

Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien?

// Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz

Seit geraumer Zeit steht die Korrelationsdidaktik im Kreuzfeuer heftigster Auseinandersetzungen. Sieht man einmal von der radikalen Absage Thomas Rusters ab, der in der ehrwürdigen Tradition innertheologischer Religionskritik entschieden für die Entzerrung von Gott und Religion plädiert und infolgedessen religionspädagogisch das postkorrelative Zeitalter einläutet¹, hält man dennoch grundsätzlich am Grundanliegen des Korrelationsgedankens fest. Nur wenn Glaube und Leben, Offenbarung und Erfahrung in eine kritisch-produktive Wechselwirkung träten, wären Glaubenlehren und Glaubenlernen in der Spätmoderne überhaupt noch möglich.² Gibt es also am korrelativen Ansatz „in der Sache bis heute nichts Gravierendes auszusetzen“³, so mehren sich dennoch jene Stimmen, die die Wechselseitigkeit von Glaube und Erfahrung entweder durch eine latente offenbarungstheologische Deduktion oder durch eine erfahrungsgeleitete Induktion bedroht sehen. Während die erste Position die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihrer religionspädagogischen Würde dadurch zurückdrängt, dass sie diese lediglich als Feld der Vermittlung vorgefertigter Glaubensinhalte betrachtet, lässt die zweite Position das spezifische Profil des Glaubens gerade in Zeiten eines unübersichtlichen weltanschaulichen Pluralismus eigentümlich verblassen. Nicht selten wird die unkritische Anpassung der Glaubenstradition an die Lebenswelt zum Kriterium eines gelungenen Glaubenlernens und -lehrens erklärt. Um diesen vielfältigen Schwierigkeiten zu wehren, gab es bereits diverse Rettungsversuche, die das korrelationsdidaktische Anliegen etwa als „Kontextuelle Religionsdidaktik“ oder als „Dialogisch-kreative Religionsdidaktik“ kritisch fortschreiben wollten.⁴

In diesem Zusammenhang steht nun auch das ebenso weit ausholende wie tiefgreifende Konzept einer abduktiven Korrelationsdidaktik: weit ausholend insofern, als dieses Konzept aus einem am Lehrstuhl für Religionspädagogik und -didaktik des Religionsunterrichts in Würzburg durchgeführten Forschungsprojekt „Korrelation von christlich-religiöser Tradition und individueller religiöser Semantik“ erwächst und dabei neben theologisch-religionspädagogischen Ansätzen auf sozialwissenschaftliche Theorien sowie auf eine gegenstandsbezogene Kombination von qualitativ-empirischen wie herme-

¹ Ruster, T., *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (QD 181), Freiburg/Br. 2000, 198-201

² Aus der Fülle der Literatur nur Hilger, G., *Korrelieren lernen*, in: ders. / Leimgruber, St. / Ziebertz, H.-G., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 319-329; dort auch Literaturangaben.

³ Englert, R., *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Hilger, G. / Reilly, G. (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion*, München 1993, 97-110, hier 102.

⁴ Vgl. Bubolz, G., *Kontextuelle Religionsdidaktik - Oder der fachdidaktische Ansatz*, in: *Akzente Religion*, hg. v. Bubolz, G. / Tietz, U., Düsseldorf 1999, 6-16; Boschki, R., *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik*, in: *KBl 123* (1/1998) 13-23; ferner Seeliger, M., *Standortbestimmung des Religionsunterrichts durch Konzepte oder Rezepte? Neuere religionspädagogische Literatur*, in: *ThRv* 96 (2/2000) 91-104.

neutischen Methoden zurückgreift; tiefgreifend, weil man auf nichts Geringeres zielt als auf die Neukonzeptionierung der Korrelationsdidaktik als „Beitrag für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik“⁵, die als erfahrungswissenschaftliche theologische Disziplin etabliert werden soll. Dabei bietet der Abduktionsgedanke das hermeneutische Gerüst für eine neugestaltete Korrelationsdidaktik, die nunmehr „beiden, Tradition und Erfahrung, aber vor allem den Religion (er)-lebenden Schüler(-innen) eine adäquate Plattform bietet.“⁶

Allerdings könnte sich der Einwand erheben, ob die so dezidiert auf die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler methodisch konzentrierte abduktive Korrelationsdidaktik nicht lediglich unter anderem Etikett die selbst beschworene induktive Tendenz mancher religionspädagogischer Ansätze aktualisiert und damit in die von ihr selbst diagnostizierten Aporien verfällt. Genauer: Wie will sie sich schützen vor den im gegenwärtigen Klima der Religionsfreundlichkeit grassierenden religionsförmigen Tendenzen in den lebensweltlichen Erfahrungen, die die Substanz der Gottesrede und damit auch das Glaubenlehren und Glaubenlernen von innen heraus zu überformen drohen?⁷

Um hier klarer zu sehen, muss zunächst dieses Abduktionskonzept näher charakterisiert werden (1), um es nach der Analyse seiner erkenntnistheoretischen wie hermeneutischen Voraussetzungen (2) schließlich einer kritischen Diskussion zu unterziehen (3).

1. Die Neubestimmung einer schülerorientierten Religionspädagogik durch die abduktive Korrelationsdidaktik

H.-G. Ziebertz und seine Schüler entwickeln die abduktive Korrelationsdidaktik vor dem Hintergrund einer Interpretation der Säkularisierungsthese, die sich von ihren empirischen Voraussetzungen her sowohl durch deren eigene qualitativ-empirische Forschungen als auch durch die Resultate der neuesten Shell-Studie erhärten lässt.⁸ Wenn 'Religion' nach einer Definition P. Tillichs das ist, was uns unbedingt angeht⁹, dann sind Phänomene wie Konsum, Mode, Musik oder auch Sport und Fitness für die Jugendlichen zu Orten einer spätmodernen Transzendenz Erfahrung und ihrer „unsichtba-

⁵ Heil, St. / Prokopf, A. / Ziebertz, H.-G., Schülerorientierung und korrelative Professionalität. Konsequenzen einer abduktiven Korrelationsdidaktik, in: Mendl, H. / Schiefer Ferrari, M. (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS Fritz Weidmann), Donauwörth 2001, 162-174, hier 169.

⁶ Prokopf, A. / Ziebertz, H.-G., Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50, hier 46.

⁷ Höhn, H.-J., Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart (QD 154), Freiburg/Br. 1994; Kochanek, H. (Hg.), „Ich habe meine eigene Religion“, Zürich 1999; Grümme B., „Leuchte auf, mein Stern Borussia“: Fußball als Religion, in: rhs 44 (3/2001) 170-179.

⁸ Vgl. Fischer, A. u.a., Hauptergebnisse, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, 11-21, hier 20f.; Fritzsche, Y., Moderne Orientierungsmuster: Inflation am 'Wertehimmel', in: ebd., 93-156; Fuchs-Heinritz, W., Religion, in: ebd., 157-180; Tzscheetzsch, W. / Ziebertz, H.-G., (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996; Ziebertz, H.-G., Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart u.a. 1999; ders., God in modern individualized religiousness?, in: ders. / Schweitzer, F. / Häring, H. / Browning, D. (Hg.), The human Image of God, Leiden 2000, 329-346; Porzelt, B., Jugendliche Intensivverfahren. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999; Porzelt, B. / Güth, R. (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000.

⁹ Vgl. Tillich, P., Gesammelte Werke, Bd. 5, Stuttgart 1969, 41.

ren Religion“ (Th. Luckmann) geworden.¹⁰ Jedoch geht die Reichweite der These Ziebertz' über diese religiöse Überhöhung endlicher Phänomene weit hinaus. Sie versucht den Nachweis zu führen, dass in den pluralen Erfahrungswelten der Jugendlichen und in deren eigener, individueller Semantik bereits Glaubenstradition je schon korrelativ eingeschmolzen sei. Dabei argumentiert sie vor dem Hintergrund eines universalen wie konstruktivistisch-handlungstheoretisch eingefärbten Religionsbegriffs. Unter Rückgriff auf religionssoziologische Forschungen ist Religion danach latent „strukturell sozialpsychologisch im menschlichen Bewußtsein“ vorhanden.¹¹ Religionspädagogisch führt diese strukturelle Gegenwart von Religion im Subjekt dazu, dass Religion nicht erst aus Glaubensinhalten deduziert oder aus der Lebenswelt induziert werden muss. Das Subjekt des Glaubenlernens wird keineswegs als passiver Rezipient vorgegebener Sinnangebote rein rezeptiv gedacht, sondern als aktiv-rekonstruierendes Subjekt, das vor einem letzten Sinnhorizont „selbstreferentiell eine je eigene Biographie zu entwerfen und zu realisieren in der Lage ist.“¹² Die Jugendlichen wählen eigenständig aus überkommenen Elementen unterschiedlicher religiöser Traditionen aus und verschmelzen diese aktiv zu einem durchaus eigenständigen Gottesbild. Tradition liegt „in transformierter Form in der heutigen Erfahrung vor“¹³, so dass Tradition nie erfahrungslos, Erfahrung nie traditionslos ist „und religiöse Unterweisung nicht ohne beide zu haben ist.“¹⁴ Gottesbilder von Jugendlichen sind daher nicht schlechthin traditionslos. Sie stehen vielmehr in Kontinuität wie in durch lebensweltlich verankerte Interpretation gestalteter Diskontinuität zur kirchlich vermittelten christlichen Tradition.

Für die Bewertung der Korrelationsdidaktik hat dies weitreichende Folgen. Weite Teile der Religionspädagogik gingen von einer im Zuge der Säkularisierung, Individualisierung und Enttraditionalisierung sich verstärkenden Kluft von Glaubenstradition und Erfahrung aus, die dann schließlich auch korrelationsdidaktisch nicht mehr zu überbrücken sei. So gesehen entbehrt der vielerorts beschworene Abschied von der Korrelationsdidaktik nicht einer gewissen inneren Logik. Demgegenüber will die abduktive Religionsdidaktik Tradition und Erfahrung nicht als getrennte Pole begreifen, sondern als ineinander übergehende, je schon individuell ineinander verschmolzene Felder, die sich in der lebensweltlichen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler artikulieren. Der korrelative Ansatz kann damit beibehalten, ja auf ihn kann „kaum verzichtet werden“¹⁵, so-

¹⁰ Vgl. Hauser, L., Konsumkultur – Leistungsvergötzung – Konsumreligion – Neue Religiosität, in: Arbeitshilfen für die Gemeinden im Bistum Aachen. Neue Kulturbewegungen und Weltanschauungsszenen, Bd. 2, Aachen 1990, 17-24; Grümm, B., Sinnsuche und Eventkultur: Ein Weg spätmoderner Transzendenz Erfahrung?, in: Orientierung 66 (4/2002) 47f.; Ruster, Th., Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

¹¹ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 46.

¹² Schöll, A., „Hermeneutik der Aneignung“. Sozialwissenschaftliche und empirische Vergewisserungen, in: Becker, U. / Scheilke / C. Th. (Hg.), Aneignung und Vermittlung: Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 128-137, hier 128. Vgl. Rendle, L., Fragen-Suchen-Entdecken. Eine Pädagogik der Aneignung als Grundkonzept für Religionsbücher, in: Mendl / Schiefer Ferrari 2001 [Anm. 5], 175-193.

¹³ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 164.

¹⁴ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 46.

¹⁵ Ebd., 19.

lange als Überwindung heteronomer, autoritärer Formen der Religionspädagogik das Glaubenlernen als Kommunikationsgeschehen erhalten bleiben soll. Angesichts der faktischen Realisierung der Korrelationsdidaktik, die kaum zu der ursprünglich angezielten kritisch-produktiven Wechselseitigkeit von Tradition und Erfahrung, wohl aber zur Dominanz theologischer über anthropologische Momente geführt habe, sei indessen deren kritische Fortentwicklung unbedingt erforderlich, wodurch sich Status und Ansatz der abuktiven Korrelationsdidaktik erklären. Es geht um eine „organische Zusammenschau von Tradition und Erfahrung“¹⁶, von alten Traditionsbeständen und aktuellen erfahrungsgeleiteten Interpretationen. Die herkömmliche Korrelationsdidaktik hat künstlich Erfahrung und Tradition auseinandergerissen, um dann deren Verbindung ebenso künstlich wie mechanisch wieder herzustellen. Demgegenüber will das Abduktionskonzept die schon bestehende Verbindung von Tradition und Erfahrung in den subjekthaften Erfahrungen sichtbar machen, sie aufdecken und genau darin religiöse Lernprozesse möglich machen.

Dies verdeutlicht die Radikalität, mit der dieses Konzept eine Neubestimmung des in der Allgemeinen Didaktik wie in der Korrelationsdidaktik emphatisch verwendeten Begriffs der Schülerorientierung vornimmt. Nur wo religiöses Lernen bei den Subjekten ansetze, sie in ihrer je spezifischen biographischen Entwicklung und ihrer je eigenen religiösen Semantik ernst nehme, ohne doch wegen der organischen Verbindung von Tradition und Erfahrung in den Erfahrungen selber auf die Tradition verzichten zu müssen, könne religiöses Lernen jenseits der „Topf-Deckel Korrelationsdidaktik“¹⁷ gelingen.

Für unterrichtliche Lernprozesse hat dieses Abduktionskonzept weitreichende Konsequenzen. Religion wird nicht erst im Unterricht etwa durch Vermittlung von Glaubensinhalten konstituiert. Sie liegt bereits individuell vor. So sehr jedoch damit dem gegenwärtigen Pluralismus der Lebenswelten sowie den individuellen Erfahrungen Rechnung getragen wird, so ist es Ziebertz doch bewusst, dass gleichwohl religiöses Lernen stets mit der Generierung von Neuem verbunden sein muss. Dass darin die Subjekte konstitutiv verwickelt sind, insofern aus ihrer Lebenswelt Impulse kommen, die „religiös authentisch und kreativ einen Unterricht vom Subjekt her möglich machen“¹⁸, darauf insistiert die prinzipielle Subjektorientierung des abduktiven Ansatzes. Dieser bindet daher die beiden Momente von Tradition in Erfahrung und der Entstehung von Neuem prozesshaft zu einer aus den Elementen „Rekonstruktion“ und „Subsumtion“, von „Aufdeckung“ und „Verbindung“, bestehenden Doppelstruktur religiösen Lernens zusammen. Im ersten Schritt, der „Rekonstruktion“, werden die wie verdeckt auch immer vorhandenen Traditionsspuren zu einem bestimmten, existentiell bedeutsamen Problem in der Erfahrung aufgedeckt. Die Schärfe dieser empirisch wie hermeneutisch zu vollziehenden Wahrnehmung der subjekthaften Erfahrungen wird deutlich, wenn die Autoren eine pädagogische „Diagnostik als Hervorhebung des Ist-Zustands“¹⁹ für notwendig

¹⁶ Ebd., 30.

¹⁷ Ebd., 19. Vgl. Ziebertz, H.-G., Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42.

¹⁸ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 47.

¹⁹ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 167.

halten. Im zweiten Schritt der „Subsumtion“ werden diese Erfahrungen „mittels dazu passender christlicher Traditionen“ bewusst gemacht und in einen Kommunikationszusammenhang gebracht, um „alternative Deutungsmöglichkeiten für das mitgebrachte Problem aufzuzeigen“²⁰. Während die überkommene Korrelationsdidaktik für die kritisch-produktive Wechselbeziehung von Tradition und Erfahrung optiert, setzt das Abduktionskonzept die Korreliertheit von Tradition in der Erfahrung voraus. Glaubenlernen werde nur deshalb nicht autoritär und überspiele nicht die Würde des Jugendlichen in seinen individuellen Erfahrungen, weil „Spuren des behandelten religiösen Themas oder Problems wirklich in der Erfahrung der SchülerInnen vorkommen und erkannt werden. Nur daran kann die folgende Subsumtion anknüpfen.“²¹

Aus dieser dialogisch-kommunikativen Struktur des Glaubenlernens und Glaubenlehrens resultiert zudem, und dies durchaus mit einer inneren Folgerichtigkeit, eine kommunikativ ausgerichtete Lehrerrolle. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer stehen in einem „Arbeitsbündnis“ zueinander, das unter Rückgriff auf die Professionstheorie als Klientenbezug näher umschrieben wird. Als Klienten dürfen Schüler gegenüber den Lehrern Ansprüche geltend machen, stehen aber auch in einem Bezug der Bedürftigkeit.²²

Für den, der sich die Realitäten im Religionsunterricht angesichts der in ihrer kirchlichen Sozialisation und religiösen Semantik höchst heterogenen Schülerschaft und die mitunter krisenhaften Erfahrungen mit herkömmlichen religionspädagogischen Ansätzen vor Augen führt, scheint diese abduktive Weiterführung des Korrelationsgedankens verlockende Perspektiven zu bieten. Doch verlangt eine triftige Beurteilung zuvor die Erörterung ihrer hermeneutisch-theoretischen Grundannahmen.

2. Das Abduktionskonzept als hermeneutisches Grundgerüst

Das Selbstverständnis abduktiver Religionsdidaktik besteht darin, als eine Art dritter Weg die Aporien deduktiver wie induktiver Didaktiken vermeiden zu können. Erfahrungsbezug und Traditionsbezug könnten im Prozess des Glaubenlehrens und Glaubenlernens gleichermaßen dadurch gewürdigt werden, dass die beinahe antagonistische Trennung von Tradition und Erfahrung aufgelöst, Spuren der Tradition in der Erfahrung selber aufgesucht und sodann mit den alternativen Deutungsmöglichkeiten christlicher Tradition konfrontiert werden. Dies erfordert, erkenntnistheoretisch wie hermeneutisch gesehen, ein grundlagentheoretisches Konzept, das zum einen das Denken in Form einer Subjekt-Objekt-Spaltung zu Gunsten eines Denkens im Rückgriff auf eine vermittelnde Instanz überwindet. Zum anderen muss es die Hervorbringung von Neuem durch eine Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung zu denken erlauben. H.-G. Ziebertz sieht in der Kategorie des Zeichens diese Instanz der Vermittlung von

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd. Vgl. Prokopf, A., Neue Schläuche, alt gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?, in: Porzelt / Güth 2000 [Anm. 8], 167-178, hier 177.

²² Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 167. Hierauf aufbauend wird derzeit ein Reformprogramm der universitären Lehrerbildung konzipiert, das sich im Strukturdreieck Wissenschaft – Berufsfeld – Person artikuliert; vgl. Heil, St. / Faust-Siehl, G., Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000.

Subjektivität und Objektivität und beruft sich dabei auf die pragmatische Semiotik Ch. S. Peirces und dessen Abduktionsprinzip.²³

Für Peirce ist das Zeichen genau jene Kategorie, die Subjektivität und Objektivität unlösbar verbindet und zugleich eine prozesshafte Dynamik anstößt, aus der heraus aus Altem durch Transformation Neues entsteht. Peirces Zeichenbegriff ist von einer triadisch-relationalen Struktur, deren Elemente wahrnehmendes Subjekt (Ersttheit), wahrzunehmendes Objekt (Zweitheit) und Zeichen (Dritttheit) in einem spannungsvollen relationalen, nicht aufeinander zurückführbaren Ineinander verwoben sind. Dabei ist das Zeichen an Subjekt und Objekt gebunden, weist aber über beide hinaus. „Transformation geschieht durch das Zeichen, das jeweils den es Benutzenden und das von ihm Bezeichnete überschreitet.“²⁴ Seine Semiotik beruht auf der erkenntnistheoretisch wie ontologisch höchst anspruchsvollen Voraussetzung einer die Wirklichkeit bestimmenden inneren Ordnung und Kontinuität und damit eines inneren Zusammenhangs zwischen allgemeinen Bedingungen und Einzelereignissen. „Fakten sind vielmehr Zeichen, Indizes für wirksame, allgemeine Zusammenhänge, auf deren Existenz die Möglichkeit der Prognostizierbarkeit von tatsächlichen Ereignissen beruht, die ihrerseits als Einzelfälle eines Allgemeinen bezeichnet werden können.“²⁵ Erkenntnis ist über einen Prozess der Hypothesenbildung und Wahrnehmungsschlüsse möglich, weil „das menschliche Wahrnehmungsfeld es immer mit einem Zeichenvorrat zu tun hat, der quasi unendlich weit zurück auf andere, frühere Zeichen verweist und der im Augenblick der Bewusstwerdung weitere, diesen Zeichenvorrat wiederum interpretierende Zeichen ‘produziert’.“²⁶ Denken hat demnach für Peirce die Struktur schlussfolgernden Interpretierens von Zeichen im Lichte zuvor erstellter Hypothesen. Diesen Prozess der Hypothesenbildung als die „einzig logische Operation, die irgendeine neue Idee einführt“, nennt Peirce „Abduktion“.²⁷ Während die Deduktion von gegebenen Prämissen ausgehend die Konklusionen sucht und die Induktion vom Einzelfall auf das Allgemeine schließt, ist bei der Abduktion zwar die Konklusion gegeben, die möglichen Prämissen wie Fall oder Regel sind aber in einem Rückschlussverfahren zu erschließen. „Deduktion beweist, daß etwas sein *muß*; Induktion zeigt, daß etwas *tatsächlich* wirkt; Abduktion legt nur nahe, daß etwas *sein kann*.“²⁸ Wie sich etwa am Vorgehen von Detektiven wie Sherlock Holmes illustrieren ließe, liegt die Leistungsfähigkeit der Abduktion darin,

²³ Vgl. Peirce, C.S., Phänomen und Logik der Zeichen, hg. und übersetzt v. Pape, H., Frankfurt/M. 1983; Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 30-34.

²⁴ Ebd., 33. Vgl. Peirce, Ch. S., Vorlesungen über Pragmatismus. Englisch-deutsch, mit Einleitung und Anmerkungen, hg. v. Walther, E., Hamburg 1973, bes. 82ff. Zur Semiotik auch Schalk, H., Umberto Eco und das Problem der Interpretation: Ästhetik, Semiotik, Textpragmatik, Würzburg 1999; Eco, U., Einführung in die Semiotik, München 1988; zu einer religionspädagogischen Annäherung vgl. Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster u.a. 1998.

²⁵ Oehler, K., Charles Sanders Peirce, München 1993, 122. Vgl. Walther, E., Einleitung, in: Peirce 1973 [Anm. 24], XXXIII-LXXXVII; Danneberg, L., Peirces Abduktionskonzeption als Entdeckungslogik. Eine philosophiehistorische und rezeptionskritische Untersuchung, in: Archiv für Geschichte der Philosophie 70 (1988) 305-326.

²⁶ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 31.

²⁷ Peirce 1973 [Anm. 24], 227.

²⁸ Ebd. Vgl. insgesamt dort: 198-287.

neue Erwartungs- und Handlungsräume auf methodisch wie logisch gesichertem Wege zu eröffnen und handlungspraktische Probleme zu lösen, die sich aus überraschenden neuen Tatsachen ergeben.²⁹

Die religionspädagogische Relevanz dieses Abduktionskonzepts liegt nun darin, dass es einerseits das Vorhandensein von Spuren tradierter Glaubensinhalte (Allgemeines) in der individuellen Semantik (Allgemeinheit des Besonderen) und den zeichenhaft zu denkenden Erfahrungen der Jugendlichen zu rekonstruieren erlaubt. Jede Wahrnehmung, jede Erkenntnis artikuliert sich wesensnotwendig im Rückgriff auf den im semiotischen Transformationsprozess angereicherten Zeichenvorrat, in den eben wesentlich Elemente tradierter Glaubensinhalte eingegangen sind. Um diese Spuren zu entziffern, bedient sich die Abduktive Korrelationsdidaktik der zunächst literaturwissenschaftlich beheimateten Objektiven Hermeneutik Ulrich Oevermanns, der seinerseits die Semiotik Ch. S. Peirces rezipiert.³⁰ Andererseits vermag sie denkerisch zu erhellen, wie aus dem traditionellen Zeichenarsenal christlicher Religion im interpretativ-transformativen Zugriff des Subjekts neue Formen von individualisierter Religion entstehen. In der Abduktion wird demnach „das Allgemeine [...] in der Allgemeinheit des Besonderen aufgespürt und weitergeführt, wodurch Lernen als Erfahrung von Neuem aus Altem erst entsteht.“³¹ Daher kann Korrelation in den Erfahrungen der Jugendlichen ansetzen, weil sie dort bereits traditionelle christliche Inhalte und Zeichen findet, deren sie sich unbewusst bedienen.

Liegt also im Konzept der abduktiven Korrelation eine hoffnungsvoller Ausweg aus den korrelationsdidaktischen Aporien vor?

3. Kritische Würdigung und Ausblick

Man wird das Anliegen der abduktiven Korrelationsdidaktik besonders im Gegensatz zu solchen Konzeptionen nicht genug begrüßen können, die in den Prozessen der Moderne für eine Art materialkerygmatischer Wende plädieren.³² Gegenüber allen Formen subjektlosen wie erfahrungsfernen, daher heteronomen und tendenziell autoritären Glaubenlehrens und Glaubenlernens nimmt die abduktive Korrelationsdidaktik die Lebenswelten der Jugendlichen als Ausgangs- und Bezugspunkt im religionspädagogischen

²⁹ Zur inneren Verbindung von Pragmatismus und Abduktion vgl. Peirce 1973 [Anm. 24], 263ff. Vgl. ferner Walther 1973 [Anm. 25], LXXVIIff. Zum Verhältnis von Semiotik und Sherlock Holmes vgl. neben Walther, Einleitung, LXXVII auch Habermas, J., Texte und Kontexte, Frankfurt/M. 1992, 29.

³⁰ Das Forschungsprojekt soll erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich der individuellen Semantiken der Jugendlichen liefern, indem es z.B. Gottesvorstellungen Jugendlicher durch die vier Kategorienpaare „reproduktiv und zugleich transformativ“, „besonders und zugleich allgemein“, „diachrone und zugleich synchrone Struktur“, „diskontinuierliche und kontinuierliche Verlaufsgeschichte latenter Sinnstrukturen“ sequentiell untersucht: vgl. Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 170f; zum Ansatz: Oevermann, U., Ein Modell der Struktur von Religiosität, in: Wohlrab-Sah, M. (Hg.), Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/M. 1995, 27-102; grundlegend ders., Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen, in: Müller-Doohm, S. (Hg.), Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart, Frankfurt/M. 1991, 267-336.

³¹ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 164. Vgl. Wirth, U., Abduktion und ihre Anwendungen, in: Zeitschrift für Semiotik 17 (1995) 405-424; Habermas 1992 [Anm. 29], 27-31.

³² Vgl. neben den erwähnten Arbeiten Rusters vor allem Berger, D., Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Regensburg 1998; Ratzinger, J., Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983.

Prozess grundlegend ernst. Sie widersetzt sich allen Bestrebungen, die Erfahrungswelten der Jugendlichen am Maßstab kirchlich festgelegter Inhalte zu messen, sie dann so weit als degeneriert herabzusetzen, dass sie schließlich durch die Vermittlung tradierter Glaubensinhalte optimiert werden müssen. Hier wird vielmehr ihrer spezifischen Religiosität als Grundlage für ein interkommunikativ gedeutetes Glaubenlernen und Glaubenlehren nachgespürt, wird ihrer spezifischen Gotteskompetenz und ihrer religionsproduktiven Kraft auch als Quelle und Vollzug von Tradition unbedingte Würde zuerkannt, wodurch die Jugendlichen zu mündigen Subjekten ihres Glaubenlernens erhoben werden. Ihre religiösen Artikulationsformen können durchaus Ort transformierter Kontinuität christlicher Tradition sein. Dabei erlaubt es die Verbindung von empirischen wie hermeneutischen Methoden, den im religionspädagogischen Diskurs oft eher vage gebrauchten Begriff der Schülerorientierung präzise zu bestimmen und als normative Kategorie religionspädagogischer Reflexionen und Praxis einzubringen.

Dort wo Korrelationsdidaktik so verstanden und praktiziert wird, als gelte es eine Beziehung von Tradition und Erfahrung erst einmal als Ausgangspunkt religionspädagogischer Bemühungen herzustellen, macht das Abduktionskonzept auf die je schon vollzogene Korrelation und damit auf die Spuren tradierter Religion in der individuellen Semantik und Erfahrung aufmerksam, an die der Kommunikationsvorgang religiösen Lernens anschließen kann. Dies vermeidet den mitunter etwas technisch-mechanistisch geprägten Einschlag mancher Artikulationsformen der Korrelationsdidaktik, von denen sich selbst noch neuere Richtlinien nicht ganz freisprechen können.³³

Wie nun die Autoren selbst hervorheben, liegt eine weitere Errungenschaft darin, dass die „überlieferte Religion [...] aus der Fremdheit, die sie aufgrund ihrer unzeitgemäßen Artikulationsform oftmals besitzt, entlassen werden“³⁴ könne, indem sie zu einer konkreten Erfahrung in Beziehung gesetzt wird. Dies ermögliche die leichtere Anschließbarkeit der überlieferten Religion an die subjektiven Erfahrungswelten. Eine Tradition wie etwa ein biblischer Text könne in ihrer Fremdheit deshalb für diese Erfahrungen befruchtend werden, weil sie die aktuellen Erfahrungen und Widerfahrnisse auf ihre Wurzeln tief in der Geschichte der Menschheit hinein verweist, so den „Alltag von seiner Zufälligkeit befreit und [...] in eine lange Folge von allgemeinmenschlichen Erfahrungen“³⁵ einbettet.

Das Problem ist nur, ob sich die Bedeutung der Fremdheit biblischer Traditionen darin erschöpft. Gewiss gebührt der abduktiven Korrelationsdidaktik das Verdienst, gegenüber antagonistischen, dialektischen Verhältnisbestimmungen von Tradition und Erfahrung einen subjektbezogenen, erfahrungsgeleiteten religionspädagogischen Zugang begründen zu können. Nur stellt sich die Frage, ob nicht doch die gegenüber der herkömmlichen Korrelationsdidaktik „wesentlich organischere“³⁶ Zuordnung von Traditi-

³³ So bleiben die Zuordnungen anthropologischer und theologischer „Brennpunkte“ trotz aller Auflösungen einer starren Schematik der Logik einer polaren Gegenüberstellung verhaftet, wie sie vor allem die Rasterpläne zum Religionsunterricht prägte; vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre, hg. v. Kultusministerium NRW, Frechen 1994, 94-154.

³⁴ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 46.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., 19.

on und Erfahrung den Eigenwert der Tradition gegenüber der Erfahrung zu sehr abschattet. Gewiss betonen die Autoren die unverlierbare Relevanz christlich-traditioneller Elemente, um die Semantiken der Jugendlichen „aufzuklären“ und aus der christliche Tradition durch „alternative Deutungen“ Lösungswege aufzuzeigen.³⁷ Doch lässt sich in dem vorausgesetzten „organischen Zusammenhang von Tradition und Erfahrung“³⁸ das Fremde, das Andere, das „Unkorrelierbare“ (K. Hemmerle), das durchaus Irritierende, Kritische, Unausgestandene und möglicherweise kritisch Weiterführende, das in der Tradition gegenüber der Erfahrung steckt, wirklich wahren? Gerade in Zeiten der „unsichtbaren Religion“ (Th. Luckmann) gilt es doch um der Mündigkeit der Jugendlichen und der Subjekthaftigkeit ihrer Gottesbeziehung selber willen, ihnen inmitten der gesellschaftlich-kulturellen Zwänge eine Unterscheidung zwischen gelingenden und zerstörerischen Aspekten in ihrer Religiosität zu ermöglichen.³⁹ Dies scheint jedoch in der abduktiven Korrelationsdidaktik nicht hinreichend vollzogen zu sein. Eindeutige Kriterien für die Sicherung dieses kritischen Gehaltes der Tradition gegen ihre tendenzielle Assimilation an die Erfahrung im religionspädagogischen Handeln sind jedenfