

»Zum einen kann sie [die Symboldidaktik] in ihrer Konzentration auf das Symbol als Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik, zum anderem aber auch als Gegenentwurf zu dieser interpretiert werden.«²⁸¹

Abschließend sei hier angemerkt, dass es gewiss auch mit Blick auf die Entwicklung einer eigenen Islamischen Religionspädagogik bzw. -didaktik durchaus interessant wie auch praktikabel wäre, wenn man die vorhandenen Konzepte und Ansätze theoretisch zusammenführte, um hieraus auch eine praxisorientierte Medienpädagogik zu entwickeln. Im Zeitalter von Smartphones und der damit verbundenen Allgegenwart des Internets ist es essentiell, sich mit den Zeichen und Symbole dieses Mediums und Kommunikationsmittels zu befassen. Dies gilt sowohl für sakrale als auch profane Lebensbereiche, hierbei nimmt die Kommunikation über *den Islam* eine besondere Rolle ein – gerade um Zerrbildern und Radikalisierungstendenzen entgegenwirken zu können.

4.4 Quo vadis Korrelation?

Verschiedene Ideen und Ansätze könnten im Hinblick auf eine mögliche Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik von Bedeutung sein und sollen hier lediglich Tendenzen in diesem Zusammenhang aufzeigen. Die hier vorgestellten theoretischen Ansätze müssen sich in der konkreten Unterrichtspraxis bewähren, was im Einzelfall noch abzuwarten bleibt. Ein Beispiel hierfür ist die sogenannte Abduktive Korrelation. Ein weiteres eher sehr abstrakt anmutendes, aber nicht weniger interessantes Modell stellt die von Ulrich Kropač (2002) eingebrachte Idee der Dekonstruktion dar.²⁸² Hiernach sind Konstruktion und Destruktion miteinander verquickt, so sind der biblische Text einerseits und die lernenden Schülerinnen und Schüler andererseits an dem Prozess der Dekonstruktion beteiligt.²⁸³ So werden »eingeschliffene und linear-einfache Deutungskonstrukte biblischer Texte [...] destruiert; biblische Texte werden in ihrem vielfältigen Sinnpotenzial für jeweils sich mit ihnen beschäftigende Subjekte freigegeben.²⁸⁴ Im Umkehrschluss vermögen biblische Texte ebenso »das Selbstverständnis eigener Selbst-, Welt- und Gottesbilder [zu irritieren] und bieten Schülern Gegenwelten, die für konstruktiv verändernde Prozess offenstehen«²⁸⁵. Einen anderen Ansatz vertritt Reinold Boschki, der sich mit dem Leitbegriff der *Beziehung* der Korrelation nähert.²⁸⁶ Er stellt den Begriff der Beziehung dem der Korrelation gegenüber, der letztlich den Begriff der Korrelation »als kommunikatives Geschehen interpersonal und subjektorientiert ausdifferenziert [...] ersetz[en] [...] soll«²⁸⁷. Eine andere aber nicht weniger interes-

281 Ebd., 176.

282 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65 in Bezug auf Kropač, Ulrich, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zu Diskussion um das Korrelationsprinzip. In: Religionspädagogische Beiträge 48 (2002), 3–18.

283 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65.

284 Vgl. ebd.

285 Ebd.

286 Vgl. ebd., 65 in Bezug auf Boschki, Reinhold, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Osterfildern 2003.

287 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65.

sante Perspektive liefert der sogenannte pädagogische Konstruktivismus. Hans Mendl sieht hier durchaus Potentiale, die es auch in Bezug auf die Korrelationsdidaktik noch zu erschließen gilt. Aus dieser Perspektive betrachtet erfolgt Lernen stets aktiv, subjektgesteuert und individuell.²⁸⁸

»Fremde Bildungsinhalte – also auch die Fremdheit der biblisch-christlichen Botschaft – stellen nach diesem Denkmuster Informationen dar, die im besten Fall zu einer »Perturbation« (Verstörung) des Lernenden führen oder im schlechtesten Fall als unbedeutend ausgefiltert und ignoriert werden.«²⁸⁹

Mendl formuliert trefflich den Knackpunkt dieses Ansatzes mit Hinblick auf die *Verstörung* der Schülerinnen und Schüler, indem er klar die pädagogische Verantwortung in den Vordergrund rückt. Denn es geht nicht um das *Verstören* von Schülerinnen und Schülern und diese im *verstörten Zustand* zurückzulassen, sondern sie zu erreichen, damit die ihnen »fremden Informationsbausteine in je individuelle Lernlandschaften eingepasst werden bzw. diese verändern können«²⁹⁰.

Vielleicht wäre ein anderer Begriff anstelle des *Verstörens* weniger *verstörend*? Den vielleicht stärksten Kontrapunkt zum allgemeinen Verständnis der Korrelation liefern Vertreter des sogenannten alteritätsdidaktischen Ansatzes. Hier ist insbesondere Ulrike Greiner zu nennen, die ernsthafte Zweifel daran hegt, dass verschiedene Identitäten ohne Weiteres miteinander verschmelzen können, stattdessen wird immer eine Differenz zurückbleiben zwischen den singulären Identitäten.²⁹¹ Aus ihren Ansatz der bleibenden Differenz heraus entwickelt sie das Modell einer Differenzhermeneutik.²⁹² Ein weiterer wichtiger Vertreter des alteritätsdidaktischen Ansatzes ist Bernhard Grümme. Er nähert sich der beschriebenen Differenz über einen von ihm definierten Erfahrungsbegriff, nach dem »die Andersartigkeit gegenüber einer ungebrochenen Subjektzentrierung stark macht und doch das Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt bedenkt«²⁹³. Hiernach ist Erfahrung auch Differenz Erfahrung, in der lernende Subjekte sich mit dem Fremden auseinandersetzen und selbst neue Bedeutungen produzieren.²⁹⁴ Grümme formuliert dies wie folgt: »Eine kritische Subjektorientierung hingegen betont das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Undenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen.«²⁹⁵ Grümme formuliert die Vorteile des alteritätsdidaktischen Ansatzes wie folgt:

»Gerade eine alteritätstheoretische Subjektorientierung kann die Autorität der Botschaft und damit die Bedeutung der Inhalte für den Prozess religiösen Lernens sichern,

288 Vgl. ebd.

289 Ebd.

290 Ebd.

291 Vgl. Ders., Religionsdidaktik – Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 65 in Bezug auf Greiner, Ulrike, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, München 2000, 282.

292 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65.

293 Grümme, Bernhard, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Güterloh 2007, 144.

294 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 66.

295 Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung, 321.

ohne die Subjekte zu überspielen. [...] Sie werden in ihren lebensweltlichen Erfahrungen zu Subjekten ihrer eigenen, religionspädagogischen unhintergehbaren Glaubensbiografie erhoben, die freilich auch immer in einem kritisch-prophetischen wie produktiven Dialog mit den Erfahrungen anderer Subjekte stehen.«²⁹⁶

Mendl fasst die Bedeutung dieses Ansatzes im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Korrelation treffend zusammen, weil dieser Ansatz der Diversität im Klassenraum optimal Rechnung zu tragen scheint.

»Dieser fundamentalkritische Ansatz kann so zur differenzierten pluralitätsfähigen Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens beitragen. Denn nicht mehr »Glauben« und »Leben« stehen einander gegenüber, sondern vielfältige mögliche Glaubensformen, zu denen innerhalb eines konfessionellen Religionsunterrichts natürlich in erster Linie die eigene Glaubenstradition gehört, aber selbstverständlich auch andere, und vielfältige mögliche Lebensentwürfe«²⁹⁷.

Zwei Ansätze, die meines Erachtens aufgrund ihres Potentials hier näher in Augenschein genommen werden sollten, sind zum einen der sogenannte performative Ansatz (Performative Didaktik) und die Abduktive Korrelation. Beide Wege könnten für eine Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik von Interesse sein und hierzu weitere Impulse liefern.

4.4.1 Abduktive Korrelation

Der von Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz²⁹⁸ vertretene Ansatz der Abduktiven Korrelation bemängelt den prinzipiellen Dualismus, dem die Korrelation zugrunde liegt, konkreter in der Auffassung, dass es sich um zwei voneinander separate monolithische Größen handelt, welche aufeinander zu beziehen sind. Gemeint sind hier auf der einen Seite die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und auf der anderen Seite die Tradition.²⁹⁹ Nach diesem Ansatz geht es vor allem darum zu verstehen,

»dass lernende Subjekte in ihrem existenziell-fragenden Zugang auf die Wirklichkeit Gedankengänge entwickeln, die bereits vor einer bewussten Auseinandersetzung Bezüge zur christlichen Tradition aufweisen; werden diese latenten Sinnstrukturen aufgedeckt, können sowohl traditionelle Argumentationsstrategien als auch subjektbezogene Fragehaltungen in einen produktiven Dialog gebracht werden«³⁰⁰.

Neben den genannten Würzburger Religionspädagogen tritt ein weiterer Würzburger Fachmann beim Propagieren des abduktiven Ansatzes bzw. der Abduktiven Korrelationsdidaktik in Erscheinung: Stefan Heil. Allen dreien ist die Erschließung eines neuen

296 Ebd., 322.

297 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 66.

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

299 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65.

300 Ebd.

theoretischen Ansatzes im Rahmen der Korrelationsdidaktik zu verdanken. Hierzu bedarf es einer kurzen Rückblende in Bezug auf den zu Beginn dieses Abschnittes erwähnten Dualismus im Zusammenhang mit der Korrelation, um den theoretischen Rahmen verstehen zu können, aber auch um grundlegende Annahmen, die seit Längerem als Prämissen erachtet werden, kritisch zu hinterfragen. Im Fortgang wird deutlicher werden, dass bestimmte Annahmen in Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, ihrem Verständnis von Religion und gelebten Glauben, nicht den theoretischen Annahmen entsprechen, welche teilweise vorausgesetzt werden. Der bereits angesprochene Dualismus bezieht sich auf die beiden erkenntnistheoretischen Wege der Deduktion und der Induktion. An dem Konzept der Korrelationsdidaktik für den Religionsunterricht wird oft bemängelt, dass es sich einerseits vom schlichten Deduktionsmodell, d.h. ausgehend von der Glaubenstradition hin zu Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler, verabschiedet habe, stattdessen jedoch an der Induktion, d.h. von der Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler ausgehend zum Glauben hin, festhalte.³⁰¹ Als Lösung für dieses Dilemma haben die Würzburger Religionspädagogen sich der Abduktion zugewandt mit der Intention »Korrelation aufzuzeigen – also wahrzunehmen, was an Schülerreligiosität *da ist* –, anstatt weiterhin fruchtlos zu versuchen, Korrelationen *herzustellen*«³⁰². Ein grundlegendes Problem im Zusammenhang mit der Korrelation als Konzept für den Religionsunterricht, aber auch als Theologie, tritt an dieser Stelle deutlich zutage. Zunächst ist zu klären, ob die Ausgangsbasis im Hinblick auf die Schülerreligiosität und dem daraus geschlussfolgerten Zwiespalt zwischen Glaube und Leben den Tatsachen entspricht. Umso mehr ist die Fragestellung Ulrich Riegels in diesem Zusammenhang berechtigt, wenn er die Überzeugung in Frage stellt, ob die Entfremdung heutiger Kinder und Jugendlicher vom christlichen Glauben tatsächlich so groß ist, wie angenommen.³⁰³ Das grundlegende Problem der Korrelation fußt im Wesentlichen auf dieser Annahme, dass es einen Bruch, einen *Graben* (Gap) zwischen der Tradition und der Lebenswelt gibt. Ausgehend von dieser Vermutung sind auch die beiden erkenntnistheoretischen Ansätze der Deduktion und der Induktion zu verstehen. So wird bei ersterem der überlieferte Glaube (Tradition) in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hinein vermittelt.³⁰⁴ Nach Riegel birgt dieser Ansatz die Gefahr »die Gegenwart ausschließlich instrumentell zu berücksichtigen. In der Folge bliebe der vermittelte Glaube ohne Bedeutung für die Gegenwart.«³⁰⁵ Demgegenüber steht der induktive Ansatz, der sich von der jeweiligen Lebenssituation mit Anfragen an den Glauben wendet und nach Antworten sucht.³⁰⁶ Auch hier besteht die Gefahr, dass »die Entstehungsgeschichte der christlichen Überlieferung [...] missachte[t] und

301 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 160.

302 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 20102, 160.

303 Vgl. Riegel, Ulrich, Abduktive Korrelation. Konzept und religionspädagogische Bedeutung. Urspr. aus: INFO. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bistum Limburg, 1–2/36, 2007, S. 21–26, In ausgedruckter Form 1–11 Seiten umfassend., veröffentl. 2007, http://service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007_4.html[eingesehen am 19.07.2011, 11:08 MEZ].

304 Vgl. ebd., 2–3.

305 Ebd., 3.

306 Vgl. ebd.

[...] [der] Glaub[e] [...] funktionalisier[t wird]«³⁰⁷. Wenn man nun formulieren wollte, was vor diesem Hintergrund Sinn und Zweck der Abduktion (abduktiven Korrelation) in diesem Zusammenhang sein sollte, so könnte man dies wie folgt beschreiben: Um aus dem Dilemma der Korrelation herauszukommen, zwischen Tradition einerseits und Lebenswirklichkeit andererseits dialogisch neu verhandeln zu müssen und der damit verbundenen Gefahr einseitiger Akzentuierung entgegen zu wirken, strebt der abduktive Ansatz danach, die wechselseitige Verschränkung von Tradition und Lebenswelt in Balance zu bringen.³⁰⁸

Den theoretischen Rahmen zur Abduktion liefert der semiotische Ansatz von Charles Sanders Peirce (1839–1914).³⁰⁹ Nach Peirce stellt die Abduktion neben der Deduktion und Induktion den dritten Weg zur logischen Schlussfolgerung dar.³¹⁰ Epistemologisch kurz gefasst heißt das: Deduktion geht von einem bekannten Fall aus, mit diesbezüglich bekannten Regeln und schließt auf ein noch unbekanntes Resultat. Induktion geht von einem bekannten Fall sowie einem hieraus bekannten Ergebnis aus und schließt auf eine noch unbekannte Regel in diesem Zusammenhang. Abduktion geht hiernach von bekannten Regeln und bekannten Resultaten aus und sucht nach ähnlichen Fällen.³¹¹ Es werden also Hypothesen gebildet, »unter welchen Umständen dieser konkrete Fall auftreten könnte«³¹². Ulrich Riegel fasst den besonderen Charakter des abduktiven Ansatzes zusammen:

»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.«³¹³

D.h., wenn keine Fälle vorhanden bzw. gefunden werden, können auch nicht die notwendigen Hypothesen dazu gebildet werden. Der konkret *ähnliche* Fall wird hierdurch zum entscheidenden Parameter in der Schlussfolgerung und Analyse. Die notwendige Überprüfung ermöglicht und sichert eine individuelle und situationsbezogene Lösung. Abduktion kann *Neues* hervorbringen, was im Einzelfall zu neuen und unerwarteten Erkenntnissen und Einsichten führen kann.³¹⁴ »In der Abduktion werden also erklärende Hypothesen zu überraschenden Tatsachen gebildet. Das Ergebnis bleibt vorerst hypothetisch. Die Abduktion beschreibt somit ein kreatives Wahrnehmungsurteil.«³¹⁵ Neben der systematischeren Erfassung von neuen Erkenntnissen im Forschungsprozess bietet die Abduktion einen wesentlichen Vorteil in Bezug auf die Korrelationsdidaktik,

307 Ebd.

308 Vgl. ebd.

309 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 160.

310 Vgl. Riegel, Abduktive Korrelation, 3 in Bezug auf Hartshorne, Charles/Weiß, Paul (Ed.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge 1958.

311 Vgl. Riegel, Abduktive Korrelation, 3.

312 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 160.

313 Riegel, Abduktive Korrelation, 3.

314 Vgl. ebd., 4.

315 Ebd. in Bezug auf Ziebertz/Heil/Prokopf, Abduktive Korrelation.

»einen neuen Zugang zur empfundenen Differenz zwischen Tradition und Lebenswelt [...]. Mit ihr es möglich, das Anliegen der Korrelationsdidaktik in einem religiös pluralen Umfeld aufrecht zu erhalten.«³¹⁶ Doch wie soll dies konkret umgesetzt werden? Von welchen Voraussetzungen ist dies abhängig? Was unterscheidet diesen Ansatz im Zusammenhang mit der Korrelationsdidaktik und ihrem weiter oben beschriebenen inhärenten Dilemma, was sie zum einem zu blockieren scheint – zumindest in manchen Fällen – und zum anderen sie überhaupt erst hervorgebracht hat. Es ist – wie bereits erwähnt – die Grundannahme einer wachsenden Differenz, einer Entfremdung zwischen Tradition und Lebenswirklichkeit wie sie seit Längerem im Rahmen von Säkularisierungsthesen propagiert wird. Die Abduktion (Abduktive Korrelation) geht hier einen anderen Weg. In ihrem Konzept geht man davon aus,

»dass in den vorfindlichen Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher substanzielle und/oder funktionale Elemente der christlichen Überlieferung in ihrer jeweiligen kulturellen Transformation enthalten sind«³¹⁷.

Dieser Ansatz wird u.a. durch empirische Studien zur Religiosität Jugendlicher belegt.³¹⁸ Darüber hinaus zeigen aktuelle Studien und Untersuchungen, dass die wahrgenommene fortschreitende Säkularisierung in weiten Teilen der Gesellschaft so nicht gegeben zu sein scheint. Des Weiteren muss hier angemerkt werden, dass auch aus kognitiver Perspektive davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler nicht als Tabula rasa, sondern bereits, wenn auch nur partiell, bruchstückhaft mit Vorwissen und Informationen in den Unterricht kommen, dementsprechend sinnvoll erscheint der zuvor genannte Ansatz. Man bedenke die Arbeitsansätze und Erfahrungen aus der Unterrichtsentwicklung, die gleichfalls an dieser Stelle ansetzen und die Schülerinnen und Schüler zur Selbstinitiative animieren und hierbei auf bereits vorhandene Wissensbestände und Erfahrungen aus deren Lebenswirklichkeit rekurrieren.³¹⁹ Ein anderer wichtiger Aspekt, der hier mehr als plausibel erscheint, ist der Umstand, dass eine weit über tausendjährige christlich geprägte Kulturgeschichte und deren Auswirkungen bis in die Gegenwart spürbar sind und sich nicht einfach *wegsäkularisieren* lassen. Das oft in diesem Zusammenhang bemühte Wort von den Residuen greift meines Erachtens nicht weit genug, wenn es heißt:

316 Riegel, Abduktive Korrelation, 4.

317 Ders., Abduktive Korrelation. Konzept und religionspädagogische Bedeutung. Urspr. aus: INFO. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bistum Limburg, 1–2/36, 2007, S. 21–26. In ausgedruckter Form 1–11 Seiten umfassend., veröffentl. 2007, http://service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007_4.html [eingesehen am 19.07.2011, 11:08 MEZ, 4–5 in Bezug auf Ziebertz/Heil/Prokopf, Abduktive Korrelation].

318 »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.« (Riegel, Abduktive Korrelation, 5)

319 Man denke hierbei an die Arbeitsansätze von Norm Green und seinem Kooperativen Lernen und Heinz Klippers Methodentraining. In beiden Fällen werden das Vorwissen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bewusst mit in die Unterrichtsentwicklung einbezogen, um u.a. die Selbstinitiative zu fördern.

»Diese Residuen stehen für die tiefe Verwurzelung der abendländischen Kultur im Christentum. Es liegt auf der Hand, dass es sich hierbei nicht um einen bewussten und im dogmatischen Sinn korrekten Glauben handelt. Allerdings widersprechen diese Belege der Annahme einer vollständig säkularisierten Gesellschaft. Sie verweisen auf Sinnhorizonte, die kulturell vom Christentum überformt sind.«³²⁰

Meines Erachtens müsste im Sinne einer Mentalitätsgeschichte noch hinzugefügt werden, dass die Kultur nicht nur christlich beeinflusst ist, sondern auch die Mentalität (*die Art zu denken*), die Wahrnehmung und die Kommunikation hiervon geprägt sind. So werden nicht selten unbekannte und neue Phänomene wie ganz selbstverständlich bekannten christlich entsprungenen Pendanten gegenübergestellt. Ulrich Riegel geht meiner Meinung nach zu Recht von der Annahme aus, dass

»die Metapher vom Graben zwischen tradierten Überzeugungen und Lebenswelt hin-fällig [ist]. [...] Verzichtet man auf die Grabenmetapher, kann man davon ausgehen, dass in jeder lebensweltlichen Erfahrung, die religiös assoziiert werden kann, christliche Sinnmuster verwoben sind.«³²¹

Diese Argumentation weist Parallelen zu der im Rahmen der Korrelationsdidaktik oft bemühten Aussage von Paul Tillich auf, dem *was uns unbedingt angeht*. Denn eben diese besagten lebensweltlichen Erfahrungen sind es, die uns jeden Tag widerfahren und uns in jedem Augenblick die Möglichkeit eröffnen, eigene, christliche oder auch andere Sinnmuster darin wiederzufinden bzw. zu erkennen. Ulrich Riegel formuliert dies wie folgt: »Erfahrungen stellen sich in dieser Perspektive als komplexe Gemengelage verschiedener Sinnbezüge dar.«³²² Es geht also um die Fähigkeit konkrete, situative Bezüge herstellen zu können. Denn »diese Bezüge können bewusst sein, aber auch unbewusst. Sie können in einen kirchlich gestützten Glauben verwoben sein, in eine sog. Patchwork-Religiosität oder auch nur situativ aktiviert werden.«³²³ Riegel bringt im Zusammenhang mit den Erfahrungen und Bezügen das Zeichen wieder ins Spiel, was in gewisser Weise einen Schlusspunkt liefert zu dem im Rahmen der Symboldidaktik beschriebenen Komplex von Erfahrung – Zeichen – Symbol als Ausdruck von biblischer tradierter Erfahrung einerseits und gegenwärtiger lebensweltlicher Erfahrung andererseits. Dies kann als ein weiterer Anschluss auch an die Korrelationsdidaktik betrachtet werden. Dieser Komplex von Erfahrungen – Zeichen – Symbolen markiert einen Ansatz, der Angangenes aufgreifen, fortsetzen und weiterentwickeln kann und dies vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Empirie:

320 Ebd. in Bezug auf Daiber, Karl-Fritz, Religiöse Gruppenbildung als Reaktionsmuster gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse. In: Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, In: Karl Gabriel (Hg.), München 1996, 86–100.

321 Riegel, Abduktive Korrelation, 5.

322 Ebd.

323 Ebd.

»Das Zeichen repräsentiert bzw. symbolisiert die betreffende Erfahrung. In ihm durchdringen sich Tradition und Lebenswelt, wobei beide Größen hier nur in analytischer Absicht unterschieden werden.«³²⁴

Doch wie könnte nun eine Umsetzung in die Praxis aussehen? Hier wäre zunächst die Formulierung der Intention eines abduktiv korrelierenden Religionsunterrichtes zu klären, der weder nur die Glaubenstradition noch die Glaubensäußerungen heutiger Schülerinnen und Schüler vernachlässigt, sondern Jugendliche dabei unterstützt, die notwendige religiöse Semantik zur Artikulation ihres Glaubens zu erschließen.³²⁵ Die Abduktive Korrelation setzt an der religiösen Praxis der Jugendlichen an und vermittelt zwischen der Erfahrungstradition und der gegenwärtigen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler.³²⁶ Die Rolle der Tradition besteht hierbei darin, ein offenes Angebot an die Schülerinnen und Schüler zu richten, mit dessen Hilfe sie »Elemente der eigenen religiösen Biographie identifizier[en] [...] können«³²⁷. Wie bereits beschrieben, geht man davon, dass die religiösen Traditionen Spuren im Alltag hinterlassen, die ebenso Teil des Lebens der Schülerinnen und Schüler sind, aber eben als diese nicht erkannt werden.³²⁸ Dies bedeutet konkret: »Kinder und Jugendliche partizipieren an den vorfindbaren religiösen Praktiken, ohne zu wissen, inwieweit diese Teil überlieferter Glaubenspraxis sind.«³²⁹ Die hierfür herzustellenden Sinnbezüge stellen eine komplexe Gemengelage dar, welche es durch die Schülerinnen und Schüler aufzudecken gilt.³³⁰ Im Wesentlichen sollen durch die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Zugänge rekonstruiert werden, das Hauptaugenmerk des Religionsunterrichtes liegt hierbei auf der theologischen Perspektive, so auch in der jeweils vorliegenden lebensweltlichen Präsenz.³³¹ Ulrich Riegel fasst den Kern eines abduktiv korrelierenden Unterrichts so zusammen: »In einem abduktiv angelegten Unterricht geht es nun darum, diese Durchdringung aufzudecken und die Bezüge zwischen den verschiedenen Perspektiven zu rekonstruieren.«³³² Hans-Georg Ziebertz beschreibt hierzu einen Dreiklang, nach dem im abduktiven Religionsunterricht die vorhandene Religiosität entdeckt und weiter entwickelt werden kann, wie folgt:

»1. Bewusstmachung des jeweils thematisch relevanten Horizonts, 2. Dekonstruktion (das Zerlegen der einzelnen konstitutiven Elemente) dieses Horizonts, 3. Anschluss von bisher neuen religiösen Elementen an den Erfahrungshorizont.«³³³

324 Ebd.

325 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 161 in Bezug auf Englert, Rudolf, Neues aus Altem verstehen. In: Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, In: Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Andreas Prokopf (Hg.), Münster 2003, 67–78.

326 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 162.

327 Ebd.

328 Vgl. ebd., 162.

329 Ebd.

330 Vgl. Riegel, Abduktive Korrelation, 5.

331 Vgl. ebd.

332 Ebd., 6.

333 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 162 in Bezug auf Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas, Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik.

Ziel des beschriebenen Prozesses ist es, einen Abgleich zu forcieren; bei diesem Abgleich der Horizonte soll die Tradition nicht als Apodiktum vermittelt werden, sondern in dem Sinne, dass »die Schülerinnen und Schüler eine für sie selbst plausible Perspektive auf die Thematik entwickeln, die eine verantwortete Position gegenüber den Perspektiven der anderen und der Tradition darstellt«³³⁴. Der korrelative Charakter des beschriebenen Prozesses im Religionsunterricht wird deutlich in der Verschränkung von lebensweltlichen Ansprüchen und theologischen Konzepten.³³⁵ Wenn an dieser Stelle über mögliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Korrelationsdidaktik nachgedacht wird, darf die Frage nach dem Warum, und zwar warum abduktive Schlüsse als Verfahren überhaupt notwendig sein sollen, nicht außer Acht gelassen werden. Nach Ulrich Riegel eröffnen »[a]bduktive Schlüsse [...] im Religionsunterricht den Raum, der notwendig ist, kreativ mit überlieferten Überzeugungen umzugehen und sie in der Gegenwart hinein lebendig werden zu lassen.«³³⁶ In Bezug auf die Korrelationsdidaktik ist zu beachten, dass zwischen der Tradition und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ein Graben zu verzeichnen ist – diese Problematik wird in der Fachliteratur auch als *Graben-Metapher* beschrieben. Dieser Graben verursacht Schwierigkeiten in der Vermittlung von Inhalten im Religionsunterricht, da vielen Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse ihrer eigenen religiösen Tradition fehlen. Nach Riegel geht es nicht darum, durch die Abduktive Korrelation die klassische Korrelationsdidaktik zu ersetzen, sondern diese neu zu fassen, um deren Grundanliegen vor dem Hintergrund aktueller Anfragen zu reformulieren.³³⁷ Riegel weist daraufhin, dass

»Korrelationen zwischen Tradition und Lebenswelt nicht eigens hergestellt werden müssen. Vielmehr geht es um ein Aufdecken, Rekonstruieren und Neu-Arrangieren bereits vorliegender Verschränkungen beider Bereiche.«³³⁸

Dies stellt meines Erachtens einen sehr wichtigen erkenntnistheoretischen wie auch didaktischen Anhaltspunkt dar. Zum einem kommt niemand als Tabula rasa in die Schule, weder die Lehrkräfte, noch die Schülerinnen und Schüler, niemand lebt sozial oder kulturell in einem hermetisch abgeschlossenen Raum, wodurch jeder eine gewisse Vorprägung und Vorwissen besitzt und diese durchaus auch in den Religionsunterricht eingebracht werden kann. Zum anderen belegen Methoden³³⁹, die im Rahmen von Unterrichtsrhythmisierung bereits seit Längerem in der Praxis Anwendung finden und die hiernach auch *aufdecken*, *rekonstruieren*, *neu-arrangieren*, dass die in diesem Zusammenhang erwähnten Prozesse nicht aus der Luft gegriffen sind, sondern anscheinend ähnliche, bisweilen gleiche Phänomene beschreiben. Stefan Heil drückt meines Erachtens die Vorzüge einer Abduktiven Korrelation treffend aus:

In: Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. In: dies. (Hg.), Münster 2003, 30.

334 Riegel, Abduktive Korrelation, 6.

335 Vgl. ebd., 8.

336 Ebd.

337 Vgl. ebd., 8.

338 Ebd.

339 Ich verweise hier auf das Kooperative Lernen nach Norman Green und das Methodentraining und Kommunikationstraining nach Heinz Klippert.

»Da das Neue sicher nicht weniger wird, wird die Entwicklung einer Theorie zur Erklärung des Neuen auch in Zukunft eine zentrale Hauptaufgabe der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Religionspädagogik und Praktischen Theologie sein.«³⁴⁰

Ähnlich wie bei den bisher vorgestellten Formen der Korrelation zieht auch die Abduktion Kritik auf sich. Die grundlegende Kritik äußert sich u.a. an dem so oft formulierten *Alten im Neuem* (Verhältnis von Tradition und Gegenwart) und dem Ausbleiben eines konkreten praktischen Outputs für den Religionsunterricht, wie man es nach Ansicht einiger Kritiker erhofft hatte.³⁴¹ Dieser Kritik kann gewiss einiges Weiterführendes abgewonnen werden. Nichtsdestoweniger ist ihr entgegenzuhalten, dass ähnlich wie bei allen kritischen Anfragen zunächst verstanden werden muss, dass die vorgestellten und entwickelten Konzepte keine statischen oder monolithischen Gebilde darstellen. Vielmehr wollen sie mögliche Ansätze bieten, derartig grundlegende dynamische Prozesse, wie sie sich im Rahmen des Religionsunterrichtes abspielen, tendenziell neu zu betrachten und auf diese Weise neue mögliche Handlungsperspektiven überhaupt erst erörtern zu können. Die im Zuge eines abduktiv korrelierten Religionsunterrichtes entstandenen Hypothesen

»haben einen hypothetischen Charakter, [...] ihre Relevanz muss sich sowohl im Blick auf den Alltag bzw. den gelebten Glauben als auch auf die Theologie erst noch bewähren. Nicht alles, was neu entsteht, hält dieser Überprüfung stand. Ohne dass jedoch etwas Neues entsteht, verknöchert die Tradition.«³⁴²

Ebenso dynamisch wie sich das Unterrichtsgeschehen bisweilen gestaltet, sollten auch die verwendeten theoretischen und praktischen Methoden und Instrumente zur Unterrichtsentwicklung und Evaluation verstanden und gebraucht werden. Ein sachgemäßer Wechsel von deduktiven, induktiven und abduktiven Strategien erscheint somit am sinnvollsten.³⁴³ Die relative Bedeutung der Abduktion wird durch die jeweilige Unterrichtsstunde im Wesentlichen bestimmt. Sie kann, muss aber nicht zum Einsatz

340 Heil, Stefan, Wie lässt sich Neues erklären? Religionspädagogik als abduktive Wissenschaft. In: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, In: Reinhold Boschi, Matthias Gronover (Hg.), Berlin 2007, 247.

341 »Indem Altes in Neuem aufgespürt werden soll, wird vorausgesetzt, dass sich bezüglich ihrer religiösen Bedeutung Glaubenstradition und individualisierte Religiosität nahtlos aufeinander beziehen lassen. Dass dieses Verhältnis weniger von Kontinuität als vielmehr von Diskontinuität beherrscht sein könnte, wird didaktisch nicht reflektiert, da der Fall, im Neuen nichts Altes entdecken zu können, im abduktiven Konzept nicht berücksichtigt wird.« (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 163 in Bezug auf Englert, Neues aus Altem verstehen, 72). »Kritisch wurde bei ihrer zunehmenden theoretischen Verbreitung gefragt, ob abduktive Korrelation unübersehbare Brüche zwischen Altem und Neuem ernst genug nimmt, um sich auch in der Unterrichtspraxis zu bewähren. Aus gegenwärtiger Perspektive lässt sich sagen, dass sich Abduktive Korrelation als innovatives Unterrichtskonzept auf einer breiteren Basis nicht durchsetzen konnte, auch wenn entscheidende Impulse zur didaktischen Analyse von Religionsunterricht von ihr ausgehen können.« (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 164)

342 Riegel, Abduktive Korrelation, 9.

343 Vgl. ebd. in Bezug auf Heil, Stefan, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, Münster 2006.

kommen. »Nicht jedes Thema und Unterrichtsziel verlangt nach einem abduktiven Zugang.«³⁴⁴ Abschließend muss die Frage erlaubt sein, wann denn – auch im kairologischen Sinne – eine abduktiv korrelierte Unterrichtsstunde angebracht oder notwendig ist? Ulrich Riegel beantwortet diese Frage wie folgt:

»Eine abduktiv angelegte Stunde ist dann angezeigt, wenn es um die Bedeutung einer theologischen Position geht. Diese Bedeutung lässt sich nicht aus der Tradition ableiten (Deduktion), noch lässt sich die Gegenwart unter einer derartigen Position subsumieren (Induktion). Die lebensweltliche Relevanz einer theologischen Position – wie auch die Bedeutung des Alltags für die Theologie – kann nur abduktiv erschlossen werden.«³⁴⁵

Diese Argumentationslinie erscheint plausibel, dennoch würde ich mich gegen einen gedachten Ausschließlichkeitsanspruch auch im Sinne der Abduktion wehren, denn wenn wir eines im Zuge der Entwicklungsgeschichte der Korrelation bisher sehen konnten, dann dass unsere Erkenntnistheorie und Methoden längst nicht so flexibel und dynamisch auf die sich stetig wandelnden Gegebenheiten in Gesellschaft und Schule reagieren, wie dies in Fachkreisen oft gedacht und publiziert wird.

4.4.2 Performativer Ansatz

Der performative Ansatz bzw. die performative Religionsdidaktik knüpft insofern an derselben Stelle wie die Korrelationsdidaktik an als er sich auch der Fragestellung widmet, wie grundlegende Glaubensinhalte heutzutage Schülerinnen und Schüler noch nachvollziehbar vermittelt werden können.³⁴⁶

»Eine Lösung wird darin gesehen, dass im Religionsunterricht verstärkt die fremde Erlebniswelt des sogenannten objektiven Glaubens präsentiert wird, sodass auf der Basis einer solchen Teilhabe (Partizipationskompetenz), die Schülerinnen und Schüler zur deutenden Auseinandersetzung mit Personen, Orten, Gegenständen und Ritualen der gleichen Religion angeregt werden können.«³⁴⁷

Der performative Ansatz in der Religionsdidaktik geht hiernach von dem in der Fachliteratur oft zitierten *Traditionsabbruch* in der Jugend aus. Hieraus folgt, dass Religion schwer verständlich bleibt, »wenn sie nicht auch in ihren Vollzugsformen und in ihren praktischen Konsequenzen erlebt wird«³⁴⁸. Die veränderte Ausgangssituation in Bezug auf die Schülerschaft und deren religiöse Sozialisation und Kenntnisse erfordert hiernach neue Wege zur Präsentation religiöser Ausdrucksformen.³⁴⁹ Selbst vortheooretisches Wissen zum Thema Religion und Kirche reicht demnach nicht mehr aus, um

344 Riegel, *Abduktive Korrelation*, 9.

345 Ebd.

346 Vgl. Mendl, *Religionsdidaktik – Kompakt*, 66.

347 Ebd.

348 Ebd., 180.

349 Vgl. ebd.

dies verstehen zu können.³⁵⁰ Die Kenntnis von den gesellschaftlichen Veränderungen, welche sich auf Schule und Religionsunterricht auswirken, sind Voraussetzung für die religionspädagogische und religionsdidaktische Arbeit. Diese Veränderungen äußern sich u.a. durch ein verändertes Religionsverständnis und eine dementsprechend veränderte Haltung zur Religion.³⁵¹ Der sogenannte performative Ansatz leitet sich etymologisch vom Englischen *to perform* (dt. handeln, vollziehen, darstellen und zeigen) ab.³⁵² Der Terminus ist der angloamerikanischen Sprachphilosophie entnommen.³⁵³ Auch wenn im Rahmen des erfahrungsbezogenen Religionsunterrichtes bereits ähnliche Vorstellungen in 1970er Jahren nachvollziehbar sind, kann durchaus von einem neuen *turn* in der Religionsdidaktik gesprochen werden.³⁵⁴ Ideengeschichtlich fußt der Ansatz in der Sprechakttheorie, wie sie im Wesentlichen von Ludwig Wittgenstein begründet wurde.³⁵⁵ John R. Searle stellte in seinen Untersuchungen zu den von Wittgenstein gelieferten Sprechakten die performative Kraft dieser heraus sowie deren Eigenschaft, die Verpflichtungen des Sprechers anzuzeigen.³⁵⁶ Des Weiteren sah Donald D. Evans in religiösen Äußerungen performative und auto-implikative Elemente.³⁵⁷ Hiernach gibt es neben performativen Äußerungen auch deskriptive, konstatierende und informative.³⁵⁸ Performative Äußerungen »sind nicht wahr oder falsch, sondern gelingen oder misslingen, und bewirken durch den Vollzug eine neue Situation«³⁵⁹. Zuletzt muss in diesem Zusammenhang noch die Arbeit von John Austin erwähnt werden.³⁶⁰ Performative Äußerungen unterscheiden sich hiernach von informativen dadurch, dass sie sprachliche Vollzüge mit bestimmten Wirkungen aufweisen, d.h., mehr als reine Sachverhalte wiedergeben.³⁶¹ Im Zusammenhang mit dem performativen Ansatz in der Didaktik tritt der Begriff der Inszenierung in den Mittelpunkt des Interesses. Dieser soll als »ein Formgebungsprozess mit und vor anderen verstanden werden. Es handelt sich hierbei um einen reinen Formalbegriff.«³⁶² Dieser Begriff drückt aus, dass »etwas im Beisein und unter Mitwirkung von anderen zur Darstellung gebracht und gezeigt wird«³⁶³. Die Performative Religionspädagogik/Religionsdidaktik und ein nach ihr gestalteter Religionsunterricht soll im Wesentlichen »mehrheitlich nicht religiös sozialisierte[n] Schüler(innen) im Unterricht nicht nur Informationen über Religion

350 Vgl. Klie/Leonhard, *Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik*, 9.

351 Vgl. Dies., *Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik*. In: *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. (Praktische Theologie heute, 97), In: dies. (Hg.), Stuttgart 2008, 9.

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

353 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, 327.

354 Vgl. ebd., 328.

355 Vgl. ebd., 329.

356 Vgl. Searle, John R., *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge 1969.

357 Vgl. Evans, Donald D., *The logic of self-involvement*, London 1963.

358 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, 330.

359 Ebd.

360 Vgl. Austin, John, *How to do things with words*, Cambridge/Massachusetts 1962.

361 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, 330.

362 Klie/Leonhard, *Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik*, 10.

363 Ebd.

[...] vermitteln, sondern religiöse Vollzüge im Sinne eines Probehandelns [anbieten]«³⁶⁴. Dies kann durchaus als Anleiten oder erste Kontaktaufnahme mit religiöser Praxis, Ritualen, Gebeten und dergleichen verstanden werden. Evident wird jedoch in diesem Zusammenhang auch, dass die hierauf folgende Umsetzung und eigentliche (persönliche) Praxis erst später eintritt. »Man lernt nichts Wesentliches über das Beten, solange man nur so tut, als ob man betet.«³⁶⁵ Wenn an dieser Stelle der Terminus der *Performance* nochmals in den Fokus der Betrachtung gerückt wird, wird deutlich, dass hiermit eine »schöpferische Aufführung oder Vorführung [...], die einen ›Ausdruck der Lebensform des Glaubens‹ ([Der Titel ›Schoberth 2008 – Glauben-Lernen heißt eine Sprache lernen‹ kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage ›Kurznachweis im Text – Zeitschriftenaufsatz – (Standardvorlage)‹ enthält keine Informationen.], 24)«³⁶⁶ darstellt, gemeint ist. Konkreter ausgedrückt: »Es geht um ›leib-räumliches Vorzeigen‹ ([Der Titel ›Dressler, Klie 2007 – Strittige Performanz‹ kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage ›Kurznachweis im Text – Zeitschriftenaufsatz – (Standardvorlage)‹ enthält keine Informationen.], 248), [...] Religion leiblich und räumlich in Szene (zu) setzen und in eine wahrnehmbare Form zu bringen.«³⁶⁷ Ziel ist es hiernach, eine Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler anzubahnen, die sie in einen mehrdimensionalen Suchprozess führt, der sie sowohl intellektuell, affektiv und erfahrungsbezogen fordert.³⁶⁸ Ein performativer Religionsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern hierzu

»Räume und Zeiten eröffnen, mit dem Unverfügbaren in Kontakt zu kommen bei Wahrung und Achtung ihrer Freiheit, derjenigen der Lehrerinnen und Lehrer, der Authentizität des Glaubens und der Gegebenheiten der Schule«³⁶⁹.

Dies soll »die Sinnhaftigkeit religiöser Rituale und entsprechender Sprachformen erhehlen, [...] und gemäß der psychologischen, moralischen und religiösen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen«³⁷⁰ geschehen. Der Fokus liegt hierbei nicht auf kirchlicher Praxis, sondern auf dem Kennenlernen und Verstehen religiöser Vollzüge.³⁷¹ Nach performativer Lesart ist religiöses Lernen ein ereignishaftes Geschehen.³⁷² Religion und so auch das Lehren und Lernen von Religion werden zuallererst dadurch verstanden, »was sich in, mit unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme zeigt«³⁷³. D.h., man schaut auf das, wie sich Religion äußert bzw. in Erscheinung tritt.³⁷⁴ Didaktisch entscheidend ist

364 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 330.

365 Ebd.

366 Ebd., 331.

367 Ebd. in Bezug auf Leonhard, Silke/Klie, Thomas, Performative Religionspädagogik. In: Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, In: dies. (Hg.), Leipzig 2006, 7.

368 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 332.

369 Ebd. in Bezug auf Schambeck, Mirjam, Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule. In: Religionspädagogische Beiträge 58 (2007), 61–80.

370 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 333.

371 Vgl. ebd.

372 Vgl. Klie/Leonhard, Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik, 11.

373 Ebd.

374 Vgl. ebd.

hierbei die kulturelle Konsistenz von Religion, die sich eben durch ihre Praxis zeigt.³⁷⁵ Wichtig ist hierbei zu verstehen, dass »Religion [...] sich immer nur in kulturellen Formen«³⁷⁶ äußert. Performative Religionsdidaktik antwortet somit in erster Linie auf die Formfragen: »Unter welchen Bedingungen kommt [...] ein (theologisch relevanter) Inhalt in Form? Inwiefern lässt sich für wahr nehmen, was sich zeigt?«³⁷⁷ Gegenstände der Performativen Religionsdidaktik sind demnach religiöse Formen sowie deren Deutungs-, Darstellungs- und Vermittlungshandlungen.³⁷⁸ Praktisch kommt hierbei in der Unterrichtsgestaltung, Planung und Durchführung dem Zeigen, Vormachen, Nachahmen und dem diesbezüglichen Inszenieren eine zentrale Rolle zu.³⁷⁹

»Jede didaktische Inszenierung, jede Unterrichtspräsentation erscheint dann als ein selbstrefentieller Akt auf Zeit. Religiöse Formgebungen stellen die eigene Wirklichkeit als die Wirklichkeit her, von der zuvor oder danach ›die Rede‹ ([Der Titel »Wulf, Hg. 2007 – Pädagogik des Performativen« kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage »Kurznachweis im Text – Buch (Monographie) – (Standardvorlage)« enthält keine Informationen.], 17) ist.«³⁸⁰

Diese Szenarien, Inszenierungen haben durchaus den Charakter eines zunächst nachahmenden Handelns bzw. Ausführens und Probierens. Hierdurch wird jedoch die Einsicht in die Praxis durch Vollzug ermöglicht und plausibilisiert, was die Bedeutung des Unterrichts und des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes hervorhebt.³⁸¹ Performative Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik berücksichtigt die tatsächliche Darstellung aller Unterrichtsbemühungen, deren Intention und Strategie.³⁸² Hiernach erscheint es fast unmöglich, nicht zu *performen*; oder anders ausgedrückt: »Man kann nicht nicht inszenieren.«³⁸³ Anknüpfungspunkte und Parallelen zu den basalen Voraussetzungen der Korrelationsdidaktik leuchten in diesem Zusammenhang auf. Sie deuten auf die zugrunde liegenden Wirkungsmechanismen sowohl der Korrelationsdidaktik als auch der Performativen Religionsdidaktik hin. Deutlich wird dies in der Wechselbeziehung zwischen dem Gezeigten und dem was sich hierdurch erschließen und bewahrheiten soll.³⁸⁴ »Erst indem sich einem Angesprochenen etwas zeigt, kann er das Gezeigte als ihn angehende, möglicherweise gute Mitteilung verstehen.«³⁸⁵ Der lebensweltlichen Verortung kommt hierbei eine entscheidende Bedeutung zu. Über sie werden die

375 Vgl. ebd., 13.

376 Ebd.

377 Ebd.

378 Vgl. ebd., 13.

379 Vgl. ebd.

380 Ebd.

381 Vgl. ebd., 13.

382 Vgl. ebd.

383 Husmann, Bärbel, Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht nicht inszenieren. In: Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. (Praktische Theologie heute, 97), In: dies. (Hg.), Stuttgart 2008, 26–37.

384 Vgl. Klie/Leonhard, Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik, 16.

385 Ebd.

religiösen Erscheinungsformen und deren Bedeutung jeweils determiniert und wahrgenommen.³⁸⁶ Wichtig ist hierbei anzumerken: »Jede religiöse Deutung, selbst wenn sie sich im Horizont von Letztbegründungen bewegt, ist grundsätzlich kontingent und irrtumsfähig.«³⁸⁷ Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang unweigerlich für die Unterrichtspraxis stellt, lautet: Inwiefern ist dies didaktisch umsetzbar? Zum einem muss klar sein, dass *religiöses Know-how* »das Wissen um die Nichtwissbarkeit des Glaubens«³⁸⁸ beinhaltet, was »auf das nicht didaktisierbare Wirken des Geistes [zu]rückführbar [ist]«³⁸⁹. Didaktisierbar ist demnach die Fragestellung, über welche Formen Gewissheitskommunikation geschehen kann, d.h., nur das Gezeigte kann für wahr gehalten werden; Deutungen und Meinungen entstehen über die Betrachtung.³⁹⁰ Konkreter formuliert heißt das: »Anschauungen bilden sich über das Anschauen. Doch welche Bedeutung dem Angeschauten jeweils zugeschrieben wird, bleibt unverfügbar.«³⁹¹ Was ist nun die Zielsetzung eines performativ angelegten Religionsunterrichtes? Er soll die Sinnhaftigkeit religiöser Rituale und entsprechender Sprachformen gemäß der psychologischen, moralischen und religiösen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen erklären und aufzeigen.³⁹² Mehr noch, er zeigt dies – von der jeweiligen Tradition ausgehend – in Stoßrichtung der Schülerinnen und Schüler.³⁹³

Die Diskussion über die Lehrbarkeit von Glauben klingt auch im Zusammenhang mit dem performativen Ansatz an. Ohne Zweifel ist Glaube an sich nicht lehrbar, er kann jedoch durch verschiedene Umstände beeinflusst werden, sowohl im positiven Sinne, dass dieser bestärkt wird, wächst und sich vertieft, als auch im negativen Sinne, dass er erschüttert, angezweifelt, gar verloren oder aufgegeben wird.³⁹⁴ »In Kommunikation und Interaktion wird der Mensch im Glauben inspiriert, unterstützt und gestärkt, aber auch verunsichert, davon abgehalten und darin geprüft.«³⁹⁵ Lern- und lehrbar sind religiöse Sprache, symbolische Handlungen, das Herstellen von Korrelationen zwischen konkretem, aktuellem Leben und Glauben (Tradition).³⁹⁶ Definitiv nicht lehr- und lernbar sind jedoch gläubiger Vollzug von Sprache und symbolischer bzw. ritueller Handlung, gleiches gilt für persönliche Glaubensentscheidungen.³⁹⁷

Performativer Religionsunterricht kann als didaktischer Ansatz Glauben ermöglichen, kann unterstützen, jedoch diesen nicht garantieren.³⁹⁸ Ein solch gearteter Religionsunterricht mag der Sache nach, vielleicht für manchen Akteur nichts Neues dar-

386 Vgl. ebd., 16.

387 Ebd.

388 Ebd.

389 Ebd.

390 Vgl. ebd., 16.

391 Ebd.

392 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 333.

393 Vgl. ebd., 334.

394 »Der Glaube ist nicht das Ergebnis Lehrens und Lernens, aber diese Vorgänge können den Glauben, den letztlich Gott bewirkt, entwickeln und vertiefen.« (Ebd., 339)

395 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 20102, 338.

396 Vgl. ebd., 339.

397 Vgl. ebd.

398 Vgl. ebd.

stellen³⁹⁹, nichtsdestoweniger erscheint die Notwendigkeit für die Wahl eines solchen didaktischen Ansatzes mehr als gegeben:

»[D]a ist keine einheitliche flächendeckende religiöse Sozialisation, kein religiöses Ritual, das die Religiosität der Schüler stützen würde, sondern Patchwork-Religiosität, einem Flickenteppich gleich aus multiplen Elementen zusammengesetzt: Da sind gläubende, suchende, christliche, muslimische und atheistische Schüler in einem Klassenverband. Sie alle mit religiösen Grundvollzügen bekannt zu machen, gehört zum Bildungsauftrag des Religionsunterrichts.«⁴⁰⁰

Zum Abschluss dieses Unterkapitels zum *performativen Ansatz* bzw. zur performativen Religionsdidaktik lohnt es sich in der Retrospektive nochmals in einer kurzen Zusammenfassung die wesentlichen Punkte, welche im fachdidaktischen Diskurs kritisiert wurden, vor Augen zu führen. Die Religionspädagogiken beider christlichen Konfessionen haben sich teilweise parallel hierzu geäußert, aufeinander jeweils bezogen und durchaus divergierende Akzente gesetzt. Doch bevor hier nun in der gebotenen Kürze die groben Argumentationslinien und Positionen katholischer- und evangelischerseits gegenübergestellt werden, sollten zunächst die für die Diskussion wichtigen Ausgangspunkte aufgegriffen werden, in denen beide Konfessionen weitestgehend übereinstimmen. Florian Dinger fasst dies meines Erachtens zutreffend und prägnant zusammen, wenn er konstatiert:

»Die christliche Religion beider Konfessionen, so die Kernannahme, sei für viele Kinder und Jugendliche heute zu einer Fremdreigion geworden. Das bedeute für die religionsunterrichtliche Realität im Klassenzimmer, dass konkrete Formen gelebter christlicher Religion der Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern weitgehend unbekannt seien. Keineswegs könnten eigene Erfahrungen mit christlichem Glauben und den christlichen Kirchen im Unterricht bereits vorausgesetzt werden.«⁴⁰¹

Anhand der Kritik zur *Performanz* lassen sich meines Erachtens sowohl die unterschiedlichen angedeuteten Positionen nachvollziehen, als auch die Entwicklung des Diskurses hierzu insgesamt. Zunächst steht hier der von Bernhard Dressler geforderte *Perspektivenwechsel* im Vordergrund, der als Einleitung in den Diskurs betrachtet werden kann. Dressler fordert, dass

»[s]chulische Didaktik [...] als eine Didaktik des Perspektivenwechsels konzeptualisiert werden [soll], die nicht allgemein, sondern nur im Kontext der Fächer zu formulieren ist, also im Kontext unterschiedlicher Weltbeobachtungs- und Weltgestaltungsperspektiven. Der Perspektivenwechsel gilt dabei nicht nur im Wechsel zwischen den Fächern. In den Unterricht der einzelnen Fächer selbst werden Unterscheidungen eingezogen: Einerseits wird eingeführt in das, was man die fachliche »Binnenperspektive« nennen kann, wozu die jeweils spezifischen Sprachspiele, Zeichenformen und Ge-

399 Vgl. ebd., 340.

400 Ebd., 333.

401 Dinger, Florian, Religion in Form bringen! – Aber wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13/2 (2014), 171.

staltungsmuster gehören [...]. Das Fach wird sozusagen in die »Außenperspektive« gerückt. Im Unterricht wird die Welt aus einer bestimmten Perspektive beobachtet und zugleich wird diese Beobachtung beobachtet.«⁴⁰²

Deshalb ist es nach Auffassung von Bernhard Dressler unerlässlich,

»[d]idaktisch [...] den Perspektivenwechsel zwischen den Fächern jeweils genau zu markieren und dann auch altersangemessen zu explizieren und zu thematisieren. Um die Perspektivität eines Faches – seiner Gegenstände und seiner Wahrnehmungsmuster – verstehen und transparent halten zu können, bedarf es aber neben dem interdisziplinären Perspektivenwechsel auch eines intradisziplinären Perspektivenwechsels: Im Unterricht wird in der jeweiligen Fachsprache kommuniziert und es wird über die jeweilige Fachsprache kommuniziert.«⁴⁰³

Wenn man Dresslers Ausführungen folgt, steht an deren Ende eine Relativierung der Perspektiven, was nicht gleichbedeutend ist mit Beliebigkeit und einem Bedeutungsverlust. Vielmehr kann man Dressler dahingehend beipflichten, dass »[k]eine fachliche Perspektive [...] bedeutsamer als die andere [ist], sondern immer nur von anderer Bedeutung. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere.«⁴⁰⁴ Dennoch bleibt nach diesen Ausführungen zu dem von Dressler postulierten *Perspektivenwechsel* die Frage im Raum stehen, was nun konkret unter einem Perspektivenwechsel in der Didaktik zu verstehen ist? Wie soll dieser zumindest theoretisch an dieser Stelle vollzogen werden? Und wie gestaltet sich dieser nach Dressler. Hierauf gibt er folgende Antwort:

»Eine Didaktik des Perspektivenwechsels oszilliert gleichsam zwischen einer beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive. Dabei muss sie umso sorgfältiger den jeweiligen perspektivischen Modus markieren. Dieser Perspektivenwechsel lässt sich didaktisch besonders dort signifikant machen, wo sich die Symbolsysteme eines Faches auf eine kulturelle Praxis beziehen lassen [...]. Das für ein Fach konstitutive Symbolsystem wird im unterrichtlichen Vollzug im Modus des Probedenkens und Probehandelns [ZIEHE 1991, 96] in Gebrauch genommen.«⁴⁰⁵

Hiernach mag Dressler zunächst theoretisch die vorausgeschickten Anfragen beantwortet haben, dennoch bleibt in Bezug auf die Kritik an der Performanz zu fragen, wo Dressler die didaktischen Grenzen des Ganzen sieht. Und was ist nun seiner Meinung nach das Besondere an diesem Ansatz vor dem Hintergrund des von ihm geforderten *Perspektivenwechsels*? Auch hierzu lässt sich in seinen Aussagen eine passende wie dezidierte Antwort finden:

»Eine performative Didaktik wird grundsätzlich missverstanden, wenn sie nur als die Fortsetzung handlungsorientierter Methoden unter neuem Etikett gilt. Sie wird auch

402 Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2 (2007), 31.

403 Ebd., 27–28.

404 Ebd., 28.

405 Ebd., 30.

missverstanden, wenn sie als Spezifikum des Religionsunterrichts begründet wird, statt für den Religionsunterricht auf spezifische Weise konkretisiert zu werden. Performative Religionsdidaktik beansprucht, die fachspezifische Variante eines allgemeinen didaktischen Prinzips zu sein. Sie hat dann freilich im Vergleich zu anderen Fächern noch eine besondere Spezifität ihres Gegenstandes zu berücksichtigen und damit ein sprachtheoretisch gewendetes theologisches Argument geltend zu machen: Über die Performanzmuster einer Fachsprache hinaus lebt religiöse Kommunikation – jedenfalls in der christlichen Religion – von der Unterscheidung zwischen konstativen Sätzen und performativen Sprechakten. In dieser Unterscheidung kommt zugleich die besondere Metaphorizität und Symbolizität religiöser Sprache zum Zuge. [Vgl. DRESSLER/KLIE 2007, 241–254.] Ohne diese Unterscheidung didaktisch fruchtbar zu machen, ist es nicht möglich, »Sinn und Geschmack« für Religion zu wecken, zu pflegen und reflexivem Nachdenken zu öffnen.«⁴⁰⁶

Theoretisch wird bei Dressler der Akzent sehr stark auf die Sprache gesetzt, was dem Ursprung dieses Ansatzes geschuldet ist, der in der performativen Sprechakttheorie zu finden ist. Über die Sprache bzw. den Terminus des *Performativen* lässt sich wahrlich streiten, wenn man den dazugehörigen Diskurs näher betrachtet. Dies ist eine der Bruchstellen, an denen die konfessionellen Positionen zu diesem fachdidaktischen Diskurs zutage treten. Florian Dinger greift in seiner Rückschau hierzu auf Bernhard Dressler und Thomas Klie zurück, die beide der Ansicht sind, dass die Karriere des Performanzbegriffs nahezu synchron in beiden Konfessionen verläuft.⁴⁰⁷ Dinger bemerkt hierzu:

»Bei genauerer Betrachtung der einschlägigen Veröffentlichungen fällt jedoch auf, dass dieser Begriff weniger auf ein kohärentes und einheitliches didaktisches Konzept für den Religionsunterricht verweist, als vielmehr zur Beschreibung einer Vielzahl von verschiedenen religionsunterrichtlichen Phänomenen und fachdidaktischen Erwartungen herangezogen wird. [Grundlegende Unterscheidungen einzelner Spielarten performativer Religionsdidaktik liefern bspw. Domsgen, 2005; Englert, 2008; Schroeter-Wittke, 2011.]«⁴⁰⁸

Hans Mendl verweist hier konkret auf Rudolf Englert, wenn er erweitert hier vom *performativen Religionsunterricht* spricht:

»Meines Wissens stammt der Begriff von Rudolf Englert. Er hat ihn als bündelnden Suchbegriff für neuere Entwicklungen in der Religionspädagogik formuliert, als es um die Gestaltung eines Themenheftes der Zeitschrift »Religionsunterricht an höheren

406 Ders., Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2 (2007), 30.

407 »Bernhard Dressler und Thomas Klie nennen es darüber hinaus »bemerkenswert« für die Karriere des Performanzbegriffs, dass sie »nahezu zeitgleich in der katholischen wie in der evangelischen Religionspädagogik verläuft.« (Klie & Dressler, 2008, S. 234)« (Dinger, Religion in Form bringen! – Aber wie?, 170).

408 Ebd.

Schulen« (Heft1/2002) ging: »Ohne dass damit ein neues religionspädagogisches Modewort kreiert werden soll, könnte man abgekürzt vielleicht auch von einem ›performativen Religionsunterricht‹ sprechen« (Englert 2002a, 1).⁴⁰⁹

Mendl verweist in diesem Zusammenhang erneut auf die Arbeit von Rudolf Englert und stellt diese im Kontext der Diskussion der evangelischen Position von Dressler, Klie und Leonhard gegenüber, um schlussendlich seine eigene Position und Kritik hierzu anzubringen:

»Der Begriff ›performativer Religionsunterricht‹ ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden Lernens zu legen«, leitet Rudolf Englert seine zusammenfassende Würdigung verschiedener performativer Ansätze ein (Englert 2002b, 32).⁴¹⁰

Mendl ordnet die Positionen der genannten evangelischen Religionspädagogen wissenschaftstheoretisch der Zeichendidaktik, der post-strukturalistisch profanen Religionspädagogik und der Gestaltpädagogik zu.⁴¹¹ Mendl hat Zweifel daran, ob der Terminus des *Performativen* als Leitbegriff in der fachwissenschaftlichen Diskussion nach wie vor noch geeignet ist, denn er ist unsicher, ob die sprachwissenschaftlichen Performations-theorien alleine zur Begründung hierfür ausreichen.⁴¹² Er selbst definiert den Fokus seiner Position hierzu wie folgt:

»Ich selbst werde [...] den Fokus auf andere Wissenschaftszweige richten, mit denen sich meines Erachtens die Bedeutung performativer Elemente im Religionsunterricht trefflich begründen lassen (besonders konstruktivistische, wissens- und lernpsychologische Argumente).«⁴¹³

Mendls Kritik geht über den Begriff des Performativen noch hinaus, indem er den Erfahrungsbezug in Frage stellt und in diesem Zusammenhang ebenso den Erfahrungsbegriff hinterfragt.

»Welche Qualität haben solche Erlebnisse im Religionsunterricht – sind es authentische Erfahrungen von Religion oder ›nur‹ Als-ob-Erfahrungen? Diese Anfrage ist eine hermeneutische. Sie liegt im Schnittfeld einer theologischen und anthropologischen Reflexion bezüglich der Würde von Glaubensvollzügen und der Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. Ist ein authentischer Glaubensvollzug in der Schule überhaupt möglich und statthaft?«⁴¹⁴

Mendl stellt diese Anfrage auch mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht. Zu überprüfen ist also, wie sich dies konkret im Rahmen des schulischen Religionsunterrichtes realisieren lässt. Wie bereits angeführt, stellt Mendl grundsätzlich die Frage:

409 Mendl, Hans, Religion erleben – Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 13.

410 Ebd., 14.

411 Vgl. ebd., 13.

412 Vgl. ebd., 13–14.

413 Ebd., 13.

414 Ebd., 12.

»Was versteht man überhaupt unter *Erfahrung* [Hervorheb. i. Orig.]? Diese erkenntnistheoretische Anfrage bedeutet mehr als ein definitorisches Glasperlenspiel in einer pädagogischen Provinz ohne Lebensbezug. Sie ist nötig, um genauer beschreiben zu können, auf welche Art objektive und subjektive Religion in Beziehung gebracht werden können. Was geschieht bei der Konfrontation mit fremden Erfahrungen? Wie werden Erlebnisse zu eigenen Erfahrungen?«⁴¹⁵

Diese Fragen sind in Bezug auf die Korrelation von Interesse, da Erfahrungen die Grundbestandteile der Korrelation sind. Die Klärung des Erfahrungsbegriffs ist für die weitere Diskussion von Bedeutung. Im Hinblick auf die Praxis im schulischen Religionsunterricht kann an dieser Stelle mit Mendls Worten abschließend gefragt werden: »Wie viel Erfahrung im Religionsunterricht muss sein?«⁴¹⁶ In der Gegenüberstellung der beiden konfessionellen Positionen zur Performanz bzw. zum performativen Religionsunterricht muss vorausgeschickt werden, dass es neben dem Diskurs über besagte Termini auch differente Auffassungen über den Umgang mit der *christlichen Tradition* existieren.⁴¹⁷ Nach Dinger heben evangelische Religionspädagogen »das Moment des probeweisen bzw. spielerischen Umgangs mit den Ausdrucksgestalten gelebter Religion«⁴¹⁸ hervor. Rudolf Englert (2008) versteht die Argumentationslinie der evangelischen Kollegen Klie und Schroeter-Wittke als »Transformationsstrategie«⁴¹⁹. Diese Strategie äußert sich darin, dass Religion im Unterricht neu inszeniert werden soll.⁴²⁰ Nach Dinger, der sich hierbei auf Hilger, Kropač und Leimgruber (2010) bezieht, unterscheidet sich die Wahrnehmung des *Traditionsabbruchs* in beiden Konfessionen: Anders als in den katholischen Entwürfen werde der Traditionsabbruch »nicht zuerst als ein zu behebendes Problem, sondern als Chance [...] wahrgenommen.«⁴²¹ Die katholische Position wird im Wesentlichen durch die Arbeiten von Rudolf Englert und Hans Mendl geprägt. Dinger verweist hier auf die von Rudolf Englert vorgebrachte These der »Kompensationsstrategie«⁴²². D.h., dass nach Rudolf Englert katholische Entwürfe »performativer Didaktik einen Versuch dar[stellen], verloren geglaubte Kenntnis und Erfahrung mit Formen christlich gelebter Religion wieder herzustellen«⁴²³. Dem steht Hans Mendl mit seiner Ansicht konträr gegenüber, der seinen eigenen Ansatz performativer Didaktik als definitiv nicht kompensatorisch sieht und

415 Ders., Religion erleben – Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 12.

416 Ebd.

417 Vgl. Dinger, Religion in Form bringen! – Aber wie?, 175.

418 Ebd.

419 Englert, Rudolf, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60/1 (2008), 3–16.

420 Vgl. ebd., 8.

421 Hilger, Georg, Konzeptionelle Entwicklungslinien in der Religionsdidaktik. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2010², 41–69 zit.n. Dinger, Religion in Form bringen! – Aber wie?, 175.

422 Englert, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, 6.

423 Dinger, Religion in Form bringen! – Aber wie?, 175.

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.