Islamische Praktische Theologie im Dialog

Darjusch Bartsch

Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre

Interreligiöse Perspektiven zu einem grundlegenden Phänomen

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Darjusch Bartsch
Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre

Islamische Praktische Theologie im Dialog | Band 1

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Editorial

Die Reihe nimmt gegenwärtige Suchbegriffe der praktischen Theologie und Religionspädagogik in der sich noch konstituierenden Islamischen Theologie in den Blick. Dabei thematisiert sie aktuelle Forschungen und Diskurse aus der intra- und intertheologischen Perspektive. Fragen der Seelsorge und der Gemeindepädagogik, der Öffentlichen Theologie und des Interreligiösen Lernens werden dialogisch und kooperativ aus islamischer und christlicher Sicht erarbeitet und diskutiert: als anthropologisch gewendete und an den aktuellen Bedürfnissen der Menschen orientierte praktische Theologie. Die Reihe umfasst Monographien und themenzentrierte Sammelbände.

Die Reihe wird herausgegeben von Darjusch Bartsch und Detlef Schneider-Stengel.

Darjusch Bartsch (Dr. phil.), geb. 1976, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Islamische Theologie und Religionspädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und verfügt über langjährige Lehrerfahrung im öffentlichen Schuldienst. Seine Fachgebiete sind die gegenwartsbezogene Islamforschung und der interreligöse Dialog.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Darjusch Bartsch

Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre

Interreligiöse Perspektiven zu einem grundlegenden Phänomen

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Meinem Vater Helmut Günther Bartsch (1952-2013)

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Mouhanad Khorchide für seine Bereitschaft zur Begutachtung meiner Arbeit, Herrn Prof. Dr. Rudolf Englert für seine langjährige Unterstützung und Zusammenarbeit und Herrn Dr. Paul Reiter sowie Herrn Fabian Fischer für ihre Hilfe bei der Durchsicht und Korrektur des Manuskripts. Des Weiteren danke ich ausdrücklich Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Herrn Prof. Dr. Franz-Heinrich Beyer, Herrn Prof. Dr. Ömer Özsoy, Herrn Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Herrn Prof. Dr. Sebastian Günther sowie Herrn Dr. Michael Kiefer und Herrn Dr. Jörg Ballnus für ihre wertvollen Hinweise.

The EOSC Future project is co-funded by the European Union Horizon Programme call INFRAEOSC-03-2020, Grant Agreement number 101017536

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Projekt EOSC Future.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de)
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld
© Darjusch Bartsch

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-6095-1
PDF-ISBN 978-3-8394-6095-5
https://doi.org/10.14361/9783839460955
Buchreihen-ISSN: 2749-8697
Buchreihen-eISSN: 2749-8700

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Inhalt

1. Einleitung 11

2. Einführung in das Forschungsvorhaben 13
2.1 Ausgangssituation 13
2.2 Problemlage/Problemkomplexe 20
2.3 Leitfragen 22
2.4 Methoden 24
2.5 Stand der Forschung 25

3. Hintergründe und Rahmenbedingungen zum Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen 39
3.1 Historie und Entwicklung eines neuen Schulfachs in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen 39
3.1.1 Der lange Weg vom *Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht* zum Islamischen Religionsunterricht: Ein Abriss der Entwicklungsgeschichte des Faches und seiner Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen 40
3.1.2 Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne zwischen Islamkunde in deutscher Sprache und Islamischem Religionsunterricht – Auf den Spuren der Korrelation 42
3.1.2.1 Spurensuche im Lehrplan: Islamkunde in deutscher Sprache – in der Grundschule der Klassen 1 bis 4 in Nordrhein-Westfalen 42
3.1.2.2 Spurensuche im Lehrplan: Islamkunde in deutscher Sprache – in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen 46
3.1.2.3 Excurriculare Belege zur Lesart der Lehrplanentwickler in Nordrhein-Westfalen 48
3.1.2.4 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Islamische Religion Grundschule 49
3.1.2.5 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Islamische Religion Sekundarstufe I 51
3.1.2.6 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Islamische Religion Sekundarstufe II 52
3.1.3 Nordrhein-Westfalen: Das Auslaufmodell Islamkunde 53

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.1.4 Der Weg zum Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen: Abriss der Entwicklungsgeschichte des Faches und seiner Lehrpläne ... 55
3.1.5 Niedersachsen: Lehrpläne für die Grundschule und die Sekundarstufe I ... 56
3.1.5.1 Niedersachsen: Lehrplan für die Grundschule ... 56
3.1.5.2 Niedersachsen: Lehrpläne für die Sekundarstufe/Sekundarbereich I ... 58
3.2 Rechtliche Voraussetzungen und Auseinandersetzungen – Anfragen an das Beiratsmodell in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen ... 59
3.3 Zwischenfazit ... 61

4. Das Phänomen korrelativer Didaktik und Theologie ... 65
4.1 Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner ... 65
4.1.1 Argumentation und Erläuterung zum Definitionsversuch ... 66
4.1.2 Konsequenzen aus der Definition für die Praxis ... 72
4.2 Quellen und Ursprung der Korrelation (Entwicklungsgeschichte) ... 72
4.2.1 Die geistigen Väter der Korrelationsdidaktik ... 80
4.2.2 Paul Tillich (1886–1965) ... 80
4.2.3 Edward Schillebeeckx (1913–2009) ... 86
4.2.4 Karl Rahner (1904–1984) ... 90
4.3 Relevante korrelative Strategien, Lesarten und Varianten ... 91
4.3.1 Elementarisierung ... 91
4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde ... 104
4.4 Quo vadis Korrelation? ... 110
4.4.1 Abduktive Korrelation ... 112
4.4.2 Performativer Ansatz ... 120
4.5 Kritik und Grenzen der Korrelation ... 130
4.6 Exkurs in die Jüdische Religionspädagogik/Theologie – Auf der Suche nach der Korrelation in nicht christlichen Kontexten ... 147
4.6.1 Vier Welten-Modell ... 149
4.6.2 Gedächtnis und Erinnerungskultur ... 152
4.7 Zwischenfazit ... 159

5. Die Islamische Bildungstradition und die Spurensuche nach der *Korrelationsfrage* bei klassischen und modernen Interpreten ... 167
5.1 Moderne Interpreten ... 168
5.1.1 Moderne Interpreten im deutschen Kontext ... 169
5.1.1.1 Ömer Özsoy und die Korrelation in den Quellen zur Koranexegese ... 170
5.1.1.2 Mouhanad Khorchide und die Forderung nach einer anthropologisch gewendeten islamischen Theologie ... 171
5.1.2 Rezeption der Korrelation im deutschen Kontext der Islamischen Religionspädagogik ... 173
5.1.2.1 Mizrap Polat, Cemal Tosun und Harry Harun Behr: Von *kontinuierlicher Lebensorientiertheit* und *stärkerer Berücksichtigung der Lebenswirklichkeiten* der Schülerschaft ... 173
5.1.2.2 Tuba Isiks *Prophetische Beheimatungsdidaktik* und die Korrelation ... 174
5.1.3 Moderne Interpreten im internationalen Kontext ... 175

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.1.3.1 Cemal Tosun und die korrelative Theologie in der Auslegung des Koran und des Ḥadīṯ 175
5.1.3.2 Beyza Bilgin und die anthrozentrierte Exegese und Hermeneutik im Koranunterricht sowie das Konzept von Mund, Vernunft und Herz nach al-Ġazzālī 176
5.1.3.3 Mohamad Nur Kholis Setiawan – Korrelation in den indonesischen Lehrmethoden des Koranunterrichts 178
5.2 Empirische Studien und Analysen zu Lehr- und Lernmethoden im internationalen Kontext 179
5.3 Koranexegese, Koranhermeneutik und -kommentar 181
5.3.1 Der historisch-kritische Ansatz 183
5.3.1.1 Šāh Walīyullāh Aḥmad ibn ʿAbd ar-Raḥīm ad-Dihlawī (1703–1762) und der Beginn der modernen Koranexegese (Hermeneutik) 183
5.3.1.2 Muḥammad ʿAbduh (1849-1905) und Rašīd Riḍā (1865-1935) – zwischen Tradition und Moderne – eine Zäsur in der Koranexegese 184
5.3.1.3 Abdolkarim Soroush (*1945) – Kontextkenntnisse als Prämisse für das Verständnis und die Interpretation der Tradition 186
5.3.1.4 ʿAlī Šarīʿatī (1933–1977) – die Deutungshoheit und die machtpolitische Dimension 187
5.3.1.5 Abdelmadjid Charfi (*1942) – *der Islam zwischen Botschaft und Geschichte* 189
5.3.1.6 Fazlur Rahman (1919–1988) und die *Zwei-Stufen-Methode* 190
5.3.2 Der literaturwissenschaftlich-kommunikationstheoretische Ansatz 192
5.3.2.1 Amīn al-Ḫūlī (1895–1973) und Muhammad Ahmad Khalafallah (1916-1991) – die literaturwissenschaftliche Auslegung des Koran (*tafsīr adabī*) 193
5.3.2.2 Abdolkarim Soroush (*1945) – Auslegung vor dem Hintergrund der *Kontraktion und Expansion des religiösen Wissens* 194
5.3.2.3 Mohammed Arkoun (1928-2010) – die Offenbarung als *Klärung ohne zu klären* 196
5.3.2.4 Nasr Hamid Abu Zaid (1943-2010) und die Bedeutung der Sprache im Offenbarungsprozess 197
5.3.2.5 Mohammad Mojtahid Shabestari (*1936) – menschliche Subjektivität im Dialog mit dem Göttlichen 201
5.3.2.6 Mohamed Talbi (1921-2017) – *vektorielle Lesart* des Koran und konstanter Dialog zwischen Gott und Mensch 202
5.3.2.7 Muhammad Shahrur (*1938) – *stabile Textform und inhaltliche Mobilität* 203
5.3.2.8 Wael Hallaq (*1955) – Buchwerdung vor dem Hintergrund von Mohammeds Doppelfunktion als Gesandter (*rasūl*) und Prophet (*nabī*) 204
5.3.3 Die neue (Koran-)Hermeneutik und neue Zugänge zur Wirklichkeit 204
5.3.3.1 Muhammad Mahmud Taha (1909-1985) – der Koran (Offenbarung) als *two in one* 205
5.3.3.2 Farid Esack (*1959) – die koranische Rezeptions- und Befreiungshermeneutik 208

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.3.3.3 Hasan Hanafi (*1935) – die anthropologische Wende in der islamischen Theologie 213
5.4 Fazit 218
5.5 Klassische Interpreten 223
5.5.1 Abu Muqatil al-Samarqandi (gest. 823): Kitāb al-ʿĀlim wa-l-mutaʿallim (*Das Buch über den Wissenden und den Wissensuchenden*) 225
5.5.2 Ibn Khaldun: Kitāb al-ʿIbar (*Buch der Lektionen, Lehren*) 226
5.5.3 Al-Ġazzālī: *Iḥyāʾ ʿulūm ad-dīn* (*Die Wiederbelebung der religiösen Wissenschaften*) und *Kīmiyāʾas-saʿada* (*Das Exlixier der Glückseligkeit*) 226
5.6 Methoden mit korrelativem Charakter und Tendenzen 231
5.6.1 Tafsīr 231
5.6.2 Iǧtihād 233
5.6.3 Hadith-Didaktik 234
5.6.4 Aktive Koranlektüre 238
5.6.5 Aktives Zuhören 243
5.7 Zwischenfazit 245

6. Alte Wege zu neuen Zielen oder neue Wege zu alten Zielen?
Ideen zur Umsetzung des korrelativen Ansatzes einer in Deutschland situierten Islamischen Religionspädagogik/Religionsdidaktik 251
6.1 Alternative Umsetzungsmöglichkeiten jenseits des Erzählens 252
6.2 Das Erzählen als Mittel und Methode der Korrelation für den Islamischen Religionsunterricht 253
6.2.1 Argumente für das Erzählen als korrelative Methode 253
6.2.2 Theologische Argumente für das Erzählen als korrelative Methode in der Islamischen Religionslehre 259
6.2.3 Konstruktion und Narration von Identität: Das narrative Identitätsmodell 265
6.2.4 Literaturwissenschaftliche Argumente für das Erzählen als korrelative Methode 269
6.2.4.1 Intertextualität 272
6.2.4.2 Storytelling 273
6.3 Theoretische Modelle 274
6.3.1 Das Konzept der kognitiven Minderheit 274
6.3.2 Von der kognitiven Minderheit zur Resilienz 279
6.3.3 Eriksons Modell als Ansatz zur Resilienzförderung 280
6.3.4 Resilienzförderung in Anbetracht von triadischer Balance und Patchwork-Identitäten 282
6.3.5 Das Haus des Lebens: Der Glaube der Gegenwart zwischen Fundament und Giebel 284
6.4 Authentizität und Fachwissen als Schlüsselkompetenzen für die religionspädagogische Arbeit 285
6.5 Zwischenfazit 289

7. Schlussbetrachtung 291
7.1 Forschungsfragen und Resultate 291
7.1.1 Genese und Varianten der Korrelation 292

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.1.1.1 Paul Tillich und das *Frage-Antwort-Szenario* ... 293
7.1.1.2 Edward Schillebeeckx und das *In-Beziehung-Setzen* auf der Grundlage göttlicher Gnade ... 294
7.1.1.3 Karl Rahner: Wegbereiter einer anthropologisch gewendeten Theologie ... 294
7.1.1.4 Elementarisierung nach Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer ... 294
7.1.1.5 Die Symboldidaktik ... 295
7.1.1.6 Die Abduktive Korrelation ... 297
7.1.1.7 Der performative Ansatz bzw. die Performative Religionsdidaktik ... 298
7.1.1.8 Die Korrelation im Judentum ... 298
7.1.1.9 Die Korrelation im Islam ... 299
7.1.2 Der kleinste gemeinsame Nenner – Ein Definitionsversuch von Korrelation im Rahmen dieser Arbeit: Prämissen und Determinanten in Konklusion ... 300
7.2 Weiterführende Forschungsfragen vor dem Hintergrund dieser Arbeit ... 301
7.2.1 Anfragen und Kritik zu den allgemeinen Rahmenbedingungen ... 302
7.2.2 Anfragen aus der moderner Koranhermeneutik an die Korrelation ... 305
7.2.2.1 Mohammed Arkouns Offenbarungsverständnis in Anbetracht der Korrelation ... 305
7.2.2.2 Mohammed Abduh als der Beginn zeitkritischer korrelativer Exegese? ... 305
7.2.2.3 Mohammed Mahmud Tahas Konzept der zwei Botschaften gegenüber der Korrelation ... 305
7.2.2.4 Die Bedeutung der menschlichen Sprache in einer nach Hasan Hanafi anthropologisch gewendeten Theologie als Prämisse für die Korrelation ... 306
7.2.2.5 Farid Esacks tadrīj-Prinzip als Ansatz für Korrelationen ... 306
7.2.2.6 Mohammed Arkouns *imaginaire* als korrelatives Konzept? ... 307
7.2.3 Anfragen an die Korrelation in Zusammenhang mit Pluralität ... 307
7.2.4 Anfragen an die Korrelation in Anbetracht normativer Herausforderungen ... 308
7.2.4.1 Korrelation und islamisches Menschenbild ... 308
7.2.4.2 Korrelation und Eigenverantwortlichkeit ... 310
7.3 Plädoyer und Forderungen an die Fachwelt ... 311
7.3.1 Mehr Kommunikation ... 311
7.3.2 Mehr Studien zur Sache ... 312
7.3.3 Diversität achten! ... 313
7.3.4 Mehr miteinander statt über einander sprechen! ... 314
7.3.5 *Perspektivenwechsel* mal ganz anders ... 316
7.3.6 Säkularisierung und Islam: Das gilt es zu bedenken! ... 317
7.3.7 Eine politische, theologische Krise, aber keine islamische Krise! ... 318
7.3.8 Epilog ... 320

8. Abbildungsverzeichnis ... 323

9. Literaturverzeichnis ... 325

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1. Einleitung

Der Titel der vorliegenden Arbeit *Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre: Interreligiöse Perspektiven zu einem grundlegenden Phänomen* bedarf der Klärung, um eventuellen Missverständnissen und Fehlinterpretationen vorzubeugen. Ich verbinde mit dem Terminus *Korrelationsfrage* die Frage nach dem Vorhandensein und der Rezeption einer korrelativen Didaktik bzw. Theologie, wie sie in der christlichen Theologie und Religionspädagogik bekannt ist. Ferner ist zu erhellen, was konkret unter korrelativer Didaktik/Theologie verstanden werden kann und wie sie konzeptionell zur Anwendung kommt. Dies stellt den Kern der Fragestellung dieser Arbeit dar (*Korrelationsfrage*, kurz: *K-Frage*). Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang nach dem Vorhandensein und Verständnis von Korrelation sowohl als theologisches als auch didaktisches Konzept bzw. Prinzip in der Jüdischen und Islamischen Religionspädagogik bzw. Religionslehre gefragt. Entsprechende Entwicklungen, Tendenzen und Interpretationen klassischer und zeitgenössischer Denker und Interpreten werden hierbei berücksichtigt. Zudem stelle ich hierzu noch einige Ideen und Vorschläge aus meiner eigenen Unterrichtspraxis vor und bringe sie so in den noch offenen Diskurs ein.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf thematische Blöcke, die inhaltlich aufeinander aufbauen: Zunächst wird im 2. Kapitel die Ausgangslage zur Arbeit bzw. zum Forschungsvorhaben beschrieben. Hier werden die Problemkomplexe, Leitfragen, Methoden und der Stand der Forschung zur Kernfragestellung erläutert. Im hierauf folgenden 3. Kapitel stehen die Hintergründe zum Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Niedersachen (NI) im Zentrum, da hier der Ursprung zur Formulierung der Forschungs- bzw. Kernfragestellung dieser Arbeit herrührt. Das 4. Kapitel dient der Exploration der ideengeschichtlichen Ursprünge der Korrelation als Phänomen in der christlichen Theologie und Religionspädagogik sowie entsprechender Strategien, Methoden und Varianten, die sich aus der korrelativen Theologie bzw. Korrelationsdidaktik entwickelt haben. Des Weiteren wird ein interreligiöser Exkurs unter besagter Fragestellung in die Jüdische Religionspädagogik bzw. Jüdische Religionslehre unternommen. Hiernach folgt im 5. Kapitel die Anwendung der von mir formulierten *Korrelationsfrage* auf die islamische Bildungstradition, um nach entsprechenden Konzepten und Verständnissen zur Korrelation bzw. ihnen verwandten Vorstellungen zu forschen. Im 6. Kapitel werden eigene Vorstellungen, Erfahrungen und Ideen aus mei-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ner religionspädagogischen Unterrichtspraxis in diese Arbeit eingebracht und zur weiteren Diskussion freigegeben.

In der Schlussbetrachtung (7. Kapitel) lassen sich alle Resultate der einzelnen Abschnitte wiederfinden, selbiges gilt für weiterführende Fragen und Forderungen. Über die Klärung der Kernfragestellung hinaus sollen fernerhin die Forschungsergebnisse bei der Etablierung einer in Deutschland situierten Islamischen Religionsdidaktik (Fachdidaktik) implementiert werden. Schließlich befinden sich in Deutschland die Ausbildungszentren für Islamische Theologie und Religionspädagogik im Aufbau, sodass sich die Frage nach einer entsprechenden Fachdidaktik für den Islamischen Religionsunterricht stellt und für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte zwingend erforderlich ist. Der Terminus *Islamische Religionslehre* ist hier bewusst gewählt worden, da sich das Thema dieser Arbeit substanziell mit einer didaktischen Frage und den damit verbundenen historischen, soziologischen und theologischen Hintergründen befasst. Es geht im wahrsten Sinne des Wortes um *das Lehren* im Hinblick auf die Glaubensinhalte des Islam (*der Lehre davon, wie man Religion idealerweise lehren sollte*). Dementsprechend ist diese Arbeit disziplinär betrachtet in der Religionspädagogik bzw. Islamischen Religionspädagogik zu verorten.

Diese Arbeit wurde berufsbegleitend während der Tätigkeit im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen erarbeitet. Es ist mir daher ein dringendes Anliegen, mich bei meinen Betreuern und Gutachtern ausdrücklich für die langjährige und vielfältige Unterstützung zu bedanken. Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Mouhanad Khorchide für seine Bereitschaft zur Begutachtung meiner Arbeit, Herrn Prof. Dr. Rudolf Englert für seine langjährige Unterstützung und Zusammenarbeit und Herrn Dr. Paul Reiter sowie Herrn Fabian Fischer für ihre Hilfe bei der Durchsicht und Korrektur des Manuskripts. Des Weiteren danke ich ausdrücklich Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Herrn Prof. Dr. Franz-Heinrich Beyer, Herrn Prof. Dr. Ömer Özsoy, Herrn Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Herrn Prof. Dr. Sebastian Günther sowie Herrn Dr. Michael Kiefer und Herrn Dr. Jörg Ballnus für ihre wertvollen Hinweise.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. Einführung in das Forschungsvorhaben

2.1 Ausgangssituation

Der Zusammenhang zwischen der Kernfragestellung, d.h. der *Korrelationsfrage* und der Islamischen Religionslehre bzw. dem Islamischen Religionsunterricht, ist relativ schnell hergestellt. Bei der Erarbeitung meiner Magisterarbeit,[1] die später in überarbeiteter Form publiziert wurde,[2] stieß ich innerhalb des didaktischen Konzepts der Lehrpläne zur *Islamkunde in deutscher Sprache* des Landes Nordrhein-Westfalen auf die sogenannte *Verschränkungsdidaktik*[3]. Aufgrund dessen, dass dieser Terminus seinerzeit nicht ohne Weiteres in der einschlägigen Sekundärliteratur auffindbar war, wurde mein Forschungsinteresse geweckt. Hierbei zeigte sich, dass die umfassende Klärung dieses Begriffs und der hier heraus erwachsenden weiterführenden Fragen den Rahmen der damaligen Magisterarbeit und ihrer Publikation überstiegen hätte. Aus diesem Grunde setzt sich die vorliegende Arbeit nun eingehend mit dieser Thematik auseinander. Um den *roten Faden* der bereits unternommenen Recherchen noch einmal aufzugreifen und konsequent fortzusetzen, ist es notwendig, den Entstehungskontext der ersten Lehrpläne zu kennen, um die ideengeschichtlichen Hintergründe leichter nachvollziehen zu können. Durch den Beschluss des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums

1 Bartsch, Darjusch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht. Magisterarbeit, Bochum 2007.

2 Ders., Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, Hamburg 2009.

3 Hier sind die seinerzeit aktuellen und nun in der Überarbeitung befindlichen Lehrpläne gemeint. Insbesondere der Lehrplan für die Sekundarstufe I, der seit 1991 bis 2004 immer wieder erweitert und erneuert wurde. Diese erweckten seinerzeit mein Interesse für die Thematik. Vor 2005 wurde die Islamkunde als islamische Unterweisung bezeichnet. Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, »Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 bis 10«, Bönen 1996. Des Weiteren ist hier der Lehrplan für die Grundschule zu nennen, der auch neue Konzepte seinerzeit aus der jüdischen Religionspädagogik in modifizierter Form für die Islamkunde beinhaltete. Vgl. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, Düsseldorf 2006. In Anbetracht der *Korrelationsfrage* werden die hierin beschriebenen Konzepte noch Gegenstand des Interesses im 3. und 4. Kapitel dieser Arbeit sein.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vom 11.12.1979 erfolgte der Auftrag zur Lehrplanentwicklung für den Islamischen Religionsunterricht. Zeitgleich kam es in diesem Zusammenhang zu Parallelentwicklungen zwischen den Hauptschullehrplänen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht und dem geplanten Islamischen Religionsunterricht.[4] Diese Parallelentwicklungen hatten einen regen Ideen- und Gedankenaustausch zwischen den drei Entwicklungsprojekten zur Folge.[5] Am deutlichsten wird der Zusammenhang zwischen der beschriebenen Lehrplanentwicklung und der *Korrelationsfrage* bzw. des didaktischen Konzepts der Korrelation anhand des folgenden Zitates des damaligen Leiters der Expertengruppe zur Entwicklung eines Lehrplans für die Islamische Unterweisung von Schülerinnen und Schülern islamischen Glaubens bzw. der späteren Islamkunde, Herrn Klaus Gebauer:

> »Wesentlich für die Geschichte der Islamischen Unterweisung ist, dass die didaktischen Konstrukte, insbesondere das Konstrukt für den Lehrplan Evangelischen Religionslehre u.a. auch von Arbeiten an der Islamischen Unterweisung beeinflusst wurden, wie umgekehrt auch die Islamische Unterweisung von Konstrukten der christlichen Konzepte profitierte. Kern der gegenseitigen Beeinflussung war und ist der Begriff der Verschränkung von Lebensgegenwart und Glaubenstradition, katholisch im Begriff der *Korrelation* [Hervorheb. i. Orig.] gefasst.«[6]

Über den Zusammenhang zur Kernfragestellung und den Lehrplänen hinaus wird durch dieses Zitat der Bezug zwischen *Korrelation* und *Verschränkung* deutlich. Das Nebeneinander beider Begriffe ist m.E. nicht immer ganz unproblematisch, da dies in einzelnen Fällen durchaus zu Verwirrung führen kann. Vor diesem Hintergrund erschien es mir sinnvoll, bereits während der Recherche zu meiner Magisterarbeit beide Termini einer eingehenderen Untersuchung zu unterziehen.[7] Als Ergebnis zeigte sich in der damaligen Lehrplanentwicklung ein synonymer Gebrauch der beiden Termini *Korrelation* und *Verschränkung*, wobei jedoch konfessionell differenziert wurde. Die *Korrelation* wurde der Katholischen Religionspädagogik und die *Verschränkung* der Evangelischen Religionspädagogik zugeordnet.[8] Der interessanteste Befund in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass es sich bei dem Terminus *Verschränkung* um einen historisch gewachsenen Begriff handelt. Dieser wurde von der Lehrplanentwicklungsgruppe um 1979 zur Erstellung eines neuen Lehrplans für die Evangelische Religionslehre für die Hauptschule aufgrund seiner Konnotation (Verschränkung = Verbundenheit, ineinandergreifender Zahnräder) zur Veranschaulichung der Beziehung zwischen der religiösen Tradition und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen

4 Vgl. Kiefer, Michael, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. Kontext, Geschichte, Verlauf und Akzeptanz eines Schulversuchs, Münster 2005, 115.

5 Vgl. ebd.

6 Gebauer, Klaus, 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. Manuskriptfassung 2003, 8.

7 Vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 37.

8 Vgl. ebd., 38.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Schüler verwendet. So kann die Entstehung dieses Terminus bis in die Expertengruppe des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest und deren Sprachgebrauch zurückverfolgt werden.[9] Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass in der einschlägigen Sekundärliteratur dieser Terminus lediglich zur Erläuterung des *Korrelationsprinzips* Verwendung findet und dies eher im Sinne einer weiteren Vokabel und nicht im Sinne eines Terminus technicus, oder eines hieran anhängigen eigenständigen didaktischen Prinzips.[10] Der ideengeschichtliche Werdegang, der zur Entwicklung der Korrelation führt, kann mit den Namen folgender Autoren in Verbindung gebracht werden, da sie für die wesentlichen Entwicklungsstadien und Kristallisationspunkte innerhalb dieses Entwicklungsprozesses stehen: Zuerst ist der evangelische Theologe Paul Tillich (1886–1965) zu nennen; nach ihm sollten menschliche Fragen genauso wie Inhalte der Offenbarung aufgegriffen und bearbeitet werden, damit diese in Wechselbeziehung zueinander treten können. Denn nur so könne man auch kritisch hinterfragenden Zeitgenossen Glaubensinhalte dem Sinn nach plausibel vermitteln.[11] Des Weiteren sind die beiden katholischen Theologen Karl Rahner (1904–1984) und Edward Schillebeeckx (1914–2009) anzuführen. Beide gelten katholischerseits als Wegbreiter der Korrelation. Gemäß Georg Baudler kann Karl Rahner in diesem Zusammenhang durchaus als *katholisches Pendant* zu Paul Tillich gesehen werden, auch wenn ersterer mit anderen Begriffen operiert als Tillich.[12]

Nach Schillebeeckx schöpft die Theologie aus zwei Quellen, der Erfahrungstradition und der Erfahrung der heutigen Christen und Nichtchristen. Für ihn steht an dieser Stelle das kritische In-Bezug-Setzen beider Quellen im Fokus des Interesses.[13] Tillich, Rahner und Schillebeeckx können als Pioniere des heutigen *erfahrungsorientierten Religionsunterrichtes* betrachtet werden.[14] Als ein weiterer Kristallisationspunkt in der Entwicklung der Korrelation innerhalb der katholischen Kirche bzw. Theologie kann die

9 Angabe nach einem Telefonat mit Herrn Gebauer: Hiernach handelte es sich bei den besagten *Experten* um vier Professoren der Evangelischen Theologie und Religionspädagogik, die alle mehr oder weniger ganz selbstverständlich diesen Terminus zur Beschreibung der Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der religiösen Tradition benutzten (vgl. ebd.).

10 Vgl. Ders., Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, Hamburg 2009, 38.

11 Vgl. Tillich, Paul, Systematische Theologie III, Stuttgart 1956[3], 73ff. 129ff.

12 Die »neuere Religionspädagogik [kann sich] sowohl in der Frage des Religionsbegriffs als auch in der Korrelationsproblematik zumindest katholischerseits genauso gut auf Karl Rahner berufen […], als sie sich bislang auf Paul Tillich berufen hat. […] Was die Frage der Korrelation betrifft, um die es hier hauptsächlich geht, so ist diese Frage bei Karl Rahner in der althergebrachten katholischen Terminologie unter den Kategorien »Natur« und »Gnade« erörtert.« (Baudler, Georg, Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen: Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn 1984, 21)

13 Vgl. Schillebeeckx, Edward, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg 1979, 13f.

14 Vgl. Hilger, Georg/Ritter, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006, 162.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Synode der Bistümer in der BRD der 1970er Jahre gesehen werden. Im einschlägigen Beschluss[15] heißt es in Bezug auf die Korrelation:

> »Die korrelative Grundstruktur bringt es mit sich, dass nicht mehr die systematische Stoffvermittlung, sondern die Situation des Schülers in den Vordergrund rückt. Seine Fragen, Probleme und Erfahrungen bilden ein ›unabdingbares Kriterium der Auswahl von Zielen und Inhalten‹ des Religionsunterrichts«[16].

Hierdurch dürfte die Bedeutung der Korrelation auch für die weitere Entwicklung des katholischen Religionsunterrichtes nochmals unterstrichen sein. Jedoch war auch das Korrelationsprinzip im Laufe der Zeit einiger Kritik ausgesetzt und wurde darüber hinaus verschiedenen anderen Konzepten und Modellen gegenübergestellt. Als vielleicht am meisten missverstandene Kritik an der korrelativen Didaktik kann der Beitrag von Rudolf Englert betrachtet werden, der noch heute Gegenstand vieler moderner Handbücher ist und in der Standardliteratur rezipiert wird. In seiner Kritik stellt Rudolf Englert nicht die korrelative Didaktik an sich in Frage, sondern reflektiert vor dem Hintergrund einer zunehmenden religiösen Pluralität, ob die Schule ein geeigneter Ort sein kann, um eine tatsächliche Korrelation praktisch zu vollziehen.[17] Als weitere interessante und ergänzende Konzepte zur Korrelation können zum einen die Elementarisierung[18] nach Nipkow und Schweitzer genannt werden, zum anderen die Symboldidaktik[19] nach Halbfas und Biehl sowie in neueren Ansätzen der Abduktiven Korrelation.[20] Das enge Zusammenspiel zwischen dem Religionsunterricht und der ihm zugrunde liegenden (Fach-)Didaktik und deren Wirken durch die Lehrpläne erscheint sowohl im christlichen als auch im islamischen Kontext hierzulande einleuchtend. Um das Beziehungsgeflecht (*Dreiklang*) zwischen Religionsunterricht – Lehrplan – Konzept

---

15 *Der Religionsunterricht in der Schule*, so bei Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien. 12. Rezeption und Integration religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974). In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 62.

16 Vgl. hierzu: Syn. 3.7 und Syn. 2.5.3, zit.n. ebd., 65.

17 Vgl. Englert, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Religionsunterricht im Abseits?, In: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), München 1993, 97–110.

18 Vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007². Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh 1982. Ders., Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 111/8 (1986), 600–608. Mehr dazu im Einzelnen in Kapitel Elementarisierung.

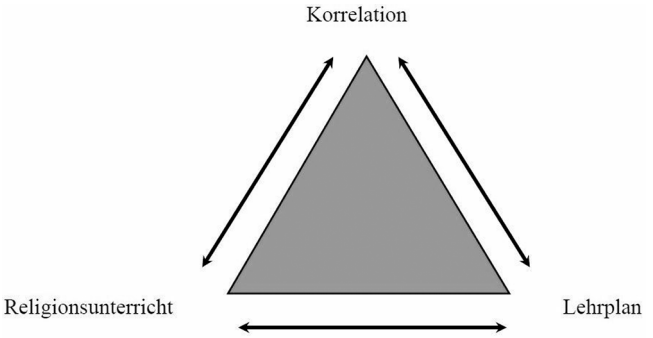
19 Vgl. Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge – religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1997. Biehl, Peter/Baudler, Georg, Erfahrung, Symbol, Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt a.M. 1980. Biehl, Peter, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 2002³. Allmen, Jacques-Antoine von, Symboltheorie und Symboldidaktik am Beispiel von Peter Biehl und Hubertus Halbfas. Dissertation, Basel 1992.

20 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas, Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Korrelation nochmals zu verdeutlichen, ist nachfolgend eine entsprechende Skizze angefügt:

Abbildung 1: Beziehungsgeflecht (Dreiklang) zwischen Religionsunterricht – Lehrplan – Konzept Korrelation



(eigene Darstellung)

Die in dieser Arbeit betrachteten Lehrpläne, schwerpunktmäßig die des Landes Nordrhein-Westfalen zur Islamkunde in deutscher Sprache für die Grundschule und die Sekundarstufe I, waren ursprünglich meine ersten Quellen, anhand derer ich auf die *Verschränkung* bzw. das Korrelationsprinzip in der didaktischen Konzeption beider Lehrpläne stieß. Inzwischen wurden im Rahmen verschiedener Reformen im nordrhein-westfälischen öffentlichen Schulwesen neue Lehrpläne erstellt, da die Islamkunde nun durch den ordentlichen Islamischen Religionsunterricht abgelöst wurde. So wurde im Schuljahr 2012/13 zunächst der Islamische Religionsunterricht an den Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen eingeführt.[21] In den darauffolgenden Schuljahren wurde der Islamische Religionsunterricht ebenso für die Sekundarstufe I und II ausgeweitet. Entsprechende Lehrpläne liegen vor und wurden bei der Analyse berücksichtigt.[22]

21 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Einführung des islamischen Religionsunterrichts zum Schuljahr 2012/2013, veröffentl. am 06. März 2012, http://www.schulministerium.nrw.de/SV/Schulmail/Archiv/1203062/index.html [eingesehen am 25.07.2012, 21:20 MEZ].

22 Vgl. Dass., Islamischer Religionsunterricht. Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (Heft 2014), veröffentl. 2013a, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 12:24 MEZ]; Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, veröffentl. 2017, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ir/KLP_GOSt_Islamischer_Religionsunterricht.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 12:23 MEZ]; Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, veröffentl. 2014, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf [eingesehen am 27.08.2017, 21:53 MEZ].

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ebenso verhält es sich im benachbarten Bundesland Niedersachsen,[23] auch wenn im Vergleich beider Bundesländer in Bezug auf die Entwicklung hin zum Islamischen Religionsunterricht zwei signifikante Unterschiede zutage treten: Zum einem existierte in Niedersachsen bereits seit geraumer Zeit der Islamische Religionsunterricht an einigen Grundschulen[24] im Rahmen von Schulversuchen sowie einem Modellversuch in der Sekundarstufe I.[25] Zum anderen gab es in Niedersachsen keinen Zwischenschritt über einen religionskundlichen Unterricht (Islamkunde) in der Form, wie es in Nordrhein-Westfalen der Fall war. Auch gibt es Stimmen, die rechtliche Bedenken gegenüber der Konstitution des Islamischen Religionsunterrichtes nach Art. 7 Abs. 3 GG haben. Des Weiteren gibt es immer wieder Differenzen in der Berufung eines Beirates als Ansprechpartner, wie dies nach dem Staatskirchenrecht vorgesehen ist. Dies wird als ein weiterer Zwischenschritt auf dem Weg zum eigentlichen ordentlichen Islamischen Religionsunterricht gesehen. Bislang gibt es sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Niedersachsen Lehrpläne für den Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule.[26] Darüber hinaus liegen in Nordrhein-Westfalen Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II vor. In Niedersachsen ist derzeit ein Lehrplan für die Sekundarstufe I vorhanden.[27]

Zudem existiert im Rahmen eines Modellversuchs an der Michaelschule Papenburg ein schulinternes Curriculum.[28] Wie zu Beginn bereits erwähnt, gab es im Zusammenhang mit der Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen sogenannte Parallelentwicklungen, die zur gegenseitigen Beeinflussung bei der didaktischen Konzeption der Curricula führte. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Parallelentwicklungen mit Blick auf die Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen erscheint es auch in Zusammenhang mit der Lehrplanentwicklung in Niedersachen sinnvoll, den Ursprung korrelativer Didaktik und Theologie differenzierter zu betrachten, um diesbezügliche Einflüsse und Entwicklungsverläufe besser nachvollziehen zu können. Was *Korrelation* in ihrem Kern ausmacht, welche Entwicklungsmöglichkeiten und Berührungspunkte sie mit anderen

23 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Beirat konstituiert sich. Neues Fach »Islamische Religion« soll in Niedersachsen 2013 starten, veröffentl. 2012, http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/102675.html [eingesehen am 29.07.2012, 13:30 MEZ].

24 Im August 2003 startete dieser Schulversuch zunächst mit acht Grundschulen, inzwischen sind hieran 43 Grundschule beteiligt. Vgl. ebd.

25 Seit dem Schuljahr 2007/08 bietet der Träger der katholischen Haupt- und Realschule »Michaelschule Papenburg« in Kooperation mit der muslimischen Gemeinde vor Ort und der Universität Osnabrück den Islamischen Religionsunterricht in der Sek. I an. Da kein entsprechendes Curriculum durch das Land Niedersachsen bis dato vorliegt, wurde dies in besagter Kooperation durch die Trägerschaft der Schule selbst erstellt. Vgl. Michaelschule Papenburg, Besondere Fächer. 6. Islamischer Religionsunterricht, http://www.michaelschule.de/index.php/besondere-f%C3%A4cher.html [eingesehen am 16.07.2018, 11:40 MEZ].

26 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, veröffentl. 2010, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc-iru-2010.pdf [eingesehen am 08.07.2018, 17:16 MEZ].

27 Vgl. Dass., Islamische Religion. Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I – Schuljahrgänge 5–10, veröffentl. 2014, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_iru_druckfassung_bo.pdf [eingesehen am 15.07.2018, 23:21 MEZ].

28 Vgl. Michaelschule Papenburg, Besondere Fächer.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Konzepten, Modellen und Ideen der gegenwärtigen modernen Religionspädagogik teilt, ist im Wesentlichen Gegenstand dieser Arbeit. Der stetige Wandel der postmodernen Gesellschaft zwischen Individualisierung und Pluralisierung im Hinblick auf die religiösen Bedürfnisse der Menschen macht die fortlaufende Entwicklung moderner fachdidaktischer Konzepte notwendig. Vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrung und Unterrichtspraxis sowie in theoretischer Hinsicht erscheint mir die *Korrelation* als durchaus praktikables Konzept, da sie die Erfahrungen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler mit der Tradition sowie der Glaubenslehre idealerweise versucht in Einklang zu bringen. Darüber hinaus scheint dieses Konzept in ähnlicher Form in der Islamischen und Jüdischen Religionslehre bekannt zu sein.[29] In Anbetracht dieser Hinweise und der bereits erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen mag die Frage angebracht sein, ob mit der Klärung der *Korrelationsfrage* in der Islamischen und Jüdischen Religionslehre sich hierdurch gegebenenfalls neue Impulse und Perspektiven in Bezug auf die korrelative Didaktik/Theologie ergeben und Neuerungen (bestenfalls praktischer Natur) erwartet werden können. In der islamischen Welt scheint die *Korrelationsfrage*, wie sie in dieser Arbeit gestellt und bearbeitet wird, sowohl im nationalen als auch internationalen Kontext bisher keinerlei größere Beachtung gefunden zu haben, was auf verschiedene gesellschaftliche und akademische Gründe zurückgeführt werden kann. Zum einem erstreckt sich die islamische Welt zwischen Marokko und Indonesien über eine Vielzahl von Gesellschaften und Kulturen mit einem ebenso heterogenen Islamverständnis in Lehre und Glaubenspraxis. Zum anderen haben Migration und die Globalisierung von Lebensstilen partiell zum Verschwimmen von Konturen geführt, das heißt, im Laufe der Zeit sind äußere und innere Merkmale religiöser Identitäten in der Mehrheitsgesellschaft aufgegangen, so dass diese von Generation zu Generation mehr und mehr an selbige angepasst sind. Die hier zugrunde liegenden Erfahrungen von sowohl Minorität gegenüber Majorität (Islam in der nicht-islamischen Mehrheitsgesellschaft) als auch Majorität gegenüber Minorität (Islam in einer mehrheitlich islamischen Gesellschaft und nicht-islamischen Minderheiten) scheinen erheblichen Einfluss auf das religiöse Selbstverständnis (Identität) und die Vermittlung der hierfür notwendigen Kenntnisse vor dem Hintergrund fortlaufender assimilativer Prozesse zu haben. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das beschriebene Selbstverständnis auch die akademische Wahrnehmung von Tradition und Lehre mitgeprägt haben.

29 Wie der damalige Leiter der Lehrplanentwicklungsgruppe, Klaus Gebauer, dem Autor 2007 in einem Telefonat zur besagten Thematik eröffnete, wurde im Jahre 1984 eine Dienstreise nach Ankara unternommen, um genuinen muslimischen Experten vor Ort das Konzept der *Verschränkung* vorzustellen und sich den eventuellen Anfragen bzw. Diskussion zu stellen. »In Ankara war man von dem Konzept der *Verschränkung* [Hervorheb. i. Orig.] positiv eingenommen, da man dort ein durch den Koran selbst vorgegebenes Konzept, nämlich das in Bezug setzen der Religion mit dem Leben der Menschen wieder zu erkennen meinte.« (Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 110). Ob und inwiefern diese Wahrnehmung dem hierzulande in Fachkreisen geläufigen Verständnis von Korrelationsdidaktik bzw. korrelativer Theologie entspricht, bedarf weiterer Klärung, was u.a. Gegenstand dieser Arbeit ist und an anderer Stelle weiter erörtert wird. Ein weiterer Hinweis für besagte Einflussnahme ist bei der Erstellung des Lehrplans für die Islamkunde an den Grundschulen Nordrhein-Westfalen zu erkennen (vgl. ebd., 42–43).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hierdurch sind andere Wege, Formulierungen und Konzepte als Reaktion auf ähnliche gesellschaftliche Veränderungen hervorgebracht worden. Das Interesse an der Kernfragestellung kann wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die Klärung der *Korrelationsfrage* kann für die im Aufbau befindlichen Institute dahingehend interessant sein, weil entsprechendes Fachwissen in Lehre und Forschung hierzu noch fehlt.
2. In direktem Zusammenhang steht die Ausbildung künftiger Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. Der Forschungsertrag der vorliegenden Arbeit kann hier unmittelbar wirken, so z.B. im Rahmen von Unterrichtsentwicklung.
3. Die Entwicklung einer eigenen modernen islamischen Fachdidaktik ist zwingend notwendig, die Genese einer solchen neuen Disziplin darf nicht unabhängig von den hierzu anhängigen Diskursen und Reflexionen betrachtet werden.
4. Die Klärung der *Korrelationsfrage* dürfte auch im Hinblick auf die Islamische Religionslehre im deutschen und internationalen Kontext von Bedeutung sein. Die bereits beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen und die hierauf mit neuen Konzepten und Ideen reagierende Islamische Religionspädagogik bedarf entsprechender Impulse und Anregungen.
5. Die Auseinandersetzung mit islamischen Quellen zur Gelehrsamkeit unter den Gesichtspunkten von Didaktik und Pädagogik im Rahmen religiösen Lehrens und Lernens ist nach islamwissenschaftlicher Auffassung bisher noch nicht erfolgt. Somit dürften die Bedeutung und das Interesse an dieser Arbeit in mehrfacher Hinsicht ausreichend dargelegt worden sein.

2.2 Problemlage/Problemkomplexe

Die unter der Beschreibung zur Ausgangssituation genannten fünf Punkte in der Zusammenfassung zum Interesse der Kernfragestellung skizzieren einige der Schwierigkeiten formaler und praktischer Natur. Darüber hinaus spielen diesbezüglich die politischen und rechtlichen Aspekte eine Rolle. Um an dieser Stelle nur einige Beispiele hierfür zu nennen: Die Einführung der Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen und damit einhergehend das Auslaufen von Haupt- und Realschulen, das Forcieren der Inklusion und ebenso fällt hierunter der Erlass über die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichtes, welcher hierdurch erst ermöglicht wurde.[30] All diese Aspekte wirken sich auf den oben beschriebenen *Dreiklang* (vgl. Abbildung 1) aus, weil sich die Rahmenbedingungen hierdurch nachweislich verändern. Die primären Auswirkungen auf die *Korrelationsfrage* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der größte Teil der Muslime hierzulande besitzt einen Migrationshintergrund. Der Islam verfügt nicht über die institutionellen Netzwerke und Infrastruktur wie in den Herkunftsländern der Migranten, ganz im Gegensatz zu den christlichen Kir-

30 Vgl. Art. 7 Abs. 3 GG und der entsprechende Erlass der Ministerin Löhrmann vom Dezember 2011.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chen in Deutschland. Die Muslime hierzulande stellen eine Minderheit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (Minorität gegenüber Majorität) dar.[31]

- Eine moderne islamische Fachdidaktik ist in Deutschland ein Desiderat.[32]
- Zu der bereits genannten Aufbausituation entsprechender Institute und Seminare für Islamische Theologie/Religionspädagogik lässt sich feststellen, dass die Anzahl größerer Zentren an verschiedenen Standorten stetig steigt.[33]
- Bis dato existiert keine konkrete Forschung zum Thema Islamische Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Religionsdidaktik mit besonderer Berücksichtigung der *Korrelationsfrage*.[34]
- Die Quellenlage lässt sich wie folgt beschreiben: Zwar existieren auch moderne gegenwartsbezogene Schriften zu religionspädagogischen Themen, jedoch bezieht sich das Gros relevanter Texte auf Klassiker, die zwar bekannt, aber nicht themenbezogen erschlossen sind.[35]
- Vor dem Hintergrund der Unterschiede im Verständnis von *Korrelation* im Christentum, Islam und Judentum musste die Spurensuche nach dem *kleinsten gemeinsamen Nenner* innerhalb der verschiedenen Lehrmeinungen unternommen werden, um überhaupt Anhaltspunkte für Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung stellen zu können.

---

31 In Deutschland leben 3,8 und 4,3 Millionen Muslime. Von ca. 82 Millionen in Deutschland lebenden Menschen sind demnach 4,6 und 5,2 % Muslime. 98 % der Muslime lebt in den alten Bundesländern, die meisten davon leben in Nordrhein-Westfalen. Hier ist jeder dritte Muslim. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, veröffentl. 2009, https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/MLD-Vollversion.pdf?__blob=publicationFile [eingesehen am 08.07.2018, 16:52 MEZ, 1–2).

32 »Es gibt zwar verschiedene Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zum Islamunterricht in Deutschland, denen auch eine entsprechende Didaktik zu Grunde liegt. Diese sind jedoch sehr oft entweder schlechte, zweitklassige Kopien der christlichen Religionspädagogik in Deutschland oder es sind unreflektierte Übertragungen aus modernen oder traditionellen islamischen Religionspädagogiken arabischer oder türkischer Couleur. Hier ist bislang so gut wie nichts getan, was den Namen verdient hätte, als eine moderne islamische Fachdidaktik bezeichnet zu werden.« (Uçar, Bülent, Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben. In: »Den Koran zu lesen genügt nicht!« Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. (Islam und Schule), In: Harry Harun Behr, Matthias Rohe, Hansjörg Schmid (Hg.), Münster 2008, 110)

33 Vgl. Universität Osnabrück, Münster, Frankfurt a.M., Erlangen-Nürnberg, Tübingen, Gießen, Hamburg und Berlin. Des Weiteren bieten verschiedene Hochschulen islambezogene theologische und religionspädagogische Fortbildungsmöglichkeiten an, z.B. Karlsruhe, Weingarten und Paderborn.

34 Mehr Details hierzu unter Stand der Forschung.

35 Vgl. Günther, Sebastian, Advice for teachers. The 9th Century Muslim Scholars Ibn Saḥnūn and al-Jāḥiẓ on Pedagogy and Didactics. In: Ideas, Images an Methods of Portrayal. Insights into Arabic Literature and Islam, In: ders. (Hg.), Leiden 2005, 91.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

2.3 Leitfragen

Die Leitfragen, welche hier entlang der erarbeiteten Kapitel zusammenfassend dargestellt werden, sind als Hilfsfragestellungen zur Erörterung und näheren Beleuchtung der Kernfragestellung (*Korrelationsfrage*) zu verstehen. In der gebotenen Kürze sind hier nun die besagten Fragen bzw. *Leitfragen* genannt, welche in den jeweiligen Kapiteln dieser Arbeit erörtert werden:

a) Die Korrelations- und Verschränkungsdidaktik in den Lehrplänen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen[36]

Die Entwicklung der Kernfragestellung der Arbeit ist vor dem Hintergrund meiner Tätigkeit als Lehrer für Islamkunde in deutscher Sprache und den Islamischen Religionsunterricht zu verstehen. Auf der Grundlage meiner Beschäftigung mit den Lehrplänen der besagten Fächer habe ich die Kernfragestellung dieser Arbeit, die *Korrelationsfrage*, formuliert. Im Zentrum steht hier die Frage nach dem Vorhandensein und der Rezeption korrelativer Didaktik bzw. Theologie, wie sie in der christlichen Theologie und Religionspädagogik bekannt ist. Darüber hinaus wird eruiert, was konkret unter korrelativer Didaktik und Theologie verstanden werden kann und wie diese Vorstellungen konzeptionell zur Anwendung kommen Im Zuge der Kernfragestellung (*Korrelationsfrage*) heißt das, konkret nach dem Verständnis von Korrelation in der Konzeption der Lehrpläne sowohl in didaktischer als auch in theologischer Hinsicht zu forschen. Die Entwicklungsgeschichte der oben genannten Fächer in Nordrhein-Westfalen sowie des Islamischen Religionsunterrichtes in Niedersachsen und der hierzu zugrunde liegenden Lehrpläne sind für die Erörterung der Kernfragestellung bedeutsam. Zum einen geben die Lehrpläne Auskunft über die Auffassung und das Verständnis von Korrelation der *Lehrplanentwickler* bzw. der Lehrplankommissionen der Länder, zum anderen erfährt man wie nach Auffassung der Länder durch die Lehrpläne die Korrelation in der Praxis umgesetzt werden soll. Dies ist für die Erörterung der Kernfragestellung von Interesse. Bei der Untersuchung und Analyse der Lehrpläne wurde dezidiert nach dem Terminus der *Korrelation* und hierzu in Verbindung stehenden Begriffen geforscht. All dies gibt Aufschluss darüber, wie Korrelation definiert werden kann. Die Lehrpläne sind Ausgangspunkt für die weiterführenden Fragestellungen dieser Arbeit.

b) Die Analyse und Definition von Korrelation[37]

Vor dem Hintergrund der Recherche zur Entstehungs- und Ideengeschichte der Korrelation in Theologie und Didaktik stehen im Wesentlichen folgende Fragen im Mittelpunkt des Interesses: Was ist Korrelation? Wie wird diese im Einzelnen verstanden, wahrgenommen und interpretiert? Welche Formen, Lesarten und Strategien gibt es? Im Sinne eines *kleinsten gemeinsamen Nenners* wird ein Definitionsversuch formuliert,

36 Vgl. dazu Hintergründe und Rahmenbedingungen zum Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.

37 Vgl. Das Phänomen korrelativer Didaktik und Theologie.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der alle relevanten Determinanten berücksichtigt. Diese Definition, die hierauf aufbaut, versucht neben der Beantwortung der *Korrelationsfrage* eine Basis zu schaffen, um selbige in nicht-christlichen Kontexten bzw. Traditionen (Judentum und Islam) stellen zu können.

c) Komparative Betrachtung und interreligiöse Anschlussmöglichkeiten[38]

Auf der Basis der Erkenntnisse aus den vorangegangenen Fragestellungen wird die *Korrelationsfrage* im Judentum bzw. in der Jüdische Religionslehre und Religionspädagogik gestellt. Diesbezüglich wird konkret nach dem Vorhandensein, dem Verständnis und den Formen von Korrelation in Didaktik und Theologie gefragt. Diese Leit- bzw. Hilfsfragestellungen korrespondieren mit der Kernfragestellung (*Korrelationsfrage*), welche im Anschluss auf den Islam bzw. die Islamische Religionspädagogik und Religionslehre erweitert wird. Dies stellt neben der Kernfragestellung einen weiteren besonderen Schwerpunkt dieser Arbeit dar, weil aus ihr heraus entsprechende Impulse und Ideen zur Entwicklung einer modernen Islamischen Religionsdidaktik geschaffen werden sollen.

d) Forschungsertrag und Entwicklungsmöglichkeiten in Theorie und Praxis der Islamischen Religionslehre

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Fragestellungen stellt sich nun die konkrete Frage: Wie kann Korrelation in der Islamischen Religionslehre bzw. Religionspädagogik und insbesondere im Islamischen Religionsunterricht umgesetzt werden? Über den methodischen Rahmen dieser Fragestellung hinaus sollen des Weiteren hierdurch Anstöße zur weiteren Diskussion in Lehre und Forschung geliefert werden. So sollen wesentliche Schlüsselfragen für die Theorie und Praxis einer modernen Religionsdidaktik zur Verfügung gestellt werden. Methodisch wird dem Erzählen in Theorie und Praxis aufgrund seiner wechselseitigen und dialogischen Grundstruktur hierbei eine zentrale Rolle beigemessen. Das Erzählen wird als geeignete Methode korrelierenden Lernens erachtet.[39] Des Weiteren wird nach den Wurzeln des Erzählens in allen abrahamitischen Religionen geforscht, insbesondere islamische Quellen werden hierzu untersucht. Die Beleuchtung der Hintergründe hierzu dient der Schaffung von Transparenz, um die Bezüge zur Kernfragestellung (*Korrelationsfrage*) herstellen zu können. Ferner wird im Zusammenhang von *Korrelationsfrage* und Erzählen danach gefragt, wie in Anbetracht von Lebenskrisen und gesellschaftlichen Umbrüchen die Resilienz, Charakterfestigkeit und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann. Diese Fragestellung ist vor dem Hintergrund von Extremismus und Radikalisierung zu

38 Vgl. Exkurs in die Jüdische Religionspädagogik/Theologie – Auf der Suche nach der Korrelation in nicht christlichen Kontexten. Des Weiteren Die Islamische Bildungstradition und die Spurensuche nach der *Korrelationsfrage* bei klassischen und modernen Interpreten.

39 Siehe Das Erzählen als Mittel und Methode der Korrelation für den Islamischen Religionsunterricht.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

verstehen. Dieser aktuelle lebensweltliche Bezug stellt die Korrelation vor neue theologische und didaktische Herausforderungen. So ist auch die pragmatische Anfrage zu verstehen, wie die Beziehung zwischen Glaube (Tradition) und Leben anhand eines Modells dargestellt werden kann, welches für Schülerinnen und Schüler verständlich und nachvollziehbar ist.[40] Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Schlüsselkompetenzen für die praktische religionspädagogische Arbeit im Religionsunterricht benötigt werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der *Korrelationsfrage* im konkreten Schulalltag, der nicht selten von Problemen und Schwierigkeiten geprägt ist.[41]

2.4 Methoden

Bei der Erarbeitung und Untersuchung der Kernfragestellung werden folgende Quellen und Methoden benutzt: Zur Erörterung der Hintergründe und der rechtlichen Rahmenbedingungen werden offizielle Erlasse und Lehrpläne (Primärquellen) sowie Gesetzestexte herangezogen. Des Weiteren werden hierzu interessante wie relevante Arbeiten und Publikationen als Sekundärliteratur berücksichtigt. Um das Phänomen der *Korrelation* differenziert untersuchen zu können, wird, ausgehend von dem hierzulande christlich geprägten Verständnis einer korrelativen Didaktik bzw. Theologie, die einschlägige Sekundärliteratur untersucht. Hiernach schließt sich ein Definitionsversuch an im Sinne eines *kleinsten gemeinsamen Nenners* und in Komparation mit jüdischen sowie islamischen Quellen hinsichtlich einer korrelativen Didaktik/Theologie in der Religionslehre. Im Falle der Jüdischen Religionspädagogik/Theologie werden sowohl christliche als auch jüdische Publikationen untersucht. Darüber hinaus wird ein Leitfadeninterview mit einem führenden Fachmann für Jüdische Religionspädagogik/Theologie in Deutschland in Form von fünf offenen und halboffenen Fragen benutzt, um aktuelle Impressionen zur Fragestellung in Deutschland gewinnen zu können.

Ausgehend von dem Titel dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt des Interesses in der Islamischen Religionslehre, sodass in diesem Zusammenhang nach korrelativer Didaktik/Theologie und gegebenenfalls ähnlichen Konzepten sowie Strategien gesucht wird. Dementsprechend wird eingehender nach Quellen zu dieser Thematik geforscht; dies geschieht sowohl in gegenwartsbezogenen Publikationen als auch in klassischen Quellen islamischer Gelehrsamkeit. In erster Linie werden diesbezügliche islamwissenschaftlich erschlossene Beiträge zu jeweiligen Quellen als Sekundärliteratur herangezogen. Des Weiteren werden in einigen Fällen die Primärquellen, soweit vorhanden und für mich zugänglich, berücksichtigt. Das Ziel ist es, ein möglichst abgerundetes Bild zur Kernfragestellung (*Korrelationsfrage*) in der Islamischen Religionslehre zu liefern und so der Heterogenität der Lehre und Meinungen innerhalb der islamischen Welt gerecht zu werden. Die Auswahl, die hierfür zusammengestellt ist, stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, was aufgrund der Heterogenität bzw. der im Islam inhärenten Diversität nicht möglich ist. Ferner wird, um die besondere Situation des Islam

40 Siehe Das Haus des Lebens: Der Glaube der Gegenwart zwischen Fundament und Giebel.

41 Siehe Authentizität und Fachwissen als Schlüsselkompetenzen für die religionspädagogische Arbeit.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

in Deutschland und der zuvor bereits beschriebenen Aufbausituation der Institutionen zu berücksichtigen, ebenfalls ein mit fünf offenen und halboffenen Fragen versehenes Leitfadeninterview mit den Professoren der nunmehr vorhandenen Lehrstühle und Seminare durchgeführt. Auf diese Weise erhoffe ich mir eine lebendige Binnenperspektive, um die Entwicklung auf dem akademischen Sektor in Deutschland wiedergeben zu können und die Beantwortung meiner Kernfragestellung einfließen zu lassen. Um hierzu internationale Diskurse berücksichtigen zu können, wurden verschiedene Experten aus dem Ausland befragt. Deshalb wurden in diesem Zusammenhang in erster Linie Fachartikel zur Kernfragestellung genutzt. Sie runden die sekundärliteraturbezogene Recherche ab. Am Ende der Arbeit stelle ich verschiedene interdisziplinäre Ansätze, die ich teilweise aus meiner eigenen Unterrichtspraxis heraus entwickelt habe, den Ergebnissen meiner Arbeit gegenüber. So möchte ich neue Entwicklungsansätze formulieren und diese zur Diskussion stellen. Dies soll im Interesse der Sache geschehen, um weitere Anstöße zur Generierung einer islamischen Fachdidaktik innerhalb der Islamischen Religionslehre (Religionspädagogik bzw. Theologie) zu liefern.

2.5 Stand der Forschung

Der Stand der gegenwärtigen Forschung zur Kernfragestellung bzw. *Korrelationsfrage* lässt sich nicht einfach abbilden, da es sich doch um eine sehr komplexe Fragestellung handelt, die von mehreren Seiten anzugehen ist. Nach Michael Kiefers und Irka-Christin Mohrs gemeinsamen Forschungsarbeiten aus dem Jahre 2009[42] stellt sich die Lage zur Forschung in und über die Islamische Religionspädagogik und -didaktik wie folgt dar:

> »Die religionspädagogische und -didaktische Reflexion der Praxis des Islamunterrichts und die Systematisierung der Unterrichtserfahrung haben erst begonnen. Die Lehrerinnen und Didaktiker stecken noch tief in der Praxis.«[43]

Des Weiteren diagnostizieren Kiefer und Mohr im Detail, dass:

1. »die Diskussion um eine islamische Religionspädagogik und -didaktik aus der Unterrichtspraxis und den unmittelbar aus ihr erwachsenden Aufgabenstellungen heraus geführt wird.
2. die Gegenstände einer islamischen Religionsdidaktik noch nicht diskutiert sind.
3. die im Unterricht angewandten Methoden in der Grundschule überwiegend der Grundschuldidaktik und in der Sekundarstufe I und II überwiegend angrenzenden Fächern wie den anderen Religionsunterrichten und Fächer der Werteerziehung entnommen werden. Die Lehrerinnen und Lehrer wählen jedoch nicht nur

42 Vgl. Kiefer, Michael/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009.

43 Dies., Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009, 207.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Methoden, Materialien und Geschichten aus dem Fundus anderer aus, sondern entscheiden im Zuge dessen auch, an welchen Stellen die Instrumente ungeeignet oder sogar als unislamisch zu bewerten sind.

4. die Reflexion von Prämissen und Zielen in der Diskussion bisher randständig ist.«[44]

Kiefer und Mohr konstatieren im Abschluss ihrer Arbeit, dass die

> »Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik in Deutschland […] sich in den Anfängen [befindet]. Ihre Gegenstände und Prinzipien sind bislang nur in Einzelaspekten überhaupt diskutiert. Die Ausarbeitung und Konturierung der neuen Fachwissenschaft liegt, wie auch die Einleitung des islamischen Religionsunterrichts selbst, ausnahmslos in den Händen von Autodidaktiken, die aus angrenzenden Wissenschaftsbereichen stammen. Für die Theorie wie für die Praxis besteht ein hoher Bedarf an Expertise. Hinzu kommt, dass die Akteure in Schule und Universität sich zahlreichen Anforderungen, Ansprüchen und Beeinflussungen ausgesetzt sehen, die von islamischen Verbänden, Moscheegemeinden, Eltern, Kollegien und Schulleitung, Politik und Medien ausgehen.«[45]

Im Hinblick auf die *Korrelationsfrage* dieser Arbeit lassen sich vier Kristallisationspunkte festhalten, um den Stand der Forschung transparenter darzustellen bzw. den Ergebnissen von Kiefer und Mohr gegenüberzustellen:

1. Zur *Korrelationsfrage* bzw. zur korrelativen Didaktik und Theologie liegen grundlegende Arbeiten und Diskussionen vor. Des Weiteren existieren in beiden christlichen Theologien bzw. Religionspädagogiken verschiedene konzeptionelle und auch methodische Vorschläge zur Weiterentwicklung der Korrelation.[46]
2. Obwohl es sich bei der Islamischen Religionspädagogik/Theologie um eine junge Disziplin handelt und der Islamische Religionsunterricht vielerorts noch am Anfang steht, existieren nichtsdestoweniger hierzu einige Arbeiten. Hier lässt sich feststellen, dass es einige Beiträge mit religionspädagogischen und -didaktischen Anspruch gibt, die größtenteils von Vertretern der neuen Lehrstühle und Seminare verfasst und herausgegeben wurden.[47] Des Weiteren sind die Beiträge der diesbe-

44 Ebd., 207–208.

45 Ebd., 223.

46 Konkreteres hierzu in Kap. 4. Die wichtigsten Arbeiten und Interpreten seien hier in Kürze genannt: Die Arbeiten von Friedrich Schweitzer und Karl Ernst Nipkow zur Elementarisierung: 2011, 2008, 2007, 2005, 1979 | Zur Symboldidaktik seien die Arbeiten von Hubertus Halbfas: 1983, 1997 | Peter Biehl: 1999, 2002 | Des Weiteren die Arbeiten von Robert Mahling: 2010 und Burkhard Möhring-Plath: 2001 sowie von Ingrid Wiedenroth-Gabler: 2003 | Zu den Hintergründen u.a. korrelativer Religionsdidaktik sind die Arbeiten von Reinold Boschki: 2012, 2003 und Hans Mendl: 2011, 2008, 2005, 2001 | Zur Korrelationsdidaktik insbesondere Rudolf Englert: 2011, 2008, 2002, 1998, 1992 | Weitere Entwicklungstendenzen: Ziebertz, Hans-Georg: 2001 und Andreas Prokopf: 2009.

47 Auszugsweise seien hier die reichhaltigen Arbeiten von Bülent Uçar genannt, so u.a. seine Reihen: Osnabrücker Islamstudien, Bde. 1–7 u.a. Frankfurt a.M. 2010–2012. Sowie Beiträge zur Islamischen Religionspädagogik, Bde 1–4, Hamburg 2009–2011. Und die von ihm herausgegebene Zeitschrift HIKMA seit 2010. Des Weiteren seien die Arbeiten von Harry Harun Behr zu nennen, so z.B. die von ihm herausgegebene Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI) seit 2007.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

züglichen gegenwartsbezogenen Islamwissenschaft zu nennen, die in den letzten Jahren in Zusammenhang mit Schulversuchen und aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen erschienen sind. Diese Arbeiten befassen sich jedoch mit einzelnen Themen, die nicht direkten Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit nehmen, aber thematisch naheliegen und deshalb nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Es liegen also Arbeiten zum Islamischen Religionsunterricht sowohl inhaltlicher als auch formaler Art vor, die sich mit der Entwicklungsgeschichte, den bildungspolitischen Bezügen, religionspädagogischen Inhalten und teilweise didaktischen Konzepten hierzu befassen.[48] In diesen Zusammenhang sind auch die einschlägigen Arbeiten zu Lehrplan- und Lehrtextanalysen zu nennen, die zwar interessante Zusammenfassungen und kritische Anfragen beinhalten, die aber in pädagogischer, didaktischer und theologischer Hinsicht keine substanzielle Weiterentwicklung im Sinne einer islamischen Binnenperspektive darstellen. Ferner

48 Vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht. | Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. | Mohr, Irka-Christin, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich. Dissertation, Bielefeld 2005a. | Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Uçar, Bülent (Hg.), Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, 73–82.121-140. | Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Uçar, Bülent, Die Akzeptanz der Islamkunde in NRW. In: Staatlicher Islamunterricht in Deutschland. Die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich, In: Stefan Reichmuth et al.ii (Hg.), Münster 2006, 53–60. | Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.), Islamische Religionspädagogik. Materialien und Fortbildungsmodule für die Qualifizierungsmaßnahme der Islamkunde-Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen, Soest 2006. | Uçar, Bülent, Erfahrungen am Beispiel der Islamkunde in NRW. Geschichte, Status quo, Lehrpläne, Didaktik und Ausblick. In: Die Stellung der Frau im Islamischen Religionsunterricht. Dokumentation der Tagung am 6. Juli 2006 an der Universität Münster. (Islam und Recht), In: Janbernd Oebbecke, Muhammad Kalisch, Emanuel Towfigh (Hg.), Frankfurt a.M. 2007, 13–33. | Ders., Islamischer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. In: Kontexte Januar (2008), 15–17. | ders., Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. | Ders., Batılı İslamologların Modernist Müslümanlara Bakışı ve Avrupa Üniversitelerinde İslam Din Eğitimi ile İlahiyat Bölümleri (Die Sicht westlicher Islamwissenschaftler auf modernistische Muslime und Islamische Theologie bzw. Religionspädagogik an europäischen Universitäten). In: Rıhle. Üç aylık İlim, Kültür, Medeniyet Dergisi3 (2008), 108–113. | Ders., Der Islamische Religionsunterricht in Deutschland. Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen. In: Islamische Erziehung in Europa, In: Ednan Aslan (Hg.), Wien 2009, 87–108. | Ders., Religion an öffentlichen Schulen. Vorträge und Statements unter anderem von Wolfgang Huber, Robert Zollitisch, Lothar Bisky, Andrea Fischer, Norbert Lammert, Richard Schröder und Wolfgang Thierse. In: epd-Dokumentation2 (2009), 39–41 | Steppat, Fritz, Islam als Partner. Islamkundliche Aufsätze 1944–1996, Würzburg 2001. | Mohr, Irka-Christin, Muslime zwischen Herkunft und Zukunft. Islamischer Unterricht in Berlin, Berlin 2000. | Gebauer, Klaus, Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (1979 – 1995) – begleitende Informationen und Kommentare, Bönen 1995. | Özdil, Ali-Özgür, Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland – Religionsunterricht – religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde, Hamburg 1999. | Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule. Entwurf, Bönen 1995. | Reichmuth, Stefan (Hg.), Staatlicher Islamunterricht in Deutschland – die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich, Berlin 2006. | Baumann, Urs, Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt a.M. 2001.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

ist hier anzumerken, dass die ersten Arbeiten (Bücher und Unterrichtsmaterialien) und Lehrpläne gewiss als Pionierwerke verstanden werden können.[49] Praxisbezogene Unterrichtsforschung in Bezug auf den Islamischen Religionsunterricht ist nach wie vor selten. Selbiges gilt für die wenigen empirischen Arbeiten in Bezug auf die weiterführende Generierung einer brauchbaren Fachdidaktik nach modernen Standards zur Theoriebildung über die Praxis, was die Erschließung der *Korrelationsfrage* nicht gerade vereinfacht.[50]

Weitere relevante einzelne Arbeiten beschäftigen sich mit bildungsgeschichtlichen und -politischen Aspekten in verschiedenen Ländern Europas und der islamischen Welt in Zusammenhang mit religiöser Bildung sowie auch mit Bildung im Islam allgemein. Gleichwohl können und dürfen Beiträge der historischen wie auch der gegenwartsbezogenen Islamwissenschaft nicht vergessen werden, da viele Quellen der klassischen religiösen Gelehrsamkeit bekannt, aber unter pädagogischen oder didaktischen Gesichtspunkten größtenteils nicht erschlossen sind.[51]

---

49 Vgl. Behr, Harry Harun, Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwicklungen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens. Dissertation, Bayreuth 2005. | Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen | Mohr, Muslime zwischen Herkunft und Zukunft | Dies., Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld 2006b | Aslan, Ednan, Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg als wissenschaftliches Projekt. In: Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, In: Urs Baumann (Hg.), Frankfurt a.M. 2001, 242–248. | Ders., Islamische Erziehung in Europa, Wien 2009. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Klasse 1 bis 4, Frechen 2006. | Siegele, Anna, Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen – Probleme, Unterrichtsansätze, Perspektiven, Frankfurt a.M. 1995.

50 Vgl. Uslucan, Haci H., Islam in der Schule. Integrationshindernis oder -chance? In: Betrifft: Mehrheiten, Minderheiten4 (2006), 8–9; Bertenrath, Zita, Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum – Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg 2011; Ulfat, Fahimah, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichtes, Paderborn 2017.

51 Von Bedeutung sind hier folgende Arbeiten: Makdisi, George, The rise of colleges. Institutions of learing in Islam and the West, Edinburgh 1981. | Ders., The rise of humanism in classical Islam and the Christian West, Edinburgh 1990. | Ders., Religion, law and learning in classical Islam, Hampshire/Brookfield 1991. | Lowry, Joseph E. (Hg.), Law and education in medieval Islam, Warminster 2004. | Günther, Advice for teachers, 89–128. | Ders., In our days religion has once again become something alien. Al-Khattabi's Critique of the State o Reilgious Learing in Tenth-century Islam. In: »Text and Society«. American Journal of Muslim Social Scientists, special issue, In: Todd Lawson (Hg.) 2008, 1–30. | Ders., Praise to Book! Al-Jahiz and Ibn Qutyaba on the Excellence of the Written Word in Medieval Islam. In: Franz Rosenthal Memorial Volume, In: Yohanan Friedmann (Hg.), Jerusalem 2006, 125–143. | Ders., Be Masters in That You Teach and Continue to Learn. Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory. In: Comparative Education Review – Special Issue on Islam and Education. Myths and Truths 50/3 (2006), 367–388. | Meier, Fritz, Ein Knigge für Sufi's. In: Bausteine I. (Beiruter Texte und Studien, 53a), In: Erika Glassen, Gudrun Schubert (Hg.), Stuttgart 1992, 53–95. | Rosenthal, Franz, Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in medieval Islam, Leiden 1970. | Wheeler, Brannon M. (Hg.), Teaching Islam, New York 2003. Bauer, Thomas (Hg.),

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3. Des Weiteren müssen, um die Hintergründe und Rahmenbedingungen zur korrelativen Didaktik nachvollziehen zu können, die Arbeiten verschiedener christlicher Theologen, welche sich thematisch mit Pluralität und Individualität im Rahmen des interreligiösen Dialoges mit dem Thema Islam bzw. Islam in der Schule (Islamischer Religionsunterricht) befassen, berücksichtigt werden.[52]
4. Bei der Erforschung bzw. Berücksichtigung der Hintergründe zu den Prämissen und Kontexten der Korrelationsdidaktik müssen sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Aspekte genauer betrachtet werden, wobei im Fokus des Interesses vor allem religionssoziologische und sozialpsychologische Schwerpunkte im Vordergrund stehen. Die Eruierung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zwischen Migration, Integration, Assimilation und deren Auswirkungen auf die Identitätsbildung und damit auch auf die religiöse Sozialisation der Betroffenen ist von enormer Bedeutung. Kurz gefasst könnte man nach der Situation der Muslime in der deutschen Gesellschaft, ihrer Milieuverortung und ihren Partizipationsmöglichkeiten (Bildungszugängen) fragen. Da die gegenwärtige Geschichte der Muslime in Europa geprägt ist von Migration, existieren vergleichsweise viele Arbeiten mit sozialwissenschaftlichen bzw. soziologischen Themenschwerpunkten.[53] Solche Arbeiten können auch von Interesse sein, weil sie Auskunft über das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit innerhalb einer Gesellschaft und damit auch über die Lebenswirklichkeit der Muslime geben können.[54] Diese Lebenswirklichkeit ist als

---

Islamischer Religionsunterricht. Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2004. | Bukow, Wolf-Dietrich (Hg.), Islam und Bildung, Opladen 2003.

52 Obermann, Andreas, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen, Berlin 2006. | Graf, Peter (Hg.), Der Islam im Westen – der Westen im Islam. Positionen zur religiös-ethischen Erziehung von Muslimen, Göttingen 2004. | Kienzler, Klaus (Hg.), Islam und Christentum – Religion im Gespräch, Münster 2001.

53 Vgl. Ceylan, Rauf (Hg.), Islam und Diaspora Analysen zum muslimischen Leben in Deutschland aus historischer, rechtlicher sowie migrations- und religionssoziologischer Perspektive, Frankfurt a.M. 2012. Ceylan, Rauf/Borchard, Michael, Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven, Osnabrück 2011. Böckler, Stefan et al., Integration zwischen Distanz und Annäherung. Die Ergebnisse der Ersten Duisburger Integrationsbefragung, Duisburg 2009. Ceylan, Rauf, Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendliche in Deutschland, Hamburg 2008.

54 Irka-Christin Mohr formuliert ihre Kritik mit Blick auf das Islamverständnis der muslimischen Gemeinden sowie mit Blick auf die Forderung der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft an ›die Muslime‹ angetragene Forderung zur Vereinheitung (oder Vereinheitlichung?) und Institutionalisierung. Sie meint hierzu, dass das Islamverständnis, welches »dem jeweiligen Unterrichtsmodell zugrundeliegende Interpretation des Islam definiert« (Mohr, Irka-Christin, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, http://www.hbs-hessen.de/archivseite/pol/mohr.htm [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ, 2) und damit auch Einfluss auf »das Verhältnis der muslimischen Minderheit zu ihren eigenen internen Minderheiten (ebd.) hat. Vor diesem Hintergrund richtet Mohr folgende weiterführende Fragen in diesem Zusammenhang an die verschiedenen Unterrichtsmodelle hierzu: »Werden islamische Strömungen und Minderheiten berücksichtigt oder wird ein normativ verstandener sunnitischer Islam vermittelt? Wird der Universalismus des Islam oder seine kulturspezifische Ausprägung betont? Ganz einfach gesagt geht es

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

eine der *Korrelationsprämissen* zu verstehen. All diese genannten Aspekte sind Teil des alltäglichen Lebens und damit Realität der Muslime in Deutschland.[55] Auf diese Realität wird u.a. auch in den Lehrplänen der Bundesländer hingewiesen, die in unterschiedlichen Formen bis dato den Islamischen Religionsunterricht anbieten.[56] Versucht man, den Stand der Forschung zur *Korrelationsfrage* auf europäischer Ebene zusammenzufassen, stellt sich die Situation ähnlich diffizil dar. Über die Kernfragestellung dieser Arbeit hinaus müssen die Bedingungen zur Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichtes allgemein und mit den hiermit verbundenen rechtlichen, administrativen und funktionalen Aspekten im Zusammenspiel von Staat und Glaubensgemeinschaft bzw. Schule und Schülerschaft berücksichtigt werden. Markant sind hierbei folgende Aspekte, welche die verschiedenen Entwick-

---

darum, an welche Kinder von welchen muslimischen Eltern sich der Unterricht wendet, d.h. wer dazugehört zur »Umma« und wer nicht. Die Frage, wer Muslim ist und wer darüber die Definitionsgewalt besitzt, entscheidet darüber, ob Unterricht über den Islam gesamtislamisch, ethnisch, essentialistisch oder multireligiös konzipiert ist. Das Verhältnis ›des‹ Islam zu seinen Minderheiten interessiert mich deshalb, weil es das Verhältnis der Muslime zu den Nichtmuslimen indirekt mitbestimmt.« (Ebd.) Mohr vertritt hierbei folgende These: »In allen hier vorgestellten Ländern [Belgien, Großbritannien, Niederlande und Österreich] sieht sich die muslimische Minderheit mit der Forderung der Mehrheit konfrontiert, sich unter einem Dach zu einen und den gewünschten Ansprechpartner für die Öffentlichkeit bereitzustellen. Dieser Zwang zur Vereinheitlichung könnte mit zu der sich im Religionsunterricht niederschlagenden Dominanz der Sunna beziehungsweise Unterdrückung der inneren Vielfalt beigetragen haben.« (Ebd., 3)

55 Vgl. Öztürk, Halit, Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland, Bielefeld 2007. | Bendel, Petra, Integration von Muslimen, München 2006. | Alacacioğlu, Hasan, Deutsche Heimat Islam, Münster 2000. | Schäuble, Martin, Black Box Dschihad. Daniel und Sa'ed auf ihrem Weg ins Paradies, München 2011.

56 Am Beispiel Nordrhein-Westfalen hierzu: Landesinstitut für Schule (NRW), Islamkunde in Nordrhein-Westfalen. Einige Infos. Stand 01. Januar 2007, veröffentl. am 01. Januar 2007, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/svislam/download/islamkunde.pdf [eingesehen am 08.01.2013, 21:20 MEZ, 15. Des Weiteren: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht, Hannover 2003, 10f. Und: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan für die islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Grundschule, Hauptschule; Jahrgangsstufen 1 bis 10, München 2005, 15f. Es existieren derzeit zwei unterschiedliche *Modelle* des Unterrichtes in den jeweiligen Bundesländern, welche sich aus den rechtlichen Rahmenbedingungen ergeben. Es stehen sich der *Islamkundliche Unterricht* und der *Islamische Religionsunterricht* gegenüber. Bei dem Islamkundlichen Unterricht handelt es sich um einen bekenntnisfreien Religionsunterricht. Derzeit finden auf Ebene der Bundesländer folgende Unterrichtsangebote statt: In Bayern und Schleswig-Holstein findet ein Islamkundlicher Unterricht statt, welcher staatlicherseits verantwortet wird, hierbei werden die Verbände und Gemeinden vor Ort nicht einbezogen. Des Weiteren existiert in Hamburg und Bremen ein Sonderfall, in dem interkonfessionell Schülerinnen und Schüler aller Religionsgemeinschaften gemeinsam unterrichtet werden. In Bezug auf einen ordentlichen Islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG muss kritisch differenziert werden zwischen *Modellversuchen* und den Arrangements einzelner Bundesländer mit den Interessenvertretern der Muslime vor Ort. In Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland versucht man einen ordentlichen Religionsunterricht unter Zuhilfenahme von Beiräten zu realisieren. In Hessen, Niedersachsen und Berlin existieren entsprechende Vereinbarungen zwischen den jeweiligen Verbänden und dem Bundesland.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lungsverläufe verdeutlichen und in Bezug auf den aktuellen Entwicklungsstand zur Sache in Deutschland ebenso von Interesse sind:

a) Rechtliche Rahmenbedingungen, die Anerkennung der Muslime als Glaubens- bzw. Religionsgemeinschaft, die damit notwendige Schaffung entsprechender Organe und Institutionen als Ansprechpartner des säkularen Staates.
b) Das Vorhandensein einheitlicher Lehrpläne
c) Die Situation und Versorgung von und mit Lehrkräften, Unterrichtsmaterialien, Lehrbüchern ist hierfür bezeichnend. Folgende Länder kommen aufgrund ihrer diesbezüglichen Verfasstheit in Betracht: Belgien, Österreich, Niederlande und Großbritannien. Sie alle weisen eine ähnlich hohe Anzahl muslimischer Migranten wie Deutschland auf und bieten innerhalb des öffentlichen Schulsystems ein Unterrichtsangebot in Bezug auf den Islam an.[57] Gerne werden Belgien und Österreich herangezogen als durch und durch gelungene Vorbilder für eine nationale wie auch im europäischen Kontext internationale Lösung im Hinblick auf die Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichtes sowie die Anerkennung und Integration der jeweils hiesigen Muslime.[58]

57 Vgl. Mohr, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, 1. Hier weiterführend ihre Dissertation: dies., Islamischer Religionsunterricht in Europa.

58 So wird dies gerne in Fachkreisen von Kolleginnen und Kollegen postuliert, aber auch die deutschsprachige Presse nimmt entsprechende Meinungsbilder an und führt in diesem Zusammenhang auch Belgien als Vorbild an. Vgl. exemplarisch: Weingärtner, Daniela, Unterm Strich: Islam als Religionsfach Nummer 1 – Was Deutschland von Belgien lernen kann, veröffentl. am 18. Januar 2012, https://www.badische-zeitung.de/kolumnen-sonstige/unterm-strich-islam-als-religionsfach-nummer-1--54858497.html [eingesehen am 24.11.2012, 15:23 MEZ]. Irka Mohr fasst gerade das Beispiel dieser beiden Länder trefflich zusammen: »Die Beispiele von Belgien und Österreich zeigen, daß der immer wieder beschworene muslimische Ansprechpartner kein Garant für einen nicht-normativen, kritischen Religionsunterricht ist, der mit den allgemeinen Bildungszielen der deutschen Schulen harmoniert. Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich ist zwar ein Ansprechpartner des Staates, seine sunnitische Mehrheit unterdrückt jedoch die innere Vielfalt des Islam und seine kulturspezifischen Ausprägungen und setzt eine normative Vorstellung von Islam fest. Belgien kann man als Gegenstück dazu lesen. Dort ist es nur aufgrund der massiven Intervention des Staates zu einer gewählten Repräsentanz der Muslime gekommen, in der die Sitze nach Quoten vergeben wurden, um die Minderheiten zu schützen. Der Staat hat hier sogar verhindert, daß Milli Görüs Mitglieder gewählt wurden.« (Mohr, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, 5) Noch differenzierter und umfassender konstatiert Michael Kiefer: »In Belgien, Österreich und den Niederlanden sind die islamischen Gemeinschaften zum Teil seit Jahrzehnten als Religionsgemeinschaft gesetzlich anerkannt und damit den christlichen Religionsgemeinschaften gleichgestellt. Trotz dieser im Vergleich zu Deutschland formal günstigen Ausgangslage gestaltete sich die Entwicklung und Einführung islamischer Unterrichtsangebote schwierig und konfliktreich. In Österreich und Belgien führte die staatlicherseits geforderte Institutionalisierung des Islam zur Schaffung einheitlicher Gremien, die nicht in der Lage oder willens sind, die real vorzufindende Richtungsvielfalt widerzuspiegeln. Lehrreich ist vor allem das belgische Beispiel. Dort erbrachte die vom Staat mit großem Aufwand initiierte Konstruktion einer einheitlichen repräsentativen Vertretung nicht die gewünschte innermuslimische Einigung. Aufgrund interner Differenzen um die Besetzung der Führungsspitze war das Gremium im Jahr 2003 handlungsfähig. Auch in Österreich führte der Prozess der institutionellen Vergemeinschaftung in eine zentrale Organisation zu Problemen und Konflikten. Deutlich werden diese z.B. in dem von der IGGiÖ verantworteten Islamunterricht, der die kleineren konfessionsartigen Gruppen – z.B. Aleviten – faktisch nicht be-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> Dies kann nicht völlig unkritisch und ohne Vorbehalt geschehen, da es auch in den jeweiligen Ländern verschiedene Entwicklungsphasen gab und gibt, Gesetze und Bildungswesen im Detail von deutschen Verhältnissen divergieren und nicht immer übernommen werden können. Dennoch lassen sich in Bezug auf strukturelle Fragestellungen und Probleme in Zusammenhang mit der Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichtes gewisse interessante wie praktische Erkenntnisse gewinnen und gegebenenfalls neue Lösungsansätze im deutschen Kontext generieren.

Um mit Belgien zu beginnen, stellt sich die Situation in Bezug auf die Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes wie folgt dar: Die Muslime sind vor Ort als Glaubens- und Religionsgemeinschaft anerkannt und fungieren als Ansprechpartner für den Staat. Die Schaffung eines einheitlichen Lehrplans, die Rekrutierung und Qualifizierung von Lehrkräften und die Generierung von Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern sind hierdurch gesichert. In Belgien ist der Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht an öffentlichen Schulen verpflichtend. 1974 wurden die Muslime per Gesetz durch den belgischen Staat als Konfession – und zwar alle Muslime (!) – anerkannt.[59] Das heißt, hiernach ist der Islamische Religionsunterricht konfessionell verfasst und alle möglichen Strömungen innerhalb des Islam können darunterfallen. Man kann de facto vielmehr von einem multikonfessionellen bzw. konfessionell heterogenen Islamischen Religionsunterricht ausgehen.[60] Seit Mitte der 1970er Jahre wurde der Islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sukzessive eingeführt. Indes führte der Mangel an fehlenden Repräsentanten der muslimischen Gemeinschaft u.a. dazu, dass zwanzig Jahre lang kein einheitlicher Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht vorlag.[61] Gleichwohl existieren auch in Belgien gewisse institutionelle Strukturen, die den funktionalen und administrativen Rahmen hierzu bilden. So war bis 1989 das Islamische Kulturzentrum in Brüssel für die Koordinationsarbeit zwischen Staat und Muslimen verantwortlich.[62] Dieses Zentrum wird von der Islamischen Weltliga und den muslimischen Staaten unter Vorsitz des saudischen Botschafters geführt. Dieses

---

rücksichtigt und damit ausschließt. Als großes Problem erwies sich bislang, auch die akademische Lehrerausbildung. In Österreich lässt die IGGiÖ einen Teil der Lehrerausbildung von arabischsprachigem Personal durchführen. Da die zumeist türkischsprachigen Lehramtskandidaten über keine oder nur geringe Arabischkenntnisse verfügen, muss das zukünftige Lehrpersonal von der eigentlichen Aufnahme des Studiums umfangreiche Arabischkenntnisse erwerben.« (Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen, 213) Bedenklicher sind die Ergebnisse der Studie von Khorchide, Mouhanad, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden 2009. In dieser Studie tritt, vorsichtig ausgedrückt, ein zweifelhaftes Verständnis von Demokratie, Gewalt und Islam unter den befragten Islamlehrerinnen und Islamlehrern in Österreich zutage. Diese Studie sorgte bei ihrem Erscheinen aufgrund ihrer Brisanz für ein entsprechendes Echo in den Medien, Politik und innerhalb der Islamischen Gemeinschaft in Österreich.

59 Vgl. Mohr, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, 2.

60 Vgl. ebd.

61 Vgl. ebd.

62 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

war bereits vor der offiziellen Anerkennung der Muslime als Religionsgemeinschaft Ansprechpartner des belgischen Staates in allen die Muslime betreffenden Fragen.[63] Das Zentrum verfasste eine offizielle Erklärung zu dessen Verständnis von Islam, um seinen Anspruch auf die Vertretung aller Muslime in Belgien zu legitimieren. Diese Erklärung stellt universelle Dimensionen über kulturelle und ethnische Diversität dar.[64] In der Praxis fühlen sich anscheinend nur die nichttürkischen und nach ihren Herkunftsländern entsprechend orientierten Muslime durch das Zentrum vertreten.[65] Das bedeutet für den Islamischen Religionsunterricht zu jener Zeit[66]:

> »Der islamische Religionsunterricht berücksichtigte in dieser Phase vor allem die sunnitische Richtung und reduzierte die innere Vielfalt des Islam auf eine ethnische, vor allem zwischen türkischen und maghrebinischen Muslimen differenzierende Unterscheidung. Damit bildete der Unterricht die Konfliktlinien in der muslimischen Minderheit ab. Bis 1986 fand der Unterricht für die türkischstämmigen Kinder auf türkisch [sic!] und überwiegend mithilfe der offiziellen türkischen Schulbücher statt, in denen heterodoxe islamische Strömungen wie die Alewiten oder auch Orden wie die Süleymancilar nicht berücksichtigt wurden. Die Verknüpfung islamischer Inhalte mit dem türkischen Nationalismus in den Schulbüchern aus der Türkei verstärkte die ethnische Konzeption dieses Religionsunterrichts. Er erinnert an die islamische Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, so wie sie in vielen deutschen Bundesländern organisiert ist. Der Religionsunterricht für die arabischsprachigen Kinder war nach dem gleichen Muster organisiert.«[67]

Seit Mitte der 1980er Jahre wurden die Sprachen Französisch und Flämisch auch für den Unterricht verbindlich vorgeschrieben. Nach wie vor existierte kein einheitlicher Lehrplan und die Lehrkräfte waren gezwungen sich mit entsprechendem Unterrichtsmaterial aus niederländischen und französischen Lehrwerken zu behelfen.[68] Ein weiterer interessanter Aspekt, der durch die folgende Äußerung durchscheint, ist die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit und -biografie bzw. biografischen Lehrens und Lernens in Zusammenhang mit der Schaffung eines Islamischen Religionsunterrichtes und den entsprechenden formalen Voraussetzungen. »Den Aussagen der LehrerInnen zufolge legten sie die Unterrichtsinhalte entsprechend ihrem eigenen Verständnis vom Islam fest, ohne die lokalen Moscheegemeinden zu Rate ziehen zu müssen.«[69] Vor diesem Hintergrund interessieren natürlich die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht teilnehmen. Laut Irka-Christin Mohr nehmen gegenwärtig mehr als die Hälfte der muslimischen Kinder und Jugendlichen am Islamischen Religionsunterricht teil.[70] In Zusammenhang mit der Einrichtung der Beiräte als Ansprechpartner und re-

63 Vgl. ebd.
64 Vgl. ebd.
65 Vgl. Dies., Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, http://www.hbs-hessen.de/archivseite/pol/mohr.htm [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ].
66 D.h. hier Mitte bis Ende der 1980er Jahre.
67 Ebd., 2.
68 Vgl. ebd.
69 Ebd., 2–3.
70 Vgl. ebd., 3.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

präsentative Organe der Muslime für den Staat ist die Entwicklung in Belgien von Interesse, gerade weil diese nicht völlig konfliktlos verlaufen ist. Obwohl bereits 1974 per Gesetz eine repräsentative Vertretung der Muslime in Belgien gefordert wurde, wurden erst Ende 1998 erste Wahlen hierzu abgehalten. Hier wurde eine Quotenregelung eingebracht, die en détail wie folgt aussieht: Die in Belgien innerhalb der Muslime vorhandenen Hauptethnien sind Türken, Marokkaner und andere proportional zu ihrem Bevölkerungsanteil vorhandene Minderheiten wie die Aleviten.[71] Intention dieser Regelung ist es (und somit vielleicht auch interessant bei der Einsetzung von Ansprechpartnern für den deutschen Staat) eine möglichst breite Mitwirkung aller relevanten islamischen Strömungen zu gewährleisten und die jahrzehntelangen Streitigkeiten im Hinblick auf einen legitimen Vertretungsanspruch für alle Muslime zu beenden. Die bereits mehrfach erwähnte Problematik um die Schaffung eines einheitlichen Lehrplans wird derzeit von der *Exekutif des Musulmans de Belgique* erarbeitet.[72] In Österreich existiert ein Ansprechpartner für den österreichischen Staat zur Kooperation und Erteilung für einen Islamischen Religionsunterricht.[73] Die formalen Prämissen sowohl rechtlicher als auch akademischer Art scheinen zunächst optimal zu sein. Dennoch existieren an den dortigen Universitäten bislang nur zwei Lehrstühle für Islamische Religionspädagogik. Es mangelt noch an entsprechender Grundlagenforschung und Facharbeiten.[74]

---

71 Ich verwende diese Schreibweise, weil die u.a. von Irka Mohr verwendete Diktion *Alewiten* zur Verwechselung mit *Alawiten* führen kann (vgl. Dies., Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, http://www.hbs-hessen.de/archivseite/pol/mohr.htm [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ, 3).

72 Vgl. ebd.

73 Die Anerkennung der bosnischen Muslime durch die K&K Monarchie erfolgte per Gesetz 1912.

74 Siehe im Detail hierzu: Universität Wien. Rechtswissenschaftliche Fakultät. Institut für Rechtsphilosophie, Religions- und Kulturrecht, Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland, veröffentl. 2005, http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_rechtsphilo/IslamRU_ExSumPub2005.pdf [eingesehen am 29.11.2012, 21:30 MEZ, 6–11 liefert detaillierte Daten zu der Anzahl der Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie zu den Abmeldungen u. dergl. Des Weiteren werden die Schwierigkeiten, die in Rahmen der dargelegten empirischen Untersuchung in Bezug auf die Praxis der Religionslehrerinnen und Religionslehrer und die weitere Entwicklung des Islamischen Religionsunterricht in Österreich beleuchtet. | Fuess, Albert, Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach. In: Journal of Muslim Minority Affairs 27/2 (2007), 215–239 | Bodenstein, Mark, Islamisierung von Muslimen? Fragen zur Institutionalisierung muslimischer Repräsentanz und Religionslehrerausbildung in Deutschland und Österreich. Dissertation, Universität Erfurt 2008 | Khorchide, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. | Bair, Johann, Das Islamgesetz. An den Schnittstellen zwischen österreichischer Rechtsgeschichte und österreichischem Staatsrecht, Wien 2002. | Gartner, Barbara, Der Islam im religionsneutralen Staat. Die Problematik des muslimischen Kopftuches in der Schule, des koedukativen Sport- und Schwimmunterrichts, des Gebetsrufs des Muezzins, des Schächtens nach islamischen Ritus und des islamischen Religionsunterrichts und des muslimischen Bestattungswesens in Österreich und Deutschland, Frankfurt a.M. 2006. | Dörler, Elisabeth, Verständigung leben und lernen am Beispiel von türkischen Muslimen und Vorarlberger Christen, Feldkirch 2003. | Schmidinger, Thomas, Islam in Österreich – zwischen Repräsentation und Integration. In: Österreichisches Jahrbuch für Politik, In: Andreas Khol et al.ii (Hg.), Wien 2007, 235–254. | Stricker, Maja, Sondermodell Österreich? Die islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ), Klagenfurt 2008. | Strobl, Anna, Islam in Österreich. Eine religionssoziologische

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

In den benachbarten Niederlanden steht die Forschung im Hinblick auf religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Fragestellungen ebenfalls noch am Anfang.[75] Nach Aussagen niederländischer Expertinnen und Experten existieren wohl mittlerweile einzelne Facharbeiten, die jedoch weitestgehend alleine dastehen.[76]

Die Ausgangssituation in Großbritannien unterscheidet sich von der der genannten europäischen Staaten. Das Schul- und Hochschulsystem in Großbritannien divergiert stark von den bisher genannten Staaten. Dies zeigt sich anhand privater und öffentlicher (staatlicher) Schulen zwischen eher säkularen und konfessionellen Einrichtungen. Ferner befinden sich entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte an öffentlichen Hochschulen im Aufbau.[77] Der gesellschaftliche Rahmen, in dem das Leben der Muslime stattfindet, ist stärker als in allen anderen genannten Staaten von sozialen Unterschieden und rassistischen Ressentiments geprägt.[78]

Wichtig an dieser Stelle ist abschließend festzuhalten, dass es im europäischen Kontext nationale Unterschiede, d.h. verschiedene Typen und Modelle im Hinblick auf einen Islamischen Religionsunterricht bzw. Religionsunterricht allgemein gibt. Diese Länder-Typen und Modell-Komplexe sind im Wesentlichen durch historisch gewachsene Strukturen, Institutionen und die hier hinter stehenden Verständnisse von Re-

---

Untersuchung, Frankfurt a.M. 1997. Dies., Einzigartiger Rechtsstatus – Die Muslime in Österreich. In: Herder Korrespondenz 60/4 (2006), 200–204. | Ornig, Nikola, Die zweite Generation und der Islam in Österreich. Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnie, Graz 2006.

75 Vgl. Dessing, Nathal M., Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands, Leuven 2001. Hoffer, Cornelis Bernadette Maria, Volksgeloof en religieuze geneeswijzen onder moslims in Niederland. een historisch-sociologische analyse von religious-medisch denken en handelen, Amsterdam 2000.

76 So nach Aussage von Karima Joundi M. A. von der Universität Leiden/Hogeschool Ipabo Amsterdam anlässlich des internationalen Symposiums des Zentrums für Interkulturelle Islam-Studien der Universität Osnabrück: Religionen in der Schule die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts vom 15.–17.01.2009 in Osnabrück: »Two MA studies have been made about this teaching-method.«

77 Vgl. Haussmann, Werner, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen. Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der BRD, Hamburg 1993. | European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Auswirkungen der Bombenanschläge vom 7. Juli 2005 in London auf muslimische Gemeinschaften in der EU, Luxemburg 2006. | Quraishi, Muzammil, Muslims and crime. A comparative study, Aldershot 2005. | Schwab, Christa, Integration von Moslems in Großbritannien und Frankreich, Wien 1997. | Lewis, Philip, Islamic Britain. Religion, politics and identiy among British muslims: Bradford in the 1990s, London 1994. Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen, 64f. | Mohr, Islamischer Religionsunterricht in Europa, 209ff. | Nielsen, Jørgen, Islam in Westeuropa, Hamburg 1995, 85ff. | Baumann, Islamischer Religionsunterricht, 213ff.

78 Vgl. Nielsen, Islam in Westeuropa, 196–198. | Joly, Danièle, Britannia's crescent. Making a place for Muslims in British society, Aldershot 1995. | Demant, Froukje/Maussen, Marcel/Rath, Jan, Muslims in the EU: Cities Report. Preliminary reserach report and literature survey, veröffentl. 2007, https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/museucitiesnet_20080101_0.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 11:38 MEZ]. | European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Muslims in the European Union: Discrimination and Islamophobia, veröffentl. 2006, http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/156-Manifestations_DE.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 11:32 MEZ].

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ligion und Staat zu verstehen. Dies gilt insbesondere für die rechtlichen Fragen und Aspekte, die in der Interaktion von Staat und Gesellschaft bzw. Glaubensgemeinschaft zutage treten. Albert Fuess unterscheidet vier Modelle (I–IV), welche er an den jeweiligen landesbezogenen Eigenheiten festmacht und kategorisiert: Modell I bezeichnet Fuess als *Laïcité*, was für die Neutralität des Staates und dessen strikte Trennung von der Religion steht.[79] Modell II bezieht sich auf jene Staaten, in denen die Verfassung keinerlei Anerkennung der Religionsgemeinschaften vorsieht und das Fach *Religion für alle* sowie konfessionelle Schulen propagiert.[80] Das Modell III ist gekennzeichnet von der staatlichen Anerkennung der Religionsgemeinschaften, dies bezieht sich sowohl auf alteingesessene als auch neu dazugekommene Gemeinschaften. In Bezug auf einen Religionsunterricht verfährt man nach dem Credo *gläubige LehrerInnen* unterrichten *gläubige SchülerInnen* in staatlichen Schulen.[81] Das Modell IV ist charakterisiert durch die gänzliche Missachtung anderer Religionsgemeinschaften, dieses Modell ist auf Italien beschränkt, hier bestimmt der Katholizismus alle öffentlichen Auseinandersetzungen im Hinblick auf andere Religionen bzw. Religionsgemeinschaften.[82] Irka-Christin Mohr unterscheidet im Vergleich zu Fuess lediglich zwei Typen anstatt – wie zuvor dargestellt – vier Modelle. Sie macht dies an den unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Islamischen Religionsunterrichtes fest.[83] Sie unterscheidet zwischen

> »[dem] Typ 1 [, den] […] Österreich und Belgien [bilden], deren Verfassungen die formale Anerkennung von Religionsgemeinschaften vorsehen. Diese Anerkennung ist wiederum Voraussetzung für den konfessionsgebundenen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Beide Staaten haben schon Ende der 70er Jahre diesen Schritt der Anerkennung des Islam vollzogen. Sie verfügen über jahrelange Erfahrung mit islamischem Religionsunterricht. Die muslimische Minderheit hat in beiden Ländern die Möglichkeit der Einrichtung von islamischem Religionsunterricht wahrgenommen, den Unterricht professionalisiert und ihn zunehmend erweitert. Der Religionsunterricht scheint als Mittel für die religiöse Basiserziehung der Kinder akzeptiert zu werden, so daß islamische Konfessionsschulen bisher keine Rolle spielen«

und dem Typ 2, den

> »die Niederlande und Großbritannien [aufweisen], deren Verfassungen die formale Anerkennung von Religionsgemeinschaften nicht vorsehen und deren öffentliches Bildungsangebot keinen konfessionsgebundenen Religionsunterricht beinhaltet. Stattdessen bietet die öffentliche Schule ein Pflichtfach für alle SchülerInnen: ›geestelijke stromingen‹ beziehungsweise ›Religious Education‹ an. Beide Staaten haben außerdem eine Revision des gesamten Curriculums durchgeführt. Ziel war dabei, den kul-

79 Dieses Modell bezieht sich auf Frankreich und die frankophonen Regionen der Schweiz (vgl. Fuess, Islamic Education in Western Europe, 216).

80 Großbritannien, Niederlande, Skandinavien und Irland fallen hierunter (vgl. ebd.).

81 Dies gilt für Belgien, Österreich, Deutschland, Spanien und deutschsprachige Teilen der Schweiz. In Bezug auf einen Islamischen Religionsunterricht wurden die Muslime in Spanien, Belgien und Österreich offiziell anerkannt. Vgl. ebd.

82 Vgl. ebd.

83 Vgl. Mohr, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, 1.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

turellen Pluralismus der eigenen Gesellschaft in der Schule stärker zu vermitteln und die nationale Zugehörigkeit für Minderheitenkulturen zu öffnen. Die Betonung in der Schulpolitik beider Länder liegt auf der interkulturellen und nicht auf der interreligiösen Pädagogik. Sowohl in Großbritannien als auch in den Niederlanden reicht vielen muslimischen Eltern die Vermittlung religiöser oder religionskundlicher Inhalte an den öffentlichen Schulen nicht aus. Deshalb wendet sich die Aufmerksamkeit einiger Eltern auf die Gründung von Privatschulen: in den Niederlanden gibt es mittlerweile 30, in Großbritannien sogar 80 islamische Privatschulen.«[84]

In diesem Zusammenhang sind die Arbeiten von Irka-Christin Mohr, Michael Kiefer und Mark Bodenstein von Interesse für die deutschen Verhältnisse.[85] In Bezug auf einen Islamischen Religionsunterricht bleibt mit Blick auf die gesamtdeutsche Situation, aber auch insbesondere in Anbetracht der beiden angeführten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen festzuhalten, dass es – vereinfacht gesprochen – zwei Unterrichtstypen bzw. Modelle gibt: Einerseits den religionskundlichen Unterricht in deutscher Sprache, wie er in Nordrhein-Westfalen praktiziert wurde, andererseits den konfessionell gebundenen Religionsunterricht, den man momentan in beiden Bundesländern als Islamischen Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes[86] abzuhalten und zu etablieren versucht. Letzte thematische Kristallisationspunkte, die an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden dürfen, sind die rechtlichen Aspekte des Islamischen Religionsunterrichtes. D.h., es geht um die Frage, welche gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Erteilung eines dem Grundgesetz nach konfessionell gebundenen Religionsunterrichtes in Deutschland erfüllt sein müssen. Auch hier scheint eine gewisse Heterogenität der Meinungen vorzuherrschen, was die Einrichtung eines eben solchen Unterrichtes mancherorts erschwert bzw. verzögert.[87]

84 Ebd.

85 Vgl. Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. | Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?.

86 Vgl. Art. 7 Abs. 3 GG.

87 Vgl. Bock, Wolfgang (Hg.), Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen 2007. | Anger, Thorsten, Islam in der Schule – rechtliche Wirkungen der Religionsfreiheit und der Gewissensfreiheit sowie des Staatskirchenrechts im öffentlichen Schulwesen, Berlin 2003.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3. Hintergründe und Rahmenbedingungen zum Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen

3.1 Historie und Entwicklung eines neuen Schulfachs in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen

Wie bereits in der Einführung dieser Arbeit beschrieben, gab es im Laufe der Zeit verschiedene Entwicklungen im Zusammenhang mit der Lehrplanentwicklung und der Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichtes, die für das Verständnis und die weitere Betrachtung der Kernfragestellung (*Korrelationsfrage*) von Bedeutung sind. Dies gilt sowohl für Nordrhein-Westfalen als auch für die Entwicklungen in Niedersachsen. Die Erörterung der Hintergründe zur Entstehung eines islamischen konfessionellen Religionsunterrichtes in Deutschland gewinnt durch die aktuellen Entwicklungen – national ebenso wie international – an Bedeutung. Das Aufleuchten strukturrelevanter Details dürfte hier von weiterem Interesse sein, um Rückschlüsse für die weitere Entwicklung des Islam sowohl im Hinblick auf die institutionelle wie auch die gesellschaftliche Integration des Islam und seiner Gläubigen in Deutschland ziehen zu können.

Hierbei sollten zwei Aspekte im Vorfeld nicht außer Acht gelassen werden: Zum einem ist hier von einem offenen, auf mehreren Ebenen des öffentlichen Lebens stattfindenden Prozesses die Rede, zum anderen ist *der Islam* keine homogene, monolithische Größe. Vielmehr könnte man ihn als eine dynamische und heterogene Größe verstehen – wie die Individuen, die seine Anhängerschaft stellen. Vor diesem Hintergrund müssen alle Aussagen zur besagten Entwicklung und deren Bewertung gesehen werden.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.1.1 Der lange Weg vom *Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht* zum Islamischen Religionsunterricht: Ein Abriss der Entwicklungsgeschichte des Faches und seiner Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen

Die gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen, die zur Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichtes führten, sind in der Migrationsgeschichte der hierzulande lebenden Muslime zu suchen. Das Gros von ihnen gelangte während der Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre als sogenannte Gastarbeiter nach Deutschland.[1] Infolgedessen kam es später im Rahmen von Familienzusammenführungen zum Nachzug einzelner Familienmitglieder nach Deutschland, was dazu führte, dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus besagten Familien ins deutsche Bildungssystem kamen und somit hierauf reagiert werden musste.[2] In den 1980er und 1990er Jahren verstärkte sich die Migration aufgrund politischer Krisenherde,[3] wodurch der Zustrom von Kindern und Jugendlichen mit nicht christlichen, insbesondere mit islamischer *Konfession*, zunahm. Relativ früh wurde seitens der Landesregierung Nordrhein-Westfalens erkannt, dass sich ein Trend zum Bleiben unter den Migranten abzeichnete. Deren Kinder und Jugendliche bedurften nicht nur der Sprachförderung, sondern auch einer Bildung, die sie dahingehend stärken sollte, als demokratische Bürger dieses Landes ihre Identität frei entwickeln und hier festigen zu können. Der Religion bzw. dem Religionsunterricht wurde hierbei eine gewichtige Rolle beigemessen. Der Islam als Religion der Migranten wurde als Bindeglied und identitätsstiftend über ethnische und kulturelle Unterschiede hinweg betrachtet. Dennoch darf man einen Islamischen Religionsunterricht nicht ausschließlich als Integrationsinstrument und ebenso wenig als alleiniges Mittel zur Terrorbekämpfung und Radikalisierungsprävention nach 9/11 verstehen bzw. hierauf

1 Die Anwerbeabkommen zwischen der BRD und den verschiedenen Anwerbeländern wie der Türkei (1961), Jugoslawien (1968), Marokko (1963) und Tunesien (1965) belegen dies. Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?, 9–10, des Weiteren Rudolph, Hedwig, Die Dynamik der Einwanderung im Nichteinwanderungsland Deutschland. In: Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen, In: Heinz Fassmann, Rainer Münz (Hg.), Frankfurt 1996, 161–181. Rudolph (1996) wird u.a. in der Zusatzstudie DIK vom Sommer 2009 erwähnt. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen, veröffentl. 2010, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe_2015/Islam/Muslimisches_Leben_in_NRW.pdf [eingesehen am 15.07.2018, 22:59 MEZ, 54.

