

dies in alle Bereiche ihres Lebens innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichtes in der Schule ausstrahlt, denn ihr Leben findet nicht nur hier, sondern vor allem außerhalb der Schule statt.⁵⁵⁹

Hiermit soll der Exkurs abgeschlossen sein, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne einer Gesamtschau über die jüdische Religionspädagogik bzw. Religionslehre stellt. Es werden lediglich einige interessante Aspekte vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit formulierten *Korrelationsfrage* herausgegriffen. Für eine weiterführende und tiefergehende Auseinandersetzung, die an dieser Stelle den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei nochmals auf Jan Woppowa und dessen Erläuterungen zu den Konzepten von Franz Rosenzweig, Ernst Simon und Erich Zenger verwiesen.⁵⁶⁰ Es bleibt abschließend festzuhalten, dass dem Erzählen in dem voran beschriebenen Prozess eine basale Schlüsselfunktion zukommt. Denn ohne mündliche Überlieferung, ohne Erzählen, ist Erinnern als didaktisches Mittel unvollständig und nicht funktionsfähig.⁵⁶¹ Abschließend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass dem Erzählen als aktives Erinnern in der Vermittlung der Tradition aller drei abrahamitischen Religionen eine tragende, wenn nicht sogar wesentliche Rolle zukommt: in der Weitergabe der Erfahrungen (Erinnerungen) aus der Tradition an die nächste Generation, die rückbindend ihre eigene Identität so in der Gegenwart konstruiert. Am Ende dieses Exkurses kann zusammenfassend festgehalten werden, dass mehrere Bezugspunkte im Kontext der jüdischen Religionslehre und Tradition im Hinblick auf das Vorhandensein der Korrelation als didaktische Methode und theoretisches bzw. theologisches Verständnis existieren. Dies unterstreicht den im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeiteten grundlegenden Charakter und die Relevanz der Korrelation und beantwortet somit die *Korrelationsfrage* in Bezug auf das Judentum positiv.

4.7 Zwischenfazit

An dieser Stelle möchte ich in der gebotenen Kürze einen kurzen zusammenfassenden Rückblick auf das hier nun zurückliegende Kapitel anbieten, um die wichtigen Punkte für die weitere Erörterung der *Korrelationsfrage* in dieser Arbeit nochmals in Erinnerung zu rufen. Auch in Ausblick auf die folgenden Kapitel ist dies für das Verständnis und die Transparenz der von mir dargebotenen Argumentation förderlich. Zu Beginn dieses Kapitels wurde ein ideengeschichtlicher Überblick über die Genese der Korrelation als Konzept in der christlichen Theologie, Religionslehre bzw. Religionsdidaktik gegeben. Hierzu wurden die geistigen Väter des Korrelationsprinzips sowohl in der katholischen

559 Vgl. ebd., 132.

560 Vgl. Woppowa, Standpunkte suchen, 288f. Gerade vor der Perspektive der Korrelationsdidaktik erscheinen die hier erwähnten Konzepte von Rosenzweig, Simon und Zenger äußerst interessant.

561 »Riechen und Schmecken, Hören, Sehen und Fühlen. Charakteristisch für diese jüdische Didaktik der Erinnerung ist dabei die enge Verbindung zu einer bestimmten Erzählung. Die Symbole sprechen nicht für sich, die Rituale werden nicht um ihrer selbst willen gedeutet, sondern sie sind angebunden an eine Erzählung, eine Erinnerung, um die es geht, die sich aber über alle Sinne mit der Gegenwart verbindet.« (Greve, Erinnern lernen, 133)

als auch evangelischen Konfession vorgestellt: Paul Tillich (1896–1965), Edward Schillebeeckx (1913–2009) und Karl Rahner (1904–1984).⁵⁶² Tillich

»setzt Frage und Antwort, Situation und Botschaft, menschliche Existenz und göttliche Selbstoffenbarung in Beziehung und er geht davon aus, dass die Inhalte des christlichen Glaubens durch existenzielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger – also korrelativer – Abhängigkeit erklärt werden können.«⁵⁶³

Die Gegenwart und die gegenwärtige Kultur sind für Tillich der Ort, an dem Korrelation stattfindet. Zu dieser gegenwärtigen Kultur zählt Tillich auch die Theologie sowie den Lebensstil und Erfahrungshorizont eines jeden Menschen.⁵⁶⁴ Schlussendlich ist bei Tillich die Methode der Korrelation – wie er sie selbst nennt – durch eine wechselseitige Abhängigkeit von Frage und Antwort geprägt.⁵⁶⁵ Die Methode der Korrelation bzw. die Korrelation als Methode ist nach Tillich fester Bestandteil der Theologie, denn durch sie hat die Theologie ihre korrelative und existentielle Funktion wiederentdeckt.⁵⁶⁶ Edward Schillebeeckx als Vertreter der katholischen Theologie verstand die Korrelation ausgehend von der natürlichen Theologie als eine erfahrungsgetreue Anthropologie.⁵⁶⁷ Im Kern seiner Überlegung zur Korrelation steht nach Schillebeeckx, dass der Mensch seine Existenz einzig und allein der göttlichen Gnade verdankt.⁵⁶⁸ Dies stellt in Schillebeeckx' theoretischem Gedankengebäude die Prämisse dar, welche es dem modernen Menschen überhaupt erst ermöglicht, die Offenbarung empfangen zu können.⁵⁶⁹ Somit schöpft die Theologie aus zwei Quellen: Aus der sogenannten *jüdisch-christlichen Erfahrungstradition* und den heutigen Erfahrungen der Menschen, sowohl von Christen als auch von Nicht-Christen.⁵⁷⁰ Schillebeeckx hebt die Bedeutung der menschlichen Erfahrung im Korrelationsprozess hervor:

»So kann der Mensch Erfahrungen mit der Erfahrung machen. Manchmal nehmen menschliche Erfahrungen selbst *offenbarenden* [Hervorheb. i. Orig.] Charakter an, wenn sich in ihnen etwas vom tieferen Sinn und Zusammenhang der Wirklichkeit erschließt, wenn sie zu einer neuen und als Geschenk erlebten Integration der Daseinsdeutung führen.«⁵⁷¹

562 Siehe hierzu Die geistigen Väter der Korrelationsdidaktik.

563 Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 23.

564 »Der Ort der Korrelation ist bei Tillich die Kultur. Auch Theologie ist somit eine Dimension von Kultur, genauso aber der Lebensstil jedes einzelnen Menschen, der sich in seiner ganz konkreten Lebens- und Erfahrungswelt mit Religion auseinandersetzt; Jeder (er)-lebende Mensch wird als Träger des Korrelationsgeschehens angesehen.« (Ebd., 22)

565 Vgl. hierzu besagten Abschnitt im Kapitel Paul Tillich (1886–1965).

566 Vgl. hierzu besagten Abschnitt im Kapitel Paul Tillich (1886–1965) sowie Tillich, Korrelationen, 33f.

567 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 149.

568 Die *göttliche Gnade* wird im Rahmen dieses Kapitels und der hier präsentierten Definition als theologisch *kleinster gemeinsamer Nenner* im abrahamitischen Kontext.

569 Vgl. ebd. in Bezug auf Schillebeeckx, Glaubensinterpretation, 103.

570 Vgl. hierzu Abschnitt 4.2.3 : Edward Schillebeeckx (1913–2009) sowie Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13.

