

ins Spiel gebrachten *plastischen Erzählstil* erinnert, der durchaus performative Züge haben kann und meines Erachtens, um zu funktionieren, auch haben sollte! Bernhard Dressler sieht die Aufgabe des Religionsunterrichtes darin, Religion »allererst zu zeigen und [...] in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, [...] zu erschließen«⁴. Schlussendlich erscheint mir das Erzählen an dieser Stelle ebenso unumgänglich, wie die Korrelation unaufgebbar ist. Umso mehr ist es geboten, dem Erzählen mit seinem sowohl korrelativen als auch performativen Potential methodisch mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

6.2 Das Erzählen als Mittel und Methode der Korrelation für den Islamischen Religionsunterricht

Unter den nun folgenden Punkten stelle ich zur kritischen Prüfung meine Argumentationslinie dar. Zunächst wird mit Blick auf *neue* korrelative Methoden für den Islamischen Religionsunterricht hierzulande nochmals dezidiert auf die Zusammenhänge zwischen Korrelation und dem Erzählen eingegangen. Des Weiteren wird im Zuge der Erörterung der Kontext zwischen Erzählen und Erinnern offengelegt sowie meine für den Islamischen Religionsunterricht relevante theologische Argumentation. Fernerhin wird auf den konstruierenden Charakter von Narration im Zusammenhang mit der Identitätsbildung hingewiesen (narrative Identitätsmodell), was vor dem Hintergrund religiöser Erziehung und Bildung unter dem Schlagwort *religiöse Identitätsbildung* von Belang ist. Zur weiteren theoretischen Untermauerung meiner Argumentation, um den Zusammenhang zwischen Korrelation und Narration weiter zu belegen, werden zusätzliche literaturwissenschaftliche Argumente ins Feld geführt. Abschließend wird hierzu noch auf das Konzept der Intertextualität im fachwissenschaftlichen Diskurs hingewiesen und entsprechende Bezüge hergestellt. Schlussendlich wird die über den Rahmen dieser Arbeit hinausragende Bedeutung der Methode des *Storytellings* (engl. *Geschichten erzählen*) im größeren interdisziplinären Zusammenhang kurz und prägnant dargelegt.

6.2.1 Argumente für das Erzählen als korrelative Methode

Die grundlegende Frage an dieser Stelle, die sich in doppelter Hinsicht stellt, ist die nach dem Warum. Warum wird an dieser Stelle ein korrelativer Ansatz gewählt und warum wird hier ausgerechnet das Erzählen als Methode favorisiert? Das Erzählen als anthropologische Grundkonstante in allen Kulturen und Zeiten der Menschheitsgeschichte umfasst in seiner Ganzheitlichkeit die komplette menschliche Wahrnehmung. Es dient der Erinnerung, um das kollektive Gedächtnis einer Glaubensgemeinschaft zu stärken, und damit auch der Identifikation mit dieser. Erzählen als aktives Erinnern unterstützt somit die Identitätsfindung des Einzelnen, insbesondere im Hinblick auf dessen religiöse Identität.⁵ Durch Narration können Bezüge zwischen Vergangennem

4 Dressler, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 1 (2002), 13.

5 Vgl. hierzu Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur.

und Gegenwärtigem hergestellt werden; es können Handlungsoptionen für die Hörerschaft erkennbar werden, die zuvor nicht wahrgenommen wurden.⁶ Darüber hinaus gibt Erzählen nicht einfach nur wieder, es ermöglicht ebenso das Konstruieren und Verquicken der eigenen Lebensgeschichte mit dem Inhalt des Erzählten. Der reziproke Charakter dieses Prozesses spricht für eine Korrelation sowohl im theologischen als auch didaktischen Sinne. Auch hier wird ein wechselseitiger Dialog zwischen Gott und Mensch durch das Erzählen bewirkt. An dieser Stelle sei nochmals auf Astrid Greve verwiesen. Nach ihr ist das Erzählen

»ein Dialog mit Gott und ein Dialog der Menschen untereinander im Ringen um den richtigen Weg. Erzählend vergegenwärtigen wir uns den Anfang dieses Weges und vergewissern uns der Richtung auf das Ziel, die in ihm sichtbar wird.«⁷

Ein weiteres Argument, welches prinzipiell für die Verwendung der Korrelation bzw. korrelativer Didaktiken im Religionsunterricht spricht, ist die offensichtliche niederschwellige und voraussetzungsarme Einsatzmöglichkeit. Diese eignet sich gerade vor dem Hintergrund biografischer Diversität in den Klassenräumen der Gegenwart.⁸ Ähnlich wie in christlichen Kontexten in Bezug auf biblische Erzählungen und Traditionen lassen sich diesbezügliche Parallelen in islamischen Kontexten finden. Denn

»[d]ie religiösen Traditionen sind bis heute aktuell, insofern sie, gerade in der Gestalt biblische[r] Erzählungszusammenhänge, elementare menschliche Grundsituation (z.B. der Verzweiflung und Verlassenheit, des Zorns und der Wut, der Eifersucht und der Rivalität, der Freundschaft und der Solidarität usw.) ansprechen«⁹.

Dennoch scheint es so zu sein, dass

»insgesamt [...] der narrative Zugang zur Erinnerung wohl ursprünglich neu erlernt werden [muss], weil uns die Geduld abhanden gekommen ist und weil die Phantasie, welche durch das Erzählen inspiriert wird, in der täglichen Bilderflut zu ersticken droht«¹⁰.

Es scheint, dass Menschen tendenziell eher Emotionen als Informationen teilen.¹¹ Der Fokus liegt an dieser Stelle auf der Erörterung zugrunde liegender Zusammenhänge, um diese für die weitere Erarbeitung transparent zu machen. Das Erzählen ist in außereislamischen Kontexten, wie z.B. innerhalb der Bibeldidaktik, eine beliebte Methode.

6 Vgl. Greve, Erinnern lernen, 98f.

7 Ebd., 99.

8 Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 80.

9 Ebd., 122.

10 Leimgruber, Erinnerungsgeleitetes Lernen, 346.

11 »Neuere Gedächtnismodelle verstehen das Erinnern nicht als Rückgriff auf in einer Art Gedächtnisspeicher festgelegte Inhalte, sondern als in der Gegenwart ablaufenden, kreativen, höchst subjektiven Prozeß, der durch Einstellungen, Wertungen und Emotionen beeinflusst wird. Erinnern wird als ein »ständiges Umarbeiten der Vergangenheit« begriffen und hat mit der Herstellung von Sinn und Kontinuität zu tun.« (Greve, Erinnern lernen, 12 in Bezug auf Rosenfield, Israel, Kein Speicher von Erinnerungsbildern. Subjektive Erfahrungen führen zu einem neuen Verständnis der Gehirnfunktionen. In: Frankfurter Rundschau (06.04.1993))

So bestehen doch alle abrahamitischen Offenbarungsreligionen auf der Überlieferung von Erlebtem und Erzähltem, zunächst mündlich, später schriftlich und in der Predigt beispielsweise sogar wechselseitig. Je nach Art der Erzählung und nach gewähltem Erzählstil, der u.a. vom Talent und von der Persönlichkeit des Erzählers abhängig ist, birgt das Erzählen neben dem bereits postulierten korrelativen Charakter ebenso starke erlebnispädagogische und performative Elemente, die den Zugang zum Erzählten erheblich beeinflussen können. Korrelationen können an dieser Stelle relativ leicht durch die Wahl eines beispielsweise sehr plastischen Erzählstils hergestellt werden; auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler in ihrer Glaubens- und Verstehenswelt erreicht werden. Die in der Erzählung eingeschlossenen Erfahrungen werden hierdurch in den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler überführt und übersetzt. Es geht also auch, um abermals Astrid Greve zu bemühen, welche in diesem Zusammenhang auf Walther Hartmann verweist, um das *richtige Erzählen* zur Wiederbelebung und Entwicklung des Erzählens als didaktische bzw. korrelativ-didaktische Methode. Die in den Erzählungen enthaltenen Erfahrungen können Beispiele für ein gelungenes Leben oder Scheitern liefern, sie können Handlungsoptionen oder Hypothesen in allen Lebenslagen bieten. Sie sind ein Erfahrungsschatz und können Anlass zu Hoffnung und Heilversprechen in einem sein. Sie können Impulse zur Konstruktion der eigenen Identität in der Welt und vor Gott geben. Anhand von Geschichten und Erzählen (Narrativen) kann ein Erinnern von Erfahrungswerten sowohl des ursprünglich Erzählten als auch der eigenen Erfahrungen und den hier heraus folgenden neuen Narrativen (in Verquickung und gegenseitiger Durchdringung des Erfahrenen) ermöglicht werden. Das Erinnern, wer oder was wir sind (gegenwärtig), was wir sein können, all dies kann hierdurch erinnert und vergegenwärtigt werden; und dies immerzu *auf's Neue*. Im Wesentlichen geht es also darum, in den Menschen, d.h. auch in sich selbst, die Fähigkeit zu entdecken, Autor seines eigenen Lebenslaufes zu werden.¹²

Das Erzählen ist nach den bisher erarbeiteten Punkten in dieser Arbeit¹³ per se eine durch und durch korrelative Angelegenheit bzw. Methode, die insbesondere in der islamischen Tradition verankert ist. Wenn hier über das Erzählen im Rahmen von Korrelation theoretisiert wird, kann nicht außer Acht gelassen werden, dass sich das Erzählen als Form der Kommunikation der Sprache als Träger, Mittel und Speicher der Kommunikation bzw. des Erzählens zu bedienen hat. Friedrich Schweitzer formuliert den Zusammenhang von Elementarisierung und Sprache (und damit nach Lesart dieser Arbeit auch den der Korrelation) so: »Elementarisierung hat neben Sprache und dem Weg zurück mit dem Erzählen von Geschichten zu tun.«¹⁴ Oder wie es der Literaturkritiker

12 Frei nach Denis Scheck über Tolkiens Romanfiguren in *Herr der Ringe*. WDR5 Schecks Bücher Tolkien, John R. R./Scheck, Denis, *Der Herr der Ringe* (3/100). Gelesen von Denis Scheck. Hörbuch, veröffentl. am 07. April 2017, <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr5/neugier-genuegt-schecks-buecher/index.html> [eingesehen am 13.07.2017, 23:35 MEZ].

13 So sei hier nochmals an die Aussagen Friedrich Schweitzers zum Erzählen im Zusammenhang mit der Elementarisierung (Elementarisierung) erinnert. »Elementarisieren heißt Geschichten erzählen und erschließen.« (Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, 118)

14 Ders., Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007², 118.

Denis Scheck formuliert: »Sprache wird erst durch Erzählen lebendig.«¹⁵ Die Bedeutung der Sprache als Vehikel der Erinnerung im Rahmen von Erzählprozessen wird noch Thema im darauf folgenden Abschnitt sein. Stephan Leimgruber sieht in dem Erzählen nach wie vor einen bevorzugten Zugang zum Erinnern¹⁶, denn trotz »der neuen Medien und ihrer großen Anziehungskraft für die Jugend hat das persönliche Erzählen von Geschichten keineswegs an Beliebtheit eingebüßt«¹⁷. Darüber hinaus beinhaltet das Erzählen auch soziale Aspekte und Momente, welche den Gemeinschaftssinn und die Identitätsbildung zu fördern imstande sind. Stephan Leimgruber meint hierzu: »Eine Geschichte hören und aufnehmen ist aktives Tun, welches trägt und Gemeinschaft bildet.«¹⁸

Ein weiterer interessanter Aspekt, der den Komplex von Narration und Erinnerung als einen Konstruktionsprozess beleuchtet, der nicht nur für den Erzählprozess bezeichnend ist, sondern für die Identitätsbildung bedeutsam zu sein scheint, findet sich in der Feststellung von Elizabeth Loftus hierzu. Sie konstatiert, dass es sich beim Erinnern um einen kreativen Prozess handelt. In ihrer Forschung zum Erinnern bzw. zum Gedächtnis kommt sie zu folgendem Resultat:

»Erinnern ist ein kreativer Prozess: Wenn wir uns erinnern, dann formen wir Fragmente, die wir zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten erlebt haben, zu einer Erinnerung oder zu etwas, das sich wie eine Erinnerung anfühlt.«¹⁹

Des Weiteren stellt sie fest, dass

»jedes Mal, wenn wir uns an etwas erinnern, wenn wir einen Gedächtnisinhalt hervorholen, [...] wir ihn wieder [verändern]. Durch die Stimmung, in der wir uns gerade befinden, durch neue Informationen, die wir damals noch nicht hatten. Das ist wie eine Datei, die immer wieder verändert wird, und nur die neueste Fassung ist zugänglich. Deshalb können wir auch falsche Erinnerungen haben, oder es können sich Details darin befinden, die nicht richtig sind.«²⁰

Diese Feststellung zeigt nicht nur die Grenzen und Schwächen des Erinnerns, welches meist in Erzählform nachvollzogen wird, sondern auch dessen grundlegende Mechanismen, die es definitiv zu beachten gilt. Auch im Hinblick auf die Identitätsbildung

15 Tolkien/Scheck, *Der Herr der Ringe* (3/100). Gelesen von Denis Scheck.

16 Vgl. Leimgruber, *Erinnerungsgeleitetes Lernen*, 346.

17 Ebd.

18 Ebd.

19 Interview mit Elizabeth Loftus in: Kupferschmidt, Kai, »Erinnern ist ein kreativer Prozess«. Wenn Menschen zu Unrecht verurteilt werden, dann liegt das oft an der Fehlbarkeit des menschlichen Gedächtnisses. Die Psychologin Elizabeth Loftus erklärt im Interview, warum wir unserem Gedächtnis weniger vertrauen sollten., veröffentl. am 22. Juli 2011, <https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/erinnern-ist-ein-kreativer-prozess> [eingesehen am 12.07.2017, 13:55 MEZ]

20 Ders., »Erinnern ist ein kreativer Prozess«. Wenn Menschen zu Unrecht verurteilt werden, dann liegt das oft an der Fehlbarkeit des menschlichen Gedächtnisses. Die Psychologin Elizabeth Loftus erklärt im Interview, warum wir unserem Gedächtnis weniger vertrauen sollten., veröffentl. am 22. Juli 2011, <https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/erinnern-ist-ein-kreativer-prozess> [eingesehen am 12.07.2017, 13:55 MEZ].

scheint dies eine treffende Zuschreibung bzw. Parallele zu sein. Denn sowenig wie die Identitätsbildung als ein abschließbarer Prozess verstanden werden kann, sowenig kann hiernach Erinnern, das sich durch Erzählen äußert, als ein abschließbares oder fixierbares Etwas festgeschrieben werden. Vielmehr scheint es sich in beiden Fällen um einen dynamisch fortlaufenden Konstruktionsprozess zu handeln, dessen Produkte nie vollendet sein werden. Darüber hinaus erscheint auch hier der Bezug zwischen dem Erzähl- bzw. Konstruktionsprozess auch stärkere Resonanzen zur Korrelation aufzuweisen; wie beschrieben, müssen immer wieder neue Verbindungen und Beziehungen im dynamischen Dialog hergestellt, überdacht und neu ins Gesamtbild gesetzt werden: »Aus derselben Masse hervor verknüpfe ich mir selbst auch immer neue Bilder erlebter oder dem fremden Erlebnis – weil es meinen eigenen entsprach – geglaubter Dinge mit vergangenen zu einem Gefüge«²¹. Im Hinblick auf die Identitätsbildung des Menschen erscheint der hier zugrunde liegende Komplex von Erinnerung, Erfahrung, Erzählen und der Korrelation in einem Lichte, welches meines Erachtens ebenso die Zusammenhänge im wahrsten Sinne des Wortes wie auch ihre dynamische Beziehung zueinander offenlegt. Dem Erinnern kommt im Rahmen des Erzählens eine besondere Rolle zu, denn ohne Erinnerung wäre ein Erzählen nicht möglich. Der Bezug zwischen der Korrelation und der Erinnerung scheint latent vorhanden zu sein, weil zwischen Vergangenen und Gegenwart, Tradition und Lebenssituation eine dynamisch-wechselseitige Beziehung bewusst hergestellt wird. Diese kann als Ausdruck eines zutiefst von Selbstbezügen und Selbstreferenzen geprägten korrelativen Geschehens verstanden werden. Für Stephan Leimgruber ist der »didaktische Zugang zum erinnerungsgeleiteten Lernen schlechthin [...] das Erzählen«²² und es kann als »angemessener Lernweg für die Vergegenwärtigung und Vermittlung von Erinnerung [betrachtet werden.] [...] [D]as Erzählen der erinnerten Geschichten [eignet sich]«²³ hierfür als Methode.

Daneben wird die anthropologische Tragweite des Erinnerns und damit auch des Erzählens deutlich, denn »sich Erinnern macht eine Grundstruktur des Menschenseins aus. Der Mensch als Wesen der Erinnerung wird fähig, sich selbst, die Welt und sogar die Zeit zu verstehen«²⁴. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass ein »Mensch ohne Gedächtnis [...] sich selbst nicht begreifen [kann]«²⁵. In der Erinnerung, im Gedächtnis können die Grenzen von Zeit und Raum ohne Weiteres überschritten werden, es können so Dinge entdeckt bzw. wieder-entdeckt werden und passend zu den neuen Fragen, Anforderungen und Impulsen herangezogen und neu gedeutet und zum eigenen Leben in Bezug gesetzt werden.²⁶

21 Augustinus: Confessiones X, 8 zit.n. Leimgruber, Erinnerungsgeleitetes Lernen, 342.

22 Ebd.

23 Ebd., 341.

24 Ders., Erinnerungsgeleitetes Lernen. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 342.

25 Ebd.

26 »Das Gedächtnis ist wie ein unendlich großer Raum, in dem die erinnernde Person der einst wahrgenommenen Welt, ihren Dingen und Personen, sogar sich selbst noch einmal – im Geiste – begegnet. Unabhängig von der Zeit kann eine Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart hergestellt werden: Ein neues Erleben und Empfinden geschieht; Verstehen und geschichtliches Einordnen werden möglich.« (Ebd.)

»Die Erfahrung zeigt ferner, dass sich die Biographie nicht ablegen lässt wie ein Kleid oder abstoßen wie eine Last; vielmehr gilt es, sie anzunehmen und daraus Konsequenzen für das Heute und Morgen zu ziehen, im besten Sinne aus gemachten Erfahrungen zu lernen.«²⁷

Die Erfahrung selbst wird hier zum Inhalt, Gradmesser und Kompass der eigenen Erinnerung und damit Teil des Selbst und dessen Orientierung und Verortung im Hier und Jetzt. Die Beziehungen, die der Mensch eingeht, tragen auch hier im Wesentlichen dazu bei, sich selbst zu finden und immer wieder neu zu *erfinden*.

»Indem eigene Erfahrungen verarbeitet und angenommen werden, bilden sie einen Teil unser selbst. Sie tragen zur Konstitution des Selbst bei, zum Prozess, ein unverwechselbares Individuum zu werden und sich immer wieder der Umgebung zu stellen.«²⁸

An dieser Stelle sei nochmals an Elizabeth Loftus erinnert: Hiernach ist das Erzählen aktives Erinnern, indem immer neu konstruiert wird. D.h., durch das Erzählen werden Erinnerungen und Erfahrungen mit der eigenen Biografie (Erfahrung) neu verknüpft und weitergegeben. Denn »sich erinnern [hilft bei] der Identitätsfindung und Subjektwerdung«²⁹. Durch das Erzählen kann sich »Schritt für Schritt [...] das eigene Selbst heraus[bilden]. Das Gedächtnis als plastische, zukunfts offene Struktur ist dafür unaufgebbare Voraussetzung.«³⁰ Dies ist bedeutsam für die Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte, hier werden besondere »memorative Elemente zu einem sinnvollen Ganzen rekonstruiert. Erinnern heißt damit auswählen und neu zusammenfügen«³¹. Ein erzählungsgeleitetes Lernen und eine dem zugrunde liegende narrative Didaktik und Theologie haben starke anamnetische und biografische Züge, die es zu berücksichtigen gilt. Ein Lernen und Verstehen geschieht hier insbesondere nur entlang der eigenen Biografie und des Lebenshorizontes. Letztendlich liegt nicht nur die anthropologische Tragweite des Ganzen auf der Hand, sondern auch die gesellschaftliche, kulturelle und politische Dimension:

»Aus Erinnerung lernen meint einerseits die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis, also eine eher gemeinschaftliche Partizipation an der Vergangenheit mit ihrer Relevanz für die Gegenwart. Andererseits gilt es, durch Erinnerung die persönliche Biographie mit ihren Begegnungen und gemachten Grenzerfahrungen zu vergegenwärtigen und anzunehmen.«³²

Erinnern geschieht durch Erzählen; erinnern heißt erzählen und erzählen heißt erinnern! Ohne dies ist eine Kommunikation über Erfahrung nicht möglich, gleichgültig in welcher Form auch immer diese zum Ausdruck gebracht wird.

27 Ebd., 340.

28 Ebd., 343.

29 Ebd.

30 Ebd.

31 Ebd.

32 Ders., Erinnerungsgesleitetes Lernen. In: Religionsdidaktik. Ein Leitaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 346.

6.2.2 Theologische Argumente für das Erzählen als korrelative Methode in der Islamischen Religionslehre

Das Erzählen in seinem aktiven Modus beinhaltet meines Erachtens das Element einer direkten Rede, die manchmal durchaus Vortragscharakter haben kann: Hier wird über Erlebtes, Gehörtes oder Erfahrenes berichtet. Auch hier lassen sich Anschlussmöglichkeiten an die islamische Tradition bzw. an den Koran formulieren. So ist der Koran als das Wort Gottes dem Namen und dem Verständnis der Gläubigen nach kein fertiges Buch, sondern als Vortrag (arab. *qur'ān*) herabgesandt worden.³³ Lange Zeit wurde dieser *göttliche Vortrag* mündlich weitergegeben, bevor nach und nach der Verschriftlichungsprozess einsetzte und sich in der Buchwerdung des Koran manifestierte. Auch die islamische Tradition, die Sunna des Propheten Mohammed und hierzu anhängige Hadith-Tradition bzw. spätere Literatur (arab. *ḥadīṭ*) begann im wahrsten Sinne des Wortes als Erzählung. Im Koran selbst heißt es hierzu: »Wir erzählen dir die schönste Erzählung dadurch, dass Wir diesen Koran offenbart haben. Du warst vor dem einer von denen, die (davon) keine Ahnung hatten.«³⁴ Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, spielt das Erzählen eine tragende Rolle im Erinnerungsprozess, was sich in einer ausgeprägten Mnenokultur im religiösen Lernen niederschlägt. Das beste Beispiel hierfür ist ein *ḥāfiẓ*, jemand der den Koran auswendig und mit der entsprechenden Emphase vorzutragen vermag. Dies ist nach wie vor ein sehr angesehener Titel, den viele Muslime als einen erstrebenswerten Zusatz zu ihrer Person (als Teil ihrer religiösen Identität) ansehen und anstreben. Abstrakt ausgedrückt könnte man hier von Gedächtnisbildung als Teil der Identitätsbildung sprechen, wenn dieser Prozess auch nicht in dieser abgeklärten und nüchternen Art und Weise vollzogen wird, sondern der Fokus auf das Memorieren von Gottes Wort und die damit einhergehenden Emotionen und Wertigkeiten gelegt wird. Man bedenke, dass der Begriff *ḥāfiẓ* auf Arabisch *Beschützer* bedeutet; darin liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein Gläubiger, der den Koran auswendig beherrscht, diesen in sich trägt und damit das Wort Gottes in sich hat, den Koran so mit Leib und Leben vor dem Vergessenwerden schützt. Ein weiterer wichtiger Ansatz, der argumentativ für das Erzählen spricht bzw. dies aus dem Blickwinkel der modernen Koranhermeneutik beleuchtet, ist der Ansatz von Amīn al-Ḥūlī, der einer der ersten war, der den Koran mit den Methoden der modernen Literaturwissenschaft untersuchte. Seine Überlegungen und Arbeiten, die von seinen Schülern und Nachfolgern konsequent fortgesetzt wurden, bilden den Auftakt dafür, den Koran als einen reinen Text bzw. eine Geschichte im literarischen Sinne zu sehen. Infolgedessen ist der Korantext dann auch mit der kritischen Methode der Textanalyse zu betrachten. »Since the Qur'an can be compared to a long *story* [Hervorheb. i. Orig.], it can theoretically be subjected to the same type of critical analysis.«³⁵ Diese Herangehensweise wird als notwendig erachtet, um einen aktuellen Bezug zwischen Koran und Lebenswirklichkeit herzustellen. Das beinhaltet durchaus korrelative Resonanzen. Denn wird der Koran als rein literarischer Text aufgefasst, erscheinen auch die Kommentare und

33 Vgl. Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 23.

34 Sure 12 *Yūsuf*, Vers 3.

35 Campanini, The Qur'an, 42.

Äußerungen über ihn in einem anderen Licht. »If the Qur'an is a *normal* literary text, the commentaries of the traditionalist *mufasssirrūn*, both *medieval* and modern, such as Tāhir Ibn 'Ashūr, can be regarded as highly limited and incomplete or even irrelevant [Hervorheb. i. Orig.].«³⁶ Es handelt sich demnach um einen Text, der »inevitably, »historicised« and »humanised«³⁷ wurde. Al-Ḥūlis Schüler Muhammad Khalafallah maß im Rahmen seiner Dissertation *Al-fann al qaṣaṣī fī l-Qur'ān al-Karīm* (Die Erzählkunst des heiligen Korans) der Tragweite des Erzählens als Methode und Inhalt des Koran selbst große Bedeutung bei.

»Die Leithypothese der Doktorarbeit [...] ist folgende: Die Erzählungen im Koran sind nicht historisch, sondern fallen eher in den Bereich eines literarischen Modells. In der Art, wie er Erzählungen und den literarischen Diskurs im Koran verwendet, hat der göttliche Autor literarisches Genie bewiesen und wollte keine historischen Aussagen liefern. Im Gegensatz zu den muslimischen Wissenschaften und den Orientalisten, die diese Erzählungen in der Regel wie Chroniken studiert haben, an denen jedes Detail wörtlich zu nehmen ist, behandelte Khalafallah sie als literarische und religiöse Dokumente. Bei etlichen von ihnen sprach er von Allegorien (amthāl). Seiner Meinung nach ist die Intention hinter den Erzählungen im Koran keineswegs, Geschichtsunterricht zu geben. Er behauptete, die Berichte hätten vielmehr die Funktion, den Aufruf zum Glauben zu bestärken, der sich durch den ganzen Koran zieht und auch mit Angst, Ermahnung oder Warnung operiert.«³⁸

Um die Nicht-Historizität der koranischen Erzählungen zu unterstreichen, trug Khalafallah verschiedene Textstellen zusammen und ordnete diese chronologisch: Hierbei

»hatte er ein wörtliches (al-fahm al-harfī) und ein literarisches Verständnis (al-fahm al-adabī), das heißt, er untersuchte die Bedeutung der Wörter und den allgemeinen Stil und war bemüht, die intellektuellen, emotionalen und künstlerischen Werte zu identifizieren, die aus der Lektüre des Textes hervorgehen. So beobachtete er, daß die koranischen Erzählungen bei der Beschreibung eines vergangenen Ereignisses versäumen, den genauen Zeitpunkt zu nennen, daß sie kaum einmal die Namen der Person berücksichtigen, oft vergessen, die Zahl der Anwesenden anzugeben, und sich nicht um die zeitliche oder natürliche Ordnung kümmern.«³⁹

Khalafallah versucht, die Strukturen des Korantextes offenzulegen und konstatiert, dass es diesen Erzählungen bzw. Angaben an historischer Genauigkeit mangelt.⁴⁰ Khalafallah zieht folgende Schlussfolgerung: Der Koran bezieht

»sein Erzählmateriale aus historischen Ereignissen, beschreibt sie aber literarisch und vermittelt sie mit Mitgefühl, um ihre Bedeutung zu verdeutlichen, ihre Intentionen zu

36 Ebd.

37 Ebd.

38 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 148–149.

39 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe: Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 149.

40 Vgl. ebd.

unterstützen und mit ihnen eine Wirkung zu erzeugen, deren Eindruck auf die Seele so anziehend ist, daß Emotion und Gefühl erfaßt werden.«⁴¹

Die Geschichten, Erzählungen und das Erzählen selbst haben im Koran noch einen weiteren Stellenwert: »The stories in the Qur'an are inspired by real, historical events and people, but these are transposed into a literary and artistic key that might appear to be the fruit of a fantastic and creative imagination, but is not.«⁴² Weiter noch, um Khalafallahs Gedanken hier zu Ende zu bringen, beschreibt er diese Narrative wie folgt:

»an artistic narrative selects facts and characters from history and real life, but it is not any way necessary, when we assert that the Qur'an is a work of art, to assume that the art of narration in the Qur'an is the mere product of imagination«⁴³.

All dies belegt immerzu die immanente Bedeutung des Erzählens und der Erzählung als Kernelemente des Islam. Hinsichtlich der beschriebenen Indizien in der Tradition und im Koran gibt es auch innerhalb der Islamischen Religionspädagogik einige Stimmen, die sich hier ebenfalls positiv geäußert haben. So beschreibt beispielsweise Beyza Bilgin Einfluss, Funktion, Nutzen und Bedeutung des Erzählens bzw. von Erzählungen in der Erwachsenenenerziehung bezüglich des religiösen Lernens in der Türkei. Sie hebt hierbei den Zusammenhang zwischen Sufis (*Derwischen*) und der religiösen Unterweisung hervor.

»Auch die Türken haben den Islam in dieser Form der Erwachsenenenerziehung gelernt. Derwisch-Erzieher, die in ihrer Person den Volksdichter und Wanderlehrer vereinten, lehrten das Volk, indem sie es dem Islam liebten machten. Ihre Dichtungen und Erzählungen, die zugleich Verstand und Herz ansprachen, wurden von Mund zu Mund verbreitet. Das Derwischtum bestand auch weiter, nachdem die Türken sich in Anatolien niedergelassen hatten. Die Erziehungstätigkeit, die neben Gedichten und Erzählungen auch die Musik einbezog, band die Türken vom Gefühl her an den Islam, Mervlana, Yunus Emre, Haci Bektas Veli und andere sind berühmt für diese Tradition.«⁴⁴

Beyza Bilgin hält das Erzählen schlechthin für eine der wirksamsten Methoden für die Weitergabe von Werten und Inhalten innerhalb des religiösen Lernens:

»Die Erzählung ist eine der wirksamsten Weisen zu lehren. Die Erzählung ermöglicht es, die schwierigsten Themen zu behandeln und dem Gedächtnis wirksam einzuprägen. Religiöse Erzählungen aus heiligen Büchern haben jedoch eine noch größere Wirkung. Religiöse Erzählungen beantworten schwierige Fragen über den Ursprung und das Schicksal der Menschheit. Sie erzählen zugleich, wie das Gute, Wahre, Schöne, Rechte, Erlaubte und sonstige Werke seit den Anfängen der Menschheit gewahrt und geschützt werden. In ihnen spielt sich eine ständige Auseinandersetzung ab zwischen

41 Ebd., 150.

42 Campanini, *The Qur'an*, 43.

43 Vgl. Khalafallah, Muhammad Ahmad, *Al-Fann al-qasī fi'l-Qur'an al-Karīm (The Art of Narrative in the Noble Qur'an)*, London/Kairo/Beirut 1999⁴, 17–29 zit.n. Campanini, *The Qur'an*, 43.

44 Bilgin, *Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft*, 187.

Charakteren, die Gut und Böse, Recht und Unrecht, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Demut und Stolz usw. verkörpern.«⁴⁵

Bilgin erscheint das Erzählen derart wichtig zu sein, dass sie ihm im Rahmen ihrer Äußerungen zu verschiedenen religionspädagogischen Themen sehr viel Raum gibt und sogar praktische Ratschläge für die Unterrichtspraxis erteilt. Der Zeit kommt ihrer Ansicht hierbei eine entscheidende Rolle zu, damit erzählt, zugehört und durch die Lehrkraft entsprechend gelenkt werden kann.

»Der Lehrer sollte Zeit haben, mit den Schülern über verschiedene Abschnitte der Erzählung zu diskutieren. Die Schüler haben es gern, die Lücken in den Geschichten zu füllen. Sie identifizieren sich mit den Helden der betreffenden Erzählung und überlegen, was sie anstelle dieser Helden täten, und sie erzählen gerne, was sie denken. Ein anderer wichtiger Punkt ist es, den Schülern den Grundgedanken der Erzählung zu vermitteln. Wenn das nicht geschieht, können die Nebensachen leicht ablenken, und die Schüler sind in Gefahr die Erzählung als Ganze aus dem Auge zu verlieren. Der Lehrer darf die Lenkungsfunction nicht vernachlässigen.«⁴⁶

Es sei noch einmal ausdrücklich erwähnt, dass sich die Ausführungen Bilgins insbesondere auf religiöse Erzählungen beziehen. Abschließend kommt Beyza Bilgin zu zwei wesentlichen Punkten: 1. Die Geschichten bzw. Erzählungen können durch die Schülerinnen und Schüler durchaus sehr unterschiedlich wahrgenommen und verstanden werden. Dieser Umstand sowie, dass man sich im Leben irren kann, vom Weg abkommen kann, dass man indes stets beständig weitersuchen und sich bemühen soll, ist ihnen zu vermitteln.⁴⁷ 2. Bilgin legt nahe, sich intensiver mit religiösen Erzählungen auseinanderzusetzen, um hierzu entsprechende Ansätze für die Praxis fruchtbar zu machen.⁴⁸ Bilgins Ausführungen belegen nochmals die Verankerung und Bedeutung des Erzählens und der Erzählung innerhalb des Islam. Neben den nun hier vorgebrachten eher religionspädagogischen Argumenten und Standpunkten möchte ich abschließend noch Ebrahim Moosa und Mohammed Arkoun hinzufügen.

Beide genuin muslimische Experten der Koranhermeneutik und Exegese haben meines Erachtens einige interessante und daher zu berücksichtigende Gedanken geäußert. Ebrahim Moosa weist kritisch darauf hin, dass die Informationen, die uns über *den Islam* vorliegen, Konstrukte über diesen sind und dementsprechend betrachtet werden müssen:

»[A]lles, was wir darüber wissen, was Islam ist, damals wie heute durch die Behauptungen von Muslimen überliefert wird, sei es des Propheten, seiner Gefährten, der Gelehrten in Vergangenheit und Gegenwart oder der einfachen Muslime: Jeder bringt

45 Ebd., 190.

46 Ebd.

47 An dieser Stelle sieht Bilgin den Ansatzpunkt und die Hilfestellung, die religiöse Erzählungen leisten können: »In all dem kann man sich irren, kann man auf Abwege geraten. Aber was wichtig ist, ist auf der Suche zu bleiben. Und genau hier, auf dem Wege dieser Entwicklung kommen uns immer wieder die religiösen Erzählungen zu Hilfe.« (Ebd.)

48 Vgl. Dies., *Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft*, Berlin 2007.

das zum Ausdruck, was der Islam aufgrund seiner eigenen Erfahrung als Muslim ist. In der Sprache der modernen Geisteswissenschaften werden diese Aussagen über einen autoritativen und authentischen Islam als *Konstruktionen* [Hervorheb. i. Orig.] bezeichnet.«⁴⁹

Einen völlig anderen Aspekt beleuchtet in diesem Zusammenhang Mohammed Arkoun. Er betont die mündliche Überlieferung bzw. die Mündlichkeit des Diskurses, d.h. das Erzählen im Hinblick auf die Buchwerdung des Koran.⁵⁰ Arkoun sieht hier die Bedeutung von Metaphern und semiotischen Strukturen im Vordergrund.⁵¹ Der Transformationsprozess von mündlicher Überlieferung und der Diskurs hin zum geschriebenen Text haben seiner Meinung nach drei wichtige Konsequenzen: 1. Die »grundlegende Veränderung im linguistischen und semiotischen Prozeß des koranischen Diskurses«⁵². 2. »Die Zuweisung eines heiligen Charakters an den geschriebenen Text«⁵³. 3. »Eine Bedeutungssteigerung der schriftlichen Kultur zu Lasten der mündlichen.«⁵⁴ Arkouns Feststellung und Gedanken belegen nochmals die ursprüngliche und weittragende Bedeutung des Erzählens und der Erzählungen an sich im Islam – sowohl im Hinblick auf die Offenbarung und ihren Empfang als auch deren Weitergabe und Übermittlung und Verschriftlichung im Verlauf der Entwicklungsgeschichte. Gerade mit Blick auf die Konstruktion der eigenen Identität, deren Kreation unter Zuhilfenahme der eigenen Vorstellungskraft ist Arkouns Konzept des *imaginaire* von Interesse. Unter religionspädagogischen Aspekten betrachtet sollte man dies zumindest zur Diskussion stellen und hieraus gegebenenfalls weitere Impulse für die Weiterentwicklung einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie entwickeln. Hierbei könnte, unter dem Aspekt der Kommunikation bzw. des Erzählens, insbesondere auf die islamische Tradition und den Koran und dessen Überlieferung in der Islamischen Religionslehre verwiesen und zur weiteren Diskussion angeregt werden. Arkouns Konzept ist in erster Linie zur Analyse und Gesellschaftskritik gedacht. Die starken hermeneutischen Züge dieses Konzeptes ließen sich, mit entsprechenden Modifikationen, auf den Bereich des religiösen Lehrens und Lernens übertragen. Schließlich finden Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung nicht in hermetisch abgeschlossenen, sondern in Sozialräumen statt; wir befinden uns alle inmitten dieser Räume. Arkouns Konzept des *imaginaire*

»zufolge ermöglicht [...] eine Erklärung sämtlicher Mythologisierung-, Säkularisierungs- und Ideologisierungsvorgänge, die die Akteure der Macht in einer Gesellschaft bewirken. Als Schlüssel zum »Lesen« von Gesellschaften beschreibt das *imaginaire* den Bereich der Rezeption und der Verknüpfung von Bildern und Vorstellungen, die sich

49 Moosa, Ebrahim, The Debts and Burdens of Critical Islam. In: On Justice, Gender and Pluralism, In: Omid Safi (Hg.), Oxford 2003, 111–127, hier S. 115 zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 23–24.

50 »Mohammed Arkoun zufolge spielte der mündliche Diskurs eine zentrale Rolle bei der Entstehung des Textes, indem er das göttliche Wort (den Koran) für jeden verfügbar machte und es ihm eben dadurch ermöglichte, ihn zu interpretieren.« (Ebd., 99)

51 Vgl. ebd.

52 Ebd.

53 Ebd.

54 Ebd.

auf eine Wirklichkeit beziehen und die in einer Gesellschaft (einer Gruppe, einer Nation) in ihrem historischen Kontext anerkannt sind.«⁵⁵

Innerhalb des besagten Konzeptes existieren drei Formen des *imaginaire*:

- »– Das religiöse *imaginaire* enthält alle Überzeugungen, die im Rahmen des *orthodoxen* [Hervorheb. i. Orig.] Glaubens zugelassen sind. Die kritische Vernunft hat keinen Platz, und diese Vorstellungswelt kann alle Lebensbereiche beherrschen.
- Das soziale *imaginaire* ist aus ideologischen Diskursen hervorgegangen und vereint die Ideen, Wahrnehmungsweisen, Auslegungen und Ausdrücke der Wirklichkeit, die eine wesentliche Rolle für die Einheit einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft oder einer Nation spielen.
- Das individuelle *imaginaire* ist das *imaginaire* jedes einzelnen, ist aber mit dem sozialen *imaginaire* verwoben.«⁵⁶

In Bezug auf *den Islam* bildet der Koran die Grundlage für das islamische *imaginaire*.⁵⁷ Die Funktion des *imaginaire*, der Vorstellung über bestimmte Dinge und Ereignisse, nimmt eine zentrale Aufgabe in der Umwandlung und Deutung von Geschehnissen und dergleichen ein. »Realhistorische Ereignisse können sich durch das von ihm geschaffene *imaginaire* mit einem Mal in Paradigmen verwandeln und zu wesentlichen Referenzpunkten werden.«⁵⁸ Mohammed Arkoun stellt den Bezug zur Entwicklungsgeschichte des Islam und dessen Auswirkungen auf die damalige Gesellschaft her, indem er die Gegebenheiten in Medina aus der Frühzeit des Islam, die Umformung der diesbezüglichen Erfahrungen durch die Orthodoxie und deren spätere Vereinnahmung durch politische Akteure klar benennt:

»So wird das islamisch-religiöse Bewusstsein von dem Paradigma einer idealen Gesellschaft geformt, das aus der historischen Erfahrung von Medina abgeleitet wurde. Und da diese Erfahrung von der Orthodoxie größtenteils neu ausgelegt worden ist, wurde sie an vielen Stellen neu erdacht, und es ist bekannt, wie viele Regime oder militante Gruppen dies politisch ausgenutzt haben.«⁵⁹

In Anbetracht der aktuellen oder besser gesagt bis dato andauernden Diskurse über die Partizipation des Islam in Deutschland und Europa, die Stellung der Muslime hierzulande und in europäischen Nachbarländern sowie unter dem Aspekt der Flüchtlingskrise und der ihr zugrunde liegenden Ursachen und Debatten erscheinen diese Worte mehr als angebracht. Umso mehr bedarf es hier der nötigen Sorgfalt, da »[a]ngesichts dieses Risikos der Ausnutzung es sich als notwendig [erweist], klar zwischen Realität

55 Ders., *Islam und Moderne – Die neuen Denker*. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe: *Les nouveaux penseurs de l'islam*. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 103.

56 Ebd.

57 Vgl. ebd.

58 Ebd.

59 Ders., *Islam und Moderne – Die neuen Denker*. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe: *Les nouveaux penseurs de l'islam*. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 103–104.

und *imaginaire* zu unterscheiden.«⁶⁰ All dies sind Denkanstöße, die nicht nur im Hinblick auf eine moderne Koranhermeneutik und Exegese in Betracht zu ziehen sind, sondern sich ebenso gut für eine kritische, sachlich differenzierte Gesellschaftsanalyse im Hinblick auf gegenwartsbezogene Islamfragen sowie in Bezug auf das Erzählen, und damit das Übermitteln von religiösen Inhalten eignen. Hierfür können dies wichtige Eckpunkte zur Entwicklung einer zeitgemäßen Methode für die Islamische Religionslehre und die Unterrichtspraxis liegen. Auch unter dem bereits genannten Aspekt des Erinnerns in der islamischen Tradition und im Koran⁶¹ gewinnt vor diesem Hintergrund Arkouns *imaginaire* zusätzlich an Bedeutung. Letztlich kann festgehalten werden, dass im Koran selbst dem Erzählen, den Erzählungen und deren Deutung große Bedeutung beigemessen wird. So heißt es: »Auf diese Weise erzählen Wir dir etwas von den Berichten dessen, was früher geschah. Und Wir haben dir eine Ermahnung von Uns zukommen lassen.« (20:99). Es wird klar gesagt, wie es zur Narration kam: »So ließen Wir dir einen von ihnen auf die anderen folgen und machten sie zum Gegenstand von Geschichten.« (23:44) In der Sure 12 *Yūsuf* wird die Deutung von Geschichten, also Erzähltem, deutlich thematisiert: »Und so wird dein Herr dich erwählen und dich etwas von der Deutung der Geschichten lehren« (12:6). Sowie in Vers 21 derselben Sure heißt es nochmals: »Und Wir wollten ihn die Deutung der Geschichten lehren.« (12:21). Der Zusammenhang von Überlieferung und Offenbarung sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart belegen nochmals die enorme Bedeutung, die der Narration als eine Form der mündlichen Überlieferung und Kommunikation im Islam zukommt. Es wird deutlich, wie wichtig neben dem Memorieren und den kritischen Aspekten der Konstruktion eine gelungene Deutung ist, welche es individuell zu bewerkstelligen gilt und für die es grundlegender Kompetenzen bedarf, um nicht im Sinne der Beliebigkeit fehlzuinterpretieren.

6.2.3 Konstruktion und Narration von Identität: Das narrative Identitätsmodell

Die hier beschriebenen Aspekte sollen weitere Denkanstöße und Ideen liefern. Hierbei stehen insbesondere der Aspekt der Identitätsentwicklung sowie deren Perspektiven und Wirkdimensionen im Fokus des Interesses. Eines der wesentlichen Merkmale der Postmoderne ist die diagnostizierte Pluralität in den Gesellschaften der Gegenwart.⁶²

60 Ebd., 104.

61 Um dies nochmals zu verdeutlichen, habe ich eine grobe Anthologie nach den Schlagworten *erinnern* bzw. *gedenke* erstellt und bin hierbei auf insgesamt 25 Stellen im Koran hierzu gestoßen. Wie z.B. »O ihr, die ihr glaubt, gedenket Gottes in häufigem Gedenken.« (Sure 33 *al-Aḥzāb* (Die Parteien), Vers 41) Oder »Und gedenkt Gottes viel, auf dass es euch wohl ergehe.« (Sure 62 *al-Ġumu'a* (Der Freitag), Vers 10) Neben dem bereits im Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur hervorgebrachten Parallelen zwischen Islam und Judentum unterstreichen diese Funde die Bedeutung des genannten Aspektes zusätzlich.

62 Die postmoderne westliche Gesellschaft »wird unter anderem gekennzeichnet von einer ausgeprägt pluralistischen Grundstruktur in beinahe allen Fragen des Lebens – Religion und Weltanschauung eingeschlossen« (Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 129).

Diese wirkt sich auch auf die Identität bzw. Identitätsentwicklung der Menschen aus. Hier lassen sich zwei Perspektiven ausmachen, nämlich welche Auswirkungen Pluralität sowohl auf die Gesellschaft als Ganze (kollektiv) als auch auf das Leben des Einzelnen (individuell) hat.⁶³ Denn »die Pluralität des modernen Lebens lässt die Möglichkeit von Identität nicht unberührt«⁶⁴. Dies hat zur Folge, dass das Individuum sich einerseits persönlicher Freiheiten erfreuen darf, sich jedoch andererseits gezwungen sieht, sich selbst orientieren zu müssen.⁶⁵ Im Rahmen dieser *Dialektik* erfährt das Individuum, dass es zum Konstrukteur seiner eigenen Identität, seines Ichs, werden muss.⁶⁶ Neben dem Anwachsen von pluralen Narrativen als Identitätsentwürfe, die im Einzelnen als unüberschaubares Überangebot erscheinen können, wird die Fragilität und die Fragmentierung dieser Entwürfe erfahren, die eine tiefe Verunsicherung mit sich bringen können. Diese können den Auftakt von Lebens- bzw. Identitätskrisen bilden. Denn »die Fragmentierung sozialer Bezugspunkte, die Herauslösung aus *sicheren* [Hervorheb. i. Orig] Kontexten (Giddens: »disembedding«) und die Notwendigkeit der Reintegration sind immer wiederkehrende Prozesse«⁶⁷. Identität wird unter postmodernen Bedingungen als Spagat zwischen Zerrissenheitserfahrung und Identitätsbedarf erfahren, die es in Balance zu bringen gilt.⁶⁸ Dieser *Balance-Akt* gewinnt unter dem Aspekt von Resilienz zusätzlich an Bedeutung. Mit Blick auf die richtige Balance für eine ausgewogene Persönlichkeit und eine gelungene Identitätskonstruktion des eigenen Ichs erscheint der Begriff der Balance im Sinne eines dynamischen Gleichgewichts im Rahmen des fortlaufenden Prozesses der Identitätsbildung als äußerst treffend. Das Gelingen der eigenen Lebensgeschichte könnte wie folgt definiert werden: »Die Bewertung wird um so positiver ausfallen, je mehr die eigene Lebensgeschichte Kohärenz (Zusammenhang) und Konsistenz (Widerspruchslosigkeit) aufweist.«⁶⁹ Identität, Erinnerung und Erzählen sind eng miteinander verbunden. Ob das eigene Leben als etwas in sich Kohärentes und Konsistentes erfahren werden kann, hängt im erheblichen Ausmaß davon ab, wie erinnerte Erfahrung in Zusammenhang gebracht wird.⁷⁰ Dies geschieht im Rahmen eines Erzählprozesses, in dem das Subjekt nach dem eigenem Selbst bzw. Ich fragt. »Identität [Hervorheb. i. Orig] wird zur Metapher für den Prozess, dass Menschen angesichts der potentiellen Optionen in der Pluralität nach Selbstvergewisserung, Konsistenz und Kohärenz suchen.«⁷¹ Dieses Suchen nach Selbstvergewisserung, Konsistenz und Kohärenz birgt in Anbetracht der Vielzahl von Möglichkeiten die Gefahr der Verwirrung und Orientierungslosigkeit sowie des Zwanges zur Wahl und führt die Fragili-

63 Die Auswirkungen der Postmoderne in Form der Pluralität manifestieren sich »auf den Mikrobereich der persönlichen Lebenseinstellung und Lebensführung« (ebd.).

64 Ebd.

65 Vgl. ebd., 129f.

66 Vgl. ebd., 130.

67 Ebd.

68 Vgl. ebd.

69 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 131.

70 Vgl. ebd.

71 Ebd., 130.

tät und Fragmentierung des eigenen Selbst vor Augen, was unter Umständen zu einer tiefen Verunsicherung und Krise (Identitätskrise) führen kann, aber nicht muss! Denn wie Ziebertz dies klar und deutlich formuliert, hat: »[d]ie Vielzahl von Selbst-Bildern [...] nicht zwangsläufig die Qualität von *Identität* [Hervorheb. i. Orig].«⁷² Jedoch scheint die Vielfalt, Pluralität von möglichen Identitäts- und Lebensentwürfen im Zusammenhang mit dem Aspekt der Resilienz vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen an Gewicht zu gewinnen. Das unterstreicht nochmals das Gelingen des eigenen Identitätskonstruktes bzw. -entwurfes. Genau hier setzt das Konzept der narrativen Identität an:

»Es meint, dass Menschen sich als *identisch* [Hervorheb. i. Orig] erfahren, indem sie die Ereignisse ihres Lebens erzählend nacherleben. In der Erzählung wird das Leben strukturiert, werden Zusammenhänge hergestellt, Widersprüche eingepasst, sowie genutzte und verpasste Chancen evaluiert.«⁷³

Im Zuge des Erzählens kann die Erfahrung gemacht werden, dass das eigene Selbst aus einem Set von Bildern besteht, die situativ und kontextgebunden zutage treten.⁷⁴ Der Bezug zum Erzählen bzw. die Beziehung zwischen Erzählen und Identität wird noch deutlicher, wenn man sich die Formulierung von Ziebertz zu eigen macht: »Die zentrale Einsicht, die zum Begriff der *narrativen Identität* [Hervorheb. i. Orig] führt, ist nun, dass diese *Selbste* [Hervorheb. i. Orig] durch Selbst-Narration zusammengehalten und integriert werden.«⁷⁵ Dies kann sowohl diese Beziehung beschreiben und auch zur Definition von *narrativer Identität* herhalten.

Argumentativ spricht einiges für den Ansatz, das narrative Element in den bisher beschriebenen Zusammenhängen eingehender in Augenschein zu nehmen und für weitere Handlungsoptionen praktisch weiterzuentwickeln. Hierfür sprechen zum einen die Wahrnehmung, Kommunikation und die Art und Weise, wie Menschen mit sich und ihrer Umwelt in Beziehung treten. »Menschen nehmen zur Welt auf narrative Weise Beziehung auf, durch die Narration erscheint das Leben als Einheit. Erzählend wird die Vielgestaltigkeit und Widersprüchlichkeit der Erlebnisse in einen Zusammenhang gebracht.«⁷⁶ Zum anderen ist hierbei festzuhalten, dass es nicht um apodiktische Positionen geht, sondern um eine Konstruktion, die dabei behilflich sein soll, das eigene Leben plausibel und erträglich zu gestalten.⁷⁷ Dieser Prozess geht fortwährend weiter. Lebensumstände mögen sich ändern, aber solange wir leben, solange wird auch unsere Lebensgeschichte andauern.⁷⁸ Schließlich müssen »ständig [...] neue Erfahrungen interpretiert und integriert werden«⁷⁹. In diesem Zusammenhang wird deutlich,

72 Ebd., 131.

73 Ebd., 130.

74 Vgl. ebd., 131.

75 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 132.

76 Ebd.

77 Vgl. ebd.

78 Vgl. ebd.

79 Ebd.

dass Identität neben der Narration auch von der Interaktion mit anderen Individuen – sprich durch Beziehungen – gebildet bzw. mit geprägt wird. Diese Interaktion ist aber auch von unserem soziokulturellen Umfeld teilweise mitgegeben. So ist

»Identität [...] vielmehr soziokulturell vermittelt, sie muss in Auseinandersetzung mit der Umwelt erarbeitet werden. Es ist schließlich der einzelne Mensch selbst, der diese Auseinandersetzung zu Identität verarbeitet. Dies geschieht im *Schreiben* [Hervorheb. i. Orig] seiner Geschichte: Identität hat eine narrative Grundstruktur.«⁸⁰

In Anlehnung an Denis Schecks »Autor über das eigene Leben zu werden«⁸¹ bedeutet Identitätsbildung also auch, Autorenschaft zu fördern. D.h. den Einzelnen dabei zu unterstützen, die eigene Lebensgeschichte in Form eines persönlichen Narrativs zu konstruieren. Identitätsbildung zu fördern, bedeutet somit auch Autorschaft zu fördern, das sieht auch Hans-Georg Ziebertz so.⁸² Für das religiöse Lernen und den Religionsunterricht in der Schule bedeutet dies, die Schülerinnen und Schüler »zu ermuntern, zu begleiten und zu fördern, die *Autorschaft* für das Schreiben ihrer Lebensgeschichte zu übernehmen und bewusst auszugestalten«⁸³. Ziebertz ist es auch, der hierzu einige konkrete Punkte zur Unterrichtsentwicklung vorschlägt und die es meines Erachtens für den Islamischen Religionsunterricht zu entwickeln und aus der Perspektive einer Islamischen Religionspädagogik zu erschließen gilt:

»– die Kompetenz auszubilden, die Fähigkeiten seiner selbst und der Welt zuzulassen;
– helfen, die Vielzahl der *Selbste* ein *religöses Selbst* [Hervorheb. i. Orig] zu entdecken;
– die Fähigkeit entwickeln helfen, Interaktion zwischen den *Selbsten* [Hervorheb. i. Orig] zu pflegen;
– Wege zeigen, das eigene Leben im Kontext einer Geschichte zu platzieren;
– Input liefern, die Fraglichkeit zusammenhängend zu deuten, bspw. indem die Analogie zwischen der Zeitstruktur der biblischen Überlieferung (Zukunftsverheißung von der Vergangenheit her) und dem anthropologischem Weltbezug (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) fruchtbar gemacht wird.«⁸⁴

Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Geschichten, die uns in der Bibel und im Koran erzählt werden, von Menschen erzählen, die *Urfragen*⁸⁵ an Gott und an sich selbst gestellt haben, ihre Geschichten sind geprägt von Umbrüchen, Herausforderungen, Schicksalsschlägen und Tragödien – aber auch von Liebe, Mut, Hoffnung, Anteilnahme, Geduld, Glaube und der unendlichen Gnade Gottes. »Das narrative Identitätsmodell eröffnet für religiöse Lernprozesse die Perspektive, die Offenheit des Lebens als

80 Ebd., 134.

81 Tolkien/Scheck, Der Herr der Ringe (3/100). Gelesen von Denis Scheck.

82 Vgl. Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, 132; 135.

83 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 132.

84 Ebd.

85 Vgl. ebd., 135.

Wagnis zu begreifen. Das Wagnis, auf ein Angenommensein zu vertrauen und andere anzunehmen.«⁸⁶ Geschichten und Erzählungen können »dazu anstiften, die eigene Erzählung zu beginnen. Schülerinnen und Schüler zu ermuntern, Autoren ihrer eigenen religiösen Biografie zu werden, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu religiöser Mündigkeit«⁸⁷. Somit liefert der Ansatz der narrativen Identität letztlich einen weiteren Entwurf für die religiöse Mündigkeit als Erziehungsziel, welche u.a. durch islamische Konzepte, wie das vom *vollkommenen Menschen* (al-insān al-kamīl), einen Weg dorthin aufzeigen kann.

6.2.4 Literaturwissenschaftliche Argumente für das Erzählen als korrelative Methode

Der Dreh- und Angelpunkt des ganzen beschriebenen Ansatzes bis hierher ist und bleibt das Erzählen, die *Narration*. Dies hat einen festen Bestandteil in der Theorie der Literaturwissenschaft. Deshalb erscheint es sinnvoll, hier im Hinblick auf eine weitere Erschließung und Theoriebildung mit religionspädagogischer Stoßrichtung, insbesondere in Bezug auf eine Islamische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik, einige Aspekte in der gebotenen Kürze herauszugreifen. Wie bereits im 5. Kapitel dieser Arbeit unter den im Abschnitt 5.6.4 Aktive Koranlektüre dargebrachten Überlegungen zur Lektüre und deren Beziehung zur Korrelation, aber auch die im Rahmen der modernen Koranexegese und Hermeneutik genannten Denker, von denen einige ähnliche literaturwissenschaftliche Ansätze in Bezug auf den Korantext anwenden, erscheinen meines Erachtens die folgenden Ausführungen als interessant und sollten dementsprechend berücksichtigt werden:

»Beim Lesen eines narrativen Textes können wir eine bestimmte Einstellung zu dem Text einnehmen, in der wir von den Worten, dem Stil oder den Erzählverfahren absehen, mit denen uns die Geschichte vermittelt wird. Die Umstände der Vermittlung treten dann in der Wahrnehmung zurück zugunsten der erzählten Welt, die der Text beschreibt. In dieser Einstellung identifizieren wir uns mit bestimmten Figuren und nehmen Anteil an ihrem Schicksal; wir erklären und beurteilen ihr Verhalten nach Maßstäben unserer lebensweltlichen Praxis.«⁸⁸

Dies erscheint sowohl im Hinblick auf die Korrelation als auch die narrative Identitätsbildung zuzutreffen. Und es unterstreicht nochmals die Relevanz des bisher Beschriebenen insgesamt. Einige der genannten modernen Koraninterpreten und Denker fassen beispielsweise den Koran als einen Text auf; wenn man die hier nun folgenden Worte nicht abwertend, sondern funktional begreift und überdenkt, erscheint erneut der Erzählprozess als auch das Erzählte selbst in einem anderen, nämlich jeweils persönlichen Licht.

»Der Inhalt eines fiktionalen Textes ist uns eben nur in der Form seiner abgeschlossenen, andere Zugänge ausschließenden literarischen Vermittlung gegeben. Zudem

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Martinez, Matias/Scheffel, Michael, Einführung in die Erzähltheorie, München 2016¹⁰, 22.

wird ja auch unsere Leseerfahrung entscheidend von der Präsentationsweise beeinflusst.«⁸⁹

Form und Inhalt bedingen sich gegenseitig in dem Maße, wie der Horizont der eigenen Lebenserfahrung und -wirklichkeit eben auch den Zugang zu beiden ermöglicht. Demnach kann uns »eine Geschichte, die wir als dieselbe Geschichte wiederkennen, [...] auf unzählige verschiedene Weisen präsentiert werden«⁹⁰. Der Koran und die Bibel können demzufolge immer wieder neu gelesen und neu verstanden werden.⁹¹ Dass es sich bei dem Koran um einen ganz besonderen Text handelt, abgesehen von seiner Heiligkeit für die Gläubigen, wird umso offensichtlicher, wenn man sich den folgenden Ausführungen widmet:

»Die Handlung eines narrativen Textes [...] ist Teil der erzählten Welt, in der sie stattfindet. Jeder fiktionale Text entwirft eine eigene Welt. Wir haben darauf hingewiesen, dass die Motivation des Geschehens in der Regel im Text unausgesprochen bleibt und nur bei unerwarteten und deshalb erklärungsbedürftigen Wendungen des Geschehens thematisiert wird; die explizit mitgeteilten Motivationen bilden nur einen Teil dessen, was der Leser als Totalität der Handlungsmotivationen annimmt. Eine ähnliche Ergänzung des explizit Mitgeteilten durch einen unthematischen Horizont findet im Leseakt auch mit Bezug auf die erzählte Welt insgesamt statt.«⁹²

Der Koran beinhaltet teilweise Aussagen, warum Gott bestimmte Dinge veranlasst hat oder eben nicht. Der Koran ist bekanntermaßen die einzige heilige Schrift bzw. das einzige heilige Buch innerhalb der drei abrahamitischen Religionen, welches für seine Selbstreferentialität bekannt ist.⁹³ All dies gilt es meines Erachtens en détail auszuloten und dementsprechend zu berücksichtigen, um diese für die weitere religionspädagogische Arbeit zu erschließen. Narratologisch betrachtet lassen sich meines Erachtens mehr Bezüge zwischen dem Erzählen und der Korrelation theoretisch aufzeigen, als man dies zunächst vermuten mag. Nichtsdestoweniger muss hier jedoch mit Bestimmtheit festgestellt werden, dass all dies lediglich Überlegungen zu möglichen Ansätzen hierzu meinerseits darstellen und dementsprechend noch weiter vertiefend erörtert und erschlossen werden müssen. So lässt sich in der methodischen Betrachtung der Beziehung zwischen Erzählweise und Geschichte (Erzählung) anhand der Dialektik zwischen der Oberflächen- und Tiefenstruktur des Erzählprozesses der Bezug zwischen der Korrelation einerseits und dem Erzählen andererseits erahnen. Simplifiziert könnte man sagen, dass der Empfänger des Erzählten, die Erzählweise und die Erzählung wechselseitig zusammengeführt werden und so die Geschichte durch die Lesart des Empfängers neu fortgesetzt wird. Anders ausgedrückt:

»Eine Konstante der narratologischen Ansätze ist, dass eine Erzählung unter mindestens zwei Aspekten gesehen wird. Unterschieden werden zwei Ebenen: *Oberflächen-*

89 Ebd., 23.

90 Ebd.

91 Ich erinnere hier nochmals an Abschnitt Aktive Koranlektüre.

92 Martínez, Matias/Scheffel, Michael, Einführung in die Erzähltheorie, München 2016¹⁰, 134–135.

93 Vgl. Wild, Stefan, Self-Referentiality in the Qur'an, Wiesbaden 2006.

und *Tiefenstruktur*, das heißt die Differenzierung zweier sich wechselseitig bedingender Konstitutionsebenen narrativer Kommunikate: die Ebene der Erzählweise und die Ebene der erzählten Geschichte.«⁹⁴

Ein weiterer theoretischer Anknüpfungspunkt, der für eine aufmerksamere Betrachtung narratologischer Ansätze in Bezug auf die Erörterung und weitere Entwicklung der Korrelation in Theorie und Praxis spricht, ist der Aspekt der Lebenswelten bzw. *der Welten*, welche uns als Modellcharakter durch Erzählungen geschildert werden. Bei der Analyse von Geschichten haben diese u.a. eine gewichtige Rolle inne. In diesem Zusammenhang werden Geschichten als sekundär modellbildende Systeme⁹⁵ verstanden, »sekundär deshalb weil sie eines oder mehrere primäre Zeichensysteme benutzen«⁹⁶.

Das heißt für uns, dass Erzählungen, in denen es um komplexe Inhalte wie Normen, Wertesysteme und Lebensmodelle geht, als modellbildende Systeme betrachtet werden.⁹⁷ Denn »Geschichten bauen Modelle von *Welt* [Hervorheb. i. Orig], die mit dem Weltmodell, mit dem wir unseren Alltag bewältigen, übereinstimmen können.«⁹⁸ Ein weiterer Aspekt, der hier auch im Sinne eines lebensweltlichen Bezugs zutage tritt, ist jener der Wahrnehmung von Räumlichkeit und Zeit(-lichkeit). Dies kann auch als Teil einer Kairologie verstanden werden, wie sie nicht selten durch die Rezeption gefordert worden ist.

»Räume wahrzunehmen ist eine anthropologische Universalie; nicht nur konkrete Räume (Häuser, Landschaften, Orte etc.), auch abstrakte Räume (Kulturraum, Sozialraum etc.) sowie virtuelle Räume (Internet) bzw. metaphysische Räume (Himmel, Nirwana etc.) sind für unser Verständnis von *Welt* [Hervorheb. i. Orig] konstitutiv. Entsprechend fällt es uns leicht, auch räumliche Strukturen bzw. Raumordnungen zu erkennen. Eine weitere Dimension unserer Wahrnehmung ist die der Zeit. Die Zeit ist in narrativen Kommunikaten mit der Ereignisstruktur verknüpft.«⁹⁹

Genau dieses temporale Phänomen im Erzählprozess spricht meines Erachtens dafür, das Erzählen (den Erzählprozess) als einen korrelativen Prozess zu interpretieren, weil hier Vergangenes (z.B. Offenbarung, Tradition etc.) mit Gegenwärtigem (z.B. eigene Lebenssituation etc.) in Beziehung gesetzt wird. Die Lesart und das Verständnis des Rezipienten bringen etwas Neues hervor, so dass sowohl der Rezipient als auch das Erzählte und die neue Erzählung durch den Rezipienten verändert dastehen. Erzählen heißt nach meiner Auffassung auch korrelieren.

94 Müller, Michael/Grimm, Petra, *Narrative Medienforschung. Einführung in Methodik und Anwendung*, Konstanz 2016, 55–56.

95 Vgl. Lotman, Jurij M., *Kunst als Sprache. Untersuchung zum Zeichencharakter von Literatur und Kunst*, Leipzig 1981, 23.

96 Müller/Grimm, *Narrative Medienforschung*, 64.

97 Vgl. ebd.

98 Dies., *Narrative Medienforschung. Einführung in Methodik und Anwendung*, Konstanz 2016, 64.

99 Ebd., 71.

6.2.4.1 Intertextualität

Einen Begriff, den ich abschließend hier nochmals in Erinnerung rufen und damit zur Diskussion stellen möchte, ist jener der *Intertextualität* nach Umberto Eco.¹⁰⁰ Hiermit ist die Verflechtung und Verwobenheit literarischer Texte miteinander gemeint.¹⁰¹ Mir erscheint dies in der Auseinandersetzung mit den heiligen Schriften aller abrahamitischen Religionen – so auch des Koran – in Bezug auf deren Hermeneutik interessant zu sein. Insbesondere unter dem Aspekt der Korrelation, der Beziehung zwischen Texten und Interpreten, erscheint dieser wechselseitige Wirkungsprozess als eminent korrelationsbedeutsam. So verschwinden im Prozess der Interpretation die Grenzen zwischen dem Text und dem Interpreten. Hierdurch werden Korrelate (Texten, Interpretationen) und neue Textbezüge geschaffen. Wenn man diesem Gedankengang folgt, erscheinen Texte als in Buchstaben auf Papier fixierte Korrelate, die Anlass zu neuen Texten und Interpretationen geben. Auf den Koran angewendet, ist diese *innere Verwobenheit* in textinternen und textexternen Äußerungen zu finden. Diese Intertextualität lässt sich daran erkennen, dass im Koran ausgewählte Themen, einzelne Aspekte, Ereignisse und Ideen an verschiedenen Stellen wiederholt im Textverlauf auftauchen, dort Bezug auf diese genommen wird und schließlich der Textverlauf fortgesetzt wird. Insgesamt scheint der Begriff der Intertextualität bereits im Diskurs vorhanden zu sein und sollte dementsprechend grundlegend verhandelt, geklärt und disziplinär eingeordnet werden. Dies wird evident anhand der Äußerungen von Monika Tautz, die diesen Begriff im Zusammenhang mit ihrer Replik auf Tuba İşıks Beheimatungsdidaktik verwendet.¹⁰² So plädiert Tautz dafür, »Heilige Schriften nicht selektiv, sondern bewusst als Ganzes wahrnehmend im Sinne einer Intertextualität zu lesen.«¹⁰³ Sie räumt ein, dass der Begriff der

»Intertextualität vielschichtig zu verstehen [ist]. Es geht um das Zu- und Miteinander einzelner biblischer bzw. qur'änischer Texte und um die Erhellung oder auch Widerständigkeit ihrer Aussagen zueinander, es geht aber auch um das Verständnis des biblischen bzw. qur'änischen Textes als Text einer Glaubensgemeinschaft, die sich über ihre grundlegenden religiösen Erfahrungen verständigt.«¹⁰⁴

Tautz begründet dies damit, dass

»auf diese Weise [...] dann auch das biographisch Besondere, das Eigene des jeweiligen Propheten mit seinen spezifischen historischen Kon-Texten wahrgenommen werden [kann]. Gleichzeitig will religionspädagogisch auch bedacht sein, dass es für eine kontextuelle Deutung, für inter-textuelle Zugänge dann ebenso wichtig ist, dass sowohl

100 Vgl. Eco, Umberto, *Im Namen der Rose*. Übersetzer: Burkhart Kroeber aus dem Italienischen, 1982, München 1987¹¹, 181 (Vierter Tag: Tertia): »Wie das? Um zu erfahren, was ein Buch enthält, müsst Ihr andere Bücher lesen? Manchmal ist das ganz nützlich. Oft sprechen die Bücher von anderen Büchern.«

101 Vgl. Pätzold, Jörg, Art. Intertextualität. In: Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart, Weimar 2010⁴, 304.

102 Vgl. Tautz, Prophetie und ethisches Lernen, 183–195.

103 Ebd., 185.

104 Ebd.

die qur'änische als auch biblische Prophetie prägenden Kernthemen nicht aus dem Blick geraten und von den Schülerinnen und Schülern gleichermaßen erarbeitet werden können. Zu den Kontexten der heiligen Schriften einer jeden Religion gehört auch die Auslegung in der Tradition.«¹⁰⁵

Monika Tautz' Ausführungen belegen eindeutig die Relevanz des Begriffes der Intertextualität, dessen Verständnis, Einordnung und Definition im Hinblick auf die religionspädagogische Arbeit und Diskussion; diesbezüglich sind jedoch noch Beiträge zu erbringen. Auch unter dem Aspekt der Korrelation dürfte dies gewiss noch von Interesse sein.

6.2.4.2 Storytelling

Das Erzählen gerät immer wieder durch verschiedene Akteure in den Fokus des Interesses für die unterschiedlichsten didaktischen wie auch pädagogischen Intentionen. So z.B. durch den Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel, der hierzu ein interessantes Werk¹⁰⁶ vorgelegt hat. Zu nennen sei auch Ralf Koerrenz, der eine Narrative Didaktik im Zusammenhang mit seinen Studien zu Henrich Scharrelmann veröffentlicht hat.¹⁰⁷ Des Weiteren existieren hierzu Initiativen und Seminare wie z.B. das Erzähltheater Osnabrück in Zusammenarbeit mit dem Bildungshaus Mariengrund in Münster-Gievenbeck. So wurde unter dem Titel *Storytelling – Die Suche nach dem roten Faden* die Kunst des Geschichtenerzählens vermittelt.¹⁰⁸ Unter besagtem anglophonen Terminus findet derzeit eine breite Rezeption in den unterschiedlichsten Fachbereichen statt, sei es im Journalismus oder beispielsweise in der Unternehmensberatung, quasi an allen Stellen, an denen menschliche Kommunikation geschieht.¹⁰⁹

All dies zeigt die Relevanz dieser einzigartigen menschlichen Kulturtechnik, die meines Erachtens fundamental zum Menschsein dazugehört und deren Bedeutung für den Erhalt und die Konstruktion der eigenen Identität unerlässlich ist, und dies nicht nur in religiöser Hinsicht.

105 Ebd.

106 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen – Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2010.

107 Vgl. Koerrenz, Ralf, *Narrative Didaktik. Studien zur Pädagogik Heinrich Scharrelmanns*, Waltrop 1997.

108 So laut Broschüre hg. vom Bildungshaus Mariengrund zur Veranstaltung am 24.09.2014 mit Sabine Meyer als Referentin vor Ort. Ferner sei hier noch auf das vergangene Gelsenkirchener »*Erzähl festival*« – *Arabischer Erzählfrühling* vom 28.04.–02.06.2017 erinnert, um hier abschließend noch ein Beispiel zu nennen.

109 Vgl. Frenzel, Karolina/Müller, Michael/Sottong, Hermann, *Storytelling – Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen*, München 2004; Lochner, David, *Storytelling in virtuellen Welten*, Konstanz 2014; Lampert, Marie/Wespe, Rolf, *Storytelling für Journalisten*, Konstanz 2013³.