2 Als Wendepunkt kann hier der Anwerbestopp der BRD 1973 gesehen werden und den folgenden Verbleiben der sogenannten *Gastarbeiter* und ihrer Familienangehörigen und gegebenenfalls deren Nachzug in Rahmen von Familienzusammenführungen (vgl. Herbert, Ulrich, Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Bonn 2003, 232). Die Studie zum *Muslimischen Leben in Deutschland* vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Muslimisches Leben in Deutschland gibt als »Einwanderungsgründe« u.a. Miteinreise als Familienmitglied mit 56,8 %, Einreise als Familiennachzügler mit 48,1 % an (54–55).

3 Vgl. Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?, 11 sowie Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen, 54–55f.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

reduzieren.[4] Im Folgenden ergibt sich eine Chronologie der wichtigsten Ereignisse und Entwicklungsschritte von den ersten Beschlüssen seitens der nordrhein-westfälischen Landesregierung in den späten 1970er Jahren bis hin zu den Ereignissen der jüngeren Vergangenheit, die zur Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes und der damit verbundenen Einigung mit den muslimischen Verbänden in Nordrhein-Westfalen sowie zur Einrichtung des entsprechenden Beirates führten.

Chronologie der Ereignisse von 1978 bis 2016

1978: Erlass des Kultusministers an das Landesinstitut für Curriculum-entwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung ein Werkstattseminar über Inhalte eines möglichen Islamischen Religionsunterrichtes durchzuführen.
1979: Erlass mit dem Auftrag an das Landesinstitut, einen »Lehrplan für islamischen Religionsunterricht« [i. Orig. fett] für türkische Schülerinnen und Schüler zu erstellen.
1981: Beauftragung des Landes Nordrhein-Westfalen durch die KMK, ein Modell-Curriculum zu erstellen.
1986: Veröffentlichung des Curriculums für die Klassen 1 bis 4
1987- 89: Lehrerfortbildung für ca. 600 türkische Lehrerinnen und Lehrer (ca. 150 Stunden)
1991: Vollendung des Curriculums für die Klassen 5 und 6
1996: Vollendung des Curriculums für die Klassen 7 bis 10; Lehrerfortbildung für die Sekundarstufe I
1999: Beginn des Schulversuchs Islamische Unterweisung als eigenständiges Fach in deutscher Sprache
2000: Der Schulversuch an 19 Schulen mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern sowie 14 Lehrerinnen und Lehrern
2005: Umbenennung des Fachs Islamische Unterweisung in deutscher Sprache in Islamkunde in deutscher Sprache, abgekürzt Islamkunde
2006: Einberufung der Interministeriellen Arbeitsgruppe Dialog mit dem Islam u.a. mit dem Ziel bekenntnisorientierten Islamunterricht einzuführen
Februar 2011: Unterzeichnung einer gemeinsamen Erklärung durch Frau Schulministerin Sylvia Löhrmann und den Koordinierungsrat der Muslime, wie der Islamische Religionsunterricht auf den Weg gebracht werden kann
Dezember 2011: Verabschiedung des Gesetzes zur Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes als ordentliches Fach
2012/2013: Angebot eines Islamischen Religionsunterrichtes für Grundschulen, welche über die »organisatorischen Voraussetzungen« und das entsprechende Lehrpersonal verfügen
2013/2014: Ausweitung des Fachs Islamischer Religionsunterricht auf die Schulen der Sekundarstufe I, wenn diese die besagten Voraussetzungen erfüllen

4 Mehr zu den gesellschaftlichen Hintergründen, die als *Korrelationsprämissen* von mir verstanden werden, im 4. Kapitel.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

August 2016: Inkraftsetzung des Islamischen Religionsunterrichtes und des diesbezüglichen Lehrplans für die Sekundarstufe II (Einführungsphase) am 15.07.2016 gemäß dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 22.07.2016

3.1.2 Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne zwischen Islamkunde in deutscher Sprache und Islamischem Religionsunterricht – Auf den Spuren der Korrelation

Zunächst lagen in Nordrhein-Westfalen lediglich zwei Lehrpläne vor, die in Bezug auf die *Korrelationsfrage* dieser Arbeit befragt werden können. Beide Lehrpläne gelten für das Fach Islamkunde in deutscher Sprache.[5] Beide Lehrpläne werden im Hinblick auf die zuvor erwähnte Vorgeschichte in Bezug auf die Problematik *Verschränkungsdidaktik* und Korrelationsdidaktik untersucht. Die Aussagen und Ziele der Lehrpläne werden hierzu miteinander verglichen.

Inzwischen wurden durch das Düsseldorfer Ministerium für Schule und Weiterbildung Lehrpläne für den Islamischen Religionsunterricht sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufen I und II vorgelegt. Auch diese wurden auf das Verständnis der *Lehrplanentwickler*, was sie unter Korrelationsdidaktik verstehen, berücksichtigt. Danach wird geklärt, wie *Korrelation* laut der Lehrpläne umgesetzt werden soll. Die Frage stellt sich, ob Korrelationsdidaktik überhaupt im Islam bekannt und darüber hinaus in der religiösen Lehre vorgesehen und zulässig ist. Diese Fragen skizzieren den an dieser Stelle vorgenommenen Ausgangspunkt zur Recherche in Bezug auf die *Korrelationsfrage*. Es wird, um es klar zu formulieren, also keine umfassende Lehrplananalyse vorgenommen, in der jedes Detail der didaktischen Konzeption untersucht wird, sondern ganz gezielt nach Angaben und Aussagen zur Korrelationsdidaktik gesucht, diese ausfindig gemacht, dargelegt und hinterfragt.

3.1.2.1 Spurensuche im Lehrplan: Islamkunde in deutscher Sprache – in der Grundschule der Klassen 1 bis 4 in Nordrhein-Westfalen

In diesem Lehrplan lassen sich verschiedene Textstellen finden, die direkte oder indirekte Aussagen über das Verständnis und die Verwendung der Korrelationsdidaktik

5 Vgl. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4 und Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, »Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 bis 10«, Bönen 1991 sowie dass., »Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 bis 10« und Landesinstitut für Schule (NRW), Islamkunde in Nordrhein-Westfalen, 23. 1991 wurde das Curriculum für die Jahrgänge 5 und 6 Jahrgang vollendet, 1996 das für die Jahrgänge 7 bis 10. Beide wurden später zu einer Publikation bzw. als Lehrplan zusammengefasst und für die Sekundarstufe I herausgegeben. »Für die Sekundarstufe I gelten die […] Curricula der »Islamischen Unterweisung« in den Klassen 5 und 6 sowie 7 bis 10 aus den Jahren 1991 und 1996« (ebd., 5). Im Folgenden wurde der Lehrplan für die Sekundarstufe I in NRW: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Islamkunde in deutscher Sprache. Klasse 5 bis 10, Frechen 2009*, berücksichtigt.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nach Lesart der Lehrplanentwickler des Landes Nordrhein-Westfalen machen. Insgesamt lassen sich hierzu fünf Belegstellen im besagten Lehrplan finden. Die zentrale Aussage, in der wortwörtlich die *Korrelation* erwähnt wird, lautet:

> »Diese Kategorisierung soll deutlich machen, dass Islamkunde die Aufgabe hat, die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und die Glaubenstradition der islamischen Gemeinschaft als ganze [sic!] im Unterricht so miteinander zu verschränken (zu korrelieren), dass Handlungswissen entsteht, das auf das konkrete Leben bezogen ist.
> Dieses Prinzip der Verschränkung (der Korrelation) [Hervorhebung D. B.] gilt sowohl für den Lehrplan insgesamt, als auch für jede Thematische Einheit im einzelnen [sic!]. Eine bloße Vermittlung von religiösem Wissen ohne Bezug zur Lebenswirklichkeit kann es ebenso wenig geben wie bloße Soziallehre oder Ethik ohne Bezug zur Religion des Islams.«[6]

Mit *Kategorisierung* sind drei Kategorien zur inhaltlichen Einteilung der Thematischen Einheiten und ihrer diesbezüglichen Gewichtung gemeint. Folgende Kategorien werden genannt:

> »Es gibt Thematische Einheiten, die an der Alltagswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ansetzen und von dort zu den Grundlagen des Islams hinführen.
> (Kategorie: Erlebte und erfahrene Umwelt)
>
> Es gibt Thematische Einheiten, die am religiösen Wissen des Islams ansetzen und von dort zur Alltagswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hinführen.
> (Kategorie: Religiöses Wissen)
>
> Schließlich gibt es Thematische Einheiten, in denen Alltag und Grundfragen des Islams identisch sind.
> (Kategorie: Pflichten, Kult und Brauchtum)« [Hervorhebungen D. B.].[7]

Wie zu erkennen ist, spielt der Aspekt der *Lebenswirklichkeit* gegenüber den Glaubenstraditionen eine wichtige Rolle. Fernerhin lassen sich im Lehrplan unter diesem Begriff vier weitere Aussagen dazu finden. Im Zusammenhang mit den Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler durch den Islamkunde-Unterricht entwickeln sollen, werden folgende Aussagen gemacht:

> »Die Schülerinnen und Schüler sollen die elementaren Überlieferungen von KORAN und Sunna zu eigenen Erfahrungen in ihrer Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] und zu den Erfahrungen anderer Menschen in Beziehung setzen. Sie sollen die Traditionen des Islams als Deutungsangebot für das eigene selbstverantwortete Leben und Zusammenleben mit anderen Menschen verstehen.«[8]

6 Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, 18.

7 Ebd.

8 Ebd., 9.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Des Weiteren findet sich auf der gleichen Seite im Zusammenhang über die den Schülerinnen und Schülern zu vermittelnden *Kenntnissen* folgende Aussage:

> »[Die] Schülerinnen und Schüler erwerben in der Islamkunde grundlegende Kenntnisse […] zu den Ausdrucks- und Erscheinungsformen des Islams im Wechselverhältnis von Religion und Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] in der Zivilgesellschaft.«[9]

Auf der darauffolgenden Seite finden sich unter der Kategorie »Einstellungen und Haltungen« die Aussage, dass die Schülerinnen und Schüler zur Bereitschaft geführt werden sollen, »die islamischen Grundsätze für das Leben in Familie, Schule und übriger Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] zu reflektieren und Gelegenheiten ihrer Anwendung zu erkennen«[10]. Ein weiterer Hinweis zur *Korrelation* lässt sich im besagten Lehrplan unter der Rubrik »Lernwelten und Jahrgangsstufen« finden. Konkret werden Aussagen zu Unterrichtsthemen und Fähigkeiten gemacht, welche die Schülerinnen und Schüler hierdurch entwickeln sollen, denn:

> »der Bezug […] [zu] konkreten Unterrichtsthemen (Unterrichtsreihe, Unterrichtsstunde) zur Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] der Schülerinnen und Schüler, zu deren Interessen und/oder auch zu deren Leistungsfähigkeit und Wissensstand [kann] zu einer besonderen inhaltlichen Auswahl von thematischen Aspekten führen«[11].

Folgendes abschließendes Zitat dieser kurzen Untersuchung des Lehrplans für die Grundschule lässt sich unter den Aussagen zu den *Fähigkeiten*, die Schülerinnen und Schüler ausbilden sollen, finden: »Die Schülerin/der Schüler […] kann Aussagen der islamischen Tradition mit Hilfe eigener Erfahrungen in der eigenen Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] interpretieren und verstehen.«[12]

Bei einer erweiterten Betrachtung des Lehrplans wird deutlich, dass die *Lehrplanentwickler* des Landesinstitutes in Soest eine bestimmte Erwartung und bestimmte Intentionen verfolgten, die offensichtlich unter Zuhilfenahme der Korrelationsdidaktik bzw. *Verschränkungsdidaktik* erreicht werden sollen. Diese Intentionen lassen sich anhand von Formulierungen erkennen, die immer wieder Bezug auf die Lebenssituation, die Lebenswirklichkeit und die islamische Tradition nehmen. Des Weiteren wird das eigentliche Ziel, die Ausbildung einer muslimischen Identität, welche die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, ihr Leben selbst zu gestalten, in Eigenverantwortung und im Bewusstsein der eigenen muslimischen Tradition angestrebt. Auch wird das Verhältnis zwischen der eigenen muslimischen Identität in einer gesellschaftlichen Minderheit und der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft bewusst angegangen.[13]

---

9 Ebd.

10 Ebd., 10.

11 Dass., Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, Düsseldorf 2006, 21.

12 Ebd., 52.

13 »2006 will die Islamkunde die Schülerinnen und Schüler zu einer ›bewussten Annahme und Ausbildung‹ ihrer muslimischen Identität befähigen (MfSW 1999). Die Aufmerksamkeit liegt auf der ›eigenen Lebensausrichtung‹, auf der ›Eigenverantwortung‹ im Handeln, auf der ›Bewusstmachung‹ von Traditionen (MfSW 2006:8f).« (Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 193)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dies kann anhand von Aussagen wie der folgenden gesehen werden kann: »[D]ie Entwicklung einer islamischen Identität [ist] in einer nicht-muslimischen Umwelt zu unterstützen.«[14] Wenn man nun die vorgefundenen Äußerungen zusammengenommen betrachtet, könnte man so etwas wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu formulieren versuchen, um besser verstehen zu können, was *Korrelation* nach Lesart der *Lehrplanentwickler* ist und was die *Korrelationsdidaktik* im Wesentlichen ausmacht. Der Lehrplan für die Grundschule strebt unter Zuhilfenahme der Korrelationsdidaktik bzw. der Verschränkung von Lebenswirklichkeit und islamischer Tradition an, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer *muslimischen Identität* behilflich zu sein. Nach der Lesart des Lehrplans ist die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler geprägt von Migration und einer Identität als islamische Minderheit in einer nicht-islamischen Mehrheitsgesellschaft. Die besagte islamische Tradition ist nach Lesart des Lehrplans in erster Linie durch *KORAN* und *Sunna* und dem damit verbundenen grundlegenden religiösen Wissen geprägt. Dies wird versucht im Detail durch didaktische Instrumente wie z.B. die »Thematischen Einheiten« durchzubuchstabieren.[15] Die Auswirkungen bzw. die Funktion der im Lehrplan beschriebenen Korrelationsdidaktik bzw. korrelativen Didaktik erläutern meines Erachtens deutlich, was von den Lehrplanentwickler unter besagter *Korrelation* bzw. *Verschränkung* verstanden wird. So soll sie *Handlungswissen* generieren, welches auf die eigene konkrete Lebenssituation bezogen werden kann. Bloße Wissensvermittlung wird als ineffektiv betrachtet,[16] weil ohne den besagten Bezug zur Lebenswirklichkeit die Schülerinnen und Schüler die Tradition des Islam als Deutungsangebot für ein selbstverantwortetes Leben nicht wahrnehmen können.[17] Die Schülerinnen und Schüler sollen also die islamischen Grundsätze für das Leben in Familie, Schule usw. reflektieren und erkennen können.[18] Es soll ermöglicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Aussagen der islamischen Tradition mit Hilfe der eigenen Erfahrungen in der eigenen Lebenswirklichkeit interpretieren und verstehen lernen.[19] Summa summarum lässt sich feststellen, dass es sich um eine reziproke, reflektierte Beziehung zwischen der Tradition und dem Leben der Schülerinnen und Schüler handelt, die eine nachhaltige wechselseitige Durchdringung und Beeinflussung nach sich ziehen soll.

14 Ebd.

15 So wird der Koran als das ultimative Wort Gottes im Lehrplan dargestellt, das für die Muslime von zentraler Bedeutung ist. Die Sunna als vorbildlicher Weg des Propheten Mohammeds, die Überlieferung durch die Hadithe sowie die beiden Traditionarier Buchari und Muslim werden erwähnt. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Aussagen zwischen Koran und der Sunna unterscheiden lernen. Als tradierte Glaubenspraxis wird Auslegung und Interpretation im Brauchtum und Ritus auf der Basis von Koran und Sunna (Hadithe) und den hier anhängigen Texten der Rechtsschulen aufgeführt (vgl. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, 15–16).

16 Vgl. ebd., 18.

17 Vgl. ebd., 9.

18 Vgl. ebd., 10.

19 Vgl. ebd., 52.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

3.1.2.2 Spurensuche im Lehrplan: Islamkunde in deutscher Sprache – in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen

Im Lehrplan der Islamkunde für die Sekundarstufe I lassen sich insgesamt sechs für die Fragestellung relevante Belege ausfindig machen. Unter dem Schlagwort der *Verschränkung* lassen sich drei Stellen finden, die in Bezug auf die Korrelationsdidaktik interessante Aussagen beinhalten:

> »Die Schülerinnen und Schüler sollen die islamische Tradition insbesondere im Hinblick auf KORAN und Sunna zu eigenen Erfahrungen in ihrer Lebenswirklichkeit und zu den Erfahrungen anderer Menschen in Beziehung setzen können. Sie sollen die Traditionen des Islams als Deutungsangebot für das eigene selbstverantwortete Leben und Zusammenleben mit anderen Menschen verstehen und die eigenen Lebenserfahrungen selbstkritisch und reflexiv zur Deutung der islamischen Quellen nutzen können (korrelative Verschränkung).«[20]

> »die Thematische Einheit »Der Mensch als Teil der Schöpfung« (TE 5) [soll] auch Fragen und Aspekte [aufgreifen], die sich von den Bereichen »Pflichten, Kult und Brauchtum« sowie »Erlebte und erfahrene Umwelt« her ergeben. Die Bereiche des Faches dienen nicht der inhaltlichen Isolierung von Themen, sondern der Schwerpunktsetzung. Jedes Thema muss in sinnvoller und angemessener Weise mit den jeweils anderen Bereichen inhaltlich verschränkt sein.«[21]

> »Ein Planungsgitter, das Themenfelder (TF) und Lernwirklichkeiten bzw. Lernwelten (LW) verschränkt, kann die einzelne Thematische Einheit (TE) in thematische Aspekte zerlegen. Dadurch kann sichergestellt werden, dass jede TE von allen Themenfeldern und von allen Lernwirklichkeiten her analysiert wird. Zugleich kann die sachliche Komplexität und inhaltliche Vernetztheit der TE sichtbar und handhabbar werden.«[22] [Hervorhebungen D. B.]

Des Weiteren lassen sich drei bzw. vier Stellen zur *Korrelationsfrage* unter dem Schlagwort *Lebenswirklichkeit* finden. Das erste bereits oben genannte Zitat beinhaltet neben der Nennung der *korrelativen Verschränkung* auch die Erwähnung der *Lebenswirklichkeit*, die neben der Tradition einen der beiden wesentlichen Bezugspunkte der korrelativen Religionsdidaktik darstellen. Hier sind die vier verbleibenden Stellen aufgeführt:

> »zu den Ausdrucks- und Erscheinungsformen des Islams im Wechselverhältnis von Religion und Lebenswirklichkeit in der säkularen Zivilgesellschaft;«[23]

> »Der KORAN ist die wichtigste und zentrale schriftliche Orientierung im islamischen Glauben. Darin besteht Einigkeit unter allen Muslimen, wo auch immer in der Welt sie

20 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Islamkunde in deutscher Sprache, 10.

21 Ebd., 23.

22 Ebd., 25.

23 Ebd., 11.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ihren Glauben leben, welcher Konfession sie angehören, welcher Rechtsschule sie folgen, welches Bildungsstandes sie sind. Aus diesem Grund ist der KORAN auch neben der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und neben den gesellschaftlichen Verhältnissen, auf die sich Religionen in Gegenwart und Vergangenheit beziehen müssen, im Rahmen einer Heranführung der Schülerinnen und Schüler an die islamische Glaubenstradition wichtigste Quelle und zentraler Gegenstand des Unterrichts.«[24]

»die durch vordergründige, emotionale und hintergründige Wahrnehmung und Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse über den möglichen Inhalt des Textauszuges auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen und dabei zu fragen, inwieweit die Aussage Gegenwartsbedeutung haben kann und im gegebenen Fall, welche Bedeutung sie für das eigene Leben, Verhalten und Handeln haben kann.«[25]

»Der KORAN ist für Muslime Wort Gottes. Muslime glauben und glaubten zu allen Zeiten, dass der Text des KORANs dem Propheten Muhammad von Gott offenbart wurde. Dieser Glaube findet seinen Ausdruck auch im Glaubensbekenntnis, in der Shahada [sic!]. Muslime glauben deshalb auch, dass die Aussagen des KORANs von Menschen nicht verändert werden können. Dieser Glaube hat die Muslime in ihrer über tausendjährigen Geschichte als Religionsgemeinschaft jedoch nicht davon abgehalten, den Text des KORANs stets auf die jeweils gegenwärtige Lebenswirklichkeit der Menschen zu beziehen. Dabei ist ein beträchtlich umfangreicher Korpus von Interpretationen entstanden, der in seiner Gänze nicht Gegenstand des Unterrichts sein kann. Er kann jedoch, exemplarisch eingeführt, zeigen, dass das wahrgenommene, gefühlte und untersuchte Wort des KORANs zu allen Zeiten und in den verschiedenen geographischen Räumen der islamischen Welt stets neu und ortsspezifisch gedacht, formuliert und, soweit es Vorschriften enthält, neu ortsspezifisch bedacht und befolgt wurde.«[26] [Hervorhebungen D. B.]

Die zuvor in Bezug auf den Lehrplan der Grundschule gemachten Aussagen werden weitgehend durch den Lehrplan der Sekundarstufe I untermauert, was nicht weiter verwunderlich ist, da beide Lehrpläne aus der derselben *Lehrplanschmiede* stammen. Markant ist jedoch, dass explizit auf die Textarbeit mit dem Koran und dessen Bedeutung für die Auseinandersetzung zwischen der Tradition und der Lebenswirklichkeit der Gläubigen eingegangen wird, wie bereits zuvor zitiert.[27]

24 Ebd., 13.

25 Ebd., 14.

26 Dass., Islamkunde in deutscher Sprache. Klasse 5 bis 10, Frechen 2009, 14f.

27 »Dieser Glaube hat die Muslime in ihrer über tausendjährigen Geschichte als Religionsgemeinschaft jedoch nicht davon abgehalten, den Text des KORANs stets auf die jeweils gegenwärtige Lebenswirklichkeit der Menschen zu beziehen.« (Ebd.)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.1.2.3 Excurriculare Belege zur Lesart der Lehrplanentwickler in Nordrhein-Westfalen

Im Folgenden sollen zur Vertiefung des Verständnisses, wie die *Lehrplanentwickler* Nordrhein-Westfalens die Korrelationsdidaktik selbst verstanden hatten und in die oben genannten Lehrpläne implementiert haben, durch zusätzlich Aussagen außerhalb der Lehrpläne *ex-curriculare* Belege zur Sache herangezogen werden. Der ehemalige Leiter der Lehrplankommission, Klaus Gebauer, fasste anlässlich der Konferenz *Lerngemeinschaft – Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen* in Weimar vom 13. bis 14. März 2003 den Zusammenhang zwischen *Islamkunde* und *Korrelation* wie folgt zusammen:

> »Wesentlich für die Geschichte der Islamischen Unterweisung ist, dass die didaktischen Konstrukte, insbesondere das Konstrukt für den Lehrplan Evangelische Religionslehre u.a. auch von Arbeiten an der Islamischen Unterweisung beeinflusst wurden, wie umgekehrt auch die Islamische Unterweisung von Konstrukten der christlichen Konzepte profitierte. Kern der gegenseitigen Beeinflussung war und ist der Begriff der Verschränkung von Lebensgegenwart und Glaubenstradition, katholisch im Begriff der *Korrelation* [Hervorheb. i. Orig.] gefasst.«[28]

Interessanterweise werden die Termini *Verschränkung* und *Korrelation* seitens der *Lehrplanentwickler* den Konfessionen Evangelisch bzw. Katholisch zur Beschreibung ein und desselben didaktischen Prinzips zugeordnet.

> »Die beiden Termini [wurden] jeweils unterschiedlichen Konfessionen und deren Theorien zum Religionsunterricht zugeordnet, d.h. die *Korrelation* [Hervorheb. i. Orig.] der katholischen Religionspädagogik und die *Verschränkung* [Hervorheb. i. Orig.] der evangelischen Religionspädagogik. So wurde dies auch bei der Konzeptionierung und Abfassung der *Theorie* [Hervorheb. i. Orig.] zu dem Curriculum für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen aufgefasst. Mittlerweile scheint sich die Theorie der Religionspädagogik beider Konfessionen verändert zu haben. Bei der Verwendung des Begriffs der *Verschränkung* [Hervorheb. i. Orig.] handelt sich um einen *historisch gewachsenen Begriff* [Hervorheb. i. Orig.], der durch die Lehrplangruppe um 1979 zur Erstellung eines neuen Lehrplans für die evangelische Religionslehre für die Hauptschule aufgrund seiner Konnotation (Verschränkung = mechanische Verbundenheit, Zahnrädern gleichend) zur Erläuterung der Beziehung der religiösen Tradition mit der Lebenswirklichkeit der Schüler verwendet. So kam dieser Terminus aus dem Sprachgebrauch der hierzu tagenden Experten im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest zustande.[29] Die einschlägige Standardliteratur verwendet diesen Begriff

28 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, 8 zit.n. Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen, 115.

29 Nach einem Telefonat mit Herrn Dr. Gebauer handelte es sich bei den *Experten* um vier Professoren der Evangelischen Theologie und Religionspädagogik, die alle mehr oder weniger ganz selbstverständlich diesen Terminus zur Erläuterung der oben beschriebenen Beziehung zwischen den

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nicht im Sinne eines Terminus technicus für ein eigenständiges didaktisches Prinzip,[30] sondern eher als eine Vokabel zur Erläuterung des *Korrelationsprinzips* [Hervorheb. i. Orig.].«[31]

Ein weiterer interessanter Hinweis für das *Korrelationsverständnis* bzw. die Lesart der *Lehrplanentwickler* des Landesinstitutes in Soest lässt sich in den Dokumenten zur Weiterbildung bzw. Qualifizierung der Lehrkräfte finden. So werden die Ziele im Umgang mit den *islamischen Quellen und Rechtsquellen* wie folgt definiert: »[Die] Erarbeitung religiöser Grundbegriffe und ihre [sic!] Übersetzung [soll der Entstehung einer] Diskrepanz zwischen Theorie und Lebenswirklichkeit [sic!] [entgegen wirken]«[32]. Des Weiteren findet man konkrete Angaben zu den theoretischen Inhalten und Instrumentarien: So heißt es unter »Grundsätze, Ziele und Anforderungen des Faches Islamkunde in Unterweisung in deutscher Sprache.«[33] Hier sind insbesondere die unter »2.3 Religionsdidaktische Prinzipien« genannten didaktischen Prinzipien zu nennen: »2.3.1 Korrelation«, »2.3.2 Elementarisierung« und »2.3.3 Symboldidaktik.«[34] In diesem Papier lassen sich religionsdidaktisch nach wie vor bedeutsame Prinzipien bzw. Konzepte wiederfinden, die bis dato rezipiert werden (*Korrelation*, *Elementarisierung* und *Symboldidaktik*).[35] Dieser Umstand wird für die religionsdidaktische Diskussion als auch für die Kernfragestellung dieser Arbeit noch von Bedeutung sein.

3.1.2.4 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Islamische Religion Grundschule

In dem vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vorgelegten Lehrplan für die Grundschule lassen sich sehr konkrete Aussagen über

---

Schülerinnen sowie Schülern und der religiösen Tradition benutzten (22.7.06/11:23 MEZ). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang noch der Hinweis, dass bei der Zusammenstellung des Teams von Experten zur Lehrplanentwicklung für die Islamkunde die Muslime hierbei zahlenmäßig eindeutig in der Minderheit waren und eine passive Rolle als Lehrerinnen und Lehrer sowie Beraterinnen und Berater einnehmen durften. Die Mehrheit und Federführung oblag jedoch den Nicht-Muslimen. Die Frage, die sich hierbei aufdrängt, ist Folgende: Warum wurde den Muslimen nicht eine aktivere und gewichtigere Rolle innerhalb dieses Prozesses zugebilligt? Eine authentische aktiv mitgestaltende muslimische Perspektive hätte sicherlich nicht geschadet, zumal die Adressaten des Unterrichtes somit konkreter einbezogen worden wären. Auskunft über die Zusammensetzung des Expertenteams erteilte Herr Dr. Bülent Uçar auf Anfrage (18.8.06/12:23 MEZ) (vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 38).

30 Im Gegensatz hierzu wäre eine Gegenüberstellung von *Elementarisierung* und *Korrelation* adäquat (vgl. Hilger/Ritter, Religionsdidaktik Grundschule, 153).

31 Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 38.

32 Landesinstitut für Schule (NRW), Islamkunde in Nordrhein-Westfalen, 18.

33 Ebd., 19.

34 Ebd.

35 Diese Prinzipien tauchen immer wieder im Zusammenhang mit der Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik auf. Diese werden später noch explizit Gegenstand der vorliegenden Arbeit im 4. Kapitel sein.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Korrelation als didaktisches Prinzip und den Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler finden. Unter den »Aufgaben und Zielen und des Faches«[36] wird dezidiert hierzu gesagt:

> »Grundsätzliche Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts ist es, in der Begegnung mit islamischer Glaubensüberzeugung und -praxis zu einer tragfähigen Lebensorientierung beizutragen, wobei im Sinne des didaktischen Prinzips der Korrelation Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] immer wieder wechselseitig erschlossen und miteinander vernetzt werden [soll].«[37]

Diese Aussage belegt nicht nur die Bezugnahme zur Korrelation, sondern definiert ihr zugrunde liegendes Prinzip kurz und prägnant. Im Kontext von interreligiösem Lernen im Rahmen des Islamischen Religionsunterrichtes wird explizit auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler eingegangen, da von dieser auch in diesem Zusammenhang ausgegangen bzw. hierdurch interreligiöses Lernen ermöglicht werden soll: »Im Vordergrund steht dabei eine der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler angepasste, altersgemäße Beschäftigung mit interreligiösen Aspekten.«[38] Und nochmals werden sowohl das Korrelationsprinzip als auch die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler quasi *in einem Atemzug* genannt. Auch werden der Grund und die Zielsetzung für die Verwendung des Korrelationsprinzips in diesem Zusammenhang genannt:

> »Statt eines Unterrichtens im Sinne bloßer Vermittlung tradierten Wissens oder eines überlieferten Regelwerkes wird das didaktische Prinzip der Korrelation als zentral angesehen. Der Bezug zur Lebenswirklichkeit und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler im Prozess der religiösen Bildung, die in ihren Familien und ihrem Umfeld gelebt wird, ist herzustellen.«[39] [Hervorhebungen D. B.]

Des Weiteren taucht die Korrelation im Umgang mit dem Koran unter dem Abschnitt »Die heiligen Schriften und der Koran als Wort Gottes«[40] auf. Darin lässt sich Folgendes lesen:

> »Die in diesem Bereich zu erwerbenden Kompetenzen sind eng mit anderen Lernbereichen verbunden, da deren Inhalte und Kompetenzen unumgänglich mit dem Koran verschränkt sind.«[41]

---

36 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Islamischer Religionsunterricht, 7.

37 Ebd.

38 Ebd., 8.

39 Ebd., 10.

40 Ebd., 16.

41 Dass., Islamischer Religionsunterricht. Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (Heft 2014), veröffentl. 2013a, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 12:24 MEZ, 16.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Auch unter den Kompetenzerwartungen und den verbindlichen Inhalten lassen sich entsprechende Äußerungen und Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler finden:

> »In diesem Bereich lernen die Schülerinnen und Schüler den wichtigsten Glaubensinhalt der Muslime kennen und setzen sich mit Möglichkeiten auseinander, den Glauben an den einzigen Gott in ihrer Lebenswirklichkeit umzusetzen.«[42]

So ist auch an dieser zuletzt zu nennenden Stelle der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schülerinnen zu erkennen:

> »Kinder erschließen sich die Welt vor allem im Konkret-Anschaulichen. Dem kommt die Beschäftigung mit der Biographie von Propheten – in Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit – entgegen.«[43]

Abschließend bleibt hier festzuhalten, dass der Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule durch und durch geprägt ist von dem didaktischen Prinzip der Korrelation und somit als Indiz für den Ausgangspunkt dieser Arbeit definitiv dienen kann.

3.1.2.5 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Islamische Religion Sekundarstufe I

Ähnlich wie in dem Lehrplan für die Grundschule lassen sich entsprechende Aussagen und Belege in dem vorliegenden Lehrplan für die Sekundarstufe I[44] finden. So wird gleich eingangs unter den »Aufgaben und Zielen des Faches«[45] Bezug auf das Leben der Schülerinnen und Schüler genommen:

> »Im Rahmen des Bildungsauftrags in der Sekundarstufe I erschließt Religionsunterricht die religiöse Dimension der Wirklichkeit und des eigenen Lebens und trägt zur religiösen Bildung der Schülerinnen und Schüler bei.«[46]

Unter dem Punkt *Urteilskompetenz*, welche die Schülerinnen und Schüler u.a. erwerben sollen, wird mehrfach Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler genommen: »Die Schülerinnen und Schüler beurteilen in elementarer Form die Bedeutung ihrer Zugehörigkeit zum Islam im Kontext der pluralen Lebenswirklichkeit.«[47] Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler

> »Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Umsetzung der religiösen Pflichten in ihrer Lebenswirklichkeit [erörtern], [dies anhand] […] ausgewählter Beispiele […] aus ihrer

42 Ebd., 19.
43 Ebd., 24.
44 Vgl. Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen 2014.
45 Ebd., 9.
46 Ebd.
47 Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen 2014, 19.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Lebenswirklichkeit die Bedeutung der Rechtsschulen [nachvollziehen]«[48] [Hervorhebungen D. B.]

und »Möglichkeiten der Umsetzbarkeit islamischer Ethik vor dem Hintergrund […] [ihrer] Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] […] [klären]«[49]. All diese Stellen belegen, dass dieser Lehrplan ebenso wie der für die Grundschule mehrfach Bezüge zur Korrelation aufweist und dementsprechend als Indiz für die Ausgangslage dieser Arbeit herhalten kann.

3.1.2.6 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Islamische Religion Sekundarstufe II

In dem Lehrplan zur Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen[50] lassen sich – ebenso wie in den beiden zuvor genannten – entsprechende Stellen als Belege zur Verwendung der Korrelation in den Lehrplänen nachweisen. Bei der Erörterung der grundsätzlichen Aufgaben des Islamischen Religionsunterrichtes findet sich in diesem Zusammenhang folgende Ausführung zur Lebenswirklichkeit:

> »Grundsätzliche Aufgabe des islamischen Religionsunterrichtes ist es, in der Begegnung mit islamischer Glaubensüberzeugung und -praxis zu einer tragfähigen Lebensorientierung beizutragen. Dieses Ziel wird dadurch erreicht, dass Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] und Glaubensüberzeugung immer wieder wechselseitig erschlossen und miteinander vernetzt werden.«[51]

Auch bei der Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe werden über den Begriff der *Verschränkung* sowohl korrelative Methoden als auch diesbezügliche Ziele definiert:

> »Im Laufe der gymnasialen Oberstufe lernen die Schülerinnen und Schüler, zunehmend selbstständig mit Quellen des Islam (Koran und Sunna) umzugehen, um am Ende der Oberstufe bewusst und differenziert mit der Vielfalt islamischer Tradition in Verschränkung [Hervorhebung D. B.] mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen sowie mit der eigenen Identität handeln zu können.«[52]

Ebenso wie im Lehrplan zur Sekundarstufe I lassen sich unter den verschiedenen Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler erwerben, entsprechende Stellen finden, die als Belege zur Verwendung der Korrelation dienen können. Unter dem »Inhaltsfeld 1: Islamische Glaubenslehre«[53] liest man unter den Sach- und Urteilskompetenzen: »Die Schülerinnen und Schüler erläutern Konsequenzen, die sich aus der Begegnung von Glaubensartikeln/Glaubensgrundlagen und Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] der Gegenwart ergeben.«[54] Unter dem »Inhaltsfeld 5: Islamische Iden-

48 Ebd., 31.
49 Ebd., 32.
50 Vgl. dass., Islamischer Religionsunterricht.
51 Ebd., 10.
52 Ebd., 11.
53 Ebd., 21.
54 Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2016b, 21.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tität«[55] findet man zur ausgeschriebenen »Sachkompetenz«: »Die Schülerinnen und Schüler erläutern den Zusammenhang zwischen islamischer Tradition und ihrer eigenen Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.].«[56] Schlussendlich kann hier zur Betrachtung der Lehrpläne Nordrhein-Westfalen insgesamt festgestellt werden, dass die Korrelation als didaktisches Prinzip sowohl während der Islamkunde in deutscher Sprache (bis 2012) als auch beim gegenwärtigen Islamischen Religionsunterricht ein fester Bestandteil sowie Dreh- und Angelpunkt eines jeden Curriculums war und ist.

3.1.3 Nordrhein-Westfalen: Das Auslaufmodell Islamkunde

Nach den oben bereits erwähnten Beschlüssen wurde die Islamkunde in deutscher Sprache, welche als Schulversuch seit 1999 vierzehn Jahre in mehr als 120 Schulen in Nordrhein-Westfalen unterrichtet wurde, durch den Islamischen Religionsunterricht abgelöst. Von offizieller Seite der Landesregierung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung wurde stets die Islamkunde als temporärer Zwischenschritt auf den Weg zu einem ordentlichen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG verstanden.[57] Bis vor einigen Jahren schien es in Bezug auf die beiden Unterrichtsmodelle, d.h. die Islamkunde einerseits und den Islamischen Religionsunterricht andererseits, aufgrund der divergierenden Rechtslage in den Ländern kein Entrinnen aus der vermeintlichen Patt-Situation zu geben. So diagnostizierte Michael Kiefer (2009):

> »Alle Modellversuche sind ihrem Selbstverständnis nach Platzhalter oder Wegbreiter für einen künftigen ordentlichen Religionsunterricht im Sinne des Art.7, Abs. 3 GG, der zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht angeboten werden kann, da nach Auffassung der Bildungsministerien auf der Länderebene keine Ansprechpartner auf muslimischer Seite zur Verfügung stehen, die staatlicherseits unstrittig als Religionsgemeinschaft anerkannt werden können.«[58]

Nun scheint man einen guten Schritt weiter zu sein als zuvor, da nun mit den Verbänden gemeinsam und der Landesregierung (und dem Ministerium) in Kooperation an

55 Ebd., 24.

56 Ebd.

57 »Er [der Islamkunde-Unterricht] ist religionskundlich konzipiert, also kein »ordentlicher Religionsunterricht« nach Artikel 7,3 des Grundgesetzes. Er findet in alleiniger Verantwortung des Staates NRW statt.« (Landesinstitut für Schule (NRW), Islamkunde in Nordrhein-Westfalen, 4) Des Weiteren fasst Michael Kiefer im Zusammenhang mit seiner Analyse des Lehrplans für Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen (2006) wie folgt zusammen: »Die Islamkunde in deutscher Sprache wird seit dem Schuljahr 1999/2000 landesweit an derzeit ca. 150 Schulen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 angeboten. Mit ca. 8000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ist die nordrhein-westfälische Islamkunde mit Abstand der größte Schulversuch im Geltungsbereich des Art. 7 Abs. 3 GG. […] Das Unterrichtsangebot wird als Fach der Werteerziehung ausschließlich vom Staat verantwortet. Der Unterricht steht allen muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern offen. Die Lehrpläne informieren über die Religion und erhalten keine glaubensverkündenden und habitualisierenden Elemente.« (Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 46)

58 Ebd., 37.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem gemeinsamen, wenn auch noch fernen Ziel eines ordentlichen Islamischen Religionsunterrichtes gearbeitet wird.[59] Genau an dieser Stelle ist der entscheidende Punkt auszumachen, weil rechtlich die Meinungen über die Arrangements und Instrumentarien auseinandergehen, welche vonseiten der Landesregierung vorgenommen wurden und genutzt werden, um den Islamischen Religionsunterricht, wie er sich derzeit darstellt, auf den Weg zu bringen. Am deutlichsten wird dies anhand der Kritik zur Konstruktion und Verwendung eines Beirates als Ansprechpartner für den Staat im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG.[60] Dies wird an anderer Stelle noch en détail erörtert. Dennoch wird dies letztlich nicht so schnell vonstattengehen können, wie dies vielerorts erhofft und erwartet wird. Denn es mangelt an geeigneten Lehrkräften sowie Unterrichtsmaterial in quantitativer Breite und qualitativer Tiefe. Ferner kommt es nach wie vor immer wieder zu Auseinandersetzungen über die Funktion und Zusammensetzung des Beira-

59 Denn wie Dies., Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009 ganz klar sagen, handelt sich rein inhaltlich bei beiden Unterrichtsmodellen um *Hybriden*, die als Übergangslösung zu verstehen sind, bis die Politik entsprechende Voraussetzungen geschaffen hat, einen ordentlichen Islamischen Religionsunterricht nach dem Buchstaben des Grundgesetzes zu schaffen: »Diese Fakten lassen erkennen, dass die Trennungslinien zwischen der Islamkunde und dem islamischen Religionsunterricht als unscharf anzusehen sind. Beide Modelle sind hybrid und verfügen in der Praxis sowohl über religionskundliche als auch konfessionelle Anteile. Hinzu kommt, dass beide Modelle ihrem Selbstverständnis nach Interimsmodelle bzw. Platzhalter und Wegbereiter für einen ordentlichen islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG sind, der nach dem Willen der verantwortlichen Politik mittelfristig flächendeckend eingeführt werden soll.« (Ebd., 98)

60 Interessanterweise beginnt die Kritik an der Islamkunde schon sehr früh: »Schon zu Beginn stieß dieses Vorhaben jedoch auf Kritik seitens der Evangelischen Kirchen in NRW. Einen ordentlichen Religionsunterricht nach Grundgesetz und Landesverfassung für Muslime könne es ohne Mitwirkung der islamischen Religionsgemeinschaft nicht geben. Eine islamische Religionsgemeinschaft, die institutionell eine solche Mitwirkung hätte repräsentieren können, war jedoch damals in NRW und in der Bundesrepublik in keiner Weise identifizierbar.« (Gebauer, Klaus, Geschichte der Islamischen Unterweisung (der Islamkunde) in NRW. Stand 01. Januar 2007, veröffentl. 2003, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/svislam/download/islamkunde.pdf [eingesehen am 16.01.2012, 22:33 MEZ, 21). Frappierend ist der Gedanke, dass aufgrund der rechtlichen Ausgangslage, die christlichen Kirchen in Nordrhein-Westfalen zunächst gegen die Einführung eines ordentlichen Islamischen Religionsunterrichtes waren. Das ist u.a. wohl der Grund, weshalb die Landesregierung den Weg eines religionskundlichen Unterrichtsangebotes beschritt. Ebd. schildert dies wie folgt: »Die islamische Religionsgemeinschaft bestand zu dieser Zeit aus einer Vielzahl von Vereinen und Moscheen, deren Akzeptanz unter den Muslimen in Deutschland weder über Mitgliederzahlen noch über legitimierende Traditionskontexte nachgewiesen werden konnte. So wandelte das Ministerium im Einvernehmen mit den Vertretungen der christlichen Kirchen in NRW das Vorhaben in seiner rechtlichen Gestalt um: Nun sollte ein Unterricht eingerichtet werden, der im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (MEU) für türkische Schülerinnen und Schüler kulturelle und religiöse Inhalte vermitteln sollte, ohne ordentlicher Religionsunterricht im Sinne der Verfassungen zu sein.« (Landesinstitut für Schule (NRW), Islamkunde in Nordrhein-Westfalen, 21)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tes.[61] Vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen werden bezüglich der Zusammenarbeit mit bestimmten Verbänden seitens der Politik Zweifel geäußert.[62]

3.1.4 Der Weg zum Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen: Abriss der Entwicklungsgeschichte des Faches und seiner Lehrpläne

Mark Bodenstein (2008)[63] und Irka-Christin Mohr (2009)[64] haben insbesondere in rechtlicher Hinsicht die Rahmenbedingungen trefflich zusammengefasst. Bodenstein sieht die niedersächsische Variante des Islamischen Religionsunterrichtes zunächst als eine dem Grundgesetz näher stehende Variante als beispielsweise die nordrhein-westfälische Islamkunde.[65] Der in Niedersachsen gestartete Schulversuch begann zunächst mit acht Grundschulen im Schuljahr 2003/2004. Diese Zahl wurde sukzessiv erweitert, so waren es im Schuljahr 2004/2005 bereits 19 Grundschulen und im Schuljahr 2008/2009 29 Grundschulen.[66] Die im Grundgesetz geforderte »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft« wurde in Niedersachsen durch die Einberufung und durch Verhandlungen mit einem entsprechenden *Runden Tisch Islamischer Religionsunterricht* im Kultusministerium zwischen dem 2. September 2002 und dem 25 Juni 2003 mit verschiedenen Vertretern der islamischen Verbände abgehalten und auf den Weg gebracht.[67] Dieses Konstrukt von Kultusministerium bzw. Lehrplan-Kommission und Verbänden am *Runden Tisch* kann jedoch nach Aussagen von Bodenstein und Mohr ähnlich wie die Islamkunde in Nordrhein-Westfalen nur als temporäre Zwischenlösung gesehen werden.

> »Diese Konstruktion scheint höchstens für die Dauer des Schulversuches als Übergangslösung verfassungsgemäß zu sein, allein schon weil der runde Tisch die islami-

61 Vgl. Stoldt, Till-Reimer, In NRW wird der Islam liberal-konservativ. Religionspädagogen: Startschuss für Islam-Unterricht an NRW-Schulen, veröffentl. am 05. Welt 2016, in: Welt.de, https://www.welt.de/regionales/nrw/article155048972/In-NRW-wird-der-Islam-liberal-konservativ.html [eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ]; Hoffers, Ellen, Allah oder der Beirat. Islamischer Religionsunterricht, veröffentl. am 11. Oktober 2012, in: Frankfurter Allgemeine.net, http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/islamischer-religionsunterricht-allah-oder-der-beirat-11922261.html [eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ].

62 Vgl. Priboschek, Andrej (Hg.)/News4Teachers. Das Bildungsportal, Vertrauen untergraben. Löhrmann entlässt Mitglied des Beirats für islamischen Religionsunterricht, veröffentl. am 02. Dezember 2016, http://www.news4teachers.de/2016/12/vertrauen-untergraben-loehrmann-entlaesst-mitglied-des-beirats-fuer-islamischen-religionsunterricht/[eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ]. Nieder-Entgelmeier, Carolin, Islamunterricht in NRW in der Kritik, veröffentl. am 09. Juli 2016, in: Neue Westfälische.de, http://www.nw.de/nachrichten/regionale_politik/20848865_Islamunterricht-in-der-Kritik.html [eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ].

63 Vgl. Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?.

64 Vgl. Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde.

65 Vgl. Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?, 70.

66 Vgl. ebd. und Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 117.

67 Vgl. im Detail Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?, 70.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> sche Religionsgemeinschaft lediglich substituiert, aber keine autonome Religionsgemeinschaft als Entscheidungsinstanz im Sinne des Grundgesetzes herstellt.«[68]

Auch Irka Mohr sagt hierzu explizit:

> »Dieses Recht provisorisch auszuüben ist der Staat nur im Rahmen eines Schulversuchs und für den Fall, dass ihm keine islamische Religionsgemeinschaft als Partner im Sinne des Grundgesetzes gegenübersteht, berechtigt.«[69]

Soweit sei ein kurzer Aufriss mit den Hintergründen gegeben, die zur Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichtes in Niedersachsen führten.[70]

3.1.5 Niedersachsen: Lehrpläne für die Grundschule und die Sekundarstufe I

Hier werden die Lehrpläne,[71] welche derzeit in Niedersachsen in Verwendung sind, nach den gleichen Aspekten untersucht wie zuvor jene von Nordrhein-Westfalen. Es wird nach konkreten Angaben zur Verwendung der Korrelationsdidaktik oder zu entsprechenden Angaben zur Korrelation bzw. Verschränkung geforscht.

3.1.5.1 Niedersachsen: Lehrplan für die Grundschule

In diesem Lehrplan lassen sich insgesamt zwei Stellen ausfindig machen, die sich konkreter zur Korrelationsdidaktik bzw. Korrelation/Verschränkung äußern bzw. interessant sind:

> »Die didaktische Aufbereitung der beiden islamischen Hauptquellen Koran und Sunna erfolgt nach den Prinzipien der Elementarisierung (Konzentration auf theologisch wesentliche und für Lernende bedeutsame Inhalte) und der Korrelation [Hervorhebung D. B.] (wechselseitige Erschließung von Glaubensüberlieferung und eigener Erfahrung). Es geht darum, koranische Inhalte und die Überlieferungen vom Gesandten altersgerecht erfahr- und differenzierbar zu machen und mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen.«[72]

Eine weitere etwas abstraktere Beschreibung eines *korrelativen Prozesses* ist die im Lehrplan dargebrachte Erläuterung der Kompetenzbereiche während des Lernprozesses:

---

68 Ders., Islamisierung von Muslimen? Fragen zur Institutionalisierung muslimischer Repräsentanz und Religionslehrerausbildung in Deutschland und Österreich. Dissertation, Universität Erfurt 2008, 70.

69 Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 117.

70 Etwas ausführlicher werden die noch offenen Rechtsfragen im Kapitel 3.2 abgehandelt!

71 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Das interne Curriculum der Michaelschule in Papenburg für die Sek. I: Michaelschule Papenburg, Lehrplanentwicklung für den Islamischen Religionsunterricht an der Michaelschule Papenburg. »Papenburger Modell«, Klassen 5–10, Osnabrück 2011 und Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Islamische Religion.

72 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Islamischer Religionsunterricht, 8–9.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Sie beschreiben Wege innerhalb des Lernprozesses, welche den Fragen der Schülerinnen und Schüler nachgehen und so zum Erwerb von religiöser Orientierungs- und Handlungsfähigkeit führen. Die genannten Dimensionen religiösen Lernens sind miteinander verschränkt [Hervorhebung D. B.] und spiegeln sich mit unterschiedlicher Gewichtung in der Beschreibung der erwarteten Kompetenzen wider.«[73]

Die beiden Aussagen zeigen zwei interessante Aspekte auf: Erstens wird eine relativ kurze Erläuterung, was nach den *Lehrplanentwicklern* unter *Korrelation* zu verstehen ist, dargelegt. Zweitens wird ebenso kurz das Prinzip der *Elementarisierung* erwähnt, was im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch von Interesse sein wird. Des Weiteren wird deutlich, dass die *Lehrplanentwickler* die Zusammenhänge zwischen der Korrelation als didaktischem Prinzip und den Aspekten des religiösen Lernprozesses als einen dynamisch reziproken Prozess verstehen. Michael Kiefer stellt in der von ihm untersuchten Ausgabe des Lehrplans[74] hierzu wie folgt fest:

> »Durch eine altersgemäße Auseinandersetzung ›mit dem Glauben, den schriftlichen Zeugnissen, der Tradition und dem Brauchtum sowie der jeweiligen Entstehungs- und Wirkungsgeschichte‹ sollen die Schülerinnen und Schüler zu einsichtigem und eigenverantwortlichem Handeln herangeführt werden. Darüber hinaus hat der Schulversuch islamischer Religionsunterricht die Aufgabe, Glaube und Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler so zusammenzuführen und zu verschränken, dass sie ›sich wechselseitig erschließen und erklären‹. Wichtig hierbei ist, dass das angewandte Korrelationsprinzip eine ›blinde Übernahme und unreflektierte Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis‹ ausschließt. Der Schulversuch leistet in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung. Zugleich ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion die ›Voraussetzung für das Verständnis und den Respekt gegenüber Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen‹.«[75]

Diese Aussagen verdeutlichen meines Erachtens noch viel stärker die erhoffte Wirkungsweise der Korrelation innerhalb des Islamischen Religionsunterrichtes. Des Weiteren werden an dieser Stelle durch die Offenlegung der *Sinn und Zweck* des Einsatzes dieses theoretischen Instrumentes zu legitimieren versucht. Auch wird hier die gesellschaftspolitische Tragweite religiösen Lernens nachvollziehbar. Dem Korrelationsprinzip wird offensichtlich nach dieser Lesart (von 2003) eine Menge abverlangt bzw. hiervon erwartet.

---

73 Ebd., 11.

74 Vgl. dass., Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht, 12, zit.n. Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 43.

75 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.1.5.2 Niedersachsen: Lehrpläne für die Sekundarstufe/Sekundarbereich I

In dem hier zuerst zu betrachtenden Lehrplan der Michaelschule in Papenburg lassen sich folgende Aussagen finden, die von der *Lebenswirklichkeit* der Schülerinnen und Schüler ausgehen. An drei zentrale Stellen wird diese konkret benannt. Zum einen heißt es unter »Bezug des Islamischen Religionsunterricht zur Lebenswirklichkeit«[76] explizit:

> »Eine wichtige Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts ist es, auf die Lebenswirklichkeit der muslimischen Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen. Der Bezug von Glauben und Leben ist überall dort didaktische Aufgabe des Unterrichts, wo die Schülerinnen und Schüler nach den Lebensmöglichkeiten des Glaubens fragen. Dieser Bezug ist insbesondere Aufgabe der didaktischen und methodischen Planung des Unterrichts. Hierbei muss auf jeden Fall auch der Perspektivenwechsel von der Innensicht zur Außensicht ermöglicht werden, um einen Dialog mit den mehrheitlich christlichen Schülerinnen und Schülern der Michaelschule zu ermöglichen und die Grundlagen für ein Verstehen des Anderen zu erarbeiten.«[77]

An zwei anderen Stellen steht hierzu:

> »Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen praktischen Bezug zum Koran, indem sie mit einfachen Rezitationsregeln des Koran vertraut gemacht werden. Sie lernen Aufbau und Gliederung des Koran kennen und ausgewählte Textstellen werden auf Aktualität und Bezug zur Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] überprüft.«[78]

> »Aus diesen leitenden Zielsetzungen ist der spiralcurriculare Ansatz bezüglich der Formulierung der modularisierten Kernbereiche entwickelt worden, der auf der einen Seite den Vorteil bietet, sich an die Fächerstruktur der Islamischen Wissenschaften anzulehnen und auf der anderen Seite den Aufgaben eines in der Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] verankerten Religionsunterrichts zu entsprechen.«[79]

Aus einer anderen Richtung, die für das Thema *Korrelation* interessant ist, nämlich aus der Perspektive der Tradition, welche mit der Lebenswirklichkeit idealerweise verschränkt bzw. korreliert werden soll, ist diese Äußerung durchaus interessant:

> »Die Schülerinnen und Schüler werden in eine Zeit eingeführt, die mit unseren Lebensumständen wenig gemein hat. Sie erkennen sich als Muslime in der eigenen Tradition [Hervorhebung D. B.], schaffen aber auch Verknüpfungen zur gelebten Umwelt und begreifen sich als Teil der Gesellschaft. Die Schülerinnen und Schüler erkennen sich und ihr Verhältnis zur Gesellschaft.«[80]

---

76 Das interne Curriculum der Michaelschule in Papenburg für die Sek. I: Michaelschule Papenburg, Lehrplanentwicklung für den Islamischen Religionsunterricht an der Michaelschule Papenburg, 6.

77 Dass., Lehrplanentwicklung für den Islamischen Religionsunterricht an der Michaelschule Papenburg. »Papenburger Modell«, Klassen 5–10, Osnabrück 2011.

78 Ebd., 18.

79 Ebd., 7.

80 Ebd., 15.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Durch die vier Textstellen aus dem Lehrplan der Michaelschule in Papenburg gewinnt man einen interessanten Einblick in das *Korrelationsverständnis* der dortigen *Lehrplanentwickler*. So wird der Bezug zum Korantext, den islamischen Wissenschaften, d.h. der *Tradition*, als Bezugspunkt für die Lebenswirklichkeit bzw. Umwelt der Schülerinnen und Schüler klar dargelegt.

In dem vom Niedersächsischen Kultusministerium im Jahr 2014 vorlegten Lehrplan für die Schulformen des Sekundarbereichs I lassen sich folgende relevante Aussagen unter dem Schlagwort *Lebenswirklichkeit* finden. Unter dem Abschnitt »Islamischer Religionsunterricht und seine didaktische Einordnung«[81] wird im Rahmen der theoretischen Zielsetzung erläutert, welchen Stellenwert die Bezugnahme und Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hierbei einnimmt:

> »So ermöglicht die Theoriebildung, allgemeingültige Aussagen über (religiöse) Zusammenhänge zu erkennen, während die Relevanz der Praxis die Verbindung dieser Theorie mit der Lebenswirklichkeit [Hervorhebung D. B.] der Schülerinnen und Schüler gewährleistet.«[82]

Auch bei der Erörterung der Zielsetzung des Islamischen Religionsunterrichtes wird unter dem Schlagwort *Verschränkung* die Kooperation mit dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht hervorgehoben:

> »Ein zeitgemäßer islamischer Religionsunterricht muss sich neben seiner Verschränkung [Hervorhebung D. B.] mit dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht auch zum Fach Werte und Normen öffnen können.«[83]

Offensichtlich wurde bei der Erarbeitung des vorliegenden Lehrplans großer Wert darauf gelegt, den Ausdruck Korrelation und ähnliche Termini, die nun einmal keine genuin islamischen Begriffe darstellen, zu vermeiden. Grund und Ursachen hierfür müssten sich im Einzelnen bei der zuständigen Lehrplankommission und deren Arbeitsgruppe finden lassen.

3.2 Rechtliche Voraussetzungen und Auseinandersetzungen – Anfragen an das Beiratsmodell in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen

Die Geschichte der Kritik beginnt bereits mit der Einführung der Islamkunde in Nordrhein-Westfalen. Zwar handelt es sich hier um die Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes, nichtsdestoweniger geht es im Wesentlichen um den gleichen Sachverhalt, nämlich um die Einführung eines ordentlichen Religionsunterrichtes nach Art. 7 Abs. 3 GG und dem dafür benötigen Ansprechpartner für den deutschen Staat.

---

81 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Islamische Religion, 6.

82 Dass., Islamische Religion. Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I – Schuljahrgänge 5–10, veröffentl. 2014, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_iru_druckfassung_bo.pdf [eingesehen am 15.07.2018, 23:21 MEZ].

83 Ebd., 7.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Schon zu Beginn stieß dieses Vorhaben jedoch auf Kritik seitens der Evangelischen Kirchen in Nordrhein-Westfalen. Einen ordentlichen Religionsunterricht nach Grundgesetz und Landesverfassung für Muslime könne es ohne Mitwirkung der islamischen Religionsgemeinschaft nicht geben. Eine islamische Religionsgemeinschaft, die institutionell eine solche Mitwirkung hätte repräsentieren können, war jedoch damals in Nordrhein-Westfalen und in der Bundesrepublik in keiner Weise identifizierbar.«[84]

Genau an dieser Stelle gehen die Meinungen in rechtlicher Hinsicht auseinander, wobei die eine oder andere politische Intention, d.h. pro oder kontra Islamischer Religionsunterricht, nicht völlig auszuschließen ist. Wichtig bleibt festzuhalten, ohne dabei detailliert auf die eher rechtswissenschaftlichen bzw. verfassungsrechtlichen Fragen einzugehen, dass die beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen durchaus als Vorreiter auf dem Weg zu einem ordentlichen Islamischen Religionsunterricht angesehen werden können.[85] Aktuell gibt es den Islamischen Religionsunterricht dem Buchstaben nach in beiden Bundesländern; inwiefern die hier jeweils getroffen Arrangements unter Zuhilfenahme des Beirat-Modells einer strengen Auffassung des diesbezüglichen Verfassungsrechts entsprechen, ist eine andere Frage. Dennoch sollte man bei aller Kritik an den Beiräten und ihrer Arbeit[86] die offiziellen Verlautbarun-

---

84 Gebauer, Geschichte der Islamischen Unterweisung (der Islamkunde) in NRW, 21.

85 Vgl. MSW NRW Bildungsportal, Nordrhein-Westfalen bringt islamischen Religionsunterricht auf den Weg, https://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/_Rubriken/Praxis/zweite_Lesung_Islamunterricht/index.html [eingesehen am 16.12.2011, 22:05 MEZ]. NWZ Online, Islamunterricht soll 2014 starten. Bildung Ministerium will Sufenplan erarbeiten – Es mangelt noch an Lehrern, veröffentl. am 19. Januar 2011, https://www.nwzonline.de/index_aktuelles_politik_niedersachsen_artik…rsachsen/NWZ/Artikel/2521201/Islamunterricht-soll-2014-starten.html [eingesehen am 19.01.2011, 22:56 MEZ].

86 In diesem Zusammenhang gab und gibt es Diskussionen über die Vergabe der Lehrerlaubnis zum Erteilen des Religionsunterrichtes im Auftrag der Glaubensgemeinschaft. Verschiedene Befürchtungen stehen und fallen mit der Art und Weise, wie die Beiräte berufen werden und nach welchen Richtlinien diese agieren. So konstatierte Michael Kiefer bereits 2009: »Ein gravierendes Problem, das es noch zu lösen gilt, ist das der Lehrerlaubnis. Brauchen wir analog der christlichen Missio und Vokatio eine islamische iğāza, die bereits mit Nachdruck von einigen islamischen Verbänden (Zentralrat der Muslime in Deutschland, Islamrat) gefordert wird? Welche Kriterien werden herangezogen? Wer hat das Recht eine Lehrerlaubnis zu erteilen und gegebenenfalls zu entziehen?« (Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 24) Diese Fragen sind bis dato offen, auch wenn die sogenannten *Ijazas* bereits in Nordrhein-Westfalen durch den einberufenen Beirat vergeben wurden. Ich war einer der ersten Unterrichtenden, dem eben eine solche ohne größere Beanstandung durch den Beirat erteilt wurde. Dennoch gab es einige Kolleginnen und Kollegen, die aufgrund ihrer mangelnden theologischen Kenntnisse um Fort- bzw. Weiterbildung gebeten wurden, um im Anschluss hieran erneut vorzusprechen und dementsprechend dann die ersehnte Lehrerlaubnis zu erhalten. Inwiefern dieses Verfahren sich langfristig etablieren oder als Übergangslösung temporär limitiert sein sollte, bleibt abzuwarten. Tatsächlich entspricht diese Verfahrensweise nicht der islamischen Tradition, eine Ijaza/*iğāza* wurde stets von der Lehrerin bzw. dem Lehrer auf Wunsch der Schülerin bzw. dem Schüler schriftlich erteilt, um das bei der Lehrerin bzw. dem Lehrer erworbene Wissen zu kennzeichnen und dessen Bezugsquellen klar darzulegen und damit zu legitimieren. Eine entsprechende Diskussion könnte sich noch ergeben, aber letztlich ist die Erteilung einer Lehrerlaubnis durch die Glaubensgemeinschaft ein im Zusammenhang mit den christlichen Religionsunterrichten entwickeltes Prozedere!

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

gen und Dokumente aufmerksam studieren, denn diese geben jeweils offen Auskunft über den Übergangscharakter beider Modelle.[87] Darüber hinaus sollte man sich vor Augen führen, dass in Anbetracht von Pluralität und Individualität im religiösem *Bekenntnis* – auch und vor allem im christlichem Kontext – eine prinzipielle Anfrage bzw. Überdenken des Grundgesetzes in Bezug auf Art. 7. Abs. 3 für die Zukunft mehr als angebracht erscheint.

3.3 Zwischenfazit

Für dieses Kapitel sollen hier nun die wichtigsten Punkte nochmals zusammengefasst und entsprechend paraphrasiert dargebracht werden. Die Geschichte der Islamkunde und des Islamischen Religionsunterrichtes zeigen, dass seit Ende der 1970er Jahre Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland nachhaltig begonnen hatte, muslimischen Migrantenkindern ein entsprechendes Unterrichtsangebot zu unterbreiten, dessen gesellschaftspolitische Stoßrichtung und Bedeutung für Nordrhein-Westfalen – und über die Grenzen Nordrhein-Westfalen hinaus – mitnichten zu unterschätzen ist. Der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht (MEU), die später erweiterte Islamische Unterweisung und deren Modifikation zur Islamkunde in deutscher Sprache kennzeichnen den Weg zum vorläufigen Endpunkt des Islamischen Religionsunterrichtes. Dies wurde realisiert unter Zuhilfenahme des Instrumentes eines Beirates in Kooperation mit dem Staat bzw. dem Land. All dies sind wichtige Wegmarken hin zum ordentlichen Islamischen Religionsunterricht nach Art. 7. Abs. 3 GG, so heißt es zumindest. Auf einen nicht ganz so langen Zeitraum vermag der Islamische Religionsunterricht in Niedersachsen zurückzublicken. Bemerkenswert ist jedoch, dass man in Niedersachsen nicht den vermeintlichen Umweg über einen religionskundlichen Unterricht wie in Nordrhein-Westfalen beschritten hat.[88] Wie zuvor dargelegt, war man an einigen Grundschulen und sogar an einer Realschule in katholischer Trägerschaft so mutig, den *Sprung ins kalte Wasser* zu wagen, hier in Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden ein entsprechendes Angebot zu entwickeln und auf den Weg zu bringen. In Bezug auf die *Korrelationsfrage* als die Kernfrage dieser Arbeit, d.h. der Frage nach dem Vorhandensein korrelativer Konzeptionen in den Lehrplänen beider Länder, ist dessen Definition bzw. *Korrelationsverständnis* durchaus interessant. Auffällig ist das massivere und konkretere Bezugneh-

87 »Dieses Beiratsmodell ist eine Brücke, keine Krücke«, versicherte Löhrmann. »Es erlaubt uns, einen vollwertigen Religionsunterricht anzubieten. Es ist ein klares Signal, dass es uns ernst ist mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts. Der Beirat werde auch keine Dauerlösung sein. Und die Anerkennung einer muslimischen Glaubensgemeinschaft werde man nicht aus den Augen verlieren, versprach die Grünen-Politikerin.« (Gasper, Margot, Islamunterricht. »Dieses Modell ist eine Brücke, keine Krücke«, veröffentl. am 08. Dezember 2011, in: Aachener Zeitung.de, http://www.aachener-zeitung.de/lokales/region/islamunterricht-dieses-modell-ist-eine-bruecke-keine-kruecke-1.396203 [eingesehen am 08.12.2011, 22:41 MEZ]).

88 Die bis 2012 offiziell praktizierte Islamkunde in deutscher Sprache war ein per se nicht-bekenntnisorientiertes Unterrichtsangebot, das ab dem Schuljahr 2012/13 sukzessiv durch den Islamischen Religionsunterricht ersetzt wurde, zunächst für das Grundschul-Kapitel, dann erweitert für die anderen Kapitel der Sekundarstufe I und II in Nordrhein-Westfalen.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

men auf die Korrelationsdidaktik, sei es unter den Schlagworten wie *Korrelation* oder *Verschränkung* oder weiterführend Lebenswirklichkeit und Tradition, die beide prinzipiell aufeinander bezogen, verschränkt, korreliert werden sollen. Diese Tatsache dürfte auf den regen Austausch zwischen den verschiedenen Lehrplanentwicklungsgruppen, die ihrerseits in Soest unter Klaus Gebauer parallel zueinander arbeiteten und so beeinflussten, zurückzuführen sein. Einig scheint man sich in beiden Bundesländern im Hinblick auf die Zielsetzung und Funktion der Korrelation zu sein. Irka Mohr (2009) fasst dies sehr treffend zusammen:

> »Als Methode und didaktisches Prinzip zur Überwindung einer ›blinden Übernahme und unreflektierten Imitation‹ verstehen die Rahmenrichtlinien die Korrelation. Als kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Erfahrung des heutigen Menschen soll die Korrelation dafür sorgen, dass die Kinder traditionelle Haltungen – ihrer Eltern – kritisch befragen.«[89]

Kritisch zu hinterfragen wäre an dieser Stelle, ob die Korrelation in der Lage ist, im Beziehungsgeflecht zwischen Kindern und Eltern so zu wirken, wie es laut Lehrplan vorgesehen ist. Zumal der in den Elternhäusern gepflegte Islam auch eine eindeutige kulturelle Färbung besitzt, die erheblichen Einfluss auf die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen hat. Bestes Beispiel hierfür sind die unterschiedlichen Riten zur Begehung der Festtage und dergleichen. Somit wäre eine Öffnung und Betonung der Pluralität des Islam auch in kultureller Hinsicht durchaus wichtig, um die besagte Lebenswirklichkeit und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu berücksichtigen.[90] Wichtig ist in Bezug auf die Lehrpläne allgemein, dass diese bestimmte Erwartungen der Länder bzw. der *Lehrplanentwickler* widerspiegeln, sie stellen also in gewisser Hinsicht *Konstrukte* dar. Sie geben Auskunft über die Meinungen und Standpunkte der besagten Landesregierungen und der Lehrplankommissionen. Sie geben jedoch nicht Auskunft über innerislamische Diskurse zu bestimmten Themen.[91] Eine weitere interessante Frage ist, wie die Eltern und die Schülerinnen und Schüler zu den häufigen Auseinandersetzungen zwischen Verbänden einerseits und Länderregierungen andererseits stehen. Diese Frage erscheint seitens der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern eher von sekundärer, wenn nicht bisweilen tertiärer Bedeutung zu sein.[92] Im Zusammenhang mit meiner Forderung nach einem Überdenken

89 Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 68–69.

90 »Wie aber kann der islamische Religionsunterricht angesichts dieser Aufgabenstellung eine Kontinuität zu den Wissens- und Glaubensbeständen der Elterngeneration oder mindestens einen Anschluss an diese herstellen? Wenn Kinder Teile eines familiären Systems und aus diesem nicht herauszulösen, sondern in diesem zu stärken sind, ist es erforderlich, neben der religiösen auch die ethnische Zugehörigkeit wertzuschätzen. Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts müsste folglich sein, dem Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Kultur Raum zu geben, so dass Kinder lernen, die biografischen Erfahrungen der Eltern zu reflektieren und zu würdigen, sich jedoch eine eigene Perspektive zuzugestehen.« (Dies., Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009, 69)

91 Vgl. ebd., 59.

92 »In February of 2005 a symposium was held in Stuttgart under the title: »On the way to Islamic Religious Education in Germany«, where the projects for Islamic religious education in Germany

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und gegebenenfalls einer Änderung des Grundgesetzes sollte man sich die Geschichte vor Augen führen, die hier in Deutschland zum religiösem Mainstream christlicherseits geführt hat und auf die weiteren Entwicklungen Einfluss nahm und nimmt.[93] Abschließend, auch als Überleitung zur Thematik des nächsten Kapitels, sei an dieser Stelle nochmals die gesellschaftspolitische und bildungspolitische Lage der Muslime in Deutschland, aber auch in Europa, vergegenwärtigt. Wie bereits ausgeführt wurde, erfolgte in den letzten Jahrzehnten eine verstärkte Migration von Menschen mit muslimischen Bekenntnis in die meisten westeuropäischen Industrienationen, so dass *der Islam* in Gesellschaften und politische Systeme gelangte, die hierauf keineswegs vorbereitet waren und teilweise bis heute – vor allem aus institutioneller Sicht – sich nicht darauf einzustellen bereit sind. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind in Bezug auf die Muslime in Deutschland weitaus andere als beispielsweise in Frankreich oder in Großbritannien. So ist die besagte Arbeitsmigration und spätere Migration von Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen nach Deutschland prägend für *den Islam* – gerade hier in Deutschland, auch vor dem Hintergrund der oben bereits erwähnten Verfasstheit des Staatskirchenrechts und dergleichen. In Frankreich und Großbritannien spielt neben dem Verhältnis von Staat und Kirche (Religion) und den damit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auch die Kolonialgeschichte eine tragende Rolle.[94] Unter bildungspolitischen Aspekten stellen sich noch weitere Fragen über die Zukunft der Etablierung des Islam im Bildungssystem Deutschlands bzw. Europas. Die Frage bleibt offen, wie sich die Ausbildung islamischer Geistlicher und Gelehrter an deutschen bzw. europäischen Hochschulen gestalten soll – in Deutschland beispielsweise analog zu den etablierten christlichen Studiengängen für evangelische bzw. katholische Theologie. Des Weiteren ist es fraglich, ob es überhaupt möglich oder

---

were presented. According to the scientific evaluation of these trials, 90 % to 100 % of Muslim pupils take part in Islamic religious education when it is on offer, regardless of whether the students were Shii, Sunni or even Alevi. It seems that the students and their parents are glad that Islamic religious education is taught in state schools and that they obtain the same educational privilege as do the Christian students. They certainly do not really care about all the disputes of the state officials with the representatives of Muslim associations. Pupils and parents alike would like that Islamic religious education was on offer nationwide in all schools with Muslim students.« (Fuess, Islamic Education in Western Europe, 235)

93 »In Western Europe, like Germany, Belgium and Austria. The historic background of these countries is that they were not as homogeneous as other European countries regarding the composition of their ethnicity or regarding their religious identity. Germany's religious organisation is not understandable without the religious wars of the seventeenth century, and the status quo since then, which more or less divided the country into 50 % Catholics and 50 % Protestants.« (Ebd.)

94 »The overall question remains, is it desirable to incorporate Muslims and their religious needs into European systems, which were never designed to serve them in the first place? But even the massive immigration of Muslims into Europe in the last forty years has not opened the opportunities to reform existing regulations and paved the way for a more flexible attitude towards religion. At least Muslims should have the feeling that they are legally equal to believers of other denominations in terms of their religious practice. For the time being Muslims will have to live with the fact that being a Muslim in Germany brings other legal obligations and rights in terms of public representation, building of mosques etc., which would not be encountered by Muslims in France or Great Britain.« (Ders., Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach. In: Journal of Muslim Minority Affairs 27/2 (2007), 236)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

gar sinnvoll ist, vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses auch an dieser Stelle über gemeinsame, europäische bzw. internationale Standards in Bezug auf die Abschlüsse künftiger bzw. neugegründeter Institute nachzudenken.[95] Auch bleibt zu fragen übrig, wie man die von Irka Mohr treffend angemerkte kulturelle Bandbreite des Islam und die beschriebenen *nationalen Verhältnisse* europaweit aufgreift, wenn man die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (inklusive Elternhaus) bei der Schaffung künftiger Ausbildungsmöglichkeiten ernst nehmen will. Albert Fuess meint hierzu: »I do not think that the attempts at the »nationalisation« of Islam, which we are witnessing to some extent at the present time, will result in a workable solution for the future.«[96] Diese grundlegenden Fragen sind noch offen. Sich ihrer von Zeit zu Zeit zu vergewissern ist notwendig, um den Fokus und die Zielsetzung der eigenen Ambitionen im Interesse der Sache nicht aus den Augen zu verlieren. Wie soeben angerissen, kann die Klärung der *Korrelationsfrage* nicht ohne die Klärung einiger Grundfragen vonstattengehen – und umgekehrt. Auch wäre es nicht sinnvoll bzw. pragmatisch, wenn bei aller Förderung und dem Aufbau von Studiengängen, Instituten etc. die Schülerinnen und Schüler als wesentliche Adressatengruppe/Klientel, bezogen auf den Schuldienst, außer Acht gelassen würden und man sich zu sehr auf die Verbände und Gelehrten fokussierte. In einem solchen Fall ginge die eigentliche Arbeit für und an den Menschen verloren sowie die eigentliche Basis für eine korrelative Theologie bzw. Didaktik. Im folgenden Kapitel soll weiterführend nach den Ursprüngen und den ideengeschichtlichen Hintergründen zur Korrelation vor dem Hintergrund der Kernfragestellung, den hierzu analysierten Lehrplänen und den darin vorgefundenen Konzepten zur Korrelation(sdidaktik) bzw. dem zugrunde liegenden Korrelationsverständnis geforscht werden.

95 »But this is also true for Christians, although probably to a lesser extent. Is this the price newcomers have to pay? Even if states do not want any form of religious education in state schools, like in France, there should be public or private institutions of higher learning, which train imams all over Europe. This would ensure that imams emerge out of the same cultural context as the rest of the Muslim community and would help diminish inner communal language problems and so on. When one thinks, for example, of the ›Bologna Process‹, which aims to install a better compatibility for student curricula throughout Europe by installing equivalent Bachelor and Master Degrees, then the question can be asked why not install a Bachelor of Islamic Theology curriculum throughout Europe, where the students can transfer easily between European countries? This might save us in the long run from an ›Islam of France‹, which is then trying to construct and justify its specific otherness as compared to an ›Islam of Germany‹ or an »Islam of Great Britain«. (Ebd.)

96 Ders., Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach. In: Journal of Muslim Minority Affairs 27/2 (2007), 236.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4. Das Phänomen korrelativer Didaktik und Theologie

In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Grundzüge der *Korrelationsdidaktik*, korrelativer Didaktiken bzw. korrelativer Theologie dargelegt werden. Zunächst erfolgt hier auf der Basis meiner Analyse zur Entwicklungsgeschichte der Korrelation und ihrer verschiedenen Ausprägungen ein Definitionsversuch. Dieser Definitionsversuch ist im Sinne eines *kleinsten gemeinsamen Nenners* zu verstehen, der ähnlich einer Nomenklatur die wichtigsten Parameter und Aspekte der Korrelation berücksichtigt und darüber hinaus interreligiöse Anschlussmöglichkeiten für die Praxis von Lehre und Forschung aufzeigen soll. Diese Definition erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, kann jedoch einen Beitrag zur weiteren fachwissenschaftlichen Diskussion um die Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik liefern. Im Anschluss hieran folgt ein Abriss der Entwicklungsgeschichte zu den Quellen und dem Ursprung von Korrelation, indem die verschiedenen Lesarten, Varianten, Strategien und Konkretisierungsversuche des Korrelationsgedankens in Theologie und Didaktik in gebotener Kürze wiedergegeben werden. In der Konklusion (Zwischenfazit) schließt sich der Kreis, der von mir hier dargebrachten Argumentation. Des Weiteren sei an dieser Stelle vorab auf den Exkurs zur *Korrelationsfrage* (*K-Frage*) in der jüdischen Religionspädagogik/Religionslehre verwiesen, der zu interessanten Befunden in dieser Frage führt.

4.1 Ein Definitionsversuch: Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner

Ausgehend von der Entwicklungsgeschichte und Rezeption der Begriffe Korrelation, korrelativer Theologie und Korrelationsdidaktik zeigt sich, dass in Bezug auf die genannten Termini keine begriffliche Klarheit besteht. Auch dies stellt diese Arbeit vor enorme Herausforderungen, da man es je nach Verständnis mit einem sehr eingeschränkten, eng definierten Begriff von *Korrelation* zu tun hat, womit man in einer pluralen und äußerst heterogenen Wirklichkeit theologisch und didaktisch schnell an Grenzen stößt. Gewiss ist hier eine notwendige Offenheit und Flexibilität gefordert und damit auch ein breiter und offener Begriff von *Korrelation*. Obwohl hier kritische Anfragen zu erwarten sind, ist dies im Sinne einer praxisorientierten und sich weiter entwi-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ckelnden Fachdidaktik – im Rahmen der Islamischen Religionspädagogik hierzulande ohnehin ein völliges Novum – unvermeidbar. Flexibilität bedeutet nicht Beliebigkeit. Vielmehr erscheint ein klar umrissener, definierter Begriff im Sinne einer praktikablen Nomenklatur für die Verständigung obligatorisch.

Hier sei nun der Definitionsversuch angeführt: Korrelation ist ein dynamisches In-Bezug-Setzen von erlebter Wirklichkeit (Lebenswirklichkeit) und übermittelter bzw. überlieferter Erfahrung (Tradition). Hieraus entsteht aktualisiertes und handlungsorientiertes Wissen, um auf zeitnahe Ereignisse adäquat reagieren zu können. Dieses korrelierte Wissen kann aktives Wissen, damit aktualisiertes Erfahrungswissen werden, weil es in einem dynamischen Prozess konkrete Bezüge zwischen gegenwärtigen und vergangenen Wissensbeständen (Erfahrungen) herstellt. Dieser dynamische Prozess ist ein fortlaufender und offener, da der Mensch aufgrund seiner Neurophysiologie (*Lernphysiologie*) immerzu einen Abgleich zwischen vorhandenen Erfahrungen aus der Vergangenheit und den aktuellen, konkreten in der Gegenwart vollzieht. Die Korrelationsdidaktik stellt somit ein grundlegendes Konzept des Lernens, Erkennens und der menschlichen Wahrnehmung dar. Sie beschreibt in ihren Grundzügen, wie u.a. Lernen in Bezug auf Religion (religiöses Lernen) funktionieren kann. Der Korrelationsprozess ist jedoch von verschiedenen Faktoren abhängig: so nämlich von der Erfahrung und der Wechselseitigkeit zwischen den Erfahrungssträngen bzw. -welten. Erfahrung bzw. Erfahrungswissen, das sowohl in der überlieferten Tradition als auch im Leben der Menschen (Lebenserfahrung) eingeschlossen ist, stellt eine wesentliche Voraussetzung für den Korrelationsprozess dar. Erfahrung ist der Anknüpfungs-, Dreh- und Angelpunkt der Korrelation! Sie ist die gemeinsame Basis, von der alles Weitere ausgeht. Gemeint ist der Erfahrungsaustausch zwischen dem Erfahrungswissen aus der Vergangenheit (Tradition) und der jüngeren Vergangenheit, Gegenwart und Lebenswirklichkeit der Menschen im Hier und Jetzt. Die Wechselseitigkeit ist das Kernmerkmal dieses dynamischen dialektischen Prozesses, in dem der Erfahrungsaustausch stattfindet. Sie ist charakteristisch für alle korrelativen Prozesse.

4.1.1 Argumentation und Erläuterung zum Definitionsversuch

Die dezidierte Erläuterung aller relevanten Aspekte der Definition bzw. des Definitionsversuchs verlangen meines Erachtens neben der nötigen Transparenz meiner Argumentationslinie ebenso eine breite interdisziplinäre Basis, um dem Definitionsgedanken hier gerecht werden zu können. Bei der Untersuchung und der praktischen Umsetzung der Korrelationsdidaktik im Religionsunterricht konnte ich mich im Laufe der Jahre nicht des Eindrucks erwehren, dass neben den bereits genannten Parametern des Phänomens *Korrelation*, es sich bei der Korrelation um etwas noch viel Grundlegenderes handelt, als es dies die theologischen Ausgangsüberlegungen zunächst vermuten lassen. Der immer wieder aufblitzende basale Charakter der Korrelation deutet auf eine anthropologische, ja sogar physiologische Dimension der Korrelation hin, welche nicht von der Hand zu weisen ist, und ohne die menschliches Erkennen und Wahrnehmen nicht vonstattengehen kann. Um die eingangs erwähnte breitere interdisziplinäre Basis bzw. den Zugang zur Korrelation zu bemühen, sei auf die Erkenntnisse der modernen Neurophysiologie und Wahrnehmungspsychologie verwiesen, nach der

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»Außenreize […] vom Gehirn immer auf der Basis seiner bereits bestehenden Struktur und damit seiner früheren Erfahrungen verarbeitet [werden].«[1] Demzufolge

> »gibt [es] *weder eine wirklich objektive Wahrnehmung* – sie kann immer nur das Ergebnis des aktuell von meiner Hirnstruktur auf der Basis meiner Vorerfahrungen geschaffenen komplexen Erregungszustandes sein –, *noch eine wertungs-, beziehungsweise emotionsfreie Wahrnehmung*.«[2]

Des Weiteren muss hierzu angemerkt werden, dass »[n]eue Wissensinhalte, also neue kognitive Repräsentationen, in das bestehende Wissenssystem eingegliedert [werden].«[3] In der Neurowissenschaft und in der Kognitionswissenschaft werden Wahrnehmungsprozesse ähnlich verstanden, anders formuliert, Erfahrungsbestände werden auf dynamische und wechselseitige Art und Weise in Beziehung miteinander gebracht. Denn

> »Wahrnehmungsprozesse hängen von vorangegangenem Lernen ab, und Reize führen aufgrund früherer Erfahrungen zu situationsgerechten Erwartungen. Die Regelhaftigkeit von Umweltereignissen wird im Verlaufe von vielen Lernvorgängen extrahiert.«[4]

Auch die Wahrnehmungspsychologie unterstreicht diese dynamisch-wechselseitige Beziehung bzw. Interaktion im Wahrnehmungsprozess: »Der Wahrnehmungsprozeß [beruht] auf einer Interaktion zwischen der Information, die die Rezeptoren stimuliert, und der Information, die aus unseren früheren Erfahrungen stammt.«[5] All das belegt, dass die Korrelation neben der zunächst theologischen und didaktischen Dimension weitere grundlegende, prinzipielle Funktionen innehat, die in der Anthropologie des Menschen begründet liegen. Wir können nicht anders als korrelieren. Das heißt nicht, das Korrelationsprinzip vager Beliebigkeit auszusetzen und zu verwässern, sondern sich der fundamentalen Bedeutung dieses Prinzips bewusst zu werden. Der beschriebene Abgleich und Austausch zwischen älteren (tradierten Glaubenserfahrungen einerseits) und neueren (individuellen Lebenserfahrungen andererseits) Erfahrungsbeständen führt unweigerlich zur Aktualisierung dieser Bestände. Hierbei handelt es sich um eine dynamisch-reziproke *Dialogizität*, an deren Ende sowohl Gegenstand als auch Gegenüber verändert dastehen. Dieses Aktualisieren heißt erneuern und damit auch verändern. So verändert sich der Mensch und erneuert sich damit permanent und unweigerlich, bewusst und unterbewusst! So sehen wir uns darüber hinaus mit *Repräsentationen* konfrontiert, die auch einen performativen Charakter besitzen; wir haben es mit *Performances* zu tun. Dadurch gewinnt der performative Ansatz zusätzlich an Bedeutung. Wem diese interdisziplinär geöffnete Argumentation – aus welchen Gründen auch immer – nicht behagt, sei an Gottfried Bitter erinnert, der diesen grundlegenden

1 Thomashoff, Hans-Otto, Versuchung des Bösen. So entkommen wir der Aggressionsspirale, München 2009, 40.

2 Ebd., 44–45.

3 Winkel, Sandra/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike, Lern-Psychologie, Paderborn 2006, 147.

4 Dudel, Josef/Menzel, Randolf/Schmidt, Robert F. (Hg.), Neurowissenschaft – Vom Molekül zur Kognition, Berlin 1996, 545. Vgl. ebd., 542.

5 Goldstein, E. Bruce, Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung. Dt. Übers. hg. von Manfred Ritter. Aus dem Amerik. übers. von Gabriele Herbst, Heidelberg 1997, 4.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Charakter der Korrelation ebenfalls erkennt und wie Hans Mendl diesbezüglich ausführt:

> »Noch grundlegender bezeichnet Gottfried Bitter Korrelation als die Grundstruktur menschlicher Erkenntnis überhaupt: Die sinnliche Wahrnehmung von etwas Neuem wird verglichen mit etwas Bekanntem; aus dem kritisch-produktiven Zueinander von Neuem und Altem erwächst eine neue Erkenntnis.«[6]

Korrelation ist hiernach ein zutiefst inhärenter individueller Erkenntnisprozess; oder wie Gottfried Bitter es formuliert: »Korrelation vollzieht sich also immer in der Erkenntnisdynamik zwischen dem Erkenntnisgegenstand und dem erkennenden Subjekt.«[7]

Bipolarität erscheint in diesem Zusammenhang in mehrfacher Hinsicht von besonderer Relevanz zu sein. Zum einem ist sie durch die äußeren Umstände im Erkenntnisprozess gegeben. Zum anderen scheint sie im Menschen zu sein, durch das Zusammenwirken von Erfahrung und Wahrnehmung. Wie bereits unter dem Aspekt aktueller Lebenserfahrung einerseits und überlieferter Glaubenserfahrung andererseits ausgeführt, unterstreichen das *In-Beziehung-Setzen* bzw. miteinander Ab- und Vergleichen verschiedener Erfahrungshorizonte die kognitive bzw. physiologische Dimension des Ganzen. Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz verorten »den *locus theologicus* [Hervorheb. i. Orig.] der Korrelation […] [im] Menschen mit seinen fundamentalen Erfahrungen […] [als] ihr Träger.«[8]

Noch deutlicher wird die anthropologische Tragweite, wenn man sich in diesem Zusammenhang die Gedanken Karlfried Graf Dürckheims zum *doppelten Ursprung des Menschen*[9] vergegenwärtigt. Diese Gedanken bringen meines Erachtens die Dinge in Bezug auf die inhärente und im Menschen gegebene Bipolarität im Zusammenhang mit der Korrelation auf den Punkt. Aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle herangezogen. Dies bedeutet: »[D]er Mensch ist zweifachen Ursprungs, er ist himmlischen und irdischen, natürlichen und übernatürlichen Ursprungs«[10]. Mit *himmlischen Ursprungs* ist hier gemeint, »daß wir nicht nur Kinder dieser raumzeitlichen Welt, sondern zugleich Bürger im überweltlichen Reich Gottes sind.«[11] Noch konkreter ausgedrückt, bedeutet dieses im christlichen Kontext, dass wir: »nicht nur [Kinder] der Welt [sind], sondern Gottes und von daher zur Mündigkeit aufgerufen [sind]. Wir sind Brüder Christi in unserem Wesen und teilhaftig seines Reiches, das nicht von dieser Welt ist.«[12] Darüber hinaus ist der Mensch aufgrund seiner »zweifachen Herkunft«[13] dazu

---

6 Bitter, Gottfried, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen. In: Lebendige Katechese 18 (1996), 1–8.

7 Ebd.

8 Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: Religionspädagogische Beiträge 44 (2000), 23.

9 Vgl. Dürckheim, Graf Karlfried, Vom doppelten Ursprung des Menschen. Als Verheißung, Erfahrung, Auftrag, Freiburg i.Br. 19859.

10 Ebd., 11.

11 Ebd., 15.

12 Ders., Vom doppelten Ursprung des Menschen. Als Verheißung, Erfahrung, Auftrag, Freiburg i.Br. 19859, 16.

13 Ebd., 21.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »begabt und befähigt, nicht nur an unseren unendlichen Ursprung zu glauben, sondern seiner innezuwerden in besonderer Erfahrung und einem von dort her kommenden Rufe gehorsam, den Weg in eine Verwandlung zu gehen, kraft derer wir fähig werden, mitten in der Welt unseres natürlichen Ursprungs von dem Reich unseres himmlischen Ursprungs zu zeugen.«[14]

Hier nun wird klar, wie wichtig der in der Korrelation immer wieder offen zutage tretende Dualismus im Erkenntnisprozess anthropologisch bedingt ist. Denn:

> »Beide Seiten gehören zur Ganzheit des Menschen. Sie je in ihrem Anliegen zu erkennen und zuzulassen, ihre Gegensätzlichkeit zu durchleiden, zuletzt ihre Integration zu ermöglichen und eben darin Voll-Person zu werden, das ist Auftrag und Sinn des inneren Weges.«[15]

Das heißt aber auch, dass diese Bipolarität nicht nur im Menschen allein angelegt ist, sondern auch deren Überwindung durch letztendliche Erkenntnis. Damit ist nicht nur der vermeintlich göttliche Auftrag des Menschen, sondern es sind auch die nötigen Instrumente zur Erkenntnis im Menschen selbst vorhanden. Es liegt an ihm selbst, diesen Auftrag individuell zu erfüllen. Dürckheim führt hierzu weiter aus: »Das Wesen eines Menschen ist der ihm eingeborene Weg, ist seine Wahrheit und sein Leben, ist es als Verheißung und Auftrag; seine Erfüllung ist der Sinn seines Daseins.«[16] Somit erscheint der Satz Dürckheims vom doppelten Ursprung des Menschen im Hinblick auf die Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik und der so oft von Kritikern der Korrelation vorgebrachten Skepsis am erkenntnistheoretischen Dualismus zwischen Menschen und Tradition, Subjekt und Objekt nicht nur klar zu benennen, sondern auf dessen Ursprung und Tragweite hinzudeuten: »mit aller Deutlichkeit und Schlichtheit […], was ist und was dem Menschen wahr-zunehmen gegeben und aufgegeben ist«[17]. So kann man neben den physiologischen Aspekten der Kognition und Wahrnehmung den grundlegenden Charakter der Korrelation bzw. des Korrelationsprinzips erahnen. Dies scheint nach allen dargebrachten Aspekten und Argumenten dem Menschen in seiner Wahrnehmung und Erkenntnis als anthropologisch inhärentes Prinzip vorhanden zu sein. Dürckheim bringt es auf den Punkt, wenn er über das Wesen des Menschen, dessen Auftrag und Verheißung sagt:

> »Sein ursprüngliches Wesen, […] ihm als Verheißung, Erfahrung und Auftrag eingeboren ist, eine individuelle Weise des unendlichen Ganzen zu sein, […] ihm [dies] erst verborgen [ist], denn er hält sich nun als Ich in der Welt mit dem, was er hat, kann und weiß – weiß aber nichts von dem, der er vom Wesen her ist. Aber in diesem bleibt mächtig als sein eigentlicher Kern das Ur-Eine, das ihn ewig rückbindet und heim-

14 Ebd., 17.
15 Ebd., 24.
16 Ebd., 29.
17 Ebd., 11.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> zieht, zugleich aber vorantreibt, es wiederzufinden und zu bezeugen in einem höheren Selbst.«[18]

Bei der Korrelation handelt es sich um ein grundlegendes Phänomen menschlichen Lernens und Wahrnehmens. Dieses Phänomen beschreibt den basalen Mechanismus von Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen und Lernen. Die Korrelation beschreibt ein im Menschen angelegtes, inhärentes Prinzip, das sich theologisch, anthropologisch und physiologisch greifen lässt und das dem Menschen *durch göttliche Verheißung* Aufgabe, Weg und Werkzeug zugleich ist. Dies zeigt sich im Wesentlichen anhand zweier Kristallisationspunkte: Erfahrung und Wechselseitigkeit (Reziprozität). Beide stehen in einem dynamischen Dialog zueinander. Die in der Tradition (Lehre) eingeschlossene überlieferte Erfahrung wird zur aktuellen Lebenserfahrung der Menschen (Gläubigen) in Bezug gesetzt. Diese Erfahrungen sind sowohl Teil als auch Prämisse dieses Geschehens, das als Korrelation bezeichnet wird. Denn die Erfahrung ist die gemeinsame Basis, damit überhaupt eine Auseinandersetzung und Kommunikation zustande kommen kann.[19] Ausdruck dieser Erfahrungen ist die gegenwärtige Kultur, dessen Teil die Religion, Theologie und der Glaube sind. Der Mensch ist somit zu allen Zeiten jeweils Träger der Korrelation bzw. des Korrelationsgeschehens (Prozesses).[20] »Erfahrungen werden als ein fundamentales Element des Glaubens verstanden, die es ermöglichen, Leben, Wahrheit und Sinn zu vernehmen und zu empfangen.«[21] Bitter, Prokopf und Ziebertz sehen im Menschen und seinen Erfahrungen den Quell der Korrelation.[22]

Es wird deutlich, dass *Erfahrung* nicht nur Dimension gelebter Wahrnehmung und Reflexion ist, sondern zugleich auch Inhalte liefert, die miteinander dynamisch und wechselseitig in Bezug gesetzt werden.[23] Diese Erfahrungen (Traditionserfahrung und individuelle Lebenserfahrung) haben universellen Charakter und lassen sich in allen drei abrahamitischen Religionen finden, sie sind Quell der Theologie.[24] Erfahrung wird zum religiösen Inhalt, dies ist nicht nur von theologischer, sondern von existenzieller Bedeutung. Sie ist jenseits reiner Rationalität und *Kopflastigkeit*, sie ist von der Tiefe und Präsenz menschlicher Existenz geprägt.

> »Jedes religiöse Verhältnis und Symbol, jede religiöse Haltung und Handlung ist von unbedingtem Ernst, absolut entscheidend und transzendiert alles Vorläufige, Vergängliche und Bedingte. Die gesamte Religionsgeschichte ist Beweis für diese Seite

18 Ders., Vom doppelten Ursprung des Menschen. Als Verheißung, Erfahrung, Auftrag, Freiburg i.Br. 19859, 12.

19 Vgl. Mendl, Hans, Religionsdidaktik – Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 59; vgl. Tillich, Paul, Korrelationen. Die Antworten der Religion auf die Fragen der Zeit. Hg. und übersetzt von Henel, Ingeborg C., Stuttgart 1975, 32.

20 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 22 und Tillich, Korrelationen, 32.

21 Nipkow, Karl Ernst, Erwachsenwerden mit oder ohne Gott. In: Lebendige Katechese 15/2 (1993), 109–114.

22 Vgl. Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 1–8 und Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 23.

23 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 192.

24 Vgl. Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13f.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> der religiösen Erfahrung. Jede lebende Religion erhebt einen absoluten Anspruch; sie beansprucht das ›ganze Herz‹; sie duldet nichts Unbedingtes neben sich. Die andere Seite der religiösen Erfahrung ist die dynamische Gegenwart des Unbedingten, Letztgültigen als dauerndes, niemals endendes, konkretes und universales Anliegen, das immer fordert und schenkt, immer droht und verheißt. Als aktuelles Anliegen manifestiert es sich in den Gegebenheiten des Lebens, verändert jeden Bereich der Existenz und gebraucht jeden Bereich der Existenz zu seiner eigenen Manifestation in Symbolen und Handlungen; denn das religiöse oder letztgültige Anliegen weist auf den letzten Grund unseres Seins und den letzten Sinn unseres Lebens hin.«[25]

Die wechselseitige Erschließung beider Erfahrungsquellen[26] (Tradition und Mensch), d.h., das In-Bezug-Setzen der verschiedenen Erfahrungsebenen dieser Quellen[27] und der darin enthaltenen Erfahrungen in unterschiedlichsten Kontexten geschieht im Vergleich miteinander. Denn nur so wird der Inhalt der Tradition (althergebrachte Erfahrung) ersichtlich und verständlich für die Gegenwart.[28] Damit dies gelingen kann, bedarf es einer persönlichen Nachvollziehbarkeit[29] im Einzelnen, die – mit der richtigen Kairologie – zeitnah den Bezug von Glaubenserfahrung und Lebenserfahrung herstellt.[30] So kann die oftmals als fruchtbare Wechselbeziehung beschriebene, hermeneutische wechselseitige Rede von Glaube und Leben[31] gelingen. Die anthropologische Tragweite der Korrelation und ihrer Parameter reicht weit bis in die Physiologie des Menschen hinein. Korrelation besteht im Wesentlichen aus dem *In-Beziehung-/Bezug-Setzen*, dem Ab- und Vergleichen von Erfahrungshorizonten (Lebenserfahrung gegenüber Glaubenserfahrung), so wie dies bereits ausgeführt wurde. Sie scheint demnach die Grundstruktur menschlicher Erkenntnis auszumachen, da die sinnliche Wahrnehmung von etwas Neuem stets mit dem Bekannten/Alten verglichen wird, woraus sich ein kritisch-produktives Miteinander von Neuem und Altem ergibt, aus dem Erkenntnis erwachsen kann.[32] Insofern kann im Prozess des (religiösen) Lernens die »Wahrnehmung das Wahrgenommene am und im Wahrnehmenden, d.h. am Lernenden präsent [werden].«[33]

---

25 Tillich, Korrelationen, 22.

26 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 58.

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

28 Vgl. Ders., Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation (Interview mit Hans-Georg Ziebertz). In: Katechetische Blätter 119 (1994), 756–762.

29 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 59.

30 Vgl. ebd. Stw. »kontextuelle Kairologie« nach Rudolf Englert und »Bezug von Glaube und Leben«.

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 1–8.

33 Klie, Thomas/Leonhard, Silke, Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. (Praktische Theologie heute, 97), In: dies. (Hg.), Stuttgart 2008, 17.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.1.2 Konsequenzen aus der Definition für die Praxis

Die Korrelation als Tatsache, Theorie oder Didaktik ist keine Garantie für das Gelingen unterrichtlicher Praxis. Sie kann, muss aber nicht zum Erfolg führen. Dies rührt daher, dass sich die Ausgangslage vor Ort in den Klassen und Lerngruppen als äußerst divers gestaltet. Nicht alle Faktoren lassen sich hier vorab en détail benennen und berücksichtigen. Die Diversität lässt es im Rahmen eines Definitionsversuchs nicht zu, alle Faktoren theoretisch zu erfassen und hier Erfolg versprechend zu determinieren. Nichtsdestoweniger zeigt sich erfahrungsgemäß, dass das Berücksichtigen der Lebenswirklichkeit einerseits und der Tradition andererseits tendenziell Zugänge innerhalb des religiösen Lernens allgemein erleichtert und hierbei komplexe sowie abstrakte Gegenstände transparenter und damit für die Schülerinnen und Schüler verständlicher werden. Dies kann unter Einbezug aller mit der menschlichen Wahrnehmung verbundenen Sinneseindrücke geschehen und auf die Fragestellung des Unterrichts hin konkretisiert werden. Das Erzählen erscheint hier als idealtypische Methode, weil hier alles Gesehene, Gehörte, Gedachte, Gefühlte und Erinnerte zusammengeführt werden kann und alle für die Korrelation relevanten Parameter (Erfahrung und Reziprozität) innerhalb dieses Vermittlungsprozesses enthalten sind. Darüber hinaus ist das Erzählen in allen drei abrahamitischen Traditionen bekannt und beheimatet.

4.2 Quellen und Ursprung der Korrelation (Entwicklungsgeschichte)

Um in die Lage versetzt zu werden, zu *des Pudels Kern* vorstoßen zu können, ist es zwingend notwendig, sich mit den ideengeschichtlichen Hintergründen zu beschäftigen, welche zur Korrelationsdidaktik geführt haben. Dies kann nicht losgelöst von den Kontexten geschehen, in welchen die Theologie (hier insbesondere die Praktische Theologie) und die Religionspädagogik (hier insbesondere die Religionsdidaktik) im deutschsprachigen Raum stehen. Dies ist deshalb vonnöten, da die geistigen Väter der *Korrelation* in diesen Kontexten stehen und aus diesen heraus sprechen. Die Reaktion der Theologie bzw. Religionspädagogik auf Veränderungen in Gesellschaft, Politik, Umwelt usw. bilden den Rahmen für die besagte Reaktion, als deren Teil die *Korrelation* als Phänomen in der Theologie, Religionspädagogik und Religionsdidaktik zu sehen ist. Sodann wird hier in gebotener Kürze auf diesen *Rahmen* eingegangen, um verstehen zu können, wie Tillich, Schillebeeckx und Rahner zu den Vordenkern dessen werden konnten, was heutzutage unter dem Schlagwort Korrelation verstanden wird.

Die Industrielle Revolution des 19. Jh. brachte viele politische, ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Umbrüche mit sich, die vor der Religion bzw. Religiosität, dem Glauben der Menschen nicht haltmachte. Landflucht und das Elend der wachsenden Arbeiterschicht bzw. -bewegung sahen sich veränderten Lebensbedingungen ausgesetzt, die sich in Weltbild, Wahrnehmung und Lebenswirklichkeit ihres Glaubens niederschlugen. In diesem Kontext kann das Wirken von Johann Baptist Hirscher (1788–1865) und Bernhard Overberg (1754–1826) gesehen werden; beide setzten sich gegen ein stupides Auswendiglernen von dogmatischen Glaubenssätzen, wie es seinerzeit in der Katechetik üblich war, ein und hielten eine auf die zentralen Fragen des

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lebens und Glaubens reduzierte sowie verständlichere Katechetik entgegen.[34] Nach Klaus Schlupp kann Hirscher mit diesem Ansatz als Vater des modernen korrelativen Religionsunterrichtes angesehen werden.[35] Das 20. Jh. brachte wiederum enorme Veränderungen mit sich, die sich auf das Leben der Menschen und dementsprechend alle relevanten Lebensbereiche auswirkten, so auch auf ihren Glauben. Die beiden Weltkriege, die tiefe wirtschaftliche Depression der 1930er Jahre, der Holocaust, dem Ost-West-Konflikt und seine Folgen (Stellvertreterkriege und nukleares Wettrüsten) bilden nur einige der wichtigsten Eckpunkte dieser Zeit. So ist es nicht verwunderlich, dass man seitens der Kirchen und der Theologie auf die veränderten gesellschaftlichen sowie mentalen Rahmenbedingungen reagierte. In diesem Zusammenhang ist das Aufkommen der so genannten Münchener Methode zu sehen, welche von Heinrich Stieglitz, Anton Weber und Joseph Göttler propagiert wurde. Hierbei wurden zum ersten Mal als Bezugswissenschaften die Pädagogik und Psychologie in die Didaktik zur Optimierung religiösen Lernens bewusst eingebunden.[36] Dieser interdisziplinäre Eingriff in das religiöse Lehren und Lernen zog eine Gegenreaktion in Form der so genannten *Kerygmatik* (1930–1965) nach sich, mit Vertretern wie Joseph Andreas Jungmann, Romano Guardini und Franz Xaver Arnold. Der Kern der kerygmatischen Katechese lag auf der bewussten Betonung der Theologie und der Zurückweisung anderer humanwissenschaftlicher Disziplinen.[37] Seit den 1960er Jahren, d.h. dem Zweiten Vatikanischen Konzil (11.10.1962-08.12.1965), welches vom damaligen Papst Johannes XXIII einberufen und von seinem Nachfolger Papst Paul VI. fortgesetzt und beendet wurde, stand im Zeichen pastoraler und ökumenischer Erneuerung. Aus diesem Konzil gingen viele Impulse und Veränderungen hervor, die sich sowohl auf die katholische Kirche als Ganzes auswirkten als auch auf ihren Umgang mit Andersgläubigen sowie die gesellschaftlich veränderte Situation.

Dies betraf auch die Katechese, das religiöse Lehren und Lernen. Als Folge dessen kann seit dieser Zeit festgestellt werden, dass die moderne Religionspädagogik als interdisziplinäre Wissenschaft mit einem eigenen Profil als Teil der Praktischen Theologie mit einem operationalen Religionsbegriff, mehrdimensionalen Arbeitsfeld, Praxisbezug im Kontext einer anthropologisch gewendeten Theologie und einem Forschungsinteresse an religiösen Lernprozessen parallel zu Biografien in Erscheinung tritt.[38] Die

34 Vgl. Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik als Wissenschaft. 1. Von der Katechetik zur Religionsdidaktik. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 30.

35 Vgl. Schlupp, Klaus, Schule, Kirche und Staat im 19. Jahrhundert. Die katholische Volksschule im Bistum Mainz und Großherzogtum Hessen-Darmstadt von 1830–1877, Nordhausen 2005, 501–562.

36 Vgl. Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik als Wissenschaft, 31.

37 Vgl. ebd.

38 Vgl. Dies., Religionsdidaktik als Wissenschaft. 1. Von der Katechetik zur Religionsdidaktik. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 31 in Bezug auf Feifel, Erich, Religion als operationaler Begriff; Die Religionspädagogik als mehrdimensionales Arbeitsfeld. In: Handbuch der Religionspädagogik. Bd. 1 Religiöse Bildung und Erziehung: Theorie und Faktoren, In: ders. et al.ii (Hg.), Gütersloh 1973, 46.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Religionsdidaktik als Teil der Religionspädagogik beschäftigt sich mit Fragen des religiösen Lernens allerorts, nicht ausschließlich nur im schulischen Rahmen (schulischer Religionsunterricht), sondern beispielsweise auch in Zusammenhang mit Erwachsenenbildung.[39] Auch wenn manchmal durchaus der Eindruck entstehen mag, dass sich diese Disziplin in erster Linie mit den didaktischen Problemen des schulischen Religionsunterrichtes beschäftigt. So nimmt dieser thematisch in der Regel einen sehr großen Platz ein, bedingt durch die bundesweit vorhandene allgemeine Schulpflicht von zehn Jahren und dem damit verbundenen mehrjährigen Besuch eines Religionsunterrichtes oder eines alternativen Angebotes vom ersten Jahrgang einer Grundschule bis hin zum zehnten Jahrgang einer weiterführenden Schule[40] gegebenenfalls bis hin zum Abitur.