571 Hilger, Korrelieren lernen, 321 in Bezug auf Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 21.

Ein weiterer katholischer Theologe, Karl Rahner, entwickelte durch seine Offenbarungs- und Gnadentheologie eine theologische Basis für die Korrelation, auch wenn er sie namentlich in seinem Schaffen nicht erwähnt.⁵⁷² Rahners großes Verdienst ist in seinem Beitrag zur anthropologischen Wende innerhalb der katholischen Theologie zu sehen, welche den Menschen mit seinen Glaubenserfahrungen in den Mittelpunkt rückt.⁵⁷³ Ohne die besagte anthropologische Wende wären die theologischen Voraussetzungen zur Entwicklung der Korrelation nicht möglich gewesen. Eine der vielleicht prägendsten und vielversprechendsten Lesarten der Korrelation bzw. korrelationsbezogenen didaktischen Konzepte ist die Elementarisierung, welche im Rahmen dieser Arbeit der Korrelationsdidaktik und deren Rezeption zugeordnet wird.⁵⁷⁴ Wichtiger Bezugspunkt zwischen der Elementarisierung und der Korrelation ist die im Kern vorzufindende gegenseitige Erschließung von Inhalt gegenüber aktuellem Lebensbezug.⁵⁷⁵ Die »Elementarisierung setzt in ihrer Realisation ein korrelatives Prinzip schon im Dialog der beteiligten Fachwissenschaften voraus, die ihrerseits elementarisierende Zugänge aufzeigen können.«⁵⁷⁶ In diesem Zusammenhang tauchen weitere Parallelen und Bezugspunkte zur Korrelation auf, unter dem Aspekt der *Elementaren Erfahrungen* wird die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (ihre Erfahrungen) in den Fokus stellt und der Unterrichtsgegenstand in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hineinkontextualisiert.⁵⁷⁷ Der Kern der Elementarisierung liegt meines Erachtens darin, dass das Elementare, das Wesentliche, für die Schülerinnen und Schüler ihrem Erfahrungshorizont entsprechend *wohltemperiert* aufbereitet und dargeboten wird.⁵⁷⁸

Noch in den 1990er Jahren wurde die *Symboldidaktik* als Alternative zu Korrelationsdidaktik verstanden. Im Rahmen der Betrachtung dieser Arbeit wird die Symboldidaktik bzw. Symbolkunde als Teil der Korrelationsdidaktik begriffen.⁵⁷⁹ Auch Georg Baudler versteht in seiner Konzeption die Symboldidaktik als konkrete Umsetzung einer

572 Vgl. hierzu den Abschnitt Karl Rahner (1904–1984) sowie Jungmann, Symbolik der katholischen Kirche.

573 Vgl. hierzu den Abschnitt Karl Rahner (1904–1984) sowie vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 149.

574 Im Wesentlichen fußt entwicklungs- bzw. ideengeschichtlich die Elementarisierung auf den Überlegungen und Arbeiten von Wolfgang Klafki und denen Karl Ernst Nipkows sowie Friedrich Schweitzers. Klafkis Gedanken zur der von ihm entwickelten kategorialen Bildung bildeten die Grundlage für die spätere Arbeit von Nipkow und Schweitzer (vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190). Des Weiteren hierzu dem Abschnitt Elementarisierung zu entnehmen.

575 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 247. Vgl. hierzu Abschnitt Elementarisierung.

576 Ebd., 254. Vgl. ebenso Abschnitt Elementarisierung.

577 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 192. Sowie hierzu Abschnitt Elementarisierung. Nach Stettberger/Leimgruber lassen sich der Elementarisierungsprozess theoretisch in vier Schritten wie folgt darstellen: Elementarisierung als wissenschaftliche Vereinfachung komplexer Inhalte, Elementarisierung als Relevanzproblem, Elementarisierung als Sequenzproblem innerhalb der Verstehensvoraussetzungen und Elementarisierung als Problem der Lernwege (vgl. Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 177).

