

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

Daniel Krochmalnik, die er mir im Rahmen eines von mir geführten Leitfaden-Interviews⁴⁹⁹ freundlicherweise bereit war zu beantworten, ist die Korrelation als Prinzip, d.h., als Didaktik bzw. Theologie der jüdischen Religionspädagogik/Religionslehre nicht unbekannt. Herr Krochmalnik versteht unter dem Begriff der Korrelation eine »synchrone lebensbezogene Auslegung der biblischen Quellen«⁵⁰⁰. Die Korrelation »von Schrift und Leben«⁵⁰¹ wird nach ihm vor allem durch den Midrasch⁵⁰² realisiert bzw. hergestellt.⁵⁰³ Herr Krochmalnik misst der Midraschliteratur in diesem Zusammenhang große Bedeutung bei, insbesondere im Hinblick auf den jüdischen Religionsunterricht: »Bibellektüre ohne Midrasch ist keine jüdische Bibellektüre.«⁵⁰⁴ Herr Krochmalnik sieht an dieser Stelle vor dem Hintergrund des jüdischen Religionsunterrichtes in Schulen definitiven Handlungsbedarf und fordert dementsprechend: »Der Midraschbezug muss in jedem Religionsunterricht national oder international zur Geltung kommen.«⁵⁰⁵ Hier sieht Herr Krochmalnik noch Handlungsbedarf.⁵⁰⁶ In Bezug auf die Korrelation bzw. *Korrelationsfrage* bedeutet dies, dass durch den Midrasch diese zum Ausdruck kommt und ihr so eine entscheidende Rolle im Hinblick auf den jüdischen Religionsunterricht zufällt. Ohne Midrasch ist demnach kein jüdischer Religionsunterricht, geschweige denn eine adäquate Bibellektüre möglich. Dies unterstreicht meines Erachtens nochmals – über den christlich geprägten religionspädagogischen Horizont hinaus – die Bedeutung der Korrelation. Des Weiteren eröffnet dies neue Perspektiven für mögliche Anschlüsse und Kooperationen innerhalb einer transkonfessionellen komparativen Forschung und Diskussion hin zu einer aktualisierten Fachdidaktik, in der plurale Konzepte an der Tagesordnung stehen und keine neu zu bestimmenden Fremdkörper mehr darstellen.

(Ed.), *Jewish Education Worldwide. Cross-Cultural Perspectives*, Lanham 1989, um nur zwei zu nennen.

- 499 Meine Anfrage an Herrn Krochmalnik als Lehrstuhlinhaber für jüdische Religionslehre, -pädagogik und -didaktik an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg wurde von mir per E-Mail gestellt und auf diesem Wege ebenso beantwortet. Ziel meiner Anfrage war es zu erfahren, ob die *Korrelation* in der jüdischen Religionslehre/-pädagogik/-didaktik bekannt ist und was in diesem Zusammenhang darunter verstanden wird. Meine Anfrage an ihn beinhaltete fünf Fragen: 1. Ist Ihnen der Begriff *korrelative Didaktik* bzw. *korrelative Theologie* bekannt? 2. Was verstehen Sie unter diesem Begriff? 3. Mit welchen Quellen bzw. mit welcher Literatur bringen Sie ihr Verständnis in Verbindung? 4. Welchen Stellenwert messen Sie der korrelativen Didaktik/Theologie innerhalb der Jüdischen Religionspädagogik/Theologie in Deutschland bei? 5. Wie sehen Sie die Zukunft bzw. Entwicklungsmöglichkeiten einer korrelativen Didaktik innerhalb der Jüdischen Religionspädagogik/Theologie im nationalen als auch internationalen Kontext?

500 Krochmalnik, Daniel, Bitte um Hilfe. E-Mail vom 26.07.2012, 18:37 2012.

501 Ebd.

502 Midrasch מדרש bezeichnet kurz gefasst die Exegese der biblischen Quellen, in der nach Antworten auf aktuelle Fragen und Probleme gesucht wird.

503 Vgl. ebd.

504 Ebd.

505 Ders., Bitte um Hilfe. E-Mail vom 26.07.2012, 18:37 2012.

506 »Hier müssen selbstverständlich Fortschritte gemacht werden.« (Ebd.) Dies bezieht sich auf die Forderung nach der Geltung des Midrasch im jüdischen Religionsunterricht sowohl national als auch international.

4.6.1 Vier Welten-Modell

Das hier vorgestellte und aus dem Lehrplan für Jüdische Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalen⁵⁰⁷ entnommene Modell der *Vier Welten* soll einerseits die bereits erwähnten Bezüge zur *Korrelationsfrage* vor dem Hintergrund der Schulpraxis und der diesbezüglichen Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen aufzeigen, andererseits ein Schlaglicht auf eine weitere Lesart, Strategie im Sinne der Korrelationsdidaktik werfen. Dies soll neben dem bereits genannten Bezugspunkt des Midrasch die Perspektive dieses Exkurses abrunden. Erste Hinweise zu einem korrelativen Verständnis findet man in den Ausführungen der didaktischen Konzeption des besagten Lehrplanes aus Nordrhein-Westfalen. Unter dem Punkt »1.1 Selbstverständnis des Jüdischen Religionsunterrichtes«⁵⁰⁸ befinden sich zentrale Aussagen, die zweifelsohne im Sinne der Korrelationsdidaktik verstanden werden können:

»Die Torah erweist sich für Juden seit Jahrtausenden nicht nur als Quelle von Antworten, sondern auch vor allem als Quelle von immer wieder neu zu stellenden Fragen an das eigene Handeln, Fühlen, Denken und Sein. [...] Die jahrtausendelange, individuelle und kollektive Auseinandersetzung mit der Torah und ihren Auslegungsmöglichkeiten hat die Religion und Kultur des zahlenmäßig so kleinen jüdischen Volkes lebendig gehalten und facettenreiche individuelle wie kollektive jüdische Identitäten geprägt.«⁵⁰⁹

Diese Ausführungen deuten auf die Auseinandersetzung zwischen Tradition und individueller Lebenswirklichkeit hin. Noch deutlicher wird dies im Hinblick auf die Schülerschaft, wenn die Ziele des Unterrichtes definiert werden; neben dem Umgang mit biblischen Texten und jüdischer Tradition, Deutung historischer Ereignisse und Quellen, wird die »Verarbeitung der Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler«⁵¹⁰ explizit genannt. Schlussendlich wird klar und deutlich in diesem Zusammenhang gesagt: »Im staunenden, fragenden Umgang mit Tradition und gegenwärtiger Wirklichkeit soll sich die eigene Existenz als Jude bzw. die Begegnung mit dem jüdischen Angebot des Verstehens, Denkens und Handelns erschließen«⁵¹¹. All diese Aussagen belegen meines Erachtens den korrelativen Ansatz der didaktischen Konzeption dieses Lehrplanes und geben darüber hinaus Hinweise zum *jüdischen Angebot des Verstehens*. Zum Modell der *Vier Welten* und dessen didaktischer Herleitung werden folgende Aussagen gemacht:

»Die Dimensionen ganzheitlichen Lehrens und Lernens können für den Jüdischen Religionsunterricht veranschaulicht und konkretisiert werden mit dem aus einer der jüdischen Traditionen entwickelten Modell der ›Vier Welten‹. Die Charakterisierung der

507 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre. Heft 4736, Frechen 2005.

508 Ebd., 5.

509 Ebd.

510 Dass., Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre. Heft 4736, Frechen 2005, 5.

511 Ebd.

›Vier Welten‹ verwendeten hebräischen Begriffe (Assiah עשיה, Yetzirah יצירה, Briah בריאה, Atzilut אצילות) werden wegen ihrer didaktischen Gehalte und Konsequenzen im Folgenden eingesetzt, um die Dimension des Handelns, der Emotion, des Kognitiven und des Spirituellen zu benennen und in einen untrennbaren Zusammenhang zu bringen.⁵¹²

Diese *Vier Welten* werden in vier Bereiche untergliedert:

- Bereich I: Assiah עשיה
Dieser Bereich steht für die konkrete Lebenswelt und Wirklichkeit der Menschen im Hier und Jetzt. In dieser konkreten Wirklichkeit handeln sie. Die umgebende Welt wird im Horizont der natürlichen Wahrnehmung beurteilt und behandelt. Das Prinzip der Welt der Assiah ist die Welt des Ichs.⁵¹³
- Bereich II: Yetzirah יצירה
Dieser Bereich steht für die Welt der Werte und Orientierungen, nach denen Menschen ihr Handeln in ihrer Lebenswelt und Dasein ausrichten. Charakteristisch für die Orientierung in der Welt von Yetzirah ist das Gefühl. Identifikation, Mitgefühl, Solidarität und Zugehörigkeit sind wesentliche Aspekte dieser Welt. Es ist die Welt der sozialen Gruppe.⁵¹⁴
- Bereich III: Briah בריאה
In dieser Welt werden unmittelbare Formen individueller oder gemeinschaftlicher Erfahrung einem tieferen Verstehen zugeführt. Religiöse Weisheit und wissenschaftliche Erkenntnisse ermöglichen allgemein überprüfbare Einsichten und Zusammenhänge und die Erkenntnis ihrer Entstehung im Laufe der Zeit. Es ist die Welt der Kultur.⁵¹⁵
- Bereich IV: Atzilut אצילות
Atzilut ist die Welt über die individuelle, soziale und kulturelle Existenz des Menschen hinaus seine Verbundenheit mit dem Urgrund allen Seins und Lebens – Gott. Glauben und Vertrauen machen diese Verbundenheit aller Lebendigen in und aus der Nähe Gottes erfahrbar. Es ist die Welt des Universellen.⁵¹⁶ Alle *Vier Welten* mögen sich inhaltlich und formal voneinander unterscheiden, sind aber nur im Zusammenhang, d.h. im Hinblick auf die Gesamtheit des Lebens, der Welt und des Lernens als verknüpfte Bereiche verständlich.⁵¹⁷

512 Ebd., 9.

513 Vgl. ebd.

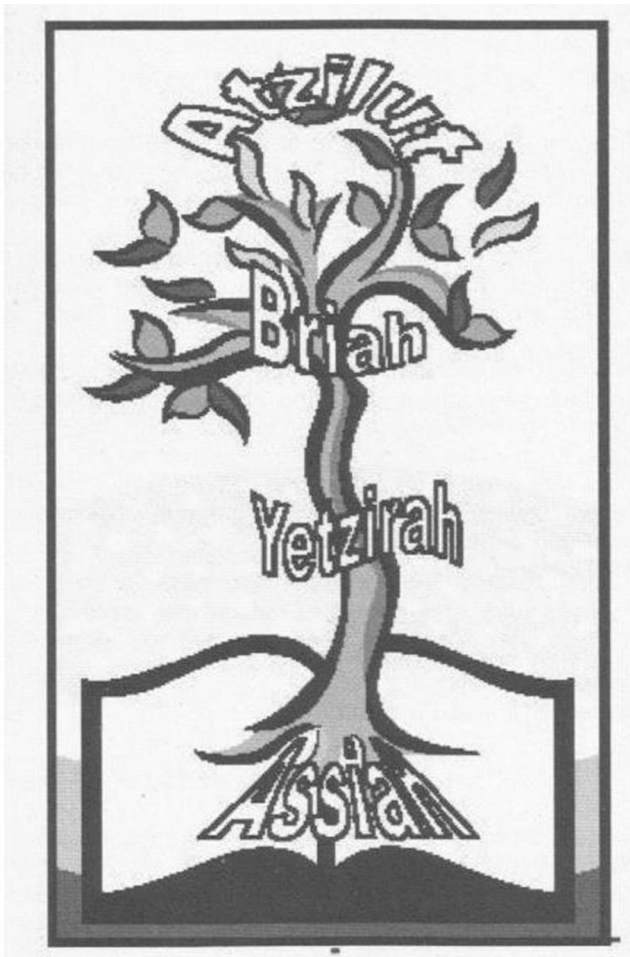
514 Vgl. ebd.

515 Vgl. Dass., Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre. Heft 4736, Frechen 2005, 9.

516 Vgl. ebd., 10.

517 Vgl. ebd.

Abbildung 3: Das Vier-Welten-Modell



(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, 11)

Deutlich wird dieser Gesamtzusammenhang, wenn man sich die ergänzenden Themenfelder zu den *Vier Welten* anschaut:

- »Themenfeld 1: Die Beziehung des Menschen zu sich selbst
- Themenfeld 2: Die Beziehung zwischen Mensch und Mensch
- Themenfeld 3: Die Beziehung zwischen Mensch und Natur
- Themenfeld 4: Die Beziehung zwischen Mensch und Gott«⁵¹⁸

518 Ebd., 12.

Immer wieder wird der Bezug zur Lebenswirklichkeit und deren Auseinandersetzung mit den durch die Tradition aufgeworfen verschiedenen Frageschwerpunkten (Dimensionen bzw. *Welten*) verdeutlicht. Schlussendlich soll das Ganze darin münden, dass

»in Anwendung der vorgeschlagenen Methoden und Arbeitsweisen [...] die Schülerinnen und Schüler lernen [sollen], in vielfältiger Form Schriftzeugnisse der jüdischen Tradition aufzunehmen, zu befragen und zu verstehen, um sie in Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Positionen und Erklärungen sowie mit wissenschaftlichen Ausführungen und Ergebnissen zu beurteilen und hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung zu bewerten. Im Sinne der rabbinischen Hermeneutik sind die Traditionen und Traditionsformen zur Auslegung und Beachtung der schriftlichen und mündlichen Tora zu vergegenwärtigen.«⁵¹⁹

Wichtig anzumerken ist abschließend noch, dass dieses konkrete Modell sich in keinem der neueren Auflagen der Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen, weder für die Sekundarstufe I noch für die Sekundarstufe II, wiederfinden lässt. Die Beweggründe hierfür sind mir nicht bekannt, das besagte Modell sollte an dieser Stelle lediglich der Illustration der Variationsbreite der Korrelation im konkreten jüdischen Kontext dienen und erhebt an dieser Stelle keinerlei Anspruch auf Aktualität.

4.6.2 Gedächtnis und Erinnerungskultur

Den vielleicht wichtigsten Beitrag zur Erinnerungskultur, der kulturellen Bedeutung von verschiedenen Mnemotechniken in der jüdischen Tradition und religiösen Gelehrsamkeit, hat Astrid Greve im Hinblick auf didaktische Anschlussmöglichkeiten für die christliche Religionspädagogik eröffnet.⁵²⁰ Die Rezeption und Auseinandersetzung in der Fachwelt über das so genannte *Erinnerungsgeleitete Lernen* und über eine interreligiös geöffnete anamnetische Religionspädagogik, basierend auf dem jüdischen Erinnerungsbegriff, findet seit geraumer Zeit statt.⁵²¹ An dieser Stelle sollen im Wesentlichen die jüdischen Wurzeln besagter Erinnerungskultur aus didaktischer Sicht mit Bezug zur *Korrelationsfrage* in gebotener Kürze dargelegt werden. In diesem Zusammenhang soll auf Parallelen zum Islam bzw. zur Islamischen Religionslehre hingewiesen werden, was in den folgenden Kapiteln noch von Interesse sein wird. Ein weiterer Grund, welcher für die Beschäftigung mit der jüdischen Position spricht, ergibt sich aus der Äußerung von Jan Woppowa:

519 Dass., Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre. Heft 4736, Frechen 2005, 14.

520 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns*, Neukirchen-Vluyn 1999.

521 Vgl. Leimgruber, Stephan, *Erinnerungsgeleitetes Lernen*. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 340–348. Sowie explizit Woppowa, Jan, *Standpunkte suchen. Jüdisches Bildungdenken als Herausforderung und Anregung für eine Theorie religiösen Lernens und religiöser Bildung*. In: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, In: Reinhold Boschki, Matthias Gronover (Hg.), Berlin 2007, 283–297.

»Jüdisches Denken im Allgemeinen und jüdische Bildungskonzepte im Besonderen werden in einer religionspädagogischen Theoriebildung christlicher Herkunft noch immer nicht genügend beachtet, bleiben aber wertvolle Impulsgeber. Als inhaltliche Anschlussmöglichkeiten werden hier zunächst die gegenwärtigen Herausforderungen religiöser Pluralität und kognitiver Minderheitenerfahrungen skizziert und dann mit Aspekten des jüdischen Lernkonzepts verschränkt.«⁵²²

Da es zwischen den Traditionen des Judentums und des Islam mehr Berührungspunkte als vergleichsweise zwischen Christentum und Islam gibt, sind hier⁵²³ inhaltliche Anschlussmöglichkeiten für die Islamische Religionspädagogik eher im Sinne einer pluralen und interreligiös geöffneten Fachdidaktik zu erwarten, als wenn man von einer christlichen Religionspädagogik und deren Theoriebildung alleine ausginge. Neben den angedeuteten Parallelen zwischen jüdischer und islamischer Religionslehre tritt ein weiteres real gesellschaftliches Momentum der kognitiven Minderheitenerfahrung hinzu. Deshalb dürfte dieser Exkurs in mehrfacher Hinsicht wertvolle Schlaglichter auf jüdische Perspektiven zur Thematik liefern. Astrid Greve widmet sich in ihrer Arbeit dem Erinnern in der jüdischen Tradition und hebt dabei dessen didaktische Dimension hervor.⁵²⁴ Greve beschreibt den Fokus ihrer Arbeit wie folgt:

»[D]as jüdische Erinnern [ist] eine im Grunde didaktische Kategorie [...], die Sinne und Emotionen nicht ausspart. Die Frage nach der Didaktik, die dem jüdischen Erinnern immanent ist, sowie die Frage, was und wie davon für einen christlichen Religionsunterricht und speziell auch für die biblische Didaktik zu lernen ist, ist der Kern dieser Arbeit.«⁵²⁵

Neben den bereits beschriebenen Aspekten, die für eine Kurzaufnahme an dieser Stelle im Rahmen eines Exkurses sprechen, ist der Aspekt der Ganzheitlichkeit im Hinblick auf das Erinnern als Methode von Bedeutung.

»Auf den Punkt gebracht bedeutet dies: Erinnerung als Methode zur Einbeziehung aller Eindrücke aus der Wahrnehmung eines Menschen, inklusive der Gefühle. Inwiefern Erinnerungen in Zusammenhang mit der Disziplin der Didaktik stehen, wird deutlich, wenn man sich das Wesen und die Aufgabe des Erinnerns vergegenwärtigt.«⁵²⁶

An dieser Stelle wird der Bezug zur Korrelation bzw. zur *Korrelationsfrage* dieser Arbeit klar, denn »in der religiösen Tradition besteht eine reziproke Beziehung zwischen bei-

522 Woppowa, Jan, Standpunkte suchen. Jüdisches Bildungsdenken als Herausforderung und Anregung für eine Theorie religiösen Lernens und religiöser Bildung. In: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, In: Reinhold Boschki, Matthias Gronover (Hg.), Berlin 2007, 283.

523 Dies hat historische Gründe, auf die im Einzelnen an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann, da dies den Rahmen dieses Exkurses definitiv sprengen würde.

524 Vgl. Greve, Erinnern lernen.

525 Ebd., 11.

526 Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 46.

den, die sich im Erhalt und Weitergeben des tradierten Wissens [...] [zeigen]«⁵²⁷. Astrid Greve formuliert es wie folgt:

»Es geht um das Lehren, das Weitergeben an kommende Generationen, und darin liegt begründet, daß die Didaktik die wichtigste Partnerin des Erinnerns ist. Ob es gelingt, die Erfahrungen und Erkenntnisse, in biblischem Sinn sogar einen einmal geschlossen Bund, so weiterzugeben, als wäre er mit dieser neuen Generation selbst geschlossen, ist zukunftsentscheidend.«⁵²⁸

Die immanente Bedeutung des Erinnerns für das Judentum hebt Greve hervor und zeigt dessen Omnipräsenz in der jüdischen Tradition auf.⁵²⁹ Ein weiterer wichtiger Aspekt, der auch im Zusammenhang mit dem Erinnern als didaktische Methode ins Spiel kommt, ist jener der Subjektwerdung. Die Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler vollzieht sich über die Identifikation mit dem erinnerten Wissen sowohl aus der Tradition als auch aus der eigenen Lebenserfahrung.⁵³⁰

»Identifikation setzt die Erschließung von innen her voraus: nur wenn jene Erinnerungen, um die es geht, sich als sinnstiftend und heilsam, vielleicht sogar ›not-wendig‹ für jeden einzelnen erweisen, kann Identifikation erfolgen und Identität gestiftet werden.«⁵³¹

Interessanterweise lassen sich sowohl interreligiöse als auch aktuelle Bezüge über das Erinnern als Methode und den durch sie vermittelten Inhalten, den menschlichen Erfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart, herstellen. Diese Erfahrungen (Erinnerungen)⁵³² sind von solch grundlegender und existenzieller menschlicher Art, dass sie neben aktuellen Bezügen auch ein enormes Korrelationspotential in sich bergen. All dies erscheint vor dem Hintergrund der *Korrelationsfrage* dieser Arbeit, aber auch für die Erschließung neuer Anschlussmöglichkeiten einer interreligiös geöffneten Fachdidaktik sowie der Förderung des Dialoges, insbesondere zwischen Juden und Muslimen, äußerst interessant. Zwischen beiden Traditionen des Judentums und des Islam lassen sich ohne weiteres Berührungspunkte und Parallelen aufzeigen: sowohl philologisch – was

527 Ebd.

528 Greve, Erinnern lernen, 61.

529 »Mehr noch als zum Christentum gehört zum Judentum eine große Spannweite der Interpretation der eigenen Tradition, die von fundamentalistisch bis reformorientiert reicht, was in Israel immer wieder zu heftigen Spannungen führt. [...] Das Wissen um die Kraft der Erinnerung ist jedoch im Judentum – gleich welcher Richtung – in hohem Maße präsent.« (Ebd., 11)

530 Vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 46.

531 Greve, Erinnern lernen, 62.

532 Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Flüchtlingskrise erscheinen die in der Thora als auch im Koran erwähnten Erfahrungen/Erinnerungen an Flucht, Vertreibung von besonderem Interesse. Man denke an Moses Auszug aus Ägypten (die sich auch im Koran wiederfinden lässt in der Sure 7: 104ff.), sowie Muhammads Auszug aus Mekka. Diese Erfahrungen, an die sich erinnert wird, sind nicht nur Teil der einzelnen und der kollektiven Identität (des kollektiven Bewusstseins), sondern sie sind in ethischer Hinsicht auch Mahnung in Bezug auf eigene Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft.

der semitischen Sprachverwandtschaft des Hebräischen mit dem Arabischen geschuldet ist – und theologisch – was der Nähe des Islam zum Judentum während dessen Entstehung in Arabien vermutet werden kann.

»Der Erinnerungscharakter der Bibel, der immer von Greve in Bezug auf die Bibel bzw. Tora angebracht wird, lässt sich durchaus auf den Koran und dessen Inhalte für seine Gläubigen beziehen. Zu vielen Beispielen lassen sich ad hoc islamischen Pendants finden«⁵³³.

Hier sei ein Beispiel für die bereits erwähnten Parallelen zwischen Judentum und Islam angeführt: Astrid Greve erwähnt in ihrer Arbeit den hebräischen Begriff זָכַר *zachar*, *sich erinnern*, und erläutert diesen etymologisch.⁵³⁴ Im Islam existiert der arabische Begriff ذَكَر *zikr des Gedenkens*, hiermit ist das Gedenken an Gott gemeint, was durch die Rezitation des Namen Gottes geschieht. Diese Praktik, indem sich der Gläubige voll und ganz auf Gott konzentriert, Gottes gedenkt, sich an ihn erinnert, vergegenwärtigt, hat durchaus meditativen Charakter und stellt ein Stück gelebte islamische Spiritualität dar. Man erinnert sich an Gott im Hier und Jetzt über seine im Koran erwähnten 99 Namen. Ein ähnliches Beispiel führt Greve im Zusammenhang mit der Erinnerung an den Namen Gottes an: »In dem Bekenntnis der HERR ist unser Gott, der HERR allein.«⁵³⁵ Hier klingen abermals Parallelen zu Inhalt, Rhetorik und Tautologie an, die sich beispielsweise im islamischen Glaubensbekenntnis der *Schahada* erkennen lassen.⁵³⁶ In der religiösen Praxis werden beide genannten Bekenntnisse immer wieder wiederholt, »sodass das offenbarte Wort Gottes nicht in Vergessenheit gerät«⁵³⁷. Greve bringt in diesem Zusammenhang den hebräischen Terminus שָׁנָה *schana*, *wiederholen*, und erläutert hierzu: »Nur durch Wiederholung entstehen in einer Gesellschaft wiedererkennbare Muster, die als Elemente einer gemeinsamen Kultur identifizierbar sind.«⁵³⁸ Meiner Meinung nach könnte man diesem das im Koran vorhandene اقْرَأْ *iqra'*, *Rezitiere*, entgegenhalten, da Rezitation immer auch einen Prozess des Wiederholens beschreibt; Gehörtes, Gelesenes, Erfahrenes wird erneut vorgetragen.⁵³⁹ Die Bewahrung der Erinnerung in beiden Traditionen, sowohl der jüdischen als auch der islamischen, liegt auf der Hand. Es sei zur Illustration darauf hingewiesen, dass jemand, der den Koran auswendig rezitieren kann, als حافظ *ḥafīẓ*, *Beschützer*, *Bewahrer*, bezeichnet wird. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass die Person den Koran, das Wort Gottes, in sich trägt, Träger der Botschaft ist und diese mit seinem Leib davor schützt bzw. bewahrt, verloren

533 Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 47.

534 Vgl. Greve, *Erinnern lernen*, 11.

535 Ebd., 63.

536 Vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 47.

537 Ebd.

538 Greve, *Erinnern lernen*, 63.

539 Im Allgemeinen wird das Wort meist der Einfachheit halber mit *Lies* wiedergegeben, was verschiedene synonyme Deutungsmöglichkeiten erlaubt. Ableitend vom Verb قَرَأَ *qara'a* *hersagen*, *rezitieren*, *vortragen*, *(vor)lesen* bedeutet (vgl. Khoury, *Der Koran*, 478 vs. Paret, Rudi, *Der Koran*, Stuttgart 2007¹⁰, 433).

oder beschädigt zu werden.⁵⁴⁰ Im Hinblick auf die *Korrelationsfrage* dieser Arbeit können Bezüge zur Korrelation im Zusammenhang mit den von Astrid Greve erarbeiteten Aspekten des Erinnerns in der jüdischen Tradition durchaus ausgemacht werden. Zum einen lassen sich ähnlich klingende Äußerungen bei ihr im Zusammenhang mit dem Aspekt der Erinnerungszeichen herauslesen.⁵⁴¹ Zum anderen wird es deutlich, wenn sie den korrelativen Charakter des Erinnerns beschreibt, indem sie die reziproken Bezüge in der Lehre und Weitergabe des offenbarten Wortes Gottes in der jüdischen Tradition für die Gegenwart offenlegt: »Diese Worte dürfen nicht in einem heiligen Raum verbannt und auf eine heilige Zeit verschoben werden – sie sind überall und heiligen den Alltag.«⁵⁴² Astrid Greve beschreibt eindrucksvoll und detailliert den Zusammenhang zwischen Erinnern, Erzählen und Handeln. Sie erfasst die grundlegende Bedeutung dieses Zusammenhanges sowohl in der ganzheitlichen Wahrnehmung als auch im Hinblick auf das kollektive Gedächtnis der Glaubengemeinschaft aller Juden unter dem Aspekt der Identifikation und Identitätsfindung bzw. -bildung. »Durch die Sinneseindrücke des Hineinversetzens zu intensivieren, eigene Empfindungen und Assoziationen auszulösen und damit auch die Seele, Gefühle und Emotionen, in den Vorgang des kollektiven Erinnerns einzubeziehen.«⁵⁴³ Greve bringt den Zusammenhang zwischen der normativen Dimension und des narrativen Konstruierens mit Bezug zur eignen Person auf den Punkt. Sie sieht hier Bezüge zur einer anamnetischen Ethik nach Boschert-Kimmig, Wiesel und Adorno.⁵⁴⁴ Es wird anhand der Ausführungen von Astrid Greve deutlich, dass sich die Narration in diesem Geflecht von Erinnerung und Handlung, Orientierung hierfür anbietet. Greve entfaltet diesen Punkt unter Einbeziehung der Traditionsstränge des *Aggada*⁵⁴⁵ und *Halacha*.⁵⁴⁶ Greve erörtert anhand der beiden

540 Vgl. Donzel van, Emeri Johannes/Lewis, Bernard/Pellat, Charles (Ed.), *The Encyclopedia of Islam*. New Edition. Bd. V, Leiden 1986, 425f. Sowie Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 48.

541 Vgl. Greve, *Erinnern lernen*, 64. Greve beschreibt detailliert wie ganzheitlich Erinnern durch Feste, Rituale usw. praktisch umgesetzt wird. In ihrer Arbeit verweist sie u.a. auf die Symboldidaktik, was in diesem Zusammenhang interessant ist und gewiss weitere interreligiöse Anschlussmöglichkeiten bietet. Bewusste Erinnerung funktioniert hiernach nur durch handlungsorientierte Elemente, denn »sie bewahren Erinnerungen in ganzheitlichen Formen auf, die mehr als kognitive Erschließung verlangen. In den biblischen Texten ist die elementare Notwendigkeit und die sinn-, identitäts- und hoffnungsstiftende Bedeutung der Feste noch greifbar.« (Ebd., 65)

Dieser »traditionelle Handlungsbezug«, der durchaus in allen drei abrahamitischen Religionen vorhanden ist, lässt Parallelen zu einer korrelierten Performance erahnen, die es gewiss noch weiter zu entwickeln gilt.

542 Ebd., 63.

543 Ebd., 75.

544 »Anamnetische Ethik zielt immer auf das In-Beziehung-Setzen zur eigenen Person. Aufgrund der narrativen Struktur ist sie mit dem ganzen Bereich der Seele und des Gefühls verbunden.« (Ebd., 76) Vgl. ebenso den Verweis auf Boschert-Kimmig, Wiesel und Adorno in der Fußnote, ebd. Boschert-Kimmig, Reinhold, *Handeln aus der Kraft der Erinnerung*. In: *Orientierung* 55 (1991), 143-147.

545 *Aggada*: erzählende Tradition der rabbinischen Überlieferung (vgl. Greve, *Erinnern lernen*, 237).

546 *Halacha*: verbindliche Entscheidung der Rabbinen in Bezug auf das praktische Leben, die kulturelle, ethische, zivil- und strafrechtliche Fragen betreffen (vgl. ebd.). Dieses enge Verschlungen-sein von Erinnern, Erzählen und Wegweisung ist charakteristisch für die biblische Ethik und lässt sich als eine Didaktik der Erinnerung verstehen. In der nachbiblischen jüdischen Tradition spiegeln

Traditionsstränge den Zusammenhang von Erinnern, Erzählen und Handeln und greift dabei auf die Arbeit von Walter Hartmann⁵⁴⁷ zurück. Sie eröffnet ihre Erläuterung mit einem Zitat von Hartmann: »Wer handeln soll, muß sich zuvor erzählen lassen.«⁵⁴⁸ Dies bringt den vorab genannten Zusammenhang zwischen Erinnern, Erzählen und Handeln auf den Punkt.⁵⁴⁹ Didaktisch wie ethisch verweist dies auf die Abhängigkeit zwischen den beiden mündlichen Traditionsformen der jüdischen Überlieferung. Das von Astrid Greve an dieser Stelle gebrachte Zitat von Walter Hartmann beschreibt den Rahmen der Orientierung und der Handlungsoptionen eines jeden Menschen, aber vor allem des Gläubigen; dies lässt sich im Kern auf alle drei abrahamitischen Religionen beziehen:

»Der Mensch, wie ihn die Bibel sieht, geht seinen Weg in geschichtlichen Entscheidungen. Es wird ihm zugemutet, das Recht zu wählen und sich vom Verkehrten abzuwenden. Seine richtige oder falsche Wahl betrifft niemals nur ihn selbst, sondern immer auch den oder die anderen, die mit ihm leben, möglicherweise alle anderen. Sie betrifft nicht nur das Leben der Gegenwärtigen, sondern auch der Künftigen auf kurze oder lange Zeit, möglicherweise sogar für alle Zeiten. [...] Um in irgendeiner Situation richtig handeln zu können, muß er wissen, was vorangegangen ist.«⁵⁵⁰

Dem Vermittlungs- und Überlieferungsprozess, dem Erzählen, kommen bei alledem die entscheidende Rolle zu, denn das Erzählen stellt nicht nur die Bezüge her zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sondern ermöglicht Handlungsoptionen, auf das Hörer bzw. Empfänger des Erzählten wählen können.⁵⁵¹ Das Erzählen gibt nicht nur wieder,

die beiden Stränge Aggada und Halacha diesen Zusammenhang wider.« (Ebd., 76) Greve betrachtet beide Stränge als Erscheinungsformen der mündlichen Überlieferung, der »mündlichen Thora« und erklärt hierzu: Aggada, die gesamte erzählende Überlieferung der rabbinischen Tradition, wird auch als Haggada bezeichnet. Beides bedeutet »Erzählung«. Die Verwendung von Aggada statt Haggada dient der Unterscheidung von der Haggada genannten Liturgie für den Sederabend des Pessachfestes.« (Ebd., 94)

547 Vgl. Hartmann, Walter, Das Erzählen als Grundform der Evangelischen Unterweisung. In: Evangelische Unterweisung: Zeitschrift für Erziehung und Unterricht 11 (1961), 169–172.

548 Ebd., 169.

549 Auch hier lassen sich Parallelen zwischen der jüdischen und der islamischen Traditionen ausmachen und somit weitere Anschlussmöglichkeiten formulieren. So heißt es in Sure 10: 41–44: »Mir kommt mein Tun zu und euch euer Tun. Ihr seid unschuldig an dem, was ich tue; und ich bin unschuldig an dem, was ihr tut. Und unter ihnen sind welche, die dir zuhören. Bist du es etwa, der die Tauben hören lässt, auch wenn sie keinen Verstand haben? Und unter ihnen sind welche, die zu dir hinschauen. Bist du etwa, der die Blinden rechtleitet, auch wenn sie nicht sehen? Gott tut den Menschen kein Unrecht. Vielmehr tun die Menschen sich selbst Unrecht.« (Vgl. Khoury, Der Koran, 160)

550 Hartmann, Das Erzählen als Grundform der Evangelischen Unterweisung, 169.

551 »Das Erzählen vermittelt, was vorausgegangen ist, es ist ein Erinnern. Es rekonstruiert die Geschichte vom gegenwärtigen Sinnhorizont aus, es wählt aus und lässt weg, es fällt eine verantwortliche Entscheidung darüber, welche Ereignisse wir, die Erzählenden, erinnern und wie, ob wir zustimmend oder widersprechend an sie anknüpfen. Es gibt Ereignisse, die Mut machen und einen Weg eröffnen, es gibt aber auch menschliche Fehlentscheidungen, die eine Umkehr erfordern.« (Greve, Erinnern lernen, 98f.)

es ermöglicht ferner noch das Konstruieren der eigenen Geschichte und dessen Verquickung mit dem Erzählten. Dieser reziproke Prozess ist ein Dialog mit starkem korrelativen Charakter und kann theologisch durchaus als eine Rückbindung des Menschen an Gott verstanden werden.⁵⁵² Die von Astrid Greve von Walter Hartmann aufgegriffene Frage nach dem *richtigen Erzählen* in Stoßrichtung des Religionsunterrichtes ist für die Entwicklung oder das Wiederbeleben des Erzählens als didaktische Methode für die vorliegende Arbeit von großem Interesse und so ist die Antwort Hartmanns hierauf umso mehr von Bedeutung:

»Richtig erzählen heißt aber, so erzählen, daß es eine Hilfe ist in den Entscheidungen, die auf uns zukommen. Richtig erzählen heißt nicht, die Vergangenheit modernisieren, so daß sie in die Gegenwart hineinpaßt, sondern heißt umgekehrt aus der Gegenwart zurückgehen in die Vergangenheit und die vergangenen Ereignisse im Lichte dessen zu sehen, was uns heute widerfährt und was uns aufgegeben ist.«⁵⁵³

Richtiges Handeln und Erzählen (Erinnern) gehen hiernach Hand in Hand und sind stets aufeinander bezogen.⁵⁵⁴ Hartmann formuliert es en détail wie folgt:

»Richtiges Handeln hat [...] seinen Quell- und Ursprungsort im richtigen Erzählen. Beide sind schöpferische Akte, beide verknüpfen in eigener verantwortlicher Entscheidung das Vergangene mit dem Künftigen. Beide bilden letztlich eine Einheit und können nur in der Einheit vollzogen werden.«⁵⁵⁵

Noch deutlicher wird diese Einheit bzw. Dependenz von Handlung, Tat und Narration in Hartmanns abschließender Formulierung: »Erst die Tat, die erzählt wird, eröffnet einen Weg in die Zukunft, auf dem künftige Taten, an die erste anknüpfend, geschehen können.«⁵⁵⁶ Auch Greve sieht diese Dependenz:

»Das Erzählen braucht das Handeln, als Voraussetzung und seine Konsequenz, zugleich braucht der oder die Handelnde eine Erzählung, die dem Handeln Sinn und Kontinuität gibt. Wer handeln will, muß wissen, was vorausgegangen ist, um zielgerichtet handeln zu können.«⁵⁵⁷

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass Erzählen und Handeln untrennbare Bestandteile einer Didaktik der Erinnerung sind.⁵⁵⁸ Dieser Didaktik folgend können und dürfen Schülerinnen und Schüler nicht bloße Zuhörer bleiben, sondern müssen selbst aktiv werden, müssen handeln und erzählen. Hierbei ist es durchaus erwünscht, dass

552 »Ein Dialog mit Gott und ein Dialog der Menschen untereinander im Ringen um den richtigen Weg. Erzählend vergegenwärtigen wir uns den Anfang dieses Weges und vergewissern uns der Richtung auf das Ziel, die in ihm sichtbar wird.« (Ebd., 99) Das Erzählen bedarf der Worte, der Sprache. Heißt es nicht, am Anfang war das Wort und das Wort war bei Gott (1. Moses 1.1). Dies scheint sich an dieser Stelle zu bestätigen, zumindest ein neues Licht hierauf zu werfen.

553 Hartmann, Das Erzählen als Grundform der Evangelischen Unterweisung, 171.

554 Vgl. Greve, Erinnern lernen, 99.

555 Hartmann, Das Erzählen als Grundform der Evangelischen Unterweisung, 172.

556 Ebd.

557 Greve, Erinnern lernen, 132.

558 Vgl. ebd., 131.

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)