

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)

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.

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.

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)

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, Halfbas 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 einen 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 allseits 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.

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 daran erinnert, dass keine figürlichen Abbildungen von Propheten u. ä. verwendet werden. Dies würde einem der grundlegenden Glaubenssätze 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 Islamlunde in deutscher Sprache.*, Nicht publiziert 2008. Besserlicherweise 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.

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.

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.

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*, *ijtihād*, *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 *ijtihād*. Diese beschreibt im Wesentlichen die individuelle Rechtsfindung für den Einzelfall, was meines Erachtens ebenso korrelativ verstanden werden kann. *Ijtihād* 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 äußerst 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, *Hadīṭ-Didaktik – Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad*, 379.

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 *Qurʾān*, auf Arabisch neben Lesung, Rezipitation eben auch *Vortrag* bedeutet!

16 Han, Byung-Chul, *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt a.M. 2016, 93ff.

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 unaufgebbbar 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)