

6.3 Theoretische Modelle

Anhand der hier vorzustellenden Modelle soll die weitere fachwissenschaftliche Diskussion angeregt werden. Zu diesem Zwecke werden im Folgenden verschiedene Modelle vorgestellt, welche ausgehend von der Narration und dem Aspekt der narrativen Identität besonders in Augenschein genommen werden. Aus zweierlei Gründen wird hier dieser Aspekt hervorgehoben: Zum einem haben wir es derzeit mit starken Radikalisierungstendenzen bestimmter Personen bzw. Personengruppen innerhalb unserer Gesellschaft zu tun, wie sich dies in der temporären Sicherheitsdebatte zeigt. Des Weiteren und das ist meines Erachtens viel wesentlicher und setzt bei dem Konzept der kognitiven Minderheit an, dass sich immer mehr Menschen in dieser Gesellschaft anscheinend ausgegrenzt und benachteiligt *fühlen*. Nicht alle diese Menschen, von denen hier die Rede ist, sind Muslime. Umso mehr ist meines Erachtens der Aspekt der Resilienz im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu betrachten – auch im Sinne möglicher Interventionsmöglichkeiten im Rahmen von Präventionsmaßnahmen. So wird zunächst das Konzept der kognitiven Minderheit nach Berger vorgestellt und mit meiner entsprechenden Akzentuierung konkretisiert, die ausgehend von diesem Modell zum Aspekt der Resilienz überleitet. Ergänzend wird unter dem Aspekt der Resilienz Eriksons Modell zur Persönlichkeitsentwicklung herangezogen sowie die Förderung von Resilienz in Anbetracht von triadischer Balance (zwischen Personenkern, Rollenerwartung und Fragmentierungserfahrung) und Patchwork-Identitäten erörtert. Ein letztes Modell, das nichts mit dem Aspekt der Resilienz direkt zu tun hat, ist das von mir im Unterricht mit meinen Schülerinnen und Schülern erarbeitete Modell vom Haus des Lebens. Dies wird hier neben den anderen theoretischen Modellen aufgeführt, um dieses ebenso zur Diskussion zu stellen. Bei diesem Modell handelt es sich um eines, welches in erster Linie durch die Impulse der Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde und somit als – wenn vielleicht auch nur temporär – gelungenes Beispiel für *Theologisieren* bzw. Theoretisieren mit Kindern betrachtet werden kann.

6.3.1 Das Konzept der kognitiven Minderheit

Ähnlich wie bereits unter dem Aspekt der Pluralität ausgebreitet, lassen sich meines Erachtens strukturelle Ähnlichkeiten im Zusammenhang mit den Identitätsbildungsprozessen unter dem Aspekt der Minderheiten-Perspektive erkennen. Auch hier scheint es multiple Perspektiven und Wirkdimensionen zu geben: eine gesellschaftliche Perspektive (kollektiv: in Bezug auf bestimmte Personengruppen) und eine persönliche Perspektive (Einzelfall: das jeweils betroffene Subjekt/Individuum). Wichtig hierbei sind die Auswirkungen der Minderheitenerfahrung auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und wie sich diese kognitiv auf das Subjekt und auf die hierzu gehörigen Personengruppen im Kontext von Minderheitenerfahrung in einer Gesellschaft auswirkt.

Peter L. Berger (1929–2017) gebraucht den Begriff der *kognitiven Minderheit* im Rahmen seiner Überlegungen zur Bedeutung von Transzendenz und deren nachlassender Wirkung auf die Gesellschaft als Ganzes. Er vertritt die Auffassung, dass die meisten Menschen

»gut ohne sie auszukommen [scheinen]. Diejenigen aber, für die sie noch immer sinnhafte Wirklichkeit ist, befinden sich im Status einer Minderheit, genauer gesagt, einer kognitiven Minderheit –, eine Tatsache mit weitreichenden Auswirkungen.«¹¹⁰

Berger definiert *kognitive Minderheit* wie folgt:

»eine Gruppe von Menschen, deren Weltanschauung sich in charakteristischen Zügen von dem unterscheidet, was sich in ihrer Gesellschaft sonst als Gewißheit gilt. Anders gesagt: eine kognitive Minderheit ist eine Gruppe, die sich um einen vom Üblichen abweichenden *Wissensbestand* [Hervorheb. i. Orig.] gebildet hat bzw. bildet.«¹¹¹

Für die Muslime in Deutschland stellt sich die besagte Minderheitensituation bzw. ihr Status in der Mehrheitsgesellschaft nicht nur auf einer abstrakt-kognitiven Ebene dar, sondern ganz real im alltäglichen Leben. Die vielleicht deutschlandweit prominentesten Studien aus den letzten Jahren (2009 und 2015)¹¹² belegen dies mit entsprechenden Zahlen. Laut der Studie von Anja Stichs, die von ihr im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz durchgeführt und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016 unter dem Titel *Wie viele Muslime leben in Deutschland? Eine Hochrechnung über die Zahl der Muslime in Deutschland zum Stand 31. Dezember 2015* herausgegeben wurde, ergibt sich folgendes Bild: So lebten in Deutschland »am 31. Dezember 2015 zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Muslime. Bei einer Einwohnerzahl von insgesamt 82,2 Millionen Personen in Deutschland ergibt sich, dass der Anteil der Muslime zwischen 5,4 Prozent und 5,7 Prozent liegt.«¹¹³ Nach dieser Studie ist jeder vierte Muslim erst kürzlich eingewandert. Jeder zweite Muslim ist türkeistämmig; damit stellen türkische Muslime hierzulande die Hälfte aller Muslime dar.¹¹⁴

110 Berger, Peter L., Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz. Aus dem Amerikanischen von Monika Plessner und Klaus Nientiedt, Freiburg i.Br. 1991, 25.

111 Ebd., 25–26.

112 Beide Studien erfolgten im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz und wurden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge jeweils herausgegeben. An beiden Studien war u.a. Anja Stichs beteiligt. Beide Studien *Muslimisches Leben in Deutschland* (2009) und *Wie viele Muslime leben in Deutschland?* (2016) stehen als PDF zum Download zur Verfügung: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Muslimisches Leben in Deutschland und Stichs, Anja/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Wie viele Muslime leben in Deutschland? Eine Hochrechnung über die Anzahl der Muslime in Deutschland zum Stand 31. Dezember 2015*. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Working Paper 71, veröffentl. 2016, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp71-zahl-muslime-deutschland.pdf?__blob=publicationFile [eingesehen am 07.07.2017, 16:41 MEZ].

113 Stichs, Anja/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Wie viele Muslime leben in Deutschland? Eine Hochrechnung über die Anzahl der Muslime in Deutschland zum Stand 31. Dezember 2015*. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Working Paper 71, veröffentl. 2016, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp71-zahl-muslime-deutschland.pdf?__blob=publicationFile [eingesehen am 07.07.2017, 16:41 MEZ, 4].

114 Vgl. ebd. Laut den aktuellen Zahlen von Statista aus dem Ausländerzentralregister ergeben sich folgende Zahlen: Zum 31. Dezember 2016 lebten 1.492.580 Türken in Deutschland. Insgesamt lebten am 31. Dezember 2016 in Deutschland 10.039.080 Ausländer (vgl. [statista.com](http://www.statista.com), Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland in den Jahren 2016 und 2017, veröffentl.

Vor dem Hintergrund von Migration und Flucht und insbesondere in Bezug auf die Muslime in Deutschland erweist sich dieser Aspekt der *kognitiven Minderheit* bzw. Minderheitserfahrung im Rahmen von Identitätstheorien und (religions-)pädagogischer Praxis als äußerst gewichtig.¹¹⁵ Viele der hierzulande lebenden Muslime besitzen einen Migrationshintergrund, was dem Islam in Deutschland oft das Label der Diaspora-Religion einbrachte. Dies muss kritisch hinterfragt werden, denn dies kann durchaus bereits als ein Ansatz zu einer Form von Diskriminierung gesehen werden, da viele Muslime in Deutschland nun auf mehrere Dekaden gesellschaftlicher Partizipation und Integration – zumindest formal – zurückblicken können und damit ein lebendiger Teil deutscher Kultur und Identität sein sollten. Die Realität sieht bekanntlich anders aus: Viele der hierzulande sogar geborenen, aufgewachsenen und ausgebildeten Muslime erfahren oft nichtsdestoweniger immer wieder Ablehnung, Ausgrenzung und Diskriminierung – und dies meist von Kindesbeinen an. Diese *Minderheitenerfahrung*, die im Wesentlichen von Ausgrenzung, Herabwürdigung der Person, Sippenhaftung und Kollektiv- bzw. Generalverdachtsmomenten geprägt ist, hat definitiv keine positiven Auswirkungen auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen.¹¹⁶ Vor diesen Hintergrund erscheint es mehr als sinnvoll, im Rahmen einer Identitätstheorie insbesondere unter dem Aspekt der Resilienz den von Berger stammenden Begriff der *kognitiven Minderheit* in Bezug auf die Muslime in Deutschland neu zu überdenken und gerade hier in Betracht zu ziehen. Denn wie bereits unter dem Aspekt der Pluralität angemerkt wird, kann ein Narrativ zur eigenen Person nur dann gelingen, wenn es entsprechende Kohärenz und Konsistenz aufweist. In pädagogischer aber auch entwicklungspsychologischer Hinsicht kann hier kein positives und erfolversprechendes Narrativ ohne Weiteres erzeugt bzw. konstruiert werden, wenn der Autor permanent das Gefühl hat, aufgrund seiner Herkunft und/oder Religionszugehörigkeit ungerecht behandelt zu werden und nicht willkommen zu sein.¹¹⁷ Berger kommt in seinen Überlegungen, die in erster Linie auf der Auseinandersetzung zwischen christlicher Religion und – nach seiner Auffassung – zunehmender Säkularisierung fußen, zu dem Schluss, dass man nur die »Wahl [hat], ob man am Zustand kognitiver Abweichung festhalten oder aufgeben soll. Das ist zwar eine ideelle Entscheidung, die aber praktische gesellschaftliche Folgen hat«¹¹⁸.

2019, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/> [eingesehen am 07.07.2017, 16:56 MEZ]).

- 115 Identität wird an dieser Stelle definitiv vom Leitbild zum Stigma transformiert, d.h. das Individuum wird aufgrund seiner Herkunftswelt und Tradition problematisiert bzw. als Problem betrachtet.
- 116 Aktuelle Studien über die Vorbehalte von Lehrkräften gegenüber muslimischen Schülern belegen dies erneut (vgl. vgl. Spiewak, Martin, »Erwartungen können wie eine selbsterfüllende Prophezeiung wirken«. Eine Untersuchung zeigt, dass auch Lehrer Vorbehalte gegenüber muslimischen Schülern haben und sie im Unterricht seltener drannehmen. Ein Gespräch mit den Autoren., veröffentl. am 06. Juli 2017, 10:08 MEZ, <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-07/diskriminierung-muslime-schule-lehrer-aggressiv/komplettansicht> [eingesehen am 08.07.17, 18:39 MEZ]).
- 117 Die 2009 vom Meinungsforschungsinstitut Info GmbH und dem Liljeberg Research International durchgeführte Studie belegte, dass sich türkeistämmige Migranten, die größtenteils Muslime sind, trotz aller durchlaufener Stationen in Deutschland hierzulande nicht willkommen fühlen.
- 118 Berger, Auf den Spuren der Engel, 40.

Diese Frage stellt sich für *viele* Muslime nicht, denn *der Islam* als Ausdruck ihrer religiösen Identität ist eben Teil der eigenen Identität. Gerade vor dem Hintergrund von Minderheitserfahrungen in einer Mehrheitsgesellschaft ist die Religion bzw. Religiosität oft der Leim, der das eigene Selbst(verständnis) zusammenhält. Eine Aufgabe der eigenen *kognitiven Minderheit* käme somit einer Selbstaufgabe, zumindest einer partiellen Selbstverleugnung und damit Dissolution gleich. In solchen Fällen müssen andere Muster und Vorlagen zur Identitätsbildung gesucht werden und als *alternativer Leim* erhalten. Wie es Berger selbst äußerst treffend formuliert, gibt es jedoch »so [ein] klares Entweder-Oder [...] selten im Leben«¹¹⁹. Auch bei der kritischen Betrachtung der Ideen Bergers zur Bedeutung von Religion in der Gesellschaft muss man bezüglich seiner Einschätzungen und Annahmen eines zunehmenden Säkularismus berücksichtigen, dass seine diesbezüglichen Beobachtungen und darauf fußenden Einschätzungen aus einer Zeit stammen, in der besagte Annahmen in der Fachwelt en vogue waren. Diese sogenannte Säkularisierungsthese stand lange Zeit unumstößlich fest, sie wurde erst vor dem Hintergrund neuer Studien relativiert.

Dennoch sind einige von Bergers Ansätzen an dieser Stelle von Interesse, denn die hier im Rahmen von grundlegenden Gedanken skizzierten Ansätze zur Resilienzförderung unter dem Eindruck von Radikalisierungstendenzen sollten meines Erachtens nochmals thematisiert werden. Die von ihm beschriebenen Strukturen, Dynamiken und Mechanismen unter dem Schlagwort *Subwelten* klingen – vor dem Hintergrund gegenwärtiger Radikalisierungstendenzen – wie Blaupausen einer pluralen Gesellschaft und ihrer psychosozialen Situation im Hinblick auf all ihre Konsequenzen und Herausforderungen.

»Religion kann *die Welt* [Hervorheb. i. Orig] nicht mehr legitimieren. Stattdessen bemühen sich verschiedene religiöse Gruppen mit verschiedenen Mitteln, ihre je eigene Subwelt als eine unter vielen konkurrierenden Subwelten zu erhalten. Das Bewußtsein internalisiert den Konkurrenzkampf religiöser Legitimationen als rivalisierende Möglichkeiten, unter denen es wählen kann. Aber noch die Wahl, die es trifft, wird durch die pluralistische Situation relativiert, und ihre Gewißheit wird damit in Frage gestellt. Gewißheit kann nur noch aus der Binnenwelt des individuellen Bewußtseins hervorgebracht werden, da die gesellschaftliche Außenwelt, die jeder mit jedem teilt und deren jeder gewiß ist, sie auf diesem Gebiet nicht mehr bieten kann.«¹²⁰

Berger beschreibt hier fast eins zu eins gruppendynamische Aspekte und sozialpsychologische Kontexte, die in dem münden, was uns derzeit in Form von salafistisch-dschihadistischen, rechtsradikal-nationalistischen und linksautonom-extremistischen Bewegungen und Gruppierungen entgegenschlägt. Umso mehr ist es geboten, hier frühzeitig (religions-)pädagogisch zu intervenieren und Alternativen nicht nur aufzuzeigen, sondern auch nachhaltig mit Leben zu füllen. Ansonsten bleibt bei aller Fachkompetenz in der Praxis die Glaubwürdigkeit auf der Strecke, die dafür sorgt, dass der Kontakt auf der zwischenmenschlichen Ebene überzeugt und nachhaltig Vertrauen fördert, ohne das keine (religions-)pädagogische Arbeit funktionieren kann. Hier lassen

119 Ebd.

120 Ders., Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft – Elemente einer soziologischen Theorie, 145.

sich die Worte von Hans-Georg Ziebertz als Hinweis lesen, denn »von der Subjekt-Perspektive aus, wird der Blick auf die Gesellschaft ausgedehnt. Es ist unbestritten, dass es ohne Gesellschaft keine Identität gibt. Ich bin immer nur *Ich* [Hervorheb. i. Orig] in einem bestimmten Kontext.«¹²¹ Die Frage, die sich hier unweigerlich für das Subjekt stellt, lautet: Welches *Ich* wird mir denn zugedacht bzw. mir hierdurch zugewiesen? All dies zeichnet kein positives Bild von der gesellschaftlichen Ausgangslage, sondern hebt im Zusammenhang mit dem Thema Identitätsbildung die »Zerrissenheit, Fragmentierung und Widersprüchlichkeit des *wirklichen Lebens* [Hervorheb. i. Orig]«¹²² eher hervor. In dieser Zerrissenheit und Orientierungssuche erscheinen viele sinnstiftende Narrative verlockend aufgrund ihres simplen Weltbildes, welches oft einen Kontrapunkt zur beschriebenen Pluralität darstellt und mit einfachen Antworten auf dringende Fragen, die sich insbesondere in der Krise stellen, bestechen. Sie vermitteln Macht gegenüber der Ohnmacht des Einzelnen in Bezug auf die Vielfalt des Möglichen, verleihen den Sprachlosen eine einfache und damit radikale Sprache, die mit Leichtigkeit angeeignet werden kann; und sie liefern Verantwortliche, Schuldige für das eigene Dilemma, unabhängig von der Eigenverantwortlichkeit.

Das Narrativ der Radikalen – gleichgültig welcher Couleur – leugnet Widersprüche, klammert sich an rigiden Welterklärungen fest, bekämpft Heterogenität, beschwört Einheitsideologien, lehnt Opposition ab und umgeht Pluralität.¹²³ Diese Haltungen und Attitüden sollen äußerlich als Charakterstärke erscheinen, sind aber im Innern nichts weiter als der verzweifelte Versuch, »sich gegen die drohende Auflösung des Selbst in der modernen pluralen Welt zu wehren«¹²⁴. Dies bedarf definitiv einer entsprechenden religionspädagogischen und religionsdidaktisch angemessenen Intervention. So kann religiöses Lernen zeigen, wie

»Ich-Stärke in Auseinandersetzung mit der Fraglichkeit der realen Welt auszubilden [ist]. Religiöses Lernen kann dazu anleiten, unterschiedliche Möglichkeiten auszuhalten. Es kann Lernwege anbahnen, sich auf die Realität einzulassen, die Spannung zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu thematisieren und Schritte zu überlegen, wie die *gewünschte* [Hervorheb. i. Orig] Welt ein Stück näher gebracht werden kann. Grenzen müssen erkannt werden, um sie verlegen und schließlich übersteigen zu können. Religiöses Lernen kann aufzeigen, wie glaubende Menschen diese Probleme bewältigt haben.«¹²⁵

Henning Luther vertritt in diesem Zusammenhang die Auffassung, »dass Heranwachsende gerade dann betrogen werden, wenn man sie sicher macht und ihre Identitäts-

121 Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, 133.

122 Ebd.

123 Vgl. 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, 134.

124 Ebd.

125 Ebd.

suche inhaltlich füllt«¹²⁶. Luther wendet sich hier explizit gegen falsches Sicherheitsdenken und falsche Positivität¹²⁷, er plädiert stattdessen für ein Bewusstsein, in dem Differenzen wachgehalten werden, denn »gerade in der Negativität des Daseins, in den Widersprüchen (Aporien), Endlichkeitserfahrungen (Kontingenz) und in der Vergänglichkeit alles Lebenden [wird] [...] der Mensch mit seiner ganzen Existenz auf Gott verwiesen«¹²⁸.

6.3.2 Von der kognitiven Minderheit zur Resilienz

Alle beschriebenen Aspekte können im Rahmen einer Resilienz fördernden Konzeption einen Beitrag vor dem Hintergrund einer zunehmenden Radikalisierung bestimmter Personengruppen leisten.¹²⁹ Identitätstheoretische Überlegungen und (religions-)pädagogische Konzepte allein können jedoch keine wirkliche Nachhaltigkeit in Bezug auf gesellschaftliche Verwerfungen und deren Auswirkungen leisten, wenn diese politischen oder ökonomischen Interessen zuwiderlaufen. Auch jenseits von Radikalisierungstendenzen erscheint es mehr als sinnvoll, den Einzelnen in seinem *Ich* zu stärken, ihn widerstandsfähiger und glaubens- und lebensfest zu machen. All dies umfasst Resilienz. Sie äußert sich als Widerstandskraft vor allem in schwierigen Situationen des Lebens und insbesondere in länger andauernden Situationen dieser Art, die dann als Lebenskrisen eines jeden Einzelnen auftauchen können. Die Stresstoleranz, unter besonderem Druck über einen längeren Zeitraum hinweg weiter, ohne größere Abstriche, seinen bisherigen Tätigkeiten und Interessen nachgehen zu können, erscheint in diesem Zusammenhang als die einfachste und plausibelste Definition von Resilienz zu sein. Resilienz kann im Hinblick auf die bereits entfaltenen Aspekte der Identitätsbildung durch Narration, aber auch als Geschichte (Biografie) gelungener Autorenschaft trotz aller Widerstände und Hemmnisse verstanden werden. Krisen, d.h. Schwierigkeiten, Probleme jedweder Art, die individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen und empfunden werden können und somit auch unterschiedlich stark sich jeweils beim Anderen manifestieren können, sind Teil des ganz *normalen* Lebens. Sie können den eigentlichen Charakter einer Person zutage fördern oder diesen scheitern und zerbrechen lassen. Der Umgang mit solchen Situationen, das ganz persönliche *Krisenmanagement* ist hier entscheidend. Dies muss allgemein bei der Erziehung eines Menschen berücksichtigt werden, insbesondere im Rahmen von religiösem Lernen, denn hier bietet sich im Rahmen der Sinn- und Identitätssuche die Möglichkeit sowohl zur Intervention

126 Luther, Henning, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 158 zit.n. Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, 133.

127 Vgl. ebd.

128 Ebd. Diese Rückbindung an Gott bzw. Gotteszentrierung bietet Anschlussmöglichkeiten interreligiöser Art. Zumindest kann dies für den Islam behauptet werden; so heißt es im Koran: »Wir gehören Gott, und wir kehren zu Ihm zurück.« (2/156)

129 Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz, Verfassungsschutzberichte, <https://www.verfassungsschutz.de/de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/verfassungsschutzberichte> [eingesehen am 07.07.2017, 22:26 MEZ].

als auch zur Prävention. Die religiösen Traditionen bieten einen Schatz an menschlichen Erfahrungen, welche geprägt sind von der Bewältigung, dem Aushalten und der sinnstiftenden Einordnung von Problemen, Krisen und Schwierigkeiten jedweder Art. Man könnte – salopp formuliert – sagen, dass Menschsein auch heißt, in einer Krise zu sein, Schwierigkeiten zu haben und Probleme zu bewältigen. Diese Hindernisse als Herausforderung, Lektion oder Angebot zu sehen, hieraus zu lernen, daran zu wachsen, sich selbst, Gott und die Welt besser verstehen zu lernen, bedarf einer gewissen Charakterfestigkeit und eines Know-hows, wie man mit sich und der jeweiligen Situation im entsprechenden Kontext umgeht. Dies gilt es zu fördern. Gerade in Zeiten des Terrors und der zunehmenden Radikalisierung ist meines Erachtens der Gedanke der Förderung von Resilienz mehr denn je von gesellschaftspolitischer Bedeutung. Resilienz scheint also nicht nur im Rahmen der allgemeinen Identitätsbildung bzw. -findung von Bedeutung zu sein, sondern eben auch gerade vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung im Hinblick auf Radikalisierungstendenzen einer post-modernen Gesellschaft. Resilienz als hier zu fördernder und in den Fokus gestellter Aspekt der Religionspädagogik kann jedoch nicht allein und losgelöst von psychologischen, sozialen und wirtschaftlichen Aspekten, welche den Alltag eines jeden Menschen mitbestimmen, betrachtet werden. Dies wäre weder praktikabel noch sinnvoll. Im Rahmen dieser Arbeit und insbesondere dieses Abschnittes sollen jedoch, dem Umfang und der Ausrichtung geschuldet, lediglich die religionspädagogischen Aspekte, welche hier meines Erachtens relevant sind, benannt werden, die weiter erörtert, diskutiert und entwickelt werden müssen.

6.3.3 Eriksons Modell als Ansatz zur Resilienzförderung

Ein in der Religionspädagogik breit rezipiertes Modell, das meines Erachtens von Interesse für die Resilienzförderung ist, ist das Identitätsentwicklungsmodell von Erik Erikson.¹³⁰ In Eriksons Modell zur Identitätstheorie stehen die Schwierigkeiten, Probleme, Herausforderungen und Krisen im Mittelpunkt des Lebenszyklus eines Menschen. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen sollte meines Erachtens dieses Modell nochmals kritisch in Augenschein genommen werden. Dieses Modell hat wie viele andere auch seine Stärken und Schwächen, die es zu berücksichtigen gilt. Der wesentliche Punkt an Eriksons Modell zur Identitätstheorie liegt in der Auffassung begründet, dass der Prozess der Identitätsbildung mit Erreichen der Adoleszenz im Wesentlichen als abgeschlossen erachtet wird. »Die Frage, ob Heranwachsende auf diese Weise *standardisiert* Identität erarbeiten, ob Identität wie eine Art *Laufbahn* funktioniert, ob die Krisen zurecht in Zeitschablonen lokalisiert werden, ob Identität als *abschließbar* betrachtet werden kann [Hervorheb. i. Orig]«¹³¹, muss gestellt werden. Inzwischen werden Identität bzw. Identitätsbildung, -findung und -entwicklung eher als ein offener fortlaufender Prozess gesehen, da man erkannt hat, dass die persönliche Entwicklung eines Menschen nicht ab einem bestimmten Alter aufhört und damit

130 Vgl. Erikson, Erik H., Identität und Lebenszyklus, Berlin 1973²⁸.

131 Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, 126.

als abgeschlossen betrachtet werden kann.¹³² Die Ausbildung von Identität bleibt »im Kern [eine] nicht abschließbare Aufgabe«¹³³. Das bedeutet, dass »Eriksons Konzept der Identitätsdiffusion gegenwärtig nicht auf eine Zeitspanne beschränkt erscheint, sondern zu einer realen Herausforderung für das ganze Leben wird.«¹³⁴ In der Theorie mag dieser Nachteil Eriksons Konzept zumindest teilweise in seiner Bedeutung und Relevanz für die Theorie der Identitätsbildung zu relativieren und positionell schwächen, in der religionspädagogischen Praxis jedoch kann dieser Nachteil realistischer Anlass zur Hoffnung sein. Denn wenn hiernach die Entwicklung der Identität eines Menschen ein offener, un abgeschlossener Prozess ist, dann bedeutet dies auch, dass die Möglichkeit zur Intervention und positiven Einflussnahme besteht. Was den Vorteil von Eriksons Modell betrifft, kann hiernach mit diesem, und dies macht es im Zusammenhang mit Resilienzförderung interessant, während der Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung konkret von Krisen innerhalb bzw. entlang der eigenen Biografie ausgegangen werden. Lebenskrisen können oft auch Identitätskrisen sein. Diese lassen sich durch Eriksons Modell auf einfache Art und Weise diagnostizieren.¹³⁵ Erikson zeigt durch sein Modell zur Identitätsbildung, wie wichtig die Bewältigung von Lebenskrisen ist und welchen Stellenwert hierbei ein gesundes Urvertrauen, eine sinnstiftende soziale Ordnung und ein orientiertes Weltbild haben.¹³⁶ Hier können religionspädagogische Angebote gemacht werden, die Aspekte und Inhalte vorhalten und eine positive und lebensbejahende Grundhaltung vermitteln. So z.B. könnten aus Eriksons Modell hervorgegangene Aspekte wie *Urvertrauen*, *sinnstiftende soziale Ordnung* und *orientiertes Weltbild* zentralen islamischen Begriffen und Perspektiven gegenübergestellt und für die weitere religionspädagogische Arbeit durchbuchstabiert und erschlossen werden. So ließe sich beispielsweise dem *Urvertrauen* das Gottvertrauen *tawakkul* (توكل) im Islam gegenüberstellen, was gewiss eine Vielzahl von möglichen reziproken Bezügen mit sich bringen würde. Ebenso ließe sich auch mit der *sinnstiftenden sozialen Ordnung* einerseits und der islamischen *'umma* (أمة) andererseits sowie dem *orientierten Weltbild* gegenüber der islamischen Ethik *ahlāq* (أخلاق) vorgehen. Dies stellt unter pädagogischen und didaktischen Aspekten definitiv eine Herausforderung für weiterführende Arbeiten dar. Dem Arbeitsauftrag entsprechende Angebote zu schaffen, erscheint es sinnvoll; so bemerkt Hans-Georg Ziebertz, dass Erikson schließlich gezeigt hat,

»wie bedeutsam orientierende Weltbilder für die psycho-soziale Entwicklung sind. Allen psycho-sozialen Krisen sind große theologische Fragen (wie. z.B. Vertrauen oder Schuld) inhärent. Religion verkörpert das Angebot eines Weltbildes *par excellence* [Her-

132 Vgl. ebd., 129.

133 Ebd., 130.

134 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, 130.

135 Vgl. ebd., 126.

136 Vgl. ebd., 125–126.

vorheb. i. Orig], Religion ist die Klärung der Frage woher wir kommen und wohin wir gehen.«¹³⁷

6.3.4 Resilienzförderung in Anbetracht von triadischer Balance und Patchwork-Identitäten

Aufgrund des sehr starken Anteils an sozialen Interaktionsaspekten, die hier insbesondere im Zusammenhang mit Resilienzförderung mitschwingen, erscheint es sinnvoll, in Anbetracht der Komplexität aller relevanten Aspekte und Kontexte hier auch über die Entwicklung einer systemischen Orientierung für religionspädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der islamischen Prägung zu reflektieren, um derartig kultursensible, pluralistisch geöffnete, systemische Perspektiven auch für die Islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik zu entwickeln.¹³⁸ Der Gedanke einer Balance sowohl in der eigenen Lebensgeschichte und -wirklichkeit als auch in der sich hieraus formulierenden Identität drängt sich auf. Hans Mendl spricht hier von der »Balance von personaler und sozialer Identität«¹³⁹. Mendl geht noch weiter auf den Aspekt der Balance, genauer gesagt einer gelungenen Balance im Zusammenhang mit der Identitätsfindung, ein:

»Die gelungene Ausbalancierung zwischen den ständig sich verändernden Situationen und Ansprüchen anderer (Rollen-Identität) und dem, was man sich als eigenen Personkern (personale Identität) bezeichnet, also dem Ergebnis des Prozesses zwischen role-taking und role-making, wird dann Ich-Identität genannt.«¹⁴⁰

Wie wichtig besagte Balance unter den Stichworten von Identität, Pluralität und Resilienz ist, wird noch deutlicher, wenn man sich unter dem Aspekt der sogenannten Patchwork-Identitäten dem Ganzen nähert.

»Soziologen machen angesichts diverser lebensweltlicher Fragmentarisierungs-Erfahrungen die Tendenz hin zu einer Patchwork-Identität aus: Der postmoderne Mensch ist gezwungen, aus einer Vielzahl von Lebensentwürfen auszuwählen und sich seine eigene, brüchige, veränderbare Identität – bestehend aus verschiedenen Teilidentitäten in verschiedenen Lebenszusammenhängen – zusammenzubasteln (*bricolage* [Hervorheb. i. Orig], Patchwork-Identität). Die Tendenz [geht] zur *Bastelbiografie* [Hervorheb. i. Orig] oder zur *multiplen Identität* [Hervorheb. i. Orig]«¹⁴¹.

137 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, 126.

138 Hier empfiehlt sich der Band von Domsen, Michael, Religionspädagogik in systemischer Perspektive: Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

139 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 71.

140 Ebd. Mendl verweist hier ferner auf die 2010 erschienene Neuaufl. von Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010², 146f.

141 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 71f. Mendl verweist hier auf Keupp, Heiner, Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999.

Umso wichtiger erscheint es, besagte Fragmente, *Puzzleteile*, in einen für das Subjekt sinnfälligen und ertragbaren Kontext zu bringen, mit anderen Worten durch Erzählen zusammenzuführen und so die *Mosaiksteine* zu einem ganzen Bild zusammenzufügen. Denn »[i]n der Erzählung wird das Leben strukturiert, werden Zusammenhänge hergestellt, Widersprüche eingepasst sowie genutzte und verpasste Chancen evaluiert.«¹⁴²

Ein kritischer Einwurf zur Reflexion über das Thema Identitätsfindung und Identitätskrise in der Pluralität sei hier abschließend noch angebracht und zur weiteren Diskussion gestellt. Abdolkarim Soroush äußert sich zum Thema Identität und Identitätskrise, das er in einem größeren epochalen Gesamtzusammenhang sieht, folgendermaßen:

»[I]n der islamischen Welt hat sich dieses Phänomen seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts beschleunigt. Die Identitätskrise der Muslime angesichts der Moderne habe nämlich dazu geführt, daß sich der Islam als Identität durchsetzte. So sei er eher zu einer Ideologie geworden, hinter die man sich flüchtet, als zu einem Islam der Wahrheit, der verstanden wird als die freie Unterwerfung unter essentielle Wahrheiten, denen anzuhängen die Gläubigen aufgerufen sind. Diese Wahrnehmung der Religion führe zu einem starren Religionsverständnis, das jede Kritik unmöglich macht. Infolgedessen werden die sozialen und politischen Berichte von religiösem Totalitarismus bedroht.«¹⁴³

Soroush führt seine Argumentationslinie auf seine Rezension von Samuel Huntingtons *Kampf der Kulturen* zurück. »Sein Konzept einer *Identitätskrise* [Hervorheb. i. Orig] innerhalb der islamischen Welt hat mein Vertrauen in die Richtigkeit meines eigenen Urteils noch bestärkt«¹⁴⁴, so meint Soroush über Huntington. Soroush sagt klipp und klar: »Ich sage nicht, die Muslime hätten keine Identität, sondern daß der Islam nicht um einer Identität willen gewählt werden sollte.«¹⁴⁵ Er erläutert dies wie folgt:

»Ich denke, eine der größten theoretischen Plagen der islamischen Welt im allgemeinen ist, daß die Menschen nach und nach dahin gelangt sind, den Islam mehr als Identität denn als Wahrheit zu verstehen. Es stimmt, die Muslime hatten tatsächlich eine islamische Identität und Zivilisation, aber sie haben den Islam weder wegen der Identitäts- noch wegen des Zivilisationsaspektes angenommen. Zivilisationen sind die ungeplanten Konsequenzen, die sich aus bewußten Handlungen sozialer Akteure ergeben. Sie sind die Summe der materiellen und ideellen Errungenschaften zahlreicher Generationen.«¹⁴⁶

Gewiss lässt sich über Soroushs Standpunkt und Argumentation vortrefflich streiten; was jedoch unbestritten ist, ist die prinzipielle Skepsis im Sinne einer kritischen Theorie gegenüber den von Soroush sowie Huntington vorgebrachten Feststellungen. Generell

142 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 72. Mendl verweist hier ferner auf die 2010 erschienene Neuaufl. von Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, 149.

143 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 73.

144 Ebd.

145 Ebd., 74.

146 Ebd., 73.

bleibt zu hinterfragen, ob auf der Basis von Huntingtons These tatsächlich kritische und vor allem zweckdienliche Handlungsoptionen entwickelt werden können. Soroushs Gedanken bezüglich der Motivation der Menschen, sich dem Islam zu widmen, und deren Bezug zur eigenen Identität, sind nicht ganz von der Hand zu weisen. Dennoch könnte man unterstellen, dass es viele Menschen gibt, die sich, wenn auch unbewusst, dem Islam widmen, weil ihnen dies die Lücken in der eigenen Identität schließt. Man denke hierbei z.B. an Konvertiten und im Extremfall an Radikale, die sich definitiv über ihre Religion definieren, inszenieren und damit auch narrativ eine eigene Identität schaffen, in welcher der Islam – ihrer Lesart nach – eine zentrale Rolle spielt. All dies gilt es meines Erachtens zu bedenken und ebenso neu zu bewerten.

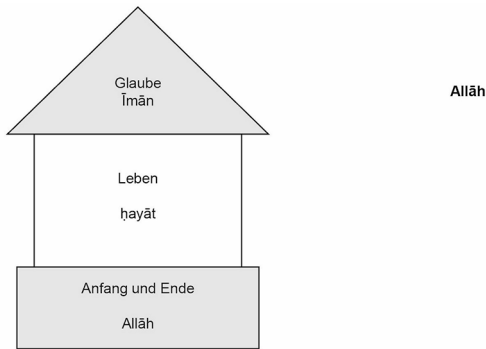
6.3.5 Das Haus des Lebens: Der Glaube der Gegenwart zwischen Fundament und Giebel

Bei dem *Haus des Lebens* handelt es sich um ein Erklärungsmodell, welches ich im Islamischen Religionsunterricht durch Impulse aus der Schülerschaft einer vierten Klasse an der Tafel entwickelte und das von den Schülern angenommen und weitestgehend als Deutungsangebot mit Handlungsempfehlungen verstanden wurde. Dieses Modell kann nicht nur zur Verdeutlichung der Rolle des Glaubens bzw. Gottes im Leben der Menschen dienen, es kann ebenso zur Wertevermittlung benutzt werden. Es liefert auf anschauliche Weise eine Übersicht, ein Schema, das den Schülerinnen und Schülern hilft, die eigene Position zu bestimmen, eigene Akzente zu setzen, eigene Handlungsoptionen zu generieren und eigene Erklärungen zu formulieren. Des Weiteren kann dieses Modell aufgrund der beschriebenen Schülerinitiative als ein Beispiel für *Theologisieren* bzw. *Theoretisieren mit Kindern* betrachtet werden. Hier wurde gemeinsam im Dialog auf sehr plastische Art und Weise ein eigenes *Welt- bzw. Weltverstehensmodell* konstruiert.

Unter Zuhilfenahme einer schematischen Darstellung eines Hauses (mit Dach/Giebel, Wänden und einem Fundament) werden Glaube, Leben, Anfang/Ende allen drei Ebenen zugeordnet. Parallel dazu werden die arabischen Begriffe *imān* (Glaube), *ḥayāt* (Leben) und Allah (als Anfangs- und Endpunkt) platziert. Dazu werden von der Sure 103 *al-ʿaṣr* ›Der Nachmittag‹, Verse 3–4 entnommene Begriffe ausgedeutet. Hierzu wurden den Begriffen Eigenschaften und Handlungen zugeordnet. So wurde *rahma* mit Empathie, Solidarität und Mitgefühl in Verbindung gebracht, *ḥaqq* mit Wahrheit, Ehrlichkeit, die manchmal durchaus divers sein kann, und *ṣabr* mit Geduld, um Ruhe zu bewahren, Probleme zu verstehen und aushalten zu können, auch wenn sie manchmal sehr komplex sind. Als letzte Konsequenz, in der all diese Eigenschaften wie Mitgefühl, Mitleid, Ehrlichkeit, Wahrheit und Geduld münden, steht das eigene, sich daraus ergebende Verhalten im Sinne von *adab* (gutem Benehmen). Am Beispiel des Propheten Mohammed, der als Vorbild für *adab* verstanden wird, tritt man in das Haus des Lebens ein, das ein Haus des Glaubens ist. Unten am Fuße des Gebäudes befindet sich der Eingang, dort wird Allah verortet, weil der Glaube mit Ihm beginnt. Im Laufe des Lebens steigt bzw. wächst der Glaube nach oben, denn Allah befindet sich nicht nur im Fundament am Fuße des Hauses, sondern überall, aber vor allem im

Himmel. So durchläuft man das Haus des Lebens Etage für Etage mit dem guten bzw. *richtigen* Benehmen, mit Geduld, Ehrlichkeit und Empathie.¹⁴⁷

Abbildung 5: Das Haus des Lebens



Input:

Sure 103 *al-ʿaṣr* „Der Nachmittag“, Verse 3-4 beinhalten zentrale Aussagen:

rahma = Mitleid, Mitgefühl, Empathie und Solidarität
ḥaqq = Wahrheit, Ehrlichkeit
ṣabr = Geduld, aushalten können

Kosequenz: adab = gutes und richtiges Benehmen z.B. am Vorbild des Propheten Mohammed

(eigene Darstellung)

6.4 Authentizität und Fachwissen als Schlüsselkompetenzen für die religionspädagogische Arbeit

Hier sollen neben den benötigten Fachkompetenzen besondere *soft skills* erwähnt und in den Vordergrund gestellt werden. Auf der Basis der beschriebenen Methoden, Konzepte und Ideen zur Theorie der Unterrichtspraxis und meiner eigenen Erfahrungen an Grundschulen, Haupt- und Förderschulen, Gymnasien und Hochschulen haben sich zwei wesentliche Pfeiler als notwendige Grundkompetenzen für Lehrende und Dozierende der islamischen Religionslehre herauskristallisiert. Diese sollen unter den Aspekten der Authentizität und des Fachwissens als Schlüsselkompetenzen für die religionspädagogische Arbeit erörtert werden. Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel geschilderten Ideen und Modelle, aber auch dieser Arbeit insgesamt, ergeben sich für mich im Einklang mit meiner praktischen Erfahrung verschiedene Forderungen für die Praxis und Ausbildung künftiger Lehrkräfte. Die hier von mir unter dem Aspekt *Authentizität* und *Fachwissen* dargelegten Punkte beschreiben dies meines Erachtens am treffendsten. Die Arbeit als Religionslehrer/in bzw. Religionspädagoge/in und insbesondere die als islamische/r Religionspädagoge/in ist mit vielen fachlichen wie auch persönlichen Herausforderungen und Entbehrungen verbunden. Fachlich muss eine

147 Siehe hierzu folgende Grafik.