Wir haben es mit einer langen Zeit zu tun, die gespickt ist mit persönlichen Veränderungen und Entwicklungen in den Biografien der Schülerinnen und Schüler. Die 1960er und 1970er Jahre brachten weitere Ansätze in der Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik hervor, die durchaus in Zusammenhang mit dem Aufkommen der Korrelation als Konzept in der Didaktik bzw. Theologie verstanden werden können: so der problemorientierte Ansatz. Der problemorientierte Ansatz bzw. der problemorientierte Religionsunterricht hatte zwischen 1968 und 1975 seine Blütezeit. Dieser Ansatz brachte der evangelischen und katholischen Religionspädagogik die *Wende von der Tradition zur Situation* hin.[41] Dies hatte verschiedene Ursachen: Zum einem die Kritik der Schülerinnen und Schüler an den Inhalten des Religionsunterrichtes, zum anderen die Verlagerung von biblischen Texten zu aktuellen Diskursen in der Theologie. Letztendlich kann hier die anthropologisch gewendete Theologie und deren Rezeption als eine weitere Ursache angesehen werden.[42]

> »Mit […] [diesem] Ansatz, den Menschen in seiner Welt zum konstitutiven Interpretationsmoment aller theologischen Aussagen zu machen […] öffnete sich die Religionspädagogik dem allgemeinen Religionsbegriff (vgl. Sturm 1997, 56f) von Paul Tillich, der Religiosität nicht mehr primär an die etablierten Religionen zurückbindet, sondern an das Verhältnis des Menschen zur Transzendenz.«[43]

---

39 Vgl. Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik als Wissenschaft, 31.

40 In der Sekundarstufe I haben wir es nach wie vor bundesweit mit einer heterogenen Gemengelage zutun im Hinblick auf die verschiedenen Schulformen und den damit verbundenen unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen. Dies bindet zwangsläufig zusätzliche Kräfte und Kapazitäten zwangsläufig, nicht zuletzt aktuell in Zusammenhang mit der vielerorts erwähnten Inklusion.

41 Vgl. Hilger, Georg/Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien. 9. Problemorientierter Religionsunterricht. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 55.

42 Vgl. Dies., Konzeptionelle Entwicklungslinien. 9. Problemorientierter Religionsunterricht. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 55.

43 Ebd. Sowie: Sturm, Wilhelm, Religionspädagogische Konzeptionen. In: Religionspädagogisches Kompendium, In: Gottfried Adam, Rainer Lachmann (Hg.), Göttingen 1997^5, 37–86.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

An dieser Stelle kann nicht nur aufgrund der Rezeption Tillichs von einem Bezugspunkt zur Korrelation gesprochen werden, sondern die Neuorientierung zum Menschen deutet definitiv auf eine neue Balance zwischen Tradition und gelebtem Glauben der Menschen hin; diese beiden Pole werden also konkretisiert, d.h. *korreliert*. Nichtsdestoweniger hatte auch der problemorientierte Religionsunterricht mit gewissen Schwierigkeiten zu kämpfen.

> »Die größte Schwierigkeit des problemorientierten Religionsunterrichts lag jedoch darin, dass seine ursprüngliche Intention, den überlieferten Glauben und gegenwärtige Erfahrungen als gleichwertige Pole anzuerkennen und produktiv zu vermitteln, nicht immer gewahrt wurde.«[44]

Hieraus entsprangen verschiedene Entwicklungen, welche u.a. zur Entstehung der Korrelation führten.[45] Die Kritik der Pädagogik an der Religionsdidaktik in jener Zeit manifestierte sich in dem Diskurs um die Curriculumtheorie.[46] In diesem Zusammenhang sind vor allem Klafki[47] und Robinsohn[48] zu nennen. Klafki brachte sein Konzept der *kategorialen Bildung* ein. Seine Intention war es, die Unterscheidung zwischen einer materialen Bildungstheorie, welche die zu lehrenden Inhalte reflektiert, sowie einer formalen Bildungstheorie, welche er als die prägenden Kräfte im Bildungsprozess betrachtet, hierdurch abzulösen.[49] Klafki bezog in seiner *kategorialen Bildung* beide zuvor genannten Aspekte aufeinander und generierte so eine weiter aufgestellte Bildungstheorie, welche die Vermittlung zwischen Subjekt und Welt im Fokus hat.[50] Hiernach ist

> »Bildung […] kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen hat.«[51]

Dieser Ansatz Klafkis erscheint vor dem Hintergrund der Korrelation in einem besonderen Licht, denn hier klingt bereits die besondere Beziehung zwischen Subjekt (Mensch) und Welt (Tradition) an. Er ist durchaus korrelationsverdächtig, weshalb er hier an dieser Stelle in der Erörterung der Kontexte zur Genese der Korrelation in Didaktik und Theologie nicht fehlen darf. Deutlich wird dies, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass Klafki seinen Ansatz weiter entwickelte hin zu einem kritisch-konstruktiven, in dem er »Impulse der Kritischen Theorie aufnahm und stärker als bisher von

44 Hilger/Kropač, Konzeptionelle Entwicklungslinien, 56.

45 Vgl. die von ebd., 57 dargebrachten *Zerrformen*.

46 Vgl. Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 115.

47 Vgl. Klafki, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.

48 Vgl. Robinsohn, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

49 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 119.

50 Vgl. ebd., 119–120.

51 Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 44.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einer Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft ausging«[52]. Auch Robinsohns Beitrag ist in diesem Zusammenhang zu sehen:

> »Robinsohns Schrift traf in der Religionspädagogik auf eine Situation, die für eine grundlegende Reform der Ziele und Inhalte des Faches günstig war: Aufgeschreckt durch Abmeldungen, durch Motivationsverlust der Schülerinnen und Schüler, durch Erfahrungen einer weitgehenden Wirkungslosigkeit des Religionsunterrichtes, beeinflusst durch eine verstärkte Öffnung der Religionspädagogik für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und nicht zuletzt durch eine zunehmende Weltorientierung der Theologie und der Kirche (II. Vatikanisches Konzil), suchte die Religionspädagogik nach neuen Wegen. In dieser für eine Revision der Inhalte offenen Phase kam ein allgemeindidaktisches Programm, das eine umfassende Reform der Bildungsziele und Inhalte enthielt, genau richtig.«[53]

Diese Revision schlug sich u.a. in der Überarbeitung von Lehrplänen und Unterrichtsentwürfen nieder. Hiernach hatten nun

> »Lehrpläne und Entwürfe […] sich vor der Schülerschaft, der Gesellschaft und vor den einschlägigen Wissenschaften als situations- und sachangemessen zu verantworten. Damit werden die aus der amerikanischen Curriculumforschung bekannten drei Grunddeterminanten »Kind«, »Gesellschaft« und »Wissenschaften« religionsdidaktisch bedeutsam durch folgende Kriterien: »Schülerbezug« (individuelle Perspektive), »Sachbezug« (u.a. theologische Perspektive) und »Welt- und Gesellschaftsbezug« (gesellschaftliche Perspektive; Hilger 1984, 111–117). Lernziele bleiben unverzichtbare Hilfe für eine rationale Planung wie für die Begründung der didaktischen Maßnahmen. Sie helfen die Intentionen des Religionsunterrichts zu präzisieren und tragen zur Wirkungsüberprüfung bzw. Evaluation des Religionsunterrichts bei.«[54]

Diese konzeptionellen Neuerungen und Reflexionen innerhalb der Religionsdidaktik markieren eindeutig einen Wendepunkt, der eine reine Ausrichtung an Kirche und Theologie hinter sich lässt und zu jener Zeit parallel zur Curriculumtheorie verlief.[55] Doch auch innerhalb der Religionsdidaktik wurde nicht nur über pädagogisch relevante Revisionen und Neuerungen nachgedacht. Hierzu wurden theologische Argumente und Ideen ins Feld geführt, die ihrerseits große Auswirkungen auf den weiteren Verlauf

52 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 127 in Bezug auf Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.

53 Hilger, Georg/Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien. 10. Religionsunterricht unter dem Einfluss der Curriculumtheorie. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 58.

54 Ebd., 59–60. Hilger, Georg, Curriculumtheorie – Ein erweiterter Bezugsrahmen für die Integration verschiedener Determinanten. In: Grundlagen des Religionsunterrichts. Studienbrief V/1, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Fernstudienlehrgang für katholische Religionspädagogik., In: Günter Lange, Willhelm Albrecht, Georg Hilger (Hg.), Tübingen 1977, 95-107.

55 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 122.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der hieran anschließenden Diskurse hatten, welche im Entstehungskontext der Korrelation verstanden werden können. Hans-Bernhard Kaufmann[56] stellte die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht in Frage.[57] Nach Kaufmann ist die Aufgabe des Religionsunterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler

> »dazu befähigt werden, ihre Erfahrungen und ihren lebensweltlichen Kontext im Horizont des christlichen Glaubens auszulegen. Das klingt zunächst nicht viel anders als beim hermeneutischen Verständnis des Religionsunterrichts. Neu ist jedoch, dass diese Aufgabe nicht mehr allein durch die Auslegung der Schrift erfolgen soll. Neu ist auch, dass es nun um die konkrete Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler statt um abstrakte Existenz des Menschseins gehen soll.«[58]

Völlig kritiklos fand die zeitnahe Rezeption der Curriculumtheorie in der Religionsdidaktik nicht statt.[59] Georg Baudler äußerte sich kritisch über die

> »schemenhafte Gegenüberstellung von Lebenssituation und Glaubensinhalten. Er suchte stattdessen eine notwendige »innere Verbindung«, die sich z.B. dann ergeben kann, wenn der Glaubensinhalt zum Impuls dafür eingesetzt wird, dass in der konkreten Lebenswirklichkeit die religiöse Dimension sichtbar gemacht werden kann.«[60]

An dieser Stelle kann ein ideengeschichtlicher Ansatzpunkt gesehen werden, wie aus dieser Kritik heraus im weiteren Verlauf, die Korrelationsdidaktik hervorging, die Leben und Glauben reziprok zu erschließen versucht.[61] Ein weiterer prominenter Kritiker in diesem Zusammenhang ist Karl Ernst Nipkow. Er forderte einen pädagogisch wie theologisch verantwortbaren Religionsunterricht und schloss sich der Meinung Gerhard Ebelings und dessen hermeneutischem Konzept einer Theologie an, nach dem »Gottes Offenbarung stets und nur in der geschichtlichen Wirklichkeit und damit in der Lebenswirklichkeit des Menschen erkennbar wird.«[62] Hiernach wird deutlich, dass

> »Der Bezug auf die Lebenswirklichkeit […] auch theologisch geboten [ist], weil nur so konkretes Reden von Gott möglich ist. Für den Religionsunterricht ist dieser Bezug also nicht nur Mittel zum Zweck, sondern ein ›wesentliches und fundamentales Moment christlicher Selbstaussage‹ ([Der Titel »Metz 1968 – Zur Theologie der Welt« kann nicht

56 Vgl. Kaufmann, Hans-Bernhard, Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts (1968). In: Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, In: Horst Gloy (Hg.), Göttingen 1971, 131–136.

57 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 118.

58 Vgl. ebd., 126.

59 Vgl. ebd.

60 Baudler, Georg, Wie soll Lebenssituation und Glaubensinhalt miteinander verbunden werden? In: Katechetische Blätter 98 (1973), 365.

61 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 126.

62 Ebd., 129.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> dargestellt werden. Die Vorlage »Kurznachweis im Text – Buch (Monographie) – (Standardvorlage)« enthält keine Informationen.], 116).«[63]

Im Nachgang zu Ebelings hermeneutischer Theologie und Nipkows hierauf aufbauender Argumentation wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Wirklichkeit und Glaube nicht nur pädagogisch durch die Curriculumforschung, sondern auch theologisch gefordert ist, schließlich liefert die Wirklichkeit Fragen, die in Bezug auf die Bibel zu beantworten sind.[64] Das Novum, das hier von Nipkow eingebracht wird, ist ein Typus von Religionsunterricht, der so genannte *Kontexttypus*, in dem Lebenswirklichkeit vom Glauben und der Glaube von der Lebenswirklichkeit gleichermaßen her erschlossen werden können.[65]

Ein weiterer Religionspädagoge, der sich seinerzeit Gedanken über die Form bzw. den Typus des Religionsunterrichtes in diesem Zusammenhang machte, war Wolfgang G. Esser.[66] Er stellte dem *Traditionsunterricht* einen *Daseinsunterricht* gegenüber, in dem die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler konkret thematisiert wird, um das menschliche Dasein in seiner religiösen Dimension zu erschließen.[67] Hier wird der Bezug zur Entwicklung der Korrelation erneut deutlich. Denn

> »diese Form eines introduktiven Religionsunterrichts, die sich strukturell an die Methode der Korrelation von Paul Tillich anschließen dürfte, hat ihre Stärke in der Betonung der Bedeutung der konkreten Lebenswirklichkeiten für den Unterricht«[68].

Während der 1970er Jahre erlebte der *Problemorientierte Religionsunterricht* bzw. Ansatz seine Blütezeit, vielerorts wurde dieser als *state of the art* in Bezug auf den Religionsunterricht betrachtet.[69]

Die Rezeption Tillichs wurde in diesem Zusammenhang seinerzeit etwas überstrapaziert, in dem Tillichs Wort von dem *was uns unbedingt angeht* bemüht wurde, um alles zu legitimieren, was Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer interessiert und wurde dementsprechend nicht klar theologisch differenziert.[70] Tillich zielte mit dieser Formulierung eher auf die religiöse Dimension des Menschseins ab, die potentiell so zum Gegenstand des Religionsunterrichtes werden kann.[71] Neben dem bereits erwähnten Zweiten Vatikanischen Konzil ist ein weiteres Ereignis im historischen Kontext hier von Bedeutung, welches nicht unerwähnt bleiben darf: nämlich der

63 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 129.

64 Vgl. ebd.

65 Vgl. ebd. in Bezug auf Nipkow, Karl Ernst, Problemorientierter Religionsunterricht nach dem »Kontexttypus« (1970). In: Schule und Religionsunterricht in Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, In: ders. (Hg.), Heidelberg, Düsseldorf 1971, 264–279.

66 Vgl. Esser, Wolfgang G., Religionsunterricht = Traditionsunterricht? Daseinsunterricht in Korrelation. In: Zum Religionsunterricht morgen, In: ders. (Hg.), München, Wuppertal 1970, 212–236.

67 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 130.

68 Ebd.

69 Vgl. ebd., 134.

70 Vgl. ebd.

71 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Synodenbeschluss der deutschen Bischofkonferenz von 1974. Hier wurden viele Direktiven, Weisungen und Konzepte auf den Weg gebracht, die nachhaltig die religiöse Landschaft Deutschlands veränderten und über die konfessionellen Grenzen der Katholischen Kirche hinaus wirkten. Besondere Aufmerksamkeit verdienen hier die Aussagen zum »Religionsunterricht in der Schule«[72]. Gerade vor dem Hintergrund der zuvor hier erörterten Auseinandersetzung mit dem problemorientierten Religionsunterricht ist anzumerken, dass diese Diskussion bzw. der Diskurs seinerzeit weite Kreise zog, welche auch Einfluss auf die Genese der Korrelation hatte. Die in der Synode zum Religionsunterricht erarbeiteten Konzepte zu dem von Staat und Kirche verantworteten Religionsunterricht in Deutschland zeugen von einer polaren Wahrnehmung und Auseinandersetzung zwischen Problemorientierung einerseits und Traditionsorientierung andererseits.[73] Auch wenn der Terminus *Korrelation* wortwörtlich nicht in den Beschlüssen auftaucht, so sind doch eindeutige Positionierungen auszumachen, die im Spannungsfeld über die Auseinandersetzung mit dem problemorientierten Religionsunterricht zutage treten, eindeutig. Der Synodenbeschluss ist in Bezug auf eine Neuausrichtung des katholischen Religionsunterrichtes in Deutschland wegweisend. Der problemorientierte Religionsunterricht kann meines Erachtens durchaus als Vorstufe zu einem korrelativen Religionsunterricht betrachtet werden.[74] Am deutlichsten wird dies in folgender Formulierung aus dem Beschluss zum Religionsunterricht der Synode: »Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.«[75] Die Situation der Schülerinnen und Schüler rückt demnach in den Fokus der Betrachtung, hiernach sollen ihre Fragen, Probleme und Erfahrungen berücksichtigt werden.[76] All dies wird als »unabdingbares Kriterium der Auswahl von Zielen und Inhalten«[77] für den katholischen Religionsunterricht erachtet. Schlussendlich bedeutet dies, dass

> »Glaube und Erfahrung, Tradition und Gegenwart […] einen eigenständigen Rang im Religionsunterricht […] [einnehmen], aber konstitutiv aufeinander verwiesen [bleiben], indem sie sich wechselseitig erhellen und durchdringen«[78].

---

72 Die gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland fand von 1971 bis 1975 in Würzburg statt, weshalb sie im Allgemeinen auch als *Würzburger Synode* bezeichnet wird.

73 Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, hier der Beschluss über den Religionsunterricht: *2. Konzept des schulischen Religionsunterrichts,* insbesondere *2.1 Kriterien für die Begründung des Religionsunterrichts* (131), *2.3 Religionsunterricht aus pädagogischer Sicht, 2.4 Religionsunterricht aus theologischer Sicht* (132-138). Vgl. ebenfalls Kropač, Konzeptionelle Entwicklungslinien, 64f.

74 Vgl. ebd.

75 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, 136.

76 Vgl. Kropač, Konzeptionelle Entwicklungslinien, 65.

77 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, 140, sowie vgl. Kropač, Konzeptionelle Entwicklungslinien, 65.

78 Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien. 12. Rezeption und Integration religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974). In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 65.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abschließend kann festgehalten werden, dass die disziplintheoretischen Entwicklungen am Ende des 19. Jh. und zu Beginn des 20. Jh. mit ihren thematischen Schwerpunkten im Hinblick auf den Religionsunterricht und dessen didaktische Konzeptionalisierung erheblichen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Religionsdidaktik und auf die Korrelation hatten.[79] All dies beschreibt die Rahmenbedingungen, unter denen die Vordenker der Korrelation wirken.

4.2.1 Die geistigen Väter der Korrelationsdidaktik

Paul Tillich (1896–1965), Edward Schillebeeckx (1913–2009) und Karl Rahner (1904–1984) hatten enormen Anteil an der Entwicklung und Verbreitung der Korrelation als Konzept in der Theologie und der Religionsdidaktik. Zwar überwiegen die Schnittmengen aller drei im Kern ihrer Argumentation zur Korrelation, jedoch divergiert ihre jeweilige Akzentuierung im Einzelnen. Deshalb werden sie hier im ideengeschichtlichen Kontext zur Genese der Korrelation erwähnt.[80]

4.2.2 Paul Tillich (1886–1965)

Paul Tillich stellt in diesem *Triumvirat* nicht nur als Protestant gegenüber seinen beiden katholischen Kollegen Schillebeeckx und Rahner etwas Besonderes dar; denn kein anderer Name wie der von Tillich wird im Zusammenhang mit dem Begriff der Korrelation sooft genannt. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einem durch sein tatsächlich weitreichendes und über die Grenzen der deutschen Sprache hinausragendes Wirken und zum anderem durch die vielen grundlegenden Überlegungen, die er sich zu den verschiedensten Themen des Zeitgeschehens und der Theologie seinerzeit macht.[81] An dieser Stelle sind nur seine Äußerungen und Gedanken zur Korrelation als Methode und deren Einfluss und Verständnis auf die Entwicklung der Korrelationsdidaktik von Interesse. Tillich betont, dass die Methode der Korrelation für die Theologie unverzichtbar in der Vermittlung der christlichen Botschaft sei.[82] Hier steht seiner Auffassung nach der Fokus auf dem Wechselspiel zwischen der Botschaft des christlichen Glaubens einerseits und der Lebenssituation der gegenwärtigen Gläubigen andererseits.[83] Tillich wendet sich existentiellen Aspekten der Problematik in der Vermittlung zwischen Glaube (Tradition) und Leben (Gegenwart) der Menschen zu. Dies tut er vor dem Hintergrund einer sich seinerzeit immer stärker abzeichnenden Diskrepanz zwischen

79 Vgl. Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias, Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik. Bd. 31, Berlin 2007, 6f.

80 Vgl. Englert, Rudolf, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. In: Religionspädagogische Beiträge 38 (1996), 3–18.

81 Empfehlen möchte ich an dieser Stelle die mehrbändige Edition der *Gesammelten Werke* erschienen in Stuttgart (Ev. Verlagswerk), in den 1960er–1970er Jahren sowie insbesondere Tillich, Korrelationen.

82 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 148.

83 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 148.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gegenwärtiger Lebenswirklichkeit und den Glaubensinhalten des Christentums. In diesem Zusammenhang wird die Tragweite nicht nur seiner eigenen theologischen Überlegungen und Arbeiten deutlich, sondern ebenso ihre Bedeutung für die Vermittlung und Überlieferung des Glaubens. Deshalb kann von der Korrelation zunächst als einem theologischen Konzept gesprochen werden, das namentlich hier von Tillich in den Diskurs eingebracht wurde.

> »Er geht davon aus, dass der Inhalt von Religion und der Gegenstand von Theologie das ist, was den Menschen ›unbedingt angeht‹, ihn also existentiell zutiefst betrifft. Glaube ist für ihn eine Ganzheit der menschlichen Person begreifende Macht: Ergriffen-Sein von dem, was uns unbedingt angeht. Das Prinzip der Korrelation prägt sein gesamtes theologisches Denken. Er will die christliche Botschaft so entfalten, dass sie für den kritisch-fragenden Zeitgenossen zugänglich, einsichtig und überzeugend wirkt.«[84]

Tillich verstand – wie bereits angeführt – seinen Ansatz existentiell, indem er

> »auf die Fragen der Zeit […] [hörte] und sie in ihrem tieferen Sinn als existentielle Fragen […] [auffaßte], die, wenn auch Fragen der Zeit, doch Antworten verlang[t]en, die »dem ewigen Sinn aller Zeit« entsprechen.«[85]

Denn diese Antworten auf den »ewigen Sinn aller Zeiten«[86] sind nach Tillich die *ewigen* Antworten der Religion, die es in den Worten der Zeit zu formulieren gelte. Durch diese Fragen der Zeit, welche er in Beziehung zu den Symbolen und Ideen der Religion setzt, entwickelt Tillich seine Methode, die »Methode der Korrelation«[87]. Die Zielsetzung Tillichs ist es, die christliche Botschaft und das Leben der Gläubigen in einer sinnvollen Wechselbeziehung einander näherzubringen.[88] Hilger formuliert dies wie folgt:

> »Korrelation bedeutet nicht, dass die Botschaft einerseits und die Situation andererseits angepasst werden, sondern setzt vielmehr voraus, dass beide als solche erhalten und polar aufeinander bezogen werden. Dieses gegenseitige Aufeinander-Einwirken nennt er [Tillich] die ›Methode der Korrelation‹. Die Botschaft des Glaubens soll für den Menschen nicht nur verständlich sein, sondern auch als für ihn bedeutungsvoll ausgewiesen werden können.«[89]

Im Kern der nach Tillich benannten Korrelation bzw. Methode der Korrelation steht das Verhältnis zwischen Gott, Mensch und Botschaft. Dieses Verhältnis ist, weil es von grundlegender Bedeutung ist, zugleich die Basis für die Theologie Paul Tillichs sowie auch für die durch ihn beeinflusste Entwicklung der Theologie insgesamt.[90] Neben dem

---

84 Vgl. den Ansatz Tillichs in: Tillich, Systematische Theologie III, 73–83; 129–158.

85 Ders., Korrelationen, 7: Aus dem Vorwort des Herausgebers.

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Vgl. Hilger, Georg, Korrelieren lernen. 2. Korrelation als Denkform der Theologie – fundamentaltheologische Perspektive. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 320.

89 Ebd.

90 »Das Verhältnis von Gott – Mensch und Botschaft – Situation wird für Tillich am treffendsten in der Methode der Korrelation aufgezeigt, da hier in einem Frage-Antwort-Geschehen menschliches

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

besagten Verhältnis steht hierbei im Mittelpunkt der Betrachtung das *Frage-Antwort-Szenario* zwischen Mensch (Lebenswirklichkeit) und Glaube (Tradition).[91] D.h., Tillich versteht hiernach dieses Frage-Antwort-Szenario als Struktur der Offenbarung und diese als Offenbarungskorrelation.[92] Demnach antwortet Gott auf die Fragen des Menschen und dieser stellt wiederum seine Fragen unter dem Eindruck von Gottes Antworten.[93]

> »Tillich setzt Frage und Antwort, Situation und Botschaft, menschliche Existenz und göttliche Selbstoffenbarung in Beziehung und er geht davon aus, dass die Inhalte des christlichen Glaubens durch existenzielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger – also korrelativer – Abhängigkeit erklärt werden können.«[94]

Die Natur der Korrelation ist dementsprechend nach Tillich streng wechselseitig zu verstehen.[95] Am deutlichsten wird dies, wenn man sich Tillichs Ausführungen über Kultur und Theologie in diesem Zusammenhang vor Augen führt. Für Tillich ist der Ort, an dem Korrelation stattfindet, die gegenwärtige Kultur, zu der er auch die Theologie zählt und ebenso der Lebensstil eines jeden Individuums, aus dessen Erfahrungshorizont heraus der Mensch jeweils agiert.[96] Doch wie ist dies nun konkret zu verstehen? Eine der tragenden Säulen in Tillichs Gedankengebäude ist die Kultur, denn Religion ist für Tillich nicht nur Teil der Kultur, sondern in ihrer Gesamtheit sinnstiftende Substanz.[97] »Kurz gefaßt: Religion ist die Substanz der Kultur, und Kultur ist die Form der Religion.«[98] Tillich räumt der Gegenwartskultur neben der heiligen Schrift, der Kirchen- und Religionsgeschichte Quellencharakter für die Theologie ein.[99] »In der Gegenwartskultur

---

Fragen und göttliches Antworten zwar unterschieden, aber doch aufeinander bezogen bleiben: (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 148) »Gott antwortet auf die Fragen der Menschen, und unter dem Eindruck von Gottes Antworten stellt der Mensch seine Fragen.« (Tillich, Paul, Systematische Theologie. Bd. I, Stuttgart 1956³, 75)

91 »Tillich will mit Hilfe der »Methode der Korrelation« christliche Botschaft und menschliche Situation verbinden. Er setzt Frage und Antwort, Situation und Botschaft, menschliche Existenz und göttliche Selbstoffenbarung in Beziehung und geht davon aus, daß die Inhalte des christlichen Glaubens durch existentielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger Abhängigkeit erklärt werden können.« (Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 23)

92 Vgl. Tillich, Systematische Theologie III, 75.

93 Vgl. Hilger, Korrelieren lernen, 320.

94 Ebd.

95 »Die Ausprägung dieser Korrelation wird von Tillich als streng wechselseitig eingeschätzt (vgl. Tillich, Paul, Systematische Theologie, Berlin 1984, 18).« (Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 22)

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

97 Vgl. ebd., 23.

98 Tillich, Paul, Recht und Bedeutung religiöser Symbole. Bd. V, Stuttgart 1961, 29.

99 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 22.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

können Theologen *nachlesen*, was den Menschen *unbedingt* [Hervorheb. i. Orig.] angeht (ultimate concerns).«[100]

Hiernach deckt die Theologie die Korrelation zwischen der Tradition und der gegenwärtigen menschlichen Erfahrung auf.[101] Tillich begründet und fordert zugleich von jedem Theologen, dass er sich »von der Tradition leiten lassen [müsse], weil sie Ausdruck der fortgesetzten Aufnahme der neuen Wirklichkeit in der Geschichte ist und weil ohne Tradition theologisches Arbeiten nicht möglich ist«[102]. Hilger fasst abermals die Gedanken Tillichs hierzu treffend zusammen:

> »Aufgabe der Theologie ist es dann, die menschlichen Fragen und die Inhalte der Offenbarung so aufzuarbeiten, dass deren Wechselbezug deutlich wird. Dabei ist zu beachten, dass die Antwort der Offenbarung sich nicht aus der Analyse der menschlichen Situation ableiten lässt: ›Der Mensch ist die Frage, aber er ist nicht die Antwort‹ ([Der Titel »Tillich 1958 – Systematische Theologie« kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage »Kurznachweis im Text – Buch (Monographie) – (Standardvorlage)« enthält keine Informationen.], 20).«[103]

Das heißt ferner, dass

> »die Antwort der Offenbarung […] [in] die menschliche Existenz hineingesprochen [wird], [diese] kann aber nur dann wirklich Antwort sein, wenn sie eine selbständige Bedeutung behält. Andernfalls verkäme sie zu einer bloßen Projektion, einem Spiegelbild eigener Wünsche und Sehnsüchte.«[104]

Wichtige Prämissen hierzu findet man bei Tillich in Zusammenhang mit seinen Äußerungen zur apologetischen Theologie. So sagt Tillich: »Aber Antworten können nur gegeben werden, wo der Fragende und der Antwortende eine gemeinsame Basis haben.«[105] An dieser Stelle wird deutlich, warum Tillich sich in diesem Zusammenhang dazu äußert, denn für ihn steht am Ende aller Theologie in vermittelnder Instanz die Korrelation als Methode:

> »Die apologetische Theologie setzt eine universale Offenbarung voraus, auf die sie hinweisen kann, weil sie von beiden Seiten anerkannt wird. Hier gewinnt das rationale Element seine größte Bedeutung und erfährt seine engste Verbindung mit dem positiven Element. Die Art, wie diese Verbindung hergestellt worden ist und hergestellt werden soll, kann man als »Methode der Korrelation« bezeichnen.«[106]

Aber selbst Tillich sah bereits die Gefahr der Anpassung des Glaubens an die gegenwärtige Lebenssituation und Erfahrungen.[107] Deshalb insistierte er, dass

---

100 Dies., Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: Religionspädagogische Beiträge 44 (2000), 20.

101 Vgl. ebd.

102 Tillich, Korrelationen, 25.

103 Hilger, Korrelieren lernen, 320.

104 Ebd., 320–321.

105 Tillich, Korrelationen, 31.

106 Ebd., 31–32.

107 Vgl. Baudler, Korrelationsdidaktik, 19.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> »die eine Seite […] das absolute oder unbedingte oder letztgültige Element in der religiösen Erfahrung [ist]. Jedes religiöse Verhältnis und Symbol, jede religiöse Haltung und Handlung ist von unbedingtem Ernst, absolut entscheidend und transzendiert alles Vorläufige, Vergängliche und Bedingte. Die gesamte Religionsgeschichte ist Beweis für diese Seite der religiösen Erfahrung. Jede lebende Religion erhebt einen absoluten Anspruch; sie beansprucht das »ganze Herz«; sie duldet nichts Unbedingtes neben sich. Die andere Seite der religiösen Erfahrung ist die dynamische Gegenwart des Unbedingten, Letztgültigen als dauerndes, niemals endendes, konkretes und universales Anliegen, das immer fordert und schenkt, immer droht und verheißt. Als aktuelles Anliegen manifestiert es sich in den Gegebenheiten des Lebens, verändert jeden Bereich der Existenz und gebraucht jeden Bereich der Existenz zu seiner eigenen Manifestation in Symbolen und Handlungen; denn das religiöse oder letztgültige Anliegen weist auf den letzten Grund unseres Seins und den letzten Sinn unseres Lebens hin.«[108]

An dieser Stelle werden der grundsätzliche Charakter und die immanente Bedeutung der Korrelation in Bezug auf die Theologie und theologisches Agieren im Allgemeinen deutlich. Um dies hier nochmals abschließend zu verdeutlichen, seien einige Überlegungen zum Verhältnis von Glaube und Tradition sowie dem Frage-Antwort-Geschehen innerhalb dieses fortlaufenden Prozesses erlaubt: Der Glaube an sich ist einerseits Ausdruck der Impression des Letztgültigen auf den Menschen und der existentiellen Situation und nicht Annahme einer objektiven Aussage, weshalb objektive und subjektive Seite sich in einer absoluten Abhängigkeit voneinander bewegen.[109] Tillich kommt infolgedessen zu dem Schluss, dass das Bewusstsein vom Letztgültigen, Unbedingten-Selbst, welches den Unterschied zwischen Subjekt und Objekt transzendiert, das Wahre-Selbst, dass jenseits des Zweifels liegt »was es uns unmöglich macht, Gott zu entfliehen«[110]. Weder kommt hiernach die Tradition ohne das Leben (Erfahrungen) der Gläubigen im aktiven theologischen Sinne aus, noch das Leben bzw. die Erfahrungen der Gläubigen bleiben unberührt von der jeweiligen Tradition. Der Theologie kommt hierbei also eine Mittlerrolle zwischen Offenbarung und gelebtem Glauben der Menschen zu. Denn

> »selbst die Mystik braucht konkrete Traditionen und Symbole, um das zum Ausdruck zu bringen, was alles Konkrete transzendiert. Deshalb muß die Theologie alles, die Symbole, Institutionen und Ideen, auslegen in denen sich ein letztgültiges Anliegen verkörpert hat.«[111]

Tillich sieht in diesem Zusammenhang zwischen prophetischer Offenbarung und Mystik eine immer wiederkehrende Konstante, die hier mit »dem unbedingten Charakter des Unbedingten«, »Majestät Gottes«, der »unbedingten Abhängigkeit jeder Macht von der göttlichen Macht«, der »Rechtfertigung durch die Gnade [Gottes]« bezeichnet werden.[112] Tillich definiert grundsätzlich, was seiner Auffassung nach theologische Aussa-

108 Tillich, Korrelationen, 22.
109 Vgl. ebd., 32.
110 Ebd., 29.
111 Ebd., 23.
112 Vgl. ebd., 32.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

gen sind. Das ist hier von Bedeutung, weil dies nochmals den fundamentalen Charakter seiner Überlegungen, welche in der Korrelation als Methode gipfeln, unterstreicht. So heißt es bei ihm: »Sätze sind theologisch, die sich mit einem Gegenstand befassen, insofern er zum Grund unseres Seins gehört und insofern der Sinn unseres Lebens von ihm abhängt.«[113] Den engen Zusammenhang, die *Korrelation* zwischen Lebenswirklichkeit, Tradition und der Theologie als vermittelnde Instanz erklärt Tillich ausgiebig.[114] Hierzu merkt er an: »Die Aufnahme der neuen Wirklichkeit ist immer durch die alte Wirklichkeit bedingt, die von ihr überwunden und erfüllt werden wird.«[115] Hiernach kann *alte Wirklichkeit* als Prämisse für *neue Wirklichkeit* begriffen werden.[116] Um nochmals das Frage-Antwort-Geschehen an dieser Stelle zu bemühen: Die Fragen, die gestellt werden könnten, stehen hiernach letztendlich reziprok zum Inhalt der Antwort. Tillich sagt hierzu:

> »Die Form der Fragen, gleich ob in primitiver oder philosophischer Sprache gestellt, entscheidet über die theologische Form, in der die Antworten gegeben werden. Und umgekehrt ist der Inhalt der Frage durch den Inhalt der Antwort bestimmt.«[117]

Schlussendlich bedeutet dies in Zusammenhang mit dem Frage-Antwort-Geschehen als Konzept innerhalb der Korrelation, »daß die Fragen in bezug auf das letztgültige Anliegen des Menschen den Inhalt der Antworten in sich tragen und die Antworten durch die Form der Fragen geprägt werden«[118]. Nach Tillich wird die Methode der Korrelation insbesondere von der apologetischen Theologie verwendet.[119] Die »Frage und Antwort müssen einander so entsprechen, daß das religiöse Symbol als angemessene Antwort auf eine Frage verstanden werden kann, die mit der menschlichen Existenz gegeben ist«[120]. Die Methode der Korrelation ist durch eine wechselseitige Abhängigkeit von Frage und Antwort geprägt. »Die Fragen, die mit der menschlichen Existenz gegeben sind, bestimmen den Sinn und die theologische Auslegung der Antworten, wie sie in den klassischen religiösen Ideen zu finden sind.«[121] Die Methode der Korrelation bzw. die Korrelation als Methode ist nach Tillich also fester Bestandteil der Theologie, denn durch sie hat die Theologie ihre korrelative und existentielle Funktion wiederentdeckt.[122] Tillich geht noch weiter und sagt, dass durch die Korrelation die Theologie sich weiter entwickelt hat, in dem Maße, dass sie »eine Theologie objektiver Behaup-

113 Ders., Korrelationen. Die Antworten der Religion auf die Fragen der Zeit. Hg. und übersetzt von Henel, Ingeborg C., Stuttgart 1975, 22.
114 Vgl. ebd., 33.
115 Ebd.
116 Vgl. ebd., 33f.
117 Ebd.
118 Ebd.
119 Vgl. ebd., 33f.
120 Ebd.
121 Ebd.
122 Vgl. ebd., 34–35.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tung und subjektiver Gefühle überwunden und es sich wieder zur Aufgabe gemacht [hat], Antwort auf Fragen zu geben, die unser letztgültigen Anliegen betreffen.«[123]

4.2.3 Edward Schillebeeckx (1913–2009)

Einen anderen Ausgangspunkt zur Korrelation bzw. zum Korrelationsbegriff lässt sich bei dem katholischen Theologen Edward Schillebeeckx finden. Er vertrat hierbei einen von Tillich differierenden theologischen Ansatz, denn Schillebeeckx ging von der natürlichen Theologie als einer erfahrungsgetreuen Anthropologie aus.[124] Essentiell ist für Schillebeeckx und dessen theologische Überlegungen, insbesondere im Hinblick auf die Korrelation, dass der Mensch seine Existenz einzig und allein der göttlichen Gnade verdankt, was für Schillebeeckx die Prämisse darstellt, die es dem modernen Menschen überhaupt erst ermöglicht, die Offenbarung empfangen zu können.[125] Schillebeeckx entwirft hierzu ein eigenes System bzw. Konzept, um Korrelationsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen am Korrelationsprozess beteiligten Elementen zu veranschaulichen.[126] Nach Schillebeeckx vollzieht sich die Korrelation auf drei Ebenen:

- »zwischen Gott und Welt,
- zwischen Menschsein und Gnade Gottes,
- zwischen Christus und Welt«[127].

> »Auf allen drei Ebenen geht es um Fragen der natürlichen Theologie, die nach einer vernünftigen Bewahrheitung des Glaubens sucht. Im Verhältnis von Gott und Welt wäre dies eine universale Erkennbarkeit Gottes jenseits des biblischen Zeugnisses. Im Verhältnis von Menschsein und Gnade Gottes wird menschliches Dasein immer schon als Geschaffensein von Gott her gedeutet.«[128]

Ähnlich wie Tillich sieht Schillebeeckx Anknüpfungspunkte zur Korrelation, die dem Menschen inhärent sind, die er in der Geschichte der Menschheit als evident gegeben sieht.[129] Schillebeeckx nennt ähnliche Parameter in Bezug auf die Korrelation wie Tillich. Deutlich macht er seinen Standpunkt, in dem die Gnade Gottes als zentraler Dreh- und Angelpunkt seiner Theologie fungiert. In seiner Argumentation zur Korrelation ist dies ebenso der Fall. So setzt er die zuvor genannten Ebenen, auf denen Korrelation

123 Ders., Korrelationen. Die Antworten der Religion auf die Fragen der Zeit. Hg. und übersetzt von Henel, Ingeborg C., Stuttgart 1975, 35.

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

125 Vgl. ebd. in Bezug auf Schillebeeckx, Edward, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971.

126 Die hier eingebrachten Begriffe wie *Korrelationsmöglichkeiten*, *Elemente* bzw. *Korrelationselemente*, sind in diesem Zusammenhang Schöpfungen meinerseits, um meiner Artikulation mehr Transparenz zu verleihen.

127 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 149–150.

128 Ebd.

129 Man denkt in diesem Zusammenhang an Tillich Aussagen über die Religionsgeschichte und das im Menschen angelegte Verhältnis zu Gott. Vgl. Anschnitt über Tillich! Vgl. ferner ebd., 150.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

stattfindet, in Bezug zu einander.[130] Die Intention Schillebeeckx' hierbei ist, durch das *In-Beziehung-Setzen* auf verschiedenen Ebenen die Erfahrungshorizonte gegenwärtiger Gläubiger abzubilden und die Genese christlichen Glaubens in seiner Vielfalt aufzuzeigen und zu verdeutlichen.[131] Das *In-Beziehung-Setzen* nach Schillebeeckx als Teil des Korrelationsprozesses kann durchaus als Kritik verstanden werden, wie der Glaube bzw. die Botschaft des Evangeliums, die Offenbarung heute vermittelt wird bzw. zu Schillebeeckx' Sprechsituation vermittelt wurde.[132] Schillebeeckx' Ansatz zur Korrelation setzt auf Konfrontation und Provokation, nämlich einem Wechsel zwischen ursprünglicher Glaubenserfahrung und säkularer Welterfahrung der Gegenwart.[133] Nach Schillebeeckx schöpft die Theologie aus zwei Quellen: Aus der so genannten *jüdisch-christlichen Erfahrungstradition* und den heutigen Erfahrungen der Menschen, sowohl von Christen als auch Nicht-Christen.[134] Schillebeeckx misst der Gegenwart in Bezug auf das Verständnis der Offenbarung Gottes enormes Gewicht bei, wenn er davon spricht, dass »die jeweilige aktuelle Situation […] ein wichtiges inneres Moment des Verstehens von Gottes offenbarendem Sprechen in der Geschichte [bleibt]«[135]. Hilger versteht Schillebeeckx in diesem Zusammenhang so:

> »[N]ach Schillebeeckx ist es nicht möglich, sich der Botschaft losgelöst von der jeweiligen aktuellen Situation zu nähern, um auf diese Weise ihren vorgegebenen, unwandelbaren Kern heraus zu destillieren, der dann auf verschiedene Situationen übertragen werden könnte.«[136]

Schillebeeckx hebt mehr als Tillich die Ambiguität der menschlichen Wahrnehmung bzw. Erfahrung hervor und zeigt auf, welchen Stellenwert diese in der Korrelation bzw. im Korrelationsprozess zwischen aktueller Lebenserfahrung und überlieferter Glaubenserfahrung einnimmt.[137]

---

130 »Im Verhältnis von Christus und Welt wird dann die Erfahrung des geschenkten Daseins der zweiten Ebene mit den nichtreligiösen Sinnerfahrungen einer rationalen Gotteserkenntnis der ersten Ebene in Beziehung gesetzt.« (Ebd.)

131 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 150 in Bezug auf Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13.

132 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 150.

133 Vgl. Hilger, Georg/Kropač, Ulrich, Ist Korrelationsdidaktik »out«? In: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 18, In: Christoph Bizer et al.ii (Hg.), Göttingen 2002, 53.

134 Vgl. Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13f.

135 Hilger, Korrelieren lernen, 321 in Bezug auf Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13f.

136 Hilger, Korrelieren lernen, 321 in Bezug auf Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 13f. Hilger meint hierzu ausführlicher: »Ohne die Beziehung zu unserem heutigen Leben lässt sich gar nicht erarbeiten, was die Botschaft des Glaubens für uns genau bedeutet. Die heutige aktuelle Situation ist also unverzichtbarer hermeneutischer Schlüssel zum Verstehen der Botschaft des Glaubens. Schillebeeckx berücksichtigt bei seinem Denken, dass Religion nicht mehr ein allgemein anerkannter Integrationsfaktor für die Gesellschafts- und Weltdeutung ist und dass der säkulare Fortschrittsglaube der Moderne in eine Krise geraten ist.« (Hilger, Korrelieren lernen, 321)

137 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> »So kann der Mensch Erfahrungen mit der Erfahrung machen. Manchmal nehmen menschliche Erfahrungen selbst »offenbarenden« Charakter an, wenn sich in ihnen etwas vom tieferen Sinn und Zusammenhang der Wirklichkeit erschließt, wenn sie zu einer neuen und als Geschenk erlebten Integration der Daseinsdeutung führen.«[138]

In diesem Zusammenhang betont Schillebeeckx die Bedeutung der überlieferten Glaubenserfahrung und wie diese ursprüngliche Erfahrung mit der aktuellen Situation in eine kritische wechselseitige Korrelation tritt, so dass hieraus eine neue vitale Erfahrung hervorgehen kann.[139] Doch um diese kritische wechselseitige Korrelation zu verstehen, lohnt es sich, in das Jahr 1979 zurückzublicken, in dem Schillebeeckx an einer Tagung des Deutschen Katecheten-Vereins in Brixen teilnahm. Thema der Tagung war die Korrelation. Schillebeeckx nahm dort Stellung zu der Frage, ob eine Kritik an der Überlieferung von der Lebenserfahrung her möglich sei, ohne dass die Überlieferung hierbei funktionalisiert würde.[140] In seiner Antwort darauf hob Schillebeeckx hervor, dass die Korrelation als ein wechselseitig verlaufender kritischer Prozess zu verstehen sei und dass deshalb »Kritik aus neuen Erfahrungen am Evangelium sinnvoll möglich ist«[141]. Dies beinhalte auch die Kritik und Prüfung des Sprechens über das Wort Gottes.[142] Schillebeeckx begründet dies u.a. damit, dass die Offenbarung bzw. das Wort Gottes nie in Reinform übermittelt werde, sondern »durch und durch menschliches, geschichtliches sogar geographisch situiertes Sprachgeschehen«[143] sei. Konkretisiert heißt dies: »[W]as Menschen einer bestimmten Zeit und Umwelt von dieser Gottesoffenbarung aufnehmen, die Art, wie sie sie interpretieren und weiter überliefern«[144], ist durch ihre jeweilige Subjektivität geprägt. Was Baudler an Schillebeeckx in diesem Zusammenhang kritisiert, ist, dass nach seiner Auffassung der Mensch der Gegenwart, wenn er einen Zugang zur Offenbarung, dem Glaubensfundament, gefunden habe, die Vermittlung hinter sich lassen und den von ihm vorgefundenen Zugang als unmittelbares Fundament seines Glaubens verstehen bzw. erfahren kann. Somit würde die Tradition bzw. Vermittlung an Bedeutung verlieren und obsolet werden.[145] Schillebeeckx bleibt aber im Laufe der Zeit nicht einfach bei seiner *wechselseitig kritischen* Position zur Korrelation stehen, vielmehr definiert er sie nach seinem Verständnis weiter aus. In diesem Zusammenhang gebrauchte er später in Bezug auf seinen Begriff von Korrelation den Terminus der *kritischen Interrelation*. Hierunter versteht Schillebeeckx eine wechselseitige kritische »Infragestellung der ambivalenten heutigen Erfahrungen und [dem] befreienden Handlungspotential der christlichen Hoffnung«[146]. Schillebeeckx' Korre-

138 Ders., Korrelieren lernen. 2. Korrelation als Denkform der Theologie – fundamentaltheologische Perspektive. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001 in Bezug auf Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 21.

139 Vgl. Hilger, Korrelieren lernen, 321.

140 Vgl. Baudler, Korrelationsdidaktik, 19.

141 Schillebeeckx, Edward, Offenbarung, Glaube und Erfahrung. In: Katechetische Blätter 2 (1980), 90.

142 Vgl. Baudler, Korrelationsdidaktik, 19.

143 Ebd.

144 Ebd.

145 Vgl. ebd., 19–20.

146 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 150.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lationsbegriff beinhaltet aber auch die Kritik an der Art und Weise wie die Botschaft des Evangeliums heutzutage vorgebracht wird.[147] Deutlich wird an dieser Stelle, dass für Schillebeeckx die Glaubenstradition durch eine Vielzahl von Erfahrungen gekennzeichnet ist,

> »die sich äußerst komplex gestalten, in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten sind und in diesen jeweils neu ausgedrückt werden müssen. Erst indem die verschiedenen Kontexte miteinander verglichen werden, wird erahnbar, was mit Tradition gemeint sein kann, sodass insgesamt deutlich wird, dass Tradition nach vorne hin offen und keine starre Größe ist.«[148]

Nach Schillebeeckx ermöglicht die wechselseitig-kritische Interrelation, moderne Lebenssituationen christlich zu tradieren.[149] Dies ist deshalb möglich bzw. nötig, weil die »Glaubensüberlieferung keine unmittelbaren Antworten auf die Fragen heutiger Menschen geben kann«[150]. Der Mensch muss hiernach sich selbst auf eine persönliche Frage/Antwort-Suche begeben.[151] Schillebeeckx versteht die Auseinandersetzung, d.h. die Korrelation bzw. Interrelation, als einen dialektischen Prozess zwischen der Glaubenserfahrung und der modernen Erfahrungen der Gegenwart. Der Inhalt beider Erfahrungsstränge ist hierbei entscheidend und beeinflusst sich in diesem Korrelationsprozess gegenseitig.[152] »Einerseits ist der Glaubensinhalt als reflexiver Prozeß bestimmend auf den Inhalt moderner Erfahrungen, andererseits werden in menschlichen Erfahrungen christliche Erfahrungen gemacht.«[153] Das Aufeinanderstoßen von christlicher Glaubenserfahrung und Überlieferung mit der gegenwärtigen Lebenserfahrung der Gläubigen, die stets durch interpretierende Wahrnehmung geprägt ist, stellt nach Schillebeeckx kein größeres Problem dar. Denn seiner Auffassung nach ist Aneignung nur dann möglich, wenn hier und jetzt immer wieder neue christliche Erfahrungen gemacht werden.[154] Schillebeeckx weist der Korrelation eine zentrale Bedeutung im Leben der Menschen zu, nach Prokopf und Ziebertz verortet er sie kognitiv in den sozio-ökonomischen Verhältnissen, historischen und psychischen Gegebenheiten, welche »den ›locus theologicus‹ der Korrelation [bilden] [und] […] [dem] Mensch[en] mit seinen fundamentalen Erfahrungen […] [als] ihr[en] Träger.«[155]

147 Vgl. ebd.

148 Hilger, Korrelieren lernen, 322 in Bezug auf Schillebeeckx, Tradition und Erfahrung.

149 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 23 in Bezug auf Schillebeeckx, Glaubensinterpretation.

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

151 Vgl. ebd.

152 Vgl. ebd. in Bezug auf Schillebeeckx, Edward, Erfahrung und Glaube. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Eine interdisziplinäre Enzyklopädie. Bd. 25, In: Karl Rahner, Hans Böckle, Franz-Xaver Kaufmann (Hg.), Freiburg 1980, 73–116.

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

154 Vgl. ebd. in Bezug auf Schillebeeckx, Erfahrung und Glaube, 84.

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.2.4 Karl Rahner (1904–1984)

Karl Rahner darf an dieser Stelle ebenfalls nicht fehlen, wenn es um die Skizzierung der Korrelation und ihrer Entwicklungsgeschichte geht. Als Erster, der meines Erachtens hierauf hinweist, ist Georg Baudler zu nennen. Baudler konstatiert bereits 1984 im Todesjahr Karl Rahners hierzu: »Mir [ist] klar geworden, daß sich die neuere Religionspädagogik sowohl in der Frage des Religionsbegriffs als auch in der Korrelationsproblematik zumindest katholischerseits genauso gut auf Karl Rahner berufen kann, als sie sich bislang auf Paul Tillich berufen hat.«[156] Bei Rahner werden die Begriffe Religion und Korrelation im Gegensatz zu Tillich nicht ausdrücklich verwendet, »dennoch stehen die Fragen und Inhalte, die mit diesen Worten angezielt sind, im Zentrum des Rahnerschen theologischen Denkens«[157]. Die Frage der Korrelation thematisiert Rahner über die Kategorien Natur und Gnade.[158] Nach Baudler kann hiernach Rahners Offenbarungs- und Gnadentheologie, welche von Josef A. Jungmann beeinflusst ist, als theologische Basis für die Korrelation betrachtet werden.[159]

Baudler fährt fort, dass dies zu einem veränderten Offenbarungsverständnis führte im Hinblick auf den Religionsunterricht und der Entwicklung des Korrelationsmodells.[160] Rahner steht hierbei – laut Baudler – in der Schule von Thomas von Aquin:

> »den Menschen als Wesen, das sich in seiner konkreten Existenz von innen heraus auf den unendlichen Gott verwiesen erfährt und also in einer Dynamik steht, die unmittelbar auf Gnade und Offenbarung hingeordnet ist«[161].

Baudler sieht dies in der Selbsterfahrung und der darin zu entdeckenden *Transzendenzdynamik* begründet, wie er sie bei Wolfgang G. Esser ebenfalls sieht, wenn dieser von dem Existential des Menschen spricht.[162] Hiernach liegt im Verständnis der Bibel als Ganzes, dass der Heilswille Gottes sich auf jeden einzelnen Menschen erstreckt und jedes Individuum zum Leben in Gott berufen ist.[163] Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass Rahner erheblichen Anteil an der anthropologischen Wende innerhalb der katholischen Theologie hatte, wonach der Mensch mit seinen Glaubenserfahrungen in den Mittelpunkt gerückt ist.[164] Zentraler Punkt dieser anthropologisch gewendeten Theologie ist, »dass objektive Glaubensaussagen durch subjektive Aneignung menschlicher Erfahrung zugänglich gemacht werden«[165]. Die Bedeutung dieses

156 Baudler, Korrelationsdidaktik, 21.
157 Ebd.
158 Vgl. ebd., 21.
159 Vgl. ebd., 22 sowie Jungmann, Josef A., Symbolik der katholischen Kirche, Stuttgart 1960.
160 Vgl. Baudler, Korrelationsdidaktik, 21.
161 Ebd., 22 sowie Rahner, Karl, Geist in Welt, München 1954; Ders., Hörer des Wortes, München 1963, bes. 58ff.
162 Vgl. Baudler, Korrelationsdidaktik, 22 sowie Esser, Wolfgang G., Religionsunterricht – Positionsanalyse – Grundlegung – Grundrißentwurf, Düsseldorf 1973.
163 Vgl. Baudler, Korrelationsdidaktik, 22.
164 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 149.
165 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 149.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Paradigmenwechsel kann am besten wie folgt zusammen gefasst werden: »Welcher Paradigmenwechsel hier stattgefunden hat, lässt sich schon daran ermessen, welche Bedeutung hier den Hörerinnen und Hörern der christlichen Botschaft zugesprochen wurde, indem ihre Erfahrung offenbarungstheologischen Rang für die Selbstmitteilung Gottes erlangte.«[166] Die Ideen Tillichs, Schillebeeckx' und Rahners wurden massiv in der Religionsdidaktik rezipiert, da diese der erfahrungsbezogenen Religionsdidaktik, schülerorientiert und fachgerecht in Bezug auf den Religionsunterricht, die nötigen theologischen Prämissen lieferten.[167] Abschließend sei hier das von Baudler angebrachte Zitat Rahners erwähnt, dass durchaus als offene Fragestellung verstanden werden kann: »Der Christ der Zukunft wird entweder ein Mystiker sein oder er wird nicht mehr sein.«[168] Wird der Muslim oder die Muslima bzw. der gläubige Mensch der Zukunft – gleich welcher Konfession – vielleicht auch ein Mystiker sein müssen? Abschließend lässt sich hier festhalten, dass korrelative Theologie à la Tillich, Schillebeeckx und Rahner wesentlich zur Entwicklung der Korrelationsdidaktik beigetragen hat. Das hier so benannte *Triumvirat* legte den Grundstein für die Konzepte, welche benötigt wurden, um den christlich konfessionellen Religionsunterricht – im Sinne der Korrelation – theologisch wie auch didaktisch legitimieren und weiterentwickeln zu können.

4.3 Relevante korrelative Strategien, Lesarten und Varianten

Unter diesem Punkt werden von mir als korrelative Strategien, Lesarten und Varianten identifizierte Methoden und Konzepte untersucht und vorgestellt. Hierzu zählen die didaktische Elementarisierung nach Nipkow und Schweitzer sowie die Symboldidaktik u.a. nach Baudler, Halbfas und Biehl.

4.3.1 Elementarisierung

Die erste in diesem Unterkapitel vorzustellende korrelative Strategie – im Sinne der bereits oben erwähnten Korrelationsdidaktik – stellt das Konzept der didaktischen Elementarisierung dar. In der einschlägigen Fachliteratur wird diese als evangelisches Pendant zur katholischen Korrelationsdidaktik gesehen. Diese Einordnung erscheint aufgrund der Entstehungsgeschichte – formal betrachtet – treffend, sie ist jedoch mit Blick auf die didaktischen Belange hier von geringerer Bedeutung. Die didaktische Elementarisierung im religionspädagogischen Kontext ist hervorgegangen aus der Evangelischen Religionspädagogik. Sie fußt ideengeschichtlich im Wesentlichen auf den theoretischen Arbeiten Wolfgang Klafkis[169] und denen Karl Ernst Nipkows sowie Friedrich Schweitzers. Klafki trat mit seinen Überlegungen zum Begriff des Elementaren

166 Ebd. in Bezug auf Hilger/Kropač, Ist Korrelationsdidaktik »out«?, 53.

167 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 150–151.

168 Baudler, Korrelationsdidaktik, 20.

169 »[D]urch seine Theorie der kategorialen Bildung und der bildungstheoretischen Didaktik das Elementare und Fundamentale seiner Neubestimmung unterzogen und damit auch Elementarisierung als didaktisches Prinzip entscheidend geprägt.« (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 248)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

in der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Debatte bereits in den 1950er und 1960er Jahren in Erscheinung.[170] Seine Gedanken, die er im Rahmen seines Konzeptes zur kategorialen Bildung entwickelte, bildeten die Grundlage für die spätere Arbeit von Nipkow und Schweitzer.[171] Klafkis kritisch-konstruktive Betrachtungsweise führte ihn dazu, die Erschließung basaler Bildungsinhalte im Hinblick auf die Schülerschaft als ein wesentliches Problem der pädagogischen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu begreifen und dies als zentrale Herausforderung für die Unterrichtsvorbereitung zu identifizieren.[172] Die Elementarisierung gewinnt in diesem Zusammenhang als Planungsmodell an Bedeutung und kann als Kern der Unterrichtsvorbereitung sowie als Vorläufer für den Ansatz der Kompetenzorientierung verstanden werden.[173] Klafki unterscheidet bei der Suche nach den pädagogisch verantworteten Bildungsinhalten zwischen dem Fundamentalen, dem Elementaren, dem Exemplarischen, dem Typischen, dem Klassischen und dem Repräsentativen.[174] Durch diese Unterscheidungen sollen bildungsrelevante Inhalte in diversen Bereichen ausgemacht und entsprechend strukturiert werden.[175] Elementarisierung ist hiernach »die didaktische Seite der kategorialen Bildung, die eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt ermöglichen soll«[176]. Dies stellt einen wesentlichen Bezugspunkt zur Korrelationsdidaktik dar. Neben dem grundlegenden Problem einer Schülerschaft, die im Hinblick auf ihre religiöse Sozialisation stärker von Diversität bzw. Pluralität geprägt ist als im Vergleich zu den Nachkriegsjahren nach 1945, tritt hier neben der Inhaltsfrage auch immer deutlicher die Kontextualität der Schülerschaft, d.h. ihre Lebenswirklichkeit, in den Mittelpunkt religiösen Lernens.

> »Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht hat ihre einstige Klarheit aus den Zeiten der Katechismusunterweisung innerhalb eines einheitlichen sozialen Milieus gründlich verloren. Glaubensinhalte und weitere Inhalte des Religionsunterrichtes sind nur noch kontextuell versteh-, vermittel- und lernbar.«[177]

Interessanterweise weisen die Entwicklungsgeschichte und auch die spätere Rezeption der Elementarisierung in der Fachwelt gewisse Ähnlichkeiten und Parallelen zur

170 Vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, 204. Sowie weiterführend Klafki, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (1959), Weinheim 1963²; Ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.

171 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190.

172 Vgl. ebd., 186.

173 Vgl. ebd.

174 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 248.

175 Vgl. ebd.

176 Ebd. in Bezug auf Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.

177 Stettberger, Herbert/Leimgruber, Stephan, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 179.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Korrelationsdidaktik auf. Dies ist die Ausgangssituation, welche aus dem konfessionell gebundenen Religionsunterricht herrührt.[178] Das hatte zur Konsequenz, dass

> »die Korrelationsdidaktik […] durch kein sich anbietendes neues Konzept auf ganzer Linie abgelöst [wurde]. Es war der Tendenz nach wiederum eher ein Pluralisierungsprozess in der Konzeptbildung zu erkennen. In ihm wurden didaktische Prinzipien und Grundlagen aufgegriffen und als zentrale Elemente möglicher Unterrichtskonzeptionen herausgearbeitet.«[179]

Als Tertium Comparationis kann hier die gegenseitige Erschließung vom Inhalt gegenüber aktuellem Lebensbezug im Kern der Elementarisierung als auch der Korrelation ausgemacht werden.[180] Die »Elementarisierung setzt in ihrer Realisation ein korrelatives Prinzip schon im Dialog der beteiligten Fachwissenschaften voraus, die ihrerseits elementarisierende Zugänge aufzeigen können«[181]. Entscheidend ist hierbei der Fokus auf die Schülerschaft im Lernprozess unter dem Schlagwort *Schülerorientierung*. Dieser Umstand verleiht der Elementarisierung zusätzlich an Bedeutung.[182] Doch wie lässt sich nun die hier mehrfach angesprochene didaktische Elementarisierung im religionspädagogischen Kontext definieren? Wenn man die einschlägige Fachliteratur hierzu zurate zieht und versucht, deren Tenor zusammenzufassen, könnte man sich ebenso *elementarisiert* diese Formulierung zu eigen machen:

> »Elementarisierung ist die didaktisch verantwortete Vereinfachung konkreter Unterrichtsinhalte, die auf das Wesentliche reduziert und konzentriert werden. Sie ist damit ein Erschließungsprinzip, das konstitutiv ist für alle didaktischen Überlegungen im Kontext von Unterrichtsvorbereitung.«[183]

Hierbei ist es wichtig, Folgendes festzuhalten:

> »[Z]ur Elementarisierung gehört daher wesentlich die Entscheidung über die Auswahl bestimmter Unterrichtsinhalte, durch die eine Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und einem bestimmten Inhalt realisiert werden kann. Diese Bildungsinhalte wiederum sind didaktisch zu ermitteln, indem unter Einbeziehung der jeweiligen

178 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 251. Parallelen lassen sich teilweise im Rahmen des Kerygmatischen RU und der Evangelischen Unterweisung im Hinblick auf ihre Fokussierung auf die Quellen des Glaubens, d.h. der Bibel, unter Auslassung der kirchlich-sakralen Peripherie für den Unterricht erkennen. Dies führte zur »Konzentration auf wesentliche inhaltliche Kategorien [und] kann als eine gewisse Vorwegnahme des didaktischen Prinzips der Elementarisierung verstanden werden, welches komplexe Inhalte auf die wesentlichen Strukturen vereinfachte.« (Ebd., 101)

179 Ebd., 247.

180 Vgl. ebd.

181 Ebd., 254.

182 »Mit zunehmender Schülerorientierung gewann das Prinzip der Elementarisierung an Bedeutung und Durchsetzungskraft und kann bis heute als bestimmendes Programm angesehen werden.« (Ebd., 247)

183 Ebd., 255.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> konkreten Lebenssituation pädagogische Prinzipien des Bildungsbegriffes reflektiert werden.«[184]

Nach Friedrich Schweitzer bezeichnet die Elementarisierung ein religionsdidaktisches Modell, das sich zur Unterrichtsvorbereitung und Gestaltung auf das pädagogisch Elementare konzentriert und »von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche […] Lernvollzüge unterstützen soll«[185]. Indes ist zu fragen, was in diesem Kontext unter dem Terminus *elementar* zu verstehen ist. Godwin Lämmermann deutet auf »[d]as Elementare […] u. führt so auf ein übergeordnetes u. umfassendes Fundamentales hin, ohne mit diesem identisch zu sein«[186].

Hans Mendl wird hier konkreter, indem er den doppelten Charakter des Elementaren hervorhebt:

> »Als *elementar* [Hervorheb. i. Orig.] erweist sich das Konzept in doppelter Bedeutung: es geht um die elementare Vereinfachung von Unterrichtsgegenständen mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe und gleichzeitig um die Konzentration auf den grundlegenden (elementaren) Kern der Sache.«[187]

Das in der evangelischen Religionspädagogik nach Nipkow und Schweitzer entwickelte Konzept der didaktischen Elementarisierung verbindet die rein formal-subjektorientierte Bildung (welche potentiell die Gefahr beinhaltet, dass Inhalte ausgeblendet werden) und die reine materiale Bildung (welche die Gefahr beihaltet, dass das lernende Subjekt keine Berücksichtigung findet); die Elementarisierung nimmt hierbei die Funktion wahr, wechselseitige Erschließungsprozesse zwischen Unterrichtsgegenstand und dem lernenden Subjekt zu ermöglichen.[188] Wenn man an dieser Stelle weitergehend nach der Zielsetzung der didaktischen Elementarisierung fragt, auch in Anbetracht der Schüleraktivierung, dass diese sich selbst produktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen, könnte man den Ausführungen Georg Hilgers folgen, der dies wie folgt zusammenfasst: Es wird anhand von

> »Inhalten aufbauend, vertiefend und differenzierend gelernt […]; hierbei soll es weniger um Vermittlung, sondern um aktive Aneignung durch die Schülerschaft selbst gehen. Diese nämlich bleibt nicht wie unbeteiligte Zuschauer außerhalb der Inhalte, sondern trägt ihre Fragen, Interessen und Sehnsüchte, ihr Vorwissen und bereits gemachte Erfahrungen an die Inhalte heran. Inhalte müssen exemplarisch, pünktlich und elementar angegangen werden, weil der ganze Glaube (als Grundhaltung, Vision und Lebensperspektive) in jedem einzelnen Fragment zum Ausdruck kommt.«[189]

---

184 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 248.

185 Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht, 10.

186 Lämmermann, Godwin, Elementarisierung. In: Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1 – A-K, In: Norbert Mette, Folkert Rickers (Hg.), Neukirchen-Vluyn 2001, 382.

187 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190.

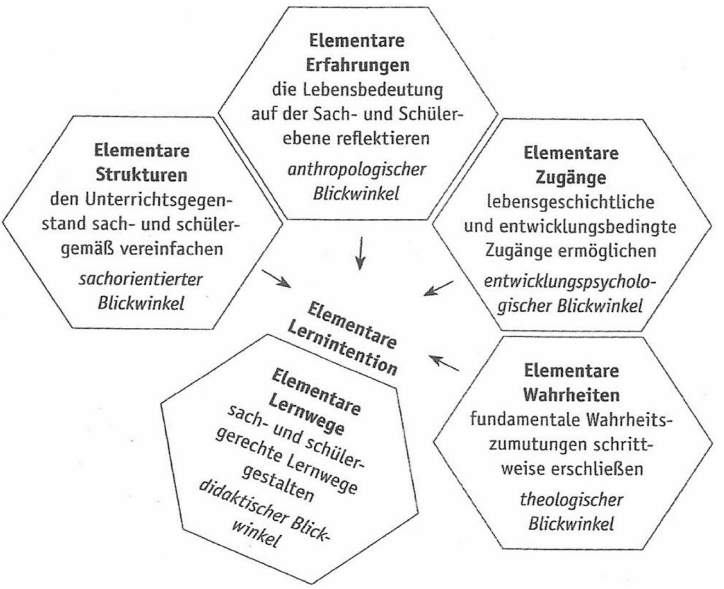
188 Vgl. ebd.

189 Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 179.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Sehr plastisch erläutert Hans Mendl den Vorgang der Elementarisierung. Auf unterschiedlichen Ebenen und unter verschiedenen Aspekten werden immer wieder Glaube und Leben in Relation zueinander gebracht.[190]

Abbildung 2: Das Konzept der Elementarisierung



(Mendl 2011, 191)

Deutlich geht es hierbei um die *Elementaren Strukturen* u.a. im Sinne »einer didaktischen Konzentration auf das Elementare bereits um die Ermittlung grundlegender, für die Lerngruppe relevanter Strukturen des Inhalts«[191]. Der Lerngegenstand soll hiernach eine *elementarisierende Zuspitzung* erfahren.[192] Ein weiterer Aspekt, der ebenso eine gewisse Parallele zur Korrelationsdidaktik aufweist, ist unter dem Aspekt der *Elementaren Erfahrungen* auszumachen. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (i.e. Erfahrungen) wird in den Fokus gestellt, d.h., konkret an dieser Stelle wird der Unterrichtsgegenstand in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hinein kontextualisiert.[193] Erhofft wird hierdurch, dass die Lerngegenstände von den Schülerinnen und Schülern als bedeutsam erkannt werden und durch diesen Wiedererkennungsprozess, »erfahrungsbezogenen Widerhall in der eigenen Lebenswelt entdecken«[194]. Ausführlicher lässt sich theoretisch der Elementarisierungsprozess wie folgt beschreiben: Hiernach

190 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190.
191 Ebd., 191.
192 Vgl. ebd.
193 Vgl. ebd., 192.
194 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vollzieht sich der Prozess innerhalb von vier Schritten, wie sie Hilger äußert und zusammenfasst:

a) »**Elementarisierung als wissenschaftliche Vereinfachung komplexer Inhalte**
In diesem ersten Schritt geht es um die Frage nach einem allgemeinen Sinn oder Sachzusammenhang eines Inhaltes, also um die Frage nach dem Wesentlichen eines Themas oder nach seinem Grundprinzip bzw. seiner Grundaussage. Komplexe Inhalte sollen auf die einfachen zurückgeführt, nicht simplifiziert werden.

b) **Elementarisierung als Relevanzproblem**
Der zweite Schritt schlägt den Bogen vom Inhalt zum Lebenshorizont der Schülerinnen und Schüler und fragt, inwiefern sie die wesentlichen Inhalte betreffen können. Sind sie interessant und lebensbedeutsam? Haben die Jugendlichen bereits Erfahrungen gemacht, mit denen die zu behandelnden Inhalte verbunden werden können? Bei der Vorbereitung ist also danach zu fragen, welches Vorwissen und welche bereits durchlaufenen Erfahrungen gegeben sind, um daran anzuknüpfen.

c) **Elementarisierung als Sequenzproblem innerhalb der Verstehensvoraussetzungen**
Der dritte Schritt fragt nach entwicklungsbedingten und selbständigen Verstehensweisen der Inhalte durch die Kinder. Es geht darum, welche Inhalte für Kinder geeignet sind und ihrer psychosozialen Entwicklung entsprechen. Welche Voraussetzungen bringen sie an Vorverständnis mit damit ein sequentielles Lernen bei Früherem fortfahren kann.

d) **Elementarisierung als Problem der Lernwege**
Der vierte Schritt fragt nach möglichen Lernwegen für die Schülerinnen und Schüler, nach optimalen Lernimpulsen, Zugehensweisen und Medien. Auch hier sind die zunächst früheren Lernwege zu vergegenwärtigen und dann geeignete für die betreffenden Inhalte zu suchen.«[195]

Die Elementarisierung der Unterrichtsinhalte soll hierbei konsequenterweise aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Die Aufgabe des Lehrenden, die Unterscheidung vorzunehmen, auch in Bezug auf mögliche bzw. existentielle *Wahrheiten* im Hinblick auf die Schülerschaft, stellt die Herausforderung dar. Denn hier tritt vor dem Hintergrund der Schülerorientierung eine, wie es Hilger nennt, *Rangordnung der Wahrheiten* zutage, die es im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wahren gilt.[196] Man könnte diese Intention zu Beginn des didaktischen Elementarisierungsprozesses als Quintessenz des Konzeptes durchaus verstehen, in dem das

195 Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 177.

196 »Vielmehr gibt es eine »Rangordnung der Wahrheiten« (eine Hierarchie der Wahrheiten), je nachdem, wie stark sie mit dem Zentrum der Lehre verbunden sind. Dieses Prinzip gilt auch für den Religionsunterricht. Den Religionslehrenden ist die Aufgabe übertragen, wichtige Inhalte von weniger wichtigen zu unterscheiden. Schon die Frage der Auswahl der zu behandelnden Inhalte setzt im Blick auf die Schülerschaft und im Blick auf die Botschaft ein gesundes Iudicium voraus.« (Ebd., 178)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Elementare, das Wesentliche, für die Schülerinnen und Schüler ihrem Erfahrungshorizont entsprechend *wohltemperiert* aufbereitet und dargeboten wird. Im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik und ihre Entwicklungsgeschichte lassen sich an dieser Stelle gewisse Parallelen im Ansatz erkennen. Einer der geistigen Väter und Vordenker der Korrelationsdidaktik, Karl Rahner, hatte seinerzeit bereits ähnliche Akzente gesetzt und in den Diskurs eingebracht. Dies tat er unter dem Aspekt des Topos der Lebensbedeutsamkeit gegenüber der Lebenssituation.[197] Die Schülerinnen und Schüler sollen, anders formuliert, an essenziellen bzw. elementaren Beispielen lernen, was den Gedanken des exemplarischen Lehrens und Lernens durchaus beinhaltet, denn

> »im Zuge eines schülerorientierten RU ist stets auch ein exemplarisches Lehren und Lernen gefordert. Dies bedeutet eine vermehrte Auseinandersetzung mit ausgewählten konkreten Lerninhalten; bei der Zusammenstellung des Stoffes kommt es darauf an, dass das Besondere das Allgemeine möglichst exakt erfasst und so der Zugang zu komplexen Inhalten erleichtert oder u.U. erst ermöglicht wird.«[198]

Von entscheidender Bedeutung ist hierbei die Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen und kognitiven Voraussetzungen der jeweiligen Schülerschaft, um den damit verbundenen Herausforderungen gerecht werden zu können und effizient zu arbeiten.[199] Ein weiterer Aspekt, der zum einen in die Rezeption der didaktischen Elementarisierung überleitet sowie deren Verwandtschaft zur Korrelationsdidaktik weiter beleuchtet, ist der bereits erwähnte Aspekt des exemplarischen Lehrens und Lernens. Dieser Aspekt wird in den verschiedensten Lehrplänen als Unterrichtsgegenstand genutzt und entsprechend erwähnt: Durch das Einbeziehen der Vorbilder und Idole der Schülerinnen und Schüler sollen diese zur Eigeninitiative im Unterricht bewegt werden. Durch diese Eigeninitiative wird der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt. Durch originär entnommene Quellen können sowohl elementarisierte als auch korrelierte Zugänge durch die Schülerinnen und Schüler selbst zum Unterrichtsgegenstand geschaffen werden. Hilger formuliert dies wie folgt:

---

197 »Karl Rahner hat diesen Topos auf Lebensbedeutsamkeit der Inhalte in je verschiedene Alters- und Lebenssituationen weitergeführt. Je nach Krise, Reife und Lebenslage können je andere Inhalte lebensbedeutsam sein.« (Dies., Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 178 in Bezug auf Rahner, Karl, Hierarchien der Wahrheiten. In: Diakonie 13 (1982), 376–382). Hilger fasst die Diskussion hierzu wie folgt zusammen: »Die Religionspädagogik bemühte sich in der damaligen Diskussion um Kurzformeln des Glaubens und altersspezifische konzentrierte Verdichtungen des Glaubens in bestimmten sozio-kulturellen Kontexten junger Menschen. Stets zielte man darauf hin, das Wesentliche und Betreffende des Glaubens verständlich zu formulieren in Anwendungen des Prinzips der Rangordnung der Wahrheiten.« (Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 178)

198 Ebd.

199 »Bei alledem steht fest: Exemplarisches Lernen und Lehren muss mit der Elementarisierung von Inhalten einhergehen. Gleichzeitig sind insbesondere die emotionalen und kognitiven Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausreichend zu berücksichtigen.« (Ebd.)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> »Als besonders sensibler Bereich stellt sich das exemplarische Lernen an Vorbildern dar, wo sich Impulse von Schülerseite her als unabdingbar erweisen. Somit wird zugleich auch eine maximal authentische Korrelation erreicht. Anstelle einer deduktiven Vermittlung von abstrakten Lerninhalten geht es um eine aktive Verarbeitung von konkreten Glaubenserfahrungen und Informationen.«[200]

Alle drei didaktischen Konzepte (Korrelationsdidaktik, Elementarisierung und Symboldidaktik) mussten sich ähnlichen Schwierigkeiten innerhalb der Rezeption durch die Fachwelt stellen. Ihre Adaption in andere Konzepte sowie ihre hohe Anpassungsfähigkeit sorgten dafür, dass die Kernprinzipien an Kontur zu verlieren drohten und dadurch ein gewisses Maß an Beliebigkeit an deren Stelle zu treten schien.[201] Wenn man vor dem Hintergrund der genannten *drei Didaktiken*, insbesondere in Stoßrichtung der Korrelationsdidaktik und der hier in dieser Arbeit formulierten *Korrelationsfrage*, nach dem *kleinsten gemeinsamen Nenner* aller drei Ansätze fragt, stößt man unweigerlich in der einschlägigen Fachliteratur auf den Aspekt der Wechselseitigkeit. An dieser Stelle soll dies zunächst als offene Fragestellung begriffen und im weiteren Verlauf erörtert bzw. entfaltet werden, um klären zu können, was der Kern, *das Elementare*, der Korrelation als didaktisches Prinzip bzw. Konzept ist. Hierdurch würde zum einem klarer definiert werden können, was nun Korrelation ist, zum anderen würde dies hilfreich für weiterführende Fragen sein. Doch auch dies ist mit gewissen Problemen verbunden, die es zu berücksichtigen gilt. Denn

> »die Wechselseitigkeit als Grundprinzip gerät in allen beschriebenen Modellen leicht in die Schieflage, wenn die über die Tradition transportierten fremden Erfahrungen in der Vermittlung grundsätzlich nicht nur zum Ausgangspunkt genommen werden, sondern Vorrang behalten oder gar alleiniger Maßstab werden.«[202]

Die erwähnte *Wechselseitigkeit* scheint nicht nur ein Anhaltspunkt für einen möglichen Definitionsversuch zu sein, sondern gleichermaßen wohl auch den Kern eines grundlegenden Problems im Hinblick auf mögliche korrelative Strategien:

> »Das nur schwer in Einklang zu bringende Wechselspiel zwischen Tradition und Lebenssituation konzentrierte sich in der Elementarisierung auf die Frage, was als elementar zu vermitteln sei und ob dieses Elementare die Chance habe, auf Lebenssituation zu treffen, in denen es aufgenommen, verstanden, als existentiell bedeutsam wahrgenommen – also angeeignet – werden könnte.«[203]

Die Elementarisierung erscheint vor diesem Hintergrund als praktikable Methode zur Umsetzung des Korrelationsgedankens, da sie durch ihren Fokus auf das Elementare verschiedene Probleme und Gefahren im Lehr-Lern- bzw. Korrelationsprozess zu mi-

200 Dies., Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 178.

201 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 251.

202 Ebd.

203 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nimieren vermag. Das ist gewiss ihrer Genese geschuldet und trägt dem Aspekt der Wechselseitigkeit durchaus Rechnung.

> »Die doppelseitige Erschließung von Inhalt und Person, wie Klafki sie in seinem Elementarisierungskonzept intendierte, ist in der religionsdidaktischen Konzeptbildung durch die vier Elementarisierungsstrategien von Nipkow (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge und elementare Wahrheit) und in einer fünften Kategorie von Schweitzer (elementare Lernformen) tragfähig realisiert worden. Die Berücksichtigung der verschiedenen Elementarisierungsdimensionen federt das Problem der nur scheinbaren wechselseitigen Erschließung ab. Induktions- bzw. Deduktionsfallen sind eher zu vermeiden, wenn am konkreten Unterrichtsgegenstand sämtliche Elementarisierungsstrategien Anwendung finden und so einer besseren gegenseitigen Überprüfbarkeit standhalten.«[204]

Eine der zentralen Fragen in diesem Zusammenhang ist die Frage »nach der Bildungsrelevanz bestimmter Lerninhalte, [weshalb die Elementarisierung als] zentrales Instrumentarium [zur Unterrichtsentwicklung erhalten] bleibt«[205]. Des Weiteren spielt hierbei das Timing, der in der Fachliteratur oft erwähnte Aspekt der sogenannten religionspädagogischen Pünktlichkeit, eine wichtige Rolle beim Herausarbeiten der oben genannten *Elemente*. Rudolf Englert hat dies an verschiedenen Stellen zum Ausdruck gebracht:

> »Nur dort sind Antwortversuche anzubieten, wo überhaupt Fragen und Probleme bestehen. Eine religionspädagogische Kairologie versucht, zu bestimmten Zeiten das jeweilige Dringliche und Mögliche im Hören auf die Zeichen der Zeit zu tun.«[206]

Ein weiterer Aspekt, der aus der religionspädagogischen Debatte der letzten Jahre nicht mehr wegzudenken ist, ist der Diskurs über die Pluralitätsfähigkeit bzw. Pluralität allgemein. Gerade vor dem Hintergrund der laufenden Diskussion um das große Thema Inklusion und die unter dem Schlagwort Diversity Education geführten Diskurse verdeutlichen nur allzu sehr, dass diese Thematik längst nicht ad acta zu legen ist. Denn ganz gleich, unter welchem Terminus und von welcher Perspektive aus man sich diesem Sachverhalt nähert, die Realität der Schülerinnen und Schüler der Gegenwart und noch mehr die der Zukunft wird stets von Pluralismen geprägt sein. Dies ist im Hinblick auf das Aufspüren und Extrahieren vom *Elementaren* in Bezug auf die didaktische Elementarisierung ein Aspekt, der die Aufgabe der Lehrkraft, die sich dieser Methode bedienen will, nicht gerade vereinfacht und dementsprechend ein hohes Maß an Methoden- und Kompetenzsicherheit abverlangt. Friedrich Schweitzer fasst dies im Rahmen seiner Kindertheologie und Elementarisierung wie folgt zusammen:

---

204 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 255–256.

205 Ebd., 256.

206 Englert, Rudolf, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985. Ders., Plädoyer für »religionspädagogische Pünktlichkeit«. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess. In: Katechetische Blätter 113 (1988), 159–169.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> »Es gehört von Anfang an zu den Signaturen unserer Gegenwart, dass Kinder mit einer religiösen Pluralität aufwachsen und auch den Erwachsenen, hier also den Religionspädagoginnen und -pädagogen, zunehmend bewusst wird, dass die Fragen nach wirksamen Möglichkeiten der religiösen Erziehung und Sozialisation sich ganz ähnlich auch im Bereich anderer Religionen stellen, in Deutschland vor allem im Islam und im Judentum. Kinder und Erwachsene müssen heute neu eine religiöse Orientierung finden, die sich auch in einer auf Dauer pluralen religiösen Situation als tragfähig erweist. Dies kann nur gelingen, wenn religiöses Lernen oder religiöse Bildung auf den Aufbau entsprechender Orientierungsfähigkeiten schon bei Kindern und Jugendlichen zielt. Im Folgenden werden wir uns immer auch auf diese veränderte Ausgangslage beziehen müssen. Pluralitätsfähigkeit ist zu einem eigenen Bildungsziel geworden, das auch in der Kindheit beachtet werden muss.«[207]

Noch mehr an Gewicht gewinnt der Aspekt der Pluralität in Zusammenhang mit dem Phänomen von pluralen bzw. multiplen religiösen Identitäten, da Identitätsbildung bzw. -ausbildung einen wesentlichen Teil der religionspädagogischen Arbeit ausmacht. So schlägt sich dies selbstverständlich ebenso in der fachdidaktischen Debatte bzw. Methodik nieder. Und dies dürfte die beschriebenen Herausforderungen für die Lehrkräfte zusätzlich erschweren, da nunmehr nicht nur die eigene Tradition und Lehre berücksichtig werden muss, sondern weitere relevante Inhalte und Werte erfasst, elementarisiert und weitergegeben werden müssen.[208] Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion der letzten Jahre um die *Elementarisierung* unter dem Schlagwort *lebensgeschichtliche Zugänge* thematisiert wurde, ist das Einbeziehen der Dimension der Erfahrung, genauer gesagt der erfahrungsspezifischen Zugänge durch die eigene Lebensgeschichte.[209] »Erfahrungen werden als ein fundamentales Element des Glaubens verstanden, die es ermöglichen, Leben, Wahrheit und Sinn zu vernehmen und zu empfangen.«[210] Wobei der Erfahrungsbegriff weiter zu begreifen bzw. anzuwenden ist als nur in Bezug auf die potentielle Schülerschaft: »Es geht nicht um die Erfahrungsdimension auf der Schülerseite, sondern auch um die in den Sachthemen enthaltenen Erfahrungsdimensionen.«[211] Dies ist deswegen vonnöten, »weil das Verstehen von Kindern und Jugendlichen lebensweltlich und lebensgeschichtlich geprägt ist, [es] stellt sich von einer entwicklungspsychologischen Perspektive aus die Frage nach einem ersten Zugang.«[212] Hiernach kann

---

207 Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, 9.

208 Vgl. Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry, Multiple religiöse Identitäten – Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Bd. 5, Zürich 2008.

209 Vgl. Lämmermann, Godwin, Stufen der religionsdidaktischer Elementarisierung. In: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 7, In: Peter Biehl et al.ii (Hg.), Göttingen 1990, 79–91. Zwergel, Herbert A., Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht. In: Religionsunterricht im Abseits?, In: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), München 1993, 43–57. Zilleßen, Dietrich, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? In: Religionsunterricht im Abseits?, In: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), München 1993, 28–42. Feifel, Erich, Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. In: Lebendige Katechese 15/2 (1993), 95–102.

210 Nipkow, Erwachsenwerden mit oder ohne Gott.

211 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 192.

212 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nicht zum Glauben erzogen werden, jedoch ist es möglich, Schlüsselerlebnisse der Bibel den Jugendlichen näherzubringen und entsprechende Erfahrungen der damaligen Zeit mit der heutigen Erfahrungswelt zu erklären und mit Gott in Verbindung zu bringen. Das Ziel ist demnach, den vergangenen Erfahrungsschatz in der gegenwärtigen Erfahrungswelt aufleuchten zu lassen.[213] Zugespitzt könnte man Hans Mendls Formulierung folgen: »Es geht also um den Erwerb der Fähigkeit, von der Lebenswelt Jugendlicher aus Theologisieren zu lernen.«[214] Eine sich hier heraus ergebende und sehr essentielle Frage, gerade im Hinblick auf die didaktische Stoßrichtung der beschriebenen Thematik, ist die Frage nach dem *Wie*. Wie soll man die oben beschriebenen *Erfahrungen* vermitteln? Wie soll man diesen dynamischen Erfahrungsaustausch zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Erfahrungen aus der Bibel und der Tradition zustande bringen? Und wie ist es hierbei um die didaktische Elementarisierung bestellt?

Eine Methode, die in allen religiösen Traditionen und deren Vermittlung eine entscheidende Rolle gespielt hat und sich durchaus mit der didaktischen Elementarisierung methodisch, didaktisch, theologisch und pädagogisch vereinbaren lässt, ist das Erzählen. Friedrich Schweitzer bringt dies auf den Punkt, indem er das Elementarisieren mit dem Erzählen von Geschichten in Einklang bringt: »Elementarisieren heißt Geschichten erzählen und erschließen.«[215] Schweitzer weist der Sprache hierbei eine zentrale Rolle im Prozess des Elementarisierens zu: »Elementarisierung hat neben Sprache und dem Weg zurück mit dem Erzählen von Geschichten zu tun.«[216] Noch deutlicher wird diese Dynamik, die einer Vor- und Rückschau gleicht – *vor* in Bezug auf die Gegenwart und *rück* im Hinblick auf die Vergangenheit –, wenn Schweitzer den Vorgang des Elementarisierens und Erzählens klar definiert:

> »Wer zu elementarisieren beginnt, sollte neben der Sprache noch an eine zentrale hermeneutische Regel denken, an den Weg zurück vom geronnenen Dokument (Text, Bild, Baudenkmal) zum vorausgegangenen lebendigen Vorgang (Geschehen, Erfahrung, geschichtlicher Hintergrund).«[217]

An dieser Stelle wird eindeutig die Vehikelfunktion der Sprache als Transportmittel der Erinnerung, in der die gewonnene Erfahrung sich in vielfältiger Weise manifestieren kann. Im Hinblick auf die Essenz der Elementarisierung und der Korrelation und ihres methodischen Gelingens in der Praxis erscheint die Frage angebracht zu sein, ob vielleicht der Dreiklang aus *Sprache – Erinnerung – Erfahrung* gegebenenfalls als Parameter guten Elementarisierens bzw. Korrelierens auszumachen ist? Neben dem methodischen Aspekt, wie dem Erzählen, ist ein weiterer theoretischer Ansatz in den letzten Jahren auch im Zusammenhang mit der didaktischen Elementarisierung und der Debatte um die Korrelation in Erscheinung getreten, der mehr als zuvor die Wahrnehmung und die

213 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Religion und Bildung in der (Post-)Moderne. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995), 421–431; Biehl, Peter, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik. In: Erfahrung, Glaube und Bildung, In: ders. (Hg.), Gütersloh 1991, 224–246.

214 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 195.

215 Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, 118.

216 Ebd.

217 Ebd., 116.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lebenswirklichkeit (Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler) in den Mittelpunkt stellt bzw. diesen als Ausgangspunkt zur Erörterung und Erarbeitung religionspädagogischer Fragestellungen macht. Es handelt sich hierbei um die Kindertheologie.[218] Schweitzer bringt deren Anliegen auf den Punkt: »Heute von religiösem Lernen mit Kindern zu handeln bedeutet deshalb, nach Wegen des Lehrens und Lernens zu suchen, die Kindern als Subjekten gerecht werden.«[219] An dieser Stelle wird nochmals der reziproke Charakter sowohl der Elementarisierung als auch der Korrelation deutlich. Je weiter auch die verschiedenen Ideen und Konzepte in der Religionspädagogik bzw. Didaktik forciert werden, unabhängig aus welcher Richtung, erscheinen hierdurch grundlegende Fragen erneut in einem anderen Licht und müssen mit entsprechender Dringlichkeit im Hinblick auf einen Lösungsgedanken aktuell beantwortet werden.

So stellt sich auch in diesem Zusammenhang erneut die Frage: Was ist religiöses Lernen und Lehren? Wie kann dies verstanden, gedeutet und definiert werden?[220] Im Rückblick auf die oben bereits erwähnten Aspekte von Erfahrung, Erinnerung und des Erzählens sowie im Hinblick auf die Gestaltung von Lernprozessen und deren Inhalte (in elementarisierter Form) erweist sich Schweitzers Formulierung als äußerst tragfähig:

> »Zum religiösen Lernen gehören immer auch Erlebnisse und Erfahrungen, Gefühle und Begegnungen mit anderen Menschen sowie Beziehungen in der Gruppe oder in der Gemeinschaft mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Religiöses Lernen ist offenbar ein umfassendes Geschehen. Insofern kommt es nicht nur auf die Inhalte an, sondern ebenso auf den Lernprozess sowie auf dessen Gestaltung.«[221]

In diesem Zusammenhang sieht Schweitzer auch das Potential in der Kombination von Elementarisierung und Kindertheologie und den sich daraus ergebenden weiterführenden Fragen.[222] Zusammenfassend ließe sich festhalten, dass

> »[d]idaktische Perspektiven: Korrelation – Elementarisierung – Symboldidaktik: […] die Ansätze von Korrelation, Elementarisierung und Symboldidaktik, die allesamt auf eine dialogische Verbindung zwischen Tradition und Situation, Überlieferung und Erfahrung oder Kultur bzw., wie jetzt zu formulieren wäre, (Jugend-)Kulturen zielen.«[223]

---

218 »Es geht um Kinder, Glaube und Religion sowie um praktische Möglichkeiten, wie der Religionsunterricht und andere Bildungsangebote, etwa in der Gemeinde, so gestaltet werden können, dass sie Kindern gerecht werden. Im Hintergrund stehen aktuelle Herausforderungen, die sich aus einer veränderten Sicht des Kindes sowie dem Wandel der religiösen Sozialisation in der Gegenwart ergeben.« (ders., Kindertheologie und Elementarisierung, 9)

219 Ebd., 10.

220 Vgl. ebd.

221 Ebd., 11.

222 »[D]as Elementarisierungsmodell und die Kindertheologie […] an deren Beispiel zu zeigen, wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Beide Ansätze enthalten Impulse und Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft sind.« (Ebd.)

223 Ders., Religionspädagogik – Lehrbuch Praktische Theologie. Bd. 1, Gütersloh 2006, 249.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dies wäre durch eine elementarisierte Kinder- bzw. Jugendtheologie gewiss eher zu bewerkstelligen. Allen genannten *didaktischen Perspektiven* ist der reziproke Grundcharakter gemein, wonach u.a. auch die Symboldidaktik diesem Verständnis nach als *Elementarisierungsdidaktik* begriffen werden kann.[224] Das wesentliche Problem, das in der Berufspraxis einer jeden Religionspädagogin oder eines jeden Religionspädagogen zutage tritt, also post-universitär, ist, dass es »bis heute […] aber keine allgemein anerkannte Theorie des religiöses Lernens [gibt], auf die man sich in Wissenschaft und Praxis stützen könnte«[225]. Eine für die Praxis und Forschung brauchbare und evidenzbasierte Theorie, die u.a. klarer definiert, was religiöse Lernprozesse sind bzw. sein können, wie diese gestaltet und gelingen könnten, ist nach wie vor eine offene Frage.[226] Der korrelative Kern bzw. Grundgedanke der didaktischen Elementarisierung basale theologische Inhalte so zu reduzieren und strukturell aufzubereiten, dass sie entwicklungspsychologisch die Anschlussfähigkeit an die Erfahrungshorizonte der Kinder und Jugendlichen ermöglichen, stellt eine nicht zu gering einzuschätzende Quelle pädagogischer und didaktischer Interventionsmöglichkeiten auch in Zukunft dar.[227]

> »Bezeichnend ist, dass vor allem Religionspädagogen und Theologen aus dem Kontext der nachuniversitären LehrerInnenbildung Elementarisierungskonzepte vorgelegt haben, die einen fruchtbaren Dialog zwischen Fachwissenschaft und Religionsdidaktik intendieren und damit einen unverzichtbaren Beitrag zur didaktischen Analyse von Unterrichtsinhalten bieten.«[228]

Wenn man an dieser Stelle nach den Zukunftsperspektiven der Elementarisierung auch im Zusammenhang mit der Korrelation fragt, so dürfte klar sein, dass sowohl in der aktuellen als auch in künftigen Situationen in den

> »didaktischen Strömungen stärker als bisher das Prinzip der Elementarisierung realisiert werden müssen, da Veränderungen in der religiösen Sozialisation und die Neuerschließung religionsdidaktisch relevanter Bereiche es notwendig machen, sich auf die das Elementare zu besinnen und sich auf die sog. Basics des Glaubens zu konzentrieren.«[229]

Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, weil die

> »Veränderungen im Verhältnis des Subjektes, das kompetent in Religion werden soll, zum Objekt Religion mit seinen Traditionen und Wahrheitsansprüchen flexibler re-

224 »In dem hier beschriebenen Sinn kann auch die Symboldidaktik beanspruchen, Elementarisierungsdidaktik zu sein. Sie intendiert die wechselseitige Erschließung von Symbolen als geronnene Erfahrungen und neuen eigenen Glaubenserfahrungen. Alte, fremde Erfahrungen vermitteln sich durch gegenwärtige Erfahrungen, welche wiederum durch überlieferte erschlossen werden können.« (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 251)

225 Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung, 11.

226 Vgl. ebd.

227 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 254f.

228 Ebd., 255.

229 Ebd., 402.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

agieren und damit wesentlicher Bestandteil der notwendigen didaktischen Analyse sein […] [wird]«[230].

Der didaktischen Elementarisierung liegt ein zutiefst korrelativer Kern zugrunde, welcher auch in Zukunft zum Tragen kommen wird. Es ist nicht auszuschließen, dass die Elementarisierung mit ihrem korrelativen Potential eine Schlüsselrolle innerhalb des religiösen Lehrens und Lernens zukommen wird.[231]

4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde

Eine weitere korrelative Strategie, die bei einer Gesamtbetrachtung der Korrelationsdidaktik nicht fehlen darf, ist die sogenannte Symboldidaktik bzw. Symbolkunde. Diese kann durchaus als neues Konzept verstanden werden, das im Zuge der Rezeption der Korrelationsdidaktik einen eigenen Platz in der Religionsdidaktik eingenommen hat.[232] Dieser neue Ansatz versucht, sich den Symbolen im religiösen Kontext zu nähern und hierüber einen neuen Weg zur Vermittlung der religiösen Inhalte der christlichen Tradition(en) zu ermöglichen. In dieser Arbeit wird die Symboldidaktik bzw. Symbolkunde als Teil bzw. als eine weitere Strategie der Korrelationsdidaktik verstanden, ähnlich wie es Georg Baudler seinerzeit bei der Konzeption seiner Symboldidaktik sieht, die er als konkrete Umsetzung einer korrelativen Didaktik versteht.[233] Doch woher rührt die Idee überhaupt, über Symbole den Religionsunterricht zu betrachten? In den 1990er Jahren wurde die *Symboldidaktik* als Alternative zur Korrelationsdidaktik verstanden. Hans Mendl schreibt dies u.a. der eng geführten Umsetzung der Curriculumtheorie in den Lehrplänen zum Religionsunterricht zu.[234] Die zentrale Fragestellung seinerzeit lautete in Anbetracht der vermeintlichen Tradierungskrise des Glaubens einerseits und einer zunehmenden Rationalisierung des Lebens andererseits, wie Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler überhaupt noch erreichen und für die Tiefendimensionen der Wirklichkeit sensibilisieren kann.[235] Im Wesentlichen »unterstellte [man] Schülerinnen und Schülern eine weitgehende Symbolunfähigkeit und konstatierte eine Verbreitung des Grabens zwischen der Lebenswelt der Menschen und dem Glauben der Kirche«[236]. Wie können also »menschliches Symbolisieren und Glaubensaussagen so aufeinander bezogen werden […], dass menschliche Erfahrungen […] zu Glaubenserfahrungen werden«[237]?

Diese Frage unterstreicht nochmals den grundlegenden korrelativen Charakter der Symboldidaktik, weshalb diese definitiv als Lesart bzw. Strategie im Konzert der Korrelationsdidaktiken hier betrachtet wird. Georg Baudler versteht die Symboldidaktik als

230 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010[2].
231 Vgl. ebd., 405.
232 Vgl. ebd., 166.
233 Vgl. ebd.
234 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.
235 Vgl. ebd.
236 Ebd., 61–62.
237 Ebd., 62.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Korrelationsdidaktik, in der eigene biografische Erfahrungen zu Symbolen kulminieren und mit biblisch-christlichen Symbolen schrittweise in Beziehung zueinander gesetzt werden.[238] Doch außer Baudler haben auch andere wichtige Impulse zur Entwicklung der Symboldidaktik bzw. Symbolkunde geliefert.

So ist an dieser Stelle zuallererst Hubertus Halbfas zu nennen, der in seinem Werk *Das dritte Auge* (1982) versuchte, Zugänge zum Christentum sowie zur Religion generell zu schaffen, indem er über die (religiöse) Sprache so etwas wie eine elementare Grundgrammatik vermittelte.[239] Halbfas versteht seinen didaktischen Zugang über das Symbol als Alternative zur Korrelationsdidaktik. Nach seiner Auffassung eignet sich das Symbol besser, um die verschiedenen Wirklichkeitsebenen miteinander zu verbinden.[240] Halbfas' Symboldidaktik, wie sie in seinem oben benannten Werk dargelegt ist, fußt im Wesentlichen auf drei theoretischen Ansätzen: den Symbolbegriffen bei Paul Tillich, Mircea Eliades und C. G. Jungs.[241] Insbesondere Jungs analytische Symboltheorie prägt Halbfas' Ansatz, hiernach wird von

> »einem kollektiven Unbewussten [ausgegangen], welches Urbilder menschlicher Vorstellungsmuster enthält, die sogenannten Archetypen. Kultur- und zeitübergreifend beeinflussen die Archetypen das menschliche Bewusstsein. Die an sich vorbewussten Archetypen werden in symbolischen Bildern erfahrbar und ermöglichen so einen kulturübergreifenden Zugang zu Symbolen.«[242]

Dieses Verständnis lässt sich mit dem Symbolbegriff Eliades in Einklang bringen, nach dem Symbole »die Struktur der Welt offenbaren und die unausdrückliche Struktur der letzten Wirklichkeit spiegeln«[243]. Nach der Auffassung von Halbfas bietet sich theologisch gesehen Paul Tillichs Symbolbegriff an, wonach das Symbol die Sprache des Glaubens und damit religiöse Ausdrucksform ist.[244] Tillich versteht die Funktion des Symbols im Zusammenhang von Mythen und Geschichten, innerhalb derer der Mensch mit Symbolen ausdrückt, was ihn unbedingt angeht.[245] Voraussetzung hierbei ist jedoch:

> »Ein angemessenes Verständnis mythischer Sprache […] [welches] der Mensch […] nur erlangen [kann], wenn er den Mythos nicht länger wörtlich, sondern symbolisch versteht und dieser dadurch zu einem »gebrochenen Mythos« ([Der Titel »Tillich 1961 – Wesen und Wandel des Glaubens« kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage »Kurznachweis im Text – Buch (Monographie) – (Standardvorlage)« enthält keine Informationen.], 60ff.) wird.«[246]

238 Vgl. Ders., Religionsdidaktik – Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 62.
239 Vgl. ebd.
240 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 168.
241 Vgl. ebd., 169.
242 Ebd.
243 Ebd.
244 Vgl. ebd., 169.
245 Vgl. ebd., 169f.
246 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 170.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Halbfas' Kernintention ist das Stiften des Symbolsinns als Teil einer spirituellen Symboldidaktik, durch welches das Öffnen des *Dritten Auges* geschehen soll.[247] »Das Öffnen des dritten Auges zielt auf ein Wahrnehmen und Beleben von menschheitsgeschichtlich Erlebtem ab, das letztlich nur durch inneres Schauen gelingen kann.«[248] Das äußere Sehen steht für Halbfas für alles empirisch Wahrnehmbare, was es nach ihm zu überwinden gilt, um zu einem angemessenen Symbolverständnis zu gelangen.[249] Von vielen Seiten erfuhr Halbfas' Ansatz Kritik, zum einen hielt man seinen Ansatz für kognitiv verfrüht und seine Bilddidaktik für etwas eigenwillig.[250] Konkret wurde die Tendenz zur Ontologisierung von Symbolen in Zusammenhang mit der Archetypenlehre Jungs weitgehend abgelehnt.[251] Ontologisierung von Symbolen meint an dieser Stelle, dass dem Symbolgehalt eine Realität außerhalb des Bewusstseins zugewiesen wird.[252] Des Weiteren wird Halbfas' Ansatz dafür kritisiert, dass er zu wenig die Situation der Schülerinnen und Schüler und deren Alltagssymbole berücksichtigt; auch wird die Frage nach dem Stiften des Symbolsinns im konkreten Unterricht nicht vollständig beantwortet und bleibt somit theoretisch.[253] Schlussendlich gipfelte die Kritik an diesem Ansatz darin, dass

> »Symbolbildung als kognitiver Lernprozess […] bei Halbfas nicht in den Blick [kommt], ebenso wenig wie die Reflexion und Interpretation von symbolischer Kommunikation. Gesellschafts- und ideologiekritische Perspektiven […] [könnte Halbfas so seine Kritiker] nicht entwickeln«[254].

Meines Erachtens hat Halbfas' Ansatz viele positive Impulse geliefert, auch wenn diese gewiss nicht ohne Weiteres unverändert in der Praxis umgesetzt werden können. Vor den Herausforderungen einer wachsenden Diversität in Schule und Gesellschaft bietet dieser Ansatz jedoch Denkanstöße, die im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Korrelation im Sinne eines individuellen und spirituellen Lernens und Erlebens sicher noch manchen fruchtbaren Beitrag leisten kann.

Ein weiterer wichtiger Beitrag liegt durch die Arbeit von Peter Biehl vor. In seinem Werk *Symbole geben zu lernen* aus dem Jahr 1989 entwirft er seine kritische Symbolkunde, deren Intention es ist, einen Re-Symbolisierungsprozess in Gang zu setzen, in dem einerseits religiöse Grundsymbole vermittelt, andererseits zeitgleich kritisch hinterfragt werden und man sich mit pseudoreligiösen Symbolen der Alltags- und Medienkultur auseinandersetzt.[255] Biehl betont den vermittelnden und ausdrucksfördernden Charakter von Symbolen, der bei der Sprachnot der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die

247 Vgl. ebd.
248 Ebd.
249 Vgl. ebd., 170.
250 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 62.
251 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 170.
252 Vgl. ebd.
253 Vgl. ebd.
254 Ebd.
255 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 170,

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eigene Religion Abhilfe schaffen soll und darüber hinaus deren Identitätsbildung unterstützen kann.[256] Im Folgenden werden die nach Biehl verstandenen Wesenszüge von Symbolen zusammengefasst:

- »Sie geben dem Leben Ausdruck und Deutung, sie können sprachlos machende Erfahrungen thematisieren, indem sie Wünsche und Ängste sprachlich verdichten. Dadurch haben sie entlastende Funktion.«
- »Symbole helfen Konflikte auszutragen, indem innere Konflikte äußerlich zum Ausdruck gebracht und damit verarbeitet werden. Die Frage nach der eigenen Identität kann zum Schlüssel für fundamentale biblische Symbole werden.«
- »Symbole helfen Grundambivalenzen zu ertragen. Sie bieten sich als anthropologische Konstanten an, die als hermeneutische Schlüssel für gegenwärtige wie tradierte christliche Symbole dienen können.«
- »Symbole haben eine didaktische Brückenfunktion, da sie zwischen Bewusstem und Unbewusstem, innerer und äußerer Wirklichkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenso vermitteln wie zwischen Lebenserfahrungen heutiger Menschen und Menschen in biblischen Zeiten.«[257]

Den theoretischen Rahmen für Biehls Symbolverständnis bildet die Theorie von Alfred Lorenzer in seinem Werk *Verwandlung von Symbolen*.[258] Nach dieser Theorie verliert ein Symbol seine Vieldeutigkeit, seine emotionale Relevanz nimmt ab, es verliert an Bedeutung und wird insgesamt zu einem eindeutigeren Gegenstand.[259] Der umgekehrte Weg ist ebenso möglich, Biehl geht von Klischees aus, die eine Verschmelzung von Selbst und Objekt bis hin zur totalen Verehrung eines Idols beschreiben.[260] »In der Verwandlung zum Klischee zieht dann das Symbol alle Sinndeutung an sich.«[261] Biehls theoretischer Rahmen spiegelt eine ganze Reihe von didaktischen Strömungen und Ansätzen wider, die auch seinen Bezug zur Korrelationsdidaktik offenlegen. So weisen die Grundzüge seiner Symboldidaktik gemeinsame Wurzeln zu der Baudlers auf, welche in der Korrelationsdidaktik fußen.[262] Dies ist nicht zuletzt auf die Rezeption von Tillichs Symbolbegriff zurückzuführen.[263] Wesentlich für Biehl ist vor allem die Symboltheorie Paul Ricoeurs. Hiernach werden Symbole als doppeldeutige sprachliche Zeichen verstanden, deren sekundärer Sinn definiert und sprachlich erfassbar sein muss.[264] Nach Biehls Verständnis haben Symbole ihre selbstverständliche Bedeutung verloren, die es

256 Vgl. ebd., 171 in Bezug auf Biehl, Peter/Hinze, Ute/Tammeus, Rudolf, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. [Wege des Lernens 6], Neukirchen-Vluyn 1989, 176.

257 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 171–172.

258 Vgl. Lorenzer, Alfred, Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt a.M. 1973.

259 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 172.

260 Vgl. ebd.

261 Ebd., 172f.

262 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 173.

263 Vgl. ebd.

264 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

wieder anzueignen gilt, um die grenzenlose Fülle ihrer Bedeutung einer kritische Reflexion überhaupt unterziehen zu können.[265] Biehls Ansatz ist sehr sprachgebunden und richtet sich eher an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, er setzt eine elementare Symboldidaktik im Primarbereich voraus.[266]

Beide, sowohl Halbfas als auch Biehl, wurden ausgiebig rezipiert und kritisiert, weshalb sie auch innerhalb dieses Abschnittes als *Protagonisten* der Symboldidaktik eine Sonderstellung innehaben und ihnen dementsprechend mehr Platz als anderen Vertretern zugestanden wird. Einer der wesentlichen Kritikpunkte an beiden Ansätzen ist die sogenannte Ontologisierung der Symbole, d.h., dem Symbolgehalt wird eine Realität außerhalb des Bewusstseins zugesprochen, was zur Konsequenz hat, dass das Symbol im Vordergrund steht und nicht der Prozess der Symbolisierung.[267] Beide Ansätze gehen davon aus, dass die Symbolentwicklung der Sprachentwicklung vorausgeht.[268] Biehls Fokus auf die sprachlich-kognitive Ebene bei der Symbolerschließung brachte ihm die Kritik ein, dass sein Ansatz zu wenig die sinnlich-wahrnehmenden Aspekte bei der Symbolaneignung berücksichtige.[269] Er reagiert auf diese Kritik, indem er seine kritische Symbolkunde zu einem ästhetischen Projekt weiter ausarbeitete.[270] Anton Bucher vertrat 1990 in *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung* die Auffassung, dass eher ästhetische Aspekte in Zusammenhang mit Symbolen in den Vordergrund zu stellen seien und nicht deren Deutung und Interpretation; was in Anbetracht der kognitiven Fähigkeiten von Kindern sinnvoll erscheint und ihnen eine diesbezügliche Naivität gestattet.[271]

Eine weitere Variante der Symboldidaktik wurde insbesondere von Michael Meyer-Blank vorangetrieben: die sogenannte semiotische Symboldidaktik. In seinem Werk *Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik* (1998) geht es Meyer-Blank hierbei in erster Linie um die Decodierung religiöser Sprachsymbole, da diese den Schülerinnen und Schülern nicht mehr bekannt sind und nicht mehr ohne Weiteres verstanden werden können.[272] Mit der Decodierung geht ein wechselseitiges Verstehen bzw. Erkennen einher, was die Intention des Ganzen ist. Für Meyer-Blank geht der Prozess der Zeichenbildung und dessen theologische Interpretation auseinander. Demzufolge ist der Wahrheitsanspruch christlicher Zeichen jenseits der Zeichenbildung.[273] Folgt man diesem semiotischen Verständnis von Zeichen und Symbolen, besteht die Aufgabe der Religionsdidaktik darin, die Aneignung der Zeichen zu gewährleisten, während die Wahrheitsfrage eher in den Aufgabenbereich der systematischen

265 Vgl. ebd.
266 Vgl. ebd.
267 Vgl. ebd.
268 Vgl. ebd.
269 Vgl. ebd.
270 Vgl. ebd., 174 in Bezug auf Biehl, Peter, Festsymbole. Zum Beispiel Ostern: Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.
271 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 174.
272 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 174.
273 Vgl. ebd., 175.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Theologie fiele.[274] Was bedeutet dies aber im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik bzw. die Symboldidaktik als Ganzes?

