

auf dessen »lerntheoretische Fundierung des erfahrungseröffnenden Zielpunktes«⁴²⁴ verweist. Abschließend darf in der Zusammenfassung der Kritik an der Performanz nicht vergessen werden, dass eine wesentliche Befürchtung beider Konfessionen darin besteht, dass es gegebenenfalls zu einem Rückfall in Katechese und Unterweisung kommen könnte.⁴²⁵ Hans Mendl meint hierzu dezidiert:

»Auch ein performativer Religionsunterricht muss in den konzeptionellen Grenzen eines schulischen Unterrichtsfachs bleiben und darf nicht mit Katechese und ihren Zielsetzungen einer Einübung in den Glauben und einer Beheimatung in der Kirche verwechselt werden.«⁴²⁶

Performativer Religionsunterricht berücksichtigt kognitive, affektive, ästhetische, handlungsorientierte Lernziele und Kompetenzen, aber vernachlässigt in diesem Zusammenhang nicht reflexive Kommunikation.⁴²⁷ Dieser Religionsunterricht muss also mehr sein als ein Reden über Religion sein, »er sollte mit dem praktizierten Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen.«⁴²⁸

»Der Hauptgrund für das neue religionsdidaktische Prinzip liegt gewiss in der veränderten Schülerschaft, die teilweise ohne Berührung mit religiösen Vollzugsformen aufwächst«⁴²⁹. Performativer Religionsunterricht kann des Weiteren

»wertvolle Akzente im Schulleben setzen, nicht zuletzt auch bei schulischen Feiern oder sozialen Einsätzen. Eine besondere Bedeutung kommt ihm auch im Zusammenhang mit dem interreligiösen Lernen zu, weil erlebnisbezogene Ansätze dabei helfen können, die Scheu vor dem Fremden zu überwinden.«⁴³⁰

Der performative Ansatz bzw. Religionsunterricht kann in vielerlei Hinsicht Strategien und Lösungsansätze liefern, die gewiss auch der Korrelationsdidaktik neue Impulse zur Weiterentwicklung liefern können.

4.5 Kritik und Grenzen der Korrelation

Die Korrelation bleibt als Prinzip unverzichtbares diagnostisches und hermeneutisches Instrument für den Religionsunterricht allgemein, wenn man Gottfried Bitter folgen möchte.⁴³¹ Nichtsdestoweniger hat die Korrelationsdidaktik neben ihren Stärken, wie z.B. die stärkere Einbeziehung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung theologischer Fragen, auch ihre Grenzen und Schwächen.⁴³² Meines Er-

424 Ders., Religion in Form bringen! – Aber wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13/2 (2014), 175.

425 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 180.

426 Ebd., 180f.

427 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 340.

428 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 180.

429 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 335.

430 Ebd., 336.

431 Vgl. Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 8.

432 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 164f.

achtens treten diese Grenzen und Schwächen je nach Definition, Verständnis, Lesart und konkreter Strategie zutage, denn nicht jede Auffassung, Idee oder Methode, die zum Korrelieren genutzt werden kann, ist allgemein auf alle Situationen und Settings im Unterricht anwendbar.

»Das Korrelationsprinzip wurde nie auf eine didaktisch umfassend entfaltete didaktische Methode hin entwickelt; vielleicht liegt gerade in dieser Bescheidenheit die Bedeutung des Prinzips als eher allgemeines hermeneutisches und theologisches Modell einer wechselseitigen Bezugnahme von Glaube und Leben, das bis heute bei allen kritischen Anfragen seine grundsätzliche Bedeutung für die Ausgestaltung einer gleichermaßen lebenswelt- und glaubensbezogenen Religionsunterrichtes beibehalten hat.«⁴³³

Meines Erachtens kommt man nicht umher, parallel zu den Entwicklungsphasen der Korrelation innerhalb ihrer Entwicklungsgeschichte und Rezeptionsgeschichte die diesbezügliche Kritik ebenso in der Retrospektive zu betrachten. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Forschungsarbeit von Englert/Hennecke/Kämmerling (2014), die sich hierbei auf die Arbeit von Christiane Thuswaldner (2008) stützen.⁴³⁴ Die Forschergruppe um Rudolf Englert (2014) fasst die von Christiane Thuswaldner (2008) problemgeschichtliche Betrachtung der Korrelation in vier Phasen zusammen:

- »1. Die Phase der unausdrücklichen Korrelation [im Original kursiv hervorgehoben] (vom Würzburger Synodenbeschluss von 1974 bis zum Zielfelderplan für die Grundschule von 1977).
2. Die Phase der zweipoligen Korrelation [im Original kursiv hervorgehoben] (vom Zielfelderplan für die Grundschule von 1977 bis zum Grundlagenplan für die Sekundarstufe I von 1984 und darüber hinaus).
3. Die Phase der dreidimensionalen Korrelation [im Original kursiv hervorgehoben] (bis heute unterrichtspraktisch bedeutsam).
4. Phase der zerbrechlichen Korrelation [im Original kursiv hervorgehoben] (vgl. dazu vor allem die von Thuswaldner genannten »aktuellen Korrelationsmodelle«, die sich seit den 1990er Jahren entwickelt haben).«⁴³⁵

Entscheidend ist bei der Betrachtung dieser Chronologie – hierin stimme ich mit der Schlussfolgerung der Forschergruppe überein –,

»dass sich der »korrelativ« genannte Religionsunterricht im Laufe der Zeit von dem für ihn ursprünglich bezeichnenden Modell eines Gegenübers von Tradition und Lebenswelt (Situation und Erfahrung usw.) immer weiter abgelöst hat«⁴³⁶.

433 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 59.

434 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014. Thuswaldner, Christiane, Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbbar. In: Religionspädagogische Beiträge 61 (2008), 55–71.

435 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 85.

436 Ebd.

Hier klingt bereits einer der Kernpunkte der Korrelationskritik an, nämlich die Auseinandersetzung über die *Dualismus-Debatte* bzw. das *Dualismus-Dilemma*. Dieser Kritikpunkt stellt einen der beiden wesentlichen Kristallisationspunkte in der Kritik an der Korrelation dar. Auf diesen Aspekt wird später noch detailliert eingegangen. Zunächst soll hier jedoch auf einen anderen Kristallisationspunkt der Kritik eingegangen werden, welcher durch die Frage formuliert wird, inwiefern Korrelationsprozesse textbezogen bzw. -gebunden sind. Über den Textbezug kann an dieser Stelle eine Parallele zur Bibeldidaktik gesehen werden, d.h., der Traditionsbezug wird über den Textbezug hergestellt. Die Frage lautet demnach: Ist Traditionsbezug im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik gleichbedeutend mit Textbezug bzw. Textverbundenheit? Die Forschergruppe um Rudolf Englert hat diese Frage konkret auf die Bibeldidaktik bezogen und die Frage wie folgt formuliert: »Ist Korrelationsdidaktik immer Bibeldidaktik?«⁴³⁷ Die genannte Gruppe kommt im Rahmen ihrer Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass noch zu Zeiten von Georg Hilger und dessen Typologisierungen (1977)⁴³⁸ ein starker Text- bzw. Bibelbezug vorhanden war. Dies ist jedoch in der Gegenwart nicht unbedingt vonnöten, um korrelativ didaktisch zu arbeiten: »Es gibt heute sehr wohl Formen korrelativer Arbeit, bei denen die Bibel keine herausragende Rolle spielt, ja, bei denen der Bezug auf biblische Texte weitgehend oder ganz fehlt.«⁴³⁹ Dem konträr kann die Position von Rainer Lachmann (2012) gegenübergestellt werden, der fragt: »Wie können Probleme und Erfahrungen der Schüler/innen angemessen mit biblischen Texten und ihren Glaubensinhalten in Beziehung gesetzt [...] werden?«⁴⁴⁰ In diesem Zusammenhang kommt die Forschergruppe um Rudolf Englert (2014) vor dem Hintergrund ihrer eigenen Forschungsarbeit und in Komparation zu den von Georg Hilger (1977) vorgenommen Typologisierungen zum Schluss: »Anders als in den Anfängen der Korrelationsdidaktik ist die Bibel heute nicht mehr die Repräsentationsform des Religiösen, die den korrelativen Prozess fast alleine beherrscht.«⁴⁴¹ Womit der erste der beiden Kristallisationspunkte in der Kritik zur Korrelation, hier konkret auf die didaktische Umsetzung im schulischen Religionsunterricht bezogen, eine andere Gewichtung erfährt. Vor dem Hintergrund der empirischen Unterrichtsforschung durch die Arbeitsgruppe von Rudolf Englert wird deutlich, dass die Kritik die von einem unbedingten Traditionsbezug (Textbezug) in Kontrast zur Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler eher zu stehen hat, neu überdacht werden muss, da die Realität in der Unterrichtspraxis eine andere Sprache spricht.

437 Dies., Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 78.

438 Vgl. Hilger, Georg, Ansätze und Typen der Korrelation. Von Lebenssituationen und Glaubensinhalten. In: Katechetische Blätter 102 (1977), 250–257.

439 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 78.

440 Ebd. Lachmann, Rainer, Historischer Kontext. Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, In: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hg.), Stuttgart 2012, 14–28.

441 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 78.

Aus meiner eigenen Unterrichtspraxis und aufgrund meiner vielfältigen Vertretungen auch im christlichen Religionsunterricht wundert mich das Ergebnis keineswegs. Dennoch muss ich aus der Perspektive des islamischen Religionslehrers hierzu anmerken, dass es hier offensichtlich Unterschiede zwischen christlichen (evangelischen, katholischen) und Islamischen Religionsunterricht gibt. Im Kontext des Islamischen Religionsunterrichtes bzw. der islamischen Tradition (Koran, Sunna und Hadith) stellt der Textbezug und die Textgebundenheit einen zentralen Anknüpfungspunkt dar, was aufgrund der Diversität innerhalb der Tradition als auch in der islamischen Welt durchaus sinnfölig ist. Denn über den Textbezug und die Textgebundenheit – ohne die hieran anhängige mündliche Tradition und Überlieferung zu vernachlässigen oder zu ignorieren – werden Anschlussmöglichkeiten über Zeiten und kulturelle Räume hinweg geschaffen, die so sonst nicht gegeben wären. Die Textgebundenheit ist ein wichtiges Integrationscharakteristikum des Islam, was seine Einheit in der Vielheit begründet. Didaktisch ausgedrückt kann Korrelation auch ohne Schrift- bzw. Textbezug stattfinden, theologisch jedoch stellt der Schriftbezug und damit der Zugang zur Tradition ein gewichtiges Integrationsinstrument im Islam dar. Eine Distanz oder Abstinenz zur Schrift bzw. zum Text aus der Perspektive des Islam stellt sich hier also etwas anders dar. Natürlich gibt es auch unter Muslimen jene, die den Koran en détail nicht kennen oder niemals einen Hadith vor Augen hatten, was bei Leihen durchaus verständlich erscheinen mag. Jedoch ist sich jeder bekennende Muslim der Bedeutung und der Tragweite beider Schriften bewusst und weiß diese entsprechend in seiner Glaubenspraxis und Lebensgestaltung einzuordnen. Deshalb merke ich in Bezug auf die Ergebnisse der Forschergruppe mit Blick auf die Zukunft des Islamischen Religionsunterrichtes in Deutschland an, eine eher abwartende Haltung einzunehmen, ob der Koran in naher oder ferner Zukunft – analog zu den Ergebnissen der Forschergruppe – an Bedeutung für die Gläubigen und ihre Religiosität einbüßen wird. Derzeit scheint dies meines Erachtens nicht der Fall zu sein. Ganz im Gegenteil, die Arbeiten und die Rezeption zu und um den Koran sind gerade in der neuentstehenden Koranhermeneutik hierzulande noch am Anfang; nach wie vor genießt der Koran als *das Wort Gottes* (Kalamullāh) unter den Muslimen gleich welcher Couleur hohe Wertschätzung. Eine der Prämissen der Korrelation, nämlich die Kommunikation zwischen Tradition und Gläubigen, tritt hier nochmals unter anderen Vorzeichen in den Vordergrund.

Muss nun vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse prinzipiell angefragt werden, wie sich der Traditionsbezug gestaltet? Kann auch hier von einer dynamischen Beziehung zwischen Tradition und Text ausgegangen werden, zumindest in der Glaubenspraxis und mit Blick auf den Religionsunterricht? Ein wichtiger Punkt, den es hierbei prinzipiell zu beachten gilt, um nochmals auf die Kommunikation zwischen Tradition und Gläubigen zurück zu kommen, ist, dass ein wirkliches Gespräch zwischen Gläubigen (Mensch) und Glaube (Tradition) zustande kommt. Dies ist die Voraussetzung für die Anwendung der in der Tradition (Text) eingeschlossenen Botschaft (Erfahrung). Die Relevanz der Tradition für den Einzelnen äußert sich erst im Zuge des Korrelationsprozesses und kann individuell sehr unterschiedlich ausfallen.⁴⁴² Die

442 Vgl. Dies., Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 79.

Forscherguppe um Rudolf Englert beschreibt unter dem Schlagwort *Maßgeblichkeit der Tradition* die gleichberechtigte Ausgangsbasis zwischen Mensch und Tradition (»Dialog auf Augenhöhe«⁴⁴³), hierunter ist die Gleichberechtigung der Erfahrung aus der religiösen Tradition einerseits und die Erfahrung der gegenwärtigen Gläubigen andererseits zu verstehen. Dies es gilt meines Erachtens zu präzisieren. Denn im Islam beispielsweise wird sehr genau differenziert zwischen dem unumstößlichen Wort Gottes in Form des Koran und der Interpretation, Auslegung und Anwendung im Leben. Ein Muslim wird sich stets dem Namen nach, dem einen einzigen Gott hingeben, doch in seiner Lebensgestaltung und Interpretation der Tradition (Koran, Sunna und Hadith) dies stets bewusst vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung tun. Dieser Ab- bzw. Vergleich beider Erfahrungsstränge (Tradition und Lebenswirklichkeit) wird als selbstverständlich und legitim erachtet. Wichtig wie richtig hierbei ist die von Rudolf Englert (2014) im weiteren Verlauf gemachte Feststellung, dass der Glaube nicht mehr einfach vorausgesetzt werden kann, »sondern unter Bezugnahme auf die Erfahrung der Menschen heute sichtbar zu machen«⁴⁴⁴ ist. Der Bedeutungsverlust der Bibel für den christlichen Religionsunterricht – zumindest unter dem Aspekt des Textbezugs zur Tradition – muss nicht einhergehen mit einem Bedeutungsverlust der Tradition im Sinne des gelebten Glaubens. Schließlich findet der Religionsunterricht beider Konfessionen deutschlandweit weitestgehend nach wie vor statt, auch wenn sich die Bezüge zum Glauben und zur Institution Kirche gewandelt haben mögen. Meiner Meinung nach ist auch in Bezug auf *den Islam* kritisch anzufragen, ob die von der Forschergruppe um Rudolf Englert gemachten Aussagen zum Bedeutungsverlust der Tradition zutreffend sein können. Ob die »Relevanz und [der] Geltungsanspruch der Tradition [...] [und deren kritische Prüfung] im Laufe der Zeit an Bedeutung [...] [verlieren]«⁴⁴⁵ ist. Meine Erfahrungen im Islamischen Religionsunterricht sprechen da eine andere Sprache. Erkennbar ist dies einerseits in aktuellen gesellschaftlichen Debatten (Islamdebatte) und andererseits im Hinblick auf das *Identifikationsmoment* des Islam für viele Gläubige bzw. Schülerinnen und Schüler. Die Frage, ob man vor dem Hintergrund der Kritik eher einen offenen oder engeren Begriff von Korrelation verwenden sollte und was hierunter nun jeweils konkret zu verstehen ist, bleibt offen. Eben dies war einer der Gründe, die mich dazu gebracht haben, einen entsprechenden Definitionsversuch im Rahmen dieser Arbeit und gegebenenfalls darüber hinaus als Diskussionsgrundlage anzubieten. Die Kritik an der Korrelation muss sich die Frage gefallen lassen – als Kritik an der Kritik: Warum muss ein offener bzw. weiter Begriff von Korrelation zwangsläufig im Undeutlichen enden? Ich persönlich verwehre mich im Rahmen dieser Debatte nach dem Ausschließlichkeitsprinzip zu argumentieren und verweise an dieser Stelle auf die kritische Betrachtung und Überprüfung der Kritik zur Begriffsdebatte, von der hier noch später die Rede sein wird. Hier sei meinerseits nur angemerkt, dass Akteure im fachwissenschaftlichen Diskurs mit einem eher offenen Verständnis von Korrelation arbeiten.⁴⁴⁶

443 Ebd.

444 Ebd., 80.

445 Ebd.

446 Vgl. Dies., *Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 79 über Hilger, Ansätze und Typen der Korrelation.

Vor dem Hintergrund des Diskurses um Pluralität und Glaube in der Gesellschaft wird die Korrelation neben vielen anderen Aspekten ebenso kritisiert. Unter dem Stichwort Glaube in einer pluralen Gesellschaft wird die Optionalität des Glaubens festgestellt: *Glaube als Option*⁴⁴⁷. Das heißt, dass Glaube im Kern als auch im individuellen Ausdruck mehr denn je von optionalem und weniger von prinzipiellem Charakter ist. Dies ermöglicht in einer pluralen, von Diversität geprägten Gesellschaft Zugänge zur Wirklichkeit, die eben dieser Diversität leichter gerecht werden können oder wie die Forschergruppe vom Rudolf Englert dies formuliert: die »Mehrdimensionalität der Wirklichkeit, die mehrspektivische Deutbarkeit der Wirklichkeit aufzuzeigen.«⁴⁴⁸ Kurz um: Glaube fungiert als frei wählbare Perspektive, um die Wirklichkeit im *Lichte des Glaubens* wahrzunehmen.⁴⁴⁹ Beide Aspekte, sowohl die Diversität als auch die Optionalität, sind feste Bestandteile der islamischen Tradition und Lehre. Zum einem wird in diesem Zusammenhang von der *Einheit in der Vielheit* gesprochen; denn *der Islam* ist in seiner Grundstruktur plural, auch wenn dies oft nicht den Anschein haben mag. Zum anderen ist der Glaube bzw. glauben prinzipiell durch die *von Gott gegebene Glaubens- und Willensfreiheit* gedeckt bzw. bestimmt. Die vielleicht wichtigste Stelle hierzu im Koran lautet: »Es gibt keinen Zwang in der Religion.«⁴⁵⁰ Dies ist meines Erachtens an dieser Stelle wichtig zu bemerken, da *der Islam* und seine Gläubigen Teil besagter Diversität sind und hier deshalb berücksichtigt und zu Worte kommen sollten.

Ich möchte an dieser Stelle nun dezidiert auf meine Kritik an der Kritik eingehen. Zwei sehr wichtige Fragestellungen, die von der Forschergruppe um Rudolf Englert gestellt werden, lauten: »Finden sich in der Praxis Typen korrelativen Religionsunterrichts, die in der »Theoriediskussion« keine Rolle spielen?«⁴⁵¹ Sowie: »Werden in der Religionsdidaktik religionsunterrichtliche Ansätze diskutiert, die in der Praxis gar keine Umsetzung erfahren?«⁴⁵² Die in beiden Fragestellungen formulierten Verdachtsmomente teile ich. Um jedoch hieraus aussagekräftige Schlüsse ziehen zu können, sind die beiden oben aufgeworfenen Fragestellungen kritisch zu konkretisieren. Die immer wieder vielerseits bemühte Kritik von Rudolf Englert (1993) an der Korrelation, die meines Erachtens oft missverstanden wird, stellt im Kern eigentlich nur fest, dass die Voraussetzungen für die Umsetzung der Korrelation, d.h. durch die Erfahrungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler über ihre eigene Religion, immer weniger gegeben sind.⁴⁵³

Rudolf Englerts Kritik ist eher als Fingerzeig in Richtung einer auf den Kontext abgestimmten Kairologie zu verstehen und nicht als ein prinzipieller Nekrolog auf die

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

448 Ebd.

449 Vgl. ebd.

450 Khoury, Adel Theodor, Der Koran, Gütersloh 2007⁴, 33.

451 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 87.

452 Ebd.

453 Vgl. ebd.

Korrelation insgesamt.⁴⁵⁴ Dies gilt vor allem, wenn man von einem geradezu statischen Verständnis von Korrelation ausgeht, in dem zwei sich gegenüberstehende polare Größen (Tradition und Lebenssituation) vorausgesetzt werden. Dieses Setting ignoriert den Wandel in der Religiosität (Glauben) und dem Anspruch an Religion und deren Lehre in Rahmen des schulischen Religionsunterrichtes. Des Weiteren spielt hier die bereits erwähnte gewandelte Bedeutung von Religion und Glaube in der Gesellschaft insgesamt eine entscheidende Rolle. Wir erleben seit einigen Jahren einen *turn* im Sinne eines *come backs* von Religion in den öffentlichen Diskursen – als Gegenbewegung zu der lange Zeit postulierten Säkularisierungsthese. Der Islam in Deutschland spielt hierbei eine Sonderrolle, wie bereits angedeutet, kann hier von zum Teil anderen Voraussetzungen ausgegangen werden, die es jedoch weiter empirisch zu erörtern gilt. Insofern muss den kritischen Anfragen zur Korrelation vorweggeschickt werden, dass diese Anfragen selbst immer wieder kritisch hinterfragt und gegebenenfalls konkretisiert werden müssen, da sie grundlegende Problematiken berühren, die teilweise weit über die eigentliche Fragestellung hinausgehen. Wir haben es mit einer gesellschaftlichen Dynamik zu tun, die anscheinend einem zyklischen Wandel unterworfen ist. Die Situation von Georg Hilger (1977) ist eine andere als die von Rudolf Englert (1993, 2014) oder die der Gegenwart.

Meines Erachtens lassen folgende Kernprobleme bei der Rezeption der Korrelation identifizieren und in drei Punkten als Kritik an der Kritik zusammenfassen:

1. Das Dualismus-Dilemma, welches immer wieder unter verschiedenen Vorzeichen in den Diskurs gebracht wird und aufgrund der dialektischen Grunddynamik des Korrelationsprozesses als evident erachtet wird.
2. Auf die Begriffsdebatte wird immer wieder teilweise *ausladend* rekuriert, um den Begriff der Korrelation neu zu verhandeln.
3. Die Fokussierung des Korrelationsprinzips bzw. der Korrelationsdidaktik beschränkt sich allein auf das Christentum.

Meiner Meinung nach ist prinzipiell kritisch anzufragen, ob eine solche Gegenüberstellung überhaupt sinnvoll ist – insbesondere mit Blick auf die oft ins Feld geführte Kritik an dem hier zugrunde liegenden Dualismus. Die von mir in dieser Arbeit vorgebrachte Definition der Korrelation stützt sich neben den naturwissenschaftlich evidenten Rahmenbedingungen der menschlichen Physiologie und Psychologie auch auf die philosophischen und anthropologischen Gedanken von Karlfried Graf Dürckheim und seinem Ansatz vom doppelten Ursprung des Menschen.⁴⁵⁵

Fernerhin möchte ich an dieser Stelle die Kritik bzw. die Grenzen der Korrelation um einen Begriff aus der islamischen Tradition des Sufismus (*taṣawwuf*) erweitern: die Lehre von *waḥdat al-wuḡūd* (*die Einheit des Seins*). Diese oft auch von vielen islamischen Gelehrten missverständene und dementsprechend nicht unumstrittene Lehre

454 Vgl. ebd. Sowie Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, 97–110.

455 Vgl. Dürckheim, Vom doppelten Ursprung des Menschen.

bietet meines Erachtens neben der Auflösung des *Dualismus-Dilemmas* in erkenntnistheoretischer Hinsicht interessante Denkanstöße, da sie am Ursprung des besagten Dilemmas der Korrelation ansetzt: dem Menschen und dessen Beziehung zu Gott und der Welt.

Die Frage, die sich im Zusammenhang mit dem von mir hier so benannten *Dualismus-Dilemma* stellt, lautet: Ob die sooft postulierten *Pole* (Tradition und Lebenswirklichkeit) tatsächlich (noch) gegeben sind? Entspricht dies der Realität in Schule (Religionsunterricht) und Gesellschaft? Werden diese hierdurch akkurat abgebildet oder müssen sie noch weiter differenziert werden? Die Korrelation, die ihrem Grundgedanken nach in den 1970er Jahren im Kontext wegbrechender Zahlen von Gläubigen in den Kirchen und christlichen Religionsunterricht in den Diskurs eingeführt wurde, muss sich einer komplett veränderten religionssoziologischen Topographie stellen. Neben den veränderten Rahmenbedingungen, in denen der Diskurs um die Korrelation in der Fachdidaktik stattfindet, muss darüber hinaus kritisch angefragt werden, ob epistemologisch nicht praktikablere Alternativen zu berücksichtigen sind. Die Suche nach einer Alternative – nach einem dritten Weg oder nach einer dritten Größe –, um aus dem vermeintlichen *Dualismus-Dilemma* herauszukommen, hat längst begonnen. Man bedenke die von Burkard Porzelt (2000) vertretene Auffassung hierzu, wonach Korrelation als eine

»wechselseitige kritische und produktive Korrelation zwischen überliefertem Glauben und heutigen Leben in konkreten Situationen religiösen Lehrens und Lernens ereignen können, sind beide [im Original kursiv hervorgehoben] Pole des potenziellen Korrelationsgeschehens zwingend als Gegebenheiten humaner Erfahrung auszubuchstabieren.«⁴⁵⁶

Es bedarf, anders ausgedrückt, eines Ausgleichs zwischen beiden Polen. Ob dies allein ausreicht, bleibt zu fragen übrig. Dennoch kann dies meines Erachtens als erster Schritt in die richtige Richtung gewertet werden. Um mit den Worten Rudolf Englerts zu sprechen, darf indes nicht vernachlässigt werden, dass »der überlieferte Glaube als auch das heutige Leben in ihrer jeweiligen Eigenart darin angemessen zum Ausdruck kommen [müssen]«⁴⁵⁷. Der dritte Weg, wie die Abduktive Korrelation in diesem Zusammenhang auch genannt wird, soll hiernach aus dem *Deduktions-Induktions-Dilemma* herausführen.⁴⁵⁸ Dieser Ansatz gipfelt darin, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern

»*gewagte Hypothesen* [Hervorheb. i. Orig.] zu entwickeln, wie in bestimmten kulturellen und individuellen Ausdrucksformen des [sic! der] Religiösen Tradition und Lebenswelt sozusagen *immer schon* [Hervorheb. i. Orig.] miteinander vermittelt sind. [...] Korrelation nicht unterrichtlich herzustellen [im Original kursiv hervorgehoben], sondern ein

456 Porzelt, Burkard, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext. In: Trierer Theologie Zeitschrift 109 (2000), 308–328; hier 314f.

457 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 89.

458 Vgl. Ziebertz/Heil/Prokopf, Abduktive Korrelation, 30.

Gespür dafür zu entwickeln, wo solche Korrelationen, möglicherweise auf eine verdeckte und den jeweiligen Akteuren selbst gar nicht bewusste Art und Weise, lebensweltlich bereits zustande gekommen sind.«⁴⁵⁹

Dieses Sensibilisieren und die Bewusstseinsschärfung für korrelationsrelevante Zusammenhänge in der eigenen Lebenswirklichkeit und damit das potentielle Gewährwerden, das *Erkennen-Können* des Subjekts in alledem, untermauert die von mir oben bereits ausgeführte Argumentation in Anlehnung an Dürckheim. In diesem Zusammenhang ist auch mein Vorschlag zur Rezeption der aus der islamischen Tradition stammenden Lehre des *waḥdat al-wuḡūd* zu verstehen. Es geht hier nicht um eine Verschmelzungshermeneutik, um alle vermeintlichen Widersprüche und Dualitäten zu eliminieren oder um nach dem Ausschließlichkeitsprinzip Argumente vorzubringen. Vielmehr geht es darum, vor dem Hintergrund von Diversität dementsprechend diverse Zugänge zur Realität anzuerkennen. Bildlich gesprochen entspricht dies eher einem Mosaik denn einer Einbahnstraße.

Summa summarum bleibt bei der oft geäußerten Kritik an der Korrelation, insbesondere in Bezug auf das *Dualismus-Dilemma*, dass es hierzu Ansätze in der jüngeren Vergangenheit gibt, die meine Auffassung von Korrelation auch in dieser Hinsicht stützen. Rudolf Englert fasst die Kritik an der Korrelation zusammen und liefert meines Erachtens gleichzeitig einen entsprechenden Fingerzeig:

»Eines der immer wieder gegen die Korrelationsdidaktik [...] angeführten Argumente ist, dass diese eine theologisch problematische Polarität zwischen Glaube und Erfahrung, zwischen Tradition und Lebenswelt konstruiere.«⁴⁶⁰

Die Betonung liegt hierbei meiner Meinung nach auf *konstruiere*. Denn wenn im Rahmen dieser Arbeit eines deutlich zu erkennen ist, dann dass die Rezeption der Korrelation in ihren Varianten, Lesarten, Strategien und Verständnisse meist im Rahmen von theoretischen Überlegungen mit vor allem gedachten Größen operiert. Die von mir vorgelegte Definition und das ihr zugrunde liegende Verständnis von Korrelation wird beispielsweise u.a. von Hubertus Halbfas' Aussage gestützt, wenn es da heißt:

»[N]ur ein konsequent anthropologischer Ansatz, der nicht etwa zu einer zweiten (*theologischen*) Ebene [Hervorheb. i. Orig.] in Parallele gestellt wird, sondern der – gewissermaßen aus einer mystischen Erfahrung – in seiner Tiefe erschlossen wird«⁴⁶¹.

Mein Ansatz ermöglicht diese mystische Dimension durch die dialektische Auflösung bzw. Auslöschung der Gegensätze im Erkenntnisprozess. Dies ist nach meiner Auffassung zutiefst korrelativ zu verstehen. Die intellektuell gekonnt konstruierten Widersprüche und Gegensätze kommen vor dem Hintergrund einer gelungenen Korrelation

459 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 90–91.

460 Dies., Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 93.

461 Halbfas, Hubertus, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie? In: Katechetische Blätter 116 (1991), 750 zit.n. Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 93.

in der Selbsterkenntnis zum Schweigen. In der Ruhe der Betrachtung und im gewahr werden der Erfahrungen in der eigenen Gegenwart im Hier und Jetzt schließt der Korrelationsprozess nicht ab, sondern währt fort in der eigenen Biografie. Nach meinem Verständnis ist die Auffassung von Dualismen, welche als unversöhnliche Gegensätze einander gegenübergestellt werden, nicht im Sinne der Dialektik, die in ihrem Erkenntnisbestreben gerade diese vorgefundenen (vermeintlichen) Gegensätze und Widersprüche versucht aufzulösen; Dualismus und Dialektik sind somit nicht gleichzusetzen. Deshalb trifft Boschkis Auffassung zu, wenn er im Rahmen des *Dualismus-Dilemma* in Bezug auf die Korrelation feststellt, dass ein von Dualismus geprägtes Korrelationsverständnis

»weit hinter den systematisch-theologischen *Vordenkern* wie Paul Tillich, Edward Schillebeeckx und (indirekt) Karl Rahner zurück[bleibt], die gerade nicht dualistisch, sondern entschieden dialektisch dachten: Eine an den Erfahrungen der Menschen verortete systematische Theologie macht die Erfahrungen nicht zum Gegenüber, sondern zum Ausgangspunkt für Theologie und Glauben«⁴⁶².

Ein weiterer wichtiger Rezipient, der bereits im Rahmen meines Definitionsversuchs Erwähnung gefunden hat, ist Gottfried Bitter. Bitters Ansatz, der deutliche mystische Züge trägt, versteht Korrelation in ihrem Kern als ein Aufdecken und Entdecken von der Mystik des Alltags.⁴⁶³ Dieser Auffassung liegt ein Gottesverständnis zugrunde, wonach Gott »spricht und handelt in der menschlichen Geschichte«⁴⁶⁴ und bis in den Alltag der Menschen so hineinwirkt. Bitter formuliert dies wie folgt: Gott sei »mitten im Alltag [...] auf der Suche nach den Menschen«⁴⁶⁵. Wesentlich ist hierbei die Wahrnehmbarkeit Gottes in der Geschichte der Menschen, welche Bitter als Offenbarung versteht.⁴⁶⁶ Bei diesem Korrelationsverständnis, ähnlich wie bei dem von mir formulierten, steht die Sensibilisierung, das Bewusstmachen, das Aufmerksamwerden für die Spuren Gottes im Alltag sowie in der eigenen Biografie im Mittelpunkt, mit allen sozialen und realen Konsequenzen, die dies nach sich zieht.⁴⁶⁷ Korrelation wird nach Bitter hier zu einem

»Aufdecken der verborgenen Wege Gottes zu Menschen in ihre innersten Geschichten hinein und gleicherweise das Aufdecken der ausdrücklichen und einschlussweisen Wege der Menschen in das Geheimnis ›Gott‹ unter den Bedingungen der hochindividualisierten Mischkultur heute«⁴⁶⁸.

Auch die Ideen Mirjam Schambecks gehen meines Erachtens in diese Richtung und können in diesem Zusammenhang herangezogen werden, wenn sie von einem »Pro-

462 Boschki, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik, 396 zit.n. Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 93.

463 Vgl. ebd.

464 Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 93.

465 Ebd., 2.

466 Vgl. ebd., 5 – im Anschluss an Schillebeeckx.

467 Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 93.

468 Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 3.

zess des Gewährwerdens der Gotteserfahrung«⁴⁶⁹ spricht, welche »im Menschen schon immer da, aber meistens verschüttet ist«⁴⁷⁰. Das von Schambeck propagierte mystagogische Lernen scheint an dieser Stelle in die gleiche Kerbe wie Bitters Ansatz zu schlagen.⁴⁷¹ All dies steht keineswegs allein in der christlichen Tradition da, sondern ist ebenso lebhafter Bestandteil der islamischen Tradition. Als ein Beispiel sei hier folgendes Zitat den Äußerungen und Gedanken der christlichen Kolleginnen und Kollegen gegenübergestellt:

»Im Anfang bildete ich mir ein, dass ich es war, der an Gott dachte, der Ihn kannte und liebte. Als ich zum Ende kam, sah ich, dass Er an mich gedacht hatte, ehe ich an Ihn dachte, dass Er mich gekannt hatte, ehe ich Ihn kannte, dass sein Liebe zu mir meiner Liebe zu Ihm voraus ging, dass Er mich zuerst gesucht hat, so dass ich Ihn suchen konnte« (Abū Yazid al-Bastāmī, gest. 874, übersetzt von Tor Andrae).⁴⁷²

Wichtig ist hier schlussendlich zu den Aspekten des *Dualismus-Dilemma* und der Kritik an der Korrelation hierüber festzuhalten, dass kein erfahrener Religionspädagoge, der sein Handwerk versteht, nach einer *Topf-Deckel-Korrelation* strebt oder wie Rudolf Englert es formuliert: ein »Passt-auf-Alles-Modell«⁴⁷³. Es geht nicht darum die vertretene Tradition auf den Horizont der Schülerinnen und Schüler hin zu beschneiden, sondern Impulse zu liefern, die zu mehr Fragen, mehr Wissen-Wollen, mehr Verständnis für das Fremde und Unbekannte anregen.⁴⁷⁴ Es geht im Wesentlichen darum zu verstehen, dass es sich bei der Korrelation um ein *Mindset* und nicht um ein statisch gedachtes Setting handelt!

Nach meinem Dafürhalten ist eine Akzentverschiebung vonnöten, um die Realitäten des Lebens mit denen von Forschung und Lehre in Einklang zu bringen. Begriffsschärfe ist somit nicht einseitig, sondern in konkreten Kontexten, etwa vor dem Hintergrund empirischer Forschung und Beobachtung, zu diskutieren und zu fordern. Die Korrelationsdidaktik allein auf den christlichen Religionsunterricht zu fokussieren, ignoriert gänzlich den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang von Pluralität. Auch hier hat diese Arbeit bereits in ihren Grundzügen gezeigt, dass in der schulischen Realität und in den einschlägigen Lehrplänen zum islamischen und jüdischen Religionsunterricht die Korrelation als grundlegendes didaktisches Element nicht mehr wegzudenken ist. Umso mehr stellt sich die Frage, wieso diese wichtige Frage (Korrelationsfrage) und fachdidaktische Diskussion erst im Rahmen dieser Arbeit interreligiös, interkonfessionell und interdisziplinär gestellt und erörtert werden musste. Bei der von mir bisher vorgebrachten Kritik an der Kritik darf es jedoch meines Erachtens dennoch nicht an einer berechtigten Kritik aus der Praxis mangeln. Ich bin nach wie vor der

469 Schambeck, Mirjam, Religion lernen – Überlegungen zum mystagogischen Lernen angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens. In: Mehr als reden über Religion, In: Ludwig Rendl (Hg.), Donauwörth 2006, 53.

470 Ebd.

471 Vgl. ebd., 54.

472 Andrae, Tor, Islamische Mystiker, Stuttgart 1960.

473 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 94.

474 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.

Auffassung, dass sachbezogene Kritik dringend geboten ist, um zum einen theoretische Dilemmata auszulösen und zum anderen praktische Unterrichtsentwicklung im korrelativen Sinne zeitgemäß voranzubringen. Meiner Meinung nach kann Korrelation im Einzelfall im engeren didaktischen Sinn auch misslingen, wenn das Gegenüber in Form der Schülerin bzw. des Schülers keinerlei Anknüpfungspunkte in der Unterrichtsthematik für sich sieht bzw. findet. Leider kann in solchen Fällen auch die beste Lehrperson mit Blick auf das Zeitlimit einer Schulstunde und unter Berücksichtigung der anderen Schülerinnen und Schüler in der Klasse, deren Fragen, Zugänge usw. nicht den *korrelativen Knoten* lösen. Insofern kann ich aus meiner eigenen Praxis als islamischer Religionslehrer den Forschungsergebnissen der Gruppe um Rudolf Englert herum in diesem Zusammenhang nur beipflichten:

»Zu Beginn unserer Untersuchung waren wir davon ausgegangen: Religiöses Lernen im Sinne qualifizierten Auseinandersetzung mit der Gegenwartsbedeutung religiöser Traditionen ist nur da sinnvoll möglich, wo Lernprozesse korrelativ angelegt sind – im weiten, heute üblichen Verständnis des Wortes; das heißt, wo es gelingt, irgendeine Art produktiven Dialogs zwischen religiösen Zeugnissen und dem Denken heutiger Schüler/innen in Gang zu bringen. Diese Vorstellung musste revidiert werden: Wir haben Formen von Religionsunterricht angetroffen, die nicht korrelativ sind und die gleichwohl als respektabel gelten können.«⁴⁷⁵

Die Rahmenbedingungen, die meines Erachtens hierfür im Wesentlichen verantwortlich sind, sind nicht so sehr in der Konzeption der Korrelation zu suchen, sondern vielmehr der Unterrichtspraxis im Schulbetrieb geschuldet. Zeitdruck bei der Umsetzung von Unterricht, Unterrichtsreihen, Inklusion, curriculare Vorgaben zur Leistungsbewertung uvm. kennzeichnen *den ganz normalen Wahnsinn* im Schulalltag. Da bleibt oft wenig Zeit, um angemessen und im Einzelnen auf theologische sowie didaktische Feinheiten eingehen zu können, vielmehr wird erwartet und verlangt, dass sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler im System Schule unter den gegebenen Vorgaben funktionieren und diese umsetzen bzw. erfüllen. Dies kann in Gänze nicht gut gehen und das schlägt sich auch im Religionsunterricht und dessen Didaktik nieder. Oder anders ausgedrückt:

»Es finden sich in erheblichem Umfang Formen unterrichtlicher Praxis, die an einem solchen Dialog kein stärkeres Interesse zeigen. Alles in allem ist »korrelative Didaktik« im faktisch stattfindenden Religionsunterricht keineswegs der Regelfall.«⁴⁷⁶

Die von Thomas Ruster formulierte Kritik zur Korrelation ist meines Erachtens teilweise durchaus nachvollziehbar, wenn er befürchtet, dass

»ein Unterricht, der stringent von den Erfahrungen Jugendlicher ausgehe, [...] zwangsläufig die Ernsthaftigkeit des radikal anderen Wirklichkeitsverständnisses der biblischen Botschaft preisgeben [müsse], zumal dann, [...] solche Elemente der Tradition

475 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 109.

476 Ebd.

ausgewählt würden, die halbwegs mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt werden [könnten].«⁴⁷⁷

Der Knackpunkt hierbei scheint offensichtlich in Rusters Bild und Verständnis der Kinder und Jugendlichen zu liegen, deren Erfahrungen er als vom Kapitalismus desavouiert sieht.⁴⁷⁸ Seine Forderung, die Welt *gemäß den Schriften* zu verstehen, mag für ihn als Dogmatiker einleuchtend sein, für viele andere ist dies indes nicht der Fall. Gerade vor den beschriebenen Hintergründen im schulischen Religionsunterricht erweisen sich solche Aussagen eher als unbrauchbare und nicht an der Realität und Kompetenz von Schülerinnen und Schülern orientierte Maßgabe. Auch hermeneutisch ist dieser Ansatz gerade vor dem Hintergrund der Korrelation sowohl didaktisch als auch theologisch nicht haltbar. Man kann als Mensch die Welt mit dem Text verstehen, in welchem dieser stand, steht und sehr wahrscheinlich stehen wird. Man kann beschwerlich behaupten die Welt und damit die Realität aus einem Text zu empfangen. Genau deshalb wurden *die Schriften* zu entsprechenden Anlässen offenbart und nicht als Betriebsanleitung vorab. Ein weiterer Punkt, der gegen die Argumentation von Rusters Kritik spricht, sind aktuelle Studien über Jugendliche hierzu, die ein völlig anderes Bild zur Lage liefern, als dies Ruster in seiner Kritik entwirft. Des Weiteren muss kritisch angefragt werden, ob die Elterngeneration der Kinder und Jugendlichen nach Rusters Argumentation völlig frei von Einflüssen wie dem Kapitalismus und/oder extremer Kapitalismuskritik ist. Dies allein degradiert meines Erachtens nicht die Erfahrungen einer ganzen Gruppe von Individuen. Es wäre vielmehr anmaßend und ignorant, die entwicklungspsychologisch relevante Genese von Kindern und Jugendlichen, d.h. die jeweiligen Lebensabschnitte betreffende Lebenserfahrung eines Menschen einer qualitativen Beurteilung zu unterwerfen. Ein solches Wirklichkeitsverständnis ist eher idealtypisch als wirklich. Es erscheint nicht ratsam, losgelöst von historischen und anthropologischen Kontexten, die religiöse Tradition einseitig nach heutigen Maßstäben zu bewerten. Gleiches gilt auch für eine verkürzte Betrachtung vor dem Hintergrund der eigenen Empirie bezüglich der Glaubwürdigkeit und der Plausibilität der Tradition. Dies ist ebenso ein *faux ami* und sollte keineswegs so verstanden werden, dass das, »was Menschen heute von ihrer eigenen Erfahrung her plausibel ist, einfach als Maßstab dessen gilt, was von der religiösen Tradition heute noch als glaubwürdig zu betrachten ist«⁴⁷⁹. Analog kann Rusters Ansatz als umgekehrter Weg hierzu verstanden werden, der jedoch derselben Logik folgt, nur aus einer anderen Richtung. Bildlich gesprochen ist es egal, ob *das Pendel* von links nach rechts oder von rechts nach links schlägt, denn es sind die Extrema der gleichen Bewegung, die bedauerlicherweise nicht in einer praktikablen Lösung münden. Die Forschungsergebnisse und die Gegenüberstellung verschiedener

477 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61. Des Weiteren vgl. Ruster, Thomas, Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 189–203.

478 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.

479 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 92.

Varianten der Korrelation, welche im Rahmen der fachdidaktischen Diskussion kursieren, belegen die von mir hier geäußert Kritik an der Kritik.⁴⁸⁰

Meiner Meinung nach ist der Beitrag von Thomas Ruster wertvoll, denn ohne eine solche Kritik neigt man in Fachkreisen doch nur allzu schnell zu Konsens und Akzeptanz in der Verhandlung von Sachgegenständen, vor allem wenn diese bereits längere Zeit im Diskurs sind und Teil gelebter Praxis in Theorie und Lehre zu sein scheinen. Korrelation kann – wie bereits ausgeführt – auch misslingen. Zu divers sind die Voraussetzungen dafür, dass Korrelation – nach engerem Begriffsverständnis – im Unterricht als Selbstverständlichkeit per se stattfindet. Die Betonung liegt hierbei ausdrücklich auf *nach engerem Begriffsverständnis!* Meiner Meinung nach müssten die zeitlichen Rahmenbedingungen diesbezüglich massiv an Veränderung erfahren, wenn wir den Schülerinnen und Schülern realistisch korreliert tiefere Einblicke in die Wirklichkeit des Glaubens der Gegenwart im Zusammenhang mit der eigenen Tradition jeweils ermöglichen wollen. Wir sprechen hier von zutiefst persönlichen, entwicklungspsychologischen und spirituellen Aspekten der menschlichen Anthropologie, die sich nicht erzwingen lassen. Ich plädiere dafür, uns selbst sowie die Schülerinnen und Schüler – zumindest im Fach Religion – mehr Zeit zu geben, zu entschleunigen, um als Menschen wachsen zu können. Es ist offensichtlich, dass Korrelation nicht immer niederschwellig daherkommt, sondern sehr individueller Zugänge bedarf, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Dies determiniert den Korrelationsprozess im Wesentlichen. Damit zeigt sich auch, dass Korrelation etwas sehr Persönliches und ein sich individuell ereignender Prozess ist. Manchmal haben Schülerinnen und Schüler auch einfach nur Informationsbedarf, der zunächst befriedigt sein will. Gerade vor dem Hintergrund von Fake News und dergleichen suchen sie oft das Gespräch mit der Lehrperson, die nach wie vor ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit in den Augen der Schülerinnen und Schüler genießt.

Vor dem Hintergrund der zuvor ausgebreiteten *Begriffsdebatte* muss selbstverständlich auch im Sinne der Selbstkritik nachgefragt werden, warum auch im Rahmen meiner Arbeit über Termini und verschiedene Korrelationsverständnisse gesprochen wird. Dies ist zum einem durch die fortschreitenden Entwicklungen in der Praxis begründet, zum anderen in der hierzu anhängigen Diskussion. Beides macht es notwendig zu klären, worüber wir eigentlich hier sprechen. Und das ist gar nicht so einfach zu klären, wie es scheint. Denn genau an dem Grundverständnis von Korrelation scheiden sich bereits die Geister, dementsprechend wird voneinander different verstanden, interpretiert, argumentiert und diskutiert. Demzufolge ist das Verständnis von Korrelation entscheidend für die Analyse und Kritik. Denn

»[j]e mehr sich das Verständnis von *Korrelation* [Hervorheb. i. Orig.] weitete bzw. je undeutlicher wurde, welche theologischen und didaktischen Implikationen mit diesem Konzept verbunden sind, desto unverständlicher wurde, was gegen eine korrelative Didaktik eingewendet werden könn[t]e.«⁴⁸¹

480 Vgl. Dies., *Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 99.

481 Dies., *Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 88.

Hierin liegt u. a. der von mir vorgelegte Definitionsversuch begründet. Dies gilt auch im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Islamischen Religionspädagogik in Deutschland. Denn *der Islam* in der Gegenwart benötigt aufgrund seiner Pluralität auch in fachdidaktischer Hinsicht einen *kleinsten gemeinsamen Nenner* als Basis zur Auseinandersetzung, Diskussion und Lehre. Letztendlich kann mein Definitionsversuch als ein Mindestkonsens verstanden werden, der vielleicht als Entwurf für eine gemeinsame Nomenklatur in der Religionspädagogik (Theorie und Praxis) dienen kann. Hierzu seien einige Punkte aus der Rezeption der Korrelation, der von mir vorgestellten Definition und der dazu vorgebrachten Argumentation gegenübergestellt. Zunächst seien hier die von Rudolf Englert mit Bezug zu der Arbeit von Roman Siebenrock (2003)⁴⁸² angeführten Punkte zum Stand der Entwicklung der Korrelation vorgebracht. Nach Siebenrock heißt es: »Die Methode der Korrelation sucht aus apologetischem Interesse nach jenen wechselseitigen Zusammenhängen, in denen das Wort Gottes als Antwort auf die Frage des Menschen [...] eingeführt wird, und zwar so, dass die Botschaft ›im Leben existenziell werden kann‹«⁴⁸³. Rudolf Englert zieht hieraus folgende Schlüsse:

- »1. Das ›apologetische Interesse‹: Korrelation ist zunächst einmal eine Strategie zur Plausibilisierung der christlichen Glaubensbotschaft.
2. Der Antwort-Charakter der Offenbarung: Korrelation rechnet mit Menschen, suchen, was die Offenbarung Gottes anbietet – auch wenn diese Suche vielleicht eher unausdrücklich und verdeckt geschieht.
3. Die ›existenzielle Realisierung‹: Korrelation zielt auf eine lebenspraktische Umsetzung dessen, was von der Glaubensbotschaft verstanden wird, man könnte man auch sagen: auf gelebten Glauben – auch wenn dieses ›Leben aus dem Glauben‹ vielleicht sehr gebrochen und fragmentarisch bleibt.«⁴⁸⁴

Hier stechen einige Aspekte hervor, die keineswegs konträr zu der von mir bisher vorgebrachten Argumentation stehen; außer, dass ich die Korrelation nicht als eine Strategie oder Methode mit einer apologetischen Grundintention sehe. Dies ist meines Erachtens überhaupt nur dann so zu verstehen bzw. nötig, wenn man die Dimension des Glaubens und der Tradition eng mit der Institution Kirche verbindet, was bedingt durch den konfessionellen Religionsunterricht hierzulande einleuchtet. Aber genau das ist es meiner Meinung nach, wovon man sich in der Praxis längst gelöst hat. Der konfessionelle Glaube des Subjekts bedarf nicht unbedingt einer entsprechenden Apologetik, um Platz im Leben des Einzelnen zu nehmen, Kirche manchmal leider sehr wohl. Zwei weitere Punkte, die Rudolf Englert hier nennt, sind durchaus auf meiner Argumentationslinie:

482 Vgl. Siebenrock, Roman, Dramatische Korrelation als Methode der Theologie. Ein Versuch zu einer noch unbedachten Möglichkeit im Blick auf das Werk Raymund Schwagers. In: Dramatische Theologie im Gespräch, In: Jozef Niewiadomski, Nikolaus Wandinger (Hg.), Münster 2003, 41–60 zit. n. Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 87f.

483 Siebenrock, Dramatische Korrelation als Methode der Theologie, 47 zit. n. Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 87f.

484 Ebd., 88.

»Plausibilisierung«⁴⁸⁵ und die »unausdrücklich[e] und verdeckt[e] [Suche]«⁴⁸⁶. Die besagte *Plausibilisierung* ist in der Gegenwart der Dreh- und Angelpunkt des Glaubens, vor allem wenn dieser im konfessionellen Gewand an die Menschen herantritt. Genau diesen Punkt diagnostizierte Peter L. Berger bereits Ende der 1960er Jahre im Rahmen seiner Überlegungen zu Säkularisierung und Pluralität und umschrieb diesen Sachverhalt als Legitimierungsproblem.⁴⁸⁷ Die »unausdrücklich[e] und verdeckt[e] [Suche]«⁴⁸⁸ kann meines Erachtens als Anklang zu einer mythischen Betrachtung der Wirklichkeit und des Glaubens verstanden werden; wir können nichts außerhalb unser selbst erfahren, verstehen oder gewahr werden. Diese Suche, die meines Erachtens durchaus als fundamentaler Bestandteil von Korrelation verstanden werden kann, ist kein Weg, der in die Welt hinausführt, sondern eher ein Weg, der nach innen führt – dorthin, wo alle vermeintlichen Widersprüche entspringen, zusammenprallen und letzten Ende auch ihr Ende finden können. Dieser Weg liegt in jedem von uns selbst! Korrelation ist somit durchaus als praktischer, gelebter Glaube zu verstehen – vom Ansatz her bis hin zur Umsetzung.

Korrelation als Didaktik einer theologischen Idee zu betrachten, ist extrem verkürzt. Wenn man den von mir im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten Definitionsversuch und die dazu anhängige Argumentation aufmerksam und unvoreingenommen betrachtet, werden die Determinanten und Attribute der Korrelation im Wesentlichen relativ schnell erkennbar. Korrelation kann demnach anders ausgedrückt eher als »ein hermeneutisches Grundmuster [verstanden werden], das für den christlichen Glauben überhaupt konstitutiv [ist]«⁴⁸⁹. Nach Arno Schilson besteht der christliche Glaube im Kern durch den Vollzug des Korrelationsprozesses.⁴⁹⁰ Meines Erachtens kann Schilsons Ansatz durchaus auf andere Religionen, insbesondere abrahamitischen Ursprungs, übertragen werden. Denn seine Begründung fußt auf dem *Erfahrungsansatz*, womit die lebensgestaltende Dimension des Glaubens bzw. der Religion in den Vordergrund rückt.

»Christlicher Glaube ist seiner Besonderheit nach korrelativ und demnach als Korrelation auszulegen und nur durch (je neue) Korrelation von vergangener Glaubenserfahrung und gegenwärtiger Erfahrung anzueignen.«⁴⁹¹

Dieser Erfahrungsbezug bzw. -ansatz lässt sich auf andere Religionen, so auch auf den Islam übertragen, da hier deutlich wird, dass Korrelation auch ein erfahrungsbezogener Erkenntnisprozess ist und damit von grundlegender Natur ist, wie bereits in meiner Definition und Argumentation ausführlich dargelegt. Die Grundsätzlichkeit

485 Dies., *Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 88.

486 Ebd.

487 Vgl. Berger, Peter L., *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft – Elemente einer soziologischen Theorie*. Übers. von Monika Plessner, Frankfurt a.M. 1973.

488 Englert/Hennecke/Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, 88.

489 Ebd.

490 Vgl. ebd.

491 Schilson, Arno, *Theologie und Anthropologie als Lernfelder des Glaubens*. In: *Katechetische Blätter* 109 (1984), 790.

der Korrelation wird hier erneut deutlich, wenn man sich zu den genannten Aussagen noch die Feststellungen von George Reilly (1993) in Erinnerung ruft. Nach ihm ist Korrelation »eher eine theologische Grundintention bzw. eine hermeneutische Grundbewegung«⁴⁹², also mehr theologisches denn didaktisches Konzept. Reinhold Boschki (2008) kommt in seiner Konklusion in diesem Zusammenhang treffend zu dem Schluss: »Inzwischen wird Korrelation als ein religionspädagogisches Grundprinzip verstanden, das durch eine Vielzahl möglicher Didaktiken verwirklicht werden kann (und muss!).«⁴⁹³ Ein Rezipient, der ähnlich wie ich, in diesem Zusammenhang interdisziplinär argumentiert, ist Roman Siebenrock. Er kommt hierbei zu folgenden Ergebnissen: »Unterricht [ist] immer korrelativ«⁴⁹⁴. Wobei hier wichtig festzuhalten ist, dass: »Scheitern könne nicht das korrelative Grundprinzip, sondern allenfalls »eine bestimmte didaktische Interpretation innerhalb eines bestimmten Kontextes« ((Der Titel »Siebenrock 2003 – Dramatische Korrelation als Methode« kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage »Kurznachweis im Text – Beitrag im Sammelwerk – (Standardvorlage)« enthält keine Informationen.), 45)«⁴⁹⁵. Ist Korrelation nun eher als ein theologisches oder als ein didaktisches Konzept zu verstehen? Weder noch! Wenn man die Korrelation durch den disziplinären Zugang der Theologie eingrenzend betrachten will, so könnte man sie am ehesten als *Mindset* verstehen. Ich lehne eine *Entweder-oder-Betrachtungsweise* im Sinne eines Ausschließlichkeitsprinzips nach der ausführlichen und interdisziplinären Untersuchung des Phänomens Korrelation ab. Im Kontext von Überlegungen zur Korrelation über die Lebenswirklichkeit und deren Interpretation erscheint es mir tendenziell zu schnell zu gedanklichen Konstrukten zu kommen, wie dies der Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte entnommen werden kann. Dies wirkt sich letztendlich kontraproduktiv aus und führt epistemologisch in eine Sackgasse. Generell bleibt hier am Ende festzuhalten, dass letztendlich alle Kritik an der Korrelation sowohl theologisch als auch didaktisch nicht dazu geführt hat, dass diese verschwunden oder ad acta gelegt ist. Ganz im Gegenteil scheint es viel mehr so, dass die Kritik und Diskussion um und über die Korrelation einen wesentlichen Impuls zur Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips in Theorie und Praxis mit sich gebracht hat und dass die Diskurse hierzu auch einen nachhaltigen Einfluss auf die Religionsdidaktik insgesamt hatten. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Worte von Christiane Thuswaldner nachzuwirken, dass »das Anliegen der Korrelation unaufgebar [ist]«⁴⁹⁶. Korrelation kann, auch wenn sie so essentiell ist, im *engeren didaktischen Sinne* durchaus misslingen und scheitern. Sie ist und bleibt nach diesem *engeren Verständnis* kein *Allheilmittel* oder eine *Master-Methode*, welche in jedem Fall unter allen Umständen automatisch funktioniert. Das war sie nie und das wird sie nie sein.

492 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 89. Sowie Reilly, George, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig? In: Religionsunterricht im Abseits?, In: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), München 1993, 16–27.

493 Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008, 140.

494 Siebenrock, Dramatische Korrelation als Methode der Theologie, 45.

495 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, 89.

496 Thuswaldner, Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebar, 67.

Es mag wie eine Binsenweisheit erscheinen, aber wir sprechen hier von Menschen und von Menschen erdachten Konzepten und Methoden. Es gibt keine perfekten Menschen, nur perfekte Absichten, dementsprechend auch nur theoretisch perfekte Methoden und Konzepte, die sich immer wieder neu in der Wirklichkeit bewähren und bewahrheiten müssen.

4.6 Exkurs in die Jüdische Religionspädagogik/Theologie – Auf der Suche nach der Korrelation in nicht christlichen Kontexten

Mein Interesse für die Korrelationsdidaktik wurde, wie zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, durch die entsprechenden Lehrpläne seinerzeit geweckt. Interessanterweise kam es, wie berichtet, bei der Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen zu einem regen Austausch von Ideen und Konzepten der Lehrplanentwickler für die Lehrpläne des katholischen, evangelischen, islamischen und jüdischen Religionsunterrichtes.⁴⁹⁷ Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit gestellten *Korrelationsfrage* erscheint dies von Interesse, um ein abgerundetes Bild vom Ganzen zu erhalten, aber auch um nochmals den universellen Charakter, die Bedeutung und die Tragweite der Korrelation zu unterstreichen. Auskunft über das Vorhandensein der Korrelation in der jüdischen Religionsdidaktik gibt zum einen der von mir zu Rate gezogene Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen sowie meine Anfragen an den bisher deutschlandweit einzigen Professor für jüdische Religionspädagogik, Herrn Daniel Krochmalnik, und von mir ausgewählte diesbezügliche Sekundärliteratur hierzu. Neben der Antwort auf meine Anfrage an Herrn Krochmalnik gibt das im Lehrplan vorhandene *Vier-Welten-Modell* interessante bzw. korrelationsverdächtige Hinweise in Bezug auf die *Korrelationsfrage*. Des Weiteren erscheint eine Form des Lernens in der jüdischen Tradition eine wichtige Rolle zu spielen, die es in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen gilt und was im christlichen Kontext als *Erinnerungsgeleiteten Lernen* bezeichnet wird: Es ist die ausgeprägte Gedächtnis- und Erinnerungskultur des Judentums, die sich auch in der Religionspädagogik/Didaktik niederschlägt. In der gebotenen Kürze dieses Exkurses, dessen Intention lediglich darin besteht, einige erhellende Schlaglichter auf die jüdische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik zu werfen, beschränkt sich diese Arbeit auf die erwähnten Quellen im deutschen Kontext. Eine eingehendere Betrachtung der jüdischen Religionspädagogik/Religionsdidaktik auf nationaler und internationaler Ebene würde den Rahmen dieser Arbeit an konkret dieser Stelle im Sinne eines Exkurses bei Weitem sprengen. Auf Publikationen, die gegebenenfalls für grundlegende Vergleiche herangezogen werden könnten und entsprechend bearbeitet werden müssten, sei deshalb hier nur verwiesen.⁴⁹⁸ Nach den Aussagen von Herrn

497 Vgl. Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen, 144–145 in Bezug auf Gebauer, Islamische Unterweisung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Islamunterricht, Stichworte, Thesen, Material für das Forum 4 der Konferenz »Lerngemeinschaft – Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen« in Weimar vom 13. bis 14. März 2003, 13–14.

498 So z.B. Schröder, Bernd, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000. Und Himmelfarb, Harold S./Della Peergola, Sergio