578 Vgl. Abschnitt Elementarisierung.

579 Vgl. hierzu Abschnitt Symboldidaktik und Symbolkunde.

korrelativen Didaktik.⁵⁸⁰ Baudlers Symboldidaktik als Korrelationsdidaktik ist gekennzeichnet durch die Akzentuierung eigener biografischer Erfahrungen, die zu Symbolen kulminiert werden und mit biblisch-christlichen Symbolen schrittweise in Beziehung zueinander gebracht werden sollen.⁵⁸¹ Hubertus Halbfas versucht in seinem Werk *Das dritte Auge* (1982) Zugänge zum Christentum und zur Religion über die Sprache zu vermitteln, d.h., über religiöse Sprache eine Art elementare Grundgrammatik zu schaffen, um die Zugänge zu ermöglichen.⁵⁸² Halbfas seinerseits versteht die Symboldidaktik als Alternative zur Korrelationsdidaktik und hielt den didaktischen Zugang über das Symbol für effizienter.⁵⁸³

Ein weiterer Akteur und Impulsgeber ist Peter Biehl. In seinem Werk *Symbole geben zu lernen* (1989) entwickelte Biehl seine kritische Symbolkunde, in der Absicht einen Re-Symbolisierungsprozess in Gang zu setzen, in dem religiöse Grundsymbole vermittelt sowie kritisch hinterfragt werden und sich mit pseudoreligiösen Symbolen der Alltags- und Medienkultur auseinandergesetzt wird.⁵⁸⁴ Die Kritik an beiden Ansätzen lässt sich an der sogenannten Ontologisierung der Symbole manifestieren, d.h., dem Symbolgehalt wird eine Realität außerhalb des Bewusstseins zugesprochen, was zur Konsequenz hat, dass das Symbol im Vordergrund steht und nicht der Prozess der Symbolisierung.⁵⁸⁵ Beide Ansätze gehen davon aus, dass die Symbolentwicklung der Sprachentwicklung vorausgeht.⁵⁸⁶

Zu einigen vielversprechenden Entwicklungstendenzen im Hinblick auf die Zukunft der Korrelation gehören meines Erachtens die Abduktive Korrelation und der Performative Ansatz. Die von Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz⁵⁸⁷ vertretene Abduktive Korrelation bemängelt den prinzipiellen Dualismus, dem die Korrelation zugrunde liegt.⁵⁸⁸ Dies bezieht sich konkret auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Tradition.⁵⁸⁹ Den theoretischen Rahmen zur Abduktion liefert der semiotische Ansatz von Charles Sanders Peirce (1839–1914).⁵⁹⁰ Nach Peirce stellt die

580 Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde sowie: Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 166.

581 Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde sowie: Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.

582 Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde sowie: ebd.

583 Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde sowie: Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 168.

584 Vgl. ebd. Sowie Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde

585 Vgl. ebd., 172. Siehe hierzu Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde.

586 Vgl. ebd. Siehe hierzu Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde.

587 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 19–50.

588 Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

589 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65. Siehe ebenso hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

590 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 160. Siehe ebenso hierzu 4.4.1 Abduktive Korrelation.

Abduktion neben der Deduktion und Induktion den dritten Weg zur logischen Schlussfolgerung dar.⁵⁹¹

»Das Besondere des abduktiven Schlusses ist, dass er zwar möglich, aber nicht notwendig ist. Abduktives Schlussfolgern heißt immer, Hypothesen über mögliche bzw. wahrscheinliche Rahmenbedingungen zu erstellen, innerhalb derer eine bekannte Regel zu einem bekannten Resultat führen kann. Damit bedürfen abduktive Schlüsse immer einer Überprüfung.«⁵⁹²

Daraus folgt, dass wenn keine Fälle vorhanden bzw. gefunden werden, auch keine entsprechenden Hypothesen gebildet werden können.⁵⁹³ Der konkrete Fall wird hierdurch zum entscheidenden Parameter in der Schlussfolgerung; die Analyse und die notwendige Überprüfung sichern eine individuelle Lösung ab.⁵⁹⁴ Dieser Ansatz wird u.a. durch empirische Studien zur Religiosität Jugendlicher belegt.⁵⁹⁵ Die Abduktive Korrelation setzt wie alle korrelativen Didaktiken bei der religiösen Praxis der Jugendlichen an und vermittelt zwischen der Erfahrungstradition und der gegenwärtigen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler.⁵⁹⁶ Prämisse dieses Ansatzes ist, dass die religiöse Tradition Spuren im Alltag hinterlassen hat, so auch im Leben der Schülerinnen und Schüler vorhanden ist, diese aber von ihnen nicht erkannt wird.⁵⁹⁷ Die Abduktive Korrelation hat viele Impulse für die Weiterentwicklung der Korrelation geliefert, leider blieb sie bisher hinter den erwarteten praktischen Auswirkungen zurück. Dennoch ist meiner Meinung nach das Potential dieses theoretischen Ansatzes bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Ein weiterer vielversprechender und meines Erachtens zukunftsweisender Ansatz ist der sogenannte performative Ansatz und die ihm zugrunde liegende performative Religionsdidaktik.

Der wesentliche Bezugspunkt zur Korrelationsdidaktik besteht darin, dass dieser Ansatz sich der Fragestellung widmet, wie grundlegende Glaubensinhalte heutzutage Schülerinnen und Schüler noch nachvollziehbar vermittelt werden können.⁵⁹⁸ Weitere Parallelen zur Korrelation kann man in der Wechselbeziehung zwischen dem Gezeigten bzw. Dargestellten und dem, was sich hierdurch erschließen soll, erkennen.⁵⁹⁹ Der performative Ansatz leitet sich ideengeschichtlich im Wesentlichen aus der anglo-amerikanischen Sprachphilosophie, der Sprechakttheorie Ludwig Wittgensteins, den

591 Vgl. Riegel, Abduktive Korrelation, 3 in Bezug auf Hartshorne/Weiß, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Siehe ebenso hierzu 4.4.1 Abduktive Korrelation.

592 Riegel, Abduktive Korrelation, 3.

593 Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

594 Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

595 »So belegen Studien zur Religiosität Jugendlicher eher eine religiöse Pluralisierung als eine Säkularisierung der Jugend. Ferner zeigen kulturethnologische Studien, dass die europäische Kultur von christlichen Residuen durchzogen ist.« (Ebd., 5) Ebenso Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

596 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, 162. Ebenso Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

597 Vgl. ebd.

598 Vgl. Mendl, *Religionsdidaktik – Kompakt*, 66. Vgl. hierzu ebenso Abschnitt 4.4.2 Performativer Ansatz.

599 Vgl. Husmann, *Inszenierung und Unterricht*, 16. Ebenso Abschnitt 4.4.2 Performative Ansatz.

Arbeiten von John R. Searle und Donald D. Evans, ab.⁶⁰⁰ Aus dem Englischen stammt auch der Terminus *to perform* (dt. handeln, vollziehen, darstellen und zeigen), wovon sich die Bezeichnung *performativ* ableitet.⁶⁰¹ Im Hinblick auf eine Didaktik, die hiernach ausgerichtet sein soll, tritt der Begriff der Inszenierung in den Vordergrund.⁶⁰² Dieser soll »ein Formgebungsprozess mit und vor anderen verstanden werden. Es handelt sich hierbei um einen reinen Formalbegriff.«⁶⁰³ D.h., »wenn etwas im Beisein und unter Mitwirkung von anderen zur Darstellung gebracht und gezeigt wird.«⁶⁰⁴ Ein nach diesem Ansatz ausgerichteter Religionsunterricht soll »mehrheitlich nicht religiös sozialisierte Schüler(innen) im Unterricht nicht nur Informationen über Religion [...] vermitteln, sondern religiöse Vollzüge im Sinne eines Probehandelns [anbieten]«⁶⁰⁵. Der Fokus liegt hierbei nicht auf der kirchlichen Praxis, sondern auf dem Kennenlernen und Verstehen religiöser Vollzüge.⁶⁰⁶ Religiöses Lernen ist nach performativem Verständnis ein ereignishaftes Geschehen.⁶⁰⁷ Das heißt, das Lehren und Lernen von Religion wird dadurch verstanden »was sich in, mit unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme zeigt«⁶⁰⁸. Im Wesentlichen wird betrachtet, wie sich Religion in ihren Erscheinungsformen äußert.⁶⁰⁹ Performativer Religionsunterricht berücksichtigt kognitive, affektive, ästhetische, handlungsorientierte Lernziele und Kompetenzen, aber vernachlässigt in diesem Zusammenhang dabei nicht reflexive Kommunikation.⁶¹⁰ Das Potential dieses Ansatzes ist längst nicht ausgeschöpft, womit weitere Entwicklungen für die Zukunft erwartet werden können. Um die Bedeutung und Relevanz von Korrelation sowohl im interkonfessionellen als auch interreligiösen Sinne zu untersuchen, wird in diesem Kapitel die *Korrelationsfrage* gestellt. Diese Frage konnte positiv beantwortet werden.⁶¹¹ Neben den Hinweisen durch ausgewiesene Fachkollegen wie Herrn Daniel Krochmalnik werden das didaktische Konzept eines älteren Lehrplans für den Jüdischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen⁶¹² und die Arbeiten von Astrid

600 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 327–330. Sowie Searle, *Speech Acts* und Evans, *The logic of self-involvement*.

601 Vgl. Mendl, *Religionsdidaktik – Kompakt*, 180.

602 Vgl. hierzu Abschnitt Performativer Ansatz.

603 Klie/Leonhard, *Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik*, 10. Ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

604 Ebd. Sowie Abschnitt Performativer Ansatz.

605 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 330. Ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

606 Vgl. ebd. Ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

607 Vgl. Klie/Leonhard, *Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik*, 11. Vgl. hierzu ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

608 Ebd. Vgl. hierzu ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

609 Vgl. ebd., 11 Vgl. hierzu ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

610 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 340. Sowie Abschnitt Performativer Ansatz.

611 Siehe hierzu Abschnitt Exkurs in die Jüdische Religionspädagogik/Theologie – Auf der Suche nach der Korrelation in nicht christlichen Kontexten.

612 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Konzept der *Vier-Welten* siehe hierzu Abschnitt Vier Welten-Modell.

Greve sowie Jan Woppowa zur Didaktik der Gedächtnis- und Erinnerungskultur untersucht.⁶¹³ Die Rezeption des sogenannten *Erinnerungsgeleiteten Lernens* findet seit geraumer Zeit in der Fachwelt auf der Basis des jüdischen Erinnerungsbegriffs statt.⁶¹⁴ Die Subjektwerdung findet didaktisch gesehen über die Identifikation mit erinnerten Wissen sowohl aus der Tradition als auch aus der eigenen Lebenserfahrung statt.⁶¹⁵ Das Erinnern als Methode bietet in vielerlei Hinsicht enorme Anschlussmöglichkeiten, es vermittelt zwischen den menschlichen Erfahrungen aus der Vergangenheit und der Gegenwart. Neben interkonfessionellen und interreligiösen Anschlussmöglichkeiten birgt das Erinnern ein großes Korrelationspotential.⁶¹⁶ Das Aufnehmen von Erinnerungen (Erfahrungen) und das diesbezügliche In-Erinnerung-Rufen zwischen Individuen und Gruppen, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, spiegelt einen zutiefst korrelativen Prozess wider.

Auf der Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner wird im Rahmen dieses Kapitels neben einer Analyse auch ein *Definitionsversuch* unternommen, der möglichst alle wesentlichen Parameter und Aspekte von Korrelation abdecken soll.⁶¹⁷ Die Korrelation beschreibt ein dem Menschen inhärentes Prinzip, das sich theologisch, anthropologisch und physiologisch greifen lässt und das dem Menschen *durch göttliche Verheißung* Aufgabe, Weg und Werkzeug zugleich ist. Dies zeigt sich im Wesentlichen anhand zweier Kristallisationspunkte: Erfahrung und Wechselseitigkeit (Reziprozität). Beide Kristallisationspunkte bedingen sich teilweise gegenseitig und führen zueinander.⁶¹⁸ Die Erfahrungen des Einzelnen treten mit denen der Tradition in Kontakt, dieser Prozess ist in seinem Kern reziprok. Erfahrungen sind sowohl Teil als auch Prämisse dieses Prozesses, den man als Korrelation bezeichnet, da *Erfahrung* die gemeinsame Basis zur Auseinandersetzung und Kommunikation darstellt.⁶¹⁹ Ausdruck dieser Erfahrungen ist die gegenwärtige Kultur, zu der die Religion (Theologie) ebenso gehört.⁶²⁰ Die wechselseitige Erschließung beider Erfahrungsquellen⁶²¹ (Tradition und Mensch), d.h. das In-Bezug-Setzen der verschiedenen Erfahrungsebenen dieser Quellen⁶²² und der darin enthaltenen Erfahrungen in unterschiedlichsten Kontexten, geschieht im Vergleich miteinander. Denn nur so wird der Inhalt der Tradition (althergebrachte Erfahrung)

613 Vgl. Greve, Erinnern lernen. Woppowa, Standpunkte suchen, 283–297.

614 Vgl. Leimgruber, Erinnerungsgeleitetes Lernen, 340–348. Sowie explizit Woppowa, Standpunkte suchen, 283–297. Sowie Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur.

615 Vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 46 sowie Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur.

616 Vgl. hierzu Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur.

617 Siehe hierzu Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

618 Siehe Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

619 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 59 und Tillich, Korrelationen, 32. Sowie Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

620 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 22 und Tillich, Korrelationen, 32. Sowie Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

621 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 58.

622 Vgl. Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13.

ersichtlich und verständlich für die Gegenwart.⁶²³ Korrelation wird im Rahmen dieser Arbeit als ein dynamisches In-Bezug-Setzen von erlebter Wirklichkeit (Lebenswirklichkeit) und übermittelter bzw. überlieferter Erfahrung (Tradition) verstanden.⁶²⁴ Hieraus entsteht aktualisiertes und handlungsorientiertes Wissen, um auf zeitnahe Ereignisse adäquat reagieren zu können. Dieses korrelierte Wissen kann aktives Wissen, aktualisiertes Erfahrungswissen werden, weil es in einem dynamischen Prozess konkrete Bezüge zwischen der Gegenwart und den vergangenen Wissensbeständen (Erfahrungen) herstellt.⁶²⁵ Dies ist ein fortlaufender und offener Prozess.⁶²⁶ Konkret heißt das schlussendlich, dass Erfahrung bzw. Erfahrungswissen sowohl in der überlieferten Tradition als auch im Leben der Menschen (Lebenserfahrung) eingeschlossen ist. Sie ist die Prämisse für den Korrelationsprozess. Die Wechselseitigkeit des Erfahrungsaustausches zwischen dem Erfahrungswissen aus der Vergangenheit sowie der Gegenwart aus der Lebenswirklichkeit der Menschen kennzeichnen den Korrelationsprozess. Diese Reziprozität ist das Kernmerkmal dieses dynamischen dialektischen Prozesses, in dem der Erfahrungsaustausch stattfindet.⁶²⁷ Nachdem in dem zurückliegenden Kapitel die *Korrelationsfrage* (*K-Frage*) erörtert wird, wird nun die *K-Frage* im Kontext der islamischen Tradition gestellt. Welche Ergebnisse hier zu erwarten sind, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

623 Vgl. ders., Tradition und Erfahrung, 759–762. Siehe hierzu Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

624 Siehe hierzu Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

625 Siehe Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

626 Bedingt durch die Neurophysiologie des Menschen, die dadurch geprägt, dass ein permanenter Abgleich von Vergangenen und Gegenwärtigen Eindrücken und Erfahrungen stattfindet. Siehe hierzu Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

627 Siehe hierzu Abschnitt Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner.