnitt aus der Stunde analysiert werden kann, sei vorweg der Verlauf der Stunde grob skizziert: Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer das Thema einführt – es soll um den Islam bzw. die islamische Expansion gehen. Im nächsten Schritt wird ein Bild von Mohammed betrachtet und ein kurzes Gespräch über einige Punkte geführt, die das Leben des Propheten betreffen. Im Anschluss daran findet eine Gruppenarbeit statt. Die Schüler sollen sammeln, was sie über den Islam wissen bzw. was ihnen spontan zu diesem Thema einfällt, und dies an die Tafel schreiben. Darüber wird sodann kurz gesprochen. Es folgen zwei Phasen, in denen Texte aus dem Schulbuch gelesen und kurz besprochen werden: zum einen ein Text, in dem die Geschichte des Islam von ihren Anfängen bis zum osmanischen Reich dargestellt wird, zum anderen ein Text, der darüber informiert, dass nicht wenige deutsche Wörter aus dem Arabischen stammen. Die Stunde endet schließlich damit, dass der Lehrer eine Hausaufgabe stellt.

¹ Das vollständige Transkript der Unterrichtsstunde findet sich im Archiv für pädagogische Kasuist (ApaK) zum download bereit: <https://archiv.apak.uni-frankfurt.de/2512>.

Die Analyse wird sich auf die ersten beiden Phasen des Unterrichts beziehen, die Einführung des Themas und die Bildbetrachtung. Die Ausschnitte aus dem Protokoll, welche diese Phasen dokumentieren, werden mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik ausgewertet und interpretiert (vgl. Oevermann 2000).

Die Bemerkungen des Lehrers, mit denen er in das Thema der Stunde einführt, sind wichtig, da sie bereits erste Hinweise darauf geben, welches Bild dieser von seinen Schülern hat. Sie lauten:

Lm: So, heute beginnen wir ein neues Thema, was wahrscheinlich viele von euch bisschen mehr interessieren wird.

Das neue Thema wird nicht unmittelbar von dem Lehrer benannt, dafür kommentiert er es vorweg. Er äußert eine Vermutung („wahrscheinlich“) bezüglich des Interesses, das die Schüler an dem neuen Thema haben könnten. Auffällig ist, dass er dabei in mehrfacher Hinsicht differenziert, zum einen bezogen auf die Schüler – nicht alle, jedoch „viele“ von ihnen werde das neue Thema wahrscheinlich interessieren –, zum anderen bezogen auf das Thema und zwar im Verhältnis zu anderen Unterrichtsthemen: Das neue Thema werde die Schüler nicht uneingeschränkt, aber doch wohl mehr interessieren als andere Themen, die zuvor im Unterricht behandelt wurden, allerdings nicht *viel* mehr, sondern nur ein „bisschen“. Diese Vermutung lässt zunächst nur darauf schließen, dass der Lehrer die anwesenden Schüler schon über eine längere Zeit hinweg unterrichtet, schon verschiedene Themen mit ihnen behandelt hat, und deswegen meint einschätzen zu können, was sie interessiert und was nicht.

Sw1: Ganz bestimmt ...

Auf den ersten Blick gesehen scheint die Schülerin dem Lehrer zuzustimmen, denn mit „ganz bestimmt“ wird normalerweise eine Äußerung bekräftigt. Es wäre am Lehrer, seiner Äußerung angesichts von – tatsächlichen oder antizipierten – Zweifeln mit „ganz bestimmt“ Nachdruck verleihen. Doch nicht auf ihn, sondern auf eine Schülerin geht dieser kurze Einwurf zurück. Es liegt aber noch eine andere Lesart nahe: Die Schülerin bringt auf paradoxe Weise ihre Zweifel an der Vermutung des Lehrers, dass das neue Thema die Klasse ein „bisschen mehr“ interessieren werde, zum Ausdruck. Gerade indem sie die Äußerung des Lehrers scheinbar bekräftigt, stellt sie diese in Frage.² Und das würde bedeuten: Auf den in der Äußerung des Lehrers mitschwingenden Optimismus reagiert Sw1 unmittelbar mit der Artikulation von Skepsis: Das neue Thema werde sie – entweder nur sie selbst oder alle anwesenden Schüler – wahrscheinlich genauso wenig interessieren wie die zuvor im Unterricht behandelten Themen. D.h., ebenso wie der Lehrer aufgrund des vorangegangenen Unterrichts sich ein Bild von den Schülern konstruiert hat, so haben sich diese (bzw. hat sich Sw1) ein solches bezogen auf den Unterricht ge-

2 Der Transkribent hat auch an dieser Stelle eine Ergänzung eingefügt „erfreut“.

macht: Sie erwarten nicht, dass ein Thema behandelt wird, das für sie von Interesse sein könnte.

Lm: Der Islam und die islamische Expansion

Der Lehrer nennt nicht nur ein Thema, sondern zwei. Bei dem ersten Thema stellt sich die Frage, was damit gemeint sein könnte. Bekanntlich gibt es nicht „den Islam“. Vielmehr ist zu unterscheiden zwischen dem Islam als abstraktem religiösen System, als System von Glaubensvorstellungen und Normen auf der einen Seite und der Art und Weise, wie dieses theoretisch und praktisch interpretiert wurde bzw. wird. Ersteres wurde durch die heiligen Schriften – den Koran und die Hadithe – grundgelegt und sodann interpretiert, sowohl theoretisch (vor allem von religiösen Experten) als auch praktisch im Leben der Gläubigen und zwar sowohl zu verschiedenen Zeiten als auch an verschiedenen Orten jeweils anders. Schon die Rede von „dem sunnitischen“ oder „dem schiitischen Islam“ ist so gesehen eine Vereinfachung, ebenso die Unterscheidung zwischen verschiedenen Rechtsschulen oder auch die zeitliche Eingrenzung mit Bezug auf Phasen der politischen Geschichte (z.B. der Islam zur Zeit der Fatimiden) oder eine räumliche, mit Bezug auf einzelne Länder (z.B. der Islam in Indonesien, in Marokko) (vgl. Endreß 1991; Hartmann 1992). Auch wenn eine solche Eingrenzung immer problematisch ist, so ist sie doch unbedingt erforderlich. Es ist also zu erwarten, dass das zuerst genannte Thema im Folgenden vom Lehrer spezifiziert wird.

Das zweite Thema ist ein solches, dessen Grenzen sich eher umreißen lassen. Doch ist auch dieses recht komplex: Als „islamische Expansion“ wird gemeinhin jene Eroberungsbewegung bezeichnet, die sich zeitlich gesehen ungefähr von der Mitte der 630er Jahre bis in das 8. Jahrhundert n. Chr. erstreckte. In dieser – relativ kurzen – Zeit wurden von den islamischen Kriegen nicht nur zahlreiche Länder um das Mittelmeer erobert, sondern auch solche, die sich östlich davon, in Asien befinden. Das Herrschaftsgebiet des umayyadischen Kalifats, in welches diese gewaltige Eroberungswelle schließlich mündete, erstreckte sich schließlich von Spanien bzw. Marokko im Westen bis nach Persien im Osten.

Was könnte nun der Grund dafür sein, dass der Lehrer vermutet, diese Themen könnten seine Schüler mehr interessieren als die zuvor im Unterricht behandelten? Eine gesicherte Antwort auf diese Frage lässt sich nicht geben, doch können verschiedene Hypothesen gebildet werden, zum einen mit Bezug auf die Themen selbst, zum anderen mit Bezug auf die konkret anwesenden Schüler.

Wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrer mit „dem Islam“ die Phase der Entstehung des Islam meint, dann stellen sich tatsächlich eine Reihe von Fragen, die für jeden historisch interessierten Menschen Anlass zum Nachdenken geben und die auch in der Wissenschaft intensiv diskutiert werden: Was sind die Gründe dafür, dass zu Beginn des 7. Jahrhunderts auf der arabischen Halbinsel eine neue Religion entstehen konnte und wie kam es dazu, dass diese sich durchgesetzt hat? (vgl. Ammann 2001; Twardella 1999)

Worin bestehen die Gemeinsamkeiten mit und die Unterschiede zu den beiden damals bereits existierenden monotheistischen Religionen, dem Judentum und dem Christentum, und wie lassen sich diese erklären? (vgl. Neuwirth 2010; Twardella 2012)

Auch bezogen auf das zweite Thema stellen sich eine Reihe von interessanten Fragen, vor allem diejenige, wie die enorme Geschwindigkeit zu erklären ist, mit der sich der Prozess der islamischen Expansion vollzog. Was war für diese ausschlaggebend: die Schwäche der beiden damals dominierenden Großreiche, des römischen und des sassanidischen, oder die religiöse Gestimmtheit der islamischen Krieger, womöglich ihr Glaube an das Versprechen, dass derjenige, der im *dschihad* fällt, unmittelbar ins Paradies gelangt? Oder waren es schlicht profane Beuteinteressen, die dieser Bewegung zugrunde lagen? (vgl. Aiman 1994) Neben der historischen Perspektive drängt sich auch bei dem zweiten Thema eine komparatistische auf, vor allem ein Vergleich zwischen der Ausbreitung des Islam und derjenigen des Christentums: Wo bestehen hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede und wie erklären sich diese? (vgl. Leppin 2012)

Es ist jedoch zu bedenken, dass der Lehrer, als er die Vermutung äußerte, die beiden Themen könnten von Interesse sein, auf diejenigen Schüler Bezug nahm, die er konkret vor sich hat. Warum vermutet er, speziell für sie könnten diese Themen interessant sein? Der Grund könnte darin liegen, dass er weiß, dass nicht alle, aber doch „viele“ von ihnen dem Islam nahe stehen, sich womöglich mit ihm identifizieren und sich als Muslime sehen. Die Heterogenität der Schülerschaft wäre dann durch die Anwesenheit von Muslimen gekennzeichnet.

Sw2: Endlich mal was!

Hatte Sw1 ironisch auf die Vermutung des Lehrers reagiert, äußert sich Sw2 nun uneingeschränkt positiv. Ja, sie reagiert so, als habe sie schon lange darauf gewartet, dass ein Thema behandelt werde, welches sie interessiert, – nachdem lange Zeit „nichts“ im Unterricht behandelt wurde, was sie interessiert, sei „endlich“ die Zeit gekommen, dass „was“ im Unterricht zum Thema wird.

Die Vermutung des Lehrers scheint sich also zu bestätigen: Die neuen Themen stoßen tatsächlich auf Interesse, zumindest bei einer Schülerin. Die Frage aber, warum das so ist, genauer gesagt, ob Sw2 sich so äußert, weil sie Muslimin ist, bleibt erst einmal offen.

III

Es zeichnet sich ab, dass das Problem der Heterogenität in dem vorliegenden Fall eine spezifische Gestalt annimmt: Wenn es zutrifft, dass sich in der Klasse mehrere muslimische Schüler befinden, besteht das Problem darin, wie mit diesen über „den Islam und die islamische Expansion“ gesprochen werden kann. Freilich ist jedes Vermittlungsproblem ein spezifisches, ist stets

die Frage, wie bestimmten Schülern eine je besondere Sache vermittelt werden kann, doch kommt in dem vorliegenden Fall hinzu, dass die Schüler aufgrund ihrer kulturellen Prägung ein spezifisches Verhältnis zu der Sache haben. Und dieses besondere Verhältnis besteht nicht notwendig darin, dass sie ein breites deklaratives Wissen über die Sache besitzen,³ sondern darin, dass sie sich mit der Sache identifizieren.

Exkurs zur interkulturellen Pädagogik

Das Problem, welches hier vorliegt, ist in der interkulturellen Pädagogik bereits in abstrakter Form ausführlich diskutiert worden (vgl. Auernheimer 2005; Nohl 2006; Nieke 2008). Vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels von der Defizit- hin zur Ressourcenorientierung (vgl. Diehm/Radtke 1999) ist die Frage gestellt worden, wie man sich einen Unterricht vorstellen muss, in dem „interkulturelle Bildung“ stattfindet.

Man könnte meinen, es gebe unter den gegebenen Bedingungen einer kulturell heterogenen Schülerschaft nichts Leichteres als das: Die Schüler müssten einfach nur miteinander ins Gespräch kommen, dann würden sie voneinander lernen, würde interkulturelle Bildung stattfinden. Dieser Ansatz, welcher auch als der der „Begegnung“ bezeichnet wurde (vgl. Hohmann 1983; Kenngott/Steil 2003), ist keineswegs abwegig, lässt sich vielmehr gut begründen. Das Gespräch, welches zwischen Schülern mit unterschiedlicher kultureller Prägung geführt wird, kann nicht nur bewirken, dass diese sich gegenseitig über unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge informieren, sondern es kann auch Prozesse der Reflexion der eigenen kulturellen Prägung anstoßen. Denn die Wahrnehmung von Differenzen, die Erfahrung des Anderen macht die Relativität des Eigenen bewusst, vermittelt über die Einsicht, dass es auch anders sein kann. Hinzu kommt, dass die interkulturelle Begegnung dazu anregt, dass die Beteiligten die Perspektive des jeweils anderen übernehmen. Um die eigene Rede adäquat zu kontextualisieren, muss ein Sprecher immer dasjenige, was er mitteilen möchte, ein Stück weit aus der Perspektive des anderen wahrnehmen (Dewey 2011). Und um den Sprecher angemessen zu verstehen, muss der Adressat ebenfalls ein Stück weit diesen Prozess der Perspektivenübernahme vollziehen.

Eine solche interkulturelle Begegnung bietet aber – pädagogisch gesehen – nicht nur enorme Chancen (eben des Wissenserwerbs, der Anregung zur Reflexion und des Erlernens und Übens der Perspektivenübernahme), sondern birgt auch das Risiko, die Schüler auf eine bestimmte Identität festzulegen bzw. sie unter bestimmte Kategorien zu subsumieren, sie zu demjenigen zu machen, von dem sie sprechen. Dies sei problematisch, insofern zum einen das Ergebnis möglicherweise der subjektiven Sicht der Betroffenen nicht entspreche, zum anderen rasch mit abstrakten Konzepten operiert werde, die

3 Dieses Wissen ist bisher kaum erforscht. Eine neue Studie gibt zu der Vermutung Anlass, dass das Wissen von Schülern, auch von muslimischen Schülern über den Islam recht gering ist, vgl. Bertenrath 2011.

fragwürdig seien. Kultur und Religion seien keine festen Größen, befänden sich vielmehr in permanenter Veränderung – die Gefahr einer Essentialisierung sei also ständig gegeben.

Deswegen liegt es nahe, die Sache nicht über im Unterricht anwesende Personen, sondern über ein Drittes, über einen Unterrichtsgegenstand – ein Bild, einen Text o.ä. – zu thematisieren. Dann aber ist zu beachten, dass dieser Unterrichtsgegenstand keiner wie jeder andere ist. Denn er ist möglicherweise für die am Unterricht beteiligten Schüler von existentieller Bedeutung, ja, für ihre Identität konstitutiv. In letzter Zeit hat insbesondere Paul Mecheril (2004) dieses Problem hervorgehoben und daraus die Forderung nach der Anerkennung der kulturellen Prägungen abgeleitet und zwar mit folgenden Argumenten: Von der Anerkennung durch *alter* hänge das Selbstverständnis von *ego* ab, hänge ab, ob und inwiefern *ego* sich als ein Subjekt wahrnehmen und begreifen und entsprechend auch handeln könne. Ob sich *ego* als Subjekt begreifen kann, sei aber eben davon abhängig, dass es über ein Deutungsmuster verfüge, mit dessen Hilfe es eine Orientierung gewinnen und seinem Leben einen Sinn geben kann. Dieses Deutungsmuster sei nur in Maßen ein individuelles. Es sei vielmehr wesentlich ein soziales, geprägt durch den kulturellen Kontext, in dem *ego* aufgewachsen sei. Die Anerkennung, die einem Subjekt gebühre, müsse insofern immer auch eine solche des Kontextes, der Kultur bzw. der Religion sein, durch die das Deutungsmuster eines Individuums geprägt ist. Und der gesellschaftliche Kontext, in dem sich beide bewegen und zu dem gehöre, dass die Macht ungleich verteilt ist, solle stets mit bedacht werden. Nicht zuletzt sei ein hohes Maß an Sensibilität im Hinblick auf den Akt der Anerkennung selbst erforderlich: Worauf zielt dieser, worauf beruht er, auf welchen Unterscheidungen, und was bewirkt er? Dieses hohe Maß an Reflexivität erwartet Mecheril von allen, die pädagogisch handeln. Es sei notwendiger Bestandteil pädagogischer Professionalität.

Nun sieht auch Mecheril, dass es nicht bei der bloßen Anerkennung des Kontextes bleiben, dass es – wie er mit Bezug auf Habermas formuliert – nicht um einen „ethnischen Artenschutz“ gehen kann. Das gilt in besonderer Weise auch für den schulischen Unterricht. In diesem Rahmen gilt es, den Kontext zu erschließen, d.h. – so wie es Klafki formulierte – zum einen die Sache „aufzuschließen“ und zum anderen den Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich für die Sache zu öffnen und sie sich zu erschließen, sie sich anzueignen. Das Problem, welches sich in einem Unterricht, in dem interkulturelle Bildung stattfinden soll, stellt, kann insofern als eine Antinomie bestimmt werden: Auf der einen Seite gilt es, den Kontext, die Religion bzw. Kultur, durch welche die Schüler geprägt sind, anzuerkennen, auf der anderen Seite ist dieser aber auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und ist ggf. das Verständnis der Schüler problematisierend zu behandeln.

IV

Wenn es zutrifft, dass ein Teil der Schüler Muslime sind, dann ist das Thema „der Islam und die islamische Expansion“ so zu behandeln, dass auf der einen Seite den Schülern deutlich wird, dass ihre Religion anerkannt wird, dass es als Gegenstand objektiviert wird. Ihnen müsste klar gemacht werden, dass es nicht darum geht, den Islam zu kritisieren, ihn schlecht zu machen oder womöglich sogar zu versuchen, sie von ihm abzubringen. Auf der anderen Seite wird das Thema aber nicht so den Schülern präsentiert, dass sie sich entweder in ihrer identifikatorischen oder distanzierenden, ablehnenden Haltung gegenüber dem Islam einfach bestätigt fühlen. Es ist nicht so zu behandeln, dass damit Erwartungen verbunden sind, Bestimmtes zu glauben und zu tun. Sondern jenseits von bloßer Anerkennung bzw. bloßer Kenntnisnahme sowie jenseits von religiösen Erwartungen sollte den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, die Sache zu verstehen.

Wie wird nun tatsächlich vorgegangen? Der Lehrer fährt fort:

Also gut, schlägt jetzt die Seite 34 auf ...

Mit „also gut“ schließt der Lehrer einen kurzen Wortwechsel ab, der über die Frage nach der Bedeutung des Wortes „Expansion“ geführt wurde.⁴ Mit der Aufforderung, das Buch aufzuschlagen, macht der Lehrer deutlich, dass er nicht von den Schülern ausgehen möchte, d.h. nicht von dem, was diese bereits über den Islam bzw. die islamische Expansion wissen. Vielmehr sollen diese Themen mit Hilfe eines Dritten, mit Hilfe von didaktischem Material behandelt werden. Wie könnte diese Entscheidung motiviert sein? Verschiedene Hypothesen lassen sich formulieren: Wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrer nicht einfach unbedacht handelt, sondern eine bewusste Entscheidung getroffen hat, dann könnte diese auf der Annahme beruhen, dass die Schüler womöglich gar nichts über diese beiden Themen wissen. Oder der Lehrer geht davon aus, dass die Schüler durchaus etwas über diese Themen wissen, doch will er es gar nicht hören. Ersteres wäre merkwürdig bzw. erklärungsbedürftig, da soeben vermutet wurde, dass der Lehrer glaubt, etliche seiner Schüler würden dem Islam nahe stehen. Warum sollte dann aber der Lehrer von dem Wissen seiner Schüler nichts hören wollen?

Wer möchte mir sagen, wie der Islam entstand

Diese Wendung überrascht: Wurden gerade die Schüler dazu aufgefordert, das Buch aufzuschlagen, wird nun plötzlich ein ganz anderer Weg eingeschlagen. Dies geschieht jedoch auf eine spezifische Weise, denn der Lehrer fragt nicht: „Was wisst ihr über die Entstehung des Islam?“ Vielmehr will der Lehrer wissen, wer bereit wäre darzulegen, wie der Islam entstanden ist. Sollte ein Schüler antworten: „Ich möchte es!“, könnte der Lehrer ihn sodann dazu auffordern: „Ja, dann mach‘ es bitte.“

⁴ Diese kurze Episode kann übergangen werden, da sie für die hier verfolgte Fragestellung kaum relevant ist.

Offensichtlich setzt der Lehrer voraus, dass mindestens einer seiner Schüler dazu in der Lage sein könnte, zu sagen, wie der Islam entstand. Aber wie sollte das möglich sein? Woher sollte ein Schüler das können? Zwei Möglichkeiten sind denkbar: Entweder wurde die Frage nach der Entstehung des Islam bereits im Unterricht behandelt und der Lehrer möchte, dass die Schüler das damals Gelernte reproduzieren. Oder der Lehrer geht davon aus, dass jemand außerhalb der Schule eine Antwort auf diese Frage erhalten hat und sie nun wiedergeben kann. Letzteres kann auf äußerst unterschiedliche Weise geschehen sein. Eine der Möglichkeiten besteht darin, dass eine solche im Kontext einer religiösen Erziehung vermittelt wurde – sei es in der Familie, sei es in der Moschee oder der Koranschule. Das aber würde bedeuten, dass der Lehrer es für möglich hält, dass einer seiner Schüler über eine Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam verfügt, und zwar eine islamische, anders gesprochen, dass er ein islamisches Narrativ zu präsentieren vermag.

Wie sich antizipieren ließ, wird das Thema „der Islam“ auf die Frage nach dessen Entstehung enggeführt. Auch das oben entfaltete Problem spitzt sich nun zu: Wenn tatsächlich ein Schüler ein islamisches Narrativ präsentieren sollte, wie wäre darauf zu reagieren? Die Frage nach der Entstehung des Islam ist dann vom Standpunkt des Glaubens beantwortet, d.h. aus einer Perspektive heraus, die letztlich durch den Koran (und die Hadithe) vorgeprägt ist. Die Entstehung des Islam wird dann zurückgeführt auf das Wirken Gottes sowie dasjenige des Propheten, der in Gottes Namen den Menschen dessen Wort verkündet hat. Das im Koran festgehaltene Wort Gottes impliziert nun ein gewisses Geschichtsbild. Der Koran ist in sich selbstreflexiv, bietet eine Deutung seiner selbst im Rahmen der Geschichte, die als eine Heilsgeschichte der Interaktion zwischen Gott und den Menschen konstruiert ist. Zu dieser Konstruktion gehört z.B. das *dschahiliyya*-Konzept, d.h. die Vorstellung eines Bruches: Die koranische Verkündigung stellt gemäß diesem Konzept einen Einschnitt in der Geschichte dar, der sowohl in kognitiver Hinsicht bedeutsam ist – als (erneute) Hinwendung zum wahren Glauben Abrahams, zum Glauben an den einen Gott, als Schritt aus der Unwissenheit zum Wissen –, als auch in moralischer, als Schritt aus der moralischen Verderbtheit hin zur moralischen Integrität. Dieses Konzept hat immer auch einen appellativen Charakter, lässt die Hinwendung zum bzw. die Annahme des Islam als in mehrfacher Hinsicht plausibel, ja, in gewisser Weise sogar als erforderlich bzw. zwingend erscheinen (exemplarisch: Mirza Bashir ud-Din Mahmud Ahmad 2012).

Das Problem ist nun, dass ein solches Narrativ auf der einen Seite als Ausdruck der Religiosität eines Schülers, als Bestandteil von dieser anerkannt, dass gleichzeitig aber auch eine andere Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam entwickelt werden müsste – eine solche, die nicht durch die Autorität der heiligen Schriften verbürgt ist bzw. sich nicht allein auf diese stützt und nicht mit aus diesen abgeleiteten Erwartungen verbunden ist, eine solche, die sich unabhängig von der Religionszugehörigkeit aus einer un-

voreingenommenen hermeneutischen Erschließung der historischen Zusammenhänge ergibt und die letztlich mit einem wissenschaftlichen Zugang korrespondiert bzw. einem solchen verpflichtet ist – ohne diesen als ausschließlichen zu verabsolutieren.

Auffällig ist noch ein Detail: das „mir“, mit dem der Lehrer sich als Adressaten der Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam besonders hervorhebt. Sollte im Folgenden ein Schüler eine Antwort liefern, werden nicht allein der Lehrer, sondern auch die Mitschüler diese zu hören bekommen. Sie werden aber in der Formulierung des Lehrers ausgeklammert. Unterstellt damit der Lehrer, dass er der einzige Unwissende ist, der nichts über die Entstehung des Islam weiß? Oder hebt er im Gegenteil sich als jemanden hervor, der durchaus Bescheid weiß, eben als der Lehrer – was bedeuten würde, dass die Frage eine typische Lehrerfrage ist. Oder bringt er mit dem „mir“ sich als Autorität in Stellung, als Autorität, die nicht nur mehr weiß als die Schüler, sondern auch über gewisse Sanktionsmöglichkeiten verfügt. Dann läge in dem „mir“ auch eine Drohung.

Wenn der Lehrer über eine Antwort auf seine Frage verfügt, wenn er also weiß, wie der Islam entstanden ist – und davon muss letztlich ausgegangen werden –, dann ist dieses Wissen ein wissenschaftlich fundiertes Wissen. D.h., der Konflikt zwischen unterschiedlichen Deutungen der Phase der Entstehung des Islam gewinnt nun klare Konturen und zwar als Konflikt zwischen der Perspektive des Glaubens und derjenigen der Wissenschaft, als Konflikt zwischen Glauben und Wissen.⁵ Die Äußerungen des Lehrers können so interpretiert werden, dass er von der Möglichkeit dieses Konfliktes ausgeht – und in Reaktion auf die Antizipation dieses Konfliktes bringt der Lehrer sich mit seiner Autorität als personalem Repräsentanten der Perspektive der Wissenschaft vorweg bereits in Stellung.

V

Wie es häufig in der Empirie zu beobachten ist, so werden auch in dem vorliegenden Beispiel im Anschluss an die Nennung des Themas mehrere Impulse gesetzt, die unterschiedlichen Erwartungen gegenüber den Schülern zum Ausdruck bringen. Der erste bestand darin, das Thema Islam bzw. die

5 Die Wissenschaft intendiert, nur dasjenige zu berücksichtigen, was empirisch überprüfbar ist. Sie erforscht die Entstehung des Islam nicht als einen Bruch, sondern als einen Transformationsprozess, bei dem eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen sind: die geopolitische Situation auf der arabischen Halbinsel im 6. bzw. 7. Jahrhundert n.Chr.; die soziale Situation in Mekka und Umgebung; der Gegensatz zwischen städtischer und beduinischer Lebensweise; die Ökonomie, gekennzeichnet durch den Karawanenhandel auf der einen Seite, die beduinische Subsistenzwirtschaft auf der anderen; die vorislamischen Glaubensvorstellungen etc. (Soziologisch gesehen kann der Islam als eine Antwort auf das Problem gesehen werden, dass es – mit Ausnahme der arabischen Sprache – kaum etwas Einheitsstiftendes zwischen der beduinischen und der städtischen Lebensweise gab, was insbesondere dann zum Problem wurde, wenn Handelskarawanen von Beduinen überfallen und ausgeraubt wurden. Eine Einheit wurde sodann durch die Idee des Monotheismus geschaffen.)

Entstehung und Ausbreitung des Islam vermittelt über ein Drittes, über didaktisches Material zu behandeln, der zweite zielte auf die Artikulation von Wissen der im Unterricht anwesenden Schüler. Im Folgenden wird nun noch ein dritter Impuls als Frage gegeben, die insofern einfach zu beantworten ist, als sie auf einem ganz anderen Anforderungsniveau liegt als die zuvor gestellte, und auf die Reproduktion basalen Wissens zielt, über welches auch viele Nichtmuslime verfügen:

und wie der Prophet im Islam heißt?

Nachdem die richtige Antwort auf diese Frage gegeben wurde, heißt es:

Also Mohammed ... wie ihr sehen könnt, ist er auf Abbildung 1 zu sehen

Der Lehrer bestätigt die Richtigkeit der Antwort und lenkt sodann die Aufmerksamkeit der Schüler zurück auf das Buch und dort auf ein Bild, das Mohammed zeige.

Erklärungsbedürftig ist die Art und Weise, wie der Lehrer auf das im Buch zu findende Bildmaterial Bezug nimmt. Aus zahlreichen anderen Unterrichtsstunden ist ein methodisches Vorgehen bekannt, demzufolge von den Schülern erwartet wird, dass sie zuerst einfach beschreiben, was sie sehen, um es sodann im zweiten Schritt zu deuten. Im vorliegenden Fall wird von diesem Vorgehen jedoch abgesehen, wird unmittelbar eine Deutung präsentiert, dass auf dem Bild Mohammed zu sehen sei. Wie ist das zu verstehen?

Zunächst ist die Behauptung des Lehrers für sich genommen äußerst problematisch. Es kann ausgeschlossen werden, dass auf dem Bild tatsächlich der Prophet des Islam zu sehen ist und zwar nicht nur weil faktisch von Mohammed Zeit seines Lebens nie ein Bild angefertigt wurde, sondern auch weil es sich auf dem Bild nur um eine Darstellung handeln kann, mit der ein Künstler zu einer bestimmten Zeit versucht hat festzuhalten, wie er sich Mohammed vorstellte bzw. wie er nach den Konventionen seiner Zeit darzustellen war.

Es stellt sich aber die Frage, ob es überhaupt denkbar ist, dass ein Künstler versucht hat, Mohammed bildlich darzustellen? Nicht nur viele Muslime, sondern auch viele Nichtmuslime gehen davon aus, dass es ein Bilderverbot gebe. Wissenschaftlich ist die Vorstellung eines Bilderverbots nicht zu halten. Im Koran lassen sich allenfalls einige Anhaltspunkte dafür finden (vgl. Naef 2007). Stützen kann sich die Behauptung, es gebe ein Bilderverbot im Islam eher auf Aussprüche des Propheten in der Hadith-Literatur. Vor allem zwei Argumente für ein allgemeines Bilderverbot können aus dieser abgeleitet werden: 1. Jede künstlerische Darstellung von Menschen sei tendenziell als ein Verstoß gegen den Monotheismus zu sehen, weil der Künstler, wenn er Lebewesen erschafft, sich mit Gott auf eine Stufe stelle. 2. Mit der Herstellung von Bildern lebender Wesen sei stets die Gefahr der Idolatrie gegeben. – Was aber, wenn diese Gefahr gar nicht akut gegeben ist?⁶

6 In der Literatur ist auch die These zu finden, das Bilderverbot sei letztlich als eine Rationalisierung der Theologie im Hinblick auf eine Praxis zu begreifen, die während der Zeit der

Doch wie ist die Vorgehensweise des Lehrers motiviert? Erneut lassen sich verschiedene Hypothesen formulieren: Denkbar wäre, dass der Lehrer das Bild eigentlich gar nicht näher behandeln will und dessen Erschließung deswegen schlicht für überflüssig hält. Warum aber lenkt er dann die Aufmerksamkeit der Schüler auf dieses? Vorstellbar wäre auch, dass der Lehrer der Meinung ist, eine Bildbetrachtung, genauer gesagt, eine induktive Erschließung des Bildes lohne sich nicht, weil die Schüler wissen, wer auf ihm dargestellt ist. Schließlich drängt sich als weitere Lesart auf, dass der Lehrer seine Schüler provozieren möchte. In der Annahme, dass es für seine Schüler ein Tabu sei, den Propheten bildlich darzustellen, konfrontiert er sie gezielt mit dessen Verletzung.⁷ Aber wie könnte dann wiederum dies motiviert sein? Lassen sich pädagogische Gründe dafür anführen? Will der Lehrer womöglich seine Schüler dazu bringen, sich zu „outen“, will er, dass sie das Bilderverbot zur Sprache bringen und sich für dessen Befolgung einsetzen? Will er eine Kontroverse über das Bilderverbot entfachen, eine Kontroverse, bei der die Schüler den Standpunkt des Glaubens vertreten und er denjenigen der Wissenschaft? Darauf scheint es hinauszulaufen. Und das würde bedeuten, dass die oben bestimmte Antinomie jetzt virulent wird. Auf der einen Seite müsste den Schülern signalisiert werden, dass ihre Sichtweise, ihr Standpunkt anerkannt wird – denn wenn dies nicht geschähe, bestünde die Gefahr, dass sie in eine Verteidigungshaltung geraten, sie sich nicht „aufschließen“, sondern gegen die Erschließung versperren und sich in der Folge ihr Standpunkt womöglich sogar verhärtet, dogmatisch wird. Auf der anderen Seite entstünde das didaktische Problem, den Schülern eine wissenschaftliche bzw. historische Sicht auf das Bilderverbot zu vermitteln.

VI

Sw5: Heyyy, das darf man gar nicht! Man darf den Propheten nicht zeichnen!

Genau das geschieht, was der Lehrer der zuletzt angeführten Lesart nach intendiert haben könnte: Eine Schülerin verweist auf das Verbot einer bildlichen Darstellung des Propheten und sieht in dem Bild einen Verstoß gegen dieses. Weil sie sich nicht von dieser Norm distanziert, kann davon ausgegangen werden, dass sie sie teilt und dass ihre Intervention entsprechend als

Umayyaden auftrat: Um sich eindeutig von christlicher Symbolik und Ikonographie abzugrenzen, sei die arabische Schrift verwendet worden. Faktisch sei sodann das Bilderverbot auf der Basis einer Trennung von profanem und kultischem Bereich nur auf letzteren bezogen worden, vor allem auf das Gebet. Darstellungen des Propheten seien in der islamischen Kunst ungefähr seit dem 13. Jahrhundert zu finden. Im 19. Jahrhundert sei die Darstellung Mohammeds in der Volkskultur geradezu populär geworden. – Diese Überlegungen münden schließlich in die Frage, ob das Bilderverbot nicht als ein Konstrukt westlichen Denkens gesehen werden sollte. (Siehe: Naef 2007.)

7 Es drängt sich geradezu der Vergleich mit der Provokation von Muslimen auf, wie sie in der letzten Zeit wiederholt durch antiislamische Gruppierungen praktiziert wurde, die Karikaturen von Mohammed in der Öffentlichkeit zeigten.

ein Protest, aus Ausdruck von Empörung interpretiert werden kann. Sie fordert dezidiert die Anerkennung dieser Norm ein (vgl.: Taylor 1993). Interessant ist, dass sie das Bilderverbot universalisiert: Nicht nur Muslimen sei es untersagt, Mohammed darzustellen, sondern niemand dürfe es („man“). Auch von Nichtmuslimen wird also implizit erwartet, dass sie diese Norm beachten. Angesichts dessen ist aber ebenso bemerkenswert, dass die Schülerin, obwohl sie der Meinung ist, gegen das Bilderverbot sei hier verstoßen worden, keinen direkten Vorwurf an den Lehrer richtet. Doch in dem „man“ bleibt der Vorwurf dennoch angesprochen und erhalten. Der Lehrer könnte nun so reagieren, dass entweder die Person der Schülerin oder die sachliche Behauptung in den Vordergrund gerückt wird. D.h., entweder wird die Äußerung auf einer persönlichen Ebene kommentiert, als ein subjektives Bekenntnis gesehen, das entweder abstrakt anerkannt oder abgelehnt wird. (Die Reaktion auf die Äußerung der Schülerin könnte also entweder in einer Zurückweisung bestehe: „Natürlich darf man das. Was du behauptest, ist falsch!“ oder in einer abstrakten Anerkennung: „Ja, so siehst du das als Muslimin. Wer aber nicht Muslim ist, der darf das.“) Oder die Äußerung wird nicht als Äußerung von Sw5 betrachtet, sondern losgelöst von dieser zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Dafür sind insofern gute Voraussetzungen gegeben, als die Schülerin zum einen nicht bekennt, sie selbst sei von der Richtigkeit und Verbindlichkeit der zitierten Norm überzeugt, und sie zum anderen den Verweis auf die Norm nicht als einen direkten Vorwurf an den Lehrer geäußert hat. Der Konflikt der nun aufbricht, fordert dazu auf, die Situation taktvoll aufzugreifen.

Der Begriff des pädagogischen Taktes hat etwas Schillerndes, weil er schwer zu fassen ist. Er geht zurück auf Johann Friedrich Herbart, der den Takt als „Mittelglied“ definierte (Herbart 1962): Der moderne Pädagoge, wie Herbart ihn vor allem in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ entwirft, ist wissenschaftlich gebildet. Dieses Wissen sei zwar für die pädagogische Praxis durchaus relevant, könne jedoch nicht „eins zu eins“ in dieser umgesetzt werden. Denn es sei, so behauptet Herbart, stets notwendig, auf die „Forderung des Falles“ (Herbart 1802/1997, S. 44) einzugehen. Worin diese besteht, könne der Pädagoge, wenn er in der Praxis steht, nicht selbst noch einmal wissen-

schaftlich untersuchen, vielmehr müsse er unmittelbar handeln. Was er dazu benötige, sei eben der pädagogische Takt, welcher durch zwei Elemente gekennzeichnet sei, zum einen durch eine „schnelle Beurteilung“ der Situation, zum anderen durch eine rasche „Entscheidung“ des Pädagogen (ebd.).

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat Jakob Muth den pädagogischen Takt systematisch reflektiert (Muth 1962). Für ihn gehören zu diesem zum einen ein „Feingefühl“, dass das Gegenüber des Pädagogen, das Kind bzw. der Jugendliche ein jeweils besonderes Individuum mit einer je eigenen Biographie, einem spezifischen Erfahrungshintergrund und einer noch offenen Zukunft ist. Zum anderen gehört für Muth zum pädagogischen Takt das Moment der „Zurückhaltung“, eine Zurückhaltung, die um des Anderen willen erfolgt, des Kindes oder Jugendlichen, so wie es bzw. er aktuell ist, aber auch des Anderen so, wie er in Zukunft möglicherweise sein könnte. Diese Zurückhaltung kann bis zur Unterlassung des Handelns, also bis zur vollständigen Enthaltung des Pädagogen gehen. Für Muth ist mit dem pädagogischen Takt eine Distanzierung von der Vorstellung verbunden, Erziehung sei ein bewusstes, planendes, absichtliches Einwirken auf einen Anderen. Er geht so weit zu behaupten, aus der Missachtung dieser Annahme könne „erzieherische Aggressivität und Aufdringlichkeit“ resultieren. Es bedürfe einer „notwendigen Distanz“ zwischen dem Pädagogen und dem Educandus zwecks „Vermeidung der Verletzung des Kindes“.

In dem vorliegenden Beispiel ist nun ein taktvolles Vorgehen geboten, weil sich Sw5 sehr persönlich geäußert, eine Überzeugung kundgetan hat, die in ihrer Religiosität wurzelt. Eine taktvolle Reaktion würde implizieren, dass Sw5s Überzeugung, ihr religiöses Bekenntnis anerkannt wird, ohne sie darauf festzulegen. Gleichzeitig würde dies ermöglichen, den in der Äußerung enthaltenen Sachverhalt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. D.h. zum einen würde ein taktvolles Vorgehen die Anerkennung des Bilderverbotes als Element des religiösen Orientierungssystems von Sw5 bedeuten, zum anderen würde es die Möglichkeit eröffnen, diese Norm im Unterricht zu reflektieren bzw. zu verstehen. Der Protest der Schülerin könnte also zum Anlass genommen werden, um nach dem Sinn des Bilderverbotes zu fragen und es zu historisieren. Gilt das Bilderverbot überhaupt so absolut, wie es von der Schülerin behauptet wird? Ist es nicht faktisch zu verschiedenen Zeiten von Muslimen jeweils anders interpretiert worden? Auf der Basis der Anerkennung des Bilderverbotes könnten die Schüler somit angeregt werden, ihm gegenüber einen differenzierten Standpunkt einzunehmen.

Lm: Wer sagt das?

Der Lehrer wählt weder die eine noch die andere der beiden soeben in Erwägung gezogenen Möglichkeiten. Vielmehr will er wissen, auf wen das Bilderverbot zurückgehe, fragt also, durch wessen Autorität es verbürgt sei. Die Frage zielt nicht auf ein Verstehen des Bilderverbotes, sondern auf die hinter ihm stehende Autorität. Für wen ist sie eine Autorität, für wen nicht? Sind die

Kriterien hinreichend erfüllt bzw. sind es überhaupt Kriterien, die von allen anerkannt werden können?

Mit der Frage des Lehrers wird also auf eine andere Ebene der Kommunikation gewechselt, die die Differenz zwischen religiöser und wissenschaftlicher Autorität verhandelt.

Der Lehrer fährt fort:

Weil ihr an ihn glaubt, darf man es vielleicht nicht,

Der Lehrer unterstellt nicht nur Sw5, sondern einer Gruppe von Schülern, ja, womöglich sogar allen anwesenden Schülern, dass sie „an ihn glauben“. Alle werden vom Lehrer zu Muslimen gemacht, welche sich der Autorität des Propheten bzw. der Religion des Islam verpflichtet fühlen.

aber ich glaube nicht an ihn, also darf ich das auch.

Irritierend ist, dass der Lehrer hier zu unterstellen scheint, nicht der Künstler, sondern er selbst, der Lehrer, habe gegen die religiöse Norm verstoßen. Und weil er selbst kein Muslim ist, gelte für ihn die Norm nicht – er dürfe den Propheten bildlich darstellen. Doch davon einmal abgesehen, stellt sich der Lehrer hier auf den Standpunkt der Toleranz: Jeder habe seinen eigenen Glauben, was für den einen eine Autorität sei, sei es für den anderen nicht und deswegen sei auch nur für den einen das Bilderverbot verbindlich. Formuliert wird diese Behauptung auf der Basis einer gedanklichen Konstruktion, die – retrospektiv gesehen – womöglich schon von Anfang an beim Lehrer vorhanden war, die jetzt jedoch in aller Deutlichkeit hervortritt: der Konstruktion eines Gegensatzes zwischen den muslimischen Schülern auf der einen Seite und dem Lehrer, der sich der Religion des Islam nicht zugehörig fühlt und den Standpunkt eines säkularen, eines wissenschaftlich aufgeklärten Denkens einnimmt, auf der anderen. Aus seiner Sicht scheint es nicht primär an ihm zu liegen, die Schüler und deren religiöse Überzeugungen anzuerkennen bzw. zu tolerieren, sondern umgekehrt erwartet er von ihnen, dass sie seinen Standpunkt anerkennen. Zugleich manövriert er sich in die Position desjenigen, der vom Standpunkt der Religion aus, so wie die Schülerin ihn eingenommen hat, verurteilt werden muss. Warum macht er das? Womöglich steckt dahinter die Absicht, den Schülern vor Augen zu führen, welche Konsequenzen es hätte, wenn die zitierte Norm zum Maßstab für die Beurteilung des Handelns aller gemacht würde. Die Schüler müssten den Lehrer für sein Handeln verurteilen. D.h., statt das Bilderverbot zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, es zu hinterfragen und in seiner historischen Entwicklung zu thematisieren, wird der Versuch unternommen die Schüler zu erziehen. Sie sollen lernen tolerant zu sein.

VII

Wie können die Ergebnisse der Analyse abschließend zusammengefasst und eingeordnet werden? Ausgangspunkt war das Phänomen der Vielfalt kulturel-

ler Prägungen auf Seiten der Schüler und die Frage, welche Bedeutung diesem für den Unterricht zukommt. Angenommen wurde, dass diese Prägungen den Unterricht erschweren, womöglich sogar zu einer Blockade für den Zugang zur Sache werden könnten. Die exemplarische Analyse der ausgewählten Unterrichtsstunde machte deutlich, dass auch das Gegenteil zutreffen kann: Die Schüler wirkten besonders aufgeschlossen gegenüber den Themen des Unterrichts – „der Islam und die islamische Expansion“ –, ja, eine Schülerin brachte ihr Interesse an diesen explizit zum Ausdruck. Der Lehrer ging von der wohl zutreffenden Annahme aus, dass dieses Interesse mit der Nähe seiner Schüler zum Islam zusammenhänge. Verallgemeinert lässt sich also sagen: Aus kulturellen Prägungen kann gerade das Interesse an bestimmten Themen des Unterrichts resultieren – dieses muss dann nicht erst geweckt werden, da es unmittelbar vorhanden ist.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigte sich jedoch, dass die kulturellen Prägungen durchaus auch einer „wechselseitigen Erschließung“ von Schüler und Gegenstand im Wege stehen können. Die Präsentation eines auf die Phase der Entstehung des Islam bezogenen islamischen Narrativs, die der Lehrer für möglich erachtete, hätte eine unvoreingenommene Erschließung dieser „Sache“ womöglich tatsächlich erschwert. Die Bezugnahme einer Schülerin auf das Bilderverbot im Islam führt sodann tatsächlich auf ein Problem für einen verstehenden Zugang zum Unterrichtsgegenstand.

An dem Fallbeispiel wird also beides exemplarisch deutlich: wie kulturelle Prägungen den Zugang der Schüler zu einer Sache erleichtern, ihm förderlich sein können, wenn sich aus ihnen ein besonderes Interesse an der Sache speist. Sie können aber auch für einen verstehenden Zugang zur Sache zu einem Erschwernis werden – zumal wenn es sich um Überzeugungen handelt, von denen Schüler kaum abzurücken bereit sind, weil sie in identitätsstiftenden, für ihr Denken und Handeln grundlegenden Orientierungssystemen wurzeln.

In Bezug auf den Lehrer zeigte sich, dass auch dieser geprägt ist und zwar durch den vorangegangenen Unterricht, durch den bei ihm ein bestimmtes Bild von seinen Schülern entstanden ist. Er ging der Analyse zufolge von Anfang an davon aus, dass sich muslimische Schüler in seiner Klasse befinden und hielt es deswegen für möglich, dass diese nicht nur einfach etwas über das Thema der Stunde wissen, sondern auch über ein auf diese bezogenes islamisches Narrativ verfügen. Es erwies sich, dass sein Vorgehen in mehrfacher Hinsicht taktlos war: Die Behauptung, auf dem im Schulbuch abgedruckten Bild sei Mohammed zu sehen, konnte sowohl als didaktische als auch als erzieherische Taktlosigkeit interpretiert werden: als didaktische, insofern die Möglichkeit einer angemessenen Erschließung der Sache zunichte gemacht wurde, als erzieherische, insofern der Lehrer gezielt mit seinem Verstoß gegen das Bilderverbot provozierte. Auch die Reaktion des Lehrers auf das Zitat des Bilderverbots wurde als taktlos interpretiert, insofern der Lehrer dieses nicht auf der inhaltlichen Ebene aufgriff, sondern als ein persönliches Bekenntnis nahm und den mit ihm verbundenen Anspruch auf uni-

verselle Beachtung mit Bezug auf sein eigenes Bekenntnis zurückwies. Die Behauptung, sein Vorgehen sei auch in diesem Punkt taktlos gewesen, ist jedoch ein Stück weit zu relativieren. Der Reaktion des Lehrers war durchaus die Anerkennung des Standpunktes von Sw5, ihres Bekenntnisses, immanent. Gleichzeitig aber wurde eine Differenz zwischen den gläubigen Schülern auf der einen Seite und dem nicht muslimischen Lehrer auf der anderen Seite konstruiert, ohne dass auf eine Gemeinsamkeit verwiesen worden wäre, von der aus die inhaltliche Dimension der Schüleräußerung zum Gegenstand des Unterrichts hätte gemacht werden können.

Hinter dieser Vorgehensweise wurde eine erzieherische Absicht vermutet. Der Lehrer habe deutlich machen wollen, welche Folgen es hat, wenn der eigene Standpunkt verabsolutiert wird. Wenn er tatsächlich diese Absicht gehabt haben sollte, dann kann jedoch bezweifelt werden, dass dieses Vorgehen zu dem gewünschten Erfolg führen kann. Denn der Lehrer blendete die Machtverhältnisse, in denen er und seine Schüler stehen, vollkommen aus. Wäre die Beziehung zwischen ihm und den Schülern ausschließlich eine persönliche und symmetrische, wäre die Wahrscheinlichkeit, dass er die Schüler zum Nachdenken bringt, zur Einsicht, dass sie ihn mit der Universalisierung der Norm des Bilderverbots ausgrenzen und verurteilen, recht groß. Womöglich könnten sie dann zu dem Schluss kommen, dass sie auch nicht ausgegrenzt bzw. verurteilt werden möchten und würden ihre normativen Vorstellungen modifizieren. Doch ist die Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern asymmetrisch. Hinzu kommt, dass der Lehrer als Repräsentant der Gesellschaft bzw. der Mehrheit in der Gesellschaft agiert. In der Gesellschaft sind es aber die Muslime, deren Anerkennung immer wieder prekär ist. Die Schüler als Teil der Minderheit werden also dazu aufgefordert, den Standpunkt des Repräsentanten der Mehrheit anzuerkennen. Das kann durchaus als richtig angesehen werden: Auch die Minderheit sollte die Mehrheit und ihren Standpunkt anerkennen. Doch wenn dies eingefordert wird, sollte der Kontext, in dem das geschieht, stets mit berücksichtigt werden.

Als realistische Alternative zu dem Vorgehen des Lehrers wurde angeführt, die Schüleräußerung als Ausdruck des persönlichen Bekenntnisses anzuerkennen und auf der inhaltlichen Ebene das Bilderverbot zu thematisieren, d.h. nach seiner Bedeutung zu fragen und es in seiner historischen Entwicklung zu behandeln. Was aber, wenn Sw5 oder auch andere Schüler nicht bereit gewesen wären, sich auf eine unvoreingenommene hermeneutische Erschließung dessen, was über das Bilderverbot überliefert ist, einzulassen, wenn also die Überzeugung zu einer wirklichen Blockade geworden wäre? Dann wäre es erforderlich, dass der Lehrer expliziert, was es bedeutet, wissenschaftlich geschichtliche Zusammenhänge zu erschließen.

Und wie sind abschließend die Ergebnisse der Analyse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen? Es ist gar nicht lange her, dass kulturelle Prägungen, die mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion bzw. Religionsgemeinschaft verbunden waren, eine ähnliche Bedeutung für den schuli-

schen Unterricht besaßen, wie es in dem analysierten Beispiel der Fall ist, dass sie also dem Unterricht sowohl förderlich als auch hinderlich sein konnten. Damals resultierten sie jedoch daraus, dass Schüler in christlichen Familien sozialisiert worden waren. Die Differenzen bzw. Spannungen zwischen dem christlichen und einem modernen, durch die wissenschaftliche Rationalität geprägten Denken sind heute jedoch relativ gering. Den Islam betreffend scheint es momentan anders zu sein: Eine theologische Reflexion, welche die Differenzen und Spannungen mit dem modernen Denken mildert oder sogar behebt, ist nur in Ansätzen vorhanden (vgl. z.B. Amipur 2013; Benzine 2012). Bei Schülern, die sich mit dem Islam identifizieren, ist eine starke kulturelle Prägung vorhanden ist. Deswegen ist es sehr wahrscheinlich, dass diese weiterhin – in unterschiedlichen Varianten – im schulischen Unterricht eine Rolle spielen und eine Herausforderung bleiben, die ein besonders taktvolles Vorgehen notwendig machen.

Literatur

- Amipur, Katajun: Den Islam neu denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte, München 2013.
- Ammann, Ludwig: Die Geburt des Islam. Historische Innovation durch Offenbarung, Göttingen 2001.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005.
- Benzine, Rachid: Islam und Moderne. Die neuen Denker, Frankfurt/M. 2012.
- Endreß, Gerhard: Der Islam. Eine Einführung in seine Geschichte, München 1991.
- Bertenrath, Zita: Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum. Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg 2011.
- Dewey, John: Erziehung und Demokratie, Weinheim 2011.
- Diehm, Isabell/Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Hartmann, Richard: Die Religion des Islam, Darmstadt 1992.
- Helsper, Werner: „Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne“, in: Krüger, Heinz-Hermann und Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 15-34.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806, in: Nohl, Herman: Die Pädagogik Herbarts, Weinheim 1962.
- Herbart, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802), in: Benner, Dietrich (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik – Ausgewählte Texte, Bd. 1, Weinheim 1997, S. 43ff.
- Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Nr. 4, 1983, S. 4-8
- Ibrahim, Aiman: Der Herausbildungsprozeß des arabisch-islamischen Staates. Eine quellenkritische Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den staatlichen Zentralisierungstendenzen und der Stammesorganisation in der frühislamischen Geschichte, Berlin 1994, 1-60 H./622-680.
- Kenngott, Eva-Maria/Armin Steil: Fremdheit als Problem moralischen Lernens, in: Stender, Wolfram/Georg Rohde/Thomas Weber: Perspektiven antirassistischer und interkultureller Bildungsarbeit – Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M. 2003, S. 105-141.

- Leppin, Hartmut: Christianisierung im Römischen Reich: Überlegungen zum Begriff und zur Phasenbildung, in: Zeitschrift für antikes Christentum, Band 16, Heft 2, 2012, S. 247-278.
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004.
- Mirza Bashir ud-Din Mahmud Ahmad, Muhammed: Das Leben des Heiligen Propheten, Frankfurt/M. 2012.
- Muth, Jakob: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns, Heidelberg 1962.
- Naef, Silvia: Bilder und Bilderverbot im Islam. Vom Koran bis zum Karikaturenstreit, München 2007.
- Neuwirth, Angelika: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Frankfurt/M. 2010.
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, Wiesbaden 2008.
- Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2006.
- Oevermann, Ulrich, Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 58-156
- Oevermann, Ulrich: „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“, in: Kraul, Margret, Winfried Marotzki und Cornelia Schewpe (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 19-63.
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M. 1993.
- Twardella, Johannes: Autonomie, Gehorsam und Bewährung im Koran. Ein soziologischer Beitrag zum Religionsvergleich, Hildesheim 1999.
- Twardella, Johannes: Rezension zu Neuwirth, Angelika: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Frankfurt/M. 2010, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Heft 1, 2012, S. 75-78.