> »Semiotische Didaktik will […] nicht mehr eine Brücken- und Vermittlungsfunktion wahrnehmen und verabschiedet sich damit endgültig vom Grundanliegen der Korrelationsdidaktik. Sie erliegt auch nicht mehr den Aporien, aus denen die Korrelations- und Symboldidaktik nicht herausfanden.«[275]

Die Auffassungen, ob die semiotische Didaktik als eine Weiterentwicklung der Symboldidaktik zu betrachten ist, gehen auseinander, ebenso im Hinblick auf den erwähnten Wahrheitsanspruch, der zentraler Gegenstand des schulischen Religionsunterrichtes ist.[276] Ein Konzept, welches als ein weiterer Beleg für die Symboldidaktik als Strategie der Korrelation gesehen werden kann, ist das der sogenannten alltagsorientierten Symboldidaktik, wie sie Nobert Weidinger in *Was nützt ein goldener Schlüssel, wenn er die Tür zur Wahrheit nicht öffnet (Aurelius Augustinus). Mit heutigen Schülerinnen und Schülern sakramentale Symbol-Zeichen erschließen* (2009) entwirft. Über Symbole aus dem Alltag und der Lebenswelt der Jugendlichen sollen Lernprozesse initiiert werden, die kommunikations- und handlungsorientiert zum Erleben, Wahrnehmen, Deuten und Handeln animieren sollen.[277] Ein abschließender Satz von Mendl zur Einordnung der Symboldidaktik als Korrelationsdidaktik fasst treffend zusammen und belegt, dass die Symboldidaktik tatsächlich eher eine Strategie und insgesamt weniger eine Alternative zur Korrelationsdidaktik darstellt. Denn »die Symboldidaktik als globales Modell für Religionsunterricht [hat sich als] […] nicht tragfähig [erwiesen], […] [ist] aber ein wichtiges Prinzip und ein zentraler Inhaltsbereich der Religionsdidaktik«[278]. Noch deutlicher formuliert Mendl es, indem er seinerseits auf Georg Baudler rekurriert: »Im Anschluss an Georg Baudler kann man von der Intention her die verschiedenen Ansätze der Symboldidaktik durchaus als angewandte Korrelationsdidaktik verstehen.«[279] Warum das Symbol bzw. das Symbolisieren aus der Perspektive der Korrelation zum Korrelieren sich geradezu anbietet, liegt wahrscheinlich in der Struktur des Symbols begründet:

> »Die Struktur des Symbols (von symballein: zusammenwerfen, Getrenntes zusammenfügen) ist anschlussfähig an korrelative Prozesse, da auch hier Zusammengehöriges in seiner Verwiesenheit aufeinander dargestellt und verdeutlicht werden kann. Symbolisieren ist in diesem Zusammenhang also als gelungenes Korrelieren zu verstehen.«[280]

Dennoch muss an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen werden, dass es durchaus auch andere Auffassungen zur der hier vorgelegten Einordnung gibt:

---

274 Vgl. ebd.
275 Ebd.
276 Vgl. ebd., 175–176.
277 Vgl. ebd.
278 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 62–63.
279 Ebd., 63.
280 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 168.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> »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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Differenzerfahrung, 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, Güterlsoh 2007, 144.

294 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 66.

295 Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung, 321.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 einem 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 Ziebertz[298] 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 monolithe 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

[…] [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, Cambrigde 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

»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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> »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 Mentaliätsgeschichte 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 Pendants gegenübergestellt. Ulrich Riegel geht meiner Meinung nach zu Recht von der Annahme aus, dass

> »die Metapher vom Graben zwischen tradierten Überzeugungen und Lebenswelt hinfällig [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 Angegangenes 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Methoden[339], die im Rahmen von Unterrichtsrhythmisierung bereits seit Längerem in der Praxis Anwendung finden und die hiernach auch *aufdecken*, *rekonstruieren*, *neu-arrgieren*, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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 Boschki, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kommen. »Nicht jedes Thema und Unterrichtsziel verlangt nach einem abduktiven Zugang.«[344] Abschließend muss die Frage erlaubt sein, wann denn – auch im kairologischem 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 vortheoretisches 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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, darstellten 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

[…] 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 erhellen, […] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

stellen[399], 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 glaubende, 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 Fremdreligion 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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: TheoWeb. 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> 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 Performationstheorien 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

---

433 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 59.

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

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

436 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

---

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

443 Ebd.

444 Ebd., 80.

445 Ebd.

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

448 Ebd.

449 Vgl. ebd.

450 Khoury, Adel Theodor, Der Koran, Gütersloh 2007[4], 33.

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

452 Ebd.

453 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

455 Vgl. Dürckheim, Vom doppelten Ursprung des Menschen.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

463 Vgl. ebd.

464 Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 93.

465 Ebd., 2.

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

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

468 Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik, 3.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

---

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

470 Ebd.

471 Vgl. ebd., 54.

472 Andrae, Tor, Islamische Mystiker, Stuttgart 1960.

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

474 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

476 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

---

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

478 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

---

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

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

484 Ebd., 88.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

486 Ebd.

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

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

489 Ebd.

490 Vgl. ebd.

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

---

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 einem 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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Daniel Krochmalnik, die er mir im Rahmen eines von mir geführten Leitfaden-Interviews[499] 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 Midrasch[502] 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 Krochmalik 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 Krochmalinik 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.6.1 Vier Welten-Modell

Das hier vorgestellte und aus dem Lehrplan für Jüdische Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalen[507] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

›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]

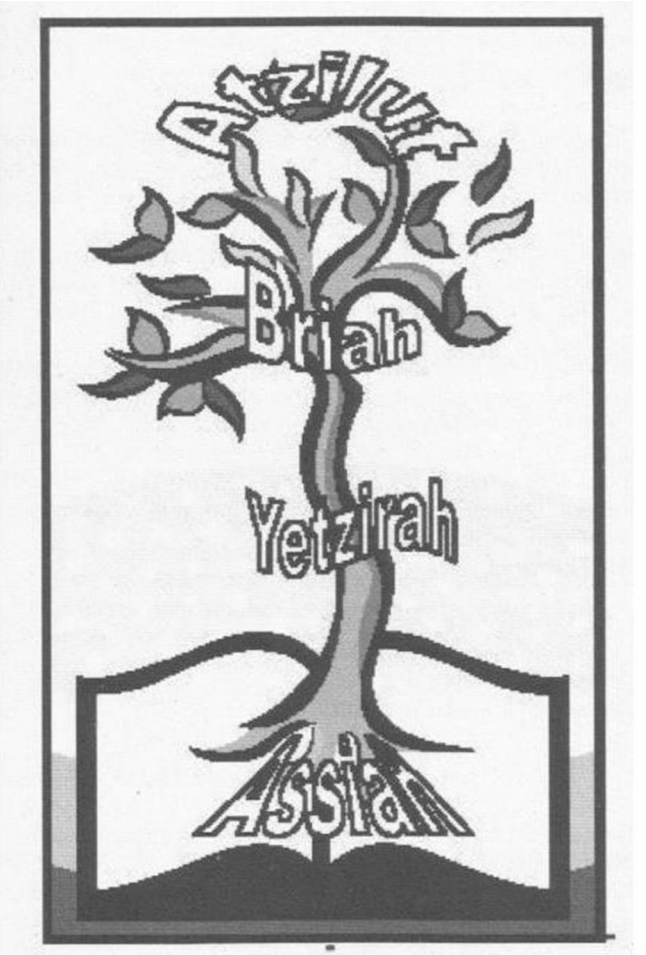
Diese *Vier Welten* werden in vier Bereiche untergliedert:

- 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. Charaktertisch 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 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, 283–297.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Jüdisches Denken im Allgemeinen und jüdische Bildungskonzepte im Besonderem 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 hier[523] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, äußert 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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 זכר *zachar*, *sich erinnern*, und erläutert diesen etymologisch.[534] Im Islam existiert der arabische Begriff des ذكر *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 שנה *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 إقرأ *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 *ḥafiẓ*, *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 قرأ qara'a hersagen, rezitieren, vortragen, (vor)lesen bedeutet (vgl. Khoury, Der Koran, 478 vs. Paret, Rudi, Der Koran, Stuttgart 2007[10], 433).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 einem 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 Glaubensgemeinschaft 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 Performation 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 kultische, ethische, zivil- und strafrechtliche Fragen betreffen (vgl. ebd.). Dieses enge Verschlungensein 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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Traditionsstränge den Zusammenhang von Erinnern, Erzählen und Handeln und greift dabei auf die Arbeit von Walter Hartmann[547] 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.)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 äußert 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 angebundenen an eine Erzählung, eine Erinnerung, um die es geht, die sich aber über alle Sinne mit der Gegenwart verbindet.« (Greve, Erinnern lernen, 133)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

---

562 Siehe hierzu Die geistigen Väter der Korrelationsdidaktik.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

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

578 Vgl. Abschnitt Elementarisierung.

579 Vgl. hierzu Abschnitt Symboldidaktik und Symbolkunde.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

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

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

Zu einigen vielversprechenden Entwicklungstendenzen im Hinblick auf die Zukunft der Korrelation gehören meines Erachtens die Abduktive Korrelation und der Performative Ansatz. Die von Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz[587] vertretene Abduktive Korrelation bemängelt den prinzipiellen Dualismus, dem die Korrelation zugrunde liegt.[588] Dies bezieht sich konkret auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Tradition.[589] Den theoretischen Rahmen zur Abduktion liefert der semiotische Ansatz von Charles Sanders Peirce (1839–1914).[590] Nach Peirce stellt die

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

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

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

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

584 Vgl. ebd. Sowie Abschnitt 4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde

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

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

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

588 Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

592 Riegel, Abduktive Korrelation, 3.

593 Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

594 Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.1 Abduktive Korrelation.

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

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

597 Vgl. ebd.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Arbeiten von John R. Searle und Donald D. Evans, ab.[600] Aus dem Englischen stammt auch der Terminus *to perform* (dt. handeln, vollziehen, darstellten und zeigen), wovon sich die Bezeichnung *performativ* ableitet.[601] Im Hinblick auf eine Didaktik, die hiernach ausgerichtet sein soll, tritt der Begriff der Inszenierung in den Vordergrund.[602] Dieser soll »ein Formgebungsprozess mit und vor anderen verstanden werden. Es handelt sich hierbei um einen reinen Formalbegriff.«[603] D.h., »wenn etwas im Beisein und unter Mitwirkung von anderen zur Darstellung gebracht und gezeigt wird.«[604] Ein nach diesem Ansatz ausgerichteter Religionsunterricht soll »mehrheitlich nicht religiös sozialisierte Schüler(innen) im Unterricht nicht nur Informationen über Religion […] vermitteln, sondern religiöse Vollzüge im Sinne eines Probehandelns [anbieten]«[605]. Der Fokus liegt hierbei nicht auf der kirchlichen Praxis, sondern auf dem Kennenlernen und Verstehen religiöser Vollzüge.[606] Religiöses Lernen ist nach performativem Verständnis ein ereignishaftes Geschehen.[607] Das heißt, das Lehren und Lernen von Religion wird dadurch verstanden »was sich in, mit unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme zeigt«[608]. Im Wesentlichen wird betrachtet, wie sich Religion in ihren Erscheinungsformen äußert.[609] Performativer Religionsunterricht berücksichtigt kognitive, affektive, ästhetische, handlungsorientierte Lernziele und Kompetenzen, aber vernachlässigt in diesem Zusammenhang dabei nicht reflexive Kommunikation.[610] Das Potential dieses Ansatzes ist längst nicht ausgeschöpft, womit weitere Entwicklungen für die Zukunft erwartet werden können. Um die Bedeutung und Relevanz von Korrelation sowohl im interkonfessionellen als auch interreligiösen Sinne zu untersuchen, wird in diesem Kapitel die *Korrelationsfrage* gestellt. Diese Frage konnte positiv beantwortet werden.[611] Neben den Hinweisen durch ausgewiesene Fachkollegen wie Herrn Daniel Krochmalnik werden das didaktische Konzept eines älteren Lehrplans für den Jüdischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen[612] und die Arbeiten von Astrid

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

601 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 180.

602 Vgl. hierzu Abschnitt Performativer Ansatz.

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

604 Ebd. Sowie Abschnitt Performativer Ansatz.

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

606 Vgl. ebd. Ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

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

608 Ebd. Vgl. hierzu ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Auf der Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner wird im Rahmen dieses Kapitels neben einer Analyse auch ein *Definitionsversuch* unternommen, der möglichst alle wesentlichen Parameter und Aspekte von Korrelation abdecken soll.[617] Die Korrelation beschreibt ein dem Menschen inhärentes Prinzip, das sich theologisch, anthropologisch und physiologisch greifen lässt und das dem Menschen *durch göttliche Verheißung* Aufgabe, Weg und Werkzeug zugleich ist. Dies zeigt sich im Wesentlichen anhand zweier Kristallisationspunkte: Erfahrung und Wechselseitigkeit (Reziprozität). Beide Kristallisationspunkte bedingen sich teilweise gegenseitig und führen zueinander.[618] Die Erfahrungen des Einzelnen treten mit denen der Tradition in Kontakt, dieser Prozess ist in seinem Kern reziprok. Erfahrungen sind sowohl Teil als auch Prämisse dieses Prozesses, den man als Korrelation bezeichnet, da *Erfahrung* die gemeinsame Basis zur Auseinandersetzung und Kommunikation darstellt.[619] Ausdruck dieser Erfahrungen ist die gegenwärtige Kultur, zu der die Religion (Theologie) ebenso gehört.[620] Die wechselseitige Erschließung beider Erfahrungsquellen[621] (Tradition und Mensch), d.h. das In-Bezug-Setzen der verschiedenen Erfahrungsebenen dieser Quellen[622] und der darin enthaltenen Erfahrungen in unterschiedlichsten Kontexten, geschieht im Vergleich miteinander. Denn nur so wird der Inhalt der Tradition (althergebrachte Erfahrung)

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

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

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

616 Vgl. hierzu Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur.

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

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

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

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

621 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 58.

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5. Die Islamische Bildungstradition und die Spurensuche nach der *Korrelationsfrage* bei klassischen und modernen Interpreten

In diesem Kapitel geht es im Wesentlichen um die *Korrelationsfrage* im Kontext islamischer Religionslehre (Tradition). D.h., es soll nach dem Vorhandensein von Korrelationsstrategien bzw. dem diesbezüglich zugrunde liegenden Verständnis von Korrelation sowohl im theologischen als auch didaktischem Sinne gefragt werden. Zu diesem Zweck wurden vier Quellen untersucht, die mögliche Hinweise zur Erörterung der *Korrelationsfrage* (kurz: *K-Frage*) geben können:

1. Die Lehrpläne für den Islamischen Religionsunterricht des Landes Nordrhein-Westfalen bilden die Ausgangsbasis für die Formulierung der Kernfragestellung dieser Arbeit. Sie sind maßgeblich und begründen somit das Interesse an der Korrelationsdidaktik. An dieser Stelle sei daran erinnert[1], dass die Lehrplanentwickler damals in Nordrhein-Westfalen Kontakt zur türkischen Regierung (Bildungsministerium) suchten, um die didaktische Konzeption der Lehrpläne durch dortige Experten aus genuin islamischer Perspektive begutachten zu lassen. Hiernach kann festgehalten werden, dass man laut dem damaligen Leiter der Lehrplanentwicklungsgruppe, Herrn Klaus Gebauer, seinerzeit dem Konzept der *Verschränkung*, wie man es damals nannte, in Ankara positiv gegenüberstand und dies sogar als dem Koran inhärentes Prinzip aufgefasst wurde.[2] Diese Äußerung deutet daraufhin,

1 Siehe hierzu Abschnitt Ausgangssituation.

2 Vgl. hierzu Abschnitt Ausgangssituation, Fußnote 9: Wie mir Herr Gebauer in einem Telefonat (2007) eröffnete, wurde 1984 eine Dienstreise nach Ankara unternommen, um genuinen muslimischen Experten vor Ort das Konzept der *Verschränkung* vorzustellen und sich den eventuellen Anfragen bzw. Diskussionen zu stellen. »In Ankara war man von dem Konzept der *Verschränkung* [Hervorheb. i. Orig.] positiv eingenommen, da man dort ein dem Koran selbst vorgegebenes Konzept, nämlich das in Bezug setzen der Religion mit dem Leben der Menschen wieder zu erkennen meinte.« (Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 110)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dass das Korrelationsprinzip, wenn auch nicht namentlich vor Ort bekannt war, so doch sinngemäß verstanden wurde.

2. Des Weiteren wurden, ähnlich wie zuvor im Exkurs zur Jüdischen Religionslehre, die Lehrstuhlinhaber für Islamische Religionspädagogik in Deutschland (2012/13) von mir befragt.[3] Meine Anfragen wurden leider nur von einem kleinen Teil der Professoren beantwortet. Nichtsdestoweniger konnten auf anderem Wege weitere Stimmen ausfindig gemacht werden, die dazu dienen können, einen groben Überblick über das theoretische Standing des Korrelationsprinzips in der sich hierzulande noch im Aufbau befindlichen Islamischen Religionspädagogik zu liefern.
3. Über den nationalen Kontext hinaus wurden Experten im islamisch geprägten Ausland zur Thematik befragt, um stichprobenartig nachzuspüren, ob das Prinzip, welches im deutschsprachigen Raum als Korrelation bekannt ist, dort ebenso in ähnlicher Form verstanden wird. All dies geschieht, um die *Korrelationsfrage* im islamischen Kontext in einen weiteren internationalen Fokus zu stellen. Hierzu wurden Experten aus der Türkei und Indonesien herangezogen und entsprechend befragt.
4. Es werden verschiedene klassische Interpreten genannt, in deren Schriften korrelationsverdächtige Äußerungen vorhanden sind. An dieser Stelle trat die Schwierigkeit zutage, dass die meisten Primärquellen für die doch sehr konkrete Fragestellung dieser Arbeit nicht erschlossen sind. Dies allein wäre eine Aufgabe, die den Rahmen einer eigenen Arbeit in Anspruch nehmen und damit den theoretischen Rahmen und die didaktische Stoßrichtung der vorliegenden bei Weitem sprengen würde. Somit können hier nur im Einzelnen Hinweise gegeben werden, die für eine weitere Bearbeitung mit Sicherheit noch von Interesse sein werden. Ferner sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es sich bei dem Konzept der Korrelation um ein Prinzip handelt, welches sich in seiner heutigen Form in der zweiten Hälfte des 20. Jh. hierzulande entwickelt hat und dementsprechend besonderen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen unterlag; dies erfordert meines Erachtens eine gewisse Synchronizität der zu vergleichenden Verhältnisse, die es hier zu untersuchen gilt. Zeitgeschichtliche Parallelen in verschiedenen Kontexten der Entwicklungsgeschichte der Korrelation können so transparenter betrachtet und leichter nachvollzogen werden.

5.1 Moderne Interpreten

Ausgehend von meinen ersten Informationen zum Vorhandensein und Verständnis der Korrelation, sowohl im didaktischen als auch theologischen Sinne, wie ich sie im Zusammenhang mit der Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen feststelle, sollen zunächst Stimmen von Experten aus dem deutschen Kontext erwähnt werden. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf dem Verständnis von Korrelation sowie der Einordnung in die fachdidaktische Rezeption in der Islamischen Religionspädagogik in

3 Prof. Dr. Bülent Ucar (Osnabrück), Prof. Dr. Mouhanad Khorchide (Münster), Prof. Dr. Yasar Sarikaya (Giessen), Prof. Dr. Ömer Özsoy (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Harry Harun Behr (Erlangen-Nürnberg) und Prof. Dr. Omar Hamdan (Tübingen).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Deutschland. Um darüber hinaus Aussagen über die Bedeutung, die Bekanntheit und das Verständnis von Korrelation insgesamt im *islamischen Kontext* weltweit zu ermöglichen, werden des Weiteren Stimmen außerhalb Deutschlands zu Worte kommen, die zum einem mit dem Prinzip der Korrelation vertraut sind und zum anderen die eigene Fachlandschaft – außerhalb Deutschlands vor Ort – kennen. Dies geschieht mit der Intention, ein abgerundetes Bild zum Stand der Korrelation in der Islamischen Religionspädagogik allgemein liefern zu können, was jedoch nicht als Schlusswort verstanden werden soll, sondern lediglich Tendenzen aufzeigen kann.

5.1.1 Moderne Interpreten im deutschen Kontext

Wie eingangs zu diesem Kapitel erwähnt, wurden verschiedene Lehrstuhlinhaber per E-Mail von mir angeschrieben und darum gebeten, fünf kurze Fragen zur Korrelation zu beantworten. Hier werden nun die Antworten wiedergegeben, die mir in diesem Zusammenhang behilflich waren, wofür an dieser Stelle nochmals ausdrücklich gedankt sei. Es können so nur Aussagen über Tendenzen gemacht und *Trends im Verständnis* erkannt sowie die prinzipielle Bekanntheit der Korrelation gemacht werden. Hierbei spielt jeweils individuelle Perzeption eine große Rolle. Dies ist zum einem den doch sehr unterschiedlichen akademischen Hintergründen der Lehrstuhlinhaber in Deutschland insgesamt geschuldet, denn nach wie vor steht man am Anfang und kann auf keine eigenen – wie in den beiden christlichen Religionspädagogiken – ausgebildeten Fachkräfte zurückgreifen. Ferner darf man hierbei nicht den Einfluss des *deutschen Kontextes* unterschätzen. Im Hinblick auf die Rolle des Islam in der deutschen Gesellschaft, in dessen Kontext sowohl der Islamische Religionsunterricht als auch die Lehrstuhlinhaber stehen, gilt es diesen Kontext entsprechend zu berücksichtigen.

Die folgenden fünf Interviewfragen wurden meinerseits gestellt:

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 Islamischen Religionspädagogik/Theologie in Deutschland bei?
5 Wie sehen Sie die Zukunft bzw. Entwicklungsmöglichkeiten einer korrelativen Didaktik innerhalb der Islamischen Religionspädagogik/Theologie im nationalen sowie internationalen Kontext?

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.1.1.1 Ömer Özsoy und die Korrelation in den Quellen zur Koranexegese

Ömer Özsoy[4] ist der Begriff der Korrelation eher aus der christlichen und nicht aus der islamischen Theologie bekannt.[5] Ihm nach tauche der Begriff insbesondere in der apologetischen Theologie nach Paul Tillich auf. Özsoy sieht den Begriff der Korrelation als recht neu in der Theologie an, jedoch erkennt er ein älteres Prinzip aus »frühere[n] Theorien und Methoden«[6] wieder in dem »innewohnende[n] Ansatz als […] eine Annährungsart an Fragen der Dialogizität zw. Menschlichem und Göttlichem, Historischem und Überzeitlichem, Modernem und Traditionellem«[7]. Ähnlich sieht dies bereits Tillich bei Calvin.[8] Im islamischen Kontext meint Özsoy in der Theorie von der Abrogation in der Koranexegese folgendes wiederzuerkennen: »[A]ufgrund der Erkennung des gegenseitigen Verhältnisses zw. Urteil und Situation […] [sowie] der Dialektik zw. Frage-Antwort bzw. Offenbarungssituation-Offenbarungstext«[9], sieht er dies gegeben. Des Weiteren sieht Özsoy den korrelativen Ansatz im islamischen Kontext in verschiedenen Literaturgattungen enthalten, so z.B. in koranwissenschaftlichen Werken über Antworten des Koran (as'ila-adjwiba) sowie in der Mubhamat-Literatur.[10] Bei letzterer sieht er dies darin begründet, dass »angestrebt wird, die mit einem Pronomen angesprochene Person bzw. ein Ereignis, auf das nur angespielt wird, herauszufinden und somit den dialogischen Charakter der koranischen Rede zu rekonstruieren«[11]. Ferner betrachtet Özsoy die *iǧtihād*-Theorie[12] unter dem Aspekt der Korrelation. Er fasst dies wie folgt zusammen:

> »Der Idjtihad ist grob gesehen das Bemühen nach einer Antwort auf eine aktuelle Frage und er beschränkt sich bekanntlich nicht auf die in Gründungsdokumenten beantworteten Fragen, sondern schließt auch die in den Texten nicht behandelten, ganz neuen Fragen ein.«[13]

Zum Zeitpunkt seiner Antwort auf meine Anfragen gab Herr Özsoy an, dass er keinen muslimischen Denker oder Theologen kenne, der selbst korrelativ gearbeitet oder die vorhandenen Ansätze in dieser Hinsicht zu aktualisieren versucht habe.[14] Özsoy meint hierzu: »Diese Feststellung könnte auch nicht stimmen, schließt aber keinesfalls aus, dass es auch in der Moderne Ansätze gibt, die aus Sicht der Korrelation neu zu lesen

4 Prof. Dr. Ömer Özsoy hat den Lehrstuhl für Koranexegese an der Universität Frankfurt a.M.
5 Vgl. Ömer Özsoys Antwort auf besagte fünf Fragen per E-Mail (Özsoy, Ömer, Bitte um Hilfe. E-Mail vom 18.01.2013, 14:45 MEZ 2013).
6 Ebd.
7 Ebd.
8 Vgl. ebd., der sich an dieser Stelle jedoch nicht sicher war.
9 Ebd.
10 Vgl. ebd.
11 Ebd.
12 Der Begriff bezeichnet verkürzt die Urteilsfindung in der islamischen Rechtssprechung.
13 Ebd.
14 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wären«[15]. Was die Perspektiven für die Korrelation in der Islamischen Religionspädagogik anbelangt, sieht Özsoy gerade für diese hierzulande noch im Entstehen befindliche Islamische Religionspädagogik/Religionsdidaktik eine entsprechend hohe Relevanz.[16] Özsoy sieht abschließend im Bereich der Religionspädagogik das größte Potential zum *iǧtihād*, da dort am ehesten und am authentischsten mit den existentiellen Fragen der Adressaten in unterschiedlichen Kontexten umgegangen wird.[17] Nichtsdestoweniger sieht Özsoy auch Gefahren, die es seiner Meinung nach zu beachten gilt:

> »Schließlich denke ich, in einer vorschnellen Integration der Korrelationstheorie und -methode in die islamische Theologie die Gefahr zu sehen – über die sehr verbreitete Verchristlichung der islamischen Inhalte hinaus –, sich dieser zu bedienen, um auf vorgegebene Ergebnisse hinauszukommen wie die Liberalisierung des Islam oder auch die Verteidigung der Tradition, was ja nicht selten vorkommt.«[18]

Meines Erachtens kommt hier klar zum Ausdruck, dass ein bloßes Adaptieren der Korrelation, ohne die nötige Berücksichtigung und das Nachspüren in der eigenen Tradition, durchaus diese Gefahren mit sich bringen kann und darüber hinaus mehr als kritische Fragen seitens der eigenen Klientel und des Fachpublikums aufwerfen würde.

5.1.1.2 Mouhanad Khorchide und die Forderung nach einer anthropologisch gewendeten islamischen Theologie

Neben Ömer Özsoy war Mouhanad Khorchide[19] so freundlich, bezüglich meiner Anfrage Stellung zu nehmen. Ihm ist der Begriff der Korrelation durch seine Arbeit (Dissertationsarbeit) zum Islamischen Religionsunterricht sowie Seminare, welche er hierzu als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien abgehalten hat, bekannt.[20] Khorchide versteht Korrelation ähnlich wie viele christliche Religionspädagogen auch als »Korrelation […] des Glaubens mit der Lebenswirklichkeit der Menschen.«[21] Dies stellt nach Khorchide den Einzelnen vor konkrete Herausforderungen, »[d]enn eine Korrelation des Glaubens mit der Lebenswirklichkeit der Menschen will aus den Menschen Subjekte und nicht mehr Objekte der Didaktik machen«[22]. Im Kern dieser Betrachtung steht laut Khorchide die Frage nach der Beziehung zwischen Gott und den Menschen im Islam.[23] So ist zu fragen, ob

15 Ders., Bitte um Hilfe. E-Mail vom 18.01.2013, 14:45 MEZ 2013. Özsoy merkt hierzu noch an, dass dies eher im Rahmen einer Kontextualisierung geschieht, und erwähnt hierbei die Arbeit Amīn al-Ḫūlīs.

16 Vgl. ebd.

17 Vgl. ebd.

18 Ebd.

19 Prof. Dr. Mouhanad Khorchide hat die Professur für Islamische Religionspädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

20 Vgl. Khorchide, Mouhanad, Bitte um Hilfe. E-Mail vom 19.07.2018, 12:45 MEZ 2018.

21 Ebd.

22 Ebd.

23 Vgl. Ders., Bitte um Hilfe. E-Mail vom 19.07.2018, 12:45 MEZ 2018.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

es sich um »eine monologische, eine restriktive, eine einseitige«[24] Beziehung handelt, in welcher der Mensch lediglich als passiver Empfänger von göttlichen Instruktionen fungiert, oder diese Beziehung eher dialogisch zu verstehen ist, »sogar im Sinne des Korans als eine Liebensbeziehung«[25]. Khorchide formuliert dies als Frage und verweist dabei auf den Koran »er liebt sie und sie lieben ihn« (Q 5:54)«[26]. Khorchide gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass zunächst einmal die theologischen Grundlagen zu einer Korrelationsdidaktik im Islam geklärt werden müssten, ob es eine theologische Basis gibt, auf deren Grundlage didaktische Modelle wie die Korrelationsdidaktik entwickelt werden können, welche den Menschen als Subjekt in der Religion würdigen.[27] Zur Bedeutung der Korrelation in Theologie und Didaktik meint Khorchide, dass es in diesem Zusammenhang vor allem divergente Auffassungen von Islam aufeinander stoßen. Khorchide ist der Auffassung, dass bei vielen Konzepten in der Islamischen Religionspädagogik die Lebenswirklichkeit der Gläubigen eine nachrangige Rolle spielt und Islam in erster Linie als eine Gesetzesreligion verstanden wird.[28] Deshalb begrüßt er eine anthropologische Wende, die seiner Auffassung nach aktuell fehlt.[29] Ganz konkret sagt Khorchide hierzu:

> »Wir müssen das dialogische Gott-Mensch-Verhältnis, das der Koran beschreibt, ernster nehmen, um dadurch auch nicht nur Gott, sondern auch den Menschen besser zu würdigen. Denn die Allmacht Gottes zeigt sich gerade nicht darin, dass er Marionetten zur Welt bringt, sondern darin, dass er sich in Freiheit entschieden hat, freie Wesen, die selbst mit Freiheit ausgestattet sind, hervorzubringen.«[30]

In Bezug auf mögliche Zukunftsperspektiven und Entwicklungsmöglichkeit zur Korrelation betont Khorchide nochmals, dass dies entscheidend von den theologischen Grundlagen, welche hierfür zu entwickeln sind, abhängt. Konkret formuliert er folgende Fragestellung hierzu: Werden wir es schaffen,

> »die Offenbarung Gottes im Islam als dialogisches kommunikatives Geschehen aufzufassen oder bleiben wir dabei, dass Offenbarung eine einseitige Belehrung des Menschen durch Gott darstellt? Schaffen wir es, die Gott-Mensch-Beziehung als dialogische, als Liebesbeziehung aufzufassen und theologisch zu begründen, oder bleibt eine restriktive Gott-Mensch-Beziehung tongebend in der islamischen Theologie?«[31]

Für Mouhanad Khorchide hängt von der Klärung dieser theologisch relevanten Fragen im Wesentlichen ab, ob und inwiefern es im islamischen Kontext zur Entwicklung einer korrelativen Didaktik in Zukunft kommen wird.[32] Die Klärung eben dieser grundlegenden Fragestellung gewinnt aus theologischer Sicht zusätzlich an Bedeutung, wenn man

24 Ebd.
25 Ebd.
26 Ebd.
27 Vgl. ebd.
28 Vgl. ebd.
29 Vgl. ebd.
30 Ebd.
31 Ebd.
32 Vgl. Ders., Bitte um Hilfe. E-Mail vom 19.07.2018, 12:45 MEZ 2018.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

dem Offenbarungsverständnis von Mouhanad Khorchide folgt, nach dem Gott »dem Menschen von seinem Geist eingehaucht hat (Q 15:29) und dieser ihn erfüllt, […] der Mensch dazu befähigt [ist], Gott im Koran zu erkennen, aber auch sein Wort in seinem eigenen Leben zu aktualisieren und somit den Koran selbst fortzuschreiben.«[33]

Dieses Aktualisierungspotential erscheint mir als eine islamische Perspektive auf die Korrelation sowohl in theologischer als auch didaktischer Hinsicht, welche komparative Anschlussmöglichkeiten für den fachwissenschaftlichen Diskurs hierzu in Aussicht stellen könnte.

5.1.2 Rezeption der Korrelation im deutschen Kontext der Islamischen Religionspädagogik

Jenseits der vorab aufgeführten Statements der Lehrstuhlinhaber innerhalb Deutschlands sollen, um diese Perspektive auf den deutschen Kontext abzurunden, hier weitere Stimmen zu Worte kommen, die erahnen lassen, inwiefern die Korrelation – im weitesten Sinne – bereits in der fachdidaktischen Diskussion innerhalb der Islamischen Religionspädagogik gediehen ist.

5.1.2.1 Mizrap Polat, Cemal Tosun und Harry Harun Behr: Von *kontinuierlicher Lebensorientiertheit* und *stärkerer Berücksichtigung der Lebenswirklichkeiten* der Schülerschaft

In den dem von Mizrap Polat und Cemal Tosun herausgegebenen Band *Islamische Theologie und Religionspädagogik: Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*[34] aus dem Jahre 2010 lassen sich erste Anzeichen für eine Rezeption der Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik in Fachkreisen finden. So plädiert in seinem Beitrag Mirzap Polat[35] im zweiten Teil des Bandes für die pädagogische Wahrnehmung der Theologie, die für eine »kontinuierliche Lebensorientiertheit im islamischen Religionsunterricht […] im Sinne einer islamischen Korrelationsdidaktik die Bindung der eigenen Religion zum Alltag ermöglichen soll«[36]. Einen weiteren diesbezüglich ähnlich anmutenden Anhaltspunkt für die Rezeption der Korrelation findet sich in den Forderungen von Harry

33 Ders., Gottes Offenbarung in Menschenwort – Der Koran im Licht der Barmherzigkeit. In: HthKK (1), Freiburg i.Br. 2018, 156.

34 Vgl. Polat, Mizrap/Tosun, Cemal, Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, Frankfurt a.M. 2010.

35 Vgl. Polat, Mizrap, Religiöse Antwortsuche im islamischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Lebensumstände der Gegenwart. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, In: dies. (Hg.), Frankfurt a.M. 2010. So erwähnt in der Rezension von Kisi, Melahat, HIKMA. In: Journal of Islamic Theology and Religious Education/Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 6/11 (2015), 223–228.

36 Kisi, Melahat, HIKMA. In: Journal of Islamic Theology and Religious Education/Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 6/11 (2015), 218.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Harun Behr[37], der für eine stärkere »Berücksichtigung der Lebenswirklichkeiten der Schülerschaft in der islamischen Religionspädagogik«[38] plädiert.

5.1.2.2 Tuba Isiks *Prophetische Beheimatungsdidaktik* und die Korrelation

Weitere Hinweise finden sich in der Rezeption zur *Prophetischen Beheimatungsdidaktik* nach Tuba Isik.[39] Monika Tautz fasst in ihrer Replik zur *Prophetischen Beheimatungsdidaktik* von Tuba Isik unter den von ihr vier gegliederten Punkten, dem Punkt (2) *Korrelation als ein religiöse Lehr- und Lernprozesse prägendes Prinzip*[40], unter dem Aspekt der Lebensorientiertheit bzw. des Lebensweltbezugs zusammen. So versteht sie die »Forderungen Isiks nach einem Lebensweltbezug des theologischen Nachdenkens über die Botschaft des Propheten im Alltag von Kindern und Jugendlichen […] [zu verbinden als] […] einen korrelationsdidaktischen Ansatz«[41]. Des Weiteren sieht Tautz hier Parallelen zu Rudolf Englerts Beobachtung, welche ihrer Meinung nach in Isiks Beheimatungsdidaktik beschrieben sind.[42] Tautz gibt zu bedenken:

> »Die Frage, ob und inwiefern eine Korrelation qur'ānischer Texte und solcher der Sunna mit der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler möglich ist, bedarf einer theologischen Basis, die Korrelation im islamischen Offenbarungsverständnis selbst grundlegt.«[43]

Die hier genannten Auszüge aus jüngerer Zeit lassen erahnen, dass hierzulande die Korrelation bzw. die Korrelationsdidaktik längst im allgemeinen fachwissenschaftlichen Diskurs angekommen ist. Der Diskurs über die Korrelation hat, gerade vor dem Hintergrund eines interreligiösen Austausches zwischen den Fachdidaktiken, neue Impulse erfahren. Die weitere Entwicklung für die christliche, islamische und jüdische Religionspädagogik dürfte in naher Zukunft, so gesehen, noch entsprechende Entwicklungspotentiale vorhalten können.

---

37 Vgl. Behr, Harry Harun, Islamische Religionspädagogik und Didaktik. Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, In: Mizrap Polat, Cemal Tosun (Hg.), Frankfurt a.M. 2010, 131-143.

38 Kisi, HIKMA, 218.

39 Vgl. Tautz, Monika, Prophetie und ethisches Lernen. Eine Replik zu Tuba Isik: »Prophetische Beheimatungsdidaktik – Ein Prophet im deutschen Religionsunterricht«. In: Prophetie in Islam und Christentum. (Beiträge zur Komparativen Theologie, 8), In: Klaus Stosch, Tuba Isik (Hg.), Paderborn 2013, 183–195.

40 Vgl. ebd., 186.

41 Ebd.

42 Vgl. ebd. Sowie Englert, Rudolf: »Es gibt offensichtlich so etwas wie die interreligiöse Erfahrung, dass die spirituelle Entwicklung eines Menschen stagniert, wenn es ihm nicht an einem bestimmten Punkt gelingt, aus der objektivierenden Außen-Ansicht des Beobachters in die persönliche Innen-Ansicht des Partizipanten hinüberzuwechseln.« (Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 93)

43 Tautz, Prophetie und ethisches Lernen, 186.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

5.1.3 Moderne Interpreten im internationalen Kontext

Auf der Spurensuche nach der Korrelation in Theologie und Didaktik in islamischen Kontexten außerhalb Deutschlands stieß ich hierzu auf einige Stimmen und Anhaltspunkte in der Türkei und in Indonesien. Dies war nicht ohne Schwierigkeiten zu bewältigen, da entsprechende Ansprechpartner und Quellen meine Anfrage und Interessen verstehen und ihren eigenen Bereich über diese doch sehr spezielle Anfrage (*Korrelationsfrage*) dahingehend selbst überblicken mussten. Die ausgewählten Stimmen und Quellen stellen selbstverständlich keinen Anspruch auf die Abbildung der Gesamtheit der sogenannten islamischen Welt dar, sie sollen jedoch Hinweise für mögliche weitere Arbeitsansätze liefern und zunächst einmal dafür sorgen, ein abgerundeteres Bild in Bezug auf das Vorhandensein und Verständnis von Korrelation im internationalen Kontext tendenziell aufzuzeigen. Die *Korrelationsfrage* stellt mit ihrem spezifischen Vokabular und ihren eigenen Vorstellungen eine sehr konkrete Anfrage dar, welche nicht unittelbar immer wieder auffindbar war. So erwies es sich als Vorteil, zwei Experten ausfindig machen zu können, die sowohl die besagten Diskurse hierzulande als auch den Stand der Dinge über die theoretischen Gegenstände vor Ort (Türkei und Indonesien) kennen.

5.1.3.1 Cemal Tosun und die korrelative Theologie in der Auslegung des Koran und des Ḥadīṯ

Wie bereits im Abschnitt 5.1 Moderne Interpreten beschrieben, sind bei der Konzeption der Lehrpläne für die islamische Unterweisung (ab 2005 Islamkunde, ab 2012 Islamischer Religionsunterricht) in Nordrhein-Westfalen Kontakte über die ministerielle Ebene in die Türkei vermittelt worden. So gab es in der Mitte der 1980er Jahre einen Austausch mit türkischen Experten der theologischen Fakultät der Universität Ankara. Dies geschah, um die Inhalte und die didaktische Konzeption dahingehend prüfen zu lassen, ob diese islamkonform sind; dies galt insbesondere für die sogenannte *Verschränkungsdidaktik* bzw. Korrelationsdidaktik, die den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens zugrunde liegen.[44]

44 Wie mir Herr Gebauer in einem Telefonat (2007) eröffnete, wurde 1984 eine Dienstreise nach Ankara unternommen, um genuinen muslimischen Experten vor Ort das Konzept der *Verschränkung* vorzustellen und sich den eventuellen Anfragen bzw. Diskussion zu stellen. »In Ankara war man von dem Konzept der *Verschränkung* [Hervorheb. i. Orig.] positiv eingenommen, da man dort eine dem Koran selbst vorgegebenes Konzept, nämlich das in Bezug setzen der Religion mit dem Leben der Menschen wieder zu erkennen meinte.« (Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, 110) Des Weiteren wird Gebauer namentlich im Zusammenhang mit der genannten Kooperation seitens der Vertreter aus der Türkei, d.h. von der Universität Ankara erwähnt. »Als in den 70er in Nord-Rhein-Westfalen [sic!] Erziehungsberechtigte beim Erziehungsministerium um die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichtes in den Schulen ansuchten, wurde das Institut zur Programmentwicklung der Stadt Soest beauftragt, die Möglichkeit eines Islamisches Religionsunterrichtes zu untersuchen. Als die Forderungen, die unter der Koordination von Dr. Gebauer durchgeführt wurden, positive Ergebnisse brachten, hat auch unsere Fakultät einen Beitrag zur Entwicklung des Programms und der Lehrerfortbildung geleistet. Die Beziehung mit Dr. Gebauer werden nach wie vor aufrechterhalten.«

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bezüglich meiner Anfrage im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik und deren Stellenwert bzw. Relevanz in religionspädagogischen Fachkreisen in der Türkei konnte ich Herrn Cemal Tosun, Lehrstuhlinhaber an der Theologischen Fakultät/Fakultät für Religionspädagogik der Universität Ankara, befragen. Nach Angaben von Herrn Tosun ist die Korrelation in den diesbezüglichen türkischen Fachkreisen als Forschungsthema nicht ausdrücklich bekannt.[45] Die Korrelation ist dennoch nicht vollständig unbekannt; so wird diese eher im Sinne einer korrelativen Theologie verstanden, und zwar im Zusammenhang mit der Auslegung und dem Umgang mit Koranversen und Hadithen im Religionsunterricht. Dies ist nach Tosun fester Bestandteil sowohl innerhalb der Studienseminare als auch in den Lehrplänen.[46] Die entsprechende Fachliteratur betrachtet laut Tosun schwerpunktmäßig religiöse Inhalte aus Koran und Sunna und korreliert diese mit Komponenten aus Kultur und Gesellschaft.[47] Wie man an dieser Stelle sehen kann, wird Korrelation nach Tosun als Theologie begriffen mit starkem hermeneutischem Charakter vor allem im Hinblick auf Exegese und Anwendung des exegierten Koraninhaltes in der Glaubens- bzw. Lebenspraxis. Hier tritt deutlich die Textgebundenheit in den Vordergrund. Korrelation findet hier demnach durch Textbezug und Textauslegung vor dem Hintergrund der eigenen Aktualitäten statt.

5.1.3.2 Beyza Bilgin und die anthrozentrierte Exegese und Hermeneutik im Koranunterricht sowie das Konzept von Mund, Vernunft und Herz nach al-Ġazzālī

Die zuvor von Cemal Tosun gemachten Aussagen lassen sich u.a. durch Frau Beyza Bilgin[48] und ihre Angaben zum Koranunterricht in der Türkei belegen.[49] Hier werden grundlegende korrelative Tendenzen evident, obgleich dies auf den ersten Blick mit einem engeren Verständnis von *Korrelation* in Didaktik und Theologie zunächst nicht so erscheint. Dennoch lässt sich die Wechselseitigkeit, d.h. insbesondere die Auswirkungen auf das Verhalten der Gläubigen gegenüber dem Koran, aber auch ihr Verhalten in ihrer Lebensführung sowie in ihrem dem Verständnis des Koran, nicht leugnen. Bilgin führt z.B. einen der wichtigsten Klassiker der islamischen Geistesgeschichte Abū Ḥāmid Muḥammad b. Muḥammad al-Ġazzālī (1058–1111) an.[50] Sie verweist auf dessen Werk *Iḥyāʾ ʿulūm ad-dīn* (*Die Wiederbelebung der religiösen Wissenschaften*),[51] in dem sie sich auf das Konzept von Mund, Vernunft und Herz bezieht, welches korrelationsverdächtig erscheint.[52] So heißt es bei Bilgin an entsprechender Stelle: Nach al-Ġazzālī müssten

(Bilgin, Beyza, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007, 122; 170)

45 Vgl. Tosun, Cemal, Bitte um Hilfe. E-Mail vom 08.09.2011, 10:09 MEZ 2011.

46 Vgl. ebd.

47 Vgl. ebd.

48 Prof. em. Dr. Beyza Bilgin war Professorin für Religionspädagogik an der Universität Ankara.

49 Vgl. Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft.

50 Vgl. Dies., Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007, 126.

51 Geschrieben 1096/97.

52 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »drei Dinge zusammenwirken […], um [mit] dem Koranlesen die gewünschte Wirkung zu verschaffen: der Mund, die Vernunft und das Herz. Der Mund soll würdevoll und richtig lesen, der Verstand soll die Bedeutung verstehen und bedenken, und das Herz soll bei der Wirkung der Bedeutung verweilen und Verhaltensweisen entwickeln, die die Gefühle in dieser Richtung ausbilden.«[53]

Bei Bilgin lässt sich die bei Tosun anklingende Akzentverschiebung in der Lehre von Koran und Sunna wiederfinden. Bilgin kritisiert freimütig und offen die diesbezüglichen Zustände in Bezug auf den Koranunterricht und führt dazu aus:

> »Zwei von den Al-Ghazali erwähnten drei Dingen sind nur verwirklicht worden, nämlich die Zusammenarbeit von Mund und Herz, während die Beteiligung der Vernunft im Allgemeinen nicht möglich war. Solche Vorschläge wurden zwar als Theorie übernommen, aber ihre Anwendung konnte nicht verwirklicht werden.«[54]

Meines Erachtens wird jenseits der zu Beginn gemachten Aussagen von Cemal Tosun zum Korrelationsverständnis in der Türkei hier besonders deutlich, dass die Korrelation, wenn auch nicht immer namentlich im engeren Sinn präsent, doch ein immanenter Bestandteil Islamischer Theologie und Religionspädagogik ist. Dies ist bedingt durch die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit Gott über den Koran, denn hier sind sowohl die Orientierung, das Selbstverständnis der Menschen als auch deren Rückbindung an Gott maßgeblich. Dies ist wie folgt zu verstehen: »Im Koran wird dem Menschen auch das Wesen des Menschen erklärt.«[55] Die besagte Rückbindung bzw. Beziehung zu Gott geschieht über den Glauben und die Liebe zu Gott. Denn: »Wer an Gott glaubt, wird Gott lieben, Gott zuliebe wird er auch jeden anderen und alles andere lieben, Gott zuliebe gut sein und Gutes tun. Das ist die ganz besondere Eigenschaft eines Glaubenden.«[56] Auch wird der Akzent auf eine anthrozentrierte Exegese und Hermeneutik im Rahmen einer eher als Theologie verstandenen Korrelation deutlich. Hierbei ist im engeren Sinne der Korrelation zu bemerken, dass die Rückbindung in Bezug auf die Wechselseitigkeit in der Exegese und in der Umsetzung der Tradition sich im Alltag niederschlägt. Durch das veränderte Verständnis wird demnach durch den Gläubigen ebenso die Tradition verändert. Das von Bilgin angeführte Konzept al-Ġazzālīs *Mund, Vernunft und Herz* erinnert stark an das moderne religionspädagogische Konzept *Lernen mit Herz, Hand und Verstand*, welches durchaus auch in Zusammenhang mit der Korrelation, insbesondere der Elementarisierung genutzt werden kann.

53 Ebd.
54 Ebd.
55 Ebd., 184.
56 Ebd., 184–185.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.1.3.3 Mohamad Nur Kholis Setiawan – Korrelation in den indonesischen Lehrmethoden des Koranunterrichts

Auch in Indonesien scheint die Korrelation sowohl theologisch als auch didaktisch keine Unbekannte zu sein. Hierüber konnte mir Herr Mohamad Nur Kholis Setiawan[57] Auskunft geben. Dies geschah in Form einer kurzen E-Mail seinerseits an mich, als Antwort auf meine diesbezügliche Anfrage an ihn. Leider konnte ich auf diesem Wege nicht weiter erfahren, ob und inwiefern dieses Korrelationsverständnis sich praktisch ausgestaltet. Aus der E-Mail von Herrn Mohamad Nur Kholis Setiawan geht definitiv hervor, dass die Korrelation offensichtlich bekannt ist und neben verschiedenen anderen Aspekten in der religiösen Erziehung in Indonesien benutzt wird.[58] Darüber hinaus konnte ich während meiner Recherche zum Bildungssystem in Indonesien im Zusammenhang mit den Lehrmethoden, welche in den *Pensantren*[59] Verwendung finden, etwas Konkreteres in Erfahrung bringen. Auch diese kreisen, wie zuvor schon an anderer Stelle bemerkt, um den Koranunterricht. D.h. in der Auseinandersetzung und Beschäftigung mit dem Korantext. Hier werden zwei Lehrmethoden praktiziert, die meines Erachtens durchaus korrelationsverdächtig sind und die deshalb hier gesondert erwähnt werden sollen: *Sorogan*[60] und *Bandogan*[61]. Verdächtig in Bezug auf die *K-Frage* sind beide Methoden, die aufeinander aufbauen, da nach der Ausbildung der nötigen Grundkenntnisse über

57 Prof. Dr. Mohamad Nur Kholis Setiawan hat die Professur für Islamische Studien an der Universität von Yogyakarta in Indonesien.

58 »regarding your question on correlative and theological didactic, the answer is yes. Religious education in Indonesia has practiced several dimensions including what you have asked.« (Setiawan, Mohamad Nur Kholis, Request for help. E-Mail vom 30.08.2012, 00:10 MEZ 2012) Hierzu nennt Kholis Setiawan drei Autoren: Mastuhu Lukman, M. H., Menata ulang pemikiran sistem pendidikan nasional dalam abad 21 (The new mind set of national education in the 21st century), Yogyakarta 2003; Fadjar, H. A./Syarif, Malik/Abubakar, Mustafa Junanda, Visi pembaruan pendidikan Islam (»Reformen der islamischen Bildung«), Jakarta 1998. Azra, Azyumardi, Pendidikan Islam. Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru (»Islamische Bildung: Tradition und Moderne im neuen Jahrtausend«), Jakarta 1999. Ders., Paradigma Baru Pedidikan Nasional (»Ein neues Paradigma für die nationale Bildung«), Jakarta 2002.

59 Es handelt sich um traditionelle javanische Internate, in denen die religiöse Erziehung, vor allem in ländlichen Gebieten stattfindet.

60 Sorogan ist eine sehr persönliche Lehrmethode für eine kleine Gruppe von Lernenden. »Der Lehrer (ustadz) […] liest den Schülern einen Ausschnitt (sura) aus dem Koran vor und übersetzt diesen ins Javanische; anschließend wiederholt der Schüler den vorgetragenen Ausschnitt und die Übersetzung. Die Übersetzung der Koransure wird dem Schüler Wort für Wort gegeben, so daß er neben der Bedeutung der einzelnen Worte auch die Stellung der Wörter im Satz erkennt. Damit wird er zugleich in die arabische Grammatik eingeführt. Die einzelnen Passagen müssen gut beherrscht werden, bevor weitere Suren in den Unterricht einfließen.« (Hadar, Ivan, A., Bildung in Indonesien. Krise und Kontinuität; das Beispiel Pesantren, Frankfurt a.M. 1999, 120)

61 Wenn die Schüler genügend Kenntnisse während des Sorogan-Unterrichts erworben haben, können sie am Bandogan-Unterricht teilnehmen. Dieser gleicht eher einem Seminar und erfordert ein höheres Maß an Eigeninitiative durch den Schüler. Hier wird selbstständig mit dem von ihm selbst gewählten Texten gearbeitet und eigene Fragen und Probleme mit dem Lehrer erörtert. Dies kann u.a. auch in Form von Gruppenarbeit geschehen, sodass Schüler mit ähnlichen Fragen zusammenfinden und so gruppenweise an den Lehrer herantreten (vgl. ebd., 121).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

den Koran, die Schüler eigene Fragen an den Text und Lehrer vor Ort stellen können und dies im Kollektiv in Form von Diskussionen wechselseitig praktizieren können.[62] Diese Methoden sind ähnlich textbasiert wie die zuvor von Tosun und Bilgin genannten Ansätze. Hiermit scheint sich der Eindruck zu verfestigen, dass hier Korrelation – wie bereits angedeutet – in erster Linie über Textbezug und Textauslegung als hermeneutische Methode im Rahmen einer als korrelativ verstandenen Theologie stattfindet, in deren Zentrum die Anfrage des Gläubigen in der Gegenwart steht. Tradition und Lebenserfahrung treffen hier dynamisch, wechselseitig aufeinander und werden durch die Anfrage des Gläubigen in die Gegenwart hinein aktualisiert. Auch wenn die zuletzt genannten Methoden *Sorogan* und *Bandogan* teilweise katechetisch erscheinen mögen, sind sie es in Gänze genommen nicht, da die Ausformulierung des eignen Standpunktes hierbei entscheidend ist.

5.2 Empirische Studien und Analysen zu Lehr- und Lernmethoden im internationalen Kontext

In der Gegenüberstellung der bisher vorgefundenen Positionen bleibt an dieser Stelle in Bezug auf die *K-Frage* in internationalen islamischen Kontexten festzuhalten, dass bei der Sichtung aktueller empirischer Studien in der arabisch-sprachigen Welt (Saudi-Arabien und in den palästinensischen Territorien) zu den jeweils vor Ort verwendeten Lehr- und Lernmethoden[63] auffällig ist, dass eine stärkere Anbindung an den Koran einerseits und die Sunna des Propheten Mohammed andererseits in der Theorie stattfindet.[64] Im Hinblick auf die *K-Frage* existiert hiernach eine andere theoretische Herleitung zur Unterrichtsmethodik. So stehen in erster Linie verschiedene Methoden im Vordergrund, die durch klassische Gelehrte propagiert und von ihnen durch Koran und Sunna legitimiert werden. In beiden genannten Studien dient als theoretische Grundlage das Werk von Burhan ad-din oder al-Islam az-Zarnūji (gest. 602 a. h./1223 c. e.): *Ta'līm al-Muta'allim-Ṭarīq at-Ta'-allum (Die Anleitung des Schülers: die Methode des Lernens)*.[65] Az-Zarnūji nennt in seinem Werk verschiedene Methoden, die alle, wie bereits

62 Vgl. Ders., Bildung in Indonesien. Krise und Kontinuität; das Beispiel Pesantren, Frankfurt a.M. 1999.

63 Vgl. Alotaibi, Sultan, Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia, Bowling Green State Univ. 2014; Hamad, Sharif, Assalib Tadress Altrabah Alislamiah Alshaaiah Altee Uastakhdmha Moalmy Altrabaih Alaslamiah Fi Almarhalah Alasahsia Alilaafi Gaza Wa Mbarrat Istkhdamaha [The methodology of teaching Islamic education which is used by the teachers of Islamic education in the preparatory stage in Gaza-governorates]. In: Islamic university magazine (Islamic studies series) 12/2 (2004), 503–552.

64 »Islamic religion teachers should use the Quran instructions.« (Alotaibi, Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia, 2) »It is believed by the Muslims Muhammad (Peace be upon him) was sent as an absolute example of a teacher, and laid foundations of how teaching should be carried out.« (Ebd., 7)

65 Das Buch liegt seit Längerem in Übersetzung von Grunebaum, G. E. (1947): *Instruction of the student: The method of learning*. New York (King's Crown Press).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

erwähnt, immer noch in Gebrauch sind und die er selbst in seinem Werk auf den Propheten Mohammed zurückführt.[66] Zu diesen Methoden zählen: Predigen, Rat, Gebote, Wiederholen, Erzählen, praktische Anwendung und Diktat.[67] In Bezug auf die *K-Frage*, die hier im Mittelpunkt der Betrachtung steht, können hier lediglich zwei weitere *Verdachtsmomente* im Zusammenhang mit dem Koran und damit verbundenen Disziplinen wie z.B. dem Fiqh geäußert werden. So findet sich in der Konzeption der Zielsetzung islamischer Erziehung in Saudi-Arabien ein lebensweltlicher Bezug, der korrelativ anmutet:

> »The main objective is to create a well-balanced growth of the individual's personality, through enhancing their tangible living circumstances, as well as grooming them in a way which directs their behaviors, activities, decisions and approaches towards their day-to-day life matters according to the governance structure provided by the moral and spiritual principles of Islamic education.«[68]

Des Weiteren lässt sich vermuten, dass sich im Islamischen Religionsunterricht in den weiterführenden öffentlichen Schulen (Sekundarstufe I) Saudi-Arabiens korrelative Ansätze finden lassen.[69] Auch hier scheint die Korrelation zwischen den empfangenen Lehren und deren Interaktion mit der Wirklichkeit in allen relevanten Dimensionen (sozialen, ökonomischen und politischen) äußerst verdächtig im Hinblick auf eine korrelative Didaktik. So liest man über den Fiqh-Kurs Folgendes:

> »Fiqh focuses on teaching how to worship Allah, and provides students comprehensive guidance on social, economic, and political issues. The class also aims to enligthen the students on how to deal with their self and others.«[70]

Die Rezeption az-Zarnūjis durch genuine Fachleute, welche hierdurch konkrete Unterrichtsmethoden rezipieren, propagieren und anwenden, lenken den Korrelationsverdacht in eine ähnliche Richtung. Auch hier steht die Auseinandersetzung mit dem Korantext und den Texten der Tradition im Mittelpunkt des Geschehens, insbesondere im Zusammenhang mit der islamischen Jurisprudenz. Ihre Lehre, das Auslegen des Rechts nach der Tradition vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Gegenwart, führen zu neuen Urteilen, Beschlüssen und Interpretationen der Tradition und

66 Vgl. Alotaibi, Sultan, Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia, Bowling Green State Univ. 2014, 1.

67 Vgl. Al-Khalediy, Khaled, Education and Methods of Teaching in Islam in the Era of Az-Zarnooji, veröffentl. 2010, http://www.qsm.ac.il/arblanguage/docs/majalla/3+4/eng=2=kalid.pdf [eingesehen am 06.01.2019, 14.11 MEZ], 14–23.

68 Pryor, Caroline R./Eslami-Rasekh, Zohreh, Iranian and U.S. pre-service teachers' philosophical approaches to teaching. Enhancing intercultural understandings. Current Issues. In: Comparative Education 7/1 (2004), 50–69, zit.n. Alotaibi, Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia, 6.

69 In Saudi-Arabien erhalten die Schüler Unterricht in verschiedenen Kursen: Koran, Tafsīr, Tauhīd, Fiqh und Ḥadīt (vgl. Alkhlifa, H./Hasheem, K., Fisool Fi Tadrees Altarbia Alaslamiah (Ibtdaii, Motawasd, Thanawii [Chapters in Teaching Islamic Education], (Primary, middle and high schools), Riyadh 2005, 97–147, zit.n. Alotaibi, Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia, 16–17).

70 Ebd., 18 in Bezug auf Alkhlifa/Hasheem, Fisool Fi Tadrees Altarbia Alaslamiah (Ibtdaii, Motawasd, Thanawii [Chapters in Teaching Islamic Education], (Primary, middle and high schools).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

der eigenen Lebenswirklichkeit. Neben den angeführten Studien existieren selbstverständlich diverse moderne Philosophen und Theoretiker der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit[71], die sich vor allem zu Bildungsinhalten äußern und Konzepte entwerfen für eine islamische Interpretation der Wissensvermittlung gegenüber westlichen Wissenschaftstraditionen. Dieser Diskurs, der unter dem Schlagwort der Islamisierung des Wissens geführt wird, ist vor allem in der anglophonen Welt präsent und kann meines Erachtens als eine ideengeschichtliche Fortsetzung in der Auseinandersetzung zwischen Moderne und Islam gesehen werden, welche schon zum Ende des 19. Jh. und Anfang des 20. Jh. unter Muḥammad ʿAbduh (1849–1905) und Ǧamāl ad-Dīn al-Afġānī (1838–1897) einsetzte. Ähnlich wie in der Bildungstheorie bzw. -forschung im Westen (nicht-muslimischen Kontexten), die eher pädagogische und andere didaktische Aspekte und Schwerpunkte in den Vordergrund stellt, scheint es sich ebenso mit den zeitgenössischen fachwissenschaftlichen Arbeiten und Interessen vor Ort zu verhalten.

5.3 Koranexegese, Koranhermeneutik und -kommentar

Während meiner Recherche erwies es sich als zielführend sich den modernen Interpreten und Denkern der Koranhermeneutik zuzuwenden. Dies erscheint vor dem Hintergrund des Entwicklungskontextes der Korrelation in der christlichen Theologie plausibel und deutet auf ähnliche Entwicklungsparameter und Prämissen in Zusammenhang mit der Exegese und Interpretation der Heiligen Schrift und deren Bezug zur gegenwärtigen Realität der Gläubigen. Offensichtlich ist die Auseinandersetzung mit dem *Wort Gottes*, welches die Basis des Glaubens und der sich daraus entwickelten Traditionen ist, ein wesentlicher Ankerpunkt für eine entsprechende Theologie und Fachdidaktik. Denn innerhalb der islamischen Tradition lassen sich bereits Ansätze finden, die stark an literaturwissenschaftliche und kommunikationswissenschaftliche Theoreme sowie anthropologisch gewendete theologische Konzepte erinnern. Hierfür spricht z.B. jenes Zitat, das ʿAlī ibn Abū Ṭālib, dem Vetter und Schwiegersohn des Propheten, zugeschrieben wird: »Der Qur'ān manifestiert sich im muṣḥaf [der schriftlichen Sammlung der Offenbarung]. Er spricht nicht von selbst: Es sind die Menschen, die ihm Ausdruck verleihen.«[72]

In den Konzepten der modernen Koranhermeneutik lassen sich reichhaltig Anhaltspunkte finden, die weit über reine Verdachtsmomente in Bezug auf die Korrelationsfrage dieser Arbeit hinausgehen. Deshalb erscheint die Rezeption und Erschließung dieser Ideen und Konzepte nicht nur im Hinblick auf den Fokus dieser Arbeit als fruchtbar, sondern auch für die weitere Entwicklung und fachwissenschaftliche Diskussion über

71 So z.B. Seyyed Hossein Nasr, Zaki Badawi, Syed Muhammad Naquib al-Attas, S.A. Ashraf, Ismail Raji al-Faruqi und Abdurrahman an-Nahlawi, um nur einige zu nennen.

72 Benzine, Rachid, Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 11.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Entwicklung einer modernen, pluralistisch geöffneten Islamischen Religionspädagogik/Religionsdidaktik.[73] Auch seitens der relevanten islamischen Fachdisziplinen lassen sich einige Argumente finden, die sich für die genannte Betrachtung ins Feld führen lassen. Vor dem Hintergrund der *K-Frage* in dieser Arbeit, insbesondere in diesem Kapitel, erscheint die Auseinandersetzung mit dem Koran als Buch bzw. Text gewordene Offenbarung (*Wort Gottes*) einerseits und der Bedürfnisse und Herausforderungen des Zeitgeschehens seiner Gläubigen weltweit andererseits als eine zutiefst korrelative Ausgangssituation, die der Entwicklungsgeschichte der Korrelation hierzulande doch sehr ähnelt. In den nun vorliegenden Abschnitten werden insgesamt sechzehn Autoren bzw. Interpreten vorgestellt, die meines Erachtens in Bezug auf die *K-Frage* relevant sind und hier in Kürze deshalb abgehandelt werden sollen. Zu diesem Zweck erschien es mir sinnvoll, vor dem Hintergrund der Kernfragestellung die verschiedenen Autoren bzw. Interpreten nach ihren Ansätzen zu typologisieren, zusammenzufassen und einander gegenüberzustellen. Hierdurch werden die Bezüge zur Kernfragestellung im islamischen Kontext transparenter und können somit leichter nachvollzogen werden. Die von mir identifizierten Ansätze lassen sich grob in drei Kategorien einteilen:

- ***Historisch-kritischer Ansatz:*** Traditionskritik heißt hier: Kritik am Schrifttum, den Gelehrten, Dogmen, der Umgang der traditionellen Gelehrsamkeit mit bestimmten Themen und die Institutionen der traditionellen Gelehrsamkeit. Auf der Basis der historisch-kritischen Betrachtung der Tradition, die durchaus realpolitische Implikationen beinhalten kann, werden gegenwärtige politische Entwicklungen kritisiert.
- ***Literaturwissenschaftlich-kommunikationstheoretischer Ansatz:*** Der Offenbarungstext wird als Text im literaturwissenschaftlichen Sinne verstanden und entsprechend analysiert (*tafsīr adabī*). Im Rahmen von kommunikationstheoretischen Überlegungen wird das Offenbarungsverständnis über den Dialog zwischen Gott und Mensch definiert, Sprechsituation, Sprache und Hörerschaft treten als einzelne Aspekte der Analyse in den Vordergrund des Interesses.
- ***Neue (Koran-)Hermeneutik und neue Zugänge zur Wirklichkeit:*** Hierunter fallen Ideen zu neuen Konzepten der Koranhermeneutik. Dabei werden auch Aspekte wie das Offenbarungsverständnis der Interpreten als auch deren Gottesbild und Bezug zur Lebenswirklichkeit mit teilweise politischen Implikationen berücksichtigt.

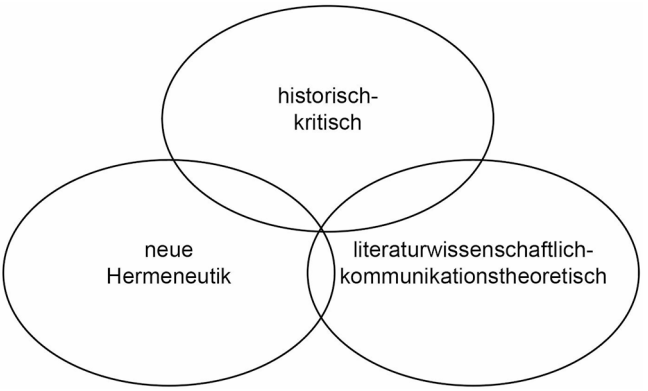
Alle drei Kategorien sind nicht als hermetisch voneinander abgeschlossene Größen oder Räume zu verstehen, es existieren Schnittmengen und fließende Übergänge zueinander. Manche Autoren bzw. Interpreten können je nachdem, unter welchem Aspekt man ihr Schaffen betrachtet, sowohl der einen als auch anderen Kategorie zugeordnet werden. Ich bin bei meiner Zuweisung der Interpreten in die jeweilige Kategorie von deren Grundtendenz im entsprechenden Zusammenhang ausgegangen und habe diese

73 Gewiss wäre es aus pragmatischen Gründen interessant, bereits vorhandene bibeldidaktische Konzepte, quasi korandidaktischen Konzepten gegenüberzustellen. Wofür eine moderne kritische Koranhermeneutik eine entscheidende Voraussetzung wäre, sowohl in exegetischem als auch didaktischem Sinne.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

dann mit Blick auf die *K-Frage* zugeordnet. Auf die Schnittmengen und Parallelen zu einzelnen Punkten gehe ich in der Gegenüberstellung der Kategorien am Ende dieses Abschnittes im Rahmen einer kurzen Konklusion ein, bevor ich mich den *Klassikern* im Hinblick auf die *K-Frage* zuwende.

Abbildung 4: Typologie der Interpreten



(eigene Darstellung)

5.3.1 Der historisch-kritische Ansatz

Hierunter werden alle von mir aufgeführten Autoren bzw. Interpreten genannt, welche meines Erachtens in erster Linie einen historisch-kritischen Ansatz in ihrer Argumentation zur Thematik verfolgen. Hierzu zählen Šāh Walīyullāh Aḥmad ibn ʿAbd ar-Raḥīm ad-Dihlawī (1703–1762), Muḥammad ʿAbduh (1849–1905) und Rašīd Riḍā (1865–1935), Abdolkarim Soroush (*1945), ʿAlī Šarīʿatī (1933–1977), Abdelmadjid Charfi (*1942) und Fazlur Rahman (1919–1988). Die Positionen und Argumentationen der hier aufgeführten Autoren werden nachfolgend im Einzelnen genannt.

5.3.1.1 Šāh Walīyullāh Aḥmad ibn ʿAbd ar-Raḥīm ad-Dihlawī (1703–1762) und der Beginn der modernen Koranexegese (Hermeneutik)

Meines Erachtens ist der vormoderne Denker Šāh Walīyullāh Aḥmad ibn ʿAbd ar-Raḥīm ad-Dihlawī (1703–1762)[74], der von einigen zeitgenössischen muslimischen Denkern rezipiert wird, ein sehr gutes Beispiel für den Beginn einer muslimisch genuinen historisch-kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition. Er ist der Auffassung, dass zwischen den Regierungsvorschriften des Propheten Mohammed, welche seinerzeit an die Situation in Arabien angepasst waren, und den ewigen Vorschriften der

74 In Fällen in den keine einheitliche deutsche bzw. internationale Schreibweise der Personennamen vorliegt, habe ich mich der einheitlich für die DMG-Norm entschieden!

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Religion zu unterscheiden ist.[75] In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig eine genaue Kenntnis und die Fortsetzung einer modernen Koranexegese (Hermeneutik) gerade auch in politischer Hinsicht ist. Es lassen sich einige ideengeschichtliche Referenzpunkte in Komparation zwischen christlichen und islamischen Kontexten erkennen, welche die Dynamiken, Mechanismen und Parallelen in der Entwicklungsgeschichte aufzeigen. Die Rezeption Šāh Walīyullāh Aḥmad ibn ʿAbd ar-Raḥīm ad-Dihlawīs hält nach wie vor an, sowohl in historischer Hinsicht ist sein Werk von Interesse als auch theologisch, da er u.a. am Vorabend zur Moderne die Voraussetzungen für die weiteren Entwicklungen geschaffen hat, welche in den Arbeiten und Überlegungen vieler nach ihm folgender Generationen nachwirkt. In Bezug auf die *K-Frage* bleibt natürlich zu fragen, inwiefern die dezidierte Unterscheidung zwischen den *Regierungsvorschriften des Propheten* und den *ewigen Vorschriften der Religion* von Relevanz ist. Neben dem Ebnen der Argumentation für spätere Generationen von Gelehrten kann Šāh Walīyullāh Aḥmad ibn ʿAbd ar-Raḥīm ad-Dihlawī meiner Meinung nach auch als derjenige gesehen werden, der zwischen historisch gewachsenen Traditionsinhalten unterscheidet und diese mit den kritischen Anfragen der Gegenwart in Beziehung bringt und daraufhin hinterfragt. Auch bei ihm lassen sich, wie sich im Laufe des Kapitels zeigen wird, ebenso politische, d.h. lebensnahe Implikationen finden, die über die historische Quellenkritik und Theologie hinausführen. Hier ist zumindest ideengeschichtlich das Aufkeimen eines theoretischen Ansatzes zu sehen, der die Voraussetzungen für eine in islamischen Kontexten gepflegte Korrelation erfüllt. Deutlicher wird dies im weiteren Verlauf bei den hierauf folgenden Autoren, Denkern und Interpreten.

5.3.1.2 Muḥammad ʿAbduh (1849-1905) und Rašīd Riḍā (1865-1935) – zwischen Tradition und Moderne – eine Zäsur in der Koranexegese

Der bereits genannte Muḥammad ʿAbduh (1849–1905) und sein berühmter Korankommentar *Tafsīr al-Manār*[76] stellen eine Zäsur in der Koranexegese dar. Er und sein Schüler Rašīd Riḍā (1865–1935) strebten danach, eine Beziehung zwischen ihrer Realität und dem Koran herzustellen.[77] In Bezug auf die *K-Frage* erscheint dies als äußert interessant. Auch das Ausmaß und die Wirkung der beiden auf die moderne Koranexegese und -hermeneutik ist insgesamt von Bedeutung. Neben dem korrelativen Interesse an diesem Korankommentar sind auch die von Muḥammad ʿAbduh verwendeten Methoden und seine Herangehensweise für die gegenwärtigen disziplinären Herausforderungen von Interesse. ʿAbduh und Riḍā bedienten sich sowohl europäischen Denkern ihrer Zeit als auch klassischen muslimischen Gelehrten, um ihre Ansichten argumenta-

75 Vgl. Benzine, Rachid, Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe: Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 67–68.

76 Erst nach seinem Tode durch seinen Schüler Rašīd Riḍā (1865–1935) fertig gestellt und später in 12 Bänden erschienen (1954–1961).

77 Vgl. Takim, Abdullah, Koranexegese im 20. Jahrhundert. Islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş' ›Zeitgenössischem Korankommentar‹, Istanbul 2007, 56.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tiv zu untermauern.[78] Wichtig für das weitere Verständnis der Entwicklungsgeschichte an dieser Stelle ist zu bemerken, dass ʿAbduh Kritik an den islamischen Rechtsschulen durch seinen Kommentar übte.[79] Er vertritt wie einige andere Koranexegeten auch, dass besagte Rechtsschulen nicht mehr zeitgemäß seien.[80] Diese Auffassung vertritt er deshalb, weil

> »man […] zum Koran und den authentischen Ḥadīṯen zurückkehren [müsse], um die Muslime von den Fesseln des taqlīd zu befreien und Einheit unter den Muslimen zu stiften, denn die verschiedenen Rechtsschulen hätten Zwietracht unter den Muslimen gesät«[81].

ʿAbduh und andere Denker, gerade jene der Gegenwart, treten in diesem Zusammenhang oft für eine stärkere Betonung des *iǧtihād*[82] und damit für eine selbstständige Interpretation des Koran und der Sunna auf der Basis des eigenen Verstandes ein.

> »Denn dadurch könne man die zeitgenössischen religiösen Probleme der Muslime lösen, wobei die maṣlaḥa (Allgemeinwohl) im Vordergrund stehen muß; außerdem könne man dem islamischen Recht eine Elastizität verleihen und den Islam dadurch handlungsfähiger machen.«[83]

Um die ideengeschichtliche Ausgangssituation für die moderne Koranexegese an dieser Stelle abschließend zu beleuchten, sei an dieser Stelle auf Abdullah Takim verwiesen, der die Bedeutung und die Strahlkraft der Arbeit ʿAbduhs und seiner Schüler für die weitere Entwicklung zusammenfasst, wenn er von der doppelten Funktion des Korankommentars spricht; legt diese doch einen innerislamischen Diskurs offen, welcher aufgrund mangelnder medialer Aufmerksamkeit von einem zeitgenössischen Publikum nicht wahrgenommen wird:

> »Der Korankommentar erfüllt also eine doppelte Funktion. Zum einem wird der Islam generell gegenüber den damaligen Islamkritikern verteidigt, also gezeigt, daß der Islam eine universale Geltung besitzt und der Moderne nicht widerspricht, zum anderen versuchen die Koranexegeten, ihren neuen Ansichten innerhalb des Islams Geltung

78 »Hierbei waren ihnen neben den modernen europäischen Denkern muslimische Gelehrte wie al-Māturīdī, al-Ġazālī, Ibn Taimīya und Ibn Qayyim al-Ǧauzīya behilflich. Muʿtazilitisches Gedankengut wird ihnen ebenfalls benutzt, um dies zu erreichen. Sie berufen sich also auf diese islamischen Gelehrten und Schulrichtungen, um ihre Thesen und Anschauungen zu rechtfertigen.« (Ebd.)

79 Vgl. ebd.

80 Vgl. ebd.

81 Ebd. *Taqlīd* beschreibt ein Rechtsprinzip innerhalb der islamischen Jurisprudenz, wörtlich Nachahmung oder Imitation. Damit ist das Nachahmen der Handlungen des Propheten und seiner Gefährten gemeint, exakt wie dies von der jeweiligen Rechtsschule, der man angehört, vorgeschrieben wird.

82 *Iǧtihād* beschreibt das entgegengesetzte Prinzip zu *taqlīd*. Und lässt individuelle Lösungen für konkrete neue Situationen und Probleme zu.

83 Ebd., 56f.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> zu verschaffen, indem sie sich mit ihren muslimischen Kontrahenten auseinandersetzen.«[84]

Ob ʿAbduhs Wirken als ideengeschichtlicher Ursprung moderner Koranexegese und damit auch für eine Art islamischer Korrelation bzw. korrelativen Ansatzes in Bezug auf die Moderne betrachtet werden kann, sei dahingestellt. Dieser Punkt kann im Rahmen einer weiteren Diskussion zur Disposition gestellt werden. Gewiss ist jedoch, dass sein Wirken als Zäsur zu verstehen ist, insofern als seine Arbeit für die Ausbildung gegenwärtiger Standpunkte von Bedeutung ist. Korrelativ gelesen ist die beschriebene Auseinandersetzung des Korankommentators ʿAbduh mit der eigenen Tradition durchaus korrelationsverdächtig und könnte als Beispiel für diese gereichen, denn ʿAbduh vollbringt mit seinem Kommentar, seiner Auslegung des Koran, meiner Meinung nach einen korrelativen Akt, indem er konkrete Koranaussagen mit der Moderne (seiner Lebenswirklichkeit) in Einklang bringt. Darüber hinaus verändert er durch sein Wirken die Tradition bzw. die Auffassung der islamischen Tradition seinerzeit. Er initiiert einen Bedeutungswandel bzw. Akzentverschiebung bezüglich der Rechtsschulen und deren Einfluss und Deutungshoheit über die Auslegung und Interpretation des Koran. ʿAbduh betont die eigene Rationalität hierbei und stellt das Prinzip der eigenständigen Auslegung (*iǧtihād*) des Gläubigen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Dies kann im Ganzen betrachtet durchaus korrelativ verstanden bzw. interpretiert werden.

5.3.1.3 Abdolkarim Soroush (*1945) – Kontextkenntnisse als Prämisse für das Verständnis und die Interpretation der Tradition

Wie essenziell wichtig die Kenntnis und das Verständnis sowohl des historischen Kontextes als auch des Offenbarungskontextes ist, fasst Abdolkarim Soroush wie folgt zusammen:

> »Der Islam besteht aus einer Reihe von Interpretationen des Islams. Das Christentum besteht aus einer Reihe von Interpretationen des Christentums. Und weil diese Interpretationen historisch verankert sind, ist auch das Element der Geschichtlichkeit vorhanden. Aus diesem Grund benötigt man eine profunde Kenntnis der Geschichte des Islams. Direkt zum Koran und den Hadithen überzugehen bringt nicht viel ein. Man muß sich der Geschichte zuwenden und sich von dort aus dem Koran und zu den Hadithen zurückbewegen, um die Auslegungen in ihren historischen Kontext zu stellen.«[85]

Äußerungen wie diese machen klar, dass es historisch gesehen nie eine Religion (Islam, Christentum) in Reinform gegeben hat.[86] Umso mehr erscheint die Hermeneutik (Koranhermeneutik) an Bedeutung zu gewinnen, denn um dem Koran Ausdruck zu

84 Ders., Koranexegese im 20. Jahrhundert. Islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş' ›Zeitgenössischem Korankommentar‹, Istanbul 2007, 57f.

85 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 24, zitiert aus dem Englischen Soroush, Abdolkarim, A conversation with Abdolkarim Soroush British Muslim Weekly, veröffentl. 1996, http://drsoroush.com/en/a-conversation-with-abdolkarim-soroush-british-muslim-weekly/[eingesehen am 04.01.2019, 14:45 MEZ].

86 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 24.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

verleihen,[87] bedarf es definitiv der Auslegung. Dies kann meines Erachtens als Auftrag zur Korrelation durch die Exegese verstanden werden. An dieser Stelle mag Soroush in Bezug auf die *K-Frage* eher weniger aussagekräftig erscheinen, doch an anderer Stelle wird er theoretisch deutlicher und damit interessanter. Sein historisch-kritischer Ansatz kann hier als Prämisse für seine weiteren Überlegungen betrachtet werden, weshalb er in der Kategorie des literaturwissenschaftlich-kommunikationstheoretischen Ansatzes nochmals detailliert betrachtet wird. Soroush gilt als international anerkannter genuin muslimischer Experte und darf meiner Meinung nach in der Gesamtschau hier nicht fehlen.

5.3.1.4 ʿAlī Šarīʿatī (1933–1977) – die Deutungshoheit und die machtpolitische Dimension

Massimo Campanini (2011) verweist auf die ideengeschichtlichen Hintergründe und die gesellschaftliche und politische Tragweite des Ganzen für die jüngere Vergangenheit und Zeitgeschichte in der islamischen Welt; hierzu rezipiert er unter anderem ʿAlī Šarīʿatī.[88] Šarīʿatī kritisiert die konservativen schiitischen Kleriker und religiösen Gelehrten und die von ihnen konstruierte und in Anspruch genommene Deutungshoheit über die Auslegung des Koran und die damit einhergehenden gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen, die nach seiner Ansicht den Geist des heiligen Buches verraten haben.[89] Konkret beschreibt und vergleicht Šarīʿatī die Entwicklungsgeschichte im Islam bezüglich der Korandeutung und Interpretation mit jenen der Bibel im Christentum:

> »The Qur'an has become a means of for proving their ideas not that they obtain their ideas from it. They have purposefully done this so that people will not understand the Qur'an. The same was true in the Middle Ages where the reading and understanding of the Bible and the Pentateuch belonged exclusively to the priests and clergymen.«[90]

Šarīʿatīs Kritik geht noch weiter, indem er mit sehr klaren Worten feststellt: »They prevented the translation, interpretation and distribution so that people would not be able to refer to them. In this way, the books of salvation remained in possession of the official religious clergy.«[91] Šarīʿatī schlägt den Bogen zum Islam und der Auslegung des Koran und kommt hier zu ähnlichen Feststellungen: »This same thing has been done with the Qur'an. By preventing people from studying the Qur'an and thinking about it, religious scholars made it into a book so that only its form remained for the people.«[92]

---

87 Ganz im Sinne des zuvor gebrachten Zitates von Alī ibn Abū Ṭālib (vgl. ebd., 25).

88 Vgl. Campanini, Massimo, The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 4f. Um Verwechselungen und Missverständnissen vorzubeugen: Die allgemein von der DMG-Norm abweichende, gebräuchliche deutsche Schreibweise des Namens lautet: Ali Schariati. Die anglophone Schreibweise: Ali Shariati.

89 »issue […] with the conservative Shiite *ʿulamā*, scholars in the religious sciences who had betrayed the spirit of the Holy Book« (ebd., 4).

90 Šarīʿatī, 'Alī, School of Thought and Action. Ed. C. Bakhtiar, Albuquerque (N. Mex.) no date, 34–35, zit.n. Campanini, The Qur'an, 4.

91 Šarīʿatī, School of Thought and Action, 34–35, zit.n. Campanini, The Qur'an, 4.

92 Šarīʿatī, School of Thought and Action, 34–35, zit.n. Campanini, The Qur'an, 4.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Neben den hier offensichtlichen machtpolitischen Implikationen und deren gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen wird deutlich, dass es hier an dieser Stelle in Bezug auch auf die Korrelation zu einer historischen Unterbrechung des Kontaktes mit der Offenbarung durch die Tradition (Tradition des Klerus) kommt, was in der jüngeren Vergangenheit als Traditionsabbruch (im christlichen Kontext hierzulande) auch diagnostiziert wird und später als Prämisse zur Entwicklung und Formulierung der Korrelation in Theologie und Didaktik führte. Die Unterbrechung des direkten Kontaktes mit der Offenbarung (ob Bibel oder Koran) für die Gläubigen, die so keinen Zugang für sich zum Inhalt der Offenbarung finden können und diese für ihr eigenes Leben deuten und verstehen können, führt dazu, dass diese somit ihres Rechts auf die Schrift beraubt werden. Auf Dauer wird so die eigene Offenbarung(stradition), d.h. hier in Form der Bibel oder des Koran, fremd, weil die vorgefertigten Antworten, Deutungen und darin *konservierten Wahrheiten* (Dogmen) nicht mehr verständlich und auf die Gegenwart anwendbar sind. Die Rückbesinnung auf das Wort Gottes (Offenbarung) und die historisch-kritische Auseinandersetzung mit dessen Deutung in der Gegenwart haben meines Erachtens einen starken korrelativen Charakter und ermöglichen überhaupt erst eine Rückbindung und Selbstbestimmung in der eigenen Tradition, gleich welcher Couleur diese auch sein mag. Šarīʿatī bringt es nach Campanini auf den Punkt, wenn er von der Vernachlässigung des eigentlichen Geistes des Koran durch die Gelehrten bzw. den Klerus spricht:

> »Its spirit, purpose and aim remain unkown. They turned it into phrases and verses of secret words without their meaning being understood. As has been pointed out and as the Qur'an warned, they interpreted the Qur'an with their own preconceived ideas and not with their minds or use of logic.«[93]

Die gesellschaftlichen Veränderungen in der Moderne und Postmoderne können durchaus als Prämissen für die Entwicklung von korrelativen Strategien, Ideen, Konzepten und Theologien verstanden werden. Auch an dieser Stelle lassen sich Parallelen in der Entwicklung feststellen, welche hierzulande in christlich geprägten Kontexten stattfanden und schlussendlich zu korrelativen theologischen und fachdidaktischen Überlegungen und Konzepten führten. Die bereits erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen finden nicht in einem politischen Vakuum statt; ganz im Gegenteil, sie sind miteinander verbunden, bedingen sich dynamisch und beeinflussen sich gegenseitig. Vielleicht ist es zu viel, an dieser Stelle ebenfalls im epistemologischen Sinne auch von korrelativen Tendenzen zu sprechen, dennoch kann man sich entsprechender Resonanzen, die hier leise anzuklingen scheinen, nicht erwehren. In islamisch geprägten Kontexten findet man hierfür eine Artikulation, die – zumindest aus der Gegenwart betrachtet – uns ein omnipräsentes Bild präsentieren will:

93 Šarīʿatī, School of Thought and Action, 34–35, zit.n. Campanini, The Qur'an, 4.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »This has come about in response to the need for refom (islāh) and an impulse for renewal (tajdīd), tendencies that have always characterised Muslim civilisation at its greatest movements of expansion and cultural and intellectual vitality.«[94]

Korrelativ gelesen könnte man dies – von einer Makro-Ebene aus betrachtet – als Prämisse oder Prolog für eine weitere Entwicklung, die sich in theologischen und dann fachdidaktischen Dimensionen und Überlegungen ergießt und sich auf verschiedenen Mikro-Ebenen manifestiert, ansehen. Ideengeschichtlich erscheint dies plausibel, waren es doch die religiösen Gelehrten (in islamischen Kontexten: die *ʿulamāʾ*), die auf besagte Veränderungen reagierten, teilweise reagieren mussten, um die Inhalte ihrer eigenen Tradition vor sich selbst (sowohl als Individuum als auch innerhalb ihrer Fachkreise) und vor der Klientel der Gläubigen zu rechtfertigen sowie plausibel und verständlich machen zu können. Der Entwicklungsdruck auf die Gelehrten als Träger der Tradition und Ansprechpartner der Gläubigen ist meines Erachtens in der Moderne aufgrund der wachsenden sozialen Spannungen und Veränderungen gewachsen und führte auch dazu, dass sich gleichfalls viele Gläubige selbst dem Koran zuwandten.[95] Viele Denker, die in der vorliegenden Arbeit Erwähnung finden, sind Reformer, welche auch als Akteure im politischen Prozess bekannt sind und dementsprechend ihre Auffassungen und Ideen, ihre *eigene Hermeneutik* haben, die sie entsprechend zum Ausdruck bringen. Sie sehen hierin keinen Widerspruch zu ihrem akademischen bzw. intellektuellen Standing; vielmehr ist dies ganz selbstverständlich Teil ihrer Lebenswirklichkeit und damit auch Teil ihres Lebens und Wirkens in der Welt.

5.3.1.5 Abdelmadjid Charfi (*1942) – *der Islam zwischen Botschaft und Geschichte*

Ein weiterer Interpret und Denker, bei dem sich meines Erachtens korrelative Indizien in seinem Gedankengut finden lassen, ist Abdelmadjid Charfi. In seinem Buch *Al-Islām baina ar-Raisāla wa-t-Tārīḫ* (*Der Islam zwischen Botschaft und Geschichte*)[96] setzt er sich mit der Kritik über die Auslegung des Koran auseinander. Sein Hauptanliegen hierbei, was in Zusammenhang mit der *K-Frage* von Interesse ist, ist die Beziehung zwischen der Lebenswirklichkeit der Gläubigen und den traditionellen Inhalten der *Orthodoxie*.[97] Er versucht durch seine Vorgehensweise »jede Vorstellung von *Orthodoxie* [Hervorheb. i. Orig.] im traditionellen Sinne des Begriffes […] [zu vermeiden], und […] das religiöse Bewußtsein mit der gelebten Wirklichkeit in Einklang zu bringen.«[98] Charfi vertritt die Ansicht, dass man sich der Botschaft des Propheten direkt widmen und die essenziellen Inhalte hieraus extrahieren müsse, wie sie seinerzeit von den Ersthörern vernommen wurden,

94 Campanini, Massimo, The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 4.

95 »Faced with the challenges of modernitiy, this desire for renewal and reform has become urgent. In their search for means to accomplish this need, scholars have turned to the Qur'an.« (Ebd.)

96 Erschienen 2001 in Beirut (Dār Taliaa), so in: Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 198.

97 Vgl. Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 198.

98 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bevor diese »von den theologischen Systemen und Rechtskorpora übernommen, bearbeitet und benutzt wurden«[99]. Charfis historisch-kritischer Ansatz hat theologisch weitreichende Konsequenzen. Nach ihm ist der Prophet als »Empfänger der Botschaft ihrem Ziel nicht in dem Maße verpflichtet wie den Problemen, die sich zu seiner Zeit stellten, den Zwängen, denen er selbst unterworfen war, und den Nöten, auf die er zu reagieren hatte«[100]. Charfi postuliert, dass die Botschaft des Propheten Teil eines sozialen Phänomens ist. Dies muss historisch betrachtet werden: Seine Botschaft richtet sich an die Geisteshaltung der damaligen Zeit, nicht um bestimmte Positionen und Sitten zu bestärken, sondern zu reformieren und durch neue Sichtweisen zu ersetzen.[101] Das Ziel der Botschaft lautet, mehr als nur Lösungen für die temporären Probleme zu Zeiten der Offenbarung zu liefern; vielmehr sollten die humanistischen Endziele, welche hinter der primären Bedeutung der Gebote stehen, erkannt werden.[102] Mit anderen Worten:

> »Mit derselben Botschaft sind andere Lösungen für die Probleme anderer Zeiten zu finden, die nicht notwendigerweise den Lösungen (und Geboten) entsprechen, die in der Frühzeit des Islams gewählt (beziehungsweise akzeptiert) wurden.«[103]

Ähnlich wie Nasr Hamid Abu Zaid, Mohammed Mojtahid Shabestari und Mohammed Talbi versteht auch Charfi die Offenbarung dialogisch. Benzine fasst dies treffend zusammen:

> »Nach Charfis Lesart ist sie nicht als wörtliches Diktat göttlichen Ursprungs anzusehen. Sie stellt sich vielmehr als ein Zugang zu höheren Wahrheiten dar, der beim Propheten durch die Jahre des Hörens und der Meditation vorbereitet wurde. Im Gegensatz zur Tradition, die dieser Sichtweise einen Riegel vorgeschoben hat, bezeugt der Korantext eine aktive Rolle des Propheten beim Phänomen der Offenbarung. Die Offenbarung kann als *dialogisch* [Hervorheb. i. Orig.] betrachtet werden.«[104]

Alle genannten Anhaltspunkte im Zusammenhang mit Charfi belegen meines Erachtens korrelativ lesbare Tendenzen und Interpretationen, die für eine theoretische Diskussion (theologisch) und praktische Weiterentwicklung (didaktisch) durchaus erschlossen werden können.

5.3.1.6 Fazlur Rahman (1919–1988) und die *Zwei-Stufen-Methode*

Der letzte Interpret und Denker für den historisch-kritischen Ansatz hier ist Fazlur Rahman (1919–1988). Er verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz zur Untersuchung des Koran und bringt dabei seine *Zwei-Stufen-Methode* ins Spiel, die hier von Interesse ist. Diese Methode setzt sich, wie der Name schon erahnen lässt, aus zwei Stufen zusammen:

99 Ebd., 198–199.
100 Ebd., 199.
101 Vgl. ebd.
102 Vgl. ebd.
103 Ebd., 199–200.
104 Ebd., 201.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die erste Stufe besteht darin, sich die universalen Prinzipien aus der historischen Realität, in welche der Koran offenbart wurde, abzuleiten. Die zweite Stufe besteht darin, die abgeleiteten Prinzipien in der Praxis anzuwenden bzw. umzusetzen.[105] Rahmans Ansatz zur Koraninterpretation erscheint durchaus von korrelativem Charakter zu sein, denn nach ihm besteht der Interpretationsprozess aus einer Doppelbewegung, welche die gegenwärtige Situation mit den koranischen Zeiten und wieder zurück in die Gegenwart verbindet.[106] Rahman macht dies sehr plastisch deutlich, was meines Erachtens den korrelativen Charakter von Rahmans Auffassung von der Koraninterpretation unterstreicht. Der Koran ist hiernach die göttliche Antwort, welche durch die Gedanken und das Bewusstsein des Propheten in die moralische, soziale Situation des Propheten Mohammeds in Arabien hineinwirkt.[107] Im Hinblick auf die *K-Frage* erscheint mir dieses Geschehen durchaus als korrelativ – zwischen Gott (Offenbarung) und dem Propheten (Menschen) –, welches durch die dynamische wechselseitige Beziehung zwischen beiden gekennzeichnet ist. Der Koran ist damit die Antwort zum jeweiligen Kontext bzw. zur jeweiligen Situation, in der angefragt wird.[108] Die anfänglichen Verdachtsmomente, dass Rahmans Theorie ein korrelatives Geschehen beschreibt, scheinen sich weiter zu erhärten, wenn man sich seine Beschreibung der zuvor genannten Doppelbewegung en détail ansieht. Die erste Bewegung ist gekennzeichnet davon, den Koran als Ganzes mit allen seinen Bedeutungen zu erschließen, auch im Sinne spezifischer Lehren zu verstehen, welche eine Antwort bilden auf die spezifischen Fragen und Situationen, in denen diese gestellt werden. Die erste Bewegung ist geprägt durch das Auflösen und Systematisieren der Besonderheiten der allgemeinen Prinzipien, Werte und weitreichenden Ziele aus dem Korantext. Die zweite Bewegung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die zuvor genannten spezifischen Antworten verallgemeinert und diese aufbricht und als allgemeine moralische, soziale Ziele und Aussagen, welche im Lichte des historischen Kontextes aus dem Text *destilliert* werden können, darlegt. Die zweite Bewegung kann kurz gefasst so verstanden werden, dass sie von der allgemeinen

105 Vgl. Campanini, The Qur'an, 77–78.

106 »The process of interpretation proposed here consists of a double movement, from the present situation to Qur'anic times, then back to the present.« (Rahman, Fazlur, Islam and Modernity, Chicago 1984, 5)

107 »The Qur'an is the divine response, through the Prophet's mind, to the moral-social situation of the Prophet's Arabia.« (Ebd.) Rahman führt an anderer Stelle, so Campanini, zur Untermauerung zwei Koranversen an, in denen Rahman keinen Zufall darin sieht, dass die Natur mit dem Koran verglichen wird und die Beziehung Mohammeds zu beiden, zur Offenbarung und zur Natur, darlegt. Beides wird nur durch ihn, seine Wahrnehmung und sein Bewusstsein mit Gottes Erlaubnis *uns* offenbart und dargebracht (vgl. Campanini, The Qur'an, 81 in Bezug auf Rahman, Fazlur (1989): *Major Themes of the Qur'an*. Minneapolis (Minn.: Bibliotheca Islamica), p.vx.). Hier die beiden Verse: *Sprich*: Wenn das Meer Tinte für die Worte meines Herrn wäre, würde das Meer zu Ende gehen, bevor die Worte meines Herrn zu Ende gehen, auch wenn Wir noch einmal so viel hineinbrächten. Sprich: Ich bin ja nur ein Mensch wie ihr; mir wird offenbart, dass euer Gott ein einziger Gott ist«. Sure al-Kahf (*Die Höhle*), 18, Vers 109ff. Sowie: »Oder sagen sie etwa: »Er hat eine Lüge gegen Gott erdichtet«? Wenn nun Gott will, kann Er dir das Herz versiegeln. Und Gott löscht das Falsche aus und bestätigt die Wahrheit mit seinen Worten«. Sure al-Schura (*Die Beratung*), 42, Vers 24. Khoury, Der Koran, 230; 373.

108 Vgl. Rahman, Islam and Modernity, 5.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ansicht zur spezifischen Ansicht formuliert und in der Gegenwart realisiert wird.[109] Das Allgemeine, was zuvor aus der Offenbarung bzw. dem Offenbarungstext (Koran) an Prinzipien, Werten und dergleichen extrahiert wurde, muss in der Gegenwart im konkreten sozio-historischen Kontext verkörpert werden.[110] Vor dem Hintergrund der *K-Frage* weist der beschriebene Prozess durchaus dynamische Wechselwirkungen zwischen Gott (Offenbarung) und den Menschen (Schöpfung) auf, die hier in der Auseinandersetzung mit dem Text in Form der Interpretation zutage tritt und immer wieder im Hier und Jetzt mündet. Campanini fasst diese Beziehung zwischen Offenbarungstext (Koran) und Interpret passend zusammen: Der Text behält die enge Beziehung zwischen den Intentionen des Autors (Gott), welche universal sind, und der Interpretation durch den Menschen. Diese Intentionen sind an die Interpretation und Veränderungen in der Vergangenheit sowie in der Gegenwart gerichtet.[111] Will man vor dem Hintergrund der *K-Frage* Rahmans Ansatz und Überlegungen einschätzen, wird schnell klar, dass auch hier eine entsprechend anthropologisch gewendete Theologie (Hermeneutik) als ein weiteres Indiz für eine Form von Korrelation anscheinend vorliegt.[112] Noch deutlicher in Bezug auf die *K-Frage* an dieser Stelle äußert sich Rahman selbst, indem er seinen hermeneutischen Ansatz in den ideengeschichtlichen und erkenntnistheoretischen Kontext setzt. Die objektive Situation des Koran, der für die Muslime eine absolute Normativität darstellt, ist untrennbar mit dessen Verständnis als direkte, wörtliche Antwort Gottes durch Mohammeds Verstand in einer bestimmten historischen Situation verbunden bzw. zu verstehen. Beides wurde später massiv durch die Orthodoxie vernachlässigt, beschränkt und heruntergespielt nach Rahman.[113] Rahmans Ansatz gipfelt in der Feststellung, dass wir es mit zwei Objektivitäten zu tun haben, nämlich der des Textes und der des historischen Kontextes, in dem er entstanden ist; beide Objektivitäten, die quasi durch den Text repräsentiert werden, müssen in der Gegenwart angewendet, interpretiert und benutzt werden.[114]

5.3.2 Der literaturwissenschaftlich-kommunikationstheoretische Ansatz

Hierunter sind alle Autoren, Denker und Interpreten zu finden, die meiner Ansicht nach in ihrem Offenbarungsverständnis zunächst einmal die Offenbarung als Text im literaturwissenschaftlichen Sinn betrachten und dementsprechende Analysemethoden anwenden sowie sich kommunikationstheoretisch mit der Interaktion zwischen Text (Offenbarung) und Subjekt (Mensch) beschäftigen. Interpretationskritik und Analyse werden in diesem Zusammenhang entsprechend dargelegt. Folgende Interpreten habe ich dieser Kategorie zugeordnet: Amīn al-Ḫūlī (1895–1973), Muhammad Ahmad Khalafallah

109 Vgl. Ders., Islam and Modernity, Chicago 1984, 5–7.

110 »That is, the general has to be embodied in the present concrete socio-historical context.« (Ebd.)

111 »The text retains its close relationship with the author's intentions, which are universal and directed at the interpretation and modification not only the of the past but also of the present.« (Campanini, The Qur'an, 78)

112 »And it is God who measures and oversees the civil and anthropological evolution of humankind.« (Ebd.)

113 Vgl. Rahman, Islam and Modernity, 8.

114 Vgl. Campanini, The Qur'an, 79.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(1916–1991), Abdolkarim Soroush (*1945), Mohammed Arkoun (1928–2010), Nasr Hamid Abu Zaid (1943–2010), Mohammed Talbi (1921–2017), Muhammad Shahrur (*1938) und Wael Hallaq (*1955). Hier seien nun die Positionen im Einzelnen genannt.

5.3.2.1 Amīn al-Ḫūlī (1895–1973) und Muhammad Ahmad Khalafallah (1916-1991) – die literaturwissenschaftliche Auslegung des Koran (*tafsīr adabī*)

Das 20. Jh. ist geprägt von der Einführung und Nutzung eines literaturwissenschaftlichen Ansatzes in der Koranauslegung (*tafsīr adabī*). Einer der ersten Interpreten, der dafür plädierte, den Koran gemäß der Literaturwissenschaft zunächst einmal als bloßen Text zu begreifen, war der ägyptische Literat und Wissenschaftler Taha Hussein (1889–1973). Bereits in den 1930er Jahren strebte er an, den Koran als rein literarischen Text zu betrachten.[115] Dieser neue Ansatz ermöglicht eine ebenso neue Hermeneutik, die unter korrelativen Gesichtspunkten hier von Interesse ist. Dieser Ansatz wurde weiter entwickelt von Amīn al-Ḫūlī (1895–1973) und dessen Schüler Muhammad Ahmad Khalafallah (1916–1991). Amīn al-Ḫūlī stützte sich hierbei auf die Ideen des andalusischen Rechtsgelehrten aš-Šāṭibī (gest. 1388) und ging davon aus, dass die Offenbarung, um überhaupt verständlich zu sein, sich der Sprache und dem geistigen Horizont ihrer Adressaten anpassen müsse.[116] Die Bedeutung der menschlichen Sprache im Zusammenhang mit der Offenbarung wird noch im weiteren Verlauf von Interesse sein; denn gerade vor dem Hintergrund der *K-Frage* erscheint es notwendig, zumindest entsprechende Gedanken diesbezüglich zu formulieren und zur Diskussion zu stellen. Nicolai Sinai sieht in dem beschriebenen Ansatz al-Ḫūlīs ideengeschichtliche Parallelen zur Entwicklung der historisch-kritischen Bibelwissenschaft bei Johann Salomo Semler (gest. 1791).[117] Im Schaffen beider Autoren, al-Ḫūlīs' und Khalafallahs, stechen jene korrelationsverdächtigen Aussagen hervor, die unter dem Schlagwort *Erneuerung* in Erscheinung treten: *Neues* in dem Sinne, dass es stetig aus der fortlaufenden Auseinandersetzung mit dem Koran und der Tradition hervorgeht. Hier klingen Parallelen zwischen der Auseinandersetzung zwischen Tradition und Moderne sowie der *Korrelationsfrage* an, welche sich mit ähnlichen Zusammenhängen hierzu beschäftigt. So beschreibt Amīn al-Ḫūlī (1895–1973) dieses Phänomen, das doch sehr verdächtig nach korrelativen Tendenzen klingt, wie folgt: »Erneuerung beginnt mit einer destruierenden Untersuchung der Vergangenheit. Ideen, die zu einer bestimmten Zeit verboten sind, können

115 Vgl. Wielandt, Rotraud, Art. Exegesis of the Qur'ān. Early Modern and Contemporary. In: Encyclopedia of the Qur'ān. Bd. 2, E–I, Leiden 2002, 124–142, hier S. 131.

116 Vgl. Sinai, Nicolai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, Freiburg i.Br. 2012, 118.

117 »Strukturell sind solche Theorien nicht allzu weit von der Unterscheidung entfernt, die Johann Salomo Semler (gest. 1791), einer der Gründerväter der historisch-kritischen Bibelwissenschaft, zwischen der *Heiligen Schrift* [Hervorheb. i. Orig.] und dem in ihr enthaltenen, aber nicht mit ihr identischen *Wort Gottes* [Hervorheb. i. Orig.] vornahm.« (Ders., Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, Freiburg i.Br. 2012, 118)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sich später zu einer Lehre, einer Reform wandeln, die in der Folgezeit zum Leben erwacht.«[118] Al-Ḫūlī ging sogar soweit – folgt man Benzine – zu behaupten:

> »daß die Erneuerung […] [taǧdīd] eine unausweichliche Tradition der islamischen Gelehrsamkeit seit dem Tode des Propheten sei, und [er/al-Ḫūlī] forderte zu einem ständig erneuerten Religionsverständnis auf, das ermöglicht, die neu auftauchenden Probleme der Menschen zu lösen.«[119]

Wenn man davon ausgeht, dass man im Zuge eines Korrelationsprozesses immer wieder zu neuen, individuellen Zugängen, Verständnissen, Interpretationen und dergleichen bezüglich der eigenen Tradition und Offenbarung gelangt, so ist der daraus sich ergebende Plural an *Neuem* nicht zu ignorieren. Wichtig erscheint mir hierbei neben der genauen Kenntnis der eigenen Tradition (Koran und Hadith), vor allem auch eine profunde Kenntnis der jeweiligen Kontexte sowohl im Hinblick auf die Offenbarung als auch mit Bezug zum jeweiligen Korrelationsgeschehen und dessen entwicklungsgeschichtliche Hintergründe anzustreben. Einen der wichtigsten Entwicklungsschübe erfuhr die moderne Koranexegese und -hermeneutik durch Muhammad Ahmad Khalafallah. Nach ihm sind koranische Erzählungen nicht als wahrheitsgemäße Wiedergabe von historischen Ereignissen zu verstehen, sondern vielmehr als rhetorisch wirkungsvolle Adaptionen von bekannten Erzählstoffen zu Zeiten Mohammeds, die bestimmte psychologische Effekte beim Publikum bzw. den Hörern bezwecken sollen.[120] Die literaturwissenschaftliche Herangehensweise an die Offenbarung als Text (*Offenbarungstext*) ist im Hinblick auf die *K-Frage* deswegen von Bedeutung, weil der Text an sich sowohl den Inhalt der Offenbarung als auch das Vehikel eben dieser darstellt und damit Inhalt und Medium ist, welches die Korrelation individuell initiieren und wieder neu anstoßen kann. Der Text wird somit neben der eigenen Lebenswirklichkeit zum wesentlichen Ausgangs- und Korrelationspunkt. Beide Aspekte sind Ursache, Prämisse und Impulsgeber der Korrelation, da sie in dynamischer Wechselwirkung zueinanderstehen.

5.3.2.2 Abdolkarim Soroush (*1945) – Auslegung vor dem Hintergrund der *Kontraktion und Expansion des religiösen Wissens*

Ein weiterer interessanter Interpret und Denker, der unter dem Schlagwort *Erneuerungen* hier von Interesse ist, ist Abdolkarim Soroush mit seiner *Theorie der Kontraktion und Expansion des religiösen Wissens*. Wenn man sich die dialektische und dynamische Beziehung zwischen Mensch und Offenbarung innerhalb der Korrelation vor Augen führt, erscheinen Soroushs Gedanken als korrelationsaffin. Soroush geht von folgenden Voraussetzungen aus: Ein Text oder ein Ereignis ist prinzipiell offen für eine Vielzahl von Auslegungen und Lesarten.[121] Soroush geht davon aus, dass der Koran frei von Unvollkommenheit und die Religion als offenbarte Botschaft irrtumslos ist.[122] Jedoch ist das

118 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 13.
119 Ebd., 142.
120 Vgl. Sinai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, 118f.
121 Vgl. Soroush, A conversation with Abdolkarim Soroush British Muslim Weekly.
122 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 69.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Verständnis der Menschen von Religion seiner Meinung nach unvollkommen. Religion ist hiernach zwar göttlich und himmlisch, das Verständnis von dieser aber menschlich und irdisch.[123] Soroush führt hierzu aus: »Nicht die Religion hat es nötig, erneuert und vervollkommnet zu werden, sondern das religiöse Bewußtsein und das religiöse Gespür haben einen ständigen Bedarf an Wiederaufbau.«[124] Kurz gefasst geht es bei Soroush im Wesentlichen darum zu verstehen, dass »es nicht der religiöse Text ist, der verändert werden kann, sondern daß sich vielmehr die Auslegungen mit der Zeit verändern«[125]. Soroush erläutert dies anhand eines Frage-Antwort-Szenarios, das doch sehr korrelativ daherkommt:

> »Wir sind ständig eingetaucht in einen Ozean von Auslegungen. Der Text spricht nicht mit einem. Man muß ihn zum Sprechen bringen, indem man Fragen an ihn richtet. Angenommen, jemand befindet sich in der Gegenwart eines Gelehrten, ohne ihm auch nur eine einzige Frage zu stellen, und er bleibt stumm. Natürlich wird man von seinem Wissen nicht profitieren können. Stellt man ihm Fragen, wird man von ihm ein bestimmtes Wissen erlangen, je nach dem Niveau der Fragen. Sind die Fragen klug, werden auch die Antworten tiefschürfend sein. Interpretation hängt also von uns ab.«[126]

Die diesen Aussagen zugrunde liegende wechselseitige Beziehung zwischen Text (Offenbarung, Tradition) und dem fragenden Individuum sind meines Erachtens symptomatisch für korrelativ verlaufende Prozesse. Soroushs Ansichten zur Textauslegung und Interpretation können durchaus korrelativ verstanden werden, so entstehen nach seiner Theorie stets neue Auslegungen und Interpretationen, die vor dem Hintergrund sich wandelnder Gegebenheiten zu neuen Interpretationen führen und damit auch zu neuen *Korrelationen*. Soroush ist der Meinung, dass »alles, was wir von der Religion erhalten und entgegennehmen, […] Interpretation«[127] ist. Hierbei ist mit den Worten von Soroush hervorzuheben: »Ich sage nur, daß es keine offizielle Auslegung gibt. Es sollte immer eine Vielfalt an Auslegungen geben.«[128] Soroush schlussfolgert, dass wir alle *Ausleger der Religion* und nicht *Begründer der Religion* sind.[129] Er warnt in diesem Zusammenhang ausdrücklich davor, die eigene Position oder Auffassung über die anderer zu stellen:

> »Mögen die, die ihre Worte für überlegen gegenüber einem einfachen Verständnis der Religion halten, sich vorsehen: Ihr Hochmut kann allmählich dazu führen, daß sie der Versuchung erliegen, sich den Prophetenmantel überzuwerfen. Die Unanfechtbarkeit

123 Vgl. ebd.

124 Soroush, A conversation with Abdolkarim Soroush British Muslim Weekly.

125 Ebd.

126 Ebd.

127 Ders., A conversation with Abdolkarim Soroush British Muslim Weekly, veröffentl. 1996, http://drsoroush.com/en/a-conversation-with-abdolkarim-soroush-british-muslim-weekly/[eingesehen am 04.01.2019, 14:45 MEZ].

128 Ebd.

129 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> der Religion zu akzeptieren hat nichts damit zu tun, seine eigenen Worte in den Mund des Propheten zu legen und sich seine Position anzumaßen.«[130]

Sein Appell mündet in einer Aufforderung, die meines Erachtens als Aufruf zum Korrelieren verstanden werden könnte, zumindest indirekt, wenn er sagt: »Es heißt vielmehr, ehrlich zu versuchen, seine Botschaft zu verstehen, indem man immer wieder den heiligen Text und die Tradition zu Rate zieht.«[131] Denn Anfragen, kommen aus der Lebenswelt und richten sich an den Text und die Tradition und kehren wieder zurück in die Lebenswelt. Aber auch der Text und die Tradition stellen zumindest indirekte Anfragen, Aufforderungen und Anforderungen an die Lebenswirklichkeit. Im Wechselspiel von Frage und Antwort stehen am Ende beide Positionen verändert da, sowohl die Lebenswelt der fragenden Gläubigen als auch die antwortende Tradition. Denn so wie die Gläubigen durch diesen *call and respond*-Prozess gehen; durch den gewonnenen Input aus der Tradition verändert bzw. bereichert werden, genauso erfährt die Tradition hierdurch Bereicherung, nämlich durch die Anfrage neugewonnenes aktualisiertes Erfahrungswissen, welches sie erweitert und über die aktuelle Generation hinaus weiter fortträgt.

5.3.2.3 Mohammed Arkoun (1928-2010) – die Offenbarung als *Klärung ohne zu klären*

Ein weiterer moderner Denker und Koraninterpret ist Mohammed Arkoun. Seine Ansichten zur Koranhermeneutik und Kritik an der Orthodoxie klingen in diesem Zusammenhang äußerst korrelationsverdächtig. Nach Arkoun will der Koran den Menschen keine endgültigen Lösungen für praktische Probleme seiner Existenz liefern, vielmehr zielt er darauf ab, ihm eine Perspektive zu erschließen, in welcher der Mensch sich selbst und die Welt und deren Zeichen, die den metaphysischen Horizont für alle Menschen bilden, wahrnimmt.[132] Arkoun ist der Auffassung, dass »der Koran ununterbrochen der Überprüfung und der Reflexion durch den Menschen ausgesetzt ist«[133]. Noch deutlicher wird dies, wenn Arkoun ebenfalls sich eines Frage-Antwort-Szenarios zur Erläuterung der Beziehung zwischen Offenbarung und Mensch bedient. Die Offenbarung ist hiernach als eine Verbindung zwischen Mensch und Gott zu verstehen, nicht als eine Frage-Antwort-Beziehung, sondern eher als eine Beziehung, in welcher der Mensch sich empfangen und umschlungen findet von der unendlichen Macht der Bedeutung, des Sinns der Dinge und der Wahrheit über Wort und Dasein.[134] Nach Arkoun ist es

130 Ebd.

131 Ebd.

132 Vgl. Arkoun, Mohammed/Gardet, Louis, L'Islam. Hier-demain, Paris 1978 zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 92.

133 Ebd., 94 in Bezug auf Arkoun, Mohammed, Rethinking Islam Today. A Sourcebook. In : Liberal Islam, In : Charles Kurzmann (Hg.), Oxford 1998.

134 Vgl. Ennaifer, H'mida, Les commentaires coranique contemporains. Analyse de leur méthologie, Rom 1998 zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 97.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ziel der Offenbarung »zu klären ohne zu klären«[135] und »Bedeutungen und den Sinn zu enthüllen, ohne das Unbekannte, das Mysterium oder den ergreifenden und wunderbaren Charakter dessen, was enthüllt wird, aufzuheben.«[136] All dies zeugt von einer reziproken Beziehung, die im Hinblick auf die Korrelation mehr als bekannt erscheint, aber an dieser Stelle nicht ganz so eindeutig ist, wie es bei anderen zuvor genannten Interpreten der Fall ist und deshalb hier mit einem Fragezeichen versehen und zur Diskussion gestellt werden muss. Die letzten Ausführungen erinnern, rückblickend auf das vorherige Kapitel dieser Arbeit, an einen mythischen Ansatz zu einer Binnen- bzw. Innenschau, wie Bitter oder Schambeck sie vertreten.

5.3.2.4 Nasr Hamid Abu Zaid (1943-2010) und die Bedeutung der Sprache im Offenbarungsprozess

Einer der wichtigsten und prominentesten Vertreter einer modernen Koranhermeneutik ist der 2010 verstorbene Nasr Hamid Abu Zaid. Abu Zaid bedient sich verschiedener literaturwissenschaftlicher und kommunikationstheoretischer Ansätze und Methoden, um sich dem Koran (Offenbarungstext) zu nähern. Ein diesbezüglich wichtiger Aspekt ist die menschliche Sprache:[137] Hiernach muss ein göttlicher Sprecher bei der Kommunikation mit dem Menschen sich auf dessen kulturellen *Code* einlassen und zurückgreifen, denn Gott kann mit dem Menschen nur in menschlichen Dimensionen der Sprache und Kultur, in geschichtlich situierter Sprache reden.[138] Daraus folgt, dass die »überzeitlich gültige göttliche Botschaft, die dem Koran zugrunde liegt, […] demnach nicht einfach mit der geschichtlich bedingten Gestalt identifiziert werden [kann], in die Gott diese Botschaft im Jahrhundert gekleidet hat«[139]. Abu Zaids Argumentation erinnert in diesem Zusammenhang doch sehr an Paul Tillichs Überlegungen zur Bedeutung von Sprache, Kultur, Religion, Glaube und deren Beziehung zur Offenbarung. Das lässt meines Erachtens nach die korrelativen Anschluss- und Interpretationsmöglichkeiten hier noch interessanter erscheinen. Denn nach Abu Zaid übernahm Gott

> »eine menschliche Sprache und die Kultur, die diese Sprache hervorgebracht hat. Denn wer eine Sprache wählt, bedient sich nicht eines leeren Gefäßes, weil die Sprache das wichtigste Instrument einer Gemeinschaft ist, um die Welt zu begreifen und ihr eine Ordnung im Bewußtsein zu geben.«[140]

Der von Abu Zaid favorisierte Ansatz, den Koran als komplettes linguistisches System zu verstehen, das sich seiner Hörerschaft (Erstempfänger) angepasst hat, lässt unleugbar

135 Ennaifer, Les commentaires coranique contemporains zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 97.

136 Ennaifer, Les commentaires coranique contemporains zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 97.

137 Darauf werde ich im Zwischenfazit dieses Kapitels nochmals vor dem Hintergrund der K-Frage eingehen, um meine eigenen diesbezügliche Annahmen zur Diskussion zu stellen.

138 Vgl. Sinai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, 119.

139 Ebd.

140 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 177.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

korrelative Resonanzen anklingen.[141] Der Koran »konzentriert sich auf die Menschen, an die er sich ursprünglich richtete. Die Offenbarung hat sich dem linguistischen und intellektuellen Horizont der Erstempfänger angepaßt. Um die Wahrheit zu verändern, hat sie sie sich einverleibt!«[142] »Der Koran ist für Nasr Hamid Abu Zaid ein offenes Kommunikationssystem zwischen Gott und den Menschen.«[143] Ein weiterer Aspekt, der sowohl als Korrelationsverdacht als auch als Anschlussmöglichkeit interpretiert und weiterentwickelt werden kann, ist nach Abu Zaid in der Dialektik des Koran zu finden. Abu Zaids *Konzept des Textes* (*Mafhūm an-naṣṣ*)[144] legt die dialektische Beziehung zwischen Koran und Wirklichkeit offen. Diese dialektische Beziehung äußert sich vor allem in der »Art und Weise, wie die koranische Offenbarung bei vielen Begebenheiten auf bestimmte historische Ereignisse oder soziale und politische Veränderungen regiert hat«[145]. Eine der grundlegenden Fragen, die sich Abu Zaid stellt und die weitere Anschlussmöglichkeiten für einen korrelativen Ansatz bietet, lautet: »[Wie] ist die Rolle dieses grundlegenden Textes [Koran] zu verstehen, der von allen muslimischen Lehransätzen als göttlicher Text aufgefaßt wird?«[146] Diese Fragestellung kann als korrelative Ausgangsbasis erschlossen werden, weil sie immanent das Hier und Jetzt in Form der Anfrage an den Offenbarungstext und die Tradition richtet und damit weitere Fragen und Rückbindungen in Form von persönlichen Korrelationen ermöglicht. Obwohl der überlieferte Text nicht verändert werden kann, können jedoch dessen Interpretation, Kommentar und Auslegung daraus verändert werden. Die Beziehung zwischen Text und Interpretation und deren Untrennbarkeit werden bei Abu Zaid sehr deutlich, wenn er von der »anderen Seite des Textes«[147] spricht. Er unterscheidet hierbei zwischen Sinn und Bedeutung, d.h. für ihn ist der Sinn, was im Text dargestellt ist, die Bedeutung hingegen spiegelt sich in der Beziehung zwischen dem ursprünglichen Sinn und dem heutigen Leser wider.[148] Hiernach ist die Bedeutung veränderlich, der Sinn aber, als das, was die erste Generation von Muslimen verstand, ist aufgrund seiner Historizität festgeschrieben.[149] Daraus folgt, dass der Sinn vom Text abhängig ist, die Bedeutung jedoch vom Leser.[150] Da die Interpretation untrennbar mit dem Text verbunden ist, muss demnach der Koran, »wenn er erst einmal im Licht seines historischen, kulturellen und linguistischen Kontextes dekodiert wurde, nach dem kulturellen und linguistischen Kontext des Auslegers *rekodiert* [Hervorheb. i. Orig.] werden«[151]. Bei einer tiefschürfenden Aus-

141 Vgl. ebd.

142 Abu Zaid, Nasr Hamid, Mafhūm an-naṣṣ dirāsa fī ʻulūm al-Qurʼān, Kairo 1993 zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 177.

143 Ebd., 190.

144 Vgl. ebd., 176f.

145 Ebd., 177.

146 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 170.

147 Abu Zaid, Mafhūm an-naṣṣ dirāsa fī ʻulūm al-Qurʼān zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 186.

148 Vgl. ebd., 188.

149 Vgl. ebd.

150 Vgl. ebd.

151 Ebd., 189.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einandersetzung mit Abu Zaids Gedanken, drängt sich die Frage vor dem Hintergrund der Korrelation auf, ob die Herabsendung (*tanzil)* bzw. die Offenbarung an sich einen zutiefst korrelativen Charakter bereits in sich trägt, dass Gott und Mensch durch einen dynamischen Prozess miteinander in Verbindung stehen und dieser Akt, das Leben und die Interpretation der Offenbarung Ausdruck bzw. Produkt dieses Prozesses sind. Diese Frage soll zur weiteren Diskussion an dieser Stelle offenbleiben. Nach Abu Zaid sind das Göttliche (Offenbarung) und das Menschliche durch den koranischen Diskurs miteinander verbunden.[152] Beide sind durch »das Hilfsmittel einer menschlichen (und nicht einer göttlichen) Sprache, des Arabischen, trotz der Allwissenheit Gottes, seiner Vollkommenheit, seiner Macht und seiner Weisheit«[153], miteinander verbunden. Doch wie ist es mit Abu Zaids Diskurs über die Sprache im Hinblick auf die Tradition bzw. Islamische Theologie bestellt? Wie wird dort dieses Phänomen im Zusammenhang mit der Offenbarung betrachtet und wie ist Abu Zaids Position hierbei? Sowohl die hanbalitische als auch die asch'aritische Rechtsschule vertreten die Auffassung, dass Sprache eine Gabe Gottes an die Menschen ist und keine menschliche Erfindung.[154] Hiernach ist das Wort Gottes nicht erschaffen und ewig, es stellt eines seiner Attribute dar.[155] Die mu'tazilitische Rechtsschule hingegen vertritt die Auffassung, dass die Sprache lediglich eine menschliche Konvention ist, die historische und soziale Gegebenheiten reflektiert.[156] Demnach wurde der Koran von Gott in einem bestimmten Kontext erschaffen und seine Botschaft muss dementsprechend in besagtem Kontext verstanden werden.[157] Für Abu Zaid kommt in Anbetracht moderner Kenntnisse über Sprache und Text die mu'tazilitische Auffassung von Sprache unserer zeitgenössischen Auffassung am nächsten.[158] Abu Zaid kommt hier zum Schluss, dass

> »der ursprüngliche Inhalt des Gotteswortes in seiner unbekannten Absolutheit – ich meine, bevor es auf arabisch zum Ausdruck gebracht wurde – göttlich und heilig [ist], obgleich sein manifestierter Ausdruck weder heilig noch göttlich ist. Ob man der mu'tazilitische Lehre von der ›Erschaffenheit des Korans‹ folgt oder ob man die ash'aritische vorzieht, die Schlußfolgerung ist dieselbe: Der Koran, den wir lesen und interpretieren, ist in keiner Weise identisch mit dem ewigen Wort Gottes.«[159]

Nachdem in Kürze das theologische Standing Abu Zaids skizziert wurde, bleibt die Frage nach der hermeneutischen Dimension seines Wirkens auch im Kontext islamischer Geistes- und Ideengeschichte übrig und wie er sich selbst in diesem Zusammenhang sieht. Nach Abu Zaid gibt es selbstverständlich auch in der islamischen Geschichte ein

152 Vgl. ebd., 177–178.

153 Ebd.

154 Vgl. Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 181.

155 Vgl. ebd.

156 Vgl. ebd.

157 Vgl. ebd.

158 Vgl. ebd.

159 Abu Zaid, Mafhūm an-naṣṣ dirāsa fī 'ulūm al-Qur'ān zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 186.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

hermeneutisches Bestreben.[160] Alleine dadurch bedingt, dass der Koran spätestens seit dem Tode des Propheten Mohammeds der Auslegung durch die Gläubigen bedarf und diese wiederum der Auslegungen bedürfen, um das Wort Gottes, welches über den Propheten zu ihnen kam, zu verstehen, weiterzugeben und ihren Glauben entsprechend praktizieren zu können.

> »Von Beginn des Koranempfangs an wurden die Muslime dazu veranlaßt, ein Bündel von Methoden, Theorien und Reflexionen philosophischer Art hinsichtlich der Auslegung des Textes zu schaffen. Sie mußten ihn auf eine Weise erklären, übersetzen und auslegen, die den Menschen verständlich war, und zwar seit dem Tode des Propheten. Die islamischen Wissenschaften, die sich entwickelt haben, zeugen von diesem Interpretationsanliegen.«[161]

Die Frage nach der Notwendigkeit einer neuen Koranhermeneutik begründet Abu Zaid, wie viele andere moderne Interpreten und Denker historisch. Viele vertreten die Meinung, dass »mit der Zeit, als die politischen, juristischen und religiösen Mächte immer stärker und zahlreicher wurden, […] die kritische Dimension der Hermeneutik [verschwand]«[162]. Mit anderen Worten: Die grundlegende kritische Haltung wurde durch real- und machtpolitische Erwägungen und Akteure aus den relevanten Diskursen nach und nach verdrängt. Die Bedeutung und Tragweite der neuen Ansätze für eine neue Hermeneutik, die sich nach Abu Zaid abzeichnen, sind u.a. an dessen Betonung des Subjektes festzumachen. Dies liegt in der Natur der Sache bzw. Hermeneutik selbst begründet, beschreibt und erläutert sie doch den Prozess des Verstehens und die Mechanismen von Erklärung und Auslegung in Anbetracht jeder Form von Subjektivität in Bezug auf die Textinterpretation.[163] Der Grenzen und der Konsequenzen ist sich Abu Zaid durchaus bewusst, wenn er daran erinnert, dass

> »wir alle selbstverständlich Träger von Ideologien sind (religiösen, sozialen, nationalen, politischen usw.). Ideologie und Subjektivität können jedoch keine wissenschaftlichen Kriterien darstellen. Daher ist es wichtig, daß wir uns bei der Lektüre des Korantextes unserer ideologischen Bindungen bewußt sind, um uns gegen diese *Verzeichnung* [Hervorheb. i. Orig.] (talwīn), gegen unsere ideologisch-subjektive tendenziöse Lesart zu wappnen.«[164]

Im Geiste Abu Zaids ist es zweckdienlicher, sich der eigenen ideologischen Abhängigkeiten bewusst zu sein und so eine Auslegung zu ermöglichen, die sich einer der Objektivität nähert, im Sinne einer kulturellen, aber nicht absoluten Interpretation.[165] Abschließend sei zu Abu Zaid hier noch dessen Verständnis über die Funktion der Offenbarung (waḥī) erwähnt, die er als »channel of communication between God and human-

160 Vgl. ebd., 170.

161 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 170-171.

162 Ebd., 171.

163 Vgl. ebd., 190.

164 Ebd.

165 Vgl. ebd., 191.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

kind where the human voice is an explicit eternalisation of God's message«[166] versteht. All dies erscheint durchaus dem wechselseitigen Verständnis von Gott und Mensch im Offenbarungsprozess zu entsprechen, der einer Korrelation stets zugrunde liegt.

5.3.2.5 Mohammad Mojtahid Shabestari (*1936) – menschliche Subjektivität im Dialog mit dem Göttlichen

Ein von Abu Zaid selbst sehr geschätzter Kollege ist Mohammad Mojtahid Shabestari, dessen Ideen gewiss auch bei ihm Widerhall fanden.[167] Ähnlich wie Abu Zaid, stellt Shabestari das Subjekt bzw. die Subjektivität in den Fokus des Interpretationsaktes.[168] Die Bedeutung der Interpretation als Akt der Auseinandersetzung mit der Offenbarung vor dem Hintergrund der eigenen Subjektivität im Hier und Jetzt lassen beide Denker und ihre Überlegungen im Lichte der *K-Frage* als äußerst interessant erscheinen. Shabestari beschreibt den Interpretationsakt wie folgt:

> »Every text is a hidden reality that must be revealed through interpretation. The meaning of the text is produced in the act of interpretation. In reality, the text speaks through the interpretation and reveals what it contains inside.«[169]

Shabestari betont in diesem die menschliche Subjektivität in ihrem Dialog mit dem Göttlichen.[170] Er beschreibt detailliert die Natur, den Prozess des Dialoges der Offenbarung zwischen Mensch und Gott. Für ihn handelt es sich hierbei um eine unendliche Geschichte, die fortlaufend fortgeschrieben wird.[171] Weiter erläutert er hierzu die Rolle des Menschen gegenüber Gott im Offenbarungs- bzw. Interpretationsprozess: »Thus, in such circumstances never being dienied, as man, vis-à-vis God, he will remain always one of the two actors in the dialogue and the one of whom God's revelations is directed.«[172] Shabestari charakterisiert diesen Prozess und dessen Verständnis als einen vorläufigen, zwischenzeitlichen Dialog, der schwierig, leidenschaftlich und bilate-

166 Campanini, The Qur'an, 59. Abu Zaid, Nasr Hamid, The Qur'an. God and Man in Communication. Inaugural Lecture for the Cleveringa Chair of Leiden University, veröffentl. am 27. November 2000, http://www.let.leidenuniv.nl/forum/01_1/onderzoek/2.htm [eingesehen am 21.04.2010].

167 Vgl. Campanini, The Qur'an, 68.

168 »[T]he act of *interpretation* [Hervorheb. i. Orig.] as a form of action that can easily rise to the position of the subject in the hermeneutic process.« (Ebd., 68f.)

169 Shabestārī, Muḥammad Mujtahid, Hermeneutic. Ketāb va Sunnat: farayande-e tafsīr-e vahy [Hermeneutic, The Scripture and the Tradition], Teheran 1996, zit.n. Vahdat, Farzin, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran. The intersubjective hermeneutics of Mohamad Mojtahed Shabestrari. In: Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an, In: Suha Taji-Farouki (Hg.), Oxford 2004, 201.

170 Vgl. Campanini, The Qur'an, 69.

171 »This dialogue between God and man – the most extraordinary story in the universe – continues endlessly. It represents the way which we acquire the interpretation of the revelation, and it is an unending process.« (Shabestārī, Hermeneutic, zit.n. Vahdat, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran, 206)

172 Shabestārī, Hermeneutic, zit.n. Vahdat, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran, 206.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ral zwischen Mensch und Gott stattfindet.[173] Nach Shabestari überträgt der Mensch die Bedeutung auf das, was er vom Wort Gottes erhalten hat, durch seine eigenen Interpretationen.[174] Diese Interpretationen nehmen durch die kritische Anwendung und Unterstützung der Philosophie und der Wissenschaft eine akzeptable Form an.[175] Shabestari sieht hierin einen Reichtum und Zugewinn, der letzten Endes ganz im korrelativen Sinne zu Erkenntnissen in Bezug auf die Offenbarung bzw. das Wort Gottes führt.[176] Inwiefern dies vor dem Hintergrund eines engeren Begriffes von Korrelation Bestand hat, bleibt an dieser Stelle gewiss zu fragen übrig. Letztlich ist hier die Frage zu beantworten, inwieweit man bereit ist, die Interpretation der Texttradition bzw. des Offenbarungstextes als wechselseitigen Veränderungsprozess anzuerkennen, da nach allgemeinem Verständnis das *Wort Gottes* nicht durch Interpretation selbst im Laufe der Geschichte Veränderung erfährt.

5.3.2.6 Mohamed Talbi (1921-2017) – *vektorielle Lesart* des Koran und konstanter Dialog zwischen Gott und Mensch

Ein weiterer Denker und Interpret, der im Hinblick auf die *K-Frage* von Interesse ist, ist der 2017 verstorbene Mohamed Talbi (1921–2017). Talbi schlägt eine

> »*vektorielle Lesart* [Hervorheb. i. Orig.] des Korantextes vor, die hervorhebt, was er als die *übergeordneten Ziele* [Hervorheb. i. Orig.] der Offenbarung bezeichnet. Für ihn nämlich zeigt der Koran nur die Hauptrichtungen an, und seine Anordnungen sind in bezug auf die Zeit zu verstehen, in der sie geäußert wurden. Vor allem verteidigt er die Idee, daß *nur der Koran verpflichtet* [Hervorheb. i. Orig.] und er allein bindend für den Gläubigen sei. Er distanziert sich deutlich von der Sunna, Tradition«[177].

Für Talbi ist der Koran (*kalām Allāh*) göttliche Rede, die in ihrer Dialektik durchaus korrelativ zu sein scheint. Dies wird besonders an dieser Stelle deutlich:

> »Wenn Gott spricht und er seine Rede zu einer Herausforderung für die Menschheit machen will, ist das Diktat göttlich, aber der Ausdruck menschlich. Es ist eine theandrische Rede, die zunächst ganz und gar göttlich ist. Aber bei ihrem Eintreten in die Geschichte kann sie die Menschen nur erreichen, wenn sie zu ihnen in ihrer Sprache

---

173 »The story our understanding of the word of God is that of a metatemporal conversation – difficult, passionate and bilateral – between man and God.« (Shabestārī, Hermeneutic, zit.n. Vahdat, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran, 206)

174 »Man confers meaning onto that which he has received of God's word through his own interpretations.« (Shabestārī, Hermeneutic, zit.n. Vahdat, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran, 206)

175 Vgl. Shabestārī, Muḥammad Mujtahid, Hermeneutik. Ketāb va Sunnat: farayande-e tafsīr-e vahy. In: Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an, In: Suha Taji-Farouki (Hg.), Oxford 2004, 206.

176 »This provides the capital accumulated by man for the next stage, capital that constitutes the basis of the assumpations and predispositions that will be constructed in the course of this phase. Enriched with this new capital man turns for a second time to the word of God, and is struck with new ray of light« (ders., Hermeneutic, zit.n. Vahdat, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran, 206)

177 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 194.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

spricht. Sie ist allen möglichen philologischen und linguistischen Methoden unterworfen.«[178]

Weitere korrelative Spuren und Parallelen zu Abu Zaid und Shabestari lassen sich bei Talbi finden.[179] Auch beim ihm erscheint die Offenbarung als konstanter Dialog zwischen Gott und den Menschen, der bis in die Gegenwart hineinreicht. Der Koran wurde nach Talbi in die Geschichte offenbart – und zwar als Geschichte, nicht im Sinne eines Fixpunktes in der Zeit, sondern als ein dynamisches Kontinuum. Gott ist demnach kontinuierlich präsent und hört niemals auf, sich selbst zu offenbaren; er entfaltet sich in der Zeit, so dass er stets präsent ist.[180] Gott ist durch den Koran im konstanten Dialog mit dem Menschen, der Koran an sich als Ganzes fordert zur Reflexion auf.[181] Diese fortlaufende wechselseitige Rede zwischen dem Schöpfer und seinem Geschöpf, die wechselseitige Einflussnahme auf die Offenbarung, deren Form und Übermittlung erscheinen im Hinblick auf die *K-Frage* hier als höchst verdächtig!

5.3.2.7 Muhammad Shahrur (*1938) – *stabile Textform und inhaltliche Mobilität*

Ein weiterer Autor, Denker und Interpret, der in dieser Kategorie nicht fehlen darf, ist Muhammad Shahrur. Auch er liefert interessante Hinweise bezüglich einer *muslimischen Lesart* der Offenbarung in der Auseinandersetzung und im Zusammenspiel von Gott und Prophet, von Text und Inhalt. Shahrur unterscheidet zwischen der Stabilität der Textform (*ṯhabāt sibġat al-nass*) und der inhaltlichen Mobilität (*harakat al-muhtawā*).[182] Shahrur unterscheidet hierbei das, was unveränderlich von Gottes Intentionen und der Offenbarung ist, von dem, das adaptiert werden kann für die Nöte und Veränderungen der Moderne. Hiernach können allegorische Verse (*mustashābihāt*) die Wahrheit des Koran beinhalten und die sogenannten prophetischen Verse (*nubuwwa*) können interpretiert werden.[183] Shahrurs Ideen führen zu einer präzisen und konsequenten Unterscheidung in verschiedenen Stufen der Offenbarung und deren Übertragung in die Schrift.[184] Shahrur dezidierte Differenzierung müsste im Rahmen der hier bisher

178 Ebd., 195.

179 »Talbī closely echoes Abū Zayd when he says that the Qur'an is ›the entirely divine word translated into an entirely human language‹ and therefore deeply rooted in one culture, the Arab culture.« (Talbi, Mohamed, Quelle clé pour lire le Coran. In: Islam e libero pensiero, In: Gwendoline Jarczyk (Hg.), Turin 2005b, 117 zit.n. Campanini, The Qur'an, 67)

180 »The Qur'an was revealed in history and has a history, in the sense that the revelation was not a fixed point in time but a dynamic continuum: God is continually present and never stops revealing Himself in an unfolding of time that, for Him, is always *present* [Hervorheb. i. Orig.].« (Campanini, Massimo, The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 67 in Bezug auf Talbi, Mohamed, Quelle clé pour lire le Coran. In : Reflexions sur le Coran, In : Maurice Bucaille, Mohamed Talbi (Hg.), Paris 1989a, 46; 68)

181 »Through the Qur'an God is in constant dialogue with humankind, since the whole of the Qur'an prompts and demands reflection.« (Campanini, The Qur'an, 67 in Bezug auf Talbi, Quelle clé pour lire le Coran, 24); Talbi, Quelle clé pour lire le Coran; Bucaille, Maurice/Talbi, Mohamed, Reflexions sur le Coran, Paris 1989.

182 Vgl. Campanini, The Qur'an, 88.

183 Vgl. ebd., 89.

184 Vgl. ebd., 88.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

skizzierten Ansätze definitiv eingehender untersucht werden. Die Frage, ob sich seine Sichtweise theologisch sowie didaktisch im Sinne der *K-Frage* interpretieren lässt, bleibt offen, sehr wahrscheinlich könnte jedoch mit ähnlichen Resultaten gerechnet werden, wie dies zuvor in der Argumentation seiner Vorgänger hierzu dargelegt ist. Deshalb wird Shahrur von mir hier in diesem Zusammenhang genannt.

5.3.2.8 Wael Hallaq (*1955) – Buchwerdung vor dem Hintergrund von Mohammeds Doppelfunktion als Gesandter (*rasūl*) und Prophet (*nabī*)

Als letzter Vertreter des literaturwissenschaftlich-kommunikationstheoretischen Ansatzes bleibt noch Wael Hallaq zu nennen. Er führt den Gedanken im Zusammenhang mit der Buchwerdung der Schrift fort und konkretisiert hierbei die Stellung und Beziehung des Propheten Mohammed hierzu, indem er die Doppelfunktion Mohammeds als Gesandter (*rasūl*) und Prophet (*nabī*) anführt.[185] Als Prophet hat Mohammed Informationen über die Prophezeiung, Religion und dergleichen erhalten. Als Gesandter war er Empfänger von einem Korpus von Rechtsbelehrungen zusätzlich zu den Informationen, die er als Prophet erhielt.[186] Daraus folgt, dass die Funktion eines Propheten religiöser Art und die eines Gesandten von eher juristischer Natur ist. Von daher ist die prophetische Nachricht in ihrer Textform mehrdeutig und damit imstande, zu einer Vielzahl von Interpretationen zu führen.[187] Der Koran ist diese Textform, der Gegenstand der Rechtsfindung im Einzelfall (*iǧtihād*) sein kann.[188] Zwischen Text (Offenbarung) und Mensch kann eine Korrelation somit zu jeder Zeit ermöglicht werden. Hallaqas Ansatz ist eher theoretischer Natur, jedoch liefert er meines Erachtens einen weiteren wichtigen Baustein in der theoretischen Betrachtung, den es zu beachten gilt. Macht doch dieser Ansatz nochmals die hervorstechende *Doppelfunktion* bzw. Polarität im Zusammenhang mit der Korrelation deutlich, wenn auch aus einem vollkommen anderen Blickwinkel betrachtet. Der Prophet als menschliches Bindeglied zwischen dem Göttlichem und dem Weltlichen, dies sind nach wie vor zwei feste Bezugsgrößen, zwischen denen sich die Akteure im Diskurs über die Korrelation bewegen. Der Prophet ist demnach Ausgangspunkt, Vehikel und Katalysator. Eine korrelativ verstandene Offenbarung im islamischen Kontext ist ein Gedanke, der hier meines Erachtens im Subtext nicht zu überlesen ist.

5.3.3 Die neue (Koran-)Hermeneutik und neue Zugänge zur Wirklichkeit

Unter diese Kategorien fallen meiner Meinung nach alle Autoren, Denker und Interpreten, die über ihr spezifisches Offenbarungs- und Textverständnis hinaus ein eigenständiges hermeneutisches Konzept vorlegen und dies in aller Konsequenz umsetzen. Dies ermöglicht neue Zugänge zur Offenbarung einerseits und neue Zugänge zur eigenen

185 Vgl. Hallaq, Wael, A History of Islamic Legal Theories, Cambridge 1997, 246–247.
186 Vgl. ebd.
187 Vgl. ebd.
188 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lebenswirklichkeit anderseits. Die folgenden Interpreten werden von mir hier zugeordnet: Muhammad Mahmud Taha (1909–1985), Farid Esack (*1959) und Hasan Hanafi (*1935). Nachfolgend seien nun die Positionen der genannten Interpreten im Einzelnen aufgeführt.

5.3.3.1 Muhammad Mahmud Taha (1909-1985) – der Koran (Offenbarung) als *two in one*

Der sudanesische Denker und politische Aktivist Muhammad Mahmud Taha (1909–1985) verbindet mit seiner Koranhermeneutik konkrete Forderungen, die ihm in der politischen Atmosphäre seinerzeit im Sudan das Leben kosteten. Tahas Interpretation des Koran, dessen Auffassung, dass dieser *two in one* ist, d.h. wir es mit einem mekkanischen und medinensischen Koran zu tun haben, hatte sowohl schwerwiegende Folgen für ihn persönlich als auch im Hinblick auf ein neues hermeneutisches Verständnis des Koran.[189] Eine der grundlegenden Fragen, die am Ende dieses Kapitels zur Diskussion gestellt werden soll, ist die, ob man Korrelation auch im Sinne einer politischen Theologie politisch verstehen kann. Gerade vor dem Hintergrund des zeitgenössischen Geschehens in Politik und Gesellschaft hierzulande, aber ebenso weltweit, erscheint mir dies doch geboten. Wendet man sich den korrelationsverdächtigen Ansätzen und Äußerungen Muhammad Mahmud Tahas zu, stößt man unweigerlich auf dessen Buch *Die zweite Botschaft des Islam* (1967). In diesem Werk gelangt Taha zu der Auffassung, dass es zwei Nachrichten bzw. Botschaften bezüglich des Islam gibt.[190] Hiernach fußt die erste Botschaft auf den Anwendungen des Koran und die zweite Botschaft auf dessen Prinzipien.[191] Taha meint hierzu, dass wir zwar eine detaillierte Vorstellung von der ersten Botschaft des Islam haben, aber dass die zweite Botschaft noch nicht im Detail erklärt wurde.[192] Nach Taha korrespondiert die erste Botschaft mit den Anwendungen und der Umsetzung des Koran während der Zeit des Propheten Muhammads in Medina. In dieser Phase wurde der Koran mit der Sunna, welche die Basis des Rechts (Jurisprudenz) bzw. der Scharia ist, angewendet.[193] Die zweite Botschaft muss erst noch geschehen bzw. sich erst noch ereignen und wird die Prinzipien des mekkanischen Koran beinhalten, d.h. den Teil des Koran, der zur mekkanischen Phase

189 »Mahmūd Tāhā puts forward a very significant interpretation of the Meccan and the Medinan Qur'an that has potentially major implications for praxis. For this reason, it is important that his work is considered here and given its place in the hermeneutic discourse.« (Campanini, The Qur'an, 70) Die Publikation seiner Auffassungen wurde durch das damalige sudanesische Regime instrumentalisiert, um ihn der Apostasie anzuklagen und hinzurichten (1985 in Khartoum).

190 Vgl. als Primärquelle das Original: Taha, Muhammad Mahmud, Ar-Risāla at-Taniya min al-Islām (Die zweite Botschaft des Islam). In engl. Übersetzung hierzu jeweils An-Na'im, Abdullah (1996): The Second Message of Islam, Syracuse 1967. Sowie Ders., The Second Message of Islam, Syracuse 1987[2].

191 »Islam has two messages: the first message is based on the applications of the Qur'an, the second on its principles.« (Ebd., 31–32)

192 Vgl. ebd.

193 Vgl. Campanini, The Qur'an, 70.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Muhammad überliefert wurde.[194] Taha erklärt seine Reihenfolge der Offenbarung wie folgt:

> »The truth of the matter is that al-islam, as conveyed in the Qur'an, comes in two stages: the stage of dogma (al-'aqida) and the stage of the truth (al-haqiqa) or knowledge […] The stage of al-'aqida is the stage of the nation of Mu'minin [believers], which is the nation of the First Message of Islam. The stage of knowledge is the stage of the nation of Muslimin, which is the nation of the Second Message of Islam. This nation has not come yet.«[195]

Tahas Argumentation bedeutet nicht, dass er an dieser Stelle die historischen Kontexte ignoriert, vielmehr vertritt er die Meinung, dass eben diese Kontexte nicht durch Ort und Zeit im Wesentlichen bestimmt wurden, sondern durch die jeweilige Hörerschaft. Er akzentuiert dies wie folgt: »The Meccan and the Medinese texts differ, not because of the time and place of their revelation, but essentially because of the audience to whom they are addressed.«[196] Diese Kontextualisierung der Offenbarung ist vor dem Hintergrund der *K-Frage* von Interesse, ob und inwiefern Tahas Konzept der zwei Botschaften mit ihren latenten weltlichen und politischen Implikationen aufgrund seines wechselseitigen In-Bezug-Setzens und Umsetzens der Offenbarung in lebenswirklichen Kontexten ein korrelatives Geschehen im herkömmlichen, enger gefassten Sinne darstellt, bleibt an dieser Stelle zu hinterfragen und kann hier nur angerissen und zur Diskussion gestellt werden. Gleichwohl erweisen sich Tahas Gedanken als innovativ. Campanini formuliert dies wie folgt:

> »The realisation of the second message – and here we come to the particularly innovative aspect of Tāhā's ideas – implies the abolition of the first message: in other words, the message of Medinan Qur'an must be supplanted and replaced by the message of the Meccan Qur'an.«[197]

Dies bedeutet im Zusammenhang mit der entsprechenden Kontextualisierung Folgendes: »The message of the Medinan Qur'an, with its legislative rules and requirements, is historically contextualised; the message of Meccan Qur'an is universal and eternal.«[198] Das offensichtlich provokante und zugleich innovative Verständnis Tahas in der Umdeutung der Offenbarungskontexte gegenüber den Offenbarungsinhalten sowie die sich hieraus ergebende Akzentuierung bzw. Umkehrung der Reihenfolge in der Offenbarung sind in Bezug auf die jeweiligen Kontexte und Inhalte hinsichtlich der *K-Frage* von Bedeutung. Kann diese Akzentverschiebung von Kontexten und Inhalten der

194 Vgl. ebd.

195 Taha, The Second Message of Islam, 27–28. Dazu muss angemerkt werden, dass zwischen Muslim und Mu'min unterschieden wird, d.h. letzter Begriff wird verwendet, um den wahren Gläubigen zu bezeichnen. Der Begriff Muslim bezeichnet historisch gesehen zunächst nur Individuen, die formal zum Islam übergetreten sind. Taha bezieht sich auf die wahrhaft Gläubigen, die nach seiner Auffassung aufgrund tieferer spiritueller Kenntnisse des Koran (Offenbarung) im utopischen Sinne eine neue Gesellschaft bzw. Welt aufbauen werden (vgl. Campanini, The Qur'an, 71).

196 Taha, The Second Message of Islam, 125.

197 Campanini, The Qur'an, 72.

198 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Offenbarung bereits als korrelatives Geschehen verstanden werden? Um die Anfrage verständlicher und transparenter im Hinblick auf Tahas tatsächliches Verständnis zu machen, sollen einige von Taha selbst angeführte Beispiele nicht unerwähnt bleiben. Taha greift auf die islamische Jurisprudenz zurück, die u.a. auf dem Koran und dessen Auslegung fußt. Hiernach ist die sogenannte Scharia ein angewendetes System von Gesetzen, welches im Wesentlichen ein Produkt der Menschen ist und weniger von Gott.[199] Tahas Forderung impliziert, dass die Wiederherstellung des *ursprünglichen Gebotes* erfolgt, was einhergeht mit der Negation vieler Aspekte konservativer und traditioneller islamischer Rechtsauffassungen.[200] Taha nennt hierzu einige konkrete Beispiele. Taha behauptet, dass weder die unterwürfige Position der Frauen gegenüber Männern noch die Polygamie Teil der ersten Botschaft des Islam sind. Sie stellen nicht seine fundamentalen Prinzipien dar.[201] Taha liefert weitere Beispiele: Sklaverei, Dschihad, Ungleichheit unter den Menschen, Kapitalismus sind nicht Teil der ersten Botschaft des Islam. Sie alle repräsentieren nicht dessen fundamentale Prinzipien.[202] Was an Tahas Auffassungen zur Exegese so neu und bahnbrechend erscheint, ist laut Campanini, dass Taha den Koran einer offenen Hermeneutik unterziehen will und dies allgemein einfordert.[203] Campaninis abschließende Betrachtung und Einschätzung Tahas im Zusammenhang mit der Exegese des Koran mündete in dessen Feststellung, dass dieser in seiner Auffassung Ähnlichkeiten zum Textverhältnis der Offenbarung zu Abu Zayd/Abu Zaid aufweise.[204] Taha formuliert es laut Campanini so:

> »Progress into Islam by means of the Qur'an is progress towards God in infinitude (al-itlaq). As such it has not been, and can never be, fully and conclusively explained. It is its revelation into al-mushaf [Arabic text] as a Book that has been concluded, but its explanation has not.«[205]

Inwiefern islamische Rechtsprechung auch als korrelativer Ausdruck menschlichen Strebens betrachtet werden kann, sich Gott über bzw. durch die Offenbarung zu nähern, bleibt als Frage offen. Meines Erachtens scheinen das Textverständnis und das Verhältnis zur Offenbarung hier essenziell für Korrelationen zu sein – sowohl im theoretischen Sinne als Theologie als auch im praktischen Sinne als Didaktik. Ich teile die Auffassung Campaninis, dass die hier neu vorgestellten hermeneutische Ansätze neue Impulse für die Betrachtung und den Umgang mit dem Koran in der Welt von heute liefern können.[206] Darüber hinaus bleibt zu hoffen, dass sowohl Muslime als auch Nicht-Muslime hierdurch wertvolle Einsichten gewinnen können. Angesichts von Missverständnissen und Problemen in der Gegenwart wäre es so möglich, produktiver

199 Vgl. ebd., 72.

200 Vgl. Ders., The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 72 zit.n. Taha, The Second Message of Islam, 153.

201 Vgl. Campanini, The Qur'an, 72.

202 Vgl. ebd.

203 »Tāhā's new and radical approach to exegesis lies in his assertation that the Qur'an must be subjected to an open hermeneutic.« (Ebd.)

204 Vgl. ebd., 72.

205 Ebd.; vgl. Hanafi, Hasan, Muqaddima fī 'ilm al-istiġrāb (Critique of Western Science), Cairo 1991.

206 Vgl. Campanini, The Qur'an, 72.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

miteinander ins Gespräch zu kommen und neue Handlungsoptionen zu entwickeln. In Bezug auf die *K-Frage* kann hier festgehalten werden, dass, wenn man Tahas Ausführungen folgt, viele korrelationsrelevante Tendenzen zu erkennen sind.

5.3.3.2 Farid Esack (*1959) – die koranische Rezeptions- und Befreiungshermeneutik

Als ein weiterer Referenzautor ist hier Farid Esack zu nennen, da er auch für eine neue Hermeneutik des Koran eintritt und im Zuge dessen ebenso eine dynamische Auseinandersetzung zwischen Tradition und Gegenwart mit korrelativen Verdachtsmomenten erkennen lässt. Farid Esack plädierte bereits 1993 für eine *Rezeptionshermeneutik*[207] und deren Einbindung in die islamische Tradition. Diese *Rezeptionshermeneutik* soll seines Erachtens nach auf Textauslegung, Bedeutungssuche und Funktionalismus basieren.[208] Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Auffassung, dass die koranischen Lehren untrennbar mit den damals herrschenden soziopolitischen Gegebenheiten verbunden sind.[209] Nach Esack hat die muslimische Orthodoxie lange Zeit die ewige Bedeutsamkeit des Koran als Synonym verstanden, da dieser Zeit und Raum enthoben sei.[210] Esack hält dem entgegen, dass

> »die Geschichte des Korans und seiner Auslegung […] jedoch das Gegenteil [beweist], wie jeder, der sich mit dem Koran als funktionaler oder kontextueller Schrift beschäftigt, schnell herausfinden wird. Um die Bedeutung des Korans auf die Gegenwart zu beziehen.«[211]

Farid Esack fordert daher die Muslime auf, dies »aus der Distanz eines beliebigen historischen Augenblicks«[212] zu tun. Des Weiteren postuliert er, die Verbindung zwischen Entstehung und Rezeption eingehend zu untersuchen, denn auch wenn es nicht möglich sei, »die Intention Gottes voll zu erfassen, so könne man doch das analysieren, was zu den immer im Fluß befindlichen und ständig wechselnden Interpretationen des Textes beiträgt«[213]. Indes ist zu bestimmen, was in diesem Zusammenhang unter der bereits genannten *Rezeptionshermeneutik* zu verstehen ist. Esack bezieht sich im

207 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 229 in Bezug auf Esack, Farid, Quranic Hermeneutics. Problems and Prospects. In: The Muslim World 83 (1993), 118–141.
208 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 229.
209 Vgl. ebd.
210 Vgl. ebd.
211 Ebd.
212 Ebd.
213 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rahmen seiner *Rezeptionshermeneutik* auf Francis Schüssler Fiorenza[214], den er in diesen Zusammenhang zitiert:

> »Die Rezeptionshermeneutik verlangt, daß die verschiedenen Arten der Rezeption eines Textes – einschließlich der aktuellen volkstümlichen Auslegung des Textes zur Konkretisierung seiner Bedeutung – in das Problem der Textinterpretation eingeschlossen werden. Dadurch bezieht sie das Problem des Perspektivenwechsels zwischen verschiedenen Rezipienten und die Veränderung zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erwartungsperspektiven gegenüber dem Text in die Interpretationsarbeit mit ein.«[215]

All dies klingt vor dem Hintergrund der *K-Frage* in diesem Abschnitt als äußert korrelationsverdächtig und relevant. Denn nach Esack untersucht die Rezeptionshermeneutik die verschiedenen Möglichkeiten, einen Text zu rezipieren, zu konkretisieren und zu interpretieren.[216] Aufgrund dieser Basis reflektiert Esack den Status des Koran: Welche Aussagen treffen die Muslime selbst über den Koran und was kann über diesen konkret gesagt werden?[217] Diese Fragestellung könnte als Grundfrage nicht nur zur Erschließung des Korantextes verstanden werden, sondern damit auch als konkrete Verortungsfrage an die Gegenwart gestellt werden, um so die persönliche Position und die der Tradition zu bestimmen und in einen potentiellen korrelativen Prozess (Dialog) mit der Offenbarung treten zu können. Esacks Überlegungen können also als Auftakt zu einem Korrelationsgeschehen verstanden werden. Dies wird noch deutlicher, wenn man sich die vielen unterschiedlichen Äußerungen in und um den Korantext vor Augen führt – sowohl gegenwärtig als auch historisch gesehen. Esack macht sich hier semiotische Ansätze zunutze und weist explizit darauf hin, dass »die semiotischen Äußerungen einer Person der Historizität unterliegen und daß der Koran selbst als semiotische Artikulation von Bedeutung für den sozialen und kulturellen Gebrauch ebenfalls der Historizität unterliege«[218]. Schlussendlich wagt Esack die Äußerung, daß »das Göttliche selbst der Historizität unterliegt«[219]. Im Wesentlichem stützt er sich hierbei auf die Überlegungen von Kenneth Cragg,[220] demzufolge, »das Ewige nicht in die Zeit eingehen ohne eine Zeit, in der dieser Eingang stattfindet. Eine Offenbarung an die Geschichte kann nicht außerhalb von dieser geschehen.«[221] Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zu-

214 Vgl. ebd., 233 lässt an dieser Stelle offen, auf welches konkrete Werk sich Esacks Zitat bezieht. Vermutlich auf das folgende Werk von Schüssler Fiorenza, Francis, The Crisis of Spiritual Authority: Interpretation and Reception. In: Interpretation 44 (1990), 353–368, was in fachlichen Diskussionen zur »Rezeptionshermeneutik« immer wieder rezipiert wird und zeitlich zu dem von Esack verfassten Werk, Esack, Farid, Qur'ān, Liberation & Pluralism. An Islamic Perspektive of Interreligious Solidarity against Oppression, Oxford 1997, passt. Schlüssler Fiorenza selbst rezipiert in erster Linie Hans Robert Jauss, der den Begriff der Rezeptionshermeneutik wesentlich geprägt hat.

215 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 233.

216 Vgl. ebd., 233–234.

217 Vgl. ebd.

218 Ebd., 231.

219 Ebd.

220 Ebd., 232 in Bezug auf Cragg, Kenneth, The Event of the Qur'ān. Islam in its Scripture, London 1973.

221 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 232.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sammenhang in Esacks Gedankengut auftaucht, ist jener der Transzendenz im Koran. Das darin nach Esack sich darstellende Gottesbild erscheint unter diesem Aspekt als korrelative Bezugsgröße, ohne einen *engagierten Gott* wäre Korrelation nicht möglich. Auch der von Esack beschriebene kreative Interaktionsprozess im Rahmen des Tadrīdj-Prinzips beschreibt insgesamt ein durch und durch korrelativ anmutendes Geschehen:

> »Das Bild, das der Koran vom Transzendenten zeichnet, ist das eines sich aktiv in den Angelegenheiten der Welt und der Menschheit engagierenden Gottes. Ein Weg, durch den Er diese ständige Sorge um die ganze Schöpfung zeigt, ist das Entsenden von Propheten als Instrumente Seiner fortschreitenden Offenbarung. Um diese göttliche Fürsorge und dieses göttliche Eingreifen in konkrete moralische und rechtliche Richtlinien zu übersetzen, ist es notwendig, die Kontexte dieser Intervention zu verstehen. Das Prinzip des tadrīdj [der sukzessiven Offenbarung des Korans über 22 Jahre hinweg], wonach die Anordnungen als nach und nach offenbart verstanden werden, spiegelt die kreative Interaktion zwischen dem göttlichen Willen, den örtlichen Gegebenheiten und den Bedürfnissen der angesprochenen Gemeinschaft sehr gut wider. Trotz seiner inneren Kohärenz ist der Koran nie als einheitliches Ganzes formuliert worden, sondern er wurde in Antwort auf die Erfordernisse der konkreten Situation offenbart. Der Koran selbst ist eindeutig, was die Gründe für die sukzessive Natur seiner Offenbarung betrifft. Erstens erforderte die Tatsache, daß er als alltägliche Rechtleitung gekommen war, diese Art der Offenbarung […]. Zweitens breitete sich der Islam in einem kämpferischen Umfeld aus, und Muhammad benötigte die kontinuierliche Unterstützung und den Trost, die ihm diese Begegnungen mit der Offenbarung gaben.«[222]

Esack beschreibt sehr genau die Auseinandersetzung mit der Offenbarung als einen fortlaufenden Prozess, in dem persönliche Offenbarungsmomente zu entdecken sind und entdeckt werden sollen – er fordert gerade dazu auf – im Sinne einer Lebensaufgabe. Die Offenbarung folgt demnach einem sukzessiven Prinzip. Summa summarum könnte man zugespitzt hierin eine Aufforderung zur Korrelation herauslesen:

> »So bleibt dieses Wort Gottes lebendig, weil seine Universalität inmitten eines ständigen Kampfes darum, den Sinn in ihm wiederzufinden, anerkannt ist. Die Herausforderung, vor der jede Generation von Gläubigen steht, ist, ihren eigenen Offenbarungsmoment zu entdecken, ebenso wie das Aussetzen der Offenbarung, ihre eigenen Enttäuschungen mit Gott, die Freude über Seine tröstliche Gnade und ihre eigene Rechtleitung durch das Prinzip der sukzessiven Offenbarung.«[223]

Esack interpretiert die Kontextualität des Koran ähnlich wie andere moderne Denker und Interpreten. Dies ist mit Blick auf den Gegenwartsbezug im Rahmen der Korrelation von Bedeutung, denn Korrelation findet ähnlich wie Exegese vor dem Hintergrund sich wandelnder Kontexte im Laufe der Zeit statt. Esack sieht hierin kein Hindernis

222 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe: Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 235 zit. aus dem Englischen Esack, Qur'ān, Liberation & Pluralism.

223 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 237 zit. aus dem Englischen Esack, Qur'ān, Liberation & Pluralism.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bzw. keinen Widerspruch zur offenbarten Bedeutung des Koran, sondern vielmehr die Voraussetzung diese in der Gegenwart zu kontextualisieren. Dieses *Kontextualisieren* erscheint mir hier synonym zum *Korrelieren*.[224] Eine weitere Parallele zu bereits genannten Denkern und Interpreten ist auch bei Esack die Beschäftigung mit der menschlichen Sprache im Zusammenhang mit der Offenbarung und deren Interpretation und Auslegung. Esack scheint sich die Überlegung von David Tracy zu eigen zu machen, was im Hinblick auf die Korrelation interessant ist, denn analog zu Abu Zaids *Bewusstmachen* der eigenen ideologischen Prägung bei der Herangehensweise an den Offenbarungstext muss hier nach Tracy sich jeder seiner Gebundenheit an die Tradition und die eigene Sprache vor Augen führen und sich dessen bewusst sein.[225] Dies sind nach korrelativem Verständnis wichtige Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung, den Dialog zwischen Tradition und Lebenswirklichkeit. Weitere korrelationsverdächtige Äußerungen und Ansätze lassen sich bei Esack im Rahmen seiner koranischen Befreiungshermeneutik finden: Zu diesem Zweck nutzt er für seine Argumentation u.a. das Konzept der *progressiven Offenbarung* (tadrīj).[226] Die Offenbarung vollzog sich demgemäß nicht unvermittelt bei einem einzigen Anlass, sondern geschah stattdessen zu verschiedenen Anlässen und unter verschiedenen Bedingungen, was die Kontextualität des Textes erklärt.[227] Die Kontextgebundenheit der Offenbarung, d.h. das Ergießen des göttlichen Wortes in die Lebenswirklichkeiten der Menschen, liefert einen Parameter, der für die Korrelation als Prämisse verstanden werden kann, weil er sich in der Dynamik zwischen Mensch (Lebenswirklichkeit) und Gott (Offenbarung) ereignet. Somit könnte das Konzept der progressiven Offenbarung durchaus korrelativ verstanden werden.

Ein weiterer Anhaltspunkt für eine korrelative Lesart und Interpretation von Esacks Ansatz ist dessen Gottesbild. Esack versteht Gott laut Koran als einen transzendenten Einen, der aktiv in die Angelegenheiten dieser Welt und der Menschen involviert ist.[228] Esacks Erklärungen und Argumentationen, die seinen Standpunkt darlegen, erscheinen in sich schlüssig und plausibel. So argumentiert er, dass der Beleg für Gottes Interesse an der Schöpfung und damit an den Menschen daran zu erkennen ist, dass er immer wieder Propheten als Instrumente seiner progressiven Offenbarung zu den Menschen sandte.[229] Auch Esacks Erläuterung vom Verständnis des Offenbarungskon-

224 »Den Koran in seinem historischen Kontext zu verstehen bedeutet nicht, seine Botschaft auf diesen Kontext zu beschränken; es bedeutet vielmehr, seine in einem spezifischen vergangenen Kontext offenbarte Bedeutung zu verstehen, um anschließend in der Lage zu sein, ihn im Hinblick auf die aktuellen Gegebenheiten zu kontextualisieren.« (Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 238)

225 »Für David Tracy führt jeder Ausleger, ›wenn er an einen Text herangeht, immer schon diese komplexen Wirkungsgeschichten, die wir Traditionen nennen, mit sich. Es gibt ebensowenig ein Entrinnen aus der Tradition, wie es ein Entrinnen aus der Geschichte oder der Sprache gibt‹ (Tracy, David, Theologie als Gespräch. Eine postmoderne Hermeneutik, Mainz 1993, 31).« (Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 241)

226 Vgl. Campanini, The Qur'an, 109.

227 Vgl. ebd.

228 Vgl. Esack, Qur'ān, Liberation & Pluralism, 54.

229 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

textes und dessen Bedeutung für die Offenbarung, die Beziehung zwischen Mensch und Gott insgesamt, zeigt nicht nur im erkenntnistheoretischen Sinne Korrelationen auf, sondern hinterlässt einen Gesamteindruck von Kausalität, denn man sich kaum entziehen kann:

> »Das Verständnis der Kontexte in denen die Interventionen [Gottes] stattfinden, erfordern von uns, dass wir Gottes Interesse und Intervention übersetzen in konkrete moralische und rechtliche Richtlinien. Dank des tadrīj-Prinzips nach welchem es möglich ist zu verstehen, wie Gottes Anordnungen graduell offenbart wurden. Dies ist eine gute Reflexion der kreativen Interaktion zwischen Gottes Willen und den Realitäten des Lebens und der Bedürfnisse der menschlichen Gemeinschaft, an welche die Vorschriften, Anordnungen gerichtet sind.«[230]

Mit der *K-Frage* im Hinterkopf scheinen diese Ausführungen nicht nur zutiefst ein korrelatives Geschehen zu beschreiben, sondern darüber hinaus einen durchaus praktischen Impetus zu beinhalten; Esacks Analogieschluss deutet auf eine starke Kausalität in diesem Zusammenhang hin, welche ich hiermit zur Diskussion stelle.[231] Um den Blick auf Esacks Gedankengut abzuschließen, sei an dieser Stelle auf einen letzten Aspekt seiner Überlegungen hingewiesen, der meines Erachtens einen viel stärkeren spirituellen, persönlichen Impetus mit sich bringt und durchaus auch im korrelativen Sinne verstanden und individuell fortgeführt werden kann. So fordert Esack unter dem Aspekt Taqwā (nach seiner Definition *Gottesbewusstsein*) ein, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass es zur Frömmigkeit, Rechtschaffenheit und Charakterstärke führt, als konsequente Innenschau und *Überprüfung des eigenen Lebens*.[232] Taqwā bezeichnet hiernach einen Prozess der persönlichen Veränderung und Entwicklung. Diesbezüglich gehen soziale Veränderungen nach Esack hiermit einher.[233] Dieses *Change-Management* bringt meiner Meinung nach letztlich Transformationen, Manifestationen mit sich, die man in der Fachsprache als Korrelate aus der Auseinandersetzung mit Gott (Offenbarung) und dem eigenen Gottesverständnis bzw. -bewusstsein bezeichnet. Wie durch einige Gedanken von Esack hier zuletzt schon anklingt, erscheint die Frage nach den für die Korrelation allgemein notwendigen Prämissen – und dies auch im Hinblick auf ein mögliches allgemeines Verständnis von Korrelation (als Prinzip und als Phänomen) – über religiöse und konfessionelle Grenzen hinweg klarer zu erkennen und zu definieren.

---

230 »An understanding of the contexts in which such interventions take place requires that we translate God's interest and intervention into concrete moral and legal guidelines. The principle of tadrīj, thanks to which it is possible to understand how God's injunctions were gradually, is a good reflection of the creative interaction between God's will, the realities of life and the needs of the human community towards whom the prescriptions are directed.« (Ders., Qur'ān, Liberation & Pluralism. An Islamic Perspektive of Interreligious Solidarity against Oppression, Oxford 1997)

231 Gerade im interreligiösen Kontext aller drei abrahamitischen Offenbarungsreligionen.

232 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 242.

233 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.3.3.3 Hasan Hanafi (*1935) – die anthropologische Wende in der islamischen Theologie

An letzter Stelle sei Hasan Hanafi genannt, der sich konsequent für eine *anthropologisch gewendete* Theologie im islamischen Kontext stark macht. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Korrelation und deren Ursprung im deutschen Kontext als etwas Vertrautes. So fordert Hanafi einen Wechsel (*engl. turn*), der zu neuem Denken (*lat. cogito*) führen soll, dieser Wechsel sollte jedoch seiner Auffassung nach eher von aktivem und weniger von reflektierendem Charakter sein:

> »God continues to be a value [*qima*] in our awareness. But it is no less true that humankind too is value. God has been acquired for always, but humankind, land, freedom, democracy, liberation, development and progress are aims, goals to be reached, needs to be satisfied. It is not a question of abolishing theology in favor of anthropolgy but rather of transforming theology into anthropology, changing the culture's direction and ultimate point. Let all the latent energy that goes by the name of God be poured into the channels of modern times to realize these aims. We must carry out the same mission as that realised by Descartes for European culture and transform a theocentric culture into an anthropocentric one. What is needed is a cogito. But this time it will be an active not a reflective *cogito*.«[234]

Die Entwicklungen, die zur Korrelation bzw. zu korrelativer Theologie und Didaktik in der christlichen Religionspädagogik geführt haben, wären ohne eine anthropologisch gewendete Theologie, in welche der Mensch im Mittelpunkt des Offenbarungsgeschehens und ihrer Vermittlung steht, nicht möglich gewesen. Nach Hanafis Verständnis ist die Offenbarung Gottes nichts Theoretisches, sondern etwas von durchaus praktischer Natur[235], korrelativ weiter gedacht könnte man diesen Gedankengang dahingehend deuten, dass durch z.B. eine didaktische (praktische) Umsetzung von Korrelation im Unterricht Gott sich konkret in der Praxis eigener Lebenswirklichkeit ereignet und offenbart.

> »Returning to the Qur'an, source of all religious thought, both theological and otherwise, God does not present Himself on a theoretical level but on a practical level. God is not Logos, but Praxis. God is not rational object, concept, category or idea, but behavior or conduct.«[236]

Hanafi begründet seine Auffassung mit dem Koran selbst: »The Qur'an thus provides the basis for the reversal of religious epistemology itself so as to place at the centre of the experience of the sacred a theological God, a God who is the end of human actions.«[237]

---

234 Hanafi, Hasan, Théologie on anthropologie? Renaissance du monde arabe. In : Renaissance du monde arabe. Colloque Interarabe de Louvain, In : Anouar Abdel-Malek, Abdel-Aziz Belal, Hasan Hanafi (Hg.), Gembloux, Algiers 1972, 234–235 zit.n. Campanini, The Qur'an, 58.

235 Vgl. ebd., 6.

236 Hanafi, Théologie on anthropologie? Renaissance du monde arabe, 241 zit.n. Campanini, The Qur'an, 4.

237 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wichtige Bezugspunkte hierbei sind sowohl bei Hanafi als auch bei Esack die Einheit Gottes (*tauhīd*) und der Universalanspruch des Islam, der sich an die ganze Schöpfung richtet. Beides sind wichtige Bestandteile im Gedankengerüst beider Denker und in ihrer Koranhermeneutik. Die Einheit Gottes (*tauhīd*) wird zum Symbol der Verbindungen des Islam mit den verschiedenen Aspekten der Lebenswirklichkeit.[238] Esack findet in seiner Argumentationslinie hierzu einen Weg, die Komplexität und Vielzahl der Ansätze als Einheit in der Vielfalt zu definieren:

> »Betrachtet man tauhīd als ein hermeneutisches Prinzip, bedeutet dies, dass die unterschiedlichen Ansätze und Zugänge zum Koran – philosophisch, spirituell, juristisch oder politisch – als Komponenten eines einzigen Geflechtes betrachtet werden müssen. All diese Ansätze und Zugänge sind erforderlich, um die Fülle der koranischen Botschaft auszudrücken, da kein einzelner Ansatz oder Zugang dies adäquat zu leisten vermag.«[239]

An dieser Stelle wird meines Erachtens deutlich, wie wichtig die dynamische Beziehung zwischen der Botschaft (Koran) des einen Gottes und der Rezeption durch die Gläubigen ist: in ihrer Individualität und Vielfalt inhärent plural. Gott ergießt sich in seiner Einheit durch die Schöpfung in eine Vielzahl von Formen, die letzten Endes alle von seiner Einheit zeugen. Meiner Einschätzung nach kann die dynamische und wechselseitige Beziehung zwischen Offenbarung und Realität durchaus korrelativ verstanden werden. Auch Abu Zaids kommunikationstheoretischer Ansatz hallt hier nach. Der Koran als das Wort Gottes ist hiernach vermenschlicht und bringt so Gott und die Menschen in Kontakt miteinander.[240]

Einige der folgenden Ausführungen sollen bewusst an dieser Stelle zur Diskussion gestellt werden und – mit entsprechenden Akzenten versehen – in den Diskurs zurückgeführt werden. Hierzu zählen die Ansätze Hasan Hanafis zu einer *Befreiungstheologie* und einer anthropologisch gewendeten islamischen Theologie. Rückbeziehend auf die zuvor gemachten Äußerungen zum Einfluss des Kontextes (insbesondere der Politik bzw. der jeweiligen politischen Lage) bei der Koranexegese erscheint die Auswahl, hier Hasan Hanafi zu nennen, nicht ohne Weiteres als selbstverständlich. Denn Hasan Hanafi kann durchaus als politischer Denker und Intellektueller verstanden werden. Er vertritt zwei wesentliche Punkte, die meines Erachtens bedenkenswert sind, und deshalb hier ebenfalls zur Diskussion gestellt werden sollen.

Zum einen sind seine Forderungen für eine Wiederbelebung der islamischen Welt bzw. der sogenannten *Dritten Welt* allgemein von einem starken politischen Charakter geprägt. In Hanafis Befreiungstheologie stehen sich Gott und Menschen im Rahmen

238 Vgl. ebd., 111.

239 »Viewing tawhīd as a hermeneutical principle means, that the different approaches to the Qur'ran – philosophical, spiritual, juristic or political – must be regarded as components of a single tapestry. All of these are required to express the fullness of its message, for no single approach can adequately express it.« (Esack, Qur'ān, Liberation & Pluralism, 93)

240 Vgl. Campanini, The Qur'an, 59 in Bezug auf Abu Zaid, Nasr Hamid, Mafhūm al-nass (The concept of the text), Beirut/Casablanca 2000, 188.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

revolutionärer Praxis gegenüber. D.h. Gott als Garant und idealer Protagonist einerseits und die Menschen als praktische Protagonisten andererseits, beide können als Teile einer politischen Theologie verstanden werden.[241] Dieser Aspekt erscheint mir vor dem Hintergrund der *K-Frage* durchaus korrelationsaffin, weil hier eine offenkundige – zumindest theoretische – wechselseitige Rückbindung zwischen Gott (Schöpfer) und Menschen (Geschöpfe) in ein gedachtes dynamisches Verhältnis mit entsprechendem Entwicklungspotential gebracht wird, was nach Hanafi zu einer Wiederbelebung der islamischen Kultur insgesamt führen soll.

Hanafi plädiert für eine Anthropologisierung der Theologie, d.h. die Übersetzung der Sprache der Religion in die menschliche Sprache der Befreiung.[242] Hanafis Statement dazu erscheint Campanini derart wichtig, dass er dies zweimal im Rahmen seiner Abhandlung über Hanafis Ansätze erwähnt.[243] In diesem Zusammenhang stellt sich in der gebotenen Kürze die Frage nach dem Gottesbild bzw. Gottesverständnis Hanafis. Für Hanafi ist die Essenz Gottes unbekannt, sie entzieht sich dem beschränkten menschlichen Verständnis, weshalb er dazu auffordert Urteile über diese Essenz zu unterlassen, selbst wenn Gott real und existent ist.[244] Hanafi versteht Gott normativ als Wert an sich. Für ihn ist er die Gerechtigkeit, die Gleichheit zwischen den Menschen, die Befreiung von der Unterdrückung. Gott ist der Wert über allem, er ist die Befreiung der Erde, er ist Ansporn und Motiv von Handlung, er ist nach Hanafi eindeutig revolutionär und dadurch ist er Gegenstand und Ziel, er ist die Garantie und bestimmende Triebkraft der Entwicklung.[245] Gott ist für Hanafi nicht Logos, sondern Praxis. Gott ist nicht ein rational greifbares Objekt, Konzept oder eine Kategorie oder Idee, sondern Verhalten bzw. Ausführung.[246] Hanafi mag unter hermeneutischen Aspekten weniger innovativ erscheinen, was ihn aber laut Campanini auszeichnet, ist dessen Umsetzung und damit stark akzentuierter Praxisbezug, den er einfordert. Campanini fasst dies wie folgt treffend zusammen:

> »The Qur'an becomes the instrument of this praxis, not least hermeneutically. Hanafī has not written a great deal on the Qur'an from the exegetic point of view but an important article shows him moving in this way in the direction of praxis.«[247]

241 Vgl. Campanini, The Qur'an, 73.

242 Vgl. Ders., The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 73.

243 Vgl. ebd., 58; 73: »God continues to be value in our consciousness. But it is no less true that humankind too is value. God has been acquired for always, but humankind, land, freedom, democracy, liberation, development and progress are aims, goals to be reached, needs to be satisfied. It is not a question of abolishing theology in favor of anthropolgy but rather of transforming theology into anthrology, changing the axis of culture's direction and ultimate aims. Let all the latent energy that goes by the name of God be poured into the channels of modern times to realize these aims. We must carry out the same mission as that realised by Descartes for European culture and transform a theocentric culture into an anthropocentric one. What is needed is a cogito. But this time it will be an active not a reflective cogito.«

244 Vgl. ebd., 74.

245 Vgl. ebd.

246 Vgl. ebd.

247 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Neben der bereits in diesem Zusammenhang angeschnittenen *K-Frage*, ob die hier theoretisch beschriebene Praxis auch als Ausdruck eines korrelativen Geschehens verstanden werden kann, erscheint ein weiterer Aspekt für die Fortführung der Diskussion von Interesse zu sein: nämlich die von Hanafi angestoßene Gotteszentrierung. Diese könnte neue Impulse im Sinne einer interreligiösen, plural geöffneten Theologie geben. Bei Hanafi wird der Bezug zwischen Pluralität und Textinterpretation transparent. In der Zusammenfassung der Methoden nach Hanafi[248] kann festgehalten werden, dass Pluralität in der Natur der Sache liegt, d.h. Hermeneutik bzw. Exegese ist als ein wesentlicher Bestandteil aller Offenbarungsreligionen und damit Teil des Glaubens und der Religion zu verstehen. Die individuellen Bezugsmöglichkeiten eines jeden Gläubigen zur Offenbarung sind plural sowohl im Ausdruck als auch im Umgang mit dieser. Es kann meines Erachtens von einer immanenten Pluralität des Glaubens gesprochen werden, allein dadurch bedingt, dass wir Menschen aufgrund unserer Individualität stets im Plural miteinander sprechen und interagieren; aus der Einzahl (Individuum) wird Vielzahl (Gesellschaft). Dies ist im Hinblick auf eine eben auch in religiöser Hinsicht plural geprägte Gesellschaft von enormer Bedeutung. Die Vergegenwärtigung der eigenen Individualität vor Gott ermöglicht ebenfalls die Anerkennung der Individualität des Anderen und bietet in theologischer Hinsicht eine Anschlussmöglichkeit vor dem Hintergrund der individuellen Schöpfung, die zwangsläufig in eben dieser Pluralität mündet. Campanini fasst Hanafis Auffassung zusammen:

> »Es existieren viele Bedeutungen eines Textes und diese Pluralität von Bedeutungen können durch die Interpretation entdeckt werden, die in der Lage ist jenseits starrer Wortwörtlichkeit zu gehen. Es ist von essenzieller Bedeutung, dass die strukturelle Analyse eines Textes flexible ist.«[249]

Vor dem Hintergrund der Pluralität stellt Hanafi fest, dass Konflikte, die vermeintlich durch Interpretation entstehen können, keine theoretischen sind, sondern real- bzw. gesellschaftspolitische sind. Hanafi sieht dies dadurch bedingt, dass jede Interpretation auch Ausdruck des politischen Engagements des Interpreten ist. Deutlich hebt Hanafi die politische Ideologisierung und damit Instrumentalisierung der Interpretation hervor und benennt die Auseinandersetzung zwischen konservativen und revolutionären Akteuren hierbei als Ursache:

> »The conflict of interpretation is essentially a socio-political conflict, not a theoretical one. Theory indeed is only an epistemology cover up. Each interpretation expresses the socio-political commitment of the interpreter. Interpretation is an ideological weapon

248 »There is no one interpretation of a text, but there are many interpretations given the difference in understanding between different interpreters. An interpretation of the text is essentially pluralistic. The text is only a vehicle for human interests and even passions. The text is a mere form. The interpreter fills it with a content from his space and time.« (Hanafi, Hasan, Method of Thematic. Interpretation of the Qur'an. In: Islam in the Modern World. Vol. 1, In: ders. (Hg.), Cairo 1995, 407–428)

249 »Many meanings of the text exist, and this plurality of meanings can be discovered through an interpretatian that is able to go beyond a rigid literalism: it is essential that a structural analysis of the text is flexible.« (Campanini, The Qur'an, 77)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

used by different socio-political powers to maintain or to change the status quo, to maintain by the conservatists and to change by the revolutionaries.«[250]

Hiermit wird deutlich, dass Interpretation für Hanafi schlussendlich ein politischer Akt ist.[251] Hanafi ist der festen Überzeugung, dass die Bedeutung eines Textes diesem nicht inhärent ist; die Bedeutung ist vielmehr ein Produkt zwischen dem Text und dem Menschen als politischem Wesen, Agent im politischen und sozialen Kontext, in welchem der Text erzeugt, gelesen und benutzt wird.[252]

Abschließend könnte man folgende Frage zur Diskussion stellen: Inwiefern kann Hanafis Ansatz, der als pragmatischer verstanden werden will, als Ausdruck eines korrelativen Geschehens gelten? Meines Erachtens kann er so verstanden werden, dass Korrelation auch praktischer Ausdruck von Theologie in der Lebenswirklichkeit und damit in Politik und Gesellschaft, als Teil dieser Lebenswirklichkeit, betrachtet werden kann.[253] Dieser partiellen gegenüber ganzheitlichen Betrachtung haften – epistemologisch gesehen – in ihrer wechselseitigen Bedingtheit korrelative Verdachtsmomente an. Denn: »From a hermeneutic point of view, the whole can only be understood by starting from the parts. At the same time, the parts only make sense in relation to the whole.«[254] Ähnlich wie der Korrelation scheint der Interpretation von Texten, d.h. hier dem Koran, eine innere und eine äußere Dimension innezuwohnen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen und durch ihren reziproken Charakter, wie ausgeführt, ihren Ausdruck findet.

Vor dem Hintergrund der zuvor an Hanafis Ansatz gerichteten Anfrage und damit auch an das theoretische Prinzip der Korrelation können Campaninis Äußerungen zu Hanafis Arbeit als ein weiteres Tertium Comparationis konstatiert werden. Hiernach ist die Bedeutung eines Text nicht rein linguistisch zu verstehen, sondern sie ist mit (textinternen) Motivationen sowie (textexternen) Interessen und Leidenschaften verbunden, welche sich an die konkreten Leser (an die Menschen) richtet.[255] Für Hanafi hat nach Campanini all dies keine Auswirkung auf den göttlichen Ursprung des Koran oder dessen Gültigkeit, entscheidend ist hierbei der Zeitpunkt (das Kairos) des Ganzen.[256] Hanafis Gedanken und Aussagen können meines Erachtens somit insgesamt als Beleg für korrelative Ansätze in der gegenwärtigen Koranhermeneutik betrachtet werden.

---

250 Hanafi, Method of Thematic, 407–428.

251 Vgl. Campanini, The Qur'an, 77.

252 »Hanafi asserts that meaning is not inherent in the text; meaning is the product of the interrelation between the text and human beings as political animals, agents in the social and political contexts in which the text is produced, read and used.« (Martin, Richard C./Woodward, Marc/Atmaja, Dwi, Defenders of Reason in Islam. Mu'tazilism from Medieval School to Modern Symbol, Oxford 1997, 211)

253 Vgl. Campanini, The Qur'an, 76.

254 Ebd.

255 »The meaning of the text is not merely linguistic. It is connected to motivations (internal to the text) and to interests and passions (external to the text and proper to human beings).« (Ebd., 77)

256 »The divine origin of the Qur'an has no implications for its use or its validity; what is important is the datum.« (Ebd.)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.4 Fazit

Die Auseinandersetzung von der Offenbarung in Textform rückt meines Erachtens gerade jene Disziplinen in den Fokus des Interesses, die eben diese Auseinandersetzung auf höchstem Niveau professionalisiert haben. Für die *K-Frage* ist dies von Bedeutung, da über die Textgebundenheit der Offenbarung die Verbindung des Einzelnen zur Tradition hierdurch gegeben ist und so eine Auseinandersetzung zwischen der Tradition mit der konkreten Gegenwart stets möglich ist. Es handelt sich um ein zutiefst korrelatives Geschehen mit jeweils eigenen Dynamiken, welche offen, fortlaufend, individuell und dadurch insgesamt einen pluralen Charakter innehaben. Neben der Subjektivität durch den jeweiligen individuellen Zugang zur Schrift, zum Text bzw. zur Offenbarung ist die Kontextualität sowohl historisch als auch gegenwärtig. Weder kann man die eigene Subjektivität ignorieren, noch kann man den Kontext vernachlässigen.[257] Textauslegung bzw. Interpretation kann also auch als fortlaufendes Korrelationsgeschehen verstanden werden. Im islamischen Kontext werden fortlaufend neue Korankommentare (*tafāsīr*) und damit neue Interpretationen des Koran produziert.[258] »Allein die Menge der vorhandenen Korankommentare, die im Laufe der Jahrhunderte geschrieben worden ist, zeigt, so Jane Dammen McAuliffe, die zentrale Funktion der Koranexegetik (*tafsīr*)[259] innerhalb der islamischen Disziplinen.«[260] Andrew Rippin befindet sogar, dass die enorme Zahl an Korankommentaren »einzigartig unter den Weltreligionen«[261] sei. Ein weiteres Indiz, welches dafürspricht, in diesem Zusammenhang von einem korrelativen Geschehen zu sprechen, ist die Zielperspektive, wie sie Abdullah Takim treffend formuliert:

> »Ziel des Korankommentars ist es, den Koran verständlich zu machen. Der Koranexeget selbst versucht innerhalb seines Wissenshorizonts, das göttliche Wort seinen potentiellen Lesern zu erklären. Daher besitzt keine Auslegung des Korans einen Absolutheitsanspruch. Das heißt, daß die Interpretation des Koranexegeten nicht identisch ist mit dem Wort Gottes.«[262]

Im Sinne der Korrelation können Takims weitere Ausführungen unter dem Schlagwort der einzubeziehenden Lebenswirklichkeit im Rahmen der Korrelation verstanden bzw. gelesen werden. Denn hiernach ist jede Interpretation ihrer Intention nach eine relativ praxisorientierte Auslegung gemäß des Koran und den Bedürfnissen der Gläubigen der

257 »Dies ist der Grund, weshalb die neue Betonung der Hermeneutik, jener Disziplin des Textverständnisses, die uns daran erinnert, daß jeder Leser von Subjektivität geprägt ist, für die Denker so an Wichtigkeit gewinnt. Diese Hermeneutik setzt eine historische Herangehensweise an religiöse Texte voraus.« (Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 25)

258 Vgl. Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 47.

259 »Das Wort tafsīr [wurde] nicht nur für den Korankommentar benutzt […], sondern auch die philosophischen wissenschaftlichen und biblischen Kommentare [benutzt]« (ebd.).

260 McAuliffe, Jane Dammen, Qur'ānic Christians. Analysis of classical and modern exegesis, Cambridge 1991, 8 zit.n. Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 47.

261 Rippin, Andrew, Art. Tafsīr. In: Encyclopedia of Islam. Bd. 10: Fascicules 163–163, Leiden 1998, 87–88, 87.

262 Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 47.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Gegenwart.[263] Auch hier wird die Bedeutung von Tradition (Offenbarung) und Lebenswirklichkeit, von Subjektivität und Kontextualität sehr deutlich. Sie belegt ebenfalls die Bedeutung der Exegese und der Hermeneutik. Wenn all dies als Merkmale der Korrelation bzw. als korrelative Merkmale gelten dürfen, dann ließe sich vermuten, dass – verkürzt auf die Exegese und Hermeneutik – der islamischen Tradition sehr starke korrelativ ausgeprägte Züge innewohnen. Und dies gilt sowohl für die Vergangenheit als auch für die Gegenwart: »[D]enn sowohl der klassische als auch der moderne Koranexeget beabsichtig[t], den Koran gemäß den Bedürfnissen ihres Zeitalters zu interpretieren und verständlich zu machen.«[264] Über die fachspezifischen und disziplinären Überlegungen hinaus gewinnt die Betrachtung der Koranexegese (des Korankommentars) immer weiter auch an gesellschaftlicher Bedeutung, und dies gerade in Zeiten des Terrors und der medialen Aufmerksamkeit, der Inszenierung und der Instrumentalisierung der Tradition und ihrer Inhalte durch diverse muslimische und nicht-muslimische Akteure. Denn: »Die Adressaten der modernen Korankommentare sind nicht mehr hauptsächlich die Gelehrten wie früher, sondern neben diesen auch die breite Masse.«[265] D.h. aber auch, dass bei der Erläuterung des Koran eine einfache Sprache benutzt werden muss, um verständlich zu sein; und es müssen Kommentare in außer-arabischen Sprachen verfasst werden, die lokale Befindlichkeiten und Probleme berücksichtigen.[266] Kurzum, auch im korrelativen Sinne muss den Muslimen ein Zugang zum Koran (Offenbarung) über die Tradition und die eigene Lebenswirklichkeit ermöglicht werden, der auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist.[267] Die dynamische Beziehung zwischen Tradition (Offenbarung) und der Lebenswirklichkeit mit all ihren diesbezüglichen Facetten, welche die Korrelation im Kern ihres Wesens bestimmen, kann sich durchaus auch im politischer Hinsicht Bahn brechen. So beinhaltet schließlich die Lebenswirklichkeit auch die Dimension der Politik; und nicht selten werden konkrete normative Aspekte der Offenbarung in den realpolitischen Prozess gegeben – umso auf Veränderungen in der Gesellschaft vor dem Hintergrund bestehender ethischer Anfragen diese neu zu hinterfragen und in den anhängigen gesetzgebenden Prozess neu zu verhandeln. Die Bibel (Offenbarung), welche u.a. die Basis abendländischer, nicht-muslimischer Ethik ist, hat und nach wie vor großen Einfluss auf diesbezügliche normative Diskurse. Ähnlich verhält es sich in den meisten islamisch geprägten Ländern bezüglich der islamischen Ethik, obwohl dies oft durch Zerrbilder und Exzesse nicht der Fall zu sein scheint. Korankommentare, Exegese und Hermeneutik sind keineswegs auf rein theologische Debatten, Philosophie oder philologische Fachdiskurse beschränkt.

---

263 »Jede Interpretation ist in diesem Sinne relativ und praxisorientiert, denn der Koranexeget intendiert, den Koran gemäß den Bedürfnissen seines Zeitalters zu interpretieren und verständlich zu machen.« (Ebd., 47f.) Vgl. Balijon (1961): *Modern Muslim Koran Interpretation*, S. 1; Arkoun (1999): *Der Islam*, S. 84; Rippin (1987): *Tafsīr*, S. 237; vgl. außerdem Kermani (1996): *Offenbarung als Kommunikation*, S. 17.

264 Ders., Koranexegese im 20. Jahrhundert. Islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş' ›Zeitgenössischem Korankommentar‹, Istanbul 2007, 48.

265 Ebd., 49.

266 Vgl. ebd.

267 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Unterschiede zwischen den genannten Denkern und Interpreten, d.h. zwischen den Ansätzen: Hanafis und Rahmans im Gegensatz zu denen Abu Zaids und Arkouns, lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen: Hanafi und Rahman können als zwei der wichtigsten Vertreter des thematischen Ansatzes zur Koranauslegung betrachtet werden. Dieser Ansatz reflektiert – hermeneutisch – die Notwendigkeiten bezüglich der Exegese, ist aber eher als textinterne Analyse zu verstehen und unterscheidet sich hierdurch von den Ansätzen Abu Zaids und Arkouns, die eher textextern operieren und mit etwas Abstand zum Text argumentieren.[268] Darüber hinaus lassen sich meines Erachtens einige Kristallisationspunkte erkennen, welche als Schnittmengen hier in einer kurzen Gegenüberstellung nicht unerwähnt bleiben sollen. Zum einem sei hier an das Paradigma der *Erneuerung* nochmals erinnert, dass sich wörtlich bei Amīn al-Ḫūlī (*tağdīd*) findet und nach meinem Verständnis sinngemäß auch bei Soroush in der *Expansion religiösen Wissens*. Denn neue Interpretation der Tradition, d.h. ein neuer Korankommentar, eine neue Auslegung unter den Anforderungen der Gegenwart ist als *(Er-)Neuerung* in jedem Fall zu verstehen. Die Gedankengänge hierzu erinnern meines Erachtens des Weiteren an ähnliche Überlegungen, wie sie im Rahmen dieser Arbeit zu den Ausführungen über die Abduktive Korrelation unter dem Schlagwort: *Neues* hervor zu bringen, dargelegt werden. Soroush hat in der Kategorisierung bzw. auf Stellung der Autoren, Denker und Interpreten in dem zurückliegenden Abschnitt eine Sonderstellung, da er als einziger in zwei Kategorien zu finden ist. Meines Erachtens ist dies zutreffend, da die von mir vorgefundenen Aussagen seinerseits dies zulassen. Ferner kann er stellvertretend für viele andere Autoren, Denker und Interpreten in diesem Zusammenhang stehen, eine Mehrfachnennung kann hiernach im Einzelfall sinnvoll erscheinen. Dies ist vor allem damit zu erklären, dass viele moderne Korankommentatoren bzw. Exegeten – zumindest die hier genannten – historisch-kritische Anklänge in ihrer Betrachtung bzw. Argumentationslinie beinhalten. Ein weiterer Kristallisationspunkt, welcher sich bei vielen der genannten Autoren, Denker und Interpreten finden lässt, ist der Aspekt des Offenbarungsverständnisses. Dieser ist grundlegend für die Überlegungen und Arbeiten von z.B. Charfi, Abu Zaid, Shabestari und Talbi. Allen ist ein dialogisches Verständnis der Offenbarung gemein. Dies hat für ihre theoretischen Ausführungen weitreichende Konsequenzen und ist vor dem Hintergrund der *K-Frage* von Interesse. Nicht selten wird im Zusammenhang mit der Korrelation oft von einem Dialog zwischen gegenwärtigen Gläubigen und der Tradition gesprochen. Das Textverständnis und die Überlieferung können als weitere Kristallisationspunkte hier angeführt werden. Nach Charfi belegt der Korantext die aktive Rolle des Propheten im Offenbarungsprozess. Demnach ist Offenbarung – wie bereits ausgeführt – dialogisch zu verstehen.[269] Hier kann ein weiterer theoretischer Anknüpfungspunkt mit Prämissencharakter im islamischen Kontext für mögliche Korrelationen gesehen werden. Wenn der Prophet Mohammed selbst nach den Ausführungen Charfis beispielsweise aktiv in den Offenbarungsprozess durch sein menschliches Hören und Verstehen des Göttlichen mit zum ersten Interpreten der Offenbarung wurde, so könnte man durchaus schlussfolgern – ähnlich grundlegend wie bei der Vermutung, dass Offenbarung dialogisch zu

268 Vgl. Campanini, The Qur'an, 73.

269 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 201.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

verstehen ist – dass jeder Mensch, der sich der Offenbarung nähert, wie es Mohammed getan hat, zumindest partiell ebenso mit der Offenbarung in Kontakt treten kann, wie er dies tat. Ergo können Gläubige ähnlich wie Mohammed mit der Offenbarung in Wechselbeziehung treten, d.h. vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenssituation (Erfahrung) aus diesem Kontakt heraus korrelieren. Die Betonung liegt hierbei auf *ähnlich*, denn auch wenn Mohammed selbst – wie im Koran erwähnt – sein Menschsein immer wieder betont, so hat er aufgrund seiner Prophetie einen besonderen Nimbus, der theologisch betrachtet nicht einfach ignoriert werden kann.[270] Auch das Verhältnis zwischen Text und Offenbarung spielt hier eine gewichtige Rolle und sowohl Muhammad Mahmud Taha als auch Nasr Hamid Abu Zaid betrachten den Koran, d.h. den arabischen Text in Buchform zwar als vollendet, nicht jedoch dessen Erläuterung und Interpretation.[271] Ein weiterer wichtiger Kristallisationspunkt in den Ausführungen der genannten Autoren, Denker und Interpreten ist der Aspekt der menschlichen Sprache. Insbesondere Abu Zaid sticht bei dieser Thematik hervor, wenn er seine Gedanken in Zusammenhang mit der Interpretation einerseits und dem Offenbarungsprozess andererseits formuliert. Vor diesem dem Hintergrund gewinnt Abu Zaids *Gottes Menschenwort*[272] besondere Bedeutung. Sprache erscheint hier meiner Meinung nach als Korrelat und Vehikel der Offenbarung zugleich. Aber auch Farid Esack nimmt sich, in Anlehnung an David Tracy, der menschlichen Sprache an und betont in diesem Zusammenhang die eigene ideologische Prägung und Gebundenheit an die eigene Tradition und Sprache.[273] Oder wie es Talbi formuliert: »the entirely divine word translated into an entirely human language«[274] »and therefore deeply rooted in one culture, the Arab culture«[275].

Das kulturhistorische Momentum in der Auseinandersetzung mit dem Korantext darf demnach nicht außer Acht gelassen werden. Nach

> »Abu Zaid ist die arabische Kultur eine Kultur des Textes, ja sogar die Textkultur schlechthin, weil sie in erheblichem Maße durch den Dialog des Menschen mit dem koranischen Text hervorgebracht wurde. Selbst die arabischen Christen waren von diesem Phänomen berührt.«[276]

Dies lässt meines Erachtens in Bezug auf die *K-Frage* hier definitiv eine viel stärkere Textverbundenheit innerhalb der islamischen Tradition vermuten, denn Traditionsbezug scheint hier in erster Linie – zumindest theoretisch – Textbezug zu bedeuten.

Ein letzter Kristallisationspunkt, der hier noch zu nennen ist, ist meines Erachtens das Gottesbild bzw. Gottesverständnis. Insbesondere die Auffassungen von Farid Esack und Hasan Hanafi sollen hier hervorgehoben werden. Für beide Autoren stellt deren Gottesbild einen zentralen Bezugspunkt innerhalb ihres Offenbarungsverständnisses

---

270 »Sprich: Ich bin nur ein Mensch wir ihr; mir wird offenbart, dass euer Gott ein einziger Gott ist.« (Fuṣṣilat, Sure 41, Vers 6), in: Khoury, Der Koran, 366.

271 Vgl. Campanini, The Qur'an, 72.

272 Vgl. Abu Zaid, Nasr Hamid, Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran, Freiburg 2008.

273 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 241.

274 Talbi, Quelle clé pour lire le Coran, 24.

275 Campanini, The Qur'an, 67.

276 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 178.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und der Beziehung des Menschen zu Gott in diesem Zusammenhang dar. Nach Esack ist Gott an der Schöpfung und damit an den Menschen prinzipiell interessiert. Deshalb sandte er immer wieder Propheten im Rahmen seiner progressiv verlaufenden Offenbarung zu ihnen. In Bezug auf die *K-Frage* ist dies deshalb von Interesse, weil wenn ein Dialog stattfinden soll, zunächst einmal ein Interesse am vermeintlichen Gesprächspartner und damit an einem Dialog prinzipiell gegeben sein muss. Das Gottesbild von Esack skizziert somit die Prämisse zu einem dialogischen Verständnis von Offenbarung einerseits und zwischen Tradition und Mensch anderseits. Das Einheitsverständnis (tauḥīd) von Farid Esack und Hasan Hanafi zeichnen ein Gottesbild, dass in seiner Einheit die Verbindungen zwischen Offenbarung (Gott) und der Lebenswirklichkeit erst ermöglicht. Hanafi bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der Freiheit ein, nach ihm ist Gott die Freiheit an sich und deren Garant zugleich. Dementsprechend ist er omnipotent und allgegenwärtig auch in der Vielheit seiner Schöpfung und deren Verbindungen zu ihm. Er ist der Anfangs- und der Endpunkt in alledem zugleich. Bei der Lektüre von Farid Esack ist es augenfällig, dass dieser hermeneutisch und epistemologisch ähnliche Ansichten zu pflegen scheint wie beispielsweise Bernhard Dressler, wenn Esack wie dieser von einem *Perspektivenwechsel* im Rahmen seiner Rezeptionshermeneutik von dem Problem zwischen den Rezipienten und den veränderten Erwartungen der Interpretation und deren Verständnis spricht. Ferner sei auf weitere Parallelen verwiesen, die sich bei Esack an dessen Begriff des *Taqwā* (*Gottesbewusstsein*) erahnen lassen. Im Rahmen der hier geforderten *Innenschau* und Überprüfung des eigenen Lebens lassen sich meines Erachtens Resonanzen sowohl inhaltlich zu der von mir vorgestellten Definition und Determinanten der Korrelation anklingen, als auch zu den mystischen Positionen von Gottfried Bitter und Miriam Schambeck. Dies müsste insgesamt jedoch im Dialog miteinander vertieft und dementsprechend geklärt werden.

Abschließend kann zu diesem Abschnitt über die moderne Koranhermeneutik und -exegese festgehalten werden, dass die Hinweise und Verdachtsmomente bezüglich des Vorhandenseins von korrelativen Ansätzen, Tendenzen und Ideen doch erheblich sind. Gewiss ließe sich im Einzelnen noch tiefer gehend darüber streiten, ob der eine oder andere Interpret tatsächlich, dem allgemeinen Verständnis von Korrelation folgend, als korrelativ gelten kann oder nicht. Meiner Meinung nach wird dies im Wesentlichen durch die jeweilige persönliche Definition von Korrelation in Theologie bzw. Didaktik jeweils bestimmt. Ich habe in meiner Untersuchung versucht, einen möglichst offenen Begriff von Korrelation anzuwenden, um überhaupt Tendenzen und Verdachtsmomente orten zu können. Ich stelle mit meiner Recherche über das Vorhandensein von Korrelation in der islamischen Geisteswelt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch kann man aufgrund meiner Arbeit erkennen, welche mögliche Bandbreite von Definitionen bzw. Korrelationen wahrscheinlich vorhanden ist, die sodann im Zuge einer weitergehenden Untersuchung mit gegebenenfalls einem engeren Begriff von Korrelation untersucht werden können. Dass es sich bei der Koraninterpretation um einen korrelativen Akt handelt, wird nicht nur von mir so gesehen; wie bereits in der Begründung zur Hinwendung diesbezüglicher Quellen erwähnt, stellt Nicolai Sinai den korrelativen Kern der Exegese heraus, ohne dies mit dieser Formulierung ursprünglich im Sinn gehabt zu haben:

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Ein Koraninterpret hat darum zunächst den Sinn einzelner koranischer Aussagen im sprachlichen und kulturellen Horizont ihres Verkündigungsumfelds zu rekonstruieren; daraufhin sind die dem Koran insgesamt zu Grunde liegenden Prinzipien herauszuarbeiten; und schließlich müssen diese unter Berücksichtigung zeitgenössischer Lebensumstände und Herausforderungen in neue, für die Gegenwart relevante Verhaltensnormen übersetzt werden.«[277]

Schlussendlich kann für diesen Abschnitt über die moderne Koranexegese und -hermeneutik in der Gesamtschau die *K-Frage* positiv beantwortet werden. Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Befunde gilt es nun weitere Quellen zu befragen, was im folgenden Abschnitt geschieht.

5.5 Klassische Interpreten

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits erwähnt, existieren eigene theoretische Herleitungen zu pädagogischen und didaktischen Fragen, welche durch klassische islamische Gelehrte, die nicht selten Universalgelehrte waren, propagiert werden. Diese Gelehrte, die im Wesentlichen im frühen Mittelalter bis in die frühe Neuzeit in Erscheinung treten, werden hier in Bezug auf die *K-Frage* in Augenschein genommen. Ihre Rezeption hält bis in die Gegenwart sowohl unter muslimischen als auch nichtmuslimischen Fachleuten an, was ihre Bedeutung zur Erschließung der *K-Frage* in Rahmen dieser Arbeit erahnen lässt. Bei der Sichtung der von mir zurate gezogenen Literatur stellte sich heraus, dass sich die Spurensuche im Sinne der *K-Frage* weitaus schwieriger darstellt als bei den modernen Interpreten der Zeitgeschichte. Dies mag zum einem daran liegen, dass es – rückblickend auf den Entstehungskontext und das Verständnis im christlichen Kontext – um ein relativ modernes und zum Teil doch sehr abstrakt anmutendes Konzept handelt, ein Prinzip zur Beschreibung eines dynamischen, dialektischen und hermeneutischen Aktes handelt, der reziprok Vergangenes mit Gegenwärtigen, Göttliches mit Menschlichen in Beziehung bringt und rückbindet. Des Weiteren liegt derzeit ein diesbezüglicher hoher Forschungsbedarf vor, denn es handelt sich hier um einen

> »von der Wissenschaft bislang noch kaum erschlossene[n] Bereich der Ideengeschichte. Zum einen ist in diesem Zusammenhang zu konstatieren, dass die Bildungskonzeptionen der klassischen muslimischen Gelehrten in einem hohen Maße Fragen betreffen, welche den Islam als Religion und Lebensweise generell bestimmen. Zum anderen stellen sich die Fragen, ob und inwieweit die klassischen islamischen Vorstellungen zu Wissen, Wissenstransfer, Bildung und Erziehung, welche im Kontext der religiösen, kulturellen und ethischen Vielfalt des Mittelmeerraumes jener Zeit entstanden, An-

277 Sinai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, 119f.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sichten betreffen, die in den immer stärker multikulturellen Kontexten der modernen Gesellschaften in Europa bedenkenswert bzw. wichtig sind.«[278]

Das Gros der relevanten Texte wird im Fachjargon als *ādāb al-ʿālim wa-l-mutaʿallim* bezeichnet. Hierunter fällt eine Vielzahl von Büchern und Abhandlungen über die »Verhaltensregeln für Lehrer und Schüler«[279] und beinhalten einen reichhaltigen Schatz an Hinweisen und Informationen; zu pädagogischen, didaktischen und sozialen Fragen im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen, der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler; sie *strotzen* geradezu mit praxisorientierten Hinweisen und Tipps, die heutzutage Teil der modernen Lehrerausbildung sind und im Rahmen von Unterrichtsentwicklung, Classroom Management, Methodenlehre (Lernen lernen, kooperatives Lernen usw.) und dergleichen gelehrt werden. So werden in diesen Werken in erster Linie Schlüsselbegriffe (Fachtermini) bei einzelnen Autoren und deren Schriften diskutiert, Definitionen und Kategorien von Wissensbeständen und Disziplinen dargestellt oder Unterrichtsmethoden, wie z.B. das Auswendiglernen und die sokratische Form des Lehrer-Schüler-Dialogs, gegeneinander abgewogen. Die Korrelation als dialogisches Geschehen, die sich im religiösen Kontext zwischen Mensch und Offenbarung (Gott) ereignet, taucht in diesen Quellen in dieser Form nicht auf, die eher pragmatischen Charakter haben (im Sinne von *How to do it*). Dennoch lassen sich einige Stellen finden, welche im Sinne der *K-Frage* interpretiert werden können.

So lässt sich ideengeschichtlich mit Blick auf das in der Kritik und Rezeption zur Korrelation thematisierte Dualismus-Dilemma die Lehre von waḥdat al-wuǧūd ins Spiel bringen, die dem andalusischen Gelehrten und Mystiker Muḥyī ad-Dīn Abū ʿAbd Allāh Muḥammad ibn ʿAlī Ibn ʿArabī al-Ḥātimī aṭ-Ṭāʾī; kurz Ibn ʿArabī (1165–1240) zugeschrieben wird, jedoch eher im Werk von Abū Ḥāmid Muḥammad bin Muḥammad al-Ġazzālī; kurz al-Ġazzālī (1058–1111) finden lässt.[280] Die Grundlage dieser Lehre beruht auf dem Einheitsverständnis Gottes im Islam (*tauhīd*) sowie des Emanationsgedankens, dass der Mensch als Teil der Schöpfung durch Gott beseelt und geschaffen wurde, auf diese Weise mit ihm verbunden ist und zu ihm am Ende zurückkehrt.[281] Nach dieser Auffassung kann man die Seele auch als eine Art göttliches Licht (*nūr*) verstehen. Dies wird besonders an dem sogenannten *Lichtvers* deutlich (*āyat an-nūr* Sure 24, Vers 35):

»Gott ist das Licht der Himmel und der Erde. Sein Licht ist einer Nische vergleichbar, in der eine Lampe ist. Die Lampe ist in einem Glas. Das Glas ist, als wäre es ein funkelnder Stern. Es wird angezündet von einem gesegneten Baum, einem Ölbaum, weder östlich noch westlich, dessen Öl fast schon leuchtet, auch ohne dass das Feuer es berührt hätte.

278 Günther, Sebastian, Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter. Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun (8.-15. Jh.). In: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, In: Zekirija Sejdini (Hg.), Bielefeld 2016, 51f.

279 Ebd., 54.

280 Vgl. hierzu mischkāt al-anwār (*die Nische des Lichts*).

281 Verschiedene Stellen im Koran betonen immer wieder die Rückkehr zu Gott, »*zu ihm*«. Vgl. Sure 20, Vers 55; Sure 29, Vers 17 und Sure 10, Vers 4 um nur einige beispielhaft hier anzuführen.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Licht über Licht. Gott führt zu seinem Licht, wen Er will, und Gott führt den Menschen die Gleichnisse an. Und Gott weiß über alle Dinge Bescheid.«[282]

Noch deutlicher in Sure 6, Vers 122 wenn es da heißt:

> »Ist denn der, der tot war, den Wir haben wieder lebendig gemacht und dem Wir ein Licht gegeben haben, dass er darin unter den Menschen umhergehen kann, mit dem zu gleichen, der in den Finsternissen ist und nicht aus ihnen herauskommen kann?«[283]

Genau dieser Punkt wird oft missverstanden oder nicht angemessen berücksichtigt, was zu vorschnellen Urteilen und Aussagen führt, die in dem Missverständnis münden, dass Schöpfer und Geschöpf gleichzusetzen sind. Oder koranisch ausgedrückt: »Ist denn der, der erschafft, wie der, der nicht erschaftt? Wollt ihr (es) nicht bedenken?«[284] Das ist jedoch definitiv nicht der Fall, sondern der Schöpfer legt in das Geschöpf die durch ihn in ihm angelegte *Verbindung* als Ausdruck seiner Gnade (*raḥma*) an. Wodurch sich letztlich im Erkennen und gewahrwerden Gottes alle Gegensätze auflösen und zusammenfallen (*unio mystica*), womit die Korrelation über die Hermeneutik hinaus eine weitere, eine spirituelle Dimension gewinnt. Darüber hinaus erfährt sie über Gebet und Kontemplation vielleicht sogar eine performativ anmutende Dynamik, die letztlich dies im Einzelfall initiieren kann. Nun folgen die Funde in den Werken der hier als Klassiker definierten Autoren.

5.5.1 Abu Muqatil al-Samarqandi (gest. 823): Kitāb al-ʿĀlim wa-l-mutaʿallim (*Das Buch über den Wissenden und den Wissensuchenden*)

So finden sich in dem Werk mit dem Titel *Kitāb al-ʿĀlim wa-l-mutaʿallim* (*Das Buch über den Wissenden und den Wissensuchenden*), welches dem Schüler Abu Hanifas, Abu Muqatil al-Samarqandi (gest. 823) zugeschrieben wird, folgende Hinweise, die sich im Sinne der *K-Frage* interpretieren lassen.[285] In Bezug auf die *K-Frage* ist mir hier bedauerlicherweise nur eine Stelle, die, abstrakt gelesen, korrelativ interpretiert werden könnte, besonders ins Auge gefallen. Konkreteres, das auf eine Art von Korrelation hindeuten könnte und nicht zu weiteren Spekulationen Anlass gäbe, ist in der einschlägigen Literatur nicht aufzufinden. Eine tieferschürfende Analyse der Primärquelle könnte unter Umständen zu weiteren Funden bzw. Anhaltspunkten führen. Jedoch würde dies den theoretischen und praktischen Rahmen der vorliegenden Arbeit bei Weitem sprengen.

Nach Sebastian Günther, der einer der führenden Experten auf dem Gebiet zur Erforschung der *ādāb al-ʿālim wa-l-mutaʿallim*-Literatur ist, besticht das Werk von Samarqandi dadurch, dass

> »besonders […] hier u.a. der ausdrückliche Rat an die Lernenden [erfolgt], sich nicht blind an die Tradition zu klammern, sondern Entwicklungen stets neu zu bewerten:

282 Khoury, Der Koran, 269.

283 Ebd., 107.

284 Ebd., 202.

285 Vgl. Günther, Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter, 55.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

nur so könne der Mensch, der von Gott mit Verstand ausgestattet wurde, zu Entscheidungen gelangen, welche dabei helfen, aktuelle Herausforderungen zu meistern«[286].

5.5.2 Ibn Khaldun: Kitāb al-ʿIbar (*Buch der Lektionen, Lehren*)

Ein weiterer interessanter Hinweis findet sich bei Ibn Khaldun, der sich ausgiebig im Rahmen seiner *Muqaddima* (*Vorwort* zu seiner Universalgeschichte: *Kitāb al-ʿIbar*, *Buch der Lektionen, Lehren*) über die Bedeutung der religiösen Unterweisung von Kindern äußert.[287]

Ibn Khaldun versteht den Koranunterricht von Kindern als etwas Essenzielles in der Religion des Islam (»ši ʿār min šaʿāʾir ad-dīn«)[288]. Er weist explizit daraufhin, dass eine zu frühe Unterweisung von Kindern bezüglich des Koran zu Problemen führen kann, vor allem wenn dies einseitig geschieht und die Allgemeinbildung dabei vernachlässigt wird.[289] Deshalb plädiert er für eine altersgerechte und ausgewogene Bildung von Kindern und Jugendlichen.[290]

5.5.3 Al-Ġazzālī: *Iḥyāʾ ʿulūm ad-dīn* (*Die Wiederbelebung der religiösen Wissenschaften*) und *Kīmiyāʾ as-saʿada* (*Das Exlixier der Glückseligkeit*)

Ein weiterer interessanter Autor, der hier nicht unerwähnt bleiben soll, ist al-Ġazzālī (1057–1111), den Günther als den »großen Architekten der klassischen islamischen Bildungstheorien«[291] bezeichnet. Auch bei ihm lassen sich Tendenzen bzw. Interpretationsansätze erkennen, die man korrelativ deuten könnte. So lässt sich in al-Ġazzālīs Werk *Iḥyāʾ ʿulūm ad-dīn* (*Die Wiederbelebung der religiösen Wissenschaften*) im Rahmen seiner Aussagen zur Kindererziehung unter dem Aspekt *ta'dīb* (*Bildung, Erziehung*) lesen, wie er diese in Zusammenhang mit der Hadith-Gelehrsamkeit sieht und wie er diese an Gott, den Propheten und die ihm nachfolgenden Gefährten usw. in Beziehung zueinander stehen.[292] Al-Ġazzālī versteht Erziehung in der Religion (*al-adab fī ad-dīn*) als durch den Koran aufgetragen und bestätigt und durch die Sunna und den Propheten selbst und seine Gefährten, Nachfolger und Männer des *adab* manifestiert.[293] Diese Auffassung scheint zunächst einmal im Hinblick auf die *K-Frage* die Anbindung der Tradition an die Offenbarung und die Anbindung der Gläubigen an die Tradition in Form der Sunna bzw. später des Hadith darzulegen. Al-Ġazzālī beruft sich auf einen Hadith, in

286 Ebd., 57.

287 Vgl. ebd., 67–68.

288 Vgl. ebd., 68 in Bezug auf Ibn Khaldūn, ʿAbd ar-Raḥmān: al-Muqaddima, Beirut 1421/2000, 461; Ders., The Muqaddimah. An Introduction to History. Übersetzt von Franz Rosenthal. Bd. 3, Princeton 1958, 304.

289 Vgl. Günther, Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter, 68.

290 Vgl. ebd.

291 Ebd., 62.

292 Vgl. Arshad, Asmaa Mohd, Five key terms in Al-Ghazalis child educational theory. An example of Islamization of contemporary knowledge. In: al-Shjarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization 7 (2002), 103–134.

293 Vgl. ebd., 111.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem der Prophet Mohammed selbst gesagt haben soll: »Mein Herr hat mich erzogen (addabanī) und so wurde meine Erziehung (ta'dībī) die allerbeste.«[294] Der Prophet wird so zum Beispiel für die *göttliche Erziehung* durch den Koran und letztlich durch Gott selbst. Al-Ġazzālī fährt fort und stellt den Bezug zwischen seiner Gegenwart, Lebenssituation und der seiner Leser mit dieser von ihm aufgezeigten Traditionslinie her, wenn er sagt: »Gott hat uns erzogen (addabanā) durch das, was Er uns zeigt und erklärt im Koran. So wie Er uns auch erzogen hat (addabanā) durch seinen Propheten Mohammed, durch seine Sunna, die uns obliegt«[295]. Ein weiterer korrelationsverdächtiger Hinweis bzw. Ansatz ließe sich in der Konzeption und dem Verständnis der *fiṭra* (*Natur*, *Veranlagung*) des Menschen finden, demzufolge er das Potential besitzt zu erkennen und durch seine religiöse Vervollkommnung zu verwirklichen.[296] Dies unterstreicht nochmals die ständige Rückbindung und Beziehung des Menschen zu Gott, wodurch die Korrelation theoretisch und praktisch überhaupt erst ermöglicht wird.

Weitere Hinweise hierzu und andere korrelationsverdächtige Ansätze und Aspekte findet man in al-Ġazzālīs Werk: *Kīmiyāʾ as-saʿada* (*Das Exlixier der Glückseligkeit*).[297] Grundlegende Überlegungen, wie sie bereits zuvor unter dem Aspekt der *fiṭra* beschrieben wurden, werden unter anderen Schlagworten in ähnlicher Weise im Sinne einer Erkenntnistheorie, die von Gott auf den Menschen wirkt und diesen zurückführt zu Gott, darlegt. So leitet al-Ġazzālī, theologisch bzw. ontologisch über den Begriff der Erschaffenheit der Welt über zum Herzen des Menschen, das für ihn den Schlüssel zur Erkenntnis Gottes und der Beziehung des Menschen zu ihm darstellt. Hierbei ist zu beachten, dass unter den jeweiligen Begriffen, verschiedene Konnotationen inbegriffen sind, die es zu berücksichtigen gilt.

> »Alle Dinge, die auf die Begriffe des Maßes, der Ausdehnung und der Größe anwendbar sind, gehören zur Welt des Erschaffens, denn das Wort chlaq, *Erschaffen* [Hervorheb. i. Orig.], bedeutet ursprünglich *Maßbestimmung* [Hervorheb. i. Orig.]. Das menschliche Herz aber hat keine Ausdehnung und Größe und ist daher auch keiner Teilung fähig. Denn wenn es der Teilung fähig wäre, so müßte es denselben Gegenstand gleichzeitig mit dem einen Teil seiner selbst wissen und mit dem anderen Teil nicht wissen können und daher gleichzeitig wissend und nichtwissend sein können. Das ist undenkbar.«[298]

Die Ausführungen zum *menschlichen Herzen* dürfen selbstredend nicht physiologisch aus der Sicht heutiger Allgemeinbildung verstanden werden, vielmehr sind diese bildlich bzw. abstrakt zu verstehen, denn das Herz steht bei al-Ġazzālī für den Geist und die Seele. Er selbst führt hierzu aus: »Der Geist aber, den wir hier Herz nennen, das ist das Organ der Erkenntnis Gottes, den haben die Tiere nicht, und er ist weder Körper noch

294 Ebd.

295 Ebd., 112.

296 Vgl. Ders., Five key terms in Al-Ghazalis child educational theory. An example of Islamization of contemporary knowledge. In: al-Shjarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization 7 (2002), 128.

297 Vgl. Al-Ghasâli, Das Elixier der Glückseligkeit – Aus dem Persischen und Arabischen übertragen von Hellmut Ritter. Mit einem Vorwort von Annemarie Schimmel, München 1996[6].

298 Ebd., 39.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Akzidens, sondern Substanz von der Art der Substanz der Engel.«[299] Korrelativ könnte man dies als eine Prämisse verstehen, die den Menschen aufgrund seiner göttlichen Kreation mit seinem Schöpfer durch das Herz, den Geist, der von engelsgleicher Substanz ist, verbindet und so dessen Erkenntnis überhaupt erst ermöglicht. Al-Ġazzālī bringt Körper und Geist in Beziehung zu Gott und versteht diese als Erkennungs- und Erkenntnisinstrumente. Sie sind somit Prämisse, Instrument und Vehikel möglicher Korrelation, die den Menschen aus seiner Situation zu Gott zurückführt.

> »Der Geist aber ist doch das eigentliche Wesen des Menschen, und der gesamte Leib ist sein Gefolge. Wie soll er da ein Akzidens sein? Endlich irrten auch diejenigen, die behaupteten, daß er ein Körper sei. Denn der Körper ist der Teilung fähig, der Geist aber nicht.«[300]

Al-Ġazzālī weist Körper, Geist und Herz im Gedankengebäude seiner Erkenntnistheorie, im Sinne einer funktionalen Hierarchie jedem Ding seinen Platz auf dem Weg zur Gotteserkenntnis zu. »Wisse: Der Leib ist das Königreich des Herzens, und in diesem Königreiche sind dem Herzen mancherlei Streitkräfte untertan: ›Niemand kennt die Heere deines Herrn außer ihm.‹«[301] Al-Ġazzālī beschreibt den zu Gott führenden Erkenntnisprozess als einen heiligen Kampf, was aus heutiger Sicht terroristisch-dschihadistische Konnotationen und Resonanzen haben mag, so jedoch nicht gemeint und verstanden wird. Dieser *heilige Kampf* beschreibt vielmehr den inneren Erkenntnisprozess eines Menschen, an dessen Ende Gott steht. Zwar erlangt der Mensch auf diesem Wege letztendlich Erkenntnis, diese ist aber an Gottes Gnade gebunden, von der alles abhängt.

> »Denn dieser Weg beginnt mit dem heiligen Kampfe, und wer nach Gebühr diesen Kampf kämpft, dem fällt jene Erkenntnis von selber zu, ohne daß er sie von jemanden anders zu hören brauchte. Denn diese Kenntnis gehört zu der Gnadenleitung, von der es im Worte Gottes heißt: ›Und die, die um unseretwillen kämpfen, die wollen wir wahrlich unsere Wege führen.‹«[302]

Auch an dieser Stelle bieten sich meines Erachtens Anschlussmöglichkeiten für eine korrelative Deutung an. Wenn es heißt, dass es keiner dritten Person zur Erkenntnis bedarf, jedoch letztlich der Gnade Gottes, so wird die individuelle Beziehung eines jeden Gläubigen zu Gott damit offensichtlich und unterstreicht dessen eigenen exklusiven Zugang zu Ihm, den Er in seiner Gnade gewährt. Dies erscheint korrelativ anzumuten, denn nichts anderes als eine jeweils gegenseitige individuelle Erschließung steht hier am Ende, welche durch das eigene Bemühen einerseits und die Gnade Gottes andererseits ermöglicht wird. Denn schlussendlich soll dies den Menschen glückselig werden

299 Ebd., 40

300 Ders., Das Elixier der Glückseligkeit – Aus dem Persischen und Arabischen übertragen von Hellmut Ritter. Mit einem Vorwort von Annemarie Schimmel, München 1996[6], 39.

301 Ebd., 40: Angeblich verweist Ritter hier auf Sure 74 (*al-Muddattir »Der sich zugedeckt hat«, der »Verhüllte«*), Vers 34, hierbei muss es sich um einen Irrtum oder Druckfehler handeln, die entsprechende Aussage fällt am Ende des vergleichsweise langen Verses 31 in besagter Sure!

302 Ebd.: An dieser Stelle wird auf Sure 29 (*al-ʿAnkabūt »Die Spinne«*), Vers 69 verwiesen.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lassen, da es ihn drängt, Gott zu erkennen. Al-Ġazzālī spricht in diesem Zusammenhang auch von der »Lust des Herzens«, der Lust zur »Erkenntnis des wahren Wesens der Dinge«[303], denn »das ist die besondere Eigenart des menschlichen Herzens«[304]. Für al-Ġazzālī liegt der Drang zu forschen, zu erkennen in der Natur des Menschen: »Daher liegt es in der Natur des Menschen ein Drang, nach dem, was er nicht weiß, zu forschen, so lange, bis er es weiß, und an allem, was er weiß, hat er Freude und Lust und ist stolz darauf, mag es etwas noch so Geringes sein.«[305] Das Herz ist bei al-Ġazzālī aufgrund seiner Beschaffenheit und Funktion der Schlüssel zu Gott und damit auch der Schlüssel zur Glückseligkeit.

> »Das Herz ist geschaffen für die jenseitige Welt, und seine Aufgabe ist das Suchen seiner Glückseligkeit. Seine Glückseligkeit aber besteht in der Erkenntnis Gottes. Die Erkenntnis Gottes erlangt das Herz durch die Erkenntnis der Werke Gottes. Diese gehören der Sinnenwelt an, und daher erlangt das Herz die Erkenntnis der Wunder der Welt durch die Sinne, diese aber bedürfen wiederum zu ihrem Bestehen des Leibes.«[306]

Korrelativ gelesen werden kann hier nicht nur die Verbindung und Rückbindung zwischen Mensch und Gott über *das Herz* als *korrelativen Ansatzpunkt*, sondern auch dessen lokale und zeitliche Verortung in der gegenwärtigen Existenz des menschlichen Körpers. Es liegt in der Natur des Menschen, Gott zu erkennen und darin seine Glückseligkeit zu finden. Dies ist al-Ġazzālīs Auffassung, die er als rhetorische Beweisführung formuliert:

> »›Wodurch wird denn bewiesen, daß die Glückseligkeit des Menschen in der Erkenntnis Gottes besteht?‹, so wisse: Die Glückseligkeit besteht für jedes Ding in dem, woran es seine Lust hat und worin es seine Befriedigung findet. Für jedes Ding aber bedeutet Lust das, was seiner Natur gemäß ist; das seiner Natur Gemäße aber ist das, wozu es geschaffen ist.«[307]

Diese von Gott gegebene Fähigkeit, die Natur des Menschen, Ihn erkennen zu können, bezeichnet al-Ġazzālī als die »göttliche Anlage«[308]. Er macht dies am Koran fest und argumentiert wie folgt:

> »Ebenso wie nun die Anlage […] [in] jedem Menschen eingeboren ist, […] die Erkenntnis der Gottheit jedem Menschen eingeboren [ist], wie es im Worte Gottes heißt: ›Wenn du sie fragst, wer sie geschaffen hat, so antworten sie gewißlich: Gott!‹«[309]

303 Ebd., 65.
304 Ebd.
305 Ders., Das Elixier der Glückseligkeit – Aus dem Persischen und Arabischen übertragen von Hellmut Ritter. Mit einem Vorwort von Annemarie Schimmel, München 1996[6].
306 Ebd., 40.
307 Ebd., 65.
308 Ebd., 56.
309 Ebd., 55f.: Hinweis auf Sure 43 (*az-Zuḫruf* »*Der Prunk*«), Vers 87.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Noch deutlicher wird es hier: »Die göttliche Anlage, mit der er den Menschen geschaffen hat.«[310] Korrelativ könnte man diese Aussagen dahingehend deuten, dass dem Menschen neben der Gabe bzw. Anlage, Gott erkennen zu können, eben dies auch im korrelativen Sinne vollzieht. Ihm also auch die Korrelation aufgrund seiner Natur, seiner von Gott gegeben Erschaffenheit innewohnt. Der Mensch verfügt hiernach zu jeder Zeit über einen definitiven individuellen Zugang zu seinem Schöpfer und dieser ist bereit, ihn zu empfangen und zu lehren. Al-Ġazzālī spricht dann vom *unmittelbaren Wissen*, welches der Mensch von Gott erfährt, und er belegt dies mit dem Koran: »Dieses Wissen nennt man das *unmittelbare Wissen* [Hervorheb. i. Orig.] nach dem Worte Gottes: ›Und wir lehrten ihn ein Wissen, unmittelbar von uns.‹«[311] Abschließend sei hier angemerkt, dass die von mir hierzu genannten Stellen bewusst als Interpretationen der vorgefundenen Textstellen verstanden werden können und sollen. Dass al-Ġazzālī im 11. Jh. u. Z. nicht wortwörtlich ein Konzept, Ideen und dergleichen wie die Korrelation erwähnt, erscheint historisch nachvollziehbar. In dieser Zeit fehlte es an einer der wesentlichen Voraussetzungen, die zur Entwicklung der Korrelation geführt haben, die damals in gesellschaftlicher bzw. religionssoziologischer Hinsicht noch nicht gegeben war: der hierzulande vielerseits diagnostizierte *Traditionsabbruch* und damit – wie die lange Zeit vermutete – einhergehende Säkularisierung. Somit bestand in der Vergangenheit auch kein Anlass zur Entwicklung oder Formulierung von Konzepten, Ideen und Erklärungen, die diesem vorgefundenen Zustand oder Phänomen hätten begegnen oder Abhilfe schaffen sollen. So ist es sehr wahrscheinlich zu vermuten.

Auf der Basis der von mir betrachteten Quellen und Sekundärliteratur stellen meine Schlussfolgerungen hier nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Der Fokus meiner Arbeit liegt an dieser Stelle darauf, einen grundlegenden Querschnitt zu machen, um überhaupt klären zu können, ob die Korrelation oder ähnliche Konzepte, Ideen und Tendenzen vorhanden bzw. bekannt waren und wie diese für die Entwicklung und Praxis der Islamischen Religionspädagogik (Didaktik) hierzulande weiter untersucht und entwickelt werden können. In vielerlei Hinsicht besteht noch definitiver Forschungsbedarf, um relevante Quellen im Einzelnen nicht nur unter bildungshistorischen oder ideengeschichtlichen Fragestellungen zu erschließen, sondern unter pädagogischen und didaktischen ebenso. Hierbei sollte im Zuge des Ausbaus der islamischen Theologie ein reger Austausch mit der Islamwissenschaft und Orientalistik angestrebt werden, um religionspädagogisch relevante Fragen mit Gegenwartsbezug besser einordnen zu können und das nötige Verständnis zu entwickeln sowohl im disziplinären Sinne als auch in der Art, dass hierdurch die muslimische Binnenperspektive leicht mit einfließen und so die Relevanz des geistigen Erbes der islamischen Zivilisation und Kultur für alle sichtbarer werden kann. Aus diesem Grunde ist meines Erachtens eine weitere islamwis-

310 Ebd., 56: Wird Sure 30 (*ar-Rūm* »*Die Byzantiner*«), Vers 29 zugeschrieben. Dies ist meines Erachtens nicht ganz eindeutig, lässt jedoch bedingt diese Lesart zu.

311 Ders., Das Elixier der Glückseligkeit – Aus dem Persischen und Arabischen übertragen von Hellmut Ritter. Mit einem Vorwort von Annemarie Schimmel, München 1996[6], 59: Auch an dieser Stelle erweist sich nach den mir zugänglichen Lesarten des Koran, dass die Quellenangabe des Verses fehlerhaft ist. Sure 18 (*al-Kahf* »Die Höhle«), Vers 65 und nicht 64 wie bei Ritter angegeben erscheint mir korrekter zu sein.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

senschaftliche Erschließung der klassischen Quellen in Kooperation mit der Theologie und Pädagogik sehr sinnvoll.

5.6 Methoden mit korrelativem Charakter und Tendenzen

Neben der Spurensuche in den islamischen Traditionen, wie im Abschnitt 5.2 und 5.3 schwerpunktmäßig geschehen, sollen hier nun konkrete vorhandene Methoden genannten werden, die meines Erachtens von korrelativem Charakter sind bzw. entsprechende Tendenzen hierzu aufweisen. Auch an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese hier von mir vorgenommene Auswahl keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Ferner sei hiermit dazu eingeladen, – je nach Korrelationsverständnis – weitere Untersuchungen zu den hier genannten Methoden zu unternehmen.

5.6.1 Tafsīr

Unter dem Begriff *tafsīr* versteht man im Allgemeinen die Koranexegetik als Disziplin innerhalb des traditionellen islamischen Wissenschaftskanons. Das Wort selbst kann mit Auslegung oder Erklärung übersetzt werden.[312] Literaturhistorisch wurde der Begriff nicht nur für die Gattung des Korankommentars verwendet, sondern auch für philosophische, wissenschaftliche und biblische Kommentare.[313] Jedoch überwiegt die Verwendung im Zusammenhang mit Korankommentaren, was hier für diese Arbeit weiter von Interesse ist.[314] Wie bereits zur Begründung meiner Recherche im Kreise moderner Koranexegeten dargelegt, ist jeder Exeget sowohl traditioneller als auch moderner Art stets darum bemüht, innerhalb seines eigenen Horizontes das Wort Gottes zu interpretieren, auszulegen und einem potentiellen Leser somit einen leichteren Zugang zur Offenbarung (Koran) zu ermöglichen.[315] Hierbei stellt kein Exeget, gleichgültig welcher Couleur, den Anspruch auf Absolutheit seiner Auslegung; dies bedeutet, dass seine Exegese definitiv nicht identisch mit dem Wort Gottes ist.[316] Dieser Ansatz scheint durchaus korrelatives Potential zu beinhalten, da hier Offenbarung und Tradition im Gegensatz zur der eigenen aktuellen Lebens- und Lesesituation dynamisch und wechselseitig miteinander in Kontakt gebracht werden und so neue Interpretationen, Auslegungen entstehen. Hiernach werden Korrelationen individuell hervorgebracht und einem Publikum zur Diskussion gestellt. Neben dem Begriff des *tafsīr,* taucht hier auch der des *ta'wīl* (*Auslegung, Interpretation*) auf, jedoch werden häufig beide Begriffe in der Tradition der Koranexegese synonym verwendet.[317] Manche Stimmen nehmen jedoch auch Unterscheidungen vor, wie z. B. dass hierunter die Interpretation dessen fällt, was durch die Offenbarung für die Zukunft angekündigt wurde und nur Gott allein bekannt

312 Leitet sich vom arabischen Verbalsubstantiv zum Verb *fassara, erklären, auslegen, enthüllen* ab (vgl. Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 47).

313 Vgl. ebd.

314 Vgl. ebd.

315 Vgl. ebd.

316 Vgl. ebd.

317 Vgl. Poonawala, Ismail, Ta'wil. The Encyclopaedia of Islam. Band 10, Leiden 2000², 390.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

ist.[318] Daneben kann hierunter auch die Umsetzung der im Koran beschriebenen rituellen oder sozialen Praxis verstanden werden.[319] Des Weiteren kann hierunter auch die Auslegung im esoterischen Sinne verstanden werden: Hierunter fallen die vermeintlich verborgenen, geheimen Bedeutungen im Koran. In der Koranforschung werden beide Begriffe oft als Äquivalente betrachtet.[320]

Bei Abu Zaid ist dies nicht der Fall, da er hierbei doch sehr genau unterscheidet[321]:

> »Tafsīr bezieht sich vor allem auf die Erläuterungen, die Erklärungen, die Mittel, um den koranischen Text, ausgehend vom Erbe der aufeinander aufbauenden Korankommentare, zu verstehen. Ta'wīl besteht in einer Erforschung der tieferen und verborgenen Bedeutung des Korans. Er ist Bestandteil eines Vorgangs der Enthüllung, der sich nicht auf eine wörtliche Exegese beschränken läßt. Beim ta'wīl ist die Rolle des Lesers beim Verstehen und Entschleiern der Bedeutung weitaus entscheidender als bei der tafsīr-Tätigkeit.«[322]

Im Gedankengebäude Abu Zaids liegt der Fokus definitiv beim *ta'wīl*. Abu Zaid geht noch weiter und verweist auch auf den Unterschied zwischen Auslegung (*ta'wīl*) und tendenziöser Lektüre (*talwīn*).[323] Dieser subjektiven, tendenziösen Lektüre misst er mehr Bedeutung bei, denn »während ta'wīl eine kreative Lesart hervorbringt, die auf dem epistemologischen Prinzip der Objektivität basiert und sich als eine Lektüre des Textes *von innen* [Hervorheb. i. Orig.] erweist, stellt sich talwīn als eine äußerliche Lesart des Textes heraus«[324]. Wenn man Abu Zaids Ausführungen folgt, erscheint es so, dass unter dem Aspekt des *ta'wīl* im Interpretations- bzw. Korrelationsprozess auch eine Bewegung ausgedrückt wird, denn es wird sowohl vorwärts in Richtung Zukunft als auch rückwärts in Richtung Vergangenheit aus der Gegenwart des Lesers, des Interpreten agiert.

> »Not only does ta' wīl oblige us to return to the original roots of the text (asl), it also obliges us to adopt telelological and phenomenological approaches, investigating the aims and intentions of the text.«[325]

> »The word ta' wīl means return to the original roots (asl) and, at the same time, conquest of the aim and the purpose (hadaf wa-ghā'ya).«[326]

---

318 Vgl. Sezgin, Fuat, Geschichte des arabischen Schrifttums. Band I, Leiden 1967, 36–37.

319 Vgl. Versteegh, Cornelis Henricus Maria, Arabic Grammar & Qurānic Exegesis in Early Islam, Leiden 1993, 63.

320 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 187.

321 »Ta'wīl [hermeneutics as opposed to traditional tafsīr] is based on the movement of the mind of the interpreter towards the text (harakat dhihn al-mu'wājahat al-nass)« (Abu Zaid, Mafhūm al-nass (The concept of the text), 239)

322 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 187.

323 Vgl. ebd., 191–192.

324 Ebd.

325 Campanini, The Qur'an, 56.

326 Abu Zaid, Mafhūm al-nass (The concept of the text), 229.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Summa summarum kann all dies meines Erachtens als Praxis eines sehr korrelativ geprägten Geschehens bzw. einer sehr korrelativ geprägten Methode verstanden werden, die Teil der islamischen Wissenschaftstradition ist und ebenso wie Korrelation im deutschen Kontext neu gelesen werden müsste, um eine eigenständige und kritisch reflektierte Stellung zur Genese einer hierzulande entstehenden Theologie und Didaktik voranzutreiben.

5.6.2 Iǧtihād

Beim *iǧtihād* handelt es sich verkürzt ausgedrückt um einen Begriff bzw. ein Prinzip aus der islamischen Rechtstheorie. Dieses beschreibt wortwörtlich die *Anstrengung*, die im Einzelfall aufgebracht werden muss, um durch eigenes Bemühen ein Urteil zu finden. Im Laufe der Geschichte hat die Betonung oder Ablehnung dieses Prinzips innerhalb der Entwicklung der islamischen Theologie und Jurisprudenz Höhen und Tiefen durchlaufen, auf die hier im Einzelnen nicht weiter eingegangen werden kann. Von Interesse ist jedoch, dass es sich hier um ein Prinzip bzw. eine Methode handelt, die meines Erachtens[327] sehr starke korrelative Züge trägt und vor dem Hintergrund der *K-Frage*, aber auch in Anbetracht des pragmatischen Charakters des *iǧtihāds* unbedingt in Augenschein genommen werden muss. Denn dieses Prinzip erlaubt eine individuelle Lösungsfindung vor dem Hintergrund der Offenbarung und der Tradition. Deshalb ist dieses Prinzip als *Methode* und Praxis im weitesten Sinne vom Ansatz her von korrelativem Interesse. Zwei der zuvor bereits unter 5.3 vorgestellten Autoren, Denker und Interpreten der Tradition können auch in diesem Zusammenhang genannt werden. Fazlur Rahman (1919–1988) war einer der wichtigsten islamischen Denker des 20. Jh. Seine Reflexionen zum *iǧtihād* sind hier von Interesse. Nach ihm ist *iǧtihād* ein Prozess, der durch persönliche Reflexion und der ständige Interpretation geprägt ist.[328] Dieser Prozess stellte lange Zeit ein Schlüsselelement der Rechtsfindung dar und legte den Fokus hierbei auf die Anwendung der allgemeinen Gesetze in Bezug auf die Einzelsituation des menschlichen Lebens.[329] Fazlur Rahman rief in Erinnerung,

> »dass die ersten islamischen Gelehrten und die ersten Führer der ersten islamischen Gemeinschaft bei der Auslegung des Korans und der Lösung von Problemen, die sich konkret im Leben der Menschen stellten, Freiheit und Einfallsreichtum bewiesen haben.«[330]

Diese hier bereits sich abzeichnende Kontextualität führt Rahman im Rahmen seiner Überlegungen zur Koranexegese fort. Dieser Kontextualität misst Rahman eine entscheidende Bedeutung bei und sieht diese sogar als selbstverständlichen Bestand der Tradition:

---

327 Ich erinnere an dieser Stelle an die von Ömer Özsoy geäußerten Vermutungen zu Beginn dieses Kapitels. Ich teile seine diesbezüglichen Ansichten.

328 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 118.

329 Vgl. ebd.

330 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Bezüglich der Gültigkeit der traditionellen Koranauslegung gelangt Fazlur Rahman zu der Ansicht, daß einzig und allein die Bedeutung des Korans normativ ist und es unvermeidlich und normal sei, daß jede Generation ihn in bezug auf den Kontext ihrer eigenen Gesellschaft interpretiert. Wie der soziohistorische Kontext, in dem der Koran übermittelt wurde, maßgeblich ist, um seine Bedeutung zu erheben, so ist der soziohistorische Kontext jeder historischen Auslegung notwendig für die Exegese.«[331]

Auch Mohamed Talbi betonte seinerseits den »persönlichen *idjtihād* als Recht jedes Muslims«[332], was durchaus als ein weiteres Indiz für korrelative Ansätze innerhalb der islamischen Tradition und Theologie verstanden werden kann.[333] *Iǧtihād* lässt die direkte Auseinandersetzung zwischen Tradition und Lehre einerseits und der aktuellen, konkreten Lebenssituation andererseits als Anfrage an diese im Rahmen der islamischen Rechtsfindung zu, weshalb meines Erachtens dies hier abschließend als korrelative Methode in der islamischen Tradition zu werten ist. Denn die Veränderung der Tradition durch die Neuinterpretation und Aktualisierung im jeweiligen Kontext wirkt auf die Tradition zurück, so dass diese fortbestehen kann.

5.6.3 Hadith-Didaktik

In der letzten Zeit haben sich unter dem Schlagwort *Hadith-Didaktik* einige zeitgenössische Kollegen zu Worte gemeldet, die direkte Rückbezüge zur Korrelation vor dem Hintergrund des Islamischen Religionsunterrichtes herstellen. Fernerhin werden der Einsatz und die Verwendung von Hadithen im Religionsunterricht als eine Form der Auseinandersetzung zwischen der Tradition und der konkreten Unterrichtssituation reflektiert. Auch diese *methodischen* Ansätze sollen hier in der gebotenen Kürze erwähnt und vor dem Hintergrund der *K-Frage* beleuchtet werden. Zunächst möchte ich auf den Beitrag von Ednan Aslan Bezug nehmen.[334]

Anschließend soll auch der Beitrag von Yaşar Sarıkaya entsprechend berücksichtigt werden.[335]

Ein erstes Verdachtsmoment in Bezug auf die *K-Frage* bei Ednan Aslans Überlegungen zur *Hadith-Didaktik* lässt sich meines Erachtens gleich zu Beginn im Ansatz der Tradition des Hadith selbst finden: »Die Offenbarung wurde durch Muḥammad lebendig vorgelebt; das Wort wurde Leben. Muḥammads Ehefrau ʿĀ'iša berichtete, dass er ein Mensch gewordener Koran war.«[336] Dies erscheint mir zutiefst korrelativ zu sein, wenn ein Mensch zur lebenden Offenbarung bzw. Verkörperung der Offenbarung (Koran)

---

331 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe: Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 123.

332 Talbi, Mohamed, Interview in: Le Nouvel Observateur, erschienen im Juli 2002.

333 Wie dies u.a. auch Ömer Özsoy in seiner Antwort auf meine Anfrage hin bereits vermutete.

334 Vgl. Aslan, Ednan, Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad. In: Geschichtsschreibung zum Frühislam: Quellenkritik und Rekonstruktion der Anfänge, In: Ayşe Başol, Ömer Özsoy (Hg.), Berlin 2014, 379–386.

335 Vgl. Sarıkaya, Yaşar, Der Hadith im islamischen Religionsunterricht: eine religionspädagogische Herausforderung. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, In: Zekirija Sejdini (Hg.), Bielefeld 2016.

336 Aslan, Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad, 379.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wird. Hier wird deutlich, wie Offenbarung (Koran) durch den Propheten mit der damaligen – seiner eigenen – Lebenswirklichkeit in Beziehung zueinander gebracht bzw. korreliert wurde. Dies lieferte den Auftakt zur Herausbildung der hierauf aufpflanzenden Tradition und seiner Anhänger und Nachfolger, denen hierdurch Anschluss- bzw. Korrelationsmöglichkeiten geschaffen und angeboten werden konnten. Denn:

> »Durch Muḥammad wurde der Koran menschlich. Viele seiner Gefährten, die später zur Verbreitung des Islam beigetragen hatten, nahmen den Glauben nicht durch ausführliche theologische Studien an, sondern nur aufgrund der Begegnung mit Muḥammad. Sie wurden in den Bann der göttlichen Gegenwart gezogen. Dadurch wurde ihr eigenes Handeln befruchtet. Nichts anderes ist es im Hier und Heute.«[337]

Ein weiterer Anhaltspunkt, der meines Erachtens in den Aussagen von Ednan Aslan korrelativ gedeutet werden kann, ist der Hinweis, dass »der Koran aus dem Leben heraus verstanden wird«[338] und damit stets Bezug zur jeweiligen Lebenssituation und -wirklichkeit aufweist. Dies wird nicht als konträr zur Tradition verstanden. Denn die Sunna (Tradition der prophetischen Lebensweise, Lebensgewohnheiten) stellt nach Aslan an sich den Anspruch: »die zentrale Auseinandersetzung, die die Menschen unmittelbar aufforderte, ihr Leben im göttlichen Sinne zu ändern. Die Offenbarungen wurden dadurch dynamisch und unmittelbar wahrgenommen und ausgelebt«[339]. Wie dynamisch und reziprok die Beziehung zwischen dem Propheten und der Offenbarung (Koran) sich darstellt und welche Dimension diese für den Offenbarungsprozess hat, wird deutlich im Koran selbst, wenn es – und darauf weist Aslan explizit hin – dort heißt: »Ihr habt ja im Gesandten Allahs ein schönes Vorbild, (und zwar) für einen jeden, der auf Allah und den Jüngsten Tag hofft und Allahs viel gedenkt.«[340] Ein vielleicht an dieser Stelle vermessen erscheinender Gedanke drängt sich hier auf: zum einen der immer wieder geforderte und gelebte Praxisbezug und zum anderen die Selbstverständlichkeit, mit der diese Form der Tradition (Sunna) umgesetzt wird. Korrelativ ausgedrückt könnte man sagen: Es entsteht an dieser Stelle wieder einmal der Eindruck, dass die Korrelation als Prinzip vielleicht nicht beim Namen genannt, aber ihrem Sinne nach reflektiert wird und so gelebter, selbstverständlicher Teil im Kontext islamischer Lebenswirklichkeit ist. Bei Aslan heißt es hierzu:

> »Die Sunna zu leben, war keine theologische Herausforderung, sondern etwas ganz Selbstverständliches in einem bestimmten kulturellen und religiösen Kontext. Die lebendige Sunna beruhte nicht auf Worten des Propheten, sondern auf seiner Denk- und Handlungsweise.«[341]

---

337 Ders., Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad. In: Geschichtsschreibung zum Frühislam: Quellenkritik und Rekonstruktion der Anfänge, In: Ayşe Başol, Ömer Özsoy (Hg.), Berlin 2014, 379.

338 Ebd., 380.

339 Ebd.

340 Koran 33, *al-Aḥzāb*, 21. So in: ebd., 381.

341 Ders., Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad. In: Geschichtsschreibung zum Frühislam: Quellenkritik und Rekonstruktion der Anfänge, In: Ayşe Başol, Ömer Özsoy (Hg.), Berlin 2014.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Sie ermöglicht die Begegnung mit den zentralen Botschaften, aus dem historischen Kontext die Offenbarung zu entnehmen und so einen Bezug zum Koran herzustellen.[342] Der eigentliche Kern der Sunna scheint ein doch sehr hohes Korrelationspotential in sich zu tragen; dies wird deutlich, wenn man sich die Entwicklung der Sunna im Hinblick auf die Gefährten des Propheten ansieht. Die Gefährten nahmen den Propheten im Leben wahr, er war Teil ihres eigenen Lebens, innerhalb dessen er erlebt und erfahren wurde.[343] Es war für die Gefährten des Propheten unvorstellbar, die Sunna außerhalb des Alltags wahrzunehmen, sie war ihr Alltag.[344] Die Fortsetzung der Sunna des Propheten durch die Gefährten zeigt, wie der Lebensweise und damit den Herausforderungen der damaligen Lebenswirklichkeit durch den Propheten vor dem Hintergrund der göttlichen Offenbarung begegnet wurde: Indem er beides, Leben und Offenbarung, in Beziehung zueinander brachte und wie dies von den Gefährten aufgenommen und weiter fortgesetzt wurde.[345] Aslan fasst dies sehr prägnant zusammen: »Die Lebensweise der Gefährten, die nach dem Leben des Propheten seine Tradition gepflegt hatten, entsprach viel mehr dem Leben des Propheten und nicht seinen Anweisungen zum Leben.«[346]

Wendet man sich nun in diesem Zusammenhang Yaşar Sarıkayas zu und blickt auf seine Ausführungen zur *Hadith-Didaktik* unter dem Aspekt der *K-Frage*, wird man schnell fündig. Gleich zur Einleitung stellt Sarıkaya in seinem Beitrag[347] fest: »Die Worte und Handlungen des Propheten Muhammad [sind] Gegenstand von Überlieferungen und Anekdoten, denen Schülerinnen und Schüler in ihrer realen Lebenswirklichkeit vielerorts begegnen.«[348] Hier wird meines Erachtens der grundlegende korrelative Ansatz, wie bereits bei Aslan erörtert, deutlich dargelegt, auch die Bedeutung der Narration innerhalb der Tradition und damit für die Korrelation deutet sich hier bereits an. Noch deutlicher wird das prinzipielle korrelative Potential der Sunna bzw. des später verschriftlichten Hadiths anhand von individuellen Zugängen zur Tradition durch die Tradition, in die Tradition hinein und zurück zur Ausgangslage: »Diese Werke [waren] […] primär als Denk- und Handlungsmuster zum Zwecke der Urteils-, Rechts- und Wahrheitsfindung in diversen Situation des individuellen und kollektiven Alltags der Muslime zusammengestellt.«[349] Interessante und konkrete Aussagen macht Sarıkaya unter

342 Vgl. ebd., 385.

343 Vgl. ebd.

344 Vgl. ebd., 385.

345 »Muḥammad hat auf Herausforderungen und Problemstellungen unterschiedlich reagiert. Die Lebenssituation seiner Mitmenschen bildeten die Grundlage für seine Entscheidungen, Denk- und Handlungsweisen. […] Der Prophet [war] kein Gesetz, sondern ein Mensch, der mit Hilfe Gottes den Menschen ein besseres Leben ermöglicht hatte.« (Ebd., 385f.)

346 Ebd., 385.

347 Vgl. Sarıkaya, Der Hadith im islamischen Religionsunterricht: eine religionspädagogische Herausforderung.

348 Ebd., 101.

349 Ders., Der Hadith im islamischen Religionsunterricht: eine religionspädagogische Herausforderung. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, In: Zekirija Sejdini (Hg.), Bielefeld 2016, 102.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem Aspekt der Elementarisierung. So fragt Sarıkaya: »ob und inwieweit dieses Konzept eins zu eins auf den islamischen Religionsunterricht zu übertragen ist«[350]? Dies ist eine wichtige konkrete Frage zur Praxis. Die Elementarisierung hat im Rahmen dieser Arbeit im Sinne einer korrelativen Strategie ihren Platz, weshalb Sarıkayas Aussagen hierzu von Interesse sind. Sarıkaya räumt der Methode eine pragmatische Position in der Unterrichtspraxis ein[351] und kommt zu dem Schluss:

> »Auf die Hadithe bezogen bedeutet Elementarisierung mithin, die überlieferten Inhalte durch adäquate Umgestaltung für verschiedene Verstehenshorizonte zu erschließen. Dabei handelt es sich um die Anpassung des Textmaterials an die Adressaten – freilich nach den entwickelten fachwissenschaftlichen Maßgaben, jedoch ohne den Kerninhalt oder den Sinn zu entstellen. Aufgrund ihres narrativen Charakters lassen sich aus vielen Überlieferungen elementare Texte als Vorlagen für Erzählungen anfertigen.«[352]

Auch diese Aussagen weisen erneut auf die Bedeutung des Erzählens als korrelatives Instrument hin, das definitiv in der islamischen Tradition verankert ist. Wortwörtlich bezieht sich Yaşar Sarıkaya in seinem Beitrag auf die Korrelation bzw. auf den »Bezug zur Lebenswirklichkeit«[353] relativ kurz und prägnant:

> »Die Schülerinnen und Schüler lernen idealerweise, die durch Textanalyse gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen und dabei zu fragen, ob und inwieweit die Aussage heute für das eigene Leben, Verhalten und Handeln relevant sein kann.«[354]

Des Weiteren fährt Sarıkaya fort und erläutert anhand eines im Unterricht verwendbaren Hadith nochmals Bezugsmöglichkeiten im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit der Schüler in der Klasse.[355] Gewiss sind die Ausführungen Sarıkayas zur Korrelation in diesem Zusammenhang nicht erschöpfend. Jedoch kommt sein methodischer Vorschlag zur Textarbeit mit den Hadithen durch die Erschließungsfrage »[O]b und inwieweit kann ich den Inhalt auf mich/auf unsere Zeit übertragen?«[356] einem korrelativen Imperativ gleich, den es nach Sarıkaya in der Praxis dann umzusetzen gilt. Abschließend kann hier festgehalten werden, dass die Überlegungen von Aslan und Sarıkaya deutlich gemacht haben, dass die Arbeit mit der Sunna und den Hadithen auch korrelativ verstanden werden kann. Deshalb dürfte es gewiss weiter von Interesse sein, die weiteren Entwicklungen hierzu zu verfolgen. Zeichnen sich doch hier die ersten Grundzüge einer islamisch geprägten bzw. gedeuteten korrelativen Didaktik für den Islamischen Religionsunterricht am Horizont ab. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass in der Auseinandersetzung mit der Tradition, d.h. Hadith und Sunna, diese durch

350 Ebd., 110.
351 Vgl. ebd., 110f.
352 Ebd., 111.
353 Ebd., 114.
354 Ebd.
355 Vgl. ebd., 114.
356 Ebd., 116.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die konkrete Auslegung in der Lebenswirklichkeit ebenso Veränderung erfährt wie die Lebenswirklichkeit der Gläubigen durch ihre Anfragen an dieselbige.

5.6.4 Aktive Koranlektüre

Als der vielleicht gewagteste Ansatz zur Korrelation im praktischen Sinne erscheint mir die Lektüre des Koran selbst.[357] Die Auseinandersetzung mit dem Text, der Zugang zu diesem und die Interpretation erzeugen durchweg korrelative Resonanzen, die man meines Erachtens nur schwerlich ignorieren kann. Deshalb stelle ich meine diesbezüglichen Überlegungen anhand verschiedener Funde, welche ich im Rahmen meiner Recherche machte, hier zur Diskussion. Ausgehend von der Offenbarung selbst, die im Koran mit dem Wort *ʿiqrāʾ* (*Lies*) beginnt, erscheint dies sowohl in theologischer, hermeneutischer als auch epistemologischer Hinsicht relevant zu sein, dass es weiter zu hinterfragen gilt.

So meint Mohamed Talbi sogar, dass es einen Hadith gibt, der, wie er sagt, dazu aufruft, den Koran in dem Bewusstsein zu lesen, als wäre dieser einem selbst – persönlich – offenbart worden. Benzine zitiert Talbi wie folgt: »Wenn das Wort wirklich lebendig ist, wie es der Hadith besagt (›Lies den Koran so, als wäre er dir selbst offenbart worden‹), wenn Gott zu mir spricht, muß ich ihm mit meinem heutigen Geist und in meiner aktuellen Situation zuhören.«[358]

Auch bei Abu Zaid lassen sich diesbezüglich zum Teil sehr konkrete Hinweise finden. Man rufe sich zum einem die unter dem Aspekt der Interpretation angebrachten Überlegungen zum *talwīn*, des *tendenziösen Lesens* in Erinnerung, zum anderen seine methodische Anleitung bzw. Aufforderung zum Lesen des Koran. Hierin kann meines Erachtens eine korrelative Verzahnung von Offenbarung und Lebenswirklichkeit des Lesers bzw. Auslegers mit all ihren Facetten *beim Lesen* stattfinden. Ganz im Sinne eines *How to do it* sind

> »beim Vorgang des Lesens […] mehrere Aspekte zu berücksichtigen, insbesondere:
> – Der psychologische Aspekt: In welcher geistigen Verfassung nähere ich mich dem Text und verstehe ich ihn?
> – Der ontologische Aspekt: Welches sind die Bedingungen und die Möglichkeiten, über die ich verfüge, um zu diesem Verständnis zu gelangen?

357 So heißt es doch im Koran selbst: »Wir werden dich lesen lassen, und du wirst (nichts) vergessen, außer dem, was Gott will. Er weiß, was offen und was verborgen liegt und was verborgen bleibt. Und Wir werden dir das Gute leicht machen. Ermahne nun, so die Ermahnung etwas nützt. Der wird es bedenken, der gottesfürchtig ist.« (87/6-10). (Khoury, Der Koran, 471)

358 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 194. Hierzu ist kritisch anzumerken, dass es mir trotz intensiver Nachforschung es mir nicht gelungen ist, besagten Hadith ausfindet zu machen. Weder in der französischsprachigen Primärquelle, die Benzine zitiert, noch in einem der größeren Hadith-Sammlungen von Buchari oder Muslim. Interessanterweise findet sich eine ähnliche Aussage auch bei Aslan, Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad: »Es war kein Zufall, dass der Prophet unterschiedliche Lesarten des Korans als richtig betrachtete und sagte, dass sie ihn lesen sollten, eben wie sie es konnten.« (386). Aber auch in diesem Artikel macht der Autor im Fall Aslan leider keinerlei Angaben zur Quelle. Somit bleibt die Frage offen nach Ursprung dieses konkreten Teils der Tradition (Hadith).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

– Der wissenschaftliche Aspekt: Inwieweit ist die von mir verwendete Methode legitim? Ist sie präzise genug? Schließt sie Willkür aus?
– Der soziologische Aspekt: Wie wirken sich meine Bildung, meine Kultur, mein Umfeld, meine soziale Stellung und meine Aktivität innerhalb der Gesellschaft zwangsläufig auf meine Art und Weise aus, wie ich den Text interpretiere?
– Der existentielle Aspekt: Wie interpretiere ich mich selbst in Konfrontation mit dem Text?
– Der phänomenologische Aspekt: Was ist ein Text? Wie existiert er? Wie ist er entstanden?
– Und schließlich der theologische Aspekt: Wie ist ein Text zu interpretieren, der eine Kommunikation mit Gott darstellt?«[359]

Benzine fasst dies zusammen:

»Diese verschiedenen Dimensionen des Lektüre- und Auslegungsprozesses zeigen, deutlich, daß jede Interpretation das Ergebnis einer besonderen Beziehung zwischen einem Subjekt (dem Ausleger) und einem Objekt (dem Text) ist. Weil diese Beziehungen immer einzigartig sind, kann meine heutige Interpretation nicht mit einer Auslegung aus einer anderen Zeit identisch sein.«[360]

Die sich hier unweigerlich stellende Frage, ob besagter Lektüre- und Auslegungsprozess einem Korrelationsprozess gleichzusetzen ist, würde ich eindeutig bejahen. Denn es sind alle für die Korrelation charakteristisch erscheinenden Aspekte und Parameter zwischen Objekt und Subjekt, zwischen Offenbarung und Lebenswirklichkeit, zwischen Gott und Mensch, zwischen Text und Leser vorhanden. D.h. das Lesen selbst kann durchaus als hermeneutisches Unterfangen betrachtet werden, da jeder Leser, gleichgültig um welchen Text es sich handelt, diesen individuell im Rahmen des eigenen Erfahrungshorizontes liest, versteht, begreift und seiner Lebenswirklichkeit und Situation einverleibt. Dies erscheint mir doch als äußerst korrelationsverdächtig, was sich insbesondere in der Kommunikation über den Text hiernach dann abzeichnet, denn jede Lektüre führt demnach auch zu individuellen Quintessenzen und Schlussfolgerungen, die dann entsprechend gefärbt weitergeben werden. Diese Quintessenzen und Schlussfolgerungen könnte man als Korrelate und persönliche Produkte der eigenen Korrelation zwischen Text und Wirklichkeit verstehen. Was der Lektüre allgemein und insbesondere der Koranlektüre besonderes Gewicht verleiht, lässt sich meiner Meinung nach am besten mit einem Zitat von Süleyman Ateş verdeutlichen:

»Der Mensch entwickelt sich, indem er ständig liest. Wenn keine Entwicklung mehr zu sehen ist, dann heißt dies, daß er nicht liest. Unsere Gedanken basieren letztendlich auf dem Arbeiten. Sie stellen keine Offenbarung dar, wenn sie eine Offenbarung wä-

359 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 191.
360 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> ren, dann würden sie sich nicht ändern. […] Der Horizont eines Menschen, der viel liest, erweitert sich ständig.«[361]

Dem bliebe hinzuzufügen, dass der Mensch Gott (Offenbarung) nicht ändern kann, Gott kann aber – als Ausdruck seiner Barmherzigkeit und Gnade – den Zugang des Menschen zu ihm ändern bzw. erleichtern.[362] Auch Mouhanad Khorchides Verständnis von Offenbarung als Kommunikationsgeschehen zwischen Gott und Menschen vice versa scheint dies zu unterstreichen, denn es ist

> »Gott, der mit mir gerade im Akt des Lesens/Rezitierens/Hörens des Korans kommuniziert, und zwar nicht unvermittelt (wie soll sonst das Bedingte die »Sprache« des Unbedingten verstehen), sondern hier spielt der Geist Gottes, den Gott laut dem Koran jeden Menschen eingehaucht hat (z.B. Q 15:29, Q 38: 72), eine entscheidende Rolle, um Gott im Koran zu erkennen.«[363]

Ein weiteres Indiz dafür, dass Lesen auch korrelieren sein kann, findet sich in der Aussage Benzines, wenn er schreibt:

> »Ein Text erhellt sich für den Leser, wenn er etwas darin erlebt. Der Leser ist es, der im Gefüge des Textes nach und nach entdeckt, was ihm gefällt. Den Koran oder einen anderen Text zu lesen bedeutet zwangsläufig, ihn durch die Linse einer bestimmten Kultur – seiner Kultur – zu betrachten, und so hat die Lektüre immer einen lückenhaften Charakter und ist stets befangen, genauso wie es der Leser ist.«[364]

Auch in der Etymologie, der Definition des Lesens, lassen sich weitere Anhaltspunkte finden:

> »Jede Lektüre ist eine *relecture* [Hervorheb. i. Orig.], das heißt eine situationsabhängige, kontextuelle Lektüre. Es gibt daher keine Methode, die es ermöglicht, eine einzige, *objektive* [Hervorheb. i. Orig.] Bedeutung aus dem Text abzuleiten. Der Koran kann nicht auf eine einzige Lektüreperspektive verkürzt werden. Die eine, alle Zeiten gültige Lesart gibt es nicht.«[365]

Nach Abu Zaid bringt jede Rezeption eine Umwandlung des ursprünglichen Textes mit sich, was seines Erachtens seit dem Augenblick, in dem der Koran Mohammed offenbart und von ihm rezitiert wurde, geschehen ist.[366] So wurde aus der Offenbarung zugleich eine Interpretation durch den Verstand des Propheten, der hier als transformierender Mittler fungiert.[367] Dies hat zur Konsequenz, dass der Kontext in den Vorder-

---

361 Ateş, Süleyman, Kapanış Konuşması. in: Tefsirin dünü ve bugünü sepozyumu (22–23 Ekim 1992), Samsun 1993, 223 zit.n. Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert.

362 Denn: »Er schenkt die Weisheit, wem Er will. Und wem die Weisheit wird, dem wird viel Gutes geschenkt. Jedoch bedenken es nur die Einsichtigen.« (2/269) »*Gott leitet recht, wen Er will*«. (2/272). (Khoury, Der Koran, 35)

363 Khorchide, Gottes Offenbarung in Menschenwort – Der Koran im Licht der Barmherzigkeit, 88.

364 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 253.

365 Ebd.

366 Vgl. ebd., 187.

367 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

grund der wissenschaftlichen Untersuchung rückt, da Gott sich selbst entsprechender Analysen entzieht und dass Pluralität – auch in der Auslegung – zwangsläufiger Bestandteil der Botschaft des Islam ist, weil dieser sich allgemeingültig an alle Menschen richtet, unabhängig von Raum und Zeit.[368] Das Lesen, Rezipieren und Auslegen beherbergen zutiefst korrelativ geprägte Prozesse, die es durch die Praktische Theologie (Religionspädagogik und Didaktik) nach außen zu tragen gilt. Benzine fasst die Bedeutung der hermeneutischen Untersuchung des Koran bzw. Textes und dessen Lektüre zusammen: Der Akt des Lesens, wie er ihn darlegt, erregt erneut den Verdacht, dass eben das Lesen im Prozess als Akt durchaus korrelative Züge innehat, insbesondere im Hinblick auf die Offenbarung (Koran):

> »Die hermeneutische Untersuchung unterstreicht also den vieldeutigen Charakter des Korans, nicht weil der Korantext ein fester Bestand an Bedeutungen wäre, die es nur mittels irgendeiner Methode hervorzuholen gilt, sondern weil der Akt des Lesens selbst die Bedeutung hervorbringt – und die Lektüre ist in erster Linie das Werk des Lesers. Ohne Leser gibt es keine Lektüre. Die Bedeutung eines Textes entsteht in erster Linie bei dem, der ihn liest.«[369]

Hier lässt sich ein weiterer theologischer Bezugspunkt zur Korrelation erkennen, wenn man sich im Zusammenhang mit der Hermeneutik des Textes das Verhältnis der Erstadressaten nach Mouhanad Khorchide vor Augen führt: »Die Erstadressaten [sind] samt ihrer Lebenswirklichkeit, zu denen Gott spricht, konstitutiv an der Rede Gottes beteiligt«[370]. Man könnte an dieser Stelle die Aktualisierung der Offenbarung (Koran) über die Lebenswirklichkeit der Gläubigen auch als Korrelation verstehen. Denn »[d]iese Lebenswirklichkeit ist konstitutiv für die Aktualisierung Gottes.«[371] Hierbei darf als Prämisse jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass neben dem historischen Kontext der Offenbarung eben auch die Erstadressaten »samt ihrer jeweiligen persönlichen wie gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Situation sowie Lebenserfahrungen und Narrative zu den unterschiedlichen Offenbarungsmomenten […] konstitutiv für die koranische Rede«[372] berücksichtigt werden. An dieser Stelle tritt der sooft in der fachwissenschaftlichen Diskussion um die Korrelation ins Feld geführte Begriff der anthropologischen Wende in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang lässt sich mit den Worten von Khorchide das Ganze wie folgt zuspitzen: »Die Erstadressaten und deren Geschichte müssen auch als Subjekte der Offenbarung und nicht nur als deren Objekte gewürdigt werden.«[373] Mit Blick auf die K-Frage erscheinen Khorchides weiterführende Überlegungen hierzu durchaus das korrelative Potential der Koranlektüre nahezulegen. Unter dem starken Eindruck einer anthropologisch gewendeten theologischen Perspektive und einer sich näher am Rezipienten orientierenden Koranherme-

368 Vgl. Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 187; 189.

369 Ebd., 253.

370 Khorchide, Gottes Offenbarung in Menschenwort – Der Koran im Licht der Barmherzigkeit, 86.

371 Ebd., 87.

372 Ebd., 87–88.

373 Ebd., 87–88.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

neutik erscheint dies nicht abwegig.[374] Das bedeutet schlussendlich für den heutigen Rezipienten, dass dessen Lebenswirklichkeit konstitutiv für Gottes Rede mit ihm ist und dass er oder sie als Individuum mit Gott im Hier und Jetzt kommunizieren kann.[375] Nach Khorchide spricht nicht der Koran, »sondern Rezipient und Gott stehen sich dialogisch gegenüber«[376]. Die Bedeutung dieser dialogisch angelegten Auseinandersetzung mit dem Koran für die Lebenswirklichkeit der Muslime erschließt sich, wenn man sich vor Augen führt, was diese für ihren Alltag bedeutet. Der Koran ist nach wie vor ein Referenzpunkt im Leben der Gläubigen, worin sich bereits ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Korrelation zwischen Mensch und Gott durch die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Wort Gottes (*kalām Allāh*) erahnen lässt:

> »In der islamischen Kultur ist der Koran das wichtigste Thema. Die Muslime sind mit dem Koran erzogen worden. In jedem Abschnitt des Lebens eines Muslims gibt es einen Anlass, um aus dem Koran vorzutragen. Das täglich fünfmalige Gebet wird begangen, indem Verse und Suren aus dem Koran rezitiert werden. Der Koran als Buch, sein Einband, sein Papier, seine Buchstaben, sein Tinte, die Feder, mit der er geschrieben wurde, der Ort, an dem er aufbewahrt wurde, das Verhalten, wenn man ihn las oder hörte, all dies ist immer als etwas wesentlich Besonderes verstanden worden und hatte den Wert einer Gottesverehrung.«[377]

Genau diese Auseinandersetzung und Beschäftigung mit dem Wort Gottes, dem Koran, gestaltet die Beziehung des Gläubigen zu Gott, auch hier blitzt eine gewisse Wechselseitigkeit auf, welche durch das Innere des Glaubenden in der Auseinandersetzung mit Gottes Wort inhärent ist und fortwährend entlang der eigenen Biografie geschieht. Dies ist durchaus korrelationsverdächtig:

> »Wenn man lernt, den Koran in den Händen zu halten, ihn zu transportieren, zu rezitieren, zu lesen und dem Vorlesenden zuzuhören, dann bedeutet das, zu lernen, wie man in eine Beziehung zu Gott kommt, wie man sich Gott nähert. Aus dieser Sicht ist der Koran ein Symbol.«[378]

Der Koran wird hiernach nicht einfach nur gelesen, er wird nicht erneut, sondern immer wieder neu gelesen und dies fortlaufend jeweils in Bezug auf die Gegenwart und die Lebenssituation der Gläubigen. Der Koran fordert durch das Lesen immer wieder auf zu lesen und damit wird immer wieder neu zu lesen und damit zu korrelieren. Das

---

374 »Der Koran erschließt sich dem heutigen Rezipienten in derselben Sprache wie der Erstadressaten, allerdings kommt es dem Rezipienten zu, diese Sprache in ihrem historischen Kontext zu verorten, um die Koran begegnende liebende Barmherzigkeit Gottes auch in der Geschichte des Korans aufzudecken und diese in die eigene Lebenswirklichkeit zu übersetzen.« (Ders., Gottes Offenbarung in Menschenwort – Der Koran im Licht der Barmherzigkeit. In: HthKK (1), Freiburg i.Br. 2018, 88)

375 Vgl. ebd.

376 Ebd., 90.

377 Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, 124. Bilgin hebt zusätzlich hervor: »Der Prophet Mohammed hat erklärt, dass das Lesen und Rezitieren des Korans zuallererst ein Gottesdienst, eine Anbetung Gottes ist.« (Ebd., 125)

378 Ebd., 124. Dieser Gedanke wäre es wert im Sinne einer islamischen bzw. interreligiösen Symboldidaktik weitergedacht zu werden.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zu Beginn erwähnte *ʿiqrāʾ* (Lies), bedeutet unter anderem auch *rezitieren, rezitiere!* Denn der heutige Offenbarungstext wurde lange Zeit zunächst nur mündlich überliefert, d.h. konkret erzählt, gehört und wieder erzählt und gehört usw. Dies hebt die Dimension des Sprechens und Hörens bzw. Zuhörens im Offenbarungsprozess hervor, gerade weil Mohammed selbst nicht lesen und schreiben konnte und er die göttliche Offenbarung vernahm und an seine Vertrauten zunächst nur weitergab – und zwar mündlich. Auch diese Aspekte gehören meines Erachtens im Hinblick auf die *K-Frage* untersucht. Dies soll im folgenden Abschnitt erörtert werden. D.h., es wird die ästhetische Dimension des Korantextes thematisiert, die darin vorhandene Sinnlichkeit und der somatische Erfahrungszugang für die Gläubigen (Menschen) durch den Akt des Sprechens und Hörens.

5.6.5 Aktives Zuhören

Die Rezitation, der Vortrag des Koran, spielt im Islam eine wichtige Rolle, das Wort Koran selbst bedeutet Vortrag, Lesung oder Rezitation. Deshalb wird immer wieder auch die Rezitation, der Vortrag des Koran nach den Regeln des *taǧwīd* (*Regeln der Aussprache, Redekunst*), eingeübt und als Teil der koranischen Tradition vorgetragen. Das Hören und Sprechen treten hier in ganz besonderer Weise in den Vordergrund. Die Emphatisierung bestimmter Stellen in den Versen weist mögliche Deutungsdimensionen auf, die durch reine Lektüre überlesen werden würden. Umso mehr sollte diesem Aspekt der Dimension des Hörens und des Sprechens Aufmerksamkeit zuteilwerden.[379] Es geht darum »die Gegenwart Gottes sinnlich wahrnehmbar«[380] zu erfahren. Die Selbstoffenbarung Gottes durch den Koran ermöglicht durch ihre Sinnlichkeit, die Selbstmitteilung des Schöpfers für seine Geschöpfe erfahrbar werden zu lassen. *»Im Koran, in seinem Klang, in seiner Schönheit, die zur Liebe entzünden will, vergegenwärtigt sich Gott selbst. Gläubige haben es im Koran unmittelbar mit Gott zu tun, er begegnet ihnen im Koran.«*[381]

Milad Karimi unterstreicht die ästhetische Dimension des Koran und damit den Akt des Hörens als hermeneutischen Schlüssel zum Korantext zugleich: »Zunächst ist daran zu erinnern, dass der Qurʾān nicht primär als geschriebener Text überliefert ist, sondern mündlich tradiert, […] der Qurʾān als phonetisches Ereignis zu begreifen; so dass die Textualität des Qurʾān von sekundärer Bedeutung ist – vor allem in theologischer Hinsicht.«[382] D.h. konkret, dass die unterschiedlichen Vortragsarten und Deutungen, also »die Kenntnis der Rezitation […] für die entscheidende Deutung des Qurʾān grundlegend [ist].«[383]

Darüber hinaus erinnert diese Beschäftigung mit der mündlichen Auseinandersetzung und Tradition an den Ursprung der Offenbarung und deren Überlieferung durch

379 Ich erinnere hier an die an der Rezitation orientiere Koranübersetzung von Karimi, Milad, Der Koran. Hg. Uhde, Bernhard, Freiburg 2009.

380 Khorchide, Mouhanad/Stosch, Klaus von, Herausforderungen an die Islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, Freiburg i.Br. 2012, 27.

381 Khorchide, Gottes Offenbarung in Menschenwort – Der Koran im Licht der Barmherzigkeit, 78.

382 Khorchide/Stosch, Herausforderungen an die Islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, 21.

383 Ebd., 20.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Generationen der Gläubigen und verbindet somit immerzu diese sowohl mit ihrem Ursprung, der Tradition und der Gegenwart.[384] Auch dies erscheint im Lichte der Korrelation von Interesse. Dies belegt auch die Äußerung Benzines:

> »Dieses Wort und sein Gehörtwerden kamen vor dem Buch – und der geschriebene Text wird wieder zum Wort, wenn er mit lauter Stimme gelesen wird, wie es in der islamischen Welt üblich ist. Daher würdigen die neuen Denker die Tatsache, daß das Wort im Zusammenhang mit dem Koran immer das Ergebnis eines Gehörtwerdens ist.«[385]

Ein Zusammenhang zwischen Korrelation und Rezitation erscheint hiernach immer wahrscheinlicher, vor allem wenn man das rezitative Element des ästhetischen so vermittelten Korantextes als Akt der Vergegenwärtigung Gottes und seines Gesandten versteht.[386] Karimi bringt den Sachverhalt an dieser Stelle auf den Punkt: »Der Qurʾān, wird er im Modus seines ästhetischen Offenbarungscharakters erfahren, lässt Gott, Muhammad und die Menschen im Schönen vereinen.«[387]

Die im Rahmen dieser Arbeit als Indiz für korrelative Prozesse identifizierte Wechselseitigkeit (Reziprozität) resoniert auch in diesem Zusammenhang, wie es Karimi ebenfalls beschreibt und nährt den Verdacht, dass es sich beim Rezitationsprozess (Hör- und Sprechakt) um sehr wahrscheinlich korrelative Geschehen sowohl in didaktischem als auch in theologischem Sinne handelt: »[D]enn es sind eben Muslime selbst, die mit der Rezitation des Qurʾān die Schönheit Gottes zum Erklingen bringen und dieselbe vernehmen.«[388] So vollzieht sich der Akt des Hörens im islamischen Kontext der Offenbarung als ein Prozess mit mehreren Stufen, die unterschiedliche Erkenntnisebenen beschreiben können und auch eine spirituelle Dimension in sich bergen.

> »Durch einen Prozeß der Aneignung, dessen erste Stufe das Hörens ist, werden die Wörter des Textes wieder zum *Wort* [Hervorheb. i. Orig.]. Von daher ist das Hören im Islam eine wahrhaft spirituelle Disziplin. Doch nach Ansicht der neuen Denker setzt eine wissenschaftliche Untersuchung des Korantextes den religiösen Zugang nicht außer Kraft: Sie vervollständigt und erläutert ihn und gibt ihm ein intellektuelles Fundament.«[389]

---

384 »Der Rezitator wiederholt den Akt jener an Muhammad ergangenen Offenbarung und den durch Muhammad mitgeteilten Vortrag. Die Rezitation wiederholt also immerfort und immer erneut die Offenbarung und den durch Muhammad mitgeteilten Vortrag. Die Rezitation wiederholt also immerfort und immer erneut die Offenbarung Muhammads (genitivus subiectivus et obiectivus) [i. Org. kursiv].« (Karimi, Ahmad Milad, Versuch einer ästhetischen Hermeneutik des Qur'ān. In: Herausforderungen an die Islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, In: dies. (Hg.), Freiburg i.Br. 2012, 28)

385 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 253.

386 Vgl. Karimi, Versuch einer ästhetischen Hermeneutik des Qur'ān, 28.

387 Ebd., 29.

388 Ders., Versuch einer ästhetischen Hermeneutik des Qur'ān. In: Herausforderungen an die Islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, In: Mouhanad Khorchide, Klaus von Stosch (Hg.), Freiburg i.Br. 2012, 29.

389 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 253–254.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Über diesen Übermittlungsweg, nämlich über die menschliche Sprache (Semantik und Syntax), die menschliche Stimme (den physikalischen Klang) und das menschliche Ohr (Hörvermögen), kann das Wort Gottes zu den Menschen gelangen, von diesen zu allen Zeiten gefunden und auch wiedergefunden werden, weil »der Gläubige […] jenseits der Wörter, in den Texten stets das lebendige Wort Gottes finden [kann]«[390], wovon es zu berichten und zu erzählen gilt. Und eben diesem Erzählen als Hören und Sprechen, wieder Hören und Sprechen kann sowohl im Sinne der *K-Frage* größere Aufmerksamkeit zugewendet werden als auch im Hinblick auf einen plural geöffneten interreligiösen und fachlichen Dialog. Denn das Erzählen als Kommunikationsmittel, als Ausdruck des Hörens und Sprechens, ist vor allem auch ein Instrument in der abrahamitischen Tradition. In Bezug auf den Koran bedeutet dies konkret, dass

> »die mythische Geschichte in ihrer Gesamtheit […] das Symbol dafür [ist], was wir sind und wohin wir gehen. Der Koran ist ewig, gerade weil er Geschichten erzählt, die dem Gläubigen seine eigene Geschichte erzählen. Auch haben nicht alle Ereignisse, von denen der Koran berichtet, für sich genommen eine Bedeutung, die über die Zeit, in der sie stattgefunden haben, hinausgeht. Aber diese Begebenheiten konnten zur Existenz von Gemeinden, die mit lebendiger Hoffnung erfüllt waren, in Beziehung gesetzt werden, und daran ändert sich nichts. Der Koran stellt sich als Wort dar, das die berichteten Ereignisse für die kommenden Generationen zur Realität werden läßt. Als Wort Gottes gibt er der Vergangenheit, deren Erbe wir sind, eine Bedeutung und verleiht darüber hinaus der Gegenwart und der Zukunft der Menschen einen Sinn.«[391]

Das Potential, Realität werden zu können, erscheint in diesem Zusammenhang mehr als nur korrelationsverdächtig. Das Erzählen selbst scheint korrelativ zu sein. Deshalb wird ihm als Methode im folgenden Kapitel ausführlicher Aufmerksamkeit geschenkt. Der Sprech- und Hörakt wie er u.a. in der performativen Religionsdidaktik zugrunde liegt, erscheint auch in diesem Zusammenhang von Bedeutung zu sein und deutet aus der islamischen Tradition heraus auf eine ähnliche, vielleicht *koranisch-performative Richtung*, die weiter erschlossen werden könnte. Ebenso wäre es gewiss interessant, mögliche Anschlussmöglichkeiten zwischen der christlichen und der Islamischen Religionsdidaktik an dieser Stelle zu eruieren.

5.7 Zwischenfazit

Im Wesentlichen sollte in dem zurückliegenden Kapitel über die Korrelationsfrage (kurz: *K-Frage*) die Frage beantwortet werden, ob die Korrelation als theologisches bzw. didaktisches Konzept, Prinzip etc. in islamischen Kontexten bekannt oder in ähnlicher Form vorhanden ist. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Traditionen und Akteure befragt und untersucht. Bei der Suche nach *korrelativen Spuren* trat sich die moderne Koraninterpretation bzw. -hermeneutik als besonders ergiebiges Feld hervor. Ein Indiz

390 Ebd., 254.
391 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

für das Vorhandensein von grundlegenden Voraussetzungen bezüglich der Korrelation im Rahmen moderner Koran- bzw. Islamdeutung liegt

> »deutlich in ihrer Fähigkeit begründet, für Gläubige in der Gegenwart befriedigende Antworten auf sie bedrängende Fragen zu liefern, ihnen das Leben nach den Maßstäben dieser Gegenwart zu ermöglichen, ohne dass sie dabei gezwungen sind, die eigene Identität bewusst zu opfern«[392].

Weitere wichtige Punkte, die dafürsprechen, sich in diesem Zusammenhang mit der Bedeutung des Koran und dessen Exegese zu beschäftigen, sind die entwicklungsgeschichtlichen Parallelen im Hinblick auf die Bibelexegese und -hermeneutik sowie deren Bezüge zur Korrelation. Ähnlich wie im Judentum und Christentum arbeitet man sich auch im Islam immer noch an der *heiligen Schrift*, deren Form und Inhalt und der sich daraus ergebenden Relevanz und Bedeutung für das Leben der Gläubigen in Vergangenheit und Gegenwart ab.[393] Sehr deutlich fasst meiner Meinung nach J. J. G. Jansen die Merkmale der modernen Korankommentare unter drei Kategorien zusammen, wobei der dritte Punkt hierbei eindeutig den korrelativen Charakter des Ganzen beschreibt: »einen Praxisbezug zu gegenwärtigen Lebensrealitäten«[394]. Auch Massimo Campanini drückt die Beschäftigung mit dem Koran so aus:

> »This aspect of Islam is what gives it its ›difference‹ and distinguishes it or from other modernising movements and tendencies. This can also be seen in the variety of responses to analyses of the Qur'an […]. The study of the Qur'an also undoubtedly respesents an investigation of identity, an exploration of what it means to be a true Muslim in the modern world.«[395]

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Einfluss gegenwärtiger gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen auf die Koranexegese. Das Zusammenwirken von Theologie, Koran-Hermeneutik und den politischen und sozialen Realitäten scheint einen untrennbaren Komplex zu bilden, der von einem wechselseitigen Einfluss geprägt ist. Weder kann die Theologie, d.h. hier die Koranauslegung, als freischwebend im Raum betrachtet werden, noch können umgekehrt Politik und Gesellschaft auf die Kenntnisnahme der in der Theologie geführten Auseinandersetzungen verzichten. Es scheint fast so, dass vor dem Hintergrund eines offeneren Verständnisses des Korrelationsbegriffes dieser Komplex mit seinen inhärenten dialektischen Wechselwirkungen, auf einer *Makroebene* betrachtet, durchaus korrelative Züge aufweist. Bestes Beispiel hierfür sind die Entwicklungen in der *islamischen Welt* in der jüngeren Vergangenheit: »The methodology and the content of contemporary Muslim Qur'anic exegesis have come about as a result of events in the Islamic countries themselves.«[396]

---

392 Berger, Lutz, Islam. Theologie, Wien 2010, 136.

393 »The Qur'an continues to be a living document – for the ordinary, but above all the Muslim intellectuals.« (Campanini, The Qur'an, 3)

394 Klausing, Kathrin, Geschlechterollenvorstellungen im Tafsir, Frankfurt a.M. 2013, 23 in Bezug auf Jansen, Johannes Juliaan Gijsbert, The Interpretation of the Koran in Modern Egypt, Leiden 1980, 17.

395 Campanini, The Qur'an, 3.

396 Ebd., 6.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Mit anderen Worten: Eine Entwicklung ohne Kontexte ist nicht möglich. Kontexte bilden sich aus der Summe einzelner Faktoren und Elemente, die durch Tendenzen zusammengeführt und gebündelt werden, um *Kontext* für die jeweilige Entwicklung zu werden. Noch konkreter ausgedrückt heißt das:

> »A modern-day reading of the Qur'an inevitably comes up against these crucial historical and political points and it is these that many of the authors discussed here have sought to tackle. Without this history, Qur'anic exegesis might arguably have taken altogether more traditional paths. We shall see, however, how varied and even bold have been paths that contemporary Muslim thinkers have taken.«[397]

Die Bedeutung des Koran in diesem Zusammenhang zeigt sich deutlich für die gesellschaftliche Entwicklung sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart; zugespitzt könnte man sagen:

> »The Qur'an must function within society and history rather than standing outside it like a relic preserved from the time of seventh-century Arabia and only contextualised there. Most importantly, it must function within the society and the history of contemporary Islam.«[398]

Realpolitische und historische Implikationen, die Teil der Lebenswirklichkeit und somit Teil des gelebten Kontextes sind, bilden die Kulisse, vor der die entscheidenden Lebensereignisse stattfinden und einen weiteren Part der Prämissen zur Korrelation darstellen. Eine andere wesentliche Prämisse der Korrelation, die es noch hier zu erwähnen gilt, ist die Freiheit des Individuums insgesamt. Der Ausdruck der göttlichen Gnade besteht in Form einer allgemeinen *Willens- und Wahlfreiheit*. Freiheit in ihrer gesamten Bandbreite, sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche und politische, ermöglicht erst eine Theologie der Freiheit, d.h. eine Theologie der Korrelation bzw. korrelative Theologie auch im Sinne einer islamischen *Befreiungstheologie*.[399] Der Freiheitsbegriff kann somit sowohl im Rahmen einer islamischen *Befreiungstheologie* à la Esack und Hanafi verstanden werden als auch im Sinne einer Gnadentheologie.

Die vorweg gemachten Ausführungen belegen insgesamt, dass die Zusammenhänge zwischen Lebenswirklichkeit und Tradition als Prämissen für das Entwickeln und Vornehmen von Korrelation(en) enorme Bedeutung zuzukommen scheint. In Bezug auf die *K-Frage* ist dies somit von Interesse, weil hierdurch das Setting der Voraussetzungen zur Korrelation u.a. skizziert werden kann sowohl für den Einzelfall (das Individuum) als für die Gesellschaft als Ganzes. Die Zielsetzung dieser Arbeit mit ihrer Kernfragestellung zur Korrelation strebt ebenso einen pragmatischen, aber auch darüber hinaus

397 Ebd.

398 Ebd., 7.

399 »From the historical and political point of view, the Arab-Islamic world has raised the fundamental themes of democracy, the freedom of the individual rights in the context of the existing political realities of the Arab-Islamic countries. Muslims – or at least the more educated elements of Muslim public opinion – are well aware of how, all too often, rule by autocratic regimes has suppressed freedom of expression in a civil society that is hungry for openess and recognition.« (Ders., The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 6)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

erkenntnistheoretischen Mehrwert an. Rahman meint, dass die Lehren des Propheten und die des Koran unzweifelhaft zur Anwendung, Aktion in dieser Welt geschaffen wurden.[400] Der zeitgenössische Islam zeigt nach Rahman eine permanente Neigung, theoretische Prämissen in Praxis zu übersetzen.[401] Meiner Meinung nach ist diese Lesart im Sinne der Korrelation durchaus nachvollziehbar. So werden das Agieren Mohammeds mit und durch den Koran zum Ausdruck eines sich immer wieder neu ereignenden korrelativen Geschehens gebracht, im Wechselspiel von Text und Kontext, dessen Inhalt die Offenbarung ist. Ein Korrelationsverständnis von dieser Natur, die den Propheten als Akteur, Transmitter zwischen Offenbarung (Text und Kontext) sieht und dessen Umsetzung und Realisation durch die Gläubigen zu allen Zeiten erneut geschieht, lässt den Islam unter diesem Aspekt betrachtet, als äußert korrelativ in seinem Kern erscheinen. Der Offenbarungsprozess erscheint an vielen Stellen als ein von Korrelation geprägtes Geschehen. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses erscheinen viele Äußerungen zum Offenbarungsprozess als korrelationsverdächtig und können meines Erachtens als Anhaltspunkte verstanden werden, die es weiter zu diskutieren und eingehender im Einzelfall zu prüfen gilt. Neben der historisch-kritischen Auffassung stechen weitere Aspekte hervor, die als kontextrelevante Faktoren bzw. korrelative Bezugsgrößen und Parameter verstanden werden können, welche sich durch Übermittelung und Interpretation zwischen Koran (offenbartem Wort Gottes) und Prophet (Mensch und dessen Lebenswirklichkeit) darbieten.[402]

Meines Erachtens handelt es sich bei der Korrelation sowohl im theologischen als auch im didaktischen Sinne um nichts völlig Neues oder Unbekanntes in Bezug auf *den Islam*, aber sie ist vor dem Hintergrund der Aktualitäten hierzulande eine neu formulierte Perspektive. Darüber hinaus soll in Bezug auf die *K-Frage* an dieser Stelle angefragt werden, ob bestimmte Ansichten, Positionen und Überlegungen von korrelativem Charakter sind oder eher nicht. Rückblickend auf dieses Kapitel lässt sich zusammenfassend festhalten, dass unter den Experten aus dem deutschsprachigen Kontext die Korrelation zumindest bei einigen bekannt ist und durch diese in den Diskurs gebracht wurde.[403] International scheint die Korrelation auch keine Unbekannte zu sein, wenn sie auch nicht immer namentlich und mit gleicher Gewichtung wie hierzulande bekannt ist, so doch konzeptionell und mit ähnlicher praktischer Stoßrichtung.[404] Bildungswissenschaftliche Studien zu den Lehr- und Lernmethoden in einigen islamischen Ländern zeigen einerseits die Unterschiede in der Wahrnehmung und Akzentuierung von Lehrmethoden und diesbezüglicher Theorien; andererseits können sie dahingehend interpretiert werden, dass tendenziell entsprechende korrelative Ansätze zu vermuten sind.

---

400 Vgl. Rahman, Islam and Modernity, 14.

401 Vgl. Campanini, Massimo, Il pensiero islamico contemporaneo, Bologna 2005, so erwähnt in: ders., The Qur'an, 80.

402 Selbst Denker wie Abu Ala al-Mawdudi (1903–1979), der in mancherlei Hinsicht durchaus als Radikaler verstanden wird, stellt – nach Campanini – überraschend nüchtern hierzu fest: »The different parts of the Qur'an were revealed step by step to the multifarious changing needs and requirements of the Islamic movement during these stages.« (Al-Mawdudi, Abu Ala, Towards Understanding the Qur'an. Vol. I, London 1995, 18)

403 Siehe hierzu Abschnitt Moderne Interpreten. Namentlich sei hier an Özsoy, Polat und Işik erinnert.

404 Man denke an Tosun und Bilgin in Bezug auf die Türkei und Kholis im Hinblick auf Indonesien.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dies wird weiterführend durch eine Vielzahl von modernen Korankommentatoren und deren diesbezüglicher Hermeneutik theoretisch belegt. Viele von ihnen kommen doch zu sehr korrelativ anmutenden Schlüssen.[405] Im Hinblick auf die klassischen Interpreten bleibt interessanterweise festzuhalten, dass es bei der hierfür zurate gezogenen Literatur in Bezug auf die *K-Frage* weitaus schwieriger war, entsprechende *korrelative Spuren* ausfindig zu machen als im Vergleich zu modernen Vertretern bzw. Interpreten. Das ist sehr wahrscheinlich den veränderten Rahmenbedingungen in Gesellschaft, Politik und Kultur in der Moderne geschuldet. Aus diesem Grunde lassen sich vermutlich in klassischen Texten hierzu weniger verdächtige Tendenzen in Bezug auf die *K-Frage* finden.[406] Eine Ausnahme macht hierbei der von Mohd Asmaa Arshad vorgelegte Hadith: »Mein Herr hat mich erzogen (addabanī) und so wurde meine Erziehung (ta'dībī) die allerbeste.«[407] Meines Erachtens fehlte es zur Zeit der hier als klassische Texte definierten Literatur an den wesentlichen Voraussetzungen, die zur Entwicklung der Korrelation geführt haben. Der damalige gesellschaftliche bzw. religionssoziologische Kontext war ein anderer als der unserer gegenwärtigen Postmoderne. Der hierzulande oftmals diagnostizierte Traditionsabbruch oder die vermeintlich voranschreitende Säkularisierung bestanden in den Gesellschaften jener Zeit in dieser Form sehr wahrscheinlich nicht. Dementsprechend kann vermutet werden, dass es keinen Anlass zur Entwicklung einer Methode in Form der Korrelation (im engeren Sinne) gab. Nichtsdestoweniger wurden einige Methoden identifiziert, die als Teil der islamischen Tradition vor dem gegenwärtigen Hintergrund der Korrelation als korrelationsverdächtig gelten bzw. über ein entsprechendes Korrelationspotential anscheinend verfügen.[408] Ferner lassen sich meines Erachtens weitere korrelationsaffine Methoden erkennen wie z.B. die Aktive Koranlektüre, Aktives Zuhören und das Erzählen.[409] Letzterem werde ich mich im folgenden Kapitel ausführlich widmen.

405 Vgl. hierzu Abschnitt Koranexegese, Koranhermeneutik und -kommentar sowie ʿAbdūh, Riḍā, al-Ḫūlī, Taha, Soroush, Khalafallah und Abu Zaid um nur einige hier in Kürze ins Gedächtnis zu rufen.

406 Vgl. hierzu Abschnitt Klassische Interpreten.

407 Vgl. hierzu Arshad, Five key terms in Al-Ghazalis child educational theory, 111. Siehe hierzu ergänzend Abschnitt Klassische Interpreten.

408 Vgl. Abschnitt Methoden mit korrelativem Charakter und Tendenzen. Des Weiteren sei hier noch aus Sarıkaya und Arslans Arbeit zur Hadith-Didaktik verwiesen.

409 Vgl. insbesondere Abschnitt Aktives Zuhören.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6. Alte Wege zu neuen Zielen oder neue Wege zu alten Zielen?

Ideen zur Umsetzung des korrelativen Ansatzes einer in Deutschland situierten Islamischen Religionspädagogik/Religionsdidaktik

Die hier vorgestellten Ansätze und Methoden sind nichts *Neues* in dem Sinne, dass sie bis dato vollkommen unbekannt waren, jedoch liefern sie neue Blickwinkel in Bezug auf die sich in Deutschland neu etablierende Islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik sowie den Islamischen Religionsunterricht, welcher in vielen Bundesländern weiter forciert wird. Die hier zur Diskussion gestellten Positionen, Modelle und Konzepte sind vor diesem Hintergrund etwas *Neues*; das Ziel eines konfessionellen Islamischen Religionsunterrichtes mit allen institutionellen und rechtlichen Konsequenzen ist mittlerweile ein altes Ziel; damit etwas *Altes*. Die von mir vorgestellten Ideen sind das Resultat meiner eigenen Unterrichtspraxis (-erfahrung) und meiner fachwissenschaftlichen Arbeiten hierzu, die ich hiermit gerne zur weiteren Diskussion stellen möchte.

Die Zielsetzung der Darstellung dieser Ausführungen, Überlegungen und Konzepte meinerseits ist es, einen weiteren wichtigen theoretischen Baustein zur Entwicklung einer modernen Islamischen Religionsdidaktik zu liefern, in dem alle relevanten Aspekte querschnittartig – mit einem Bein in der islamischen Tradition und modernen Koranhermeneutik und mit dem anderen Bein in den modernen fachwissenschaftlichen Diskursen stehend – betrachtet werden.

Die wesentlichen Schlüsselfragen für die Theorie und Praxis einer modernen Religionsdidaktik sollen für weitere Diskussionen erschlossen und zur Verfügung gestellt werden. Es geht hier nicht um die Formulierung *schlüsselfertiger* Konzepte und Methoden nach meiner persönlichen korrelativen Lesart, etwa im Sinne einer eigenen religionspädagogischen Theorie oder Narratologie islamischer Prägung. Vielmehr geht es darum, die Bezüge zur Korrelation sowohl theologisch als auch didaktisch in Bezug zur islamischen Tradition (Koran und Hadith) zu konkretisieren. Hierdurch sollen neue Impulse in den Diskurs zurückgegeben werden, auch im Hinblick auf die Entwicklung

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einer allgemeinen religionspädagogischen Theoriebildung. Bevor nun dezidiert meine Argumentation, Schlussfolgerungen und Entwürfe folgen, soll vorab in der gebotenen Kürze kritisch angefragt werden, welche (methodischen) Umsetzungsmöglichkeiten alternativ zum Erzählen noch in Erwägung gezogen werden könnten.

6.1 Alternative Umsetzungsmöglichkeiten jenseits des Erzählens

Die grundlegende Problematik in diesem Zusammenhang ist nicht, dass es nicht an möglichen Methoden, Ideen und dergleichen mangeln würde, sondern dass dies entscheidend von dem jeweiligen Verständnis von Korrelation einerseits und performativen Ansätzen usw. andererseits abhängig ist. Ich sehe, wie bereits erwähnt, erlebnispädagogische und performative Elemente wie z.B. projektbezogenes Lernen, Ausflüge und handlungsorientierte Vollzüge im Unterricht als mögliche Alternativen zum *reinen Erzählen* an; auch wenn dies nach meiner Auffassung hier nicht als monologische, frontale Vorgehensweise zu verstehen ist. Denn je nachdem welches Verständnis zur Theorie der Vorgehensweise im Unterricht zugrunde liegt, werden Methoden und Mittel entsprechend definiert und ausgewählt. Im Rahmen dieser Arbeit werden entsprechende Überlegungen zu weiterführenden korrelativen Methoden im Zuge der Erörterung der *K-Frage* in islamischen Kontexten dargebracht.[1] Außerhalb des islamischen Kontextes bleibt jedoch die prinzipielle Frage offen, wieso ich einen performativen Ansatz hier mit der Korrelation in Verbindung bringe. Dies ist ebenfalls in der Arbeit bereits erörtert worden.[2] Nach meiner Auffassung verbindet die performative Religionsdidaktik und die Korrelationsdidaktik die Intention, die grundlegenden Glaubensinhalte für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar zu vermitteln. Die Performanz kann von korrelativem Charakter sein, wenn im performativen Handeln wechselseitige Bezüge zwischen subjektiven und objektiven Anliegen entstehen, und so im korrelativen Sinne eine entsprechende Dialogizität eingeleitet wird. Der handlungsorientierte Impetus der Performanz eignet sich besonders im Hinblick auf die diversen Herausforderungen im Unterrichtsalltag. Der hier angeschnittene Vorschlag meinerseits bezüglich erlebnispädagogischer und handlungsorientierter Aktionen und Projekten bedarf jedoch in der Praxis eines höheren organisatorischen Aufwandes, der bedauerlicherweise deshalb nur selten ohne Weiteres umgesetzt werden kann. Nichtsdestoweniger kommen auch diese Ansätze nicht ohne kommunikative bzw. narrative Elemente aus. Allen von mir hier vorgeschlagenen Ideen zur Umsetzung im Islamischen Religionsunterricht (*tafsīr*, *iǧtihād*, aktive Koranlektüre und aktives Zuhören)[3] ist gemein, dass sie textbezogen und kommunikationsorientiert sind. Selbst das von mir hier in diesem Kapitel vorgestellte theoretische Modell *Das Haus des Lebens* (6.3.5) und das in diesem Zusammenhang vollzogene praktische Theologisieren bzw. Theoretisieren mit Kindern (Schülerinnen und Schülern) können nach kritischer narratologischer Prüfung nicht als völlig frei von Narrativen bzw. Narration betrachtet werden. Des Weiteren sei an den oben von mir

1 Vgl. Kapitel Methoden mit korrelativem Charakter und Tendenzen.

2 Vgl. Performativer Ansatz.

3 Vgl. hierzu Tafsīr, Iǧtihād, Aktive Koranlektüre und Aktives Zuhören.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ins Spiel gebrachten *plastischen Erzählstil* erinnert, der durchaus performative Züge haben kann und meines Erachtens, um zu funktionieren, auch haben sollte! Bernhard Dressler sieht die Aufgabe des Religionsunterrichtes darin, Religion »allererst zu zeigen und […] in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, […] zu erschließen«[4]. Schlussendlich erscheint mir das Erzählen an dieser Stelle ebenso unumgänglich, wie die Korrelation unaufgebbar ist. Umso mehr ist es geboten, dem Erzählen mit seinem sowohl korrelativen als auch performativen Potential methodisch mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

6.2 Das Erzählen als Mittel und Methode der Korrelation für den Islamischen Religionsunterricht

Unter den nun folgenden Punkten stelle ich zur kritischen Prüfung meine Argumentationslinie dar. Zunächst wird mit Blick auf *neue* korrelative Methoden für den Islamischen Religionsunterricht hierzulande nochmals dezidiert auf die Zusammenhänge zwischen Korrelation und dem Erzählen eingegangen. Des Weiteren wird im Zuge der Erörterung der Kontext zwischen Erzählen und Erinnern offengelegt sowie meine für den Islamischen Religionsunterricht relevante theologische Argumentation. Fernerhin wird auf den konstruierenden Charakter von Narration im Zusammenhang mit der Identitätsbildung hingewiesen (narrative Identitätsmodel), was vor dem Hintergrund religiöser Erziehung und Bildung unter dem Schlagwort *religiöse Identitätsbildung* von Belang ist. Zur weiteren theoretischen Untermauerung meiner Argumentation, um den Zusammenhang zwischen Korrelation und Narration weiter zu belegen, werden zusätzliche literaturwissenschaftliche Argumente ins Feld geführt. Abschließend wird hierzu noch auf das Konzept der Intertextualität im fachwissenschaftlichen Diskurs hingewiesen und entsprechende Bezüge hergestellt. Schlussendlich wird die über den Rahmen dieser Arbeit hinausragende Bedeutung der Methode des *Storytellings* (engl. *Geschichten erzählen*) im größeren interdisziplinären Zusammenhang kurz und prägnant dargelegt.

6.2.1 Argumente für das Erzählen als korrelative Methode

Die grundlegende Frage an dieser Stelle, die sich in doppelter Hinsicht stellt, ist die nach dem Warum. Warum wird an dieser Stelle ein korrelativer Ansatz gewählt und warum wird hier ausgerechnet das Erzählen als Methode favorisiert? Das Erzählen als anthropologische Grundkonstante in allen Kulturen und Zeiten der Menschheitsgeschichte umfasst in seiner Ganzheitlichkeit die komplette menschliche Wahrnehmung. Es dient der Erinnerung, um das kollektive Gedächtnis einer Glaubensgemeinschaft zu stärken, und damit auch der Identifikation mit dieser. Erzählen als aktives Erinnern unterstützt somit die Identitätsfindung des Einzelnen, insbesondere im Hinblick auf dessen religiöse Identität.[5] Durch Narration können Bezüge zwischen Vergangenem

4 Dressler, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 1 (2002), 13.

5 Vgl. hierzu Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Gegenwärtigem hergestellt werden; es können Handlungsoptionen für die Hörerschaft erkennbar werden, die zuvor nicht wahrgenommen wurden.[6] Darüber hinaus gibt Erzählen nicht einfach nur wieder, es ermöglicht ebenso das Konstruieren und Verquicken der eigenen Lebensgeschichte mit dem Inhalt des Erzähltem. Der reziproke Charakter dieses Prozesses spricht für eine Korrelation sowohl im theologischen als auch didaktischen Sinne. Auch hier wird ein wechselseitiger Dialog zwischen Gott und Mensch durch das Erzählen bewirkt. An dieser Stelle sei nochmals auf Astrid Greve verwiesen. Nach ihr ist das Erzählen

> »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.«[7]

Ein weiteres Argument, welches prinzipiell für die Verwendung der Korrelation bzw. korrelativer Didaktiken im Religionsunterricht spricht, ist die offensichtliche niederschwellige und voraussetzungsarme Einsatzmöglichkeit. Diese eignet sich gerade vor dem Hintergrund biografischer Diversität in den Klassenräumen der Gegenwart.[8] Ähnlich wie in christlichen Kontexten in Bezug auf biblische Erzählungen und Traditionen lassen sich diesbezügliche Parallelen in islamischen Kontexten finden. Denn

> »[d]ie religiösen Traditionen sind bis heute aktuell, insofern sie, gerade in der Gestalt biblische[r] Erzählungszusammenhänge, elementare menschliche Grundsituation (z.B. der Verzweiflung und Verlassenheit, des Zorns und der Wut, der Eifersucht und der Rivalität, der Freundschaft und der Solidarität usw.) ansprechen«[9].

Dennoch scheint es so zu sein, dass

> »insgesamt […] der narrative Zugang zur Erinnerung wohl ursprünglich neu erlernt werden [muss], weil uns die Geduld abhanden gekommen ist und weil die Phantasie, welche durch das Erzählen inspiriert wird, in der täglichen Bilderflut zu ersticken droht«[10].

Es scheint, dass Menschen tendenziell eher Emotionen als Informationen teilen.[11] Der Fokus liegt an dieser Stelle auf der Erörterung zugrunde liegender Zusammenhänge, um diese für die weitere Erarbeitung transparent zu machen. Das Erzählen ist in außerislamischen Kontexten, wie z.B. innerhalb der Bibeldidaktik, eine beliebte Methode.

---

6 Vgl. Greve, Erinnern lernen, 98f.

7 Ebd., 99.

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

9 Ebd., 122.

10 Leimgruber, Erinnerungsgeleitetes Lernen, 346.

11 »Neuere Gedächtnismodelle verstehen das Erinnern nicht als Rückgriff auf in einer Art Gedächtnisspeicher festgelegte Inhalte, sondern als in der Gegenwart ablaufenden, kreativen, höchst subjektiven Prozeß, der durch Einstellungen, Wertungen und Emotionen beeinflußt wird. Erinnern wird als ein ›ständiges Umarbeiten der Vergangenheit‹ begriffen und hat mit der Herstellung von Sinn und Kontinuität zu tun.« (Greve, Erinnern lernen, 12 in Bezug auf Rosenfield, Israel, Kein Speicher von Erinnerungsbildern. Subjektive Erfahrungen führen zu einem neuen Verständnis der Gehirnfunktionen. In: Frankfurter Rundschau (06.04.1993))

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

So bestehen doch alle abrahamitischen Offenbarungsreligionen auf der Überlieferung von Erlebtem und Erzähltem, zunächst mündlich, später schriftlich und in der Predigt beispielsweise sogar wechselseitig. Je nach Art der Erzählung und nach gewähltem Erzählstil, der u.a. vom Talent und von der Persönlichkeit des Erzählers abhängig ist, birgt das Erzählen neben dem bereits postulierten korrelativen Charakter ebenso starke erlebnispädagogische und performative Elemente, die den Zugang zum Erzählten erheblich beeinflussen können. Korrelationen können an dieser Stelle relativ leicht durch die Wahl eines beispielsweise sehr plastischen Erzählstils hergestellt werden; auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler in ihrer Glaubens- und Verstehenswelt erreicht werden. Die in der Erzählung eingeschlossenen Erfahrungen werden hierdurch in den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler überführt und übersetzt. Es geht also auch, um abermals Astrid Greve zu bemühen, welche in diesem Zusammenhang auf Walther Hartmann verweist, um das *richtige Erzählen* zur Wiederbelebung und Entwicklung des Erzählens als didaktische bzw. korrelativ-didaktische Methode. Die in den Erzählungen enthaltenen Erfahrungen können Beispiele für ein gelungenes Leben oder Scheitern liefern, sie können Handlungsoptionen oder Hypothesen in allen Lebenslagen bieten. Sie sind ein Erfahrungsschatz und können Anlass zu Hoffnung und Heilversprechen in einem sein. Sie können Impulse zur Konstruktion der eigenen Identität in der Welt und vor Gott geben. Anhand von Geschichten und Erzählen (Narrativen) kann ein Erinnern von Erfahrungswerten sowohl des ursprünglich Erzählten als auch der eigenen Erfahrungen und den hier heraus folgenden neuen Narrativen (in Verquickung und gegenseitiger Durchdringung des Erfahrenen) ermöglicht werden. Das Erinnern, wer oder was wir sind (gegenwärtig), was wir sein können, all dies kann hierdurch erinnert und vergegenwärtigt werden; und dies immerzu *auf's Neue*. Im Wesentlichen geht es also darum, in den Menschen, d.h. auch in sich selbst, die Fähigkeit zu entdecken, Autor seines eigenen Lebenslaufes zu werden.[12]

Das Erzählen ist nach den bisher erarbeiteten Punkten in dieser Arbeit[13] per se eine durch und durch korrelative Angelegenheit bzw. Methode, die insbesondere in der islamischen Tradition verankert ist. Wenn hier über das Erzählen im Rahmen von Korrelation theoretisiert wird, kann nicht außer Acht gelassen werden, dass sich das Erzählen als Form der Kommunikation der Sprache als Träger, Mittel und Speicher der Kommunikation bzw. des Erzählens zu bedienen hat. Friedrich Schweitzer formuliert den Zusammenhang von Elementarisierung und Sprache (und damit nach Lesart dieser Arbeit auch den der Korrelation) so: »Elementarisierung hat neben Sprache und dem Weg zurück mit dem Erzählen von Geschichten zu tun.«[14] Oder wie es der Literaturkritiker

12 Frei nach Denis Scheck über Tolkiens Romanfiguren in *Herr der Ringe.* WDR5 Schecks Bücher Tolkien, John R. R./Scheck, Denis, Der Herr der Ringe (3/100). Gelesen von Denis Scheck. Hörbuch, veröffentl. am 07. April 2017, https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr5/neugier-genuegt-schecks-buecher/index.html [eingesehen am 13.07.2017, 23:35 MEZ].

13 So sei hier nochmals an die Aussagen Friedrich Schweitzers zum Erzählen im Zusammenhang mit der Elementarisierung (Elementarisierung) erinnert. »*Elementarisieren heißt Geschichten erzählen und erschließen.*« (Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, 118)

14 Ders., Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007², 118.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Denis Scheck formuliert: »Sprache wird erst durch Erzählen lebendig.«[15] Die Bedeutung der Sprache als Vehikel der Erinnerung im Rahmen von Erzählprozessen wird noch Thema im darauf folgenden Abschnitt sein. Stephan Leimgruber sieht in dem Erzählen nach wie vor einen bevorzugten Zugang zum Erinnern[16], denn trotz »der neuen Medien und ihrer großen Anziehungskraft für die Jugend hat das persönliche Erzählen von Geschichten keineswegs an Beliebtheit eingebüßt«[17]. Darüber hinaus beinhaltet das Erzählen auch soziale Aspekte und Momente, welche den Gemeinschaftssinn und die Identitätsbildung zu fördern imstande sind. Stephan Leimgruber meint hierzu: »Eine Geschichte hören und aufnehmen ist aktives Tun, welches trägt und Gemeinschaft bildet.«[18]

Ein weiterer interessanter Aspekt, der den Komplex von Narration und Erinnerung als einen Konstruktionsprozess beleuchtet, der nicht nur für den Erzählprozess bezeichnend ist, sondern für die Identitätsbildung bedeutsam zu sein scheint, findet sich in der Feststellung von Elizabeth Loftus hierzu. Sie konstatiert, dass es sich beim Erinnern um einen kreativen Prozess handelt. In ihrer Forschung zum Erinnern bzw. zum Gedächtnis kommt sie zu folgendem Resultat:

> »Erinnern ist ein kreativer Prozess: Wenn wir uns erinnern, dann formen wir Fragmente, die wir zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten erlebt haben, zu einer Erinnerung oder zu etwas, das sich wie eine Erinnerung anfühlt.«[19]

Des Weiteren stellt sie fest, dass

> »jedes Mal, wenn wir uns an etwas erinnern, wenn wir einen Gedächtnisinhalt hervorholen, […] wir ihn wieder [verändern]. Durch die Stimmung, in der wir uns gerade befinden, durch neue Informationen, die wir damals noch nicht hatten. Das ist wie eine Datei, die immer wieder verändert wird, und nur die neueste Fassung ist zugänglich. Deshalb können wir auch falsche Erinnerungen haben, oder es können sich Details darin befinden, die nicht richtig sind.«[20]

Diese Feststellung zeigt nicht nur die Grenzen und Schwächen des Erinnerns, welches meist in Erzählform nachvollzogen wird, sondern auch dessen grundlegende Mechanismen, die es definitiv zu beachten gilt. Auch im Hinblick auf die Identitätsbildung

15 Tolkien/Scheck, Der Herr der Ringe (3/100). Gelesen von Denis Scheck.

16 Vgl. Leimgruber, Erinnerungsgeleitetes Lernen, 346.

17 Ebd.

18 Ebd.

19 Interview mit Elizabeth Loftus in: Kupferschmidt, Kai, »Erinnern ist ein kreativer Prozess«. Wenn Menschen zu Unrecht verurteilt werden, dann liegt das oft an der Fehlbarkeit des menschlichen Gedächtnisses. Die Psychologin Elizabeth Loftus erklärt im Interview, warum wir unserem Gedächtnis weniger vertrauen sollten., veröffentl. am 22. Juli 2011, https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/erinnern-ist-ein-kreativer-prozess [eingesehen am 12.07.2017, 13:55 MEZ].

20 Ders., »Erinnern ist ein kreativer Prozess«. Wenn Menschen zu Unrecht verurteilt werden, dann liegt das oft an der Fehlbarkeit des menschlichen Gedächtnisses. Die Psychologin Elizabeth Loftus erklärt im Interview, warum wir unserem Gedächtnis weniger vertrauen sollten., veröffentl. am 22. Juli 2011, https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/erinnern-ist-ein-kreativer-prozess [eingesehen am 12.07.2017, 13:55 MEZ].

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

scheint dies eine treffende Zuschreibung bzw. Parallele zu sein. Denn sowenig wie die Identitätsbildung als ein abschließbarer Prozess verstanden werden kann, sowenig kann hiernach Erinnern, das sich durch Erzählen äußert, als ein abschließbares oder fixierbares Etwas festgeschrieben werden. Vielmehr scheint es sich in beiden Fällen um einen dynamisch fortlaufenden Konstruktionsprozess zu handeln, dessen Produkte nie vollendet sein werden. Darüber hinaus erscheint auch hier der Bezug zwischen dem Erzähl- bzw. Konstruktionsprozess auch stärkere Resonanzen zur Korrelation aufzuweisen; wie beschrieben, müssen immer wieder neue Verbindungen und Beziehungen im dynamischen Dialog hergestellt, überdacht und neu ins Gesamtbild gesetzt werden: »Aus derselben Masse hervor verknüpfe ich mir selbst auch immer neue Bilder erlebter oder dem fremden Erlebnis – weil es meinen eigenen entsprach – geglaubter Dinge mit vergangenen zu einem Gefüge«[21]. Im Hinblick auf die Identitätsbildung des Menschen erscheint der hier zugrunde liegende Komplex von Erinnerung, Erfahrung, Erzählen und der Korrelation in einem Lichte, welches meines Erachtens ebenso die Zusammenhänge im wahrsten Sinne des Wortes wie auch ihre dynamische Beziehung zueinander offenlegt. Dem Erinnern kommt im Rahmen des Erzählens eine besondere Rolle zu, denn ohne Erinnerung wäre ein Erzählen nicht möglich. Der Bezug zwischen der Korrelation und der Erinnerung scheint latent vorhanden zu sein, weil zwischen Vergangenem und Gegenwart, Tradition und Lebenssituation eine dynamisch-wechselseitige Beziehung bewusst hergestellt wird. Diese kann als Ausdruck eines zutiefst von Selbstbezügen und Selbstreferenzen geprägten korrelativen Geschehens verstanden werden. Für Stephan Leimgruber ist der »didaktische Zugang zum erinnerungsgeleiteten Lernen schlechthin […] das Erzählen«[22] und es kann als »angemessener Lernweg für die Vergegenwärtigung und Vermittlung von Erinnerung [betrachtet werden.] […] [D]as Erzählen der erinnerten Geschichten [eignet sich]«[23] hierfür als Methode.

Daneben wird die anthropologische Tragweite des Erinnerns und damit auch des Erzählens deutlich, denn »sich Erinnern macht eine Grundstruktur des Menschenseins aus. Der Mensch als Wesen der Erinnerung wird fähig, sich selbst, die Welt und sogar die Zeit zu verstehen«[24]. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass ein »Mensch ohne Gedächtnis […] sich selbst nicht begreifen [kann]«[25]. In der Erinnerung, im Gedächtnis können die Grenzen von Zeit und Raum ohne Weiteres überschritten werden, es können so Dinge entdeckt bzw. wieder-entdeckt werden und passend zu den neuen Fragen, Anforderungen und Impulsen herangezogen und neu gedeutet und zum eigenen Leben in Bezug gesetzt werden.[26]

---

21 Augustinus: Confessiones X, 8 zit.n. Leimgruber, Erinnerungsgeleitetes Lernen, 342.

22 Ebd.

23 Ebd., 341.

24 Ders., Erinnerungsgeleitetes Lernen. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 342.

25 Ebd.

26 »Das Gedächtnis ist wie ein unendlich großer Raum, in dem die erinnernde Person der einst wahrgenommenen Welt, ihren Dingen und Personen, sogar sich selbst noch einmal – im Geiste – begegnet. Unabhängig von der Zeit kann eine Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart hergestellt werden: Ein neues Erleben und Empfinden geschieht; Verstehen und geschichtliches Einordnen werden möglich.« (Ebd.)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Die Erfahrung zeigt ferner, dass sich die Biographie nicht ablegen lässt wie ein Kleid oder abstoßen wie eine Last; vielmehr gilt es, sie anzunehmen und daraus Konsequenzen für das Heute und Morgen zu ziehen, im besten Sinne aus gemachten Erfahrungen zu lernen.«[27]

Die Erfahrung selbst wird hier zum Inhalt, Gradmesser und Kompass der eigenen Erinnerung und damit Teil des Selbst und dessen Orientierung und Verortung im Hier und Jetzt. Die Beziehungen, die der Mensch eingeht, tragen auch hier im Wesentlichen dazu bei, sich selbst zu finden und immer wieder neu zu *erfinden*.

> »Indem eigene Erfahrungen verarbeitet und angenommen werden, bilden sie einen Teil unser selbst. Sie tragen zur Konstitution des Selbst bei, zum Prozess, ein unverwechselbares Individuum zu werden und sich immer wieder der Umgebung zu stellen.«[28]

An dieser Stelle sei nochmals an Elizabeth Loftus erinnert: Hiernach ist das Erzählen aktives Erinnern, indem immer neu konstruiert wird. D.h., durch das Erzählen werden Erinnerungen und Erfahrungen mit der eigenen Biografie (Erfahrung) neu verknüpft und weitergegeben. Denn »sich erinnern [hilft bei] der Identitätsfindung und Subjektwerdung«[29]. Durch das Erzählen kann sich »Schritt für Schritt […] das eigene Selbst heraus[bilden]. Das Gedächtnis als plastische, zukunftsoffene Struktur ist dafür unaufgebbare Voraussetzung.«[30] Dies ist bedeutsam für die Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte, hier werden besondere »memorative Elemente zu einem sinnvollen Ganzen rekonstruiert. Erinnern heißt damit auswählen und neu zusammenfügen«[31]. Ein erzählungsgeleitetes Lernen und eine dem zugrunde liegende narrative Didaktik und Theologie haben starke anamnetische und biografische Züge, die es zu berücksichtigen gilt. Ein Lernen und Verstehen geschieht hier insbesondere nur entlang der eigenen Biografie und des Lebenshorizontes. Letztendlich liegt nicht nur die anthropologische Tragweite des Ganzen auf der Hand, sondern auch die gesellschaftliche, kulturelle und politische Dimension:

> »Aus Erinnerung lernen meint einerseits die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis, also eine eher gemeinschaftliche Partizipation an der Vergangenheit mit ihrer Relevanz für die Gegenwart. Andererseits gilt es, durch Erinnerung die persönliche Biographie mit ihren Begegnungen und gemachten Grenzerfahrungen zu vergegenwärtigen und anzunehmen.«[32]

Erinnern geschieht durch Erzählen; erinnern heißt erzählen und erzählen heißt erinnern! Ohne dies ist eine Kommunikation über Erfahrung nicht möglich, gleichgültig in welcher Form auch immer diese zum Ausdruck gebracht wird.

---

27 Ebd., 340.

28 Ebd., 343.

29 Ebd.

30 Ebd.

31 Ebd.

32 Ders., Erinnerungsgeleitetes Lernen. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 346.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.2.2 Theologische Argumente für das Erzählen als korrelative Methode in der Islamischen Religionslehre

Das Erzählen in seinem aktiven Modus beinhaltet meines Erachtens das Element einer direkten Rede, die manchmal durchaus Vortragscharakter haben kann: Hier wird über Erlebtes, Gehörtes oder Erfahrenes berichtet. Auch hier lassen sich Anschlussmöglichkeiten an die islamische Tradition bzw. an den Koran formulieren. So ist der Koran als das Wort Gottes dem Namen und dem Verständnis der Gläubigen nach kein fertiges Buch, sondern als Vortrag (arab. *qur'ān*) herabgesandt worden.[33] Lange Zeit wurde dieser *göttliche Vortrag* mündlich weitergegeben, bevor nach und nach der Verschriftlichungsprozess einsetzte und sich in der Buchwerdung des Koran manifestierte. Auch die islamische Tradition, die Sunna des Propheten Mohammed und hierzu anhängige Hadith-Tradition bzw. spätere Literatur (arab. *ḥadīṯ*) begann im wahrsten Sinne des Wortes als Erzählung. Im Koran selbst heißt es hierzu: »Wir erzählen dir die schönste Erzählung dadurch, dass Wir diesen Koran offenbart haben. Du warst vor dem einer von denen, die (davon) keine Ahnung hatten.«[34] Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, spielt das Erzählen eine tragende Rolle im Erinnerungsprozess, was sich in einer ausgeprägten Mnenokultur im religiösen Lernen niederschlägt. Das beste Beispiel hierfür ist ein *ḥāfiẓ*, jemand der den Koran auswendig und mit der entsprechenden Emphase vorzutragen vermag. Dies ist nach wie vor ein sehr angesehener Titel, den viele Muslime als einen erstrebenswerten Zusatz zu ihrer Person (als Teil ihrer religiösen Identität) ansehen und anstreben. Abstrakt ausgedrückt könnte man hier von Gedächtnisbildung als Teil der Identitätsbildung sprechen, wenn dieser Prozess auch nicht in dieser abgeklärten und nüchternen Art und Weise vollzogen wird, sondern der Fokus auf das Memorieren von Gottes Wort und die damit einhergehenden Emotionen und Wertigkeiten gelegt wird. Man bedenke, dass der Begriff *ḥāfiẓ* auf Arabisch *Beschützer* bedeutet; darin liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein Gläubiger, der den Koran auswendig beherrscht, diesen in sich trägt und damit das Wort Gottes in sich hat, den Koran so mit Leib und Leben vor dem Vergessenwerden schützt. Ein weiterer wichtiger Ansatz, der argumentativ für das Erzählen spricht bzw. dies aus dem Blickwinkel der modernen Koranhermeneutik beleuchtet, ist der Ansatz von Amīn al-Ḫūlī, der einer der ersten war, der den Koran mit den Methoden der modernen Literaturwissenschaft untersuchte. Seine Überlegungen und Arbeiten, die von seinen Schülern und Nachfolgern konsequent fortgesetzt wurden, bilden den Auftakt dafür, den Koran als einen reinen Text bzw. eine Geschichte im literarischen Sinne zu sehen. Infolgedessen ist der Korantext dann auch mit der kritischen Methode der Textanalyse zu betrachten. »Since the Qur'an can be compared to a long *story* [Hervorheb. i. Orig.], it can theoretically be subjected to the same type of critical analysis.«[35] Diese Herangehensweise wird als notwendig erachtet, um einen aktuellen Bezug zwischen Koran und Lebenswirklichkeit herzustellen. Das beinhaltet durchaus korrelative Resonanzen. Denn wird der Koran als rein literarischer Text aufgefasst, erscheinen auch die Kommentare und

33 Vgl. Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 23.

34 Sure 12 *Yūsuf*, Vers 3.

35 Campanini, The Qur'an, 42.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Äußerungen über ihn in einem anderen Licht. »If the Qur'an is a *normal* literary text, the commentaries of the traditionalist *mufassirūn*, both *medieval* and modern, such as Tāhir Ibn ʿAshūr, can be regarded as highly limited and incomplete or even irrelevant [Hervorheb. i. Orig.].«[36] Es handelt sich demnach um einen Text, der »inevitably, »historicised« and »humanised«[37] wurde. Al-Ḫūlīs Schüler Muhammad Khalafallah maß im Rahmen seiner Dissertation *Al-fann al qaṣaṣī fi l-Qur'ān al-Karīm* (*Die Erzählkunst des heiligen Korans*) der Tragweite des Erzählens als Methode und Inhalt des Koran selbst große Bedeutung bei.

> »Die Leithypothese der Doktorarbeit […] ist folgende: Die Erzählungen im Koran sind nicht historisch, sondern fallen eher in den Bereich eines literarischen Modells. In der Art, wie er Erzählungen und den literarischen Diskurs im Koran verwendet, hat der göttliche Autor literarisches Genie bewiesen und wollte keine historischen Aussagen liefern. Im Gegensatz zu den muslimischen Wissenschaften und den Orientalisten, die diese Erzählungen in der Regel wie Chroniken studiert haben, an denen jedes Detail wörtlich zu nehmen ist, behandelte Khalafallāh sie als literarische und religiöse Dokumente. Bei etlichen von ihnen sprach er von Allegorien (amthāl). Seiner Meinung nach ist die Intention hinter den Erzählungen im Koran keineswegs, Geschichtsunterricht zu geben. Er behauptete, die Berichte hätten vielmehr die Funktion, den Aufruf zum Glauben zu bestärken, der sich durch den ganzen Koran zieht und auch mit Angst, Ermahnung oder Warnung operiert.«[38]

Um die Nicht-Historizität der koranischen Erzählungen zu unterstreichen, trug Khalafallah verschiedene Textstellen zusammen und ordnete diese chronologisch: Hierbei

> »hatte er ein wörtliches (al-fahm al-harfī) und ein literarisches Verständnis (al-fahm al-adabī), das heißt, er untersuchte die Bedeutung der Wörter und den allgemeinen Stil und war bemüht, die intellektuellen, emotionalen und künstlerischen Werte zu identifizieren, die aus der Lektüre des Textes hervorgehen. So beobachtete er, daß die koranischen Erzählungen bei der Beschreibung eines vergangenen Ereignisses versäumen, den genauen Zeitpunkt zu nennen, daß sie kaum einmal die Namen der Person berücksichtigen, oft vergessen, die Zahl der Anwesenden anzugeben, und sich nicht um die zeitliche oder natürliche Ordnung kümmern.«[39]

Khalafallah versucht, die Strukturen des Korantextes offenzulegen und konstatiert, dass es diesen Erzählungen bzw. Angaben an historischer Genauigkeit mangelt.[40] Khalafallah zieht folgende Schlussfolgerung: Der Koran bezieht

> »sein Erzählmaterial aus historischen Ereignissen, beschreibt sie aber literarisch und vermittelt sie mit Mitgefühl, um ihre Bedeutung zu verdeutlichen, ihre Intentionen zu

36 Ebd.

37 Ebd.

38 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 148–149.

39 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 149.

40 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> unterstützen und mit ihnen eine Wirkung zu erzeugen, deren Eindruck auf die Seele so anziehend ist, daß Emotion und Gefühl erfaßt werden.«[41]

Die Geschichten, Erzählungen und das Erzählen selbst haben im Koran noch einen weiteren Stellenwert: »The stories in the Qur'an are inspired by real, historical events and people, but these are transposed into a literary and artistic key that might appear to be the fruit of a fantastic and creative imagination, but is not.«[42] Weiter noch, um Khalafallahs Gedanken hier zu Ende zu bringen, beschreibt er diese Narrative wie folgt:

> »an artistic narrative selects facts and characters from history and real life, but it is not any way necessary, when we assert that the Qur'an is a work of art, to assume that the art of narration in the Qur'an is the mere product of imagination«[43].

All dies belegt immerzu die immanente Bedeutung des Erzählens und der Erzählung als Kernelemente des Islam. Hinsichtlich der beschriebenen Indizien in der Tradition und im Koran gibt es auch innerhalb der Islamischen Religionspädagogik einige Stimmen, die sich hier ebenfalls positiv geäußert haben. So beschreibt beispielsweise Beyza Bilgin Einfluss, Funktion, Nutzen und Bedeutung des Erzählens bzw. von Erzählungen in der Erwachsenenerziehung bezüglich des religiösen Lernens in der Türkei. Sie hebt hierbei den Zusammenhang zwischen Sufis (*Derwischen*) und der religiösen Unterweisung hervor.

> »Auch die Türken haben den Islam in dieser Form der Erwachsenenerziehung gelernt. Derwisch-Erzieher, die in ihrer Person den Volksdichter und Wanderlehrer vereinten, lehrten das Volk, indem sie es dem Islam liebten machten. Ihre Dichtungen und Erzählungen, die zugleich Verstand und Herz ansprachen, wurden von Mund zu Mund verbreitet. Das Derwischtum bestand auch weiter, nachdem die Türken sich in Anatolien niedergelassen hatten. Die Erziehungstätigkeit, die neben Gedichten und Erzählungen auch die Musik einbezog, band die Türken vom Gefühl her an den Islam, Mervlana, Yunus Emre, Haci Bektas Veli und andere sind berühmt für diese Tradition.«[44]

Beyza Bilgin hält das Erzählen schlechthin für eine der wirksamsten Methoden für die Weitergabe von Werten und Inhalten innerhalb des religiösen Lernens:

> »Die Erzählung ist eine der wirksamsten Weisen zu lehren. Die Erzählung ermöglicht es, die schwierigsten Themen zu behandeln und dem Gedächtnis wirksam einzuprägen. Religiöse Erzählungen aus heiligen Büchern haben jedoch eine noch größere Wirkung. Religiöse Erzählungen beantworten schwierige Fragen über den Ursprung und das Schicksal der Menschheit. Sie erzählen zugleich, wie das Gute, Wahre, Schöne, Rechte, Erlaubte und sonstige Werke seit den Anfängen der Menschheit gewahrt und geschützt werden. In ihnen spielt sich eine ständige Auseinandersetzung ab zwischen

41 Ebd., 150.

42 Campanini, The Qur'an, 43.

43 Vgl. Khalafallāh, Muhammad Ahmad, Al- Fann al- qasī fī'l – Qur'an al-Karīm (The Art of Narrative in the Noble Qur'an), London/Kairo/Beirut 1999[4], 17–29 zit.n. Campanini, The Qur'an, 43.

44 Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, 187.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Charakteren, die Gut und Böse, Recht und Unrecht, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Demut und Stolz usw. verkörpern.«[45]

Bilgin erscheint das Erzählen derart wichtig zu sein, dass sie ihm im Rahmen ihrer Äußerungen zu verschiedenen religionspädagogischen Themen sehr viel Raum gibt und sogar praktische Ratschläge für die Unterrichtspraxis erteilt. Der Zeit kommt ihrer Ansicht hierbei eine entscheidende Rolle zu, damit erzählt, zugehört und durch die Lehrkraft entsprechend gelenkt werden kann.

> »Der Lehrer sollte Zeit haben, mit den Schülern über verschiedene Abschnitte der Erzählung zu diskutieren. Die Schüler haben es gern, die Lücken in den Geschichten zu füllen. Sie identifizieren sich mit den Helden der betreffenden Erzählung und überlegen, was sie anstelle dieser Helden täten, und sie erzählen gerne, was sie denken. Ein anderer wichtiger Punkt ist es, den Schülern den Grundgedanken der Erzählung zu vermitteln. Wenn das nicht geschieht, können die Nebensachen leicht ablenken, und die Schüler sind in Gefahr die Erzählung als Ganze aus dem Auge zu verlieren. Der Lehrer darf die Lenkungsfunktion nicht vernachlässigen.«[46]

Es sei noch einmal ausdrücklich erwähnt, dass sich die Ausführungen Bilgins insbesondere auf religiöse Erzählungen beziehen. Abschließend kommt Beyza Bilgin zu zwei wesentlichen Punkten: 1. Die Geschichten bzw. Erzählungen können durch die Schülerinnen und Schüler durchaus sehr unterschiedlich wahrgenommen und verstanden werden. Dieser Umstand sowie, dass man sich im Leben irren kann, vom Weg abkommen kann, dass man indes stets beständig weitersuchen und sich bemühen soll, ist ihnen zu vermitteln.[47] 2. Bilgin legt nahe, sich intensiver mit religiösen Erzählungen auseinanderzusetzen, um hierzu entsprechende Ansätze für die Praxis fruchtbar zu machen.[48] Bilgins Ausführen belegen nochmals die Verankerung und Bedeutung des Erzählens und der Erzählung innerhalb des Islam. Neben den nun hier vorgebrachten eher religionspädagogischen Argumenten und Standpunkten möchte ich abschließend noch Ebrahim Moosa und Mohammed Arkoun hinzufügen.

Beide genuin muslimische Experten der Koranhermeneutik und Exegese haben meines Erachtens einige interessante und daher zu berücksichtigende Gedanken geäußert. Ebrahim Moosa weist kritisch darauf hin, dass die Informationen, die uns über *den Islam* vorliegen, Konstrukte über diesen sind und dementsprechend betrachtet werden müssen:

> »[A]lles, was wir darüber wissen, was Islam ist, damals wie heute durch die Behauptungen von Muslimen überliefert wird, sei es des Propheten, seiner Gefährten, der Gelehrten in Vergangenheit und Gegenwart oder der einfachen Muslime: Jeder bringt

45 Ebd., 190.

46 Ebd.

47 An dieser Stelle sieht Bilgin den Ansatzpunkt und die Hilfestellung, die religiöse Erzählungen leisten können: »In all dem kann man sich irren, kann man auf Abwege geraten. Aber was wichtig ist, ist auf der Suche zu bleiben. Und genau hier, auf dem Wege dieser Entwicklung kommen uns immer wieder die religiösen Erzählungen zu Hilfe.« (Ebd.)

48 Vgl. Dies., Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> das zum Ausdruck, was der Islam aufgrund seiner eigenen Erfahrung als Muslim ist. In der Sprache der modernen Geisteswissenschaften werden diese Aussagen über einen autoritativen und authentischen Islam als *Konstruktionen* [Hervorheb. i. Orig.] bezeichnet.«[49]

Einen völlig anderen Aspekt beleuchtet in diesem Zusammenhang Mohammed Arkoun. Er betont die mündliche Überlieferung bzw. die Mündlichkeit des Diskurses, d.h. das Erzählen im Hinblick auf die Buchwerdung des Koran.[50] Arkoun sieht hier die Bedeutung von Metaphern und semiotischen Strukturen im Vordergrund.[51] Der Transformationsprozess von mündlicher Überlieferung und der Diskurs hin zum geschriebenen Text haben seiner Meinung nach drei wichtige Konsequenzen: 1. Die »grundlegende Veränderung im linguistischen und semiotischen Prozeß des koranischen Diskurses«[52]. 2. »Die Zuweisung eines heiligen Charakters an den geschriebenen Text«[53]. 3. »Eine Bedeutungssteigerung der schriftlichen Kultur zu Lasten der mündlichen.«[54] Arkouns Feststellung und Gedanken belegen nochmals die ursprüngliche und weittragende Bedeutung des Erzählens und der Erzählungen an sich im Islam – sowohl im Hinblick auf die Offenbarung und ihren Empfang als auch deren Weitergabe und Übermittlung und Verschriftlichung im Verlauf der Entwicklungsgeschichte. Gerade mit Blick auf die Konstruktion der eigenen Identität, deren Kreation unter Zuhilfenahme der eigenen Vorstellungskraft ist Arkouns Konzept des *imaginare* von Interesse. Unter religionspädagogischen Aspekten betrachtet sollte man dies zumindest zur Diskussion stellen und hieraus gegebenenfalls weitere Impulse für die Weiterentwicklung einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie entwickeln. Hierbei könnte, unter dem Aspekt der Kommunikation bzw. des Erzählens, insbesondere auf die islamische Tradition und den Koran und dessen Überlieferung in der Islamischen Religionslehre verwiesen und zur weiteren Diskussion angeregt werden. Arkouns Konzept ist in erster Linie zur Analyse und Gesellschaftskritik gedacht. Die starken hermeneutischen Züge dieses Konzeptes ließen sich, mit entsprechenden Modifikationen, auf den Bereich des religiösen Lehrens und Lernens übertragen. Schließlich finden Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung nicht in hermetisch abgeschlossenen, sondern in Sozialräumen statt; wir befinden uns alle inmitten dieser Räume. Arkouns Konzept des *imaginaire*

> »zufolge ermöglicht […] eine Erklärung sämtlicher Mythologisierungs-, Säkularisierungs- und Ideologisierungsvorgänge, die die Akteure der Macht in einer Gesellschaft bewirken. Als Schlüssel zum ›Lesen‹ von Gesellschaften beschreibt das *imaginaire* den Bereich der Rezeption und der Verknüpfung von Bildern und Vorstellungen, die sich

49 Moosa, Ebrahim, The Debts and Burdens of Critical Islam. In: On Justice, Gender and Pluralism, In: Omid Safi (Hg.), Oxford 2003, 111–127, hier S. 115 zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 23–24.

50 »Mohammed Arkoun zufolge spielte der mündliche Diskurs eine zentrale Rolle bei der Entstehung des Textes, indem er das göttliche Wort (den Koran) für jeden verfügbar machte und es ihm eben dadurch ermöglichte, ihn zu interpretieren.« (Ebd., 99)

51 Vgl. ebd.

52 Ebd.

53 Ebd.

54 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

> auf eine Wirklichkeit beziehen und die in einer Gesellschaft (einer Gruppe, einer Nation) in ihrem historischen Kontext anerkannt sind.«[55]

Innerhalb des besagten Konzeptes existieren drei Formen des *imaginaire:*

> »– Das religiöse *imaginaire* enthält alle Überzeugungen, die im Rahmen des *orthodoxen* [Hervorheb. i. Orig.] Glaubens zugelassen sind. Die kritische Vernunft hat keinen Platz, und diese Vorstellungswelt kann alle Lebensbereiche beherrschen.
> – Das soziale *imaginaire* ist aus ideologischen Diskursen hervorgegangen und vereint die Ideen, Wahrnehmungsweisen, Auslegungen und Ausdrücke der Wirklichkeit, die eine wesentliche Rolle für die Einheit einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft oder einer Nation spielen.
> – Das individuelle *imaginaire* ist das *imaginaire* jedes einzelnen, ist aber mit dem sozialen imaginaire verwoben.«[56]

In Bezug auf *den Islam* bildet der Koran die Grundlage für das islamische *imaginaire*.[57] Die Funktion des *imaginaire*, der Vorstellung über bestimmte Dinge und Ereignisse, nimmt eine zentrale Aufgabe in der Umwandlung und Deutung von Geschehnissen und dergleichen ein. »Realhistorische Ereignisse können sich durch das von ihm geschaffene *imaginaire* mit einem Mal in Paradigmen verwandeln und zu wesentlichen Referenzpunkten werden.«[58] Mohammed Arkoun stellt den Bezug zur Entwicklungsgeschichte des Islam und dessen Auswirkungen auf die damalige Gesellschaft her, indem er die Gegebenheiten in Medina aus der Frühzeit des Islam, die Umformung der diesbezüglichen Erfahrungen durch die Orthodoxie und deren spätere Vereinnahmung durch politische Akteure klar benennt:

> »So wird das islamisch-religiöse Bewusstsein von dem Paradigma einer idealen Gesellschaft geformt, das aus der historischen Erfahrung von Medina abgeleitet wurde. Und da diese Erfahrung von der Orthodoxie großenteils neu ausgelegt worden ist, wurde sie an vielen Stellen neu erdacht, und es ist bekannt, wie viele Regime oder militante Gruppen dies politisch ausgenutzt haben.«[59]

In Anbetracht der aktuellen oder besser gesagt bis dato andauernden Diskurse über die Partizipation des Islam in Deutschland und Europa, die Stellung der Muslime hierzulande und in europäischen Nachbarländern sowie unter dem Aspekt der Flüchtlingskrise und der ihr zugrunde liegenden Ursachen und Debatten erscheinen diese Worte mehr als angebracht. Umso mehr bedarf es hier der nötigen Sorgfalt, da »[a]ngesichts dieses Risikos der Ausnutzung es sich als notwendig [erweist], klar zwischen Realität

55 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 103.

56 Ebd.

57 Vgl. ebd.

58 Ebd.

59 Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 103–104.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und *imaginaire* zu unterscheiden.«[60] All dies sind Denkanstöße, die nicht nur im Hinblick auf eine moderne Koranhermeneutik und Exegese in Betracht zu ziehen sind, sondern sich ebenso gut für eine kritische, sachlich differenzierte Gesellschaftsanalyse im Hinblick auf gegenwartsbezogene Islamfragen sowie in Bezug auf das Erzählen, und damit das Übermitteln von religiösen Inhalten eignen. Hierfür können dies wichtige Eckpunkte zur Entwicklung einer zeitgemäßen Methode für die Islamische Religionslehre und die Unterrichtspraxis liegen. Auch unter dem bereits genannten Aspekt des Erinnerns in der islamischen Tradition und im Koran[61] gewinnt vor diesem Hintergrund Arkouns *imaginaire* zusätzlich an Bedeutung. Letztlich kann festgehalten werden, dass im Koran selbst dem Erzählen, den Erzählungen und deren Deutung große Bedeutung beigemessen wird. So heißt es: »Auf diese Weise erzählen Wir dir etwas von den Berichten dessen, was früher geschah. Und Wir haben dir eine Ermahnung von Uns zukommen lassen.« (20:99). Es wird klar gesagt, wie es zur Narration kam: »So ließen Wir dir einen von ihnen auf die anderen folgen und machten sie zum Gegenstand von Geschichten.« (23:44) In der Sure 12 *Yūsuf* wird die Deutung von Geschichten, also Erzähltem, deutlich thematisiert: »Und so wird dein Herr dich erwählen und dich etwas von der Deutung der Geschichten lehren« (12:6). Sowie in Vers 21 derselben Sure heißt es nochmals: »Und Wir wollten ihn die Deutung der Geschichten lehren.« (12:21). Der Zusammenhang von Überlieferung und Offenbarung sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart belegen nochmals die enorme Bedeutung, die der Narration als eine Form der mündlichen Überlieferung und Kommunikation im Islam zukommt. Es wird deutlich, wie wichtig neben dem Memorieren und den kritischen Aspekten der Konstruktion eine gelungene Deutung ist, welche es individuell zu bewerkstelligen gilt und für die es grundlegender Kompetenzen bedarf, um nicht im Sinne der Beliebigkeit fehlzuinterpretieren.

6.2.3 Konstruktion und Narration von Identität: Das narrative Identitätsmodell

Die hier beschriebenen Aspekte sollen weitere Denkanstöße und Ideen liefern. Hierbei stehen insbesondere der Aspekt der Identitätsentwicklung sowie deren Perspektiven und Wirkdimensionen im Fokus des Interesses. Eines der wesentlichen Merkmale der Postmoderne ist die diagnostizierte Pluralität in den Gesellschaften der Gegenwart.[62]

---

60 Ebd., 104.

61 Um dies nochmals zu verdeutlichen, habe ich eine grobe Anthologie nach den Schlagworten *erinnern* bzw. *gedenke* erstellt und bin hierbei auf insgesamt 25 Stellen im Koran hierzu gestoßen. Wie z.B. »O ihr, die ihr glaubt, gedenket Gottes in häufigem Gedenken.« (Sure 33 *al-Aḥzāb (Die Parteien)*, Vers 41) Oder »Und gedenkt Gottes viel, auf dass es euch wohl ergehe.« (Sure 62 *al-Ǧumuʿa (Der Freitag)*, Vers 10) Neben dem bereits im Abschnitt Gedächtnis und Erinnerungskultur hervorgebrachten Parallelen zwischen Islam und Judentum unterstreichen diese Funde die Bedeutung des genannten Aspektes zusätzlich.

62 Die postmoderne westliche Gesellschaft »wird unter anderem gekennzeichnet von einer ausgeprägt pluralistischen Grundstruktur in beinahe allen Fragen des Lebens – Religion und Weltanschauung eingeschlossen« (Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 129).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Diese wirkt sich auch auf die Identität bzw. Identitätsentwicklung der Menschen aus. Hier lassen sich zwei Perspektiven ausmachen, nämlich welche Auswirkungen Pluralität sowohl auf die Gesellschaft als Ganze (kollektiv) als auch auf das Leben des Einzelnen (individuell) hat.[63] Denn »die Pluralität des modernen Lebens lässt die Möglichkeit von Identität nicht unberührt«[64]. Dies hat zur Folge, dass das Individuum sich einerseits persönlicher Freiheiten erfreuen darf, sich jedoch andererseits gezwungen sieht, sich selbst orientieren zu müssen.[65] Im Rahmen dieser *Dialektik* erfährt das Individuum, dass es zum Konstrukteur seiner eigenen Identität, seines Ichs, werden muss.[66] Neben dem Anwachsen von pluralen Narrativen als Identitätsentwürfe, die im Einzelnen als unüberschaubares Überangebot erscheinen können, wird die Fragilität und die Fragmentierung dieser Entwürfe erfahren, die eine tiefe Verunsicherung mit sich bringen können. Diese können den Auftakt von Lebens- bzw. Identitätskrisen bilden. Denn »die Fragmentierung sozialer Bezugspunkte, die Herauslösung aus *sicheren* [Hervorheb. i. Orig] Kontexten (Giddens: ›disembedding‹) und die Notwendigkeit der Reintegration sind immer wiederkehrende Prozesse«[67]. Identität wird unter postmodernen Bedingungen als Spagat zwischen Zerrissenheitserfahrung und Identitätsbedarf erfahren, die es in Balance zu bringen gilt.[68] Dieser *Balance-Akt* gewinnt unter dem Aspekt von Resilienz zusätzlich an Bedeutung. Mit Blick auf die richtige Balance für eine ausgewogene Persönlichkeit und eine gelungene Identitätskonstruktion des eigenen Ichs erscheint der Begriff der Balance im Sinne eines dynamischen Gleichgewichts im Rahmen des fortlaufenden Prozesses der Identitätsbildung als äußerst treffend. Das Gelingen der eigenen Lebensgeschichte könnte wie folgt definiert werden: »Die Bewertung wird um so positiver ausfallen, je mehr die eigene Lebensgeschichte Kohärenz (Zusammenhang) und Konsistenz (Widerspruchslosigkeit) aufweist.«[69] Identität, Erinnerung und Erzählen sind eng miteinander verbunden. Ob das eigene Leben als etwas in sich Kohärentes und Konsistentes erfahren werden kann, hängt im erheblichen Ausmaß davon ab, wie erinnerte Erfahrung in Zusammenhang gebracht wird.[70] Dies geschieht im Rahmen eines Erzählprozesses, in dem das Subjekt nach dem eigenem Selbst bzw. Ich fragt. »*Identität* [Hervorheb. i. Orig] wird zur Metapher für den Prozess, dass Menschen angesichts der potentiellen Optionen in der Pluralität nach Selbstvergewisserung, Konsistenz und Kohärenz suchen.«[71] Dieses Suchen nach Selbstvergewisserung, Konsistenz und Kohärenz birgt in Anbetracht der Vielzahl von Möglichkeiten die Gefahr der Verwirrung und Orientierungslosigkeit sowie des Zwanges zur Wahl und führt die Fragili-

63 Die Auswirkungen der Postmoderne in Form der Pluralität manifestieren sich »auf den Mirko-Bereich der persönlichen Lebenseinstellung und Lebensführung« (ebd.).

64 Ebd.

65 Vgl. ebd., 129f.

66 Vgl. ebd., 130.

67 Ebd.

68 Vgl. ebd.

69 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 131.

70 Vgl. ebd.

71 Ebd., 130.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tät und Fragmentierung des eigenen Selbst vor Augen, was unter Umständen zu einer tiefen Verunsicherung und Krise (Identitätskrise) führen kann, aber nicht muss! Denn wie Ziebertz dies klar und deutlich formuliert, hat: »[d]ie Vielzahl von Selbst-Bildern […] nicht zwangsläufig die Qualität von *Identität* [Hervorheb. i. Orig].«[72] Jedoch scheint die Vielfalt, Pluralität von möglichen Identitäts- und Lebensentwürfen im Zusammenhang mit dem Aspekt der Resilienz vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen an Gewicht zu gewinnen. Das unterstreicht nochmals das Gelingen des eigenen Identitätskonstruktes bzw. -entwurfes. Genau hier setzt das Konzept der narrativen Identität an:

> »Es meint, dass Menschen sich als *identisch* [Hervorheb. i. Orig] erfahren, indem sie die Ereignisse ihres Lebens erzählend nacherleben. In der Erzählung wird das Leben strukturiert, werden Zusammenhänge hergestellt, Widersprüche eingepasst, sowie genutzte und verpasste Chancen evaluiert.«[73]

Im Zuge des Erzählens kann die Erfahrung gemacht werden, dass das eigene Selbst aus einem Set von Bildern besteht, die situativ und kontextgebunden zutage treten.[74] Der Bezug zum Erzählen bzw. die Beziehung zwischen Erzählen und Identität wird noch deutlicher, wenn man sich die Formulierung von Ziebertz zu eigen macht: »Die zentrale Einsicht, die zum Begriff der *narrativen Identität* [Hervorheb. i. Orig] führt, ist nun, dass diese *Selbste* [Hervorheb. i. Orig] durch Selbst-Narration zusammengehalten und integriert werden.«[75] Dies kann sowohl diese Beziehung beschreiben und auch zur Definition von *narrativer Identität* herhalten.

Argumentativ sprich einiges für den Ansatz, das narrative Element in den bisher beschriebenen Zusammenhängen eingehender in Augenschein zu nehmen und für weitere Handlungsoptionen praktisch weiterzuentwickeln. Hierfür sprechen zum einen die Wahrnehmung, Kommunikation und die Art und Weise, wie Menschen mit sich und ihrer Umwelt in Beziehung treten. »Menschen nehmen zur Welt auf narrative Weise Beziehung auf, durch die Narration erscheint das Leben als Einheit. Erzählend wird die Vielgestaltigkeit und Widersprüchlichkeit der Erlebnisse in einen Zusammenhang gebracht.«[76] Zum anderen ist hierbei festzuhalten, dass es nicht um apodiktische Positionen geht, sondern um eine Konstruktion, die dabei behilflich sein soll, das eigene Leben plausibel und erträglich zu gestalten.[77] Dieser Prozess geht fortwährend weiter. Lebensumstände mögen sich ändern, aber solange wir leben, solange wird auch unsere Lebensgeschichte andauern.[78] Schließlich müssen »ständig […] neue Erfahrungen interpretiert und integriert werden«[79]. In diesem Zusammenhang wird deutlich,

72 Ebd., 131.
73 Ebd., 130.
74 Vgl. ebd., 131.
75 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 132.
76 Ebd.
77 Vgl. ebd.
78 Vgl. ebd.
79 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dass Identität neben der Narration auch von der Interaktion mit anderen Individuen – sprich durch Beziehungen – gebildet bzw. mit geprägt wird. Diese Interaktion ist aber auch von unserem soziokulturellen Umfeld teilweise mitgegeben. So ist

> »Identität […] vielmehr soziokulturell vermittelt, sie muss in Auseinandersetzung mit der Umwelt erarbeitet werden. Es ist schließlich der einzelne Mensch selbst, der diese Auseinandersetzung zu Identität verarbeitet. Dies geschieht im *Schreiben* [Hervorheb. i. Orig] seiner Geschichte: Identität hat eine narrative Grundstruktur.«[80]

In Anlehnung an Denis Schecks »Autor über das eigene Leben zu werden«[81] bedeutet Identitätsbildung also auch, Autorenschaft zu fördern. D.h. den Einzelnen dabei zu unterstützen, die eigene Lebensgeschichte in Form eines persönlichen Narrativs zu konstruieren. Identitätsbildung zu fördern, bedeutet somit auch Autorschaft zu fördern, das sieht auch Hans-Georg Ziebertz so.[82] Für das religiöse Lernen und den Religionsunterricht in der Schule bedeutet dies, die Schülerinnen und Schüler »zu ermuntern, zu begleiten und zu fördern, die *Autorschaft* für das Schreiben ihrer Lebensgeschichte zu übernehmen und bewusst auszugestalten«[83]. Ziebertz ist es auch, der hierzu einige konkrete Punkte zur Unterrichtsentwicklung vorschlägt und die es meines Erachtens für den Islamischen Religionsunterricht zu entwickeln und aus der Perspektive einer Islamischen Religionspädagogik zu erschließen gilt:

> »– die Kompetenz auszubilden, die Fähigkeiten seiner selbst und der Welt zuzulassen;
> – helfen, die Vielzahl der *Selbste* ein *religöses Selbst* [Hervorheb. i. Orig] zu entdecken;
> – die Fähigkeit entwickeln helfen, Interaktion zwischen den *Selbsten* [Hervorheb. i. Orig] zu pflegen;
> – Wege zeigen, das eigene Leben im Kontext einer Geschichte zu platzieren;
> – Input liefern, die Fraglichkeit zusammenhängend zu deuten, bspw. indem die Analogie zwischen der Zeitstruktur der biblischen Überlieferung (Zukunftsverheißung von der Vergangenheit her) und dem anthropologischem Weltbezug (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) fruchtbar gemacht wird.«[84]

Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Geschichten, die uns in der Bibel und im Koran erzählt werden, von Menschen erzählen, die *Urfragen*[85] an Gott und an sich selbst gestellt haben, ihre Geschichten sind geprägt von Umbrüchen, Herausforderungen, Schicksalsschlägen und Tragödien – aber auch von Liebe, Mut, Hoffnung, Anteilnahme, Geduld, Glaube und der unendlichen Gnade Gottes. »Das narrative Identitätsmodell eröffnet für religiöse Lernprozesse die Perspektive, die Offenheit des Lebens als

80 Ebd., 134.
81 Tolkien/Scheck, Der Herr der Ringe (3/100). Gelesen von Denis Scheck.
82 Vgl. Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, 132; 135.
83 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 132.
84 Ebd.
85 Vgl. ebd., 135.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wagnis zu begreifen. Das Wagnis, auf ein Angenommensein zu vertrauen und andere anzunehmen.«[86] Geschichten und Erzählungen können »dazu anstiften, die eigene Erzählung zu beginnen. Schülerinnen und Schüler zu ermuntern, Autoren ihrer eigenen religiösen Biografie zu werden, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu religiöser Mündigkeit«[87]. Somit liefert der Ansatz der narrativen Identität letztlich einen weiteren Entwurf für die religiöse Mündigkeit als Erziehungsziel, welche u.a. durch islamische Konzepte, wie das vom *vollkommenen Menschen* (al-insān al-kamīl), einen Weg dorthin aufzeigen kann.

6.2.4 Literaturwissenschaftliche Argumente für das Erzählen als korrelative Methode

Der Dreh- und Angelpunkt des ganzen beschriebenen Ansatzes bis hierher ist und bleibt das Erzählen, die *Narration*. Dies hat einen festen Bestandteil in der Theorie der Literaturwissenschaft. Deshalb erscheint es sinnvoll, hier im Hinblick auf eine weitere Erschließung und Theoriebildung mit religionspädagogischer Stoßrichtung, insbesondere in Bezug auf eine Islamische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik, einige Aspekte in der gebotenen Kürze herauszugreifen. Wie bereits im 5. Kapitel dieser Arbeit unter den im Abschnitt 5.6.4 Aktive Koranlektüre dargebrachten Überlegungen zur Lektüre und deren Beziehung zur Korrelation, aber auch die im Rahmen der modernen Koranexegese und Hermeneutik genannten Denker, von denen einige ähnliche literaturwissenschaftliche Ansätze in Bezug auf den Korantext anwenden, erscheinen meines Erachtens die folgenden Ausführungen als interessant und sollten dementsprechend berücksichtigt werden:

> »Beim Lesen eines narrativen Textes können wir eine bestimmte Einstellung zu dem Text einnehmen, in der wir von den Worten, dem Stil oder den Erzählverfahren absehen, mit denen uns die Geschichte vermittelt wird. Die Umstände der Vermittlung treten dann in der Wahrnehmung zurück zugunsten der erzählten Welt, die der Text beschreibt. In dieser Einstellung identifizieren wir uns mit bestimmten Figuren und nehmen Anteil an ihrem Schicksal; wir erklären und beurteilen ihr Verhalten nach Maßstäben unserer lebensweltlichen Praxis.«[88]

Dies erscheint sowohl im Hinblick auf die Korrelation als auch die narrative Identitätsbildung zuzutreffen. Und es unterstreicht nochmals die Relevanz des bisher Beschriebenen insgesamt. Einige der genannten modernen Koraninterpreten und Denker fassen beispielsweise den Koran als einen Text auf; wenn man die hier nun folgenden Worte nicht abwertend, sondern funktional begreift und überdenkt, erscheint erneut der Erzählprozess als auch das Erzählte selbst in einem anderen, nämlich jeweils persönlichen Licht.

> »Der Inhalt eines fiktionalen Textes ist uns eben nur in der Form seiner abgeschlossenen, andere Zugänge ausschließenden literarischen Vermittlung gegeben. Zudem

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Martinez, Matias/Scheffel, Michael, Einführung in die Erzähltheorie, München 2016[10], 22.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> wird ja auch unsere Leseerfahrung entscheidend von der Präsentationsweise beeinflusst.«[89]

Form und Inhalt bedingen sich gegenseitig in dem Maße, wie der Horizont der eigenen Lebenserfahrung und -wirklichkeit eben auch den Zugang zu beiden ermöglicht. Demnach kann uns »eine Geschichte, die wir als dieselbe Geschichte wiederkennen, […] auf unzählige verschiedene Weisen präsentiert werden«[90]. Der Koran und die Bibel können demzufolge immer wieder neu gelesen und neu verstanden werden.[91] Dass es sich bei dem Koran um einen ganz besonderen Text handelt, abgesehen von seiner Heiligkeit für die Gläubigen, wird umso offensichtlicher, wenn man sich den folgenden Ausführungen widmet:

> »Die Handlung eines narrativen Textes […] ist Teil der erzählten Welt, in der sie stattfindet. Jeder fiktionale Text entwirft eine eigene Welt. Wir haben darauf hingewiesen, dass die Motivation des Geschehens in der Regel im Text unausgesprochen bleibt und nur bei unerwarteten und deshalb erklärungsbedürftigen Wendungen des Geschehens thematisiert wird; die explizit mitgeteilten Motivationen bilden nur einen Teil dessen, was der Leser als Totalität der Handlungsmotivationen annimmt. Eine ähnliche Ergänzung des explizit Mitgeteilten durch einen unthematischen Horizont findet im Leseakt auch mit Bezug auf die erzählte Welt insgesamt statt.«[92]

Der Koran beinhaltet teilweise Aussagen, warum Gott bestimmte Dinge veranlasst hat oder eben nicht. Der Koran ist bekanntermaßen die einzige heilige Schrift bzw. das einzige heilige Buch innerhalb der drei abrahamitischen Religionen, welches für seine Selbstreferentialität bekannt ist.[93] All dies gilt es meines Erachtens en détail auszuloten und dementsprechend zu berücksichtigen, um diese für die weitere religionspädagogische Arbeit zu erschließen. Narratologisch betrachtet lassen sich meines Erachtens mehr Bezüge zwischen dem Erzählen und der Korrelation theoretisch aufzeigen, als man dies zunächst vermuten mag. Nichtsdestoweniger muss hier jedoch mit Bestimmtheit festgestellt werden, dass all dies lediglich Überlegungen zu möglichen Ansätzen hierzu meinerseits darstellen und dementsprechend noch weiter vertiefend erörtert und erschlossen werden müssen. So lässt sich in der methodischen Betrachtung der Beziehung zwischen Erzählweise und Geschichte (Erzählung) anhand der Dialektik zwischen der Oberflächen- und Tiefenstruktur des Erzählprozesses der Bezug zwischen der Korrelation einerseits und dem Erzählen anderseits erahnen. Simplifiziert könnte man sagen, dass der Empfänger des Erzählten, die Erzählweise und die Erzählung wechselseitig zusammengeführt werden und so die Geschichte durch die Lesart des Empfängers neu fortgesetzt wird. Anders ausgedrückt:

> »Eine Konstante der narratologischen Ansätze ist, dass eine Erzählung unter mindestens zwei Aspekten gesehen wird. Unterschieden werden zwei Ebenen: *Oberflächen-*

89 Ebd., 23.

90 Ebd.

91 Ich erinnere hier nochmals an Abschnitt Aktive Koranlektüre.

92 Martinez, Matias/Scheffel, Michael, Einführung in die Erzähltheorie, München 2016[10], 134–135.

93 Vgl. Wild, Stefan, Self-Referentiality in the Qur'an, Wiesbaden 2006.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und *Tiefenstruktur*, das heißt die Differenzierung zweier sich wechselseitig bedingender Konstitutionsebenen narrativer Kommunikate: die Ebene der Erzählweise und die Ebene der erzählten Geschichte.«[94]

Ein weiterer theoretischer Anknüpfungspunkt, der für eine aufmerksamere Betrachtung narratologischer Ansätze in Bezug auf die Erörterung und weitere Entwicklung der Korrelation in Theorie und Praxis spricht, ist der Aspekt der Lebenswelten bzw. *der Welten*, welche uns als Modellcharakter durch Erzählungen geschildert werden. Bei der Analyse von Geschichten haben diese u.a. eine gewichtige Rolle inne. In diesem Zusammenhang werden Geschichten als sekundär modellbildende Systeme[95] verstanden, »sekundär deshalb weil sie eines oder mehrere primäre Zeichensysteme benutzen«[96].

Das heißt für uns, dass Erzählungen, in denen es um komplexe Inhalte wie Normen, Wertesysteme und Lebensmodelle geht, als modellbildende Systeme betrachtet werden.[97] Denn »Geschichten bauen Modelle von *Welt* [Hervorheb. i. Orig], die mit dem Weltmodell, mit dem wir unseren Alltag bewältigen, übereinstimmen können.«[98] Ein weiterer Aspekt, der hier auch im Sinne eines lebensweltlichen Bezugs zutage tritt, ist jener der Wahrnehmung von Räumlichkeit und Zeit(-lichkeit). Dies kann auch als Teil einer Kairologie verstanden werden, wie sie nicht selten durch die Rezeption gefordert worden ist.

»Räume wahrzunehmen ist eine anthropologische Universalie; nicht nur konkrete Räume (Häuser, Landschaften, Orte etc.), auch abstrakte Räume (Kulturraum, Sozialraum etc.) sowie virtuelle Räume (Internet) bzw. metaphysische Räume (Himmel, Nirwana etc.) sind für unser Verständnis von *Welt* [Hervorheb. i. Orig] konstitutiv. Entsprechend fällt es uns leicht, auch räumliche Strukturen bzw. Raumordnungen zu erkennen. Eine weitere Dimension unserer Wahrnehmung ist die der Zeit. Die Zeit ist in narrativen Kommunikaten mit der Ereignisstruktur verknüpft.«[99]

Genau dieses temporale Phänomen im Erzählprozess spricht meines Erachtens dafür, das Erzählen (den Erzählprozess) als einen korrelativen Prozess zu interpretieren, weil hier Vergangenes (z.B. Offenbarung, Tradition etc.) mit Gegenwärtigem (z.B. eigene Lebenssituation etc.) in Beziehung gesetzt wird. Die Lesart und das Verständnis des Rezipienten bringen etwas Neues hervor, so dass sowohl der Rezipient als auch das Erzählte und die neue Erzählung durch den Rezipienten verändert dastehen. Erzählen heißt nach meiner Auffassung auch korrelieren.

94 Müller, Michael/Grimm, Petra, Narrative Medienforschung. Einführung in Methodik und Anwendung, Konstanz 2016, 55–56.

95 Vgl. Lotman, Jurij M., Kunst als Sprache. Untersuchung zum Zeichencharakter von Literatur und Kunst, Leipzig 1981, 23.

96 Müller/Grimm, Narrative Medienforschung, 64.

97 Vgl. ebd.

98 Dies., Narrative Medienforschung. Einführung in Methodik und Anwendung, Konstanz 2016, 64.

99 Ebd., 71.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.2.4.1 Intertextualität

Einen Begriff, den ich abschließend hier nochmals in Erinnerung rufen und damit zur Diskussion stellen möchte, ist jener der *Intertextualität* nach Umberto Eco.[100] Hiermit ist die Verflechtung und Verwobenheit literarischer Texte miteinander gemeint.[101] Mir erscheint dies in der Auseinandersetzung mit den heiligen Schriften aller abrahamitischen Religionen – so auch des Koran – in Bezug auf deren Hermeneutik interessant zu sein. Insbesondere unter dem Aspekt der Korrelation, der Beziehung zwischen Texten und Interpreten, erscheint dieser wechselseitige Wirkungsprozess als eminent korrelationsbedeutsam. So verschwinden im Prozess der Interpretation die Grenzen zwischen dem Text und dem Interpreten. Hierdurch werden Korrelate (Texten, Interpretationen) und neue Textbezüge geschaffen. Wenn man diesem Gedankengang folgt, erscheinen Texte als in Buchstaben auf Papier fixierte Korrelate, die Anlass zu neuen Texten und Interpretationen geben. Auf den Koran angewendet, ist diese *innere Verwobenheit* in textinternen und textexternen Äußerungen zu finden. Diese Intertextualität lässt sich daran erkennen, dass im Koran ausgewählte Themen, einzelne Aspekte, Ereignisse und Ideen an verschiedenen Stellen wiederholt im Textverlauf auftauchen, dort Bezug auf diese genommen wird und schließlich der Textverlauf fortgesetzt wird. Insgesamt scheint der Begriff der Intertextualität bereits im Diskurs vorhanden zu sein und sollte dementsprechend grundlegend verhandelt, geklärt und disziplinär eingeordnet werden. Dies wird evident anhand der Äußerungen von Monika Tautz, die diesen Begriff im Zusammenhang mit ihrer Replik auf Tuba Işiks Beheimatungsdidaktik verwendet.[102] So plädiert Tautz dafür, »Heilige Schriften nicht selektiv, sondern bewusst als Ganzes wahrnehmend im Sinne einer Intertextualität zu lesen.«[103] Sie räumt ein, dass der Begriff der

> »Intertextualität vielschichtig zu verstehen [ist]. Es geht um das Zu- und Miteinander einzelner biblischer bzw. qur'ānischer Texte und um die Erhellung oder auch Widerständigkeit ihrer Aussagen zueinander, es geht aber auch um das Verständnis des biblischen bzw. qur'ānischen Textes als Text einer Glaubensgemeinschaft, die sich über ihre grundlegenden religiösen Erfahrungen verständigt.«[104]

Tautz begründet dies damit, dass

> »auf diese Weise […] dann auch das biographisch Besondere, das Eigene des jeweiligen Propheten mit seinen spezifischen historischen Kon-Texten wahrgenommen werden [kann]. Gleichzeitig will religionspädagogisch auch bedacht sein, dass es für eine kontextuelle Deutung, für inter-textuelle Zugänge dann ebenso wichtig ist, dass sowohl

100 Vgl. Eco, Umberto, Im Namen der Rose. Übersetzer: Burkhart Kroeber aus dem Italienischen, 1982, München 1987[11], 181 (Vierter Tag: Tertia): »Wie das? Um zu erfahren, was ein Buch enthält, müßt Ihr andere Bücher lesen? Manchmal ist das ganz nützlich. Oft sprechen die Bücher von anderen Büchern.«

101 Vgl. Pätzold, Jörg, Art. Intertextualität. In: Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart, Weimar 2010[4], 304.

102 Vgl. Tautz, Prophetie und ethisches Lernen, 183–195.

103 Ebd., 185.

104 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

die qur'ānische als auch biblische Prophetie prägenden Kernthemen nicht aus dem Blick geraten und von den Schülerinnen und Schülern gleichermaßen erarbeitet werden können. Zu den Kontexten der heiligen Schriften einer jeden Religion gehört auch die Auslegung in der Tradition.«[105]

Monika Tautz' Ausführungen belegen eindeutig die Relevanz des Begriffes der Intertextualität, dessen Verständnis, Einordnung und Definition im Hinblick auf die religionspädagogische Arbeit und Diskussion; diesbezüglich sind jedoch noch Beiträge zu erbringen. Auch unter dem Aspekt der Korrelation dürfte dies gewiss noch von Interesse sein.

6.2.4.2 Storytelling

Das Erzählen gerät immer wieder durch verschiedene Akteure in den Fokus des Interesses für die unterschiedlichsten didaktischen wie auch pädagogischen Intentionen. So z.B. durch den Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel, der hierzu ein interessantes Werk[106] vorgelegt hat. Zu nennen sei auch Ralf Koerrenz, der eine Narrative Didaktik im Zusammenhang mit seinen Studien zu Henrich Scharrelmann veröffentlicht hat.[107] Des Weiteren existieren hierzu Initiativen und Seminare wie z.B. das Erzähltheater Osnabrück in Zusammenarbeit mit dem Bildungshaus Mariengrund in Münster-Gievenbeck. So wurde unter dem Titel *Storytelling – Die Suche nach dem roten Faden* die Kunst des Geschichtenerzählens vermittelt.[108] Unter besagtem anglophonen Terminus findet derzeit eine breite Rezeption in den unterschiedlichsten Fachbereichen statt, sei es im Journalismus oder beispielsweise in der Unternehmensberatung, quasi an allen Stellen, an denen menschliche Kommunikation geschieht.[109]

All dies zeigt die Relevanz dieser einzigartigen menschlichen Kulturtechnik, die meines Erachtens fundamental zum Menschsein dazugehört und deren Bedeutung für den Erhalt und die Konstruktion der eigenen Identität unerlässlich ist, und dies nicht nur in religiöser Hinsicht.

---

105 Ebd.

106 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen – Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2010.

107 Vgl. Koerrenz, Ralf, Narrative Didaktik. Studien zur Pädagogik Heinrich Scharrelmanns, Waltrop 1997.

108 So laut Broschüre hg. vom Bildungshaus Mariengrund zur Veranstaltung am 24.09.2014 mit Sabine Meyer als Referentin vor Ort. Ferner sei hier noch auf das vergegangene Gelsenkirchener »*Erzähl festival*« – *Arabischer Erzählfrühling* vom 28.04.–02.06.2017 erinnert, um hier abschließend noch ein Beispiel zu nennen.

109 Vgl. Frenzel, Karolina/Müller, Michael/Sottong, Hermann, Storytelling – Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen, München 2004; Lochner, David, Storytelling in virtuellen Welten, Konstanz 2014; Lampert, Marie/Wespe, Rolf, Storytelling für Journalisten, Konstanz 2013[3].

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6.3 Theoretische Modelle

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

6.3.1 Das Konzept der kognitiven Minderheit

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Berger definiert *kognitive Minderheit* wie folgt:

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

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

---

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

111 Ebd., 25–26.

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

115 Identität wird an dieser Stelle definitiv vom Leitbild zum Stigma transformiert, d.h. das Individuum wird aufgrund seiner Herkunftswelt und Tradition problematisiert bzw. als Problem betrachtet.

116 Aktuelle Studien über die Vorbehalte von Lehrkräften gegenüber muslimischen Schülern belegen dies erneut (vgl. vgl. Spiewak, Martin, »Erwartungen können wie eine selbsterfüllende Prophezeiung wirken«. Eine Untersuchung zeigt, dass auch Lehrer Vorbehalte gegenüber muslimischen Schülern haben und sie im Unterricht seltener drannehmen. Ein Gespräch mit den Autoren., veröffentl. am 06. Juli 2017, 10:08 MEZ, https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-07/diskriminierung-muslime-schule-lehrer-aggressiv/komplettansicht [eingesehen am 08.07.17, 18:39 MEZ]).

117 Die 2009 vom Meinungsforschungsinstitut Info GmbH und dem Liljeberg Research International durchgeführt Studie belegte, dass sich türkeistämmige Migranten, die größtenteils Muslime sind, trotz aller durchlaufener Stationen in Deutschland hierzulande nicht willkommen fühlen.

118 Berger, Auf den Spuren der Engel, 40.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

119 Ebd.

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

122 Ebd.

123 Vgl. Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 134.

124 Ebd.

125 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

suche inhaltlich füllt«[126]. Luther wendet sich hier explizit gegen falsches Sicherheitsdenken und falsche Positivität[127], er plädiert stattdessen für ein Bewusstsein, in dem Differenzen wachgehalten werden, denn »gerade in der Negativität des Daseins, in den Widersprüchen (Aporien), Endlichkeitserfahrungen (Kontingenz) und in der Vergänglichkeit alles Lebenden [wird] […] der Mensch mit seiner ganzen Existenz auf Gott verwiesen«[128].

6.3.2 Von der kognitiven Minderheit zur Resilienz

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

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

127 Vgl. ebd.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

6.3.3 Eriksons Modell als Ansatz zur Resilienzförderung

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

130 Vgl. Erikson, Erik H., Identität und Lebenszyklus, Berlin 1973[28].

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

132 Vgl. ebd., 129.

133 Ebd., 130.

134 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 130.

135 Vgl. ebd., 126.

136 Vgl. ebd., 125–126.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

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

6.3.4 Resilienzförderung in Anbetracht von triadischer Balance und Patchwork-Identitäten

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

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

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

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

---

137 Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 126.

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

139 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 71.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

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

144 Ebd.

145 Ebd., 74.

146 Ebd., 73.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

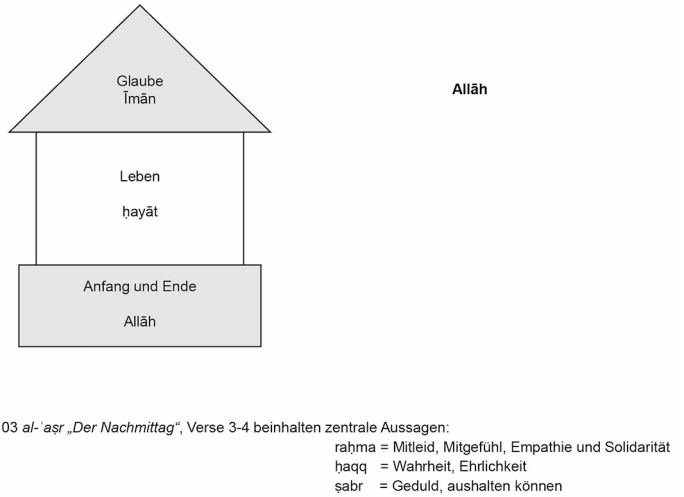
Bei dem *Haus des Lebens* handelt es sich um ein Erklärungsmodell, welches ich im Islamischen Religionsunterricht durch Impulse aus der Schülerschaft einer vierten Klasse an der Tafel entwickelte und das von den Schülern angenommen und weitestgehend als Deutungsangebot mit Handlungsempfehlungen verstanden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

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Abbildung 5: Das Haus des Lebens



(eigene Darstellung)

6.4 Authentizität und Fachwissen als Schlüsselkompetenzen für die religionspädagogische Arbeit

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

147 Siehe hierzu folgende Grafik.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vielzahl von fachwissenschaftlichen Disziplinen und Methoden beherrscht und über den Verlauf der eigenen Karriere hinweg fortwährend erweitert und vertieft werden. Hierzu zählen die modernen humanwissenschaftlichen Disziplinen und Methoden sowie die der eigenen islamisch-theologischen Wissenschaftstradition. Hier stehen wir gesamtgesellschaftlich, aber auch im Hinblick auf die Islamische Religionspädagogik/Religionsdidaktik am Anfang, was die Integration, den Austausch und die Weiterentwicklung aller islambezogenen Belange und Disziplinen angeht. Sowohl in der Außen- als auch in der Binnenperspektive bedarf es bei der Erarbeitung und Analyse aller relevanten Felder und Themen nicht nur einer gehörigen Portion Selbstkritik – allerseits – sondern vor allem der nötigen Fachkompetenzen, des Fachwissens im Einzelfall, um überhaupt auf *die beste Art und Weise miteinander streiten* zu können.[148] Vor dem Hintergrund einer sich im steten Wandel befindlichen Welt muss die Religionspädagogik die disziplinäre Transferfunktion zwischen Theologie und Humanwissenschaften vollbringen, da sie anthropologisch begründet im Leben der Menschen verankert ist und so in Kontakt mit allen wesentlichen Bereichen des Lebens kommt. Die Religionspädagogik und die Religionsdidaktik allgemein sind zwei sehr anspruchsvolle Disziplinen, die zum einem mit einem Bein in der Theorie und Theologie der jeweiligen Konfession stehen. Zum anderen ist praktisch und empirisch in Bezug auf den schulischen Religionsunterricht nach den optimalen Wegen in Lehre und Forschung zu suchen.

Schule bildet meiner Erfahrung nach konkrete gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse als *Soziotop* im Kleinem jeweils ab. Alles, was Gesellschaft, Milieu, Schichten usw. betrifft – im Positiven wie auch im Negativen –, findet in Schule weiter statt und kulminiert in diesem System. D.h., im Einzelfall potenzieren sich hierdurch Effekte, welche die Gesellschaft als Ganzes betreffen oder noch bevorstehen bzw. in manchen Nischen bereits Realität sind. Vor diesem Hintergrund ist das Setting für den Lehr- und Erziehungsauftrag eines/r jeden Kollegen/in zu verstehen. Wir müssen als Religionspädagogen am Puls der Zeit sein und bleiben, müssen die Themen und Probleme kennen, die unsere Schülerinnen und Schüler beschäftigen und betreffen, müssen verstehen, analysieren, Anteil nehmen, um überhaupt erst in die Lage versetzt zu werden, mögliche Alternativen und Lösungen für uns und unsere Schülerinnen und Schüler formulieren zu können. Neben diesen gesellschaftlichen Herausforderungen und den allgemeinen pädagogischen Konsequenzen, welche diese nach sich ziehen, müssen islamische Religionspädagogen/innen zusätzlich noch die Diversität ihrer eigenen Traditionen entsprechend professionell handhaben. Die Einheit in der Vielheit des Islam ist eine permanente Herausforderung im Alltag, sie ist aber auch ein Potential, welches es meines Erachtens im Sinne *des Islam* zu verwirklichen gilt, um positiv und konstruktiv diese Welt mitzugestalten. Denn wir gehören zu dieser Welt, in der man sowohl auf Deutsch als auch in vielen anderen Sprachen spricht, denkt und fühlt! Dies ist die grobe Umschreibung der Aspekte, die es meines Erachtens unter dem Begriff *Fachwissen* zu berücksichtigen sind. Wir müssen kompetent in Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Philologie, Soziologie, Geschichte, Anthropologie und islamischen Wissenschaften (*aḫlaq*, *tafsīr*, *ḥadīt*, *kalām*, *fiqh*, *taṣawwuf*, *falasafa*, um nur einige zu nennen) sein. Mit ande-

148 Vgl. Koran Sure 29 *al-ʿAnkabūt (die Spinne)*, Vers 46.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

ren Worten: Wir müssen vor der Kulisse unserer eigenen Tradition(en) interdisziplinär offen und kompetent sein!

Es ist demnach zwingend notwendig, die eigene Fachkompetenz, das eigene Wissen in allen relevanten Bereichen fortlaufend zu erweitern und zu vertiefen. Die sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse, Fragen, Probleme und Krisen fordern dies von jedem/r Religionspädagogen/in. Neben den fachlichen Kompetenzen, die unter dem Begriff *Fachwissen* beschrieben werden, spielen aber auch persönliche Kompetenzen eine nicht weniger wichtige Rolle. Diese möchte ich hier unter dem Aspekt der *Authentizität* abhandeln. Denn nur Authentizität eröffnet uns den Zugang zu unseren Schülerinnen und Schülern, indem sie uns als glaubwürdig erachten und dementsprechend vertrauen. Authentizität ist der Schlüssel zu Glaubwürdigkeit und Vertrauen, denn auf dieser zwischenmenschlichen Basis kann auf Augenhöhe mit Respekt kommuniziert, gestritten und vielleicht Verpöntes im Vertrauen gefragt werden, was unter anderen Umständen verschwiegen und unreflektiert weitergereicht und so dem Einzelnen zur Last werden würde. Glaubwürdigkeit und das damit einhergehende Vertrauen der Schülerinnen und Schüler sind unumgänglich für die religionspädagogische Arbeit. Glaubwürdigkeit erreichen wir nur, wenn wir durch unser Beispiel im Leben so vorangehen, wie wir es lehren. Man kann nichts glaubwürdig vermitteln, was man selbst nicht gelebt oder verstanden hat. Das hat zur Konsequenz, dass wir uns selbst gegenüber ein hohes Maß an Ehrlichkeit an den Tag legen müssen und dies ebenso gegenüber unserer Klientel.

Kommen wir nun zu den von mir zu Beginn angesprochenen *Entbehrungen*, welche sich aus dem Schulalltag und der Praxis im Schulsystem für die Lehrkräfte allgemein ergeben. Im Laufe meiner mehr als zehnjährigen Praxis an den diversen Schulformen Nordrhein-Westfalens hat sich eine zunehmende Zahl verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher im System Schule manifestiert. Diese Verhaltensauffälligkeiten äußern sich durch ein massives Manko im Arbeits- und vor allem Sozialverhalten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Dieses Fehlverhalten, das sich im Einzelfall individuell sehr unterschiedlich in Grad und Ausprägung äußern kann, hat meist verschiedene Gründe, Folgen und Auswirkungen von Problemen im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler, in den Familien und Wohnvierteln. Hier können psychosoziale Aspekte und Momente eine Rolle spielen, so etwa Drogenmissbrauch, Gewalt in der Familie, Kindesmissbrauch, um hier nur einige traurige Höhepunkte zu nennen. Daneben können psychische Erkrankungen oder Behinderungen und deren fehlende zeitnahe Diagnose und Behandlung entsprechende Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben. Traumata gerade im Hinblick auf die nun massiv in das Schulsystem drängenden Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung verstärken dies zusätzlich. Des Weiteren kommen Faktoren wie Bildungsferne, erziehungsinkonsistente und beratungsresistente Eltern hinzu, die es immer gab und sehr wahrscheinlich immer geben wird. Die konkreten Probleme, die sich hieraus für die Schule, die Lehrkräfte und die Schulleitungen vor Ort ergeben, sind enorm; und der bürokratische Aufwand und der diesbezügliche rechtliche Rahmen lassen nur einen sehr engen Spielraum zur Intervention durch die betroffene Schule und deren Personal zu. Die Entscheidungen der jeweiligen Schulverwaltungsinstanzen sind oft nicht befriedigend und tragen wenig zu einer Lösung im Interesse aller Betroffenen bei. All dies sind psychische Belastungen, die Lehrerinnen und Leh-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rer mehr und mehr neben ihrer eigentlichen pädagogischen und didaktischen Arbeit in Anspruch nehmen und sie auf Dauer verschleißen. Der im Rahmen der Inklusionsdebatte zutage geförderte Aktionismus hat hieran nichts verändert, insbesondere nicht im Hinblick auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen, die einer frühzeitigen individuellen, sonder- und heilpädagogischen Förderung bedürfen, gerade dann, wenn man sie denn *nicht zurücklassen will*, wie es seitens der Politik in Nordrhein-Westfalen hieß. Die Zahlen der Kultusministerkonferenz belegen eindeutig eine permanent wachsende Anzahl besagter Schülerinnen und Schüler: Ging man 2005 von ca. 46.000 Schülern mit entsprechendem Förderbedarf aus, so waren es bereits über 85.000 im Schuljahr 2015/16.[149] Diesen Schülerinnen und Schülern kann man in der Praxis nur effizient durch sehr intensive und engmaschige Beziehungs- und Erziehungskonzepte vor Ort in der Klasse und außerhalb von Schule – im Idealfall unter Einbeziehung und Unterstützung der Eltern – nachhaltig helfen. Ein weiterer Aspekt, dem man sich als Religionslehrkraft ausgesetzt sieht, sind immer wiederkehrende Ressentiments und Vorbehalte gegenüber dem Thema *Religion* allgemein, aber insbesondere im Hinblick auf die Religion des Islam innerhalb von Kollegien. Ich würde nicht so weit gehen, von Rassismus zu sprechen. Es werden persönliche Vorbehalte mit aktuellen Themen vermischt und als vermeintlich kritische Anfragen gegenüber dem *greifbaren Vertreter der kritisierten Positionen* geäußert – mal mehr mal weniger rhetorisch geschickt. Oft fehlen den Anfragenden nötige Kenntnisse und damit Kompetenzen[150], um sich ein adäquates Bild von der realen und diffizilen *Gemengelage* zu machen. Das ist aufgrund der zu berücksichtigenden Parameter und relevanten Aspekte zugegebenermaßen nicht einfach. Es gibt selten einfache Antworten auf komplexe Probleme, denn hierzu fehlt es nicht selten am notwendigen Problembewusstsein. So bleibt denn die gewünschte Antwort, wenn sie denn tatsächlich der Informationsgewinnung dienen soll, ein Desiderat und hinterlässt einen Nachgeschmack von Sippenhaftung und Stigmatisierung – und dies trotz aller Offenheit, Sympathie und vermeintlicher Zugewandtheit. Ein weiteres immer wieder auftretendes Problem besteht darin, dass von einer islamischen Religionslehrkraft vor allem mediatorische Fähigkeiten abverlangt werden; man kann es als Plausibilitäts- und Legitimationsdilemma bezeichnen, wenn von den Elternhäusern bestimmte religiös formulierte Haltungen über die Kinder und deren Verhalten in die Schule gelangen und sich dies auf das Miteinander in der Klasse eminent negativ auswirkt oder diese durch entsprechend massiv ausfallende *religiöse Äußerungen* in Erscheinung treten. An dieser Stelle stoßen Klassenlehrerinnen und -lehrer oft an ihre Grenzen. Beide Seiten begegnen sich mit entsprechenden Vorbehalten und Meinungen über die jeweils anderen, die oft auf mangelnden Kenntnissen der tatsächlichen religiösen Positionen auf beiden Seiten beruhen, sowohl der eigenen als auch der vermeintlichen fremden. Grundlegende Ambitionen und Erwartungen kreieren oft einen Habitus, der einer lösungsorientierten und offenen Kommunikation entgegenwirken. Hier sind sehr viel Fingerspitzengefühl und Know-how gefragt, sowohl in theologischer

149 Vgl. Dpa, Für verhaltensauffällige Kinder in Schulen viel mehr tun. Direkt aus dem dpa-Newskanal. In: Süddeutsche Zeitung.de (26.April 2017, 10:36 MEZ).

150 Man denke hier an Bergers *Plausibilitätskrise* bezüglich religiöser Fragen.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

als auch pädagogischer Hinsicht, um im Interesse der Schülerinnen und Schüler deeskalierend und lösungsorientiert zu agieren.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Belastungen und Herausforderungen sind meines Erachtens folgende drei Eigenschaften für die Praxis maßgeblich:

1 Überdurchschnittliche Stresstoleranz
2 Empathie und
3 Sachverstand.

In letzter Konsequenz bedeutet also religionspädagogische Arbeit stets, Menschen, d.h. Schülerinnen und Schüler, dabei zu unterstützen, Lebenskompetenzen zu gewinnen. Dazu muss die Religionspädagogin bzw. der Religionspädagoge sich selbst ständig hinterfragen, fortbilden, dem Leben gegenüber offen und hungrig bleiben. Denn nur so kann er *der Fels in der Brandung* sein und im Lichte neuer Erkenntnisse und Bemühungen selbst besagte Kompetenzen herausbilden und weitergeben, in anderen anstoßen und zum Mitschwingen bringen.

6.5 Zwischenfazit

Die hier präsentierten Überlegungen verstehen sich keineswegs als ein *How to do it* für die Praxis des Islamischen Religionsunterrichtes. Diese sind methodisch, systematisch und konzeptionell zunächst weiter auszuarbeiten. Somit sind die in diesem Kapitel von mir vorgebrachten Ideen als Denkanstöße und Vorschläge für die weitere fachwissenschaftliche Diskussion insgesamt zu verstehen. Nicht mehr und nicht weniger! Die von mir hier eingebrachten methodischen Überlegungen zum Erzählen als praktische Umsetzung einer korrelativen Didaktik für den Islamischen Religionsunterricht müssen sicherlich noch weiter erschlossen, diskutiert und en détail weiter praktisch ausgearbeitet und systematisiert werden. Hier sind meine Reflektionen lediglich Impulse für den weiteren Verlauf in Lehre und Forschung. Die Bezüge zwischen der Korrelation und dem Erzählen werden mehrfach innerhalb dieser Arbeit aufgezeigt und bedürfen hier keiner weiteren Wiederholung, es sei hiermit lediglich nochmals an besagte Stellen hingewiesen.[151]

Darüber hinaus werden die Bezüge zum Islam beim Thema Erzählen aufgezeigt: in der Offenbarung (Koran) und der Überlieferung (Hadith) sowie in der Koranexegese und Hermeneutik und in der Islamischen Religionspädagogik. Ferner werden hier abschließend weitere Theoreme und weiterführende Gedanken angemerkt und zur weiteren Diskussion und Erörterung zur Diskussion gestellt. Hierbei stehen grundlegende Überlegungen zur Identität, Zerrissenheits- bzw. Fragmentierungserfahrung und der Balance im role-making in Zusammenhang mit narrativen Identitätsentwürfen in der Pluralität im Mittelpunkt der Betrachtung. Abschließend wurde unter diesem Punkt

151 Vgl. hierzu Gedächtnis und Erinnerungskultur, insbesondere Greve, Erinnern lernen, 98f. sowie Elementarisierung, insbesondere hier Schweitzers Überlegungen zum Erzählen.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

noch der Begriff der Intertextualität in Zusammenhang mit anderen literaturwissenschaftlichen Ansätzen entsprechend kurz und prägnant skizziert. Ein weiterer wichtiger Aspekt, dem im Rahmen dieses Kapitel Platz eingeräumt wird, ist jener der Resilienz. Diese wurde vor dem Hintergrund von narrativer Identitätsfindung bzw. -bildung in der Pluralität und den derzeit massiven Tendenzen zum Extremismus hin untersucht und vorgestellt. Hierbei wurde Eriksons Modell zur Identitätsentwicklung zentrale islamische Begriffe gegenübergestellt, um religionspädagogische Handlungsoptionen *anzudenken* und zur weiteren Entwicklung anzuregen. Des Weiteren werden Interaktionsaspekte, systemische Ansätze und Patchwork-Identitäten vorgestellt. Der Begriff der Identität bzw. der Identitätskrise, welche seit Dekaden quasi kollektiv der islamischen Welt zugeschrieben wird, wird anhand von Abdolkarim Soroushs Rezeption von Samuel Huntingtons *Kampf der Kulturen* kritisch hinterfragt und zur Diskussion gestellt. Das aus meiner eigenen Unterrichtspraxis stammende Erklärungsmodell *Haus des Lebens* wird ebenso vorgestellt und liegt mit einer entsprechenden Grafik zur weiteren Diskussion und Nutzung vor. Aus der Reflexion meiner mehr als zehnjährigen Unterrichtspraxis an verschiedensten Schulformen Nordrhein-Westfalens stammen auch meine Gedanken zu den Schlüsselkompetenzen religionspädagogischer Arbeit.[152]

Wenn im Rahmen dieser Arbeit von *alten Wegen zu neuen Zielen* die Rede ist, sind damit die hier dargebotenen Wege der Korrelation, insbesondere des Erzählens, definitiv nichts Neues. Daher ist hier von einer alten, in der Tradition vorhandenen Methode die Rede. Neu sind jedoch die Ziele, die sich aus der nicht mehr ganz so *neuen* Situation der Muslime in Europa bzw. in Deutschland ergeben.

Neben Flucht- und Migrationsgeschichte treten im gesamtgesellschaftlichen Rahmen neue Herausforderungen zutage, die an die Muslime von außen durch die nichtmuslimische Mehrheitsgesellschaft und von innen durch die eigenen Diskurse und Auseinandersetzungen hierzulande herangetragen werden; aus den Herkunftsländern des Einzelnen virulente Diskurse wirken hier in der Diaspora nach, entfalten so ihre Wirkung und tragen zusätzlich zu den bestehenden Verhältnissen ihr Quäntchen bei. Die Formulierung eigenständiger selbstkritischer Positionen jenseits von aufgedrängten Apologien und opportunen Polemiken stellt das Neue dar, und dies sowohl in gesellschaftspolitischer als auch theologisch-religionspädagogischer Hinsicht. Die Korrelation als Phänomen in ihrer bisher im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen Breite könnte bei weiterer Forschung durch ihre Erträge hierzu wichtige Impulse inhaltlicher und methodischer Art leisten. Wie die von mir dargebotenen Ideen und Denkanstöße aufgenommen, umgesetzt und eingeordnet werden, ist an dieser Stelle noch offen. Wie ich persönlich meine Arbeit im Gesamtzusammenhang von Forschung und Lehre sehe, ist u.a. Gegenstand des nun folgenden letzten Kapitels dieser Arbeit.

152 Die meines Erachtens als Schlüsselkompetenzen zu betrachtenden Eigenschaften sind: überdurchschnittliche Stresstoleranz, Empathie und Sachverstand.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7. Schlussbetrachtung

In dem hier nun vorliegenden letzten Kapitel soll neben den Fragestellungen dieser Arbeit und deren Beantwortung eine kurze zusammenfassende Einordnung der Resultate und offenen Fragestellungen zur Diskussion gestellt werden. Des Weiteren sollen Forderungen bezüglich weiterführender Forschung zu einzelnen Fragen im Detail skizziert werden. Relevante religionspädagogische Grundfragen und Ziele, welche im Hinblick auf die Korrelation und die weitere Entwicklung der Islamischen Religionspädagogik von Bedeutung sind, werden abschließend dargelegt.

7.1 Forschungsfragen und Resultate

Ausgehend von den Lehrplänen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen wird die Korrelationsfrage für diese Arbeit formuliert, die jeweils nach dem Vorhandensein von Korrelation bzw. von Korrelationsdidaktik und korrelativer Theologie und deren Ausgestaltung fragt. Die vorliegenden Lehrpläne, insbesondere die Nordrhein-Westfalens, sind Ausgangspunkt für das Interesse an der Korrelation. In Bezug auf die Korrelationsfrage, welche die Kernfrage dieser Arbeit ist, wird in diesem Zusammenhang auch nach dem jeweiligen *Korrelationsverständnis* geforscht. Bei der Untersuchung der Lehrpläne fällt der massive Rekurs auf die Korrelationsdidaktik auf. Unter den Schlagworten: Korrelation, Verschränkung, Lebenswirklichkeit und Tradition, die prinzipiell aufeinander bezogen, verschränkt, *korreliert* werden sollen, lassen sich entsprechende Aussagen finden. Einig scheint man sich in beiden oben angegebenen Bundesländern bezüglich der Zielsetzung und Funktion der Korrelation zu sein.[1] Es bleibt kritisch in diesen Zusammenhang zu hinterfragen, ob es nicht sinnvoll wäre

1 »Als Methode und didaktisches Prinzip zur Überwindung einer›blinden Übernahme und unreflektierten Imitation‹ verstehen die Rahmenrichtlinien die Korrelation. Als kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Erfahrung des heutigen Menschen soll die Korrelation dafür sorgen, dass die Kinder traditionelle Haltungen – ihrer Eltern – kritisch befragen.« (Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde, 68–69)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vor dem Hintergrund der Korrelation und gesellschaftlicher Pluralität eben diese Pluralität stärker herauszustellen, um im Beziehungsgeflecht zwischen Kindern und Eltern wirken zu können, wie dies durch die Lehrpläne vorgesehen ist. Die postmoderne Gesellschaft, die von Pluralität geprägt ist, zeigt sich auch hier in der kulturellen Prägung der Elternhäuser. Der dort gepflegte Islam und seine kulturelle Färbung haben Einfluss auf die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen. Die kulturelle Pluralität ist hier auch im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung. Sie ermöglicht hier nicht nur theoretisch, sondern ebenso in praktischer Hinsicht erst eine nachhaltige Korrelation.[2] Die im Rahmen dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen sind als Erschließungsfragen zur Kernfragestellung der Arbeit (*K-Frage*) zu verstehen und korrespondieren mit dieser. Diese Fragen (Was ist Korrelation? Wie äußert sich Korrelation: Formen, Lesarten und Strategien?)[3] werden im Folgenden in der gebotenen Kürze in Zusammenhang mit den erarbeiteten Resultaten präsentiert.

7.1.1 Genese und Varianten der Korrelation

Die Kernfragestellung, d.h. die *Korrelationsfrage*, wird im Hinblick auf die Genese der Korrelation in Theologie und Didaktik sowie der im Laufe der Zeit entwickelten Varianten, Lesarten und korrelativen Strategien untersucht. Die zugrunde liegende Geistes- und Ideengeschichte wird eingehend beleuchtet. Hierzu werden die geistigen Väter der Korrelation herangezogen und deren Schaffen und Äußerungen werden entsprechend berücksichtigt: Paul Tillich (1896–1965), Edward Schillebeeckx (1913–2009) und Karl Rahner (1904–1984). Des Weiteren werden als Varianten korrelativer Didaktiken folgende berücksichtigt: die Elementarisierung, die Symboldidaktik, die Abduktive Korrelation und die Performative Religionsdidaktik. Darüber hinaus wird die *K-Frage* auf die jüdische Religionspädagogik angewendet und selbstverständlich im Kontext der islamischen Tradition gestellt. Hiernach schließen sich jeweils meine Gedanken und Anregungen zu den jeweils vorliegenden Resultaten an.

2 »Wie aber kann der islamische Religionsunterricht angesichts dieser Aufgabenstellung eine Kontinuität zu den Wissens- und Glaubensbeständen der Elterngeneration oder mindestens einen Anschluss an diese herstellen? Wenn Kinder Teile eines familiären Systems und aus diesem nicht herauszulösen, sondern in diesem zu stärken sind, ist es erforderlich, neben der religiösen auch die ethnische Zugehörigkeit wertzuschätzen. Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts müsste folglich sein, dem Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Kultur Raum zu geben, so dass Kinder lernen, die biografischen Erfahrungen der Eltern zu reflektieren und zu würdigen, sich jedoch eine eigene Perspektive zuzugestehen.« (Dies., Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009, 69)

3 Vgl. im Folgenden das vierte Kapitel der Arbeit.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.1.1.1 Paul Tillich und das *Frage-Antwort-Szenario*

Für den evangelischen Theologen Paul Tillich besteht die von ihm später benannte Korrelation in der wechselseitigen Beziehung zwischen der christlichen Botschaft und dem Leben der Gläubigen. Für Tillich entspricht dies einem Frage-Antwort-Szenario zwischen Mensch (Lebenswirklichkeit) und Glaube (Tradition).[4] Tillich sieht in der gegenwärtigen Kultur den Ort, an dem Korrelation stattfindet. Zu dieser zählt er auch die Theologie, den Lebensstil und den Erfahrungshorizont der Menschen in der Gegenwart.[5] Die Methode der Korrelation bzw. die Korrelation als Methode, wie Tillich sie selbst nennt, ist nach ihm fester Bestandteil der Theologie, denn durch sie hat die Theologie ihre korrelative und existentielle Funktion wiederentdeckt.[6] Dieser anthropologische Ansatz Tillichs mag von Kritikern unter dem Aspekt der Polarität von Tradition und Theologie einerseits und Kultur und Lebenswirklichkeit andererseits zunächst plausibel erscheinen. Der dieser Kritik zugrunde liegende polare Ansatz ist das eigentliche Dilemma und führt erkenntnistheoretisch sowie im didaktisch-praktischen Sinne in eine Sackgasse.

Tatsächlich erscheint mir Tillichs Ansatz, seine betonte aktualisierte Anthropologie, sowohl theoretisch als auch praktisch als gangbarer Weg. Der Mensch kann nur aus seiner Anthropologie heraus verstehen und lernen; oder theologisch etwas zugespitzt formuliert: Wir können Gott und die Dinge des Lebens nicht außerhalb unserer Anthropologie, unserer selbst, verstehen und erfahren. Das ist erkenntnistheoretisch sowie praktisch (physiologisch) nicht möglich. Alles, was darüber hinausführt, entzieht sich den Dimensionen unserer selbst, weshalb wir das Unermessliche nicht in und mit unserem Bewusstsein verstehen und beschreiben können; wir können das Unermessliche nicht ermessen. Wir können keine Wege gehen, die außerhalb unserer selbst liegen; wir können nur jene in uns konsequent weitergehen. Wir können Gott zwar in unserer beschränkten Menschlichkeit begegnen, aber nicht intellektuell begreifen. Das liegt außerhalb dessen, was zu denken wir vermögen oder in Worte fassen können. All das würde Ihm (هو) nicht gerecht, sondern durch uns nur limitiert werden. Erst am Ende dieses Erkenntnisprozesses kommt die Korrelation zum Erliegen. Vorher ist die Korrelation jedoch notwendig und unumgänglich, um besagten Prozess überhaupt erst zu ermöglichen oder gegebenenfalls zu initiieren. Dabei ist es gleichgültig, ob dies im Rahmen einer christlich konfessionellen Religionspädagogik geschieht oder in einer sich neu etablierenden Islamischen Religionspädagogik. Eine Zentrierung in Richtung Schöpfer und Ursprung ist vor dem Hintergrund des abrahamitischen Bekenntnisses von Christentum, Judentum und Islam mehr als sinnfällig und mit Blick auf die wachsende Pluralität unserer Gesellschaft bzw. Welt längst überfällig.

---

4 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 23 in Bezug auf Tillich, Systematische Theologie, 15; 74. Für Tillich steht fest: »Fragen, die mit der menschlichen Existenz gegeben sind, bestimmen den Sinn und die theologische Auslegung der Antworten, wie sie in den klassischen religiösen Ideen zu finden sind.« (ders., Korrelationen, 34–35)

5 Vgl. Prokopf/Ziebertz, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 22 in Bezug auf Tillich, Systematische Theologie, 15; 74.

6 Vgl. hierzu besagten Abschnitt sowie Tillich, Korrelationen, 33f.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.1.1.2 Edward Schillebeeckx und das *In-Beziehung-Setzen* auf der Grundlage göttlicher Gnade

Für den katholischen Theologen Edward Schillebeeckx ist die Korrelation im Kern sowie die menschliche Existenz per se Teil der göttlichen Gnade, welche die Grundlage seiner Überlegung ist. Die Korrelation ist im Wesentlichen nach Schillebeeckx ein *In-Beziehung-Setzen*, welches sich auf verschiedenen Ebenen ereignet und durch die Erfahrungen der gegenwärtigen Gläubigen geprägt ist.[7] In diesem Zusammenhang schuf er später den Begriff der kritischen Interrelation, um die persönliche Frage/Antwort-Suche des Menschen besser zu beschreiben.

7.1.1.3 Karl Rahner: Wegbereiter einer anthropologisch gewendeten Theologie

Karl Rahner seinerseits – ebenfalls katholischer Theologe – hat aufgrund seiner Offenbarungs- und Gnadentheologie sowie seinem konsequenten Eintreten für eine anthropologisch gewendete Theologie, in deren Zentrum der Mensch mit seinen Glaubenserfahrungen steht, die Voraussetzung zur Konzeption der Korrelation mit ermöglicht. Schillebeeckx' und Rahners Auffassungen vom *Gnaden-Ansatz* bieten Entwicklungsmöglichkeiten für eine interreligiös geöffnete und eine auf Gott zentrierte Gnadentheologie. Eine Gnadentheologie oder besser gesagt eine auf die Gnade Gottes zentrierte Theologie erscheint mehr denn je als geeigneter Weg, wenn wir wollen, dass unsere Traditionen überleben, in dem Bewusstsein und dem Verwiesensein auf die Gnade Gottes (رحمة), um ein zeitgemäßes Miteinander im Sinne dieser Gnade umzusetzen. Das Erschließungspotential für eine interreligiöse Verständigung auf der Basis einer solchen *Gnadentheologie* liegt auf der Hand. Korrelieren heißt hier auch, sich dieser Verheißung bewusst zu werden und die Verbundenheit in der Gnade der Schöpfung durch den Schöpfer zu erkennen.

7.1.1.4 Elementarisierung nach Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer

Unter korrelationsdidaktischen Gesichtspunkten erscheint der wichtigste Bezugspunkt der didaktischen Elementarisierung die gegenseitige Erschließung von Inhalt einerseits und der aktuellen Lebenssituation andererseits zu sein. Im Zentrum der Elementarisierung nach Nipkow und Schweitzer steht die Schülerschaft mit deren Wahrnehmungsmöglichkeiten und altersbezogenen kognitiven Fähigkeiten. Die Quintessenz der didaktischen Elementarisierung in Bezug auf die Korrelation besteht in diversen Bezugspunkten in der Entwicklung beider Konzepte. Die Elementarisierung versucht, das Wesentliche für die Schülerschaft entsprechend ihres Erfahrungshorizontes aufbereitet darzubieten. Genau dies macht diese Methode auch im Sinne einer Korrelations-

7 Vgl. Schillebeeckx hebt wie folgt hervor: »So kann der Mensch Erfahrung mit der Erfahrung machen. Manchmal nehmen menschliche Erfahrungen selbst *offenbarenden* [Hervorheb. i. Orig.] Charakter an, wenn sich in ihnen etwas von tieferem Sinn und Zusammenhang der Wirklichkeit erschließt, wenn sie zu einer neuen und als Geschenk erlebten Integration der Daseinsdeutung führen.« (Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus, 21)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

didaktik so wertvoll. Wenn man meiner Lesart im Rahmen dieser Arbeit folgt und die didaktische Elementarisierung als Korrelationsdidaktik oder zumindest als korrelative Strategie versteht, so kommt man nicht umher zu bemerken, wie essenziell und praktikabel diese Methode für die Praxis ist. Sie kann als eine der wenigen nachvollziehbar und gelungenen Methoden in Theorie und Praxis erachtet werden. Als Lehrer für Islamischen Religionsunterricht und Dozent für Religionsdidaktik kann ich dies auch für den Islamischen Religionsunterricht bestätigen.

7.1.1.5 Die Symboldidaktik

Die verschiedenen Vertreter und Strömungen der sogenannten Symboldidaktik werden vor dem Hintergrund der *K-Frage* untersucht. In diesem Zusammenhang vertrete ich, wie Georg Baudler, dass es sich bei der Symboldidaktik um eine Umsetzung bzw. Variante einer korrelativen Didaktik handelt.[8] Im Wesentlichen stimmen die Hauptvertreter wie Baudler, Halbfas und Biehl in ihrem Symbolverständnis überein, dass diese Symbole im kollektiven Bewusstsein der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft nicht verankert sind. Sie argumentieren hierbei kulturhistorisch, soziokulturell und psychologisch. Kindern und Jugendlichen sollen Zugänge und ein Vokabular vermittelt werden, um sich religiös überhaupt orientieren und artikulieren zu können. Die Frage, welche sich unweigerlich mit Blick auf den Islamischen Religionsunterricht stellt, ist, inwiefern *Symboldidaktik* theoretisch und praktisch für diesen erschlossen werden kann. Zum einem bietet der Ansatz über Symbole zu operieren, auch Potentiale die Kinder und Jugendlichen in ihrer Identitätsbildung zu erreichen und zu unterstützen. Zum anderen können so gerade in Anbetracht der Diversität in den Klassen, insbesondere was die religiöse Sozialisation anbelangt, hier die nötigen tiefen Bezüge zu den Symbolen bei Bedarf offengelegt und transparenter für die Schülerinnen und Schüler werden. In christlichen Kontexten spricht man hier oft von religiöser Alphabetisierung und dem allerseits diagnostizierten *Traditionsabbruch*. Ich wage dies in Zweifel zu ziehen. Denn wenn der vermeintliche *Abbruch* ein tatsächliches Ende konfessioneller Traditionen im christlichen Kontext bedeuten würde, würde es keine Gläubigen (keine Kinder und Jugendlichen) geben, welche die verschiedenen Religionsunterrichtsangebote in Schulen und Gemeinden wahrzunehmen imstande wären. Fakt ist, dass ihr jeweiliges Wissen und ihre Erfahrung mit der eigenen Tradition fragmentarisch sein kann und dies innerhalb von Familien gewiss auch über Generationen hinweg, aber von einem Aufhören kann an dieser Stelle keine Rede sein. Vor diesem Hintergrund ist es interessant weiter zu fragen, wie dies für die muslimischen Schülerinnen und Schüler aussieht. Auch hier muss eingeräumt werden, dass die jeweiligen Kenntnisse sich im Einzelnen sehr different gestalten können, da aber die Religionszugehörigkeit in Deutschland in Bezug auf Migranten oft zu einem durch politische Agenden ethnifizierten Identifikationsmerkmal hochstilisiert wird; anders als dies meist in den Herkunftsländern der Migranten (insbesondere bei der Arbeitsmigration) der Fall ist, gewinnt *der Islam* an

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

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Bedeutung; was zur Folge hat, dass islamische *Basics* unter den Kinder und Jugendlichen – meiner Erfahrung nach – größtenteils vorhanden sind. Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel! Wenn man eine Symboldidaktik nach islamischer Lesart ins Spiel bringen möchte, muss zunächst geklärt werden, ob dies aus theologischen Gründen grundsätzlich möglich ist. Schließlich bedienen wir uns im Islam anderer Semantiken und anderen Symbolen als im Christentum. Es sei dran erinnert, dass keine figürlichen Abbildungen von Propheten u. ä. verwendet werden. Dies würde einem der grundlegenden Glaubensätze zuwiderlaufen. Wenn man jedoch mit etwas Abstand die Sache betrachtet, wird man schnell feststellen, dass auch in islamischen Kontexten – gerade im Rahmen von religiösem Lernen – Symbole zum einem sehr wohl vorhanden sind und zum anderen auch explizit Gebrauch von diesen gemacht wird. Dieser Gebrauch ist nicht en détail im fachwissenschaftlichen Sinne erschlossen und theoretisch durchbuchstabiert. So kann z.B. der Koran als Symbol verstanden werden, veranschaulichen lässt sich dies, wenn sie z.B. ein Buch oder eine Abbildung von einem Buch in einem bestimmten semantischen Kontext den Schülerinnen und Schülern vorlegen. Mit sehr großer Wahrscheinlichkeit wird dieses Buch, wenn es auch nicht eindeutig als Koran identifizierbar ist, zunächst dafürgehalten werden und entsprechende Vermutungen über dessen Inhalt und Bedeutung geäußert. Ähnliches kann man erleben, wenn z.B. ein Gebäude in Form eines Turmes an die Tafel gezeichnet wird, viele Schülerinnen und Schüler werden in diesem ein Minarett wiedererkennen. Gewiss mag man diese Ausführungen weiter kritisch hinterfragen müssen, sie zeigen jedoch auch im semiotischen Sinne, dass entsprechende Kommunikate in diesem Zusammenhang vorhanden und deren Semantik den Schülerinnen und Schülern größtenteils vertraut sind. Interessant wird es, wenn bestimmte Gesten im Glaubensvollzug, z.B. beim Gebet, nur der Form halber bekannt sind und die Schülerinnen und Schüler nachfragen, warum bestimmte Gesten und Bewegungen gemacht werden. Und umso mehr erstaunt sind die meisten, wie tief in den Alltag hinein bestimmte Semantiken wurzeln und was dies für den eigenen Glauben und die Identität bedeuten und bewirken kann. Die eigene Tradition und Partizipation an dieser wird an dieser Stelle als besonders wertvoll und reich empfunden. Diesen Eindruck habe ich zumindest nach mehr als einer Dekade praktischer Erfahrungen und Gesprächen mit meinen Schülerinnen und Schülern gewonnen. Ein weiterer Aspekt, der für symboldidaktische Elemente im Islamischen Religionsunterricht spricht, ist die inzwischen geforderte Sprachsensibilität. Ich persönlich würde hier eher ganz praktisch von Spracherziehung sprechen, da die Schülerinnen und Schüler je nach Schulform und persönlichem Leistungsvermögen eben auch in diesem Zusammenhang unterschiedlich gefördert und gefordert werden müssen. In Rahmen meiner Arbeit an Grund-, Haupt- und Förderschulen hatte dies eher den Charakter einer unter Zuhilfenahme religiöser Symbole und Gegenstände veranlassten Alphabetisierung inne. Und hierbei ist der sonderpädagogische Förderbedarf noch nicht berücksichtigt, den es gleichwohl in der Praxis zu beachten gilt.[9]

9 Vgl. Bartsch, Darjusch, Yad wa Yād – Lernen mit Hand und Verstand. Konzept und Materialien zur Sprachförderung im Fachunterricht Islamkunde in deutscher Sprache., Nicht publiziert 2008. Bedauerlicherweise wollte sich kein Verlag finden, der sich hierfür hätte begeistern können. Wie so oft lange bevor das allgemeine Interesse für dieses Thema in der Fachwelt geweckt wurde.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.1.1.6 Die Abduktive Korrelation

Die Abduktive Korrelation nach Prokopf und Ziebertz bemängelt im Wesentlichen den in der Struktur der Korrelation zugrunde liegenden Dualismus. Bei der Abduktion handelt es sich um einen erkenntnistheoretischen Ansatz nach Charles Peirce (1839–1914). Hiernach ist die Abduktion neben der Deduktion und Induktion der dritte Weg zur logischen Erkenntnisgewinnung.[10] In ihrem Ansatz stützen sich Prokopf und Ziebertz auf empirische Studien zur Religiosität von Jugendlichen, weshalb insbesondere die Abduktive Korrelation bei der religiösen Praxis der Jugendlichen ansetzt, um zwischen den Erfahrungstraditionen und der gegenwärtigen Lebenserfahrung der Schülerschaft zu vermitteln. Im Wesentlichen steht hier in der Theorie das Bilden möglicher Hypothesen als Alternative zu den beiden polar verstandenen erkenntnistheoretischen Wegen der Deduktion und Induktion.[11] In Anlehnung an Ulrich Riegels Ansatz verstehe ich die Abduktive Korrelation mit Blick auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten konkret für den Islamischen Religionsunterricht bzw. Islamische Religionsdidaktik 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 eine derartige Position subsumieren (Induktion). Die lebensweltliche Relevanz einer theologischen Position – wie auch die Bedeutung des Alltags für die Theologie – kann nur abduktiv erschlossen werden.«[12]

Demnach müssen neue Erkenntnisse, Vermutungen und Hypothesen, welche von uns als auch von unseren Schülerinnen und Schülern in diesem Zusammenhang angestellt werden, kritisch hinterfragt und erneut überprüft werden. Folgt man Riegels Auffassung, könnte man dies meiner Meinung nach für den Islamischen Religionsunterricht dahingehend umsetzen, indem man z.B. bestimmte Vorstellungen innerhalb der Tradition oder gegenwärtige Auffassungen zu Koran und Sunna, welche vermeintlich als *ur-islamische Positionen*, etwa über die Stellung der Frauen, gelten, anwendet. Des Weiteren könnte man überlegen, populäre, z.T. radikale Prediger, welche in den sozialen Medien rhetorisch geschickt und theologisch eher pseudo-kompetent mit suggestiven Kommentaren zu den Belangen des alltäglichen Lebens sich zu Worte melden, entsprechend zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. All dies könnten Ansatzmöglichkei-

---

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

11 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 160. »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.« (Riegel, Abduktive Korrelation, 3)

12 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, 9.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

ten für die Umsetzung einer Abduktiven Korrelation im Islamischen Religionsunterricht sein – sowohl theoretisch als auch praktisch.

7.1.1.7 Der performative Ansatz bzw. die Performative Religionsdidaktik

Bei dem performativen Ansatz, welcher der gleichnamigen Religionsdidaktik zugrunde liegt, besteht ein wesentlicher Bezugspunkt zur Korrelation darin, dass konsequent danach gefragt wird, wie Glaubensinhalte der Schülerschaft nachvollziehbar nähergebracht werden können.[13] Der Fokus liegt hier auf dem Kennenlernen und Verstehen religiöser Praktiken durch Probieren, d.h. im wechselseitigen Aufeinanderbeziehen von Gezeigtem und Dargestelltem und dem hieraus Erschlossenen. Dies ist meines Erachtens einer der großen Vorteile dieses Ansatzes, da er durch seine starke Handlungsorientierung Erschließungspotentiale bietet, gerade für Schülerinnen und Schüler, denen bestimmte Formen der Tradition und Glaubenspraxis unbekannt sind und/oder sich zusätzlich aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten nur schwerlich mit abstrakten Beschreibungen und Gegenständen auseinandersetzen können. Hierzu müssten über den Ansatz eines bloßen *Vormachens und Nachahmens*, d.h. über die praktische Adaption hinaus, Bezüge zu grundlegenden theologischen Semantiken und diesbezüglich eigenen Befindlichkeiten entsprechend korreliert werden. Warum tun wir, was wir tun und wie? Wie fühlt sich das für mich an? Wie fühlt es sich an, nachdem ich mehr dazu erfahren habe, mehr probiert habe usw.? Diese Vorgehensweise verlangt sehr viel Fingerspitzengefühl, damit sich die Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll öffnen und in der Klasse bzw. Gruppe hierzu äußern. Dieser Ansatz nimmt viel Zeit und Ruhe in Anspruch, woran es leider im Schulalltag oft mangelt. Viele Schülerinnen und Schüler sind häufig bereits innerlich unruhig und getrieben, was sich bedauerlicherweise in einem entsprechenden Sozialverhalten äußert, was in solchen Fällen zunächst pädagogisch *behandelt* werden muss, bevor man, wie beschrieben, fortfahren kann. Wenn jedoch die Atmosphäre und die Gruppendynamik entsprechend einmal eingestimmt sind, können wunderbare, sehr persönliche Dinge zutage treten, welche die Arbeit einer/s jeden Religionspädagogin/en mit Sinn und Freude erfüllt.

7.1.1.8 Die Korrelation im Judentum

Die *K-Frage* konnte unter Einbeziehung verschiedener Quellen in Bezug auf die jüdische Religionspädagogik positiv beantwortet werden. Neben dem Midrasch gilt dem Erinnerungsgeleiteten Lernen auf der Basis des jüdischen Erinnerungsbegriffes hierbei ein besonderes Augenmerk. In diesem Zusammenhang erörterte Aspekte des Erinnerns und des Erzählens werden als korrelative Prozesse identifiziert. Das Erzählen als anthropologische Konstante in allen abrahamitischen Religionen wird von mir im Rahmen dieser Arbeit als grundlegende korrelative Methode verstanden und wird ausführlich von mir im vorangegangenen Kapitel beschrieben.

13 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 66. Vgl. hierzu ebenso Abschnitt Performativer Ansatz.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.1.1.9 Die Korrelation im Islam

Auch in Bezug auf *den Islam* konnte die *Korrelationsfrage* gestellt und positiv beantwortet werden, da genügend Anhaltspunkte sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit im Hinblick auf die Quellen gefunden werden können. Die Beschäftigung mit Koranexegeten und Hermeneutikern erschien – wie sich herausstellte – äußerst fruchtbar. Ähnliches kann im Hinblick auf die Entwicklung der Korrelation im christlichen Kontext festgestellt werden, da auch hier die Exegese und Auseinandersetzung mit der Bibel einer der zentralen Ausgangspunkte ist. Exegese geschieht immer vor dem Hintergrund von Aktualitäten und wird mit dem Inhalt *der Schrift* konfrontiert und in Bezug gesetzt. Somit wird an dieser Stelle der grundlegende hermeneutische und korrelative Charakter des Ganzen evident. Das Zusammenwirken von Theologie, Koranhermeneutik sowie den politischen und gesellschaftlichen Realitäten bildet einen untrennbaren Komplex, der durch wechselseitige Einflussnahme geprägt ist. Des Weiteren werden Methoden bzw. Praktiken mit korrelativem Charakter und korrelativen Tendenzen vorgestellt. Hierzu zählen: *tafsīr, iǧtihād, Hadith-Didaktik*, Aktive Koranlektüre und Aktives Zuhören. Meines Erachtens kann der Auslegungs- bzw. Interpretationsprozess bezüglich des Koran durchaus als ein korrelativer Prozess gesehen werden. Jeder Interpret – sowohl klassischer als auch moderner Prägung – strebt danach im Rahmen seines eigenen Verständnisses den Koran für die Gläubigen zugänglicher zu machen. Die Methode des *tafsīr* kann in diesem Zusammenhang als eine korrelative Methode, welche Teil der islamischen Wissenschaftstradition ist, verstanden werden. Ähnlich verhält es sich mit der Methode des *iǧtihād*. Diese beschreibt im Wesentlichen die individuelle Rechtsfindung für den Einzelfall, was meines Erachtens ebenso korrelativ verstanden werden kann. *Iǧtihād* lässt eine direkte Auseinandersetzung zwischen Tradition und Lehre einerseits und konkreter Lebenskontexte andererseits im Rahmen der islamischen Rechtsprechung zu. Die von eigenen Fachleuten im deutschsprachigen Raum propagierte *Hadith-Didaktik* beinhaltet meiner Meinung nach auch korrelative Bezüge, die anhand der Person des Propheten Mohammed und dessen Mustercharakter für die Gläubigen postuliert wird. Mohammed gewinnt darüber hinaus als Integrationsfigur im Kontext der Offenbarung nochmals zusätzlich an Bedeutung: als »Mensch gewordener Koran«[14]. Der Prophet korreliert hier durch sein eigenes Leben, seine Lebenskontexte, die Offenbarung durch sich in seine damalige Zeit hinein. Das Agieren Mohammeds mit und durch den Koran kann meines Erachtens durchaus korrelativ verstanden werden, wenn man Mohammeds Agieren als Ausdruck eines sich immer wieder neu ereignenden korrelativen Geschehens, dessen Inhalt die Offenbarung ist, im Wechselspiel von Text und Kontext sieht. Die Umsetzung und Realisation durch die Gläubigen zu allen Zeiten lassen *den Islam* unter diesem Aspekt als eine äußert korrelative religiöse Tradition erscheinen. Neben dem Lesen als hermeneutisches Unterfangen mit korrelativen Zügen erscheint auch das Aktive Zuhören ähnliche Tendenzen aufzuweisen. Die Rezitation des Koran (*taǧwīd*) z.B. ist Teil der koranischen Tradition. Diese lebt vom emphatisierten Vortrag und dessen Hören. Dieses Vortragen erinnert an die mündli-

14 Aslan, Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad, 379.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

che Überlieferung und deren Ursprung in der Offenbarung.[15] Die Überlieferung durch die Generationen verbindet diese mit dem Ursprung der Tradition und der aktuellen Gegenwart immerzu neu; und dies bei jedem Vortrag und jedem Hören. Hören bildet darüber hinaus auch Gemeinschaft bzw. kann eine Gemeinde formieren: »Ohne Zuhören bildet sich keine Gemeinschaft. Gemeinschaft ist Zuhörerschaft.«[16] Oder anders ausgedrückt: Wenn man nicht *den Vortrag* in Form des Koran hören kann, kann sich auch keine islamische Gemeinde bzw. Gemeinschaft (*Umma*) bilden. Das Vortragen, Erzählen und Hören sind essenziell und sind demnach zutiefst korrelativ. Das Hören – bzw. in diesem Fall das Zuhören – hat neben diesen ganz praktischen und formellen Aspekten der Gemeindeentwicklung und -bildung eine durchaus spirituelle Dimension, die nicht vernachlässigt werden sollte. Hören ist der Weg des Herzens, da Gott (Allāh) aus der Stille, aus dem Nichts heraus alles erschuf, – frei nach al-Ġazzālī – ist es dieser Weg, welcher über das menschliche Herz zu Gott führt. Das Erzählen als reziproker Ausdruck des Hörens und Sprechens ist nicht nur Teil, sondern auch Instrument unserer abrahamitischen Traditionen. Ich fordere dazu auf, den von mir im Rahmen dieser Arbeit favorisierten narrativen Ansatz auf der Basis der von mir gelieferten Erläuterung für die Praxis, insbesondere des Islamischen Religionsunterrichtes, weiterzuentwickeln und entsprechend umzusetzen. So können Plots aus anderen Narrativen bzw. Traditionen beispielsweise in islamische Konzepte bzw. Kontexte übersetzt werden.

7.1.2 Der kleinste gemeinsame Nenner – Ein Definitionsversuch von Korrelation im Rahmen dieser Arbeit: Prämissen und Determinanten in Konklusion

Die Korrelation beschreibt einen grundlegenden Mechanismus menschlicher Wahrnehmung, menschlichen Erkennens, Verstehens und Lernens. Sie ist ein dem Menschen inhärentes Prinzip, das theologisch, anthropologisch und physiologisch greifbar ist. Anhand von zwei Kristallisationspunkten lässt sich dies festmachen: erstens Erfahrung und zweitens Wechselseitigkeit (Reziprozität). Die Erfahrungen des Einzelnen treten mit denen der Tradition in Kontakt, dies geschieht reziprok. Erfahrungen haben universellen Charakter und sind Teil aller drei abrahamitischen Religionen und Quelle der Theologie und Tradition. Das wechselseitige In-Bezug-Setzen der Erfahrungsquellen Mensch und Tradition geschieht im Vergleich bzw. durch das Miteinander-Abgleichen. So wird der Erfahrungsinhalt der Tradition für die Gegenwart verständlich. Das aus diesem Prozess gewonnene Wissen ist korreliertes Wissen, d.h., es ist aktualisiertes Erfahrungswissen mit aktivem Charakter, weil es konkrete Bezüge zwischen dem Hier und Jetzt sowie den vergangenen Wissensbeständen (Erfahrungen) herstellt. Dies ist ein fortlaufender, offener Prozess. Die im Erfahrungswissen eingeschlossene Erfahrung, sowohl die Lebenserfahrung des Einzelnen als auch die der Tradition, haben prämissenhaften Charakter. Des Weiteren kann hier in der Konklusion festgehalten werden,

15 Es sei nochmals darauf explizit erinnert, dass das Wort *Qur'ān*, auf Arabisch neben Lesung, Rezitation eben auch *Vortrag* bedeutet!

16 Han, Byung-Chul, Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute, Frankfurt a.M. 2016, 93ff.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

dass die entscheidenden Grunddeterminanten der Korrelation bzw. die Korrelationsprämissen folgende sind:

1 Zeitlichkeit und Synchronizität. Die Beziehung zwischen Vergangenheit und Gegenwart vor dem Hintergrund der eigenen Biografie, d.h. das In-Bezug-Setzen des Vergangenen in die eigene Zeitlichkeit. Synchronisieren heißt demnach auch Korrelieren.[17]
2 Der Traditionsbruch, der im Einzelfall ein Abbruch oder eine temporäre Unterbrechung sein kann, die den Zugang zur eigentlichen bzw. eigenen Tradition verhindert oder erschwert.
3 Wechselseitigkeit, Reziprozität, die Dialogizität und Dynamik der Bezugsgrößen zueinander.

Der von mir in dieser Arbeit formulierte *kleinste gemeinsame Nenner* der Korrelation sowie die ihr zugrunde liegenden Prämissen und Determinanten können meines Erachtens für weiterführende Arbeiten und Diskussionen genutzt werden. Gewiss können die von mir vorgetragenen Argumente und Gegenstände in Frage gestellt werden. Fruchtbarer erscheint es mir jedoch, – gerade vor dem Hintergrund der von mir doch sehr breit und ausführlich dargestellten Argumentation – die hier genannten Aspekte der Korrelation interkonfessionell und interreligiös zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Ferner könnten die von mir zusammengetragenen Prämissen und Determinanten der Korrelation als Nomenklatur und Identifikationsmerkmale zur Bewertung und Analyse von korrelationsverdächtigen Methoden und Ansätzen herangezogen werden. Denn nach wie vor, und das belegt auch diese Arbeit, ist die Korrelation unaufgebbar und teilweise sogar unumgänglich.

7.2 Weiterführende Forschungsfragen vor dem Hintergrund dieser Arbeit

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit sollen die offenen Fragestellungen und Kritikpunkte, welche als weiterführende Forschungsfragen noch zu klären sind, dargelegt werden. Dies soll über die Ergebnisse dieser Arbeit hinaus die fachwissenschaftliche Diskussion zur Korrelation als auch die Islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik anregen.

17 Denn: »Gleichzeitig stehen Gegenwart und Zukunft in einem kausalen Zusammenhang, denn was *jetzt* ist und in Zukunft sein *kann*, wird nicht unerheblich von der Vergangenheit her bestimmt. Was jemand von der Zukunft erhofft, gerät zur Illusion, wenn es nicht im Zeitbezug mit der Gegenwart und Vergangenheit vermittelt wird [Hervorheb. i. Orig.].« (Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, 130)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.2.1 Anfragen und Kritik zu den allgemeinen Rahmenbedingungen

Unter diesen Punkt werden Anfragen bezüglich der Rahmenbedingungen gestellt, welche das Korsett für die religionspädagogische Arbeit in Deutschland und die sich neu konstituierende Islamische Religionspädagogik und -didaktik stellen. Die gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen beeinflussen alle Überlegungen zur Korrelation in Theologie und Didaktik. Die vielfach im Rahmen dieser Arbeit beschriebene gesellschaftliche Pluralität macht auch nicht halt vor der Islamischen Religionspädagogik. Deshalb eignen sich meiner Meinung nach die hier angebrachten Positionen zur weiteren Diskussion und Entwicklung sowie zur Frage nach der *konfessionellen* bzw. innerislamischen Auseinandersetzung mit besagter Pluralität. Wie soll dem akademisch an den neuen Instituten, Lehrstühlen und Seminaren begegnet werden? Wie soll man sich mit der Forderung nach schiitischen Lehrstühlen positionieren?[18] Ist es sinnvoll, eine weitere *konfessionelle* Ausdifferenzierung der Studiengänge, ähnlich den evangelischen und katholischen, vorzunehmen? Zum einem stellen die Schiiten in der islamischen Gemeinschaft innerhalb Deutschlands eine Minderheit dar; analog zu den beiden großen christlichen Kirchen kann diese Minderheit kein quantitatives Gegengewicht hierzu darstellen. Dennoch haben natürlich auch Minderheiten ein Recht auf eine theologische Vertretung, um hierzulande auf einem dementsprechenden akademischen Niveau ebenso ihre Lehre und Forschung in theologischen und religionspädagogischen Fragen verwirklichen zu können. Insgesamt stellt sich im Hinblick auf die aufkeimenden islamisch-theologischen Lehrstühle, Seminare und dergleichen an deutschen Hochschulen erneut die Frage, ob wirklich alles analog am Beispiel der vorangegangenen Entwicklungen bezüglich der evangelischen und katholischen Kirche nachvollzogen werden muss bzw. soll? Auch im Hinblick auf die Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichtes nach Art. 7 Abs. 3 GG erscheint diese Frage im Zusammenhang mit den nötigen Ansprechpartnern, Verbandsvertretern und -funktionären an Stelle von Kirchen in einem neuen Licht. Wäre gegebenenfalls eine Änderung des Grundgesetzes – gerade vor dem Hintergrund, dass nicht alle Religionen, Konfessionen und Glaubensrichtungen traditionell über ähnliche institutionelle Organisationsstrukturen verfügen, wie dies in Deutschland nach 1945 im Falle der evangelischen und katholischen Kirche war – nicht zeitgemäßer? Eine weitere Frage stellt sich meines Erachtens in Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit der Menschen und deren Bezug zur Korrelation: Kann man prinzipiell die Korrelation auch im Sinne einer politischen Theologie verstehen? Gerade vor dem Hintergrund fortlaufender Aktualitäten in Politik und Gesellschaft stellt sich diese Frage. Können Politik und Gesellschaft als Teil dieser Lebenswirklichkeit auch praktischer Ausdruck von Theologie in Bezug auf die Korrelation sein? Im Verlaufe dieser Arbeit kristallisierte sich ein weiteres Problem heraus: Es trat bei der Suche in den klassischen und modernen islambezogenen Quellen zutage, wenn besagte Quellen oder Ansprechpartner mit den Termini und Konzepten der Korrelation nicht ausreichend vertraut waren oder zumindest diesen Eindruck erweckten.

18 So gibt es diesbezügliche Bestrebungen an der Universität Münster. Derzeit wurde eine Ausschreibung für eine entsprechen W1-Professur für schiitische Theologie beendet.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Frage, die sich hier stellt, lautet: Wie können bessere und vergleichbare Rahmenbedingungen in der fachwissenschaftlichen Kommunikation geschaffen werden?

Über den Begriff von Korrelation hinaus wäre es gerade vor dem Hintergrund der sich noch im Aufbau befindlichen islamischen Theologie und Religionspädagogik sinnvoll, grundlegende Begrifflichkeiten interdisziplinär zu klären und entsprechend einer gemeinsamen Nomenklatur für den Diskurs zu erschließen, um effektiv neue Handlungsoptionen zu erarbeiten. Darüber hinaus würde so vielen unnötigen Diskussionen und Konflikten, welche im Grunde auf divergierende Verständnisse bzw. Missverständnisse zurückzuführen sind, im Vorfeld entgegengewirkt werden. Ferner würden so auch gängige Interpretationen und Auffassungen über bestimmte Begriffe, Konzepte und dergleichen nochmals kritisch überprüft werden müssen, was nicht selten dazu führen würde, dass bisher vermeintlich richtige Vergleiche zum Teil hinfällig oder zumindest neu bewertet und entsprechend umformuliert und konkretisiert werden müssten. Nicht selten werden vermeintlich ähnliche Begriffe unverändert aus anderen Diskursen und Kontexten überführt, ohne dass diese einer gründlicheren Überprüfung sowohl philologisch als auch ideengeschichtlich unterzogen werden. Dies gilt besonders für Begrifflichkeiten, die seit Längerem auf diese Weise in Gebrauch sind und meist aufgrund dessen quasi zum Allgemeingut oder Fachvokabular gezählt und standardisiert benutzt werden. Diese grundlegende Verständigung auf interdisziplinärer Ebene sollte im nationalen, aber vor allem auch im internationalen Dialog vorangetrieben werden. Begriffe, die wie selbstverständlich auf Deutsch verwendet werden, können bereits im Englischen oder Französischen ganz andere Konnotationen innehaben. Im religiösen Kontext haben wir es des Weiteren mit Sprachen älterer Sprachstufen wie Latein, Griechisch, Hebräisch und Arabisch zu tun.[19] In islamischen Kontexten innerhalb und außerhalb Europas haben wir es des Weiteren mit Bosnisch, Türkisch, (modernem) Arabisch und Persisch zu tun, um nur die Sprachen zu nennen, die in den Fachkreisen und Herkunftsländern der hierzulande ansässigen Muslime Verwendung finden.[20] Deshalb ist ein intensiverer Dialog und Austausch mit den Fakultäten dieser Länder und Fachleuten umso mehr von Bedeutung. Dies würde auch ein realistischeres und konstruktiveres Bild von Islam in der öffentlichen Diskussion bewirken, denn nach wie vor ist dieses entsprechend negativ eingefärbt:

> »Das Bild des Westens vom Islam und von der islamischen Welt (das auch von vielen Muslimen geteilt wird) ist das einer weitgehend fortschrittsfeindlichen, monolithischen Realität, die unfähig geworden ist, die Kraft zur Erneuerung aufzubringen und sich an neue Bedingungen des menschlichen Daseins anzupassen. Der Islam als spirituelle Realität und noch mehr als sich ständig wandelnde intellektuelle Ressource wird – absichtlich oder aus Unkenntnis – ignoriert.«[21]

---

19 Ein Beispiel hierfür: »In the case of ›education‹, […] the problem is not the word does not exist in Arabic, but that central meaning of the term in Arabic does not correspond very closely with the central meaning of ›education‹ as expounded by liberal philosophers of education in the west.« (Halstead, J. Mark, An Islamic concept of education. In: Comparative Education 40/4 (2004), 519)

20 Hier seien Indonesisch und Urdu zu nennen, die in internationaler Hinsicht durchaus von Gewicht sind, wenngleich sie zahlenmäßig in Deutschland von geringerer Bedeutung sind.

21 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 13.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ohne an dieser Stelle an notwendige Kritik an den Umständen und Missständen sparen zu wollen, muss diese Kritik der oft sehr komplexen Gemengelage der diesbezüglichen Kontexte Rechnung tragen; diese gestaltet sich entsprechend schwierig, jedoch ist sie keine Einladung zur Simplifikation theologischer, gesellschaftlicher, psychologischer, historischer, politischer und ökonomischer Tatsachen. Staaten, welche traditionalistische bzw. konservative religiöse Diskurse unterstützen und dies vermeintlich im Namen Gottes tun, um durch Todschlag-Argumentationen jedwede Kritik von Beginn an mundtot zu machen, operieren im eigenen Interesse. Dies führt zu einer entsprechenden Gegenreaktion, in der als

> »Extremisten beziehungsweise Fundamentalisten bezeichnete […] Gruppierungen […] diese Einflußnahme des Staates [verurteilen], [aber] […] den religiösen Diskurs im Hinblick auf ihre eigenen politischen Ziele […] auf die gleiche Art [nutzen]. Jeder begünstigt seine eigenen politischen und ökonomischen Absichten.«[22]

Auch wenn es Schwierigkeiten, Konflikte, Regime und Unterdrückung vor Ort gibt, bedeutet dies im Umkehrschluss nicht automatisch, dass die Mehrheit der betreffenden Bevölkerung aufgehört hat zu denken oder diesbezüglich, soweit es ihr möglich ist, darüber aufgehört hat zu kommunizieren.

> »Diese Entwicklungen sind vielgestaltig, widersprüchlich und können einander teilweise heftig widerstreiten. So erinnern sie uns daran, daß der Islam wider allen Anschein und trotz aller Selbstbeschränkungen ein plurales Phänomen darstellt, das sich stets neu manifestiert.«[23]

Insbesondere auf dem akademischen Sektor besitzt man zu bestimmten Fragen einen Erfahrungsschatz in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen von Pluralität und (Post-)Moderne, die nicht zu kennen oder sie gar nicht zu berücksichtigen, fahrlässig wäre. Dies würde zu noch mehr Missverständnissen führen. Beides kann sich eine plurale, offene und am Allgemeinwohl aller Menschen orientierte Gesellschaft sowie Wissenschaft im 21. Jahrhundert nicht leisten. Pluralismus und Demokratie sind in islamisch geprägten Gesellschaften weder ein Fremdwort, noch stehen diese im Widerspruch zum Islam.[24]

---

22 Ebd., 27.

23 Ebd., 14.

24 Nach Abdolkarim Soroush sind Religion und Demokratie genauso miteinander vereinbar wie Vernunft und Offenbarung, beides ist erforderlich. Politische Rechte sind Menschenrechte und bilden nach Soroush eine Verbindung mit dem Glauben, weil der Glaube einem Menschen nicht gegen seinen Willen auferlegt werden kann. Soroush vertritt die Auffassung, dass die zentralen Werte der Demokratie wie Gerechtigkeit und Freiheit zwar nicht religiöser Natur sind, aber durch religiöse Systeme unterstützt werden sollten (vgl. ebd., 75–76). Denn um »einer bestimmten Religion zu folgen, muß einem die Freiheit, diese Wahl zu treffen, offenstehen.« (Ebd., 76) So wie es im Koran gefordert wird: »Es gibt keinen Zwang in der Religion.« (Sure 2 *al-Baqara* »*Die Kuh*«, Vers 256).

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.2.2 Anfragen aus der moderner Koranhermeneutik an die Korrelation

In diesem Abschnitt werden die herausgearbeiteten Überlegungen und Konzepte verschiedener moderner Interpreten der Koranhermeneutik zur Diskussion gestellt. Fernerhin werden methodische Anfragen hierzu erörtert.

7.2.2.1 Mohammed Arkouns Offenbarungsverständnis in Anbetracht der Korrelation

An dieser Stelle sei das Offenbarungsverständnis von Mohammed Arkoun zur Diskussion gestellt. Für ihn handelt es sich bei der Offenbarung nicht um eine Frage-Antwort-Beziehung, sondern eher um ein von der unendlichen Macht der Bedeutung, des Sinns der Dinge, der Wahrheit über Wort und Dasein, Empfangen- und Umschlungen-Seins.[25] Die schon bei Tillich zu findende Beschreibung einer Frage-Antwort-Beziehung erscheint zunächst vertraut und korrelationsverdächtig. Kann dieser Eindruck vor dem Hintergrund von Arkouns Offenbarungsverständnis standhalten? So definiert er das Ziel der Offenbarung dahingehend: »Bedeutungen und den Sinn zu enthüllen, ohne das Unbekannte, das Mysterium oder den ergreifenden und wunderbaren Charakter dessen, was enthüllt wird, aufzuheben«[26]. Kann diese nicht ganz so eindeutig reziprok anmutende Beziehung tatsächlich korrelativ verstanden werden?

7.2.2.2 Mohammed ʿAbduh als der Beginn zeitkritischer korrelativer Exegese?

Die moderne Koranexegese, die durch Mohammed ʿAbduh begründet wurde, steht meines Erachtens hier zu Diskussion. Kann die Exegese Mohammed ʿAbduhs durch seine Auseinandersetzung mit der Tradition und der Moderne als korrelativ betrachtet werden? Diese Frage ist von Bedeutung, zum einen mit Blick auf die Korrelationsfrage, zum anderen wegen der Bedeutung ʿAbduhs für die moderne Koranexegese.

7.2.2.3 Mohammed Mahmud Tahas Konzept der zwei Botschaften gegenüber der Korrelation

Auch das von Mohammed Mahmud Taha stammende Konzept der zwei Botschaften[27] mit ihren weltlichen und politischen Implikationen und der Umsetzung der Offenbarung in lebensweltlichen Kontexten erscheint von korrelativem Charakter zu zeugen, was im enger gefassten Sinne von Korrelation jedoch eingehender untersucht werden muss. Kann dies tatsächlich korrelativ verstanden und für weiterführende Konzept genutzt werden?

---

25 Vgl. Ennaifer, Les commentaires coranique contemporains zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 97.

26 Ennaifer, Les commentaires coranique contemporains zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 97.

27 Vgl. den Abschnitt Muhammad Mahmud Taha (1909–1985) – der Koran (Offenbarung) als *two in one*.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.2.2.4 Die Bedeutung der menschlichen Sprache in einer nach Hasan Hanafi anthropologisch gewendeten Theologie als Prämisse für die Korrelation

Vor dem Hintergrund der Korrelation stellt sich die Frage nach der Bedeutung der menschlichen Sprache im Zusammenhang mit der Offenbarung. Hasan Hanafi liefert hierzu einen interessanten Ansatz, in dem er eine Anthropologisierung der Theologie, d.h. die Übersetzung der Sprache der Religion in die menschliche Sprache der Befreiung,[28] liefert. Das wirft die Frage danach auf, ob die zur Beschreibung seiner Arbeit und Forderungen benutzten Begrifflichkeiten im Sinne einer *Befreiungstheologie* und einer anthropologisch gewendeten islamischen Theologie tatsächlich als Pendant zur christlichen Theologie, die diese Begriffe entsprechend liest und versteht, äquivalent verstanden werden können. Kann diese anthropologische Wendung tatsächlich analog zu jener in der christlichen Theologie verstanden werden, die durchaus im Hinblick auf die Entwicklung der Korrelation als Prämisse zu verstehen ist, und somit gegebenenfalls auch als Prämisse zur Entwicklung von korrelativen Tendenzen, Ideen und Methoden in der islamischen Theologie zu sehen ist?

7.2.2.5 Farid Esacks tadrīj-Prinzip als Ansatz für Korrelationen

Können Farid Esacks Verständnis des Offenbarungskontextes und der Offenbarung sowie die Beziehung zwischen Mensch und Gott und sein in diesem Zusammenhang eingebrachtes Prinzip des *tadrīj* als ein korrelatives Verständnis des Geschehens verstanden werden?

> »Das Verständnis der Kontexte, in denen die Interventionen [Gottes] stattfinden, erfordern von uns, dass wir Gottes Interesse und Intervention übersetzen in konkrete moralische und rechtliche Richtlinien. Dank des tadrīj-Prinzips, nach welchem es möglich ist zu verstehen, wie Gottes Anordnungen graduell offenbart wurde. Dies ist eine gute Überlegung der kreativen Interaktion zwischen Gottes Willen und den Realitäten des Lebens und der Bedürfnisse der menschlichen Gemeinschaft, an welche die Vorschriften, Anordnungen gerichtet sind.«[29]

Kann das Prinzip des *tadrīj* gegebenenfalls zur Generierung weiterer Korrelationen in Theologie und Didaktik genutzt werden?

---

28 Vgl. Campanini, The Qur'an, 73.

29 »An understanding of the contexts in which such interventions take place requires that we translate God's interest and intervention into concrete moral and legal guidelines. The principle of tadrīj, thanks to which it is possible to understand how God's injunctions were gradually, is a good reflection of the creative interaction between God's will, the realities of life and the needs of the human community towards whom the prescriptions are directed.« (Esack, Qur'ān, Liberation & Pluralism, 54)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.2.2.6 Mohammed Arkouns *imaginaire* als korrelatives Konzept?

Das von Mohammed Arkoun entwickelte Konzept des *imaginare*[30] sei an dieser Stellt unter dem Aspekt der Konstruktion der eigenen Identität zur Diskussion gestellt. Kann dieses Konzept vor dem Hintergrund von Identitätskonstruktion und narrativer Identitätsbildung korrelativ interpretiert werden? Können hieraus weitere Impulse für die Weiterentwicklung einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie unter dem Aspekt des Erzählens in Bezug auf die islamische Religionslehre erfolgen?

7.2.3 Anfragen an die Korrelation in Zusammenhang mit Pluralität

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit, welche in vielerlei Hinsicht Bezüge zur Korrelation über sowohl disziplinäre als auch konfessionelle Grenzen hinweg aufgezeigt hat, stellt sich die Frage: Wie lässt sich korrelativ am besten mit Herausforderungen der Pluralität umgehen? Bietet eine Universalisierung der Religionspädagogik eine realistischere Perspektive im Hinblick auf die wachsende Pluralität in unserer Gesellschaft? Bezüglich der Zielsetzung von Religionspädagogik allgemein und damit auch der Islamischen Religionspädagogik hierzulande möchte ich mich den Forderungen und Gedanken von Beyza Bilgin anschließen, die folgenden Forderungen stellt:

> »Wir müssen unter uns diese echte religiöse Erziehung verbreiten, die uns lehren wird, dass alle Menschen als Menschen Träger von Gottes Seele sind und deswegen alles Guten würdig sind. Das letzte Ziel der Religionspädagogik soll meiner Meinung nach ein solches Ziel sein.«[31]

Bilgin plädiert des Weiteren für eine Universalisierung der Religionspädagogik und begründet dies wie folgt:

> »Eine Religionspädagogik, die nicht sozial und universal ausgerichtet ist, kann nur die Personen erzeugen, die von ihren eigenen Projektionen geformt sind und in einer engen Welt leben. Sie lehnen alle Wirklichkeiten außerhalb dieser ihrer begrenzten Welt ab.«[32]

Denn eine universale Religionspädagogik ist nach Bilgin eine »Religionspädagogik, welche sich an die Grundfragen hält, [solch eine] wird zwangsläufig eine universal eingestellte Religionspädagogik sein«[33]. Sie fährt fort und erläutert: »Sie basiert auf grundlegenden Fragen, die die Gesamtheit des Lebens, als dessen Teil sich der Einzelne versteht, im Auge behält.«[34] Schlussendlich stellt Beyza Bilgin für beide Religionspädagogiken, die christliche als auch die islamische, fest:

---

30 Siehe hierzu Abschnitt Theologische Argumente für das Erzählen als korrelative Methode in der Islamischen Religionslehre.

31 Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, 177.

32 Ebd., 181.

33 Ebd.

34 Ebd., 181.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Weil das Christentum und der Islam universale Religionen sind, müssen auch ihre Religionspädagogiken universal werden. Die grundlegende Aufgabe für die christliche und islamische Religionspädagogik, die beide voneinander zu lernen haben, ist folgende: Ihre Religionspädagogik zu universalisieren, sodass sie, sozusagen als ein Lebenswissen und ein Aspekt von Leben, niemanden und nichts außer acht lässt.«[35]

Die disziplinäre Verortung und Kooperation zwischen den Wissenschaftstraditionen der christlich geprägten Religionspädagogik in Deutschland bedarf im Gegensatz zur Wissenschaftstradition der islamisch-theologischen Disziplinen eines gründlichen und fundierten Ausbaues, um miteinander auf Augenhöhe interagieren so können. Nur so kann es meines Erachtens zu einem nachhaltigen und fruchtbaren Austausch kommen, der für beide Seiten förderlich ist. Meines Erachtens ist dies notwendig für die weitere Genese einer korrelativen Theologie und Didaktik.

7.2.4 Anfragen an die Korrelation in Anbetracht normativer Herausforderungen

Die Kernfragestellung, die der Unterrichtspraxis vorausgeht, lautet hier: Wie lassen sich die hohen normativen Anforderungen des islamischen Menschenbildes und der Eigenverantwortlichkeit korrelativ in Theologie und Didaktik umsetzen?

7.2.4.1 Korrelation und islamisches Menschenbild

Eine der wesentlichen Fragen, die sich mir bereits im Arbeitsprozess und nun am Ende der vorliegenden Arbeit stellt, ist die grundlegende Frage nach dem Menschenbild[36] und den diesbezüglichen Erziehungszielen, die durch die eigene religionspädagogische Arbeit angestrebt werden sollen. In seinen Untersuchungen zur islamischen Bildung fasst J. M. Halstead einige interessante Punkte wie folgt zusammen: »to provide children with positive guidance which will help them to grow into good adults who will lead happy and fruitful lives in this world and aspire the reward of faithful in the world to come«[37].

---

35 Dies., Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007, 181.

36 Ich erinnere an den Vorschlag von Mizrap Polat, der, um die religiöse Mündigkeit der Schüler zu erreichen, das Konzept des ›al-insān al-kamīl‹ ins Spiel bringt. Nach Mizrap Polat steht die Mündigkeit als zentrales Ziel von Bildung und Erziehung im Mittelpunkt des Ganzen. Dies soll nach ihm durch lebensnahe, vernunft- und glaubenskonforme Selbstentfaltung geschehen, die eine kritische Reflexion der islamischen Inhalte ermöglicht und eine naive Gläubigkeit und blinde Gefolgschaft ausschließt. Polat merkt an, dass sich Mündigkeit in verschiedenen religiösen und kulturellen Kontexten different entwickelt, weshalb er das Konzept des *al-insān al-kamīl* als islamisches Erziehungsideal vorschlägt. Dies geht von einem reifen Menschen aus, der willens-, entscheidungs-, denk-, glaubens- und handlungsreif ist. (Vgl. Kisi, HIKMA, 219 in Bezug auf Polat, Mizrap, Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichtes. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, In: ders., Cemal Tosun (Hg.), Frankfurt a.M. 2010) Dieses Konzept, das er aus dem Koran und dem Hadith ableitet, wurde im Wesentlichen durch Ibn Arabi entwickelt und verbreitet. Vgl. Ibn Arabis Werk: *Fuṣūṣ al-ḥikam* (»Ringsteine der göttlichen Weisheit«).

37 Halstead, An Islamic concept of education, 523. In diesem Zusammenhang greift Halstead im Rahmen seiner Untersuchungen auch das ›islamische Menschenbild‹ (*Islamic concept of human being*) auf: »the goodness of human beings on an Islamic view lies in their willingness: (a) to

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auch hier erscheint das Konzept des *al-insān al-kamīl*, das nichtsdestoweniger kritisch vor dem Hintergrund gegebener Kontexte hierzulande gelesen, verstanden und diskutiert werden muss, von Relevanz zu sein. Ob dieses Konzept vor dem Hintergrund der Korrelation, realistisch betrachtet, didaktisch und pädagogisch nachhaltig umsetzbar ist?

Fazlur Rahman stellt sich bezüglich des Bildungs- und Erziehungszieles mit Fokus auf den Koran als Quelle sowohl in pädagogischer als auch in sozialer Hinsicht eine ähnliche Frage: »Was für eine Art Mensch will der Koran prägen, und angenommen, der einzelne entspricht diesem Ideal, welche sozio-politische Ordnung will er auf der Erden errichten?«[38] Zu diesem Zweck entwickelt Rahman drei Schlüsselbegriffe und unterzieht diese einer eingehenden etymologischen Untersuchung, um dann diese entsprechend neu zu interpretieren. Er operiert hierbei mit den arabisch-islamischen Begriffen *īmān* (*Glaube*), *islām* (*Überantwortung an Gott*), *taqwā* (*Gottesbewusstsein*).[39] Rahman definiert diese drei Begriffe im Folgenden anhand ihrer arabischen Etymologie: Glaube (*īmān*): *mit sich selbst im Frieden sein*; *in Vertrauen und Sicherheit verwahrt sein* und *Vertrauen in Gott haben* (*īmān bi-llāh*); Gott folgen, sich ihm widmen wollen. Nach Rahman ist der Glaube (*īmān*) »ein Akt des Herzens, ein entschiedenes sich Gott und seiner Botschaft Anheimgeben, das Frieden, Sicherheit und Geborgenheit im Leiden verleiht«[40]. Den Terminus *islām* übersetzt Rahman anhand dessen Verbalform wie folgt: »er ergibt sich, er weiht sich.«[41] *Islām* ist für Rahman die konkrete Umsetzung und Realisation des Glaubens an den einen Gott, dem man sich durch eigene Entscheidung *überantwortet* hat.[42] Unter dem Begriff des *taqwā* versteht Rahman: Schutz, Rettung vor der Vernichtung, vor moralischer Gefährdung, vor der Strafe Gottes und vor Fehlern.[43] Nach Fazlur Rahmans Verständnis hat *taqwā* (*Gottesbewusstsein*) die Funktion inne, den Menschen die Fähigkeit zu verleihen, sich selbst zu überprüfen und so zwischen Gut und Böse entscheiden zu können.[44] Rahman argumentiert in diesem Zusammenhang sogar eschatologisch, jedoch mit einem sehr starken ontologischen Akzent im anthropologischen Sinne. D.h., durch *taqwā* »[soll] jeder als genau das er[kannt werden], was er oder sie ist«[45]. »Das Leben des Menschen im Jenseits wird nicht allein auf eine umfassende Bestandsaufnahme, sondern auch auf eine umfassende Bestandsaufnahme seiner selbst

---

accept the obligations of divine stewardship; (b) to seek to take on the divine attributes such as hikma (wisdom) and ʿadl (justice) which have been clarified through divine revelation; (c) to strive for the balanced growth of the integrated personality, made up the heart, the spirit, the intellect, the feelings and the bodily senses; (d) to develop their potential to become insan kamil (the perfect human being); (e) to allow the whole of their lives to be governed by Islamic priniciples, so that whatever they do, however mundane, becomes an act of worship.« (Ebd.)

38 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 126 in Bezug auf Rahman, Fazlur, Law and Ethics in Islam. In: Ethics in Islam, In: Richard G. Hovannisian (Hg.), Malibu (Kalifornien) 1985, 3–16.

39 Vgl. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 126.

40 Ebd.

41 Ebd.

42 Vgl. ebd., 126.

43 Vgl. ebd.

44 Vgl. ebd.

45 Rahman, Law and Ethics in Islam zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 127.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gegründet sein.«[46] Diese Aussage birgt ein starkes tiefenpsychologisches Moment, das zugleich durchaus als Einladung zur Selbsterkenntnis verstanden werden kann. Nach Benzine können diese Gedanken konkret so verstanden werden, dass »jeder Urheber seines eigenen Schicksals [ist], weil am Ende diejenigen erfolgreich sein werden, die ihr Leben mit taqwā führen«[47]. Ich würde unter dem Aspekt der Selbsterkenntnis noch hinzufügen, dass *taqwā* sich hiernach in der Erkenntnis ihrer selbst in, vor und mit Gott ereignet. Der Universalanspruch und die Ganzheitlichkeit im islamischen Menschenbild werden deutlich, wenn man den Worten Abdoldjavad Falaturis folgt:

> »Die Grundtendenz ist immer und überall, dem Körper, der Seele und dem Geist im Menschen – je in Hinblick auf die anderen beiden, also in gebotener Harmonie und Ausgewogenheit – das zukommen zu lassen, was ihm bzw. ihr zur möglichen Vervollkommnung verhilft«[48].

Lässt sich die besagte Einladung zur Selbsterkenntnis korrelativ nutzen? Können über diesen Ansatz gegebenenfalls Anknüpfungspunkte und Wirkdimensionen realisiert werden, welche die Ideen und Konzepte Rahmans, aber auch die des islamischen Menschenbildes korrelativ interpretieren und entwickeln? Das ist nur eine von viele Fragen, welche sich in Zusammenhang von Korrelation und islamischer Ethik stellt. Deren Darstellung in Gänze würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

7.2.4.2 Korrelation und Eigenverantwortlichkeit

Ein wesentlicher Aspekt, der in der Öffentlichkeit innerhalb und außerhalb islamischer Kreise oft zu kurz kommt, ist hier der Bezug zur Eigenverantwortung, d.h. der Eigenverantwortlichkeit vor Gott. Diese ist im Islam immanent und steht neben dem *tauhīd* (*der Einheit Gottes*) im Mittelpunkt des Glaubens, gleichgültig ob man dies nun eschatologisch oder ethisch begründen möchte. Darüber hinaus wird auch deutlich, dass Glaube (*īmān*) und Willensfreiheit nicht voneinander zu trennen sind, jedoch bedeutet diese Freiheit des Willens nicht, dass der Einzelne frei von den Konsequenzen seines Handelns ist. An dieser Stelle sei, aus ethischer Hinsicht auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext erweitert, nochmals auf Fazlur Rahman hingewiesen, nach dem die »Erneuerung des Menschen […] politischen Umbrüchen vorhergehen [müsse]«[49]. Dies unterstreicht zum einen nochmals den Aspekt der Eigenverantwortung und zum anderen zeigt es, weshalb die Erziehung von starken charakterfesten Persönlichkeiten neben der von ihm geforderten stärkeren Gotteszentrierung theologisch und pädagogisch sinnvoll erscheint. Nach Rahman ist der Mensch also die Quelle und der Umbruch zugleich. Der Mensch, da er sich im Antlitz Gottes befindet, muss sich selbst erkennen,

---

46 Rahman, Law and Ethics in Islam zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 127.

47 Ebd.

48 Falaturi, Abdoldjavad, Die Bedeutung des islamischen Menschenbildes für die Erziehung. In: Erziehung zur Kulturbegegnung – Modelle für das Zusammenleben von Menschen verschiedenen Glaubens. Schwerpunkt Christentum Islam. Referate und Ereignisse des Nürnberger Forums (1985), In: Johannes Lähnemann (Hg.), Hamburg 1986, 46.

49 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 127.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

muss sich ändern, jeder Einzelne für sich, bevor größere Dinge, Bewegungen, Veränderungen tatsächlich geschehen können und nachhaltig herbeigeführt werden können. Denn: »Gott verändert nicht den Zustand eines Volkes, bis sie [d.h. die Menschen] selbst ihren eigenen Zustand verändern.«[50] Die entscheidende Frage lautet hier also abschließend: Wie lässt sich Eigenverantwortlichkeit sowohl pädagogisch als auch didaktisch im Sinne der Korrelation in Anbetracht von Pluralität einerseits und religiöser Mündigkeit anderseits realisieren?

7.3 Plädoyer und Forderungen an die Fachwelt

Anstelle eines in solchen Arbeiten am Schluss üblichen Schlusswortes möchte ich bewusst mein Plädoyer und meine Forderungen zu Modifikationen und der weiteren Entwicklung der Islamischen Religionspädagogik/Religionsdidaktik und der Religionspädagogik allgemein vor dem Hintergrund der von mir in dieser Arbeit vorgebrachten Ideen im Rahmen meiner Kernfragestellung, d.h. mit Bezug zur Korrelationsfrage (*K-Frage*), nutzen. Die von mir hier in diesem Zusammenhang vorgebrachten Äußerungen sind nicht als offene Fragen oder kritische Anfragen zu verstehen. Es sind meine Positionen, die sich aufgrund meiner jahrelangen praktischen Arbeit, Recherche und Beobachtung herausgebildet haben. Ich verstehe diese gewiss nicht apodiktisch, sondern lade hiermit zu weiteren Diskussionen ein, um nötige Veränderungen voranzubringen. Dies möchte ich verstanden wissen als ein disziplinäres *quo vadis* (islamischer) Religionspädagogik.

7.3.1 Mehr Kommunikation

Die zentrale Fragestellung hierbei ist die Ausrichtung der noch jungen Islamischen Religionspädagogik und Didaktik in Deutschland. Zum einen plädiere ich für eine stärkere Anbindung an die Humanwissenschaften, da diese wichtige Bezugsdisziplinen darstellen, deren Kenntnis für die Auseinandersetzung und Kommunikation von relevanten Fragestellungen wichtige Impulse liefern können. Auch kann hierüber eine verbesserte Kommunikation über ähnliche Belange in interdisziplinärer Hinsicht gefördert werden. Des Weiteren ist ein stärkerer Austausch mit der *islamischen Welt* zu fördern, wie er bereits an einigen Standorten stattfindet, um den akademischen Austausch zwischen den Hochschulen und Traditionen voranzutreiben.

> »Die islamische Theologie war in der Tradition vielfach an die entsprechenden Kontexte gebunden und konnte Impulse an diese zurückgeben. Dies war auch der Grund, warum die islamische Welt es zustande brachte, zwischen dem achten und zwölften Jahrhundert das zivilisatorische Zentrum der Welt zu sein und die Welt in künstlerischer, philosophischer und anderer wissenschaftlicher Hinsicht zu bereichern.«[51]

50 Sure 13, *al-Ra'd »der Donner«*, Vers 11.

51 Sejdini, Zekirija, Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, Bielefeld 2016, 26.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Die Pluralität und Vielfalt der akademischen Tradition der islamischen Gelehrsamkeit war und ist bis heute durch Kontextgebundenheit geprägt, weshalb es eminent vonnöten ist, eine gegenseitige Rezeption und Kommunikation zu ermöglichen und besser einander verstehen zu lernen. All das kann als Kontrapunkt zu falschen Vorstellungen, Missverständnissen und Stereotypen verstanden werden, mehr miteinander, anstatt über einander zu sprechen. In diesem Zusammenhang erscheint auch die Schaffung und Förderung einer vergleichenden Religionspädagogik und allgemein hierauf fußenden Theoriebildung in neuem Licht. Ich sehe weiteren Arbeitsbedarf im Hinblick auf eine Ideengeschichte der islamischen Bildung und Erziehung in Theorie und Praxis, d.h., diesbezügliche Quellen nicht nur auf bloße Inhalte und Daten zu Schulen und Lehrenden zu analysieren, sondern im Sinne einer Mentalitätsgeschichte als Ganzes zu verfassen. Auch wäre in diesem Zusammenhang eine Geschichte der Bildungstheorie im Islam auszuarbeiten, die sich an tatsächlichen Entwicklungen und nicht an ideologischen Programmen orientiert. Ferner sehe ich in Deutschland die Notwendigkeit der Ausarbeitung einer modernen islamischen Epistemologie im religionspädagogischen Kontext, um eine eigene, aber eben auch allgemeine religionspädagogische Theorie zu ermöglichen.

7.3.2 Mehr Studien zur Sache

Um korrelieren zu können, müssen die tatsächlichen Verhältnisse in Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Menschen bekannt und empirisch fundiert analysiert werden. Vor dem Hintergrund religionssoziologischer und psychologischer Entwicklungen und Tendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft, multipler religiöser Identitäten[52] und entsprechend pluraler Narrative hierzu[53] sowie eines – zumindest in Bezug auf den christlichen Glauben eindeutig diagnostizierten – zunehmend individuelleren Glaubens[54] erscheint dies mehr als berechtigt. Nach wie vor mangelt es an entsprechenden Studien zum Islamischen Religionsunterricht, um eine fundierte Theorie zur Praxis nachhaltig konzipieren zu können, was größtenteils auf die Situation des Islamischen Religionsunterrichtes in den verschiedenen Bundesländern und die bundesweit sich noch etablierenden Lehrstühle und Seminare zurückzuführen ist. Weitere Studien und Evaluationen wären für die Qualität von Lehre und Forschung an dieser Stelle mehr als wünschenswert.

52 Vgl. Schmidt-Leukel, Perry, Mulitiple religiöse Identitäten – Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Bd. 5, Zürich 2008.

53 Vgl. hier Abschnitt Konstruktion und Narration von Identität: Das narrative Identitätsmodell und Abschnitt Theoretische Modelle in Zusammenhang von Narration – Identität – Resilienz vor dem Hintergrund von Lebenskrisen sowie hier der Aspekt *plurale narrative Identitäten*.

54 Vgl. Linda Woodhead ist derzeitig Blumberg-Gastprofessorin im Exzellenzcluster Religion und Politik. Sie gab Auskunft über ihre diesbezügliche Forschungsarbeit im Rahmen eines öffentlichen Vortrages am 8. Mai 2017 an der Universität Münster. Mit dem Titel *Ist keine Religion, die neue Religion*.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.3.3 Diversität achten!

Rückblickend auf die von mir geäußerten Erfahrungen kann festgestellt werden, dass unter dem Schlagwort Resilienz und den hierunter beschriebenen Ausgrenzungserfahrungen als Minderheit in der Mehrheitsgesellschaft, einhergehend mit den persönlichen Erfahrungen von Ohnmacht und Ungerechtigkeit im Einzelnen, diese sich verheerend auswirken können. So belegt die erschienene Studie des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim, dass Migrantenkinder im Vergleich zu einheimischen Kindern trotz derselben Leistungen schlechter in der Schule benotet werden.[55] All dies vereinfacht die Ausgangslage bei Weitem nicht und ist entsprechend zu bedenken und zeitnah anzugehen, um diesen Missständen effektiv und nachhaltig zu begegnen. Die Schwierigkeiten, die sich aus gesellschaftlich offenen Prozessen und den schulsysteminternen Problemen ergeben, prägen den Schul- und Unterrichtsalltag. Identität erscheint in der Gegenwart als etwas Fragiles, bisweilen Fraktales. In Fragmenten scheint die eigene Identität einem Scherbenhaufen gleichend vorzuliegen, den es geschickt und ausgewogen zu kitten, streichen und zu polieren gilt. Wie fragil der Prozess der Identitätsbildung ist, wird nochmals deutlich, wenn man sich die Worte Hans Mendls im Zusammenhang mit seinen Überlegungen zu den Rahmenbedingungen religionspädagogischer Arbeit vor Augen führt:

> »Wenn Religion ein Teilbereich der Gesellschaft und mit ihr untrennbar verwoben ist, so versteht sich von selbst, dass sich die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung ebenso im Bereich der Religion in einer *religiösen Pluralisierung* und einer *religiösen Individualisierung* niederschlagen [Hervorheb. i. Orig.]. […] Auch im Sektor der Religion müssen Menschen ihre eigene religiöse Patchwork-Identität basteln; das sollte nicht abwertend verstanden werden, sondern einfach als nüchterne Beschreibung für die Notwendigkeit und insgesamt betrachtet sogar als Chance, im Bereich des Religiösen aus verschiedenen verfügbaren Stilen auszuwählen und einen selbstverantworteten individuierend-reflektierenden Glauben zu entwickeln, der eventuell in verschiedenen Bezugssystemen und Segmenten der Gesellschaft (Familie, Peergroup, Beruf) nochmals eigen nuanciert ist.«[56]

Es bedarf der Balance, d.h. an dieser Stelle eines eigenen inhärenten dynamischen Gleichgewichts, welches gelingen muss. Misslingt dies, kann dies zur Krise und Orientierungslosigkeit führen. Radikalismus erscheint in diesem Zusammenhang wie ein *Sekundenkleber*, der verspricht, schnell und sicher alles wieder *heile zu machen*, was verloren oder *kaputt* gegangen ist. Genau in dieser grundmenschlichen Neigung und Tendenz zur vereinfachenden Sprache wird dies erfahren und bewältigt. Hier ist entsprechend professionell und systematisch zu intervenieren.

---

55 Vgl. Dpa, Migrantenkinder: Schlechtere Noten bei gleicher Leistung. In: Frankfurter Neue Presse (12.07.2017). Es sei sodann direkt auf die Studie verwiesen: Bonefeld, Meike et al.ii, Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 49 (2017), 11–23.

56 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 18–19.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.3.4 Mehr miteinander statt über einander sprechen!

In der Anthropologie des Menschen scheint dessen *doppelter Ursprung*, wie Dürckheim es nennt, durchaus gegeben zu sein. Nach islamischer Lesart wird der Mensch mit seiner Seele und seinem Körper in diese Welt entsandt und kehrt nach seinem Scheiden aus dieser Welt als Seele zurück zu seinem Ursprung bzw. Schöpfer. So heißt es im Koran: »Wir gehören Gott, und wir kehren zu Ihm zurück.«[57] Die Frage, wie sich das heutige Leben mit Gott vereinigen lässt, beinhaltet auch die Frage, inwiefern wir uns mit Ihm vereinigen lassen wollen, hic et nunc. In allen der drei abrahamitischen Religionen steht die Gotteszentrierung im Mittelpunkt. Es obliegt jedoch jedem Gläubigen selbst die Aufgabe, sich persönlich *zu unterwerfen*. Der Unterschied zwischen den Disziplinen der christlichen und der islamischen Theologie lässt sich durch eine historisch-kritische Herangehensweise auch in diesem Zusammenhang verdeutlichen. So wäre – gemäß Lutz Berger –

> »[e]in wichtiger Unterschied zur christlichen Theologie der letzten 150 Jahre, die sich mit der Erkenntnis der Historizität und letztlich der Menschlichkeit ihrer heiligen Texte auseinandersetzen musste [, evident]. Die Lösungen, die christliche Theologen und Prediger dann freilich finden, um den heiligen Texten ihrer Tradition in der Gegenwart dennoch relevanten Sinn zu verleihen, sind mutatis mutandis gar nicht so weit von dem entfernt, was muslimische Modernisten, Traditionalisten, Islamisten oder Vertreter der […] vorgestellten »kritischen« Richtung vorbringen«[58].

Die gesellschaftspolitische Dimension und deren Parallelen zwischen Christentum und Islam erscheint signifikant in diesem Zusammenhang und sind keine Spezialität des jeweils anderen.

> »In liberalen und linken christlichen Kreisen etwa ist es üblich, genau wie es die muslimischen Modernisten tun, zeitgenössische Auffassungen in die heiligen Texte hineinzulesen; insbesondere in den USA gibt es eine starke Strömung eines konservativen politischen Protestantismus, die mit dem Islamismus zu vergleichen ist.«[59]

Dies gilt aber nicht nur im Vergleich der negativen Aspekte beider Religionen, sondern auch ihrer positiven, was Perspektiven für das Miteinander von Islam und Christentum auf der Basis von Gemeinsamkeiten erschließt. Denn »beide Religionen, die auf einen gemeinsamen Ursprung als monotheistische Erlösungsreligionen […] zurückblicken können, erweisen sich […] auch in der Moderne als viel enger verwandt, als manchen ihrer Vertreter bewusst ist«[60]. Die oft von außen an die Muslime herangetragene Kritik und die Forderungen nach Reformen, sogar nach einer islamischen Reformation, müssen im globalen Kontext gesehen werden. Gleiches gilt für vermeintlich rückständige Auffassungen im Christentum oder in anderen Religionen. Sippenhaftung und kollektive Schuldzuweisungen haben sich als wenig praktikabel und lösungsfördernd

57 Sure 2 *al-Baqara »die Kuh«* Vers 156.

58 Berger, Islam, 169.

59 Ebd.

60 Ders., Islam. Theologie, Wien 2010, 169.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

erwiesen.[61] Ein praktischer Tipp, der meines Erachtens bei aller Kritik für eine Annäherung an muslimische Sichtweisen zum Islam gegeben werden kann, ist der Wilfried Cantwell-Smiths. Er

> »hat eine Theorie über die Weise der Annäherung an den Islam entwickelt. Diese dialogisch-kommunikative Annäherungsweise setzt voraus, daß man beim Verstehen des Islams das Selbstverständnis der Anhänger dieser Religion einbeziehen sollte, denn dadurch könnten Fehlinterpretationen vermieden, der Horizont erweitert und bessere Ergebnisse erzielt werden.«[62]

Die gesellschaftliche Bedeutung des Islam für die Gesellschaften des Westens, in denen viele Muslime leben, ist nicht unerheblich. So ist mit Bezug zu der eingangs erwähnten Balance festzuhalten, dass

> »der Islam […] für ein Gleichgewicht zwischen Spirituellem und Weltlichem [plädiert]; beides ist untrennbar miteinander verbunden. Man kann nicht erst spirituelle Vollkommenheit erlangen wollen, bevor man sich mit politischen, sozialen oder ökonomischen Fragen befaßt. Glaube ist nicht nur Hingabe. Er bedeutet auch, daß man sich der weltlichen Angelegenheiten annimmt.«[63]

Auch vor dem Hintergrund der Flüchtlingskrise erscheint dies wichtig, da Solidarität und Partizipation dem Islam inhärieren; oder wie es Farid Esack ausdrückt:

> »Für viele Muslime, die ein Dasein als marginalisierte und unterdrückte Gemeinschaft oder Individuen fristen, muß diese Entdeckung natürlich inmitten ihrer eignen mekkanischen Bewährungsproben im Kampf zwischen dem Unterdrücker und den Unterdrückten stattfinden, im abessinischen Aufenthalt, umgeben von der warmherzigen Gastfreundschaft des *Anderen* [Hervorheb. i. Orig.] und in der medinischen Befreiungspraxis.«[64]

Ein Blick in die Historie klärt oft manchen Sachverhalt, der die Gemüter erhitzt. Nicolai Sinai regt mit Blick auf die erwähnte kritische Aufforderung an die moderne Koranexegese an, sich ebenso der Kritik am Islam bzw. Koran historisch-kritisch zu nähern:

> »Während die Moderne in Europa jedoch auf eine vor Ort entstandene und sich graduell entfaltende historische Dynamik zurückgeht, ist sie über die islamische Welt vergleichsweise plötzlich von außen, nämlich im Gefolge kolonialer Expansion, herein-

---

61 »Zwar bestimmen die […] behandelten Koraninterpreten sicher nicht das Religionsverständnis der Mehrheit der Muslime. Fairerweise darf man jedoch nicht übersehen, dass auch die an westlichen Universitäten betriebene historisch-kritische Bibelauslegung, die man dem Islam so oft als Messlatte vorhält, unter vielen lateinamerikanischen und afrikanischen Christen oder unter US-amerikanischen Evangelikalen nicht mehrheitsfähig ist.« (Sinai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, 120)

62 Takim, Koranexegese im 20. Jahrhundert, 24 in Bezug auf Cantwell-Smith, Wilfried, The True Meaning of Scripture. An Empirical Historian's Nonreductionist Intrepretation of the Qur'an. In: International Journal of Middle East Studies 11 (1980), 487–505. Sowie Martin, Richard C. (Ed.), Approaches to Islam in Religious Studies, Tucson 1980, 9.

63 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 226.

64 Esack, Qur'ān, Liberation & Pluralism, zit.n. Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 237.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> gebrochen; Muslime haben deshalb bisher deutlich weniger Zeit gehabt, gründlich durchdachte Antworten auf solche Fragen zu entwickeln.«[65]

Dem kann spätestens nach dieser Arbeit entgegengehalten werden, dass es besagte Antworten bereits seit einiger Zeit gibt, auch wenn diese einem breiten Publikum im Westen nicht immer geläufig sind und sich partiell im Rahmen von Bildungseliten bewegen. Sinai spart die gesellschaftspolitische Dimension in diesem Zusammenhang nicht aus, sondern nennt die Dinge beim Namen und stellt die Bezüge her:

> »Außerdem wurde und wird das Spannungsverhältnis von Tradition und Moderne für sie häufig durch den geographischen Gegensatz von Europa und *Orient* [Hervorheb. i. Orig.] bzw. Kolonisierern und Kolonisierten, durch den religiösen Antagonismus von Christentum und Islam und allgemein durch den Konflikt von ›Eigenem‹ und ›Fremdem‹ überlagert und verschärft – eine Ausgangsposition, welche die strukturelle Versuchung erzeugt, bei der Erörterung des Problemfelds von Tradition und Moderne in Apologetik oder Polemik auszuweichen.«[66]

Wenn im Rahmen von Migration über das Ankommen und entsprechende Beheimatungsprozesse von Muslimen in Europa gesprochen wird, muss hier festgehalten werden, dass

> »der *Beheimatungsprozess* [Hervorheb. i. Orig.] des Islams in Europa, wenn auch nicht abgeschlossen, so doch in einem fortgeschrittenen Stadium ist, zeigen die jüngsten Entwicklungen, dass zumindest bei einem Teil der Gesellschaft – der gleichwohl nicht zu unterschätzen ist – der Islam mehr denn je als Fremdkörper betrachtet wird.«[67]

Die Vielfalt in der Einheit des Islam ergibt sich aus dessen pluralen Quellen oder wie Zekirija Sejdini es beschreibt, »die Vielfalt der Quelleninterpretation [wird] durch das Fehlen einer institutionellen Autorität gefördert«[68]. Diese Pluralität des Islam muss mehr im öffentlichen Bewusstsein verankert werden, sowohl bei Muslimen als auch bei Nicht-Muslimen!

7.3.5 *Perspektivenwechsel* mal ganz anders

Denkanstöße aus der Koranexegese für einen interreligiösen Dialog und eine Diskussion über eine gemeinsame hermeneutische Basis erscheinen hier als äußerst interessant – beispielsweise in Bezug auf die Auffassungen Muhammad Mahmud Tahas. Nach Taha stellt der Islam, wie er durch den Koran repräsentiert wird, einen Mittelweg zwischen Torah und Evangelium dar. Taha ist folgender Auffassung: »Islam, as revealed in the Qur'an, is not one message, but two: one at the beginning closer to Judaism, the other at the end closer to Christianity.«[69] Taha begründet seine Meinung damit, dass

65 Wielandt, Art. Exegesis of the Qur'ān, 124–142, zit.n. Sinai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, 115.

66 Ebd.

67 Sejdini, Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung, 9.

68 Ebd., 21.

69 Taha, The Second Message of Islam, 123 zit.n. Campanini, The Qur'an, 71.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

»the laws of the Torah were still quite primitive, and in applying them, the Jews did not entirely eliminate the pagan influences of their time«[70]. Das Christentum wiederum sei nach Taha umgekehrt in ein anderes Extrem verfallen: »Christianity stood at the extreme, emphasising spirituality and forgiveness in contrast to the more legalistic Jewish revelation.«[71] Aufgrund dieser Auffassung ist Taha der Meinung, dass der Koran und damit der Islam als Offenbarung zwischen der Torah und dem Evangelium steht.[72] Den Islam als einen Mittelweg zwischen den beiden älteren Traditionen zu formulieren, erscheint in vielerlei Hinsicht als ein vielversprechender Ansatz, der sehr wahrscheinlich vielen Muslimen aus der Seele spricht. Es sind die nach wie vor die gemäßigten Gläubigen, welche die Mehrzahl der Gläubigen stellen und nicht die Radikalen. Dementsprechend ist ein Weg, der die Mäßigung ganz im Sinne der eigenen Tradition in den Vordergrund stellt, willkommen. Das bedeutet jedoch nicht, weder die jüdische noch die christliche Tradition herabzuwürdigen, sondern im Konzert der abrahamitischen Offenbarungen wahrzunehmen und für Ausgleich und Mäßigung einzutreten.

7.3.6 Säkularisierung und Islam: Das gilt es zu bedenken!

An dieser Stelle bietet es sich abschließend an, nochmals die Säkularisierungstendenzen und Theorien aus muslimischer Perspektive zu beleuchten, da diese bisher im Gesamtzusammenhang der Religionspädagogik in Theorie und Praxis meiner Meinung nach nicht ausreichend berücksichtigt worden sind. Abdelmadjid Charfi liefert hierzu eigene interessante Gedanken, die als Auftakt einer gesamtgesellschaftlichen Analyse und Diskussion zu Säkularisierungstendenzen, Reformen, Pluralisierung und Individualisierung nicht fehlen dürfen. So gibt Charfi zum Beispiel auch für die inner-islamische Auseinandersetzung den Rat zu einer gemäßigten Betrachtung der Traditionen und ihrer Gelehrten im Islam. Er definiert hiernach die Aufgabe eines Reformers wie folgt:

> »Die Aufgabe des Reformers […] [besteht] darin, den Text von den Einflüssen der Rechtsgelehrten, der traditionellen Kommentatoren und sämtlicher Vorfahren zu befreien – nicht indem man sie herabwürdigt, sondern indem man ins Gedächtnis ruft, daß sie sich an ihre Zeitgenossen richteten, daß sie andere Normen verwendeten als wir und daß sie eine Zeit beurteilen, die nicht die unsere ist.«[73]

Auch im Zusammenhang mit der Säkularisierung beschreitet Charfi einen äußerst differenzierten und gemäßigten Weg, an dessen Ende eher Emanzipation denn ein oft viel befürchteter Atheismus steht. Er unterscheidet sich hier von anderen zeitgenössischen Denkern wie Fazlur Rahman.[74] Laizismus ist für Charfi die Voraussetzung für ein

70 Campanini, Massimo, The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011², 71 in Bezug auf Taha, The Second Message of Islam, 120–122.

71 Campanini, The Qur'an, 71 in Bezug auf Taha, The Second Message of Islam, 147.

72 Vgl. Campanini, The Qur'an, 71.

73 Benzine, Islam und Moderne – Die neuen Denker, 219.

74 »Die Modernisierung setzt im Kern voraus, daß der Gläubige den Prozeß der Säkularisierung unterstützt, den Charfi in seinem Buch *Eckstеine* [Hervorheb. i. Orig.] als Vorgang definiert, »durch den sich die gesellschaftlichen Schichten der Autorität von Institutionen und religiösen Symbo-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

modernes Leben, dessen Grundlage die Glaubens-, Gewissens- und Willensfreiheit ist und die er durchaus in der Botschaft Mohammeds verankert sieht.[75] Dies gilt es meiner Meinung nach zu bedenken, da wie vorgebracht, hier offensichtlich sehr differente Auffassungen zur Sache existieren.

7.3.7 Eine politische, theologische Krise, aber keine islamische Krise!

Im sechsten Kapitel dieser Arbeit wurde bereits auf Peter Berger und sein Konzept der *kognitiven Minderheit* verwiesen. An dieser Stelle soll noch ein weiterer Aspekt aus seinem 1973 in deutscher Sprache erschienenen Werk *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft: Elemente einer soziologischen Theorie* eingebracht werden. Im Zuge seiner Überlegungen über *die Säkularisierung und das Legitimierungsproblem*[76] entfaltet er in Bezug auf die schon hier genannte Säkularisierungsthese folgende Gedanken, die meines Erachtens von Interesse sind und nach wie vor – im Original erschien Bergers Werk 1967 – nichts an inhaltlicher Relevanz verloren haben:

> »Je nach Ansatz kann man zeigen, wie sich eine theoretische Konstellation aus einer konkreten Infrastruktur entwickelt hat oder umgekehrt, wie eine soziale Struktur das Resultat geistesgeschichtlicher Entwicklungen ist. In unserem Falle können wir also genausogut sagen, daß Pluralismus Säkularisierung wie daß Säkularisierung Pluralismus hervorgebracht habe. Diese Behauptung zeugt nicht etwa von mangelnder Denkschärfe oder von terminologischer Mehrdeutigkeit, sondern beruht vielmehr auf einer inneren Dialektik der untersuchten Phänomene und letzten Endes aller soziohistorischen Phänomene.«[77]

Bergers Überlegungen gipfeln in der Diagnose, dass es eine *Krise der Theologie* gibt, die er wie folgt beschreibt und begründet: »Die *Krise der Theologie* [Hervorheb. i. Orig.] in der gegenwärtigen Situation der Religion beruht auf einer Plausibilitätskrise, die aller Theorie voraus ist. Das heißt, einfachen Leuten ohne Kenntnis von oder nicht einmal Interesse für Theologie ist die Plausibilität traditioneller religiöser Definitionen von Wirklichkeit fragwürdig geworden.«[78] Das ist meines Erachtens einer der wesentlichen Punkte in der Auseinandersetzung von Religion in der Gegenwart. Immer wieder

---

le[n] [sic!] entziehen«. Denn anders als Fazlur Rahman glaubt Charfi, daß eine strikte Trennung von Staat und Religion nicht zwangsläufig atheistisch sei, und ist davon überzeugt, daß sie den islamischen Gesellschaften einen Weg zur Emanzipation eröffnet. Er ist sogar der Ansicht, daß sie heute der einzige Weg für den Gläubigen ist, den Geist der religiösen Botschaft mit den Anforderungen des heutigen Lebens in Einklang zu bringen.« (Ders., Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012, 219)

75 »Das Leben in der Moderne entspricht für ihn dem Ideal des Laizismus, weil es das Recht in den Vordergrund stellt, völlig frei zu denken, Stellung zu beziehen und Entscheidungen zu treffen. Dies sind Verhaltensweisen, die er mit dem Wesen von Muhammads Botschaft selbst in Verbindung bringt.« (Ebd., 218–219)

76 Vgl. Berger, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft – Elemente einer soziologischen Theorie, 147.

77 Ebd.

78 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

trifft man in der eigenen Praxis und im Alltag Menschen, die genau dieses Problem der Plausibilität in Bezug auf bestimmte theologische Inhalte, Ideen und Konzepte haben. Unabhängig davon, welcher Tradition diese Menschen sich im weitesten Sinne zugehörig fühlen oder auch nicht, scheint die Problematik hierdurch im Kern nicht berührt zu werden, was Bergers weitere Ausführungen, global betrachtet, noch gewichtiger erscheinen lassen. So meint er:

> »in dem Maße, wie Säkularisierung und Pluralismus heute globale Phänomene sind, zeigt sich auch die theologische Krise weltweit, trotz der großen Unterschiede der religiösen Inhalte, die legitimiert werden müssen. Auch die Legitimatoren nichtreligiöser Weltanschauungen werden nicht von ihr verschont«[79].

Ich möchte vorschlagen diesen Gedankengang der *Krise* nochmals neu zu bewerten bzw. zu überdenken. Zwar könnte man Berger zugutehalten, dass seine Reflexionen – man denke an die Originalausgabe Anno 1967 – einem gewissen Zeitgeist geschuldet seien, jedoch erscheinen seine Kernaussagen hier gerade vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und der diesbezüglichen Überlegungen im Rahmen von Pluralität und Säkularisierung als nach wie vor zutreffend. Gerne möchte ich an dieser Stelle die besagte *Krise der Theologie* aus dem doch eher christlich anmutenden Fokus herausführen und auf *den Islam* bzw. die islamische Welt und ihre Gläubigen erweitern. Dieser Analogie folgend müsste man nachfragen, ob sich die Islamische Theologie ebenso in einer Krise nach diesem Duktus befindet. Wenn dem so ist, wäre ebenso danach zu fragen, ob diese Krise dann nur Ausdruck tiefer liegender gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Verwerfungen ist oder umgekehrt – um der beschriebenen Dialektik Bergers zu folgen – diese quasi durch die Theologie bedingt wird. Letzteres erscheint mir als weniger zutreffend, vielmehr kann meines Erachtens in den meisten Fällen von Instrumentalisierung bestimmter theologischer Konzepte und Ideen im Sinne eines opportunistischen *Diskurs-Kidnappings* gesprochen werden, bei dem jedwede Ideologie zum Narrativ wird, um eigene, ganz persönliche Ambitionen zu legitimieren und dementsprechend auszuweiten und fortzusetzen. Deutlich wird dies, wenn man sich allein die Geschichte der letzten 70 Jahre vor Augen führt: Nachdem nationalistisches Gedankengut und Ideologien zu Beginn des 20. Jh. *die Runde machten* und in deren Schlepptau sozialistische, linke Ideologien als Gegenentwurf hierzu lange Zeit, auch in der islamischen Welt, en vogue waren, erscheint nunmehr in den letzten 30 Jahren verstärkt der politische Islam in der Form des Islamismus, Dschihadismus und Salafismus als ideologisches Vehikel und Projektionsfläche herhalten zu müssen. Wenn man von einer Krise an dieser Stelle sprechen will, so ist dies eine Krise der Theologie und der Politik, aber nicht des Islam oder des Christentums insgesamt.

79 Ders., Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft – Elemente einer soziologischen Theorie. Übers. von Monika Plessner, Frankfurt a.M. 1973, 148.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7.3.8 Epilog

Die Erörterung und Analyse der als Kernfrage formulierten Korrelationsfrage wirft abschließend die Frage nach dem Gesamtzusammenhang auf, in dem meine Arbeit steht. Ich habe versucht die Genese und die ideengeschichtliche *DNA* der Korrelation in Theologie und Didaktik offenzulegen. Hierbei bin ich zu für mich selbst überraschenden Erkenntnissen gelangt, welche weit über den religionspädagogischen Kontext hinausragen. Dennoch ist und bleibt dies der Fokus meiner Betrachtung und Ziel meiner Bemühungen.

Am Ende dieser Arbeit komme ich nicht umher zu bemerken, dass wir derzeit eine sehr starke Trennung innerhalb des Islam erleben. Eine starke Trennung des Weltlichen vom Spirituellen, was sich gewiss auch auf das Christentum hierzulande beziehen ließe. Dies wird deutlich vor dem Hintergrund unserer größtenteils auf Konsum basierenden und orientierten Gesellschaft, in der alles möglich gemacht wird, um bestimmte Produkte, Leistungen und damit verbundene Imagines und Narrative wiedergeben zu können bzw. zu erzeugen. Alles erscheint irgendwie machbar, bestellbar, verfügbar, einschließlich der eigenen Person – und dies rund um die Uhr. Wir können uns, wenn wir wollen, alles kaufen. Anscheinend doch nicht alles! Denn mehr und mehr scheint es gerade denjenigen, denen es in materieller Hinsicht an nichts mangelt, es an Etwas zu mangeln, das nicht von materieller Natur, sondern eher seelischer und immaterieller Art ist. Ein Hunger, eine Sehnsucht nach einem bestimmten Gefühl von *Zuhause zu sein*, *angenommen zu sein*, Anerkennung zu finden uvm.[80] Reminiszenzen an die Konzepte und Ideen al-Ġazzālīs klingen hier durchaus an. Dieser Umstand ist offenkundig für die Menschen allgemein nichts Neues. Dieser Hunger, diese Sehnsucht der Seele, diese *Seelensucht* treibt viele Menschen an, sie suchen nach dem Stoff, der ihnen schnelle Glückseligkeit verheißt und greifen nach allem, was ihrer seelischen Not, ihrer Seelensucht, Abhilfe verspricht. Halbwissen, Dogmen oder Extremismus bieten hier scheinbar Halt und Orientierung in einer immer pluraler werdenden und damit immer weniger kontinuierlich erscheinenden Welt. Das Thema Resilienz, welches im Zusammenhang mit Identität und Pluralität im Rahmen dieser Arbeit thematisiert wird, erscheint hier als davon untrennbar. Es wäre schön, wenn die vielen Ansätze in dieser Arbeit zu einem besseren und zeitgemäßen Verständnis des Koran und damit auch des Islam beitragen würden. Die methodischen Überlegungen zur Vermittlung dieser neuen Ansätze sollten lebhaft, konstruktiv und produktiv diskutiert werden. In Bezug auf *den Islam* möchte ich mich gegen eine statisch-monolithe Auffassung verwahren und mahne an dieser Stelle zur sachlichen Differenzierung. Politische und gesellschaftliche Settings werden nicht allein von religiösen Ideen bestimmt und geformt. Diese monokausale Wahrnehmung führt in die Irre und zu unnötigen Verzerrungen in der Aufnahme, Analyse und Kommunikation über die eigentlichen Tatsachen. Diese müssen nichtsdestoweniger in ausgewogener Weise berücksichtigt werden – ganz im Dienste der Sache für ein besseres, sachlicheres und respektvolleres Miteinander zum gemeinsamen Besten. Frei nach

80 Stichworte aus Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt hierzu: »permanente Suche nach Selbstvergewisserung nach sozialer Übereinstimmung«; »Ich weiß, wer ich bin, wenn ich im Trend bin.« (18)

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

dem Koran: »Und streitet mit den Leuten des Buches nur auf die beste Art«[81]. Und so schließe ich mit den Worten:

»So geht denn hin und reflektiert, Ihr mit Einsicht Begabten.«
Ibn Rushd

81 Sure 29 *al-ʿAnkabūt* »*Die Spinne*« Vers 46.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehungsgeflecht (Dreiklang) zwischen Religionsunterricht – Lehrplan – Konzept Korrelation (eigene Darstellung), S. 17
Abbildung 2: Das Konzept der Elementarisierung (Mendl 2011, 191), S. 95
Abbildung 3: Das Vier-Welten-Modell (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, 11), S. 151
Abbildung 4: Typologie der Interpreten (eigene Darstellung), S. 183
Abbildung 5: Das Haus des Lebens (eigene Darstellung), S. 285

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

9. Literaturverzeichnis

Abu Zaid, Nasr Hamid, Mafhūm an-naṣṣ dirāsa fī ulūm al-Qur'ān, Kairo 1993.

Ders., Mafhūm al-nass (The concept of the text), Beirut/Casablanca 2000.

Ders., The Qur'an. God and Man in Communication. Inaugural Lecture for the Cleveringa Chair of Leiden University, veröffentl. am 27. November 2000, https://www.let.leidenuniv.nl/forum/01_1/onderzoek/2.htm [eingesehen am 21.04.2010].

Ders., Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran, Freiburg 2008.

Alacacioğlu, Hasan, Deutsche Heimat Islam, Münster 2000.

Al-Ghasâli, Das Elixier der Glückseligkeit – Aus dem Persischen und Arabischen übertragen von Hellmut Ritter. Mit einem Vorwort von Annemarie Schimmel, München 1996[6].

Al-Khalediy, Khaled, Education and Methods of Teaching in Islam in the Era of Az-Zarnooji, veröffentl. 2010, https://www.qsm.ac.il/arblanguage/docs/majalla/3+4/eng=2=kalid.pdf [eingesehen am 06.01.2019, 14.11 MEZ].

Alkhlifa, H./Hasheem, K., Fisool Fi Tadrees Altarbia Alaslamiah (Ibtdaii, Motawasd, Thanawii [Chapters in Teaching Islamic Education], (Primary, middle and high schools), Riyadh 2005.

Allmen, Jacques-Antoine von, Symboltheorie und Symboldidaktik am Beispiel von Peter Biehl und Hubertus Halbfas. Dissertation, Basel 1992.

Al-Mawdudi, Abu Ala, Towards Understanding the Qur'an. Vol. I, London 1995.

Alotaibi, Sultan, Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia, Bowling Green State Univ. 2014.

Andrae, Tor, Islamische Mystiker, Stuttgart 1960.

Anger, Thorsten, Islam in der Schule – rechtliche Wirkungen der Religionsfreiheit und der Gewissensfreiheit sowie des Staatskirchenrechts im öffentlichen Schulwesen, Berlin 2003.

Arkoun, Mohammed, Rethinking Islam Today. A Sourcebook. In: Liberal Islam, hg. v. Charles Kurzmann, Oxford 1998.

Arkoun, Mohammed/Gardet, Louis, L'Islam. Hier-demain, Paris 1978.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Arshad, Asmaa Mohd, Five key terms in Al-Ghazalis child educational theory. An example of Islamization of contemporary knowledge. In: al-Shjarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization 7 (2002), S. 103-134.

Aslan, Ednan, Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg als wissenschaftliches Projekt. In: Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, hg. v. Urs Baumann, Frankfurt a.M. 2001.

Ders., Islamische Erziehung in Europa, Wien 2009.

Ders., Ḥadīṯ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad. In: Geschichtsschreibung zum Frühislam: Quellenkritik und Rekonstruktion der Anfänge, hg. v. Ayşe Başol, Ömer Özsoy, Berlin 2014.

Ateş, Süleyman, Kapanış Konuşması. in: Tefsirin dünü ve bugünü sepozyumu (22–23 Ekim 1992), Samsun 1993.

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

Azra, Azyumardi, Pendidikan Islam. Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru (»Islamische Bildung: Tradition und Moderne im neuen Jahrtausend«), Jakarta 1999.

Ders., Paradigma Baru Pedidikan Nasional (»Ein neues Paradigma für die nationale Bildung«), Jakarta 2002.

Bair, Johann, Das Islamgesetz. An den Schnittstellen zwischen österreichischer Rechtsgeschichte und österreichischem Staatsrecht, Wien 2002.

Bartsch, Darjusch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht. Magisterarbeit, Bochum 2007.

Ders., Yad wa Yād – Lernen mit Hand und Verstand. Konzept und Materialien zur Sprachförderung im Fachunterricht Islamkunde in deutscher Sprache., Nicht publiziert 2008.

Ders., Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht, Hamburg 2009.

Baudler, Georg, Wie soll Lebenssituation und Glaubensinhalt miteinander verbunden werden? In: Katechetische Blätter 98 (1973), S. 365-372.

Ders., Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen: Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn 1984.

Bauer, Thomas (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2004.

Baumann, Urs, Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt a.M. 2001.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan für die islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Grundschule, Hauptschule; Jahrgangsstufen 1 bis 10, München 2005.

Behr, Harry Harun, Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwicklungen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens. Dissertation, Bayreuth 2005.

Ders., Islamische Religionspädagogik und Didaktik. Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erzie-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

hung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, hg. v. Mizrap Polat, Cemal Tosun, Frankfurt a.M. 2010.

Bendel, Petra, Integration von Muslimen, München 2006.

Benzine, Rachid, Islam und Moderne – Die neuen Denker. Aus dem Französischen von Hadiya Gurtmann. Originalausgabe : Les nouveaux penseurs de l'islam. Paris (Albin Michael), 2004, Berlin 2012.

Berger, Lutz, Islam. Theologie, Wien 2010.

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

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

Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry, Multiple religiöse Identitäten – Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Bd. 5, Zürich 2008.

Bertenrath, Zita, Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum – Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg 2011.

Biehl, Peter, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik. In: Erfahrung, Glaube und Bildung, hg. v. ders., Gütersloh 1991.

Ders., Festsymbole. Zum Beispiel Ostern: Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

Ders., Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 2002[3].

Biehl, Peter/Baudler, Georg, Erfahrung, Symbol, Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt a.M. 1980.

Biehl, Peter/Hinze, Ute/Tammeus, Rudolf, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. [Wege des Lernens 6], Neukirchen-Vluyn 1989.

Bilgin, Beyza, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007.

Bitter, Gottfried, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen. In: Lebendige Katechese 18 (1996).

Bock, Wolfgang (Hg.), Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen 2007.

Böckler, Stefan et al.ii, Integration zwischen Distanz und Annäherung. Die Ergebnisse der Ersten Duisburger Integrationsbefragung, Duisburg 2009.

Bodenstein, Mark, Islamisierung von Muslimen? Fragen zur Institutionalisierung muslimischer Repräsentanz und Religionslehrerausbildung in Deutschland und Österreich. Dissertation, Universität Erfurt 2008.

Bonefeld, Meike et al.ii, Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 49 (2017), S. 11-23.

Boschert-Kimmig, Reinhold, Handeln aus der Kraft der Erinnerung. In: Orientierung 55 (1991), S. 143-147.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Boschki, Reinhold, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Osterfildern 2003.

Ders., Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008.

Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias, Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik. Bd. 31, Berlin 2007.

Bucaille, Maurice/Talbi, Mohamed, Reflexions sur le Coran, Paris 1989.

Bukow, Wolf-Dietrich (Hg.), Islam und Bildung, Opladen 2003.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, veröffentl. 2009, https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/MLD-Vollversion.pdf?__blob=publicationFile [eingesehen am 08.07.2018, 16:52 MEZ].

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

Campanini, Massimo, Il pensiero islamico contemporaneo, Bologna 2005.

Ders., The Qur'an. Modern Muslim Interpretations. Translated by Caroline Higgitt, London 2011[2].

Cantwell-Smith, Wilfried, The True Meaning of Scripture. An Empirical Historian's Nonreductionist Intrepretation of the Qur'an. In: International Journal of Middle East Studies 11 (1980), S. 487-505.

Ceylan, Rauf, Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendliche in Deutschland, Hamburg 2008.

Ceylan, Rauf/Borchard, Michael, Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven, Osnabrück 2011.

Ceylan, Rauf (Hg.), Islam und Diaspora Analysen zum muslimischen Leben in Deutschland aus historischer, rechtlicher sowie migrations- und religionssoziologischer Perspektive, Frankfurt a.M. 2012.

Cragg, Kenneth, The Event of the Qur'ān. Islam in its Scripture, London 1973.

Daiber, Karl-Fritz, Religiöse Gruppenbildung als Reaktionsmuster gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse. In: Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, hg. v. Karl Gabriel, München 1996.

Demant, Froukje/Maussen, Marcel/Rath, Jan, Muslims in the EU: Cities Report. Preliminary reserach report and literature survey, veröffentl. 2007, https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/museucitiesnet_20080101_0.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 11:38 MEZ].

Dessing, Nathal M., Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands, Leuven 2001.

Dinger, Florian, Religion in Form bringen! – Aber wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13/2 (2014), S. 170-177.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Domsgen, Michael, Religionspädagogik in systemischer Perspektive: Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

Donzel van, Emeri Johannes/Lewis, Bernard/Pellat, Charles (Ed.), The Encyclopedia of Islam. New Edition. Bd. V, Leiden 1986.

Dörler, Elisabeth, Verständigung leben und lernen am Beispiel von türkischen Muslimen und Vorarlberger Christen, Feldkirch 2003.

Dpa, Für verhaltensauffällige Kinder in Schulen viel mehr tun. Direkt aus dem dpa-Newskanal. In: Süddeutsche Zeitung.de (26. April 2017, 10:36 MEZ).

Dass., Migrantenkinder: Schlechtere Noten bei gleicher Leistung. In: Frankfurter Neue Presse (12.07.2017).

Dressler, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 1 (2002), S. 11-19.

Ders., Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2 (2007), S. 27-31.

Dressler, Bernhard/Klie, Thomas, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht. In: Pastoraltheologie 96 (2007), S. 243-254.

Dudel, Josef/Menzel, Randolf/Schmidt, Robert F. (Hg.), Neurowissenschaft – Vom Molekül zur Kognition, Berlin 1996.

Dürckheim, Graf Karlfried, Vom doppelten Ursprung des Menschen. Als Verheißung, Erfahrung, Auftrag, Freiburg i.Br. 1985[9].

Eco, Umberto, Im Namen der Rose. Übersetzer: Burkhart Kroeber aus dem Italienischen, 1982, München 1987[11].

Englert, Rudolf, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

Ders., Plädoyer für »religionspädagogische Pünktlichkeit«. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess. In: Katechetische Blätter 113 (1988), S. 159-169.

Ders., Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Religionsunterricht im Abseits?, hg. v. Georg Hilger, George Reilly, München 1993.

Ders., Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. In: Religionspädagogische Beiträge 38 (1996), S. 3-18.

Ders., Neues aus Altem verstehen. In: Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, hg. v. Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Andreas Prokopf, Münster 2003.

Ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007.

Ders., Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60/1 (2008), S. 3-16.

Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichtes: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.

Ennaifer, H'mida, Les commentaires coranique contemporains. Analyse de leur méthologie, Rom 1998.

Erikson, Erik H., Identität und Lebenszyklus, Berlin 1973[28].

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Esack, Farid, Quranic Hermeneutics. Problems and Prospects. In: The Muslim World 83 (1993), S. 118-141.

Ders., Qur'ān, Liberation & Pluralism. An Islamic Perspektive of Interreligious Solidarity against Oppression, Oxford 1997.

Esser, Wolfgang G., Religionsunterricht = Traditionsunterricht? Daseinsunterricht in Korrelation. In: Zum Religionsunterricht morgen, hg. v. ders., München, Wuppertal 1970.

Ders., Religionsunterricht – Positionsanalyse – Grundlegung – Grundrißentwurf, Düsseldorf 1973.

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Auswirkungen der Bombenanschläge vom 7. Juli 2005 in London auf muslimische Gemeinschaften in der EU, Luxemburg 2006.

Dass., Muslims in the European Union: Discrimination and Islamophobia, veröffentl. 2006, http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/156-Manifestations_DE.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 11:32 MEZ].

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

Fadjar, H. A./Syarif, Malik/Abubakar, Mustafa Junanda, Visi pembaruan pendidikan Islam (»Reformen der islamischen Bildung«), Jakarta 1998.

Falaturi, Abdoldjavad, Die Bedeutung des islamischen Menschenbildes für die Erziehung. In: Erziehung zur Kulturbegegnung – Modelle für das Zusammenleben von Menschen verschiedenen Glaubens. Schwerpunkt Christentum Islam. Referate und Ereignisse des Nürnberger Forums (1985), hg. v. Johannes Lähnemann, Hamburg 1986.

Feifel, Erich, Religion als operationaler Begriff; Die Religionspädagogik als mehrdimensionales Arbeitsfeld. In: Handbuch der Religionspädagogik. Bd. 1 Religiöse Bildung und Erziehung: Theorie und Faktoren, hg. v. ders. et al.ii, Gütersloh 1973.

Ders., Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. In: Lebendige Katechese 15/2 (1993), S. 95-102.

Frenzel, Karolina/Müller, Michael/Sottong, Hermann, Storytelling – Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen, München 2004.

Fuess, Albert, Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach. In: Journal of Muslim Minority Affairs 27/2 (2007), S. 215-239.

Gartner, Barbara, Der Islam im religionsneutralen Staat. Die Problematik des muslimischen Kopftuches in der Schule, des koedukativen Sport- und Schwimmunterrichts, des Gebetsrufs des Muezzins, des Schächtens nach islamischen Ritus und des islamischen Religionsunterrichts und des muslimischen Bestattungswesens in Österreich und Deutschland, Frankfurt a.M. 2006.

Gasper, Margot, Islamunterricht. »Dieses Modell ist eine Brücke, keine Krücke«, veröffentl. am 08. Dezember 2011, in: Aachener Zeitung.de, https://www.aachener-zeitung.de/lokales/region/islamunterricht-dieses-modell-ist-eine-bruecke-keine-kruecke-1.396203 [eingesehen am 08.12.2011, 22:41 MEZ].

Gebauer, Klaus, Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (1979 – 1995) – begleitende Informationen und Kommentare, Bönen 1995.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ders., Geschichte der Islamischen Unterweisung (der Islamkunde) in NRW. Stand 01. Januar 2007, veröffentl. 2003, https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/svislam/download/islamkunde.pdf [eingesehen am 16.01.2012, 22:33 MEZ].

Ders., 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. Manuskriptfassung 2003.

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976.

Goldstein, E. Bruce, Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung. Dt. Übers. hg. von Manfred Ritter. Aus dem Amerik. übers. von Gabriele Herbst, Heidelberg 1997.

Graf, Peter (Hg.), Der Islam im Westen – der Westen im Islam. Positionen zur religiös-ethischen Erziehung von Muslimen, Göttingen 2004.

Greiner, Ulrike, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, München 2000.

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

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

Günther, Sebastian, Advice for teachers. The 9th Century Muslim Scholars Ibn Saḥnūn and al-Jāḥiẓ on Pedagogy and Didactics. In: Ideas, Images an Methods of Portrayal. Insights into Arabic Literature and Islam, hg. v. ders., Leiden 2005.

Ders., Be Masters in That You Teach and Continue to Learn. Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory. In: Comparative Education Review – Special Issue on Islam and Education. Myths and Truths 50/3 (2006), S. 367-388.

Ders., Praise to Book! Al-Jahiz and Ibn Qutyaba on the Excellence of the Written Word in Medieval Islam. In: Franz Rosenthal Memorial Volume, hg. v. Yohanan Friedmann, Jerusalem 2006.

Ders., In our days religion has once again become something alien. Al-Khattabi's Critique of the State o Reilgious Learing in Tenth-century Islam. In: »Text and Society«. American Journal of Muslim Social Scientists, special issue, hg. v. Todd Lawson 2008.

Ders., Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter. Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun (8.-15. Jh.). In: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, hg. v. Zekirija Sejdini, Bielefeld 2016.

Hadar, Ivan, A., Bildung in Indonesien. Krise und Kontinuität; das Beispiel Pesantren, Frankfurt a.M. 1999.

Halbfas, Hubertus, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie? In: Katechetische Blätter 116 (1991), S. 750.

Ders., Das dritte Auge – religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1997.

Hallaq, Wael, A History of Islamic Legal Theories, Cambridge 1997.

Halstead, J. Mark, An Islamic concept of education. In: Comparative Education 40/4 (2004), S. 517-529.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hamad, Sharif, Assalib Tadress Altrabah Alislamiah Alshaaiah Altee Uastakhdmha Moalmy Altrabaih Alaslamiah Fi Almarhalah Alasahsia Alilaafi Gaza Wa Mbarrat Istkhdamaha [The methodology of teaching Islamic education which is used by the teachers of Islamic education in the preparatory stage in Gaza-governorates]. In: Islamic university magazine (Islamic studies series) 12/2 (2004), S. 503-552.

Han, Byung-Chul, Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute, Frankfurt a.M. 2016.

Hanafi, Hasan, Théologie on anthropologie? Renaissance du monde arabe. In : Renaissance du monde arabe. Colloque Interarabe de Louvain, hg. v. Anouar Abdel-Malek, Abdel-Aziz Belal, Hasan Hanafi, Gembloux, Algiers 1972.

Ders., Muqaddima fī ʿilm al-istiġrāb (Critique of Western Science), Cairo 1991.

Ders., Method of Thematic. Interpretation of the Qur'an. In: Islam in the Modern World. Vol. 1, hg. v. ders., Cairo 1995.

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

Hartshorne, Charles/Weiß, Paul (Ed.), Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Cambrigde 1958.

Haussmann, Werner, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen. Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der BRD, Hamburg 1993.

Heil, Stefan, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, Münster 2006.

Ders., Wie lässt sich Neues erklären? Religionspädagogik als abduktive Wissenschaft. In: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, hg. v. Reinhold Boschki, Matthias Gronover, Berlin 2007.

Herbert, Ulrich, Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Bonn 2003.

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

Ders., Curriculumtheorie – Ein erweiterter Bezugsrahmen für die Integration verschiedener Determinanten. In: Grundlagen des Religionsunterrichts. Studienbrief V/1, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Fernstudienlehrgang für katholische Re-ligionspädagogik., hg. v. Günter Lange, Willhelm Albrecht, Georg Hilger, Tübingen 1977.

Ders., Korrelieren lernen. 2. Korrelation als Denkform der Theologie – fundamentaltheologische Perspektive. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Ders., Konzeptionelle Entwicklungslinien in der Religionsdidaktik. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2010².

Hilger, Georg/Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien. 10. Religionsunterricht unter dem Einfluss der Curriculumtheorie. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfa-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Dies., Konzeptionelle Entwicklungslinien. 9. Problemorientierter Religionsunterricht. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. ders., Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Dies., Ist Korrelationsdidaktik »out«? In: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 18, hg. v. Christoph Bizer et al.ii, Göttingen 2002.

Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010².

Hilger, Georg/Ritter, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006.

Himmelfarb, Harold S./Della Peergola, Sergio (Ed.), Jewish Education Worldwide. Cross-Cultural Perspectives, Lanham 1989.

Hoffer, Cornelis Bernadette Maria, Volksgeloof en religieuze geneeswijzen onder moslims in Niederland. een historisch-sociologische analyse von religious-medisch denken en handelen, Amsterdam 2000.

Hoffers, Ellen, Allah oder der Beirat. Islamischer Religionsunterricht, veröffentl. am 11. Oktober 2012, in: Frankfurter Allgemeine.net, https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/islamischer-religionsunterricht-allah-oder-der-beirat-11922261.html [eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ].

Husmann, Bärbel, Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht nicht inszenieren. In: Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. (Praktische Theologie heute, 97), hg. v. Thomas Klie, Silke Leonhard, Stuttgart 2008.

Ibn Khaldūn, ʿAbd ar-Raḥmān: al-Muqaddima, Beirut 1421/2000.

Ders., The Muqaddimah. An Introduction to History. Übersetzt von Franz Rosenthal. Bd. 3, Princeton 1958.

Jansen, Johannes Juliaan Gijsbert, The Interpretation of the Koran in Modern Egypt, Leiden 1980.

Joly, Danièle, Britannia's crescent. Making a place for Muslims in British society, Aldershot 1995.

Jungmann, Josef A., Symbolik der katholischen Kirche, Stuttgart 1960.

Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010².

Karimi, Ahmad Milad, Versuch einer ästhetischen Hermeneutik des Qur'ān. In: Herausforderungen an die Islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, hg. v. Mouhanad Khorchide, Klaus von Stosch, Freiburg i.Br. 2012.

Karimi, Milad, Der Koran. Hg. Uhde, Bernhard, Freiburg 2009.

Kaufmann, Hans-Bernhard, Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts (1968). In: Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, hg. v. Horst Gloy, Göttingen 1971.

Keupp, Heiner, Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Khalafallāh, Muhammad Ahmad, Al- Fann al- qasī fī'l – Qur'an al-Karīm (The Art of Narrative in the Noble Qur'an), London/Kairo/Beirut 1999[4].

Khorchide, Mouhanad, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden 2009.

Ders., Bitte um Hilfe. E-Mail vom 19.07.2018, 12:45 MEZ 2018.

Ders., Gottes Offenbarung in Menschenwort – Der Koran im Licht der Barmherzigkeit. In: HthKK (1), Freiburg i.Br. 2018.

Khorchide, Mouhanad/Stosch, Klaus von, Herausforderungen an die Islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, Freiburg i.Br. 2012.

Khoury, Adel Theodor, Der Koran, Gütersloh 2007[4].

Kiefer, Michael, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. Kontext, Geschichte, Verlauf und Akzeptanz eines Schulversuchs, Münster 2005.

Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Uçar, Bülent (Hg.), Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008.

Kiefer, Michael/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009.

Kienzler, Klaus (Hg.), Islam und Christentum – Religion im Gespräch, Münster 2001.

Kisi, Melahat, HIKMA. In: Journal of Islamic Theology and Religious Education/ Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 6/11 (2015), S. 223-228.

Klafki, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (1959), Weinheim 1963[2].

Ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.

Ders., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.

Ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.

Klausing, Kathrin, Geschlechterollenvorstellungen im Tafsir, Frankfurt a.M. 2013.

Klie, Thomas/Leonhard, Silke, Ästhetik – Bildung – Performanz: Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. (Praktische Theologie heute, 97), hg. v. dies., Stuttgart 2008.

Koerrenz, Ralf, Narrative Didaktik. Studien zur Pädagogik Heinrich Scharrelmanns, Waltrop 1997.

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

Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien. 12. Rezeption und Integration religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974). In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Ders., Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zu Diskussion um das Korrelationsprinzip. In: Religionspädagogische Beiträge 48 (2002), S. 3-18.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kupferschmidt, Kai, »Erinnern ist ein kreativer Prozess«. Wenn Menschen zu Unrecht verurteilt werden, dann liegt das oft an der Fehlbarkeit des menschlichen Gedächtnisses. Die Psychologin Elizabeth Loftus erklärt im Interview, warum wir unserem Gedächtnis weniger vertrauen sollten., veröffentl. am 22. Juli 2011, https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/erinnern-ist-ein-kreativer-prozess [eingesehen am 12.07.2017, 13:55 MEZ].

Lachmann, Rainer, Historischer Kontext. Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, hg. v. Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner, Stuttgart 2012.

Lämmermann, Godwin, Stufen der religionsdidaktischer Elementarisierung. In: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 7, hg. v. Peter Biehl et al.ii, Göttingen 1990.

Ders., Elementarisierung. In: Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1 – A-K, hg. v. Norbert Mette, Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2001.

Lampert, Marie/Wespe, Rolf, Storytelling für Journalisten, Konstanz 2013[3].

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, »Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 bis 10«, Bönen 1991.

Dass., Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule. Entwurf, Bönen 1995.

Dass., »Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 bis 10«, Bönen 1996.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.), Islamische Religionspädagogik. Materialien und Fortbildungsmodule für die Qualifizierungsmaßnahme der Islamkunde-Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen, Soest 2006.

Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, Düsseldorf 2006.

Landesinstitut für Schule (NRW), Islamkunde in Nordrhein-Westfalen. Einige Infos. Stand 01. Januar 2007, veröffentl. am 01. Januar 2007, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/svislam/download/islamkunde.pdf [eingesehen am 08.01.2013, 21:20 MEZ].

Leimgruber, Stephan, Erinnerungsgeleitetes Lernen. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik als Wissenschaft. 1. Von der Katechetik zur Religionsdidaktik. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Leonhard, Silke/Klie, Thomas, Performative Religionspädagogik. In: Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, hg. v. dies., Leipzig 2006.

Lewis, Philip, Islamic Britain. Religion, politics and identiy among British muslims: Bradford in the 1990s, London 1994.

Lochner, David, Storytelling in virtuellen Welten, Konstanz 2014.

Lorenzer, Alfred, Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt a.M. 1973.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lotman, Jurij M., Kunst als Sprache. Untersuchung zum Zeichencharakter von Literatur und Kunst, Leipzig 1981.

Lowry, Joseph E. (Hg.), Law and education in medieval Islam, Warminster 2004.

Luther, Henning, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

Makdisi, George, The rise of colleges. Institutions of learing in Islam and the West, Edinburgh 1981.

Ders., The rise of humanism in classical Islam and the Christian West, Edinburgh 1990.

Ders., Religion, law and learning in classical Islam, Hampshire/Brookfield 1991.

Martin, Richard C./Woodward, Marc/Atmaja, Dwi, Defenders of Reason in Islam. Mu'tazilism from Medieval School to Modern Symbol, Oxford 1997.

Martin, Richard C. (Ed.), Approaches to Islam in Religious Studies, Tucson 1980.

Martinez, Matias/Scheffel, Michael, Einführung in die Erzähltheorie, München 2016[10].

Mastuhu Lukman, M. H., Menata ulang pemikiran sistem pendidikan nasional dalam abad 21 (The new mind set of national education in the 21st century), Yogyakarta 2003.

McAuliffe, Jane Dammen, Qur'ānic Christians. Analysis of classical and modern exegesis, Cambridge 1991.

Meier, Fritz, Ein Knigge für Sufi's. In: Bausteine I. (Beiruter Texte und Studien, 53a), hg. v. Erika Glassen, Gudrun Schubert, Stuttgart 1992.

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

Ders., Religionsdidaktik – Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011.

Metz, Johann Baptist, Zur Theologie der Welt, Mainz/München 1968.

Michaelschule Papenburg, Besondere Fächer. 6. Islamischer Religionsunterricht, http://www.michaelschule.de/index.php/besondere-f%C3%A4cher.html [eingesehen am 16.07.2018, 11:40 MEZ].

Dass., Lehrplanentwicklung für den Islamischen Religionsunterricht an der Michaelschule Papenburg. »Papenburger Modell«, Klassen 5–10, Osnabrück 2011.

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen, veröffentl. 2010, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe_2015/Islam/Muslimisches_Leben_in_NRW.pdf [eingesehen am 15.07.2018, 22:59 MEZ].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, veröffentl. 2013–2018, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Religionsunterricht/Islamischer-Religionsunterricht/index.html [eingesehen am 03.09.2018, 13:55 MEZ].

Dass., Kernpunkte zum islamischen Religionsunterricht (IRU), veröffentl. 2013–2018, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Religionsunterricht/Islamischer-Religionsunterricht/Kernpunkte-IRU/index.html [eingesehen am 03.09.2018, 13:31 MEZ].

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

Dass., Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Klasse 1 bis 4, Frechen 2006.

Dass., Islamkunde in deutscher Sprache. Klasse 5 bis 10, Frechen 2009.

Dass., Einführung des islamischen Religionsunterrichts zum Schuljahr 2012/2013, veröffentl. am 06. März 2012, https://www.schulministerium.nrw.de/SV/Schulmail/Archiv/1203062/index.html [eingesehen am 25.07.2012, 21:20 MEZ].

Dass., Islamischer Religionsunterricht. Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (Heft 2014), veröffentl. 2013a, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 12:24 MEZ].

Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen 2014.

Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, veröffentl. 2014, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf [eingesehen am 27.08.2017, 21:53 MEZ].

Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2016b.

Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, veröffentl. 2017, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ir/KLP_GOSt_Islamischer_Religionsunterricht.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 12:23 MEZ].

Mohr, Irka-Christin, Muslime zwischen Herkunft und Zukunft. Islamischer Unterricht in Berlin, Berlin 2000.

Dies., Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich. Dissertation, Bielefeld 2005a.

Dies., Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld 2006b.

Dies., Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, https://www.hbs-hessen.de/archivseite/pol/mohr.htm [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ].

Moosa, Ebrahim, The Debts and Burdens of Critical Islam. In: On Justice, Gender and Pluralism, hg. v. Omid Safi, Oxford 2003.

MSW NRW Bildungsportal, Nordrhein-Westfalen bringt islamischen Religionsunterricht auf den Weg, https://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/_Rubriken/Praxis/zweite_Lesung_Islamunterricht/index.html [eingesehen am 16.12.2011, 22:05 MEZ].

Müller, Michael/Grimm, Petra, Narrative Medienforschung. Einführung in Methodik und Anwendung, Konstanz 2016.

Nieder-Entgelmeier, Carolin, Islamunterricht in NRW in der Kritik, veröffentl. am 09. Juli 2016, in: Neue Westfälische.de, http://www.nw.de/nachrichten/regionale_poli

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tik/20848865_Islamunterricht-in-der-Kritik.html [eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ].

Niedersächsisches Kultusministerium, Beirat konstituiert sich. Neues Fach »Islamische Religion« soll in Niedersachsen 2013 starten, veröffentl. 2012, http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/102675.html [eingesehen am 29.07.2012, 13:30 MEZ].

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht, Hannover 2003.

Dass., Islamischer Religionsunterricht. Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, veröffentl. 2010, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc-iru-2010.pdf [eingesehen am 08.07.2018, 17:16 MEZ].

Dass., Islamische Religion. Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I – Schuljahrgänge 5–10, veröffentl. 2014, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_iru_druckfassung_bo.pdf [eingesehen am 15.07.2018, 23:21 MEZ].

Nielsen, Jørgen, Islam in Westeuropa, Hamburg 1995.

Nipkow, Karl Ernst, Problemorientierter Religionsunterricht nach dem »Kontexttypus« (1970). In: Schule und Religionsunterricht in Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, hg. v. ders., Heidelberg, Düsseldorf 1971.

Ders., Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh 1982.

Ders., Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 111/8 (1986), S. 600-608.

Ders., Erwachsenwerden mit oder ohne Gott. In: Lebendige Katechese 15/2 (1993), S. 109-114.

NWZ Online, Islamunterricht soll 2014 starten. Bildung Ministerium will Sufenplan erarbeiten – Es mangelt noch an Lehrern, veröffentl. am 19. Januar 2011, http://www.nwzonline.de/index_aktuelles_politik_niedersachsen_artik…rsachsen/NWZ/Artikel/2521201/Islamunterricht-soll-2014-starten.html [eingesehen am 19.01.2011, 22:56 MEZ].

Obermann, Andreas, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen, Berlin 2006.

Ornig, Nikola, Die zweite Generation und der Islam in Österreich. Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnie, Graz 2006.

Özdil, Ali-Özgür, Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland – Religionsunterricht – religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde, Hamburg 1999.

Özsoy, Ömer, Bitte um Hilfe. E-Mail vom 18.01.2013, 14:45 MEZ 2013.

Öztürk, Halit, Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland, Bielefeld 2007.

Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen – Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2010.

Paret, Rudi, Der Koran, Stuttgart 2007[10].

Pätzold, Jörg, Art. Intertextualität. In: Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart, Weimar 2010[4].

Polat, Mizrap, Religiöse Antwortsuche im islamischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Lebensumstände der Gegenwart. In: Islamische Theologie und Religions-

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

pädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, hg. v. ders., Cemal Tosun, Frankfurt a.M. 2010.

Ders., Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichtes. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, hg. v. ders., Cemal Tosun, Frankfurt a.M. 2010.

Polat, Mizrap/Tosun, Cemal, Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Erziehung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, Frankfurt a.M. 2010.

Poonawala, Ismail, Ta'wil. The Encyclopaedia of Islam. Band 10, Leiden 2000^{2}.

Porzelt, Burkard, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext. In: Trierer Theologie Zeitschrift 109 (2000), S. 308-328.

Priboschek, Andrej (Hg.)/News4Teachers. Das Bildungsportal, Vertrauen untergraben. Löhrmann entlässt Mitglied des Beirats für islamischen Religionsunterricht, veröffentl. am 02. Dezember 2016, http://www.news4teachers.de/2016/12/vertrauen-untergraben-loehrmann-entlaesst-mitglied-des-beirats-fuer-islamischen-religionsunterricht/[eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ].

Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: Religionspädagogische Beiträge 44 (2000).

Pryor, Caroline R./Eslami-Rasekh, Zohreh, Iranian and U.S. pre-service teachers' philosophical approaches to teaching. Enhancing intercultural understandings. Current Issues. In: Comparative Education 7/1 (2004), S. 50-69.

Quraishi, Muzammil, Muslims and crime. A comparative study, Aldershot 2005.

Rahman, Fazlur, Islam and Modernity, Chicago 1984.

Ders., Law and Ethics in Islam. In: Ethics in Islam, hg. v. Richard G. Hovannisian, Malibu (Kalifornien) 1985.

Rahner, Karl, Geist in Welt, München 1954.

Ders., Hörer des Wortes, München 1963.

Ders., Hierarchien der Wahrheiten. In: Diakonie 13 (1982), S. 376-382.

Reichmuth, Stefan (Hg.), Staatlicher Islamunterricht in Deutschland – die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich, Berlin 2006.

Reilly, George, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig? In: Religionsunterricht im Abseits?, hg. v. Georg Hilger, George Reilly, München 1993.

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].

Rippin, Andrew, Art. Tafsīr. In: Encyclopedia of Islam. Bd. 10: Fascicules 163–163, Leiden 1998.

Robinsohn, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

Rosenfield, Israel, Kein Speicher von Erinnerungsbildern. Subjektive Erfahrungen führen zu einem neuen Verständnis der Gehirnfunktionen. In: Frankfurter Rundschau (06.04.1993).

Rosenthal, Franz, Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in medieval Islam, Leiden 1970.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Rudolph, Hedwig, Die Dynamik der Einwanderung im Nichteinwanderungsland Deutschland. In: Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen, hg. v. Heinz Fassmann, Rainer Münz, Frankfurt 1996.

Ruster, Thomas, Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), S. 189-203.

Šarīʿatī, ʿAlī, School of Thought and Action. Ed. C. Bakhtiar, Albuquerque (N. Mex.) no date.

Sarıkaya, Yaşar, Der Hadith im islamischen Religionsunterricht: eine religionspädagogische Herausforderung. In: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, hg. v. Zekirija Sejdini, Bielefeld 2016.

Schambeck, Mirjam, Religion lernen – Überlegungen zum mystagogischen Lernen angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens. In: Mehr als reden über Religion, hg. v. Ludwig Rendl, Donauwörth 2006.

Dies., Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule. In: Religionspädagogische Beiträge 58 (2007), S. 61-80.

Schäuble, Martin, Black Box Dschihad. Daniel und Sa'ed auf ihrem Weg ins Paradies, München 2011.

Schillebeeckx, Edward, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971.

Ders., Menschliche Erfahrung Glaube an Jesu Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg 1979.

Ders., Erfahrung und Glaube. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Eine interdisziplinäre Enzyklopädie. Bd. 25, hg. v. Karl Rahner, Hans Böckle, Franz-Xaver Kaufmann, Freiburg 1980.

Ders., Offenbarung, Glaube und Erfahrung. In: Katechetische Blätter 2 (1980), S. 84-95.

Ders., Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation (Interview mit Hans-Georg Ziebertz). In: Katechetische Blätter 119 (1994), S. 756-762.

Schilson, Arno, Theologie und Anthropologie als Lernfelder des Glaubens. In: Katechetische Blätter 109 (1984), S. 789-799.

Schlupp, Klaus, Schule, Kirche und Staat im 19. Jahrhundert. Die katholische Volksschule im Bistum Mainz und Großherzogtum Hessen-Darmstadt von 1830–1877, Nordhausen 2005.

Schmidinger, Thomas, Islam in Österreich – zwischen Repräsentation und Integration. In: Österreichisches Jahrbuch für Politik, hg. v. Andreas Khol et al.ii, Wien 2007.

Schmidt-Leukel, Perry, Mulitiple religiöse Identitäten – Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Bd. 5, Zürich 2008.

Schoberth, Ingrid, Glauben-Lernen heißt eine Sprache lernen. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2008), S. 20-31.

Schröder, Bernd, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000.

Schüssler Fiorenza, Francis, The Crisis of Spiritual Authority: Interpretation and Reception. In: Interpretation 44 (1990), S. 353-368.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schwab, Christa, Integration von Moslems in Großbritannien und Frankreich, Wien 1997.

Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

Ders., Religionspädagogik – Lehrbuch Praktische Theologie. Bd. 1, Gütersloh 2006.

Ders., Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007[2].

Ders., Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011.

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

Sejdini, Zekirija, Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, Bielefeld 2016.

Setiawan, Mohamad Nur Kholis, Request for help. E-Mail vom 30.08.2012, 00:10 MEZ 2012.

Sezgin, Fuat, Geschichte des arabischen Schrifttums. Band I, Leiden 1967.

Shabestārī, Muḥammad Mujtahid, Hermeneutic. Ketāb va Sunnat: farayande-e tafsīr-e vahy [Hermeneutic, The Scripture and the Tradition], Teheran 1996.

Ders., Hermeneutik. Ketāb va Sunnat: farayande-e tafsīr-e vahy. In: Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an, hg. v. Suha Taji-Farouki, Oxford 2004.

Siebenrock, Roman, Dramatische Korrelation als Methode der Theologie. Ein Versuch zu einer noch unbedachten Möglichkeit im Blick auf das Werk Raymund Schwagers. In: Dramatische Theologie im Gespräch, hg. v. Jozef Niewiadomski, Nikolaus Wandinger, Münster 2003.

Siegele, Anna, Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen – Probleme, Unterrichtsansätze, Perspektiven, Frankfurt a.M. 1995.

Sinai, Nicolai, Die Heilige Schrift des Islam – Die wichtigsten Fakten zum Koran, Freiburg i.Br. 2012.

Soroush, Abdolkarim, A conversation with Abdolkarim Soroush British Muslim Weekly, veröffentl. 1996, http://drsoroush.com/en/a-conversation-with-abdolkarim-soroush-british-muslim-weekly/[eingesehen am 04.01.2019, 14:45 MEZ].

Spiewak, Martin, »Erwartungen können wie eine selbsterfüllende Prophezeiung wirken«. Eine Untersuchung zeigt, dass auch Lehrer Vorbehalte gegenüber muslimischen Schülern haben und sie im Unterricht seltener drannehmen. Ein Gespräch mit den Autoren., veröffentl. am 06. Juli 2017, 10:08 MEZ, https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-07/diskriminierung-muslime-schule-lehrer-aggressiv/komplettansicht [eingesehen am 08.07.17, 18:39 MEZ].

statista.com, Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland in den Jahren 2016 und 2017, veröffentl. 2019, https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/[eingesehen am 07.07.2017, 16:56 MEZ].

Steppat, Fritz, Islam als Partner. Islamkundliche Aufsätze 1944–1996, Würzburg 2001.

Stettberger, Herbert/Leimgruber, Stephan, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

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

Stoldt, Till-Reimer, In NRW wird der Islam liberal-konservativ. Religionspädagogen: Startschuss für Islam-Unterricht an NRW-Schulen, veröffentl. am 05. Welt 2016, in: Welt.de, https://www.welt.de/regionales/nrw/article155048972/In-NRW-wird-der-Islam-liberal-konservativ.html [eingesehen am 29.08.2017, 13:15 MEZ].

Stricker, Maja, Sondermodell Österreich? Die islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ), Klagenfurt 2008.

Strobl, Anna, Islam in Österreich. Eine religionssoziologische Untersuchung, Frankfurt a.M. 1997.

Dies., Einzigartiger Rechtsstatus – Die Muslime in Österreich. In: Herder Korrespondenz 60/4 (2006), S. 200-204.

Sturm, Wilhelm, Religionspädagogische Konzeptionen. In: Religionspädagogisches Kompendium, hg. v. Gottfried Adam, Rainer Lachmann, Göttingen 1997[5].

Taha, Muhammad Mahmud, Ar-Risāla at-Taniya min al-Islām (Die zweite Botschaft des Islam). In engl. Übersetzung hierzu jeweils An-Na'im, Abdullah (1996): The Second Message of Islam, Syracuse 1967.

Ders., The Second Message of Islam, Syracuse 1987[2].

Takim, Abdullah, Koranexegese im 20. Jahrhundert. Islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş' ›Zeitgenössischem Korankommentar‹, Istanbul 2007.

Talbi, Mohamed, Quelle clé pour lire le Coran. In : Reflexions sur le Coran, hg. v. Maurice Bucaille, Mohamed Talbi, Paris 1989a.

Ders., Interview in: Le Nouvel Observateur, erschienen im Juli 2002.

Ders., Quelle clé pour lire le Coran. In: Islam e libero pensiero, hg. v. Gwendoline Jarczyk, Turin 2005b.

Tautz, Monika, Prophetie und ethisches Lernen. Eine Replik zu Tuba Isik: »Prophetische Beheimatungsdidaktik – Ein Prophet im deutschen Religionsunterricht«. In: Prophetie in Islam und Christentum. (Beiträge zur Komparativen Theologie, 8), hg. v. Klaus Stosch, Tuba Isik, Paderborn 2013.

Thomashoff, Hans-Otto, Versuchung des Bösen. So entkommen wir der Aggressionsspirale, München 2009.

Thuswaldner, Christiane, Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. In: Religionspädagogische Beiträge 61 (2008), S. 55-71.

Tillich, Paul, Systematische Theologie. Bd. I, Stuttgart 1956[3].

Ders., Systematische Theologie III, Stuttgart 1956[3].

Ders., Systematische Theologie. Bd. II, Stuttgart 1958.

Ders., Recht und Bedeutung religiöser Symbole. Bd. V, Stuttgart 1961.

Ders., Wesen und Wandel des Glaubens, Berlin 1961.

Ders., Korrelationen. Die Antworten der Religion auf die Fragen der Zeit. Hg. und übersetzt von Henel, Ingeborg C., Stuttgart 1975.

Ders., Systematische Theologie, Berlin 1984.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Tolkien, John R. R./Scheck, Denis, Der Herr der Ringe (3/100). Gelesen von Denis Scheck. Hörbuch, veröffentl. am 07. April 2017, https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr5/neugier-genuegt-schecks-buecher/index.html [eingesehen am 13.07.2017, 23:35 MEZ].

Tosun, Cemal, Bitte um Hilfe. E-Mail vom 08.09.2011, 10:09 MEZ 2011.

Tracy, David, Theologie als Gespräch. Eine postmoderne Hermeneutik, Mainz 1993.

Uçar, Bülent, Die Akzeptanz der Islamkunde in NRW. In: Staatlicher Islamunterricht in Deutschland. Die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich, hg. v. Stefan Reichmuth et al.ii, Münster 2006.

Ders., Erfahrungen am Beispiel der Islamkunde in NRW. Geschichte, Status quo, Lehrpläne, Didaktik und Ausblick. In: Die Stellung der Frau im Islamischen Religionsunterricht. Dokumentation der Tagung am 6. Juli 2006 an der Universität Münster. (Islam und Recht), hg. v. Janbernd Oebbecke, Muhammad Kalisch, Emanuel Towfigh, Frankfurt a.M. 2007.

Ders., Batılı İslamologların Modernist Müslümanlara Bakışı ve Avrupa Üniversitelerinde İslam Din Eğitimi ile İlahiyat Bölümleri (Die Sicht westlicher Islamwissenschaftler auf modernistische Muslime und Islamische Theologie bzw. Religionspädagogik an europäischen Universitäten). In: Rıhle. Üç aylık İlim, Kültür, Medeniyet Dergisi3 (2008), S. 108-113.

Ders., Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben. In: »Den Koran zu lesen genügt nicht!« Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. (Islam und Schule), hg. v. Harry Harun Behr, Matthias Rohe, Hansjörg Schmid, Münster 2008.

Ders., Islamischer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. In: Kontexte Januar (2008), S. 15-21.

Ders., Der Islamische Religionsunterricht in Deutschland. Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen. In: Islamische Erziehung in Europa, hg. v. Ednan Aslan, Wien 2009.

Ders., Religion an öffentlichen Schulen. Vorträge und Statements unter anderem von Wolfgang Huber, Robert Zollitisch, Lothar Bisky, Andrea Fischer, Norbert Lammert, Richard Schröder und Wolfgang Thierse. In: epd-Dokumentation2 (2009), S. 39-41.

Ulfat, Fahimah, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichtes, Paderborn 2017.

Universität Wien. Rechtswissenschaftliche Fakultät. Institut für Rechtsphilosophie, Religions- und Kulturrecht, Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland, veröffentl. 2005, http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_rechtsphilo/IslamRU_ExSumPub2005.pdf [eingesehen am 29.11.2012, 21:30 MEZ].

Uslucan, Haci H., Islam in der Schule. Integrationshindernis oder -chance? In: Betrifft: Mehrheiten, Minderheiten4 (2006), S. 8-9.

Vahdat, Farzin, Post-revolutionary Islamic modernity in Iran. The intersubjective hermeneutics of Mohamad Mojtahed Shabestrari. In: Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an, hg. v. Suha Taji-Farouki, Oxford 2004.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Versteegh, Cornelis Henricus Maria, Arabic Grammar & Qurānic Exegesis in Early Islam, Leiden 1993.

Weingärtner, Daniela, Unterm Strich: Islam als Religionsfach Nummer 1 – Was Deutschland von Belgien lernen kann, veröffentl. am 18. Januar 2012, https://www.badische-zeitung.de/kolumnen-sonstige/unterm-strich-islam-als-religionsfach-nummer-1--54858497.html [eingesehen am 24.11.2012, 15:23 MEZ].

Wheeler, Brannon M. (Hg.), Teaching Islam, New York 2003.

Wielandt, Rotraud, Art. Exegesis of the Qur'ān. Early Modern and Contemporary. In: Encyclopedia of the Qur'ān. Bd. 2, E–I, Leiden 2002.

Wild, Stefan, Self-Referentiality in the Qur'an, Wiesbaden 2006.

Winkel, Sandra/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike, Lern-Psychologie, Paderborn 2006.

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, hg. v. Reinhold Boschki, Matthias Gronover, Berlin 2007.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007.

Ziebertz, Hans-Georg, Religion und Bildung in der (Post-)Moderne. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995), S. 421-431.

Ders., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, München 2001.

Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas, Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003.

Dies., Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik. In: Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, hg. v. dies., Münster 2003.

Zilleßen, Dietrich, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? In: Religionsunterricht im Abseits?, hg. v. Georg Hilger, George Reilly, München 1993.

Zwergel, Herbert A., Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht. In: Religionsunterricht im Abseits?, hg. v. Georg Hilger, George Reilly, München 1993.

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

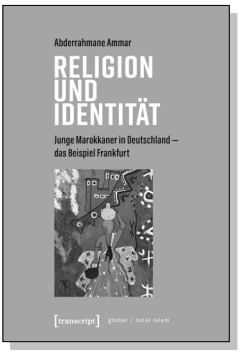
Islamwissenschaft

Ayse Almila Akca

Moscheeleben in Deutschland

Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität

2020, 436 S., kart.
39,00 € (DE), 978-3-8376-5045-7
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5045-1

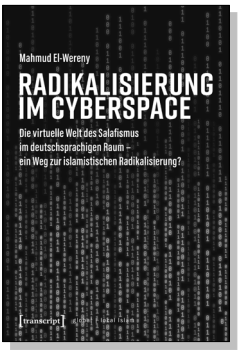


Abderrahmane Ammar

Religion und Identität

Junge Marokkaner in Deutschland - das Beispiel Frankfurt

2020, 110 S., kart., 1 SW-Abbildung, 21 Farbabbildungen
29,00 € (DE), 978-3-8376-5528-5
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5528-9



Mahmud El-Wereny

Radikalisierung im Cyberspace

Die virtuelle Welt des Salafismus im deutschsprachigen Raum – ein Weg zur islamistischen Radikalisierung?

2020, 280 S., kart., 18 SW-Abbildungen
60,00 € (DE), 978-3-8376-5206-2
E-Book:
PDF: 59,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5206-6

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839460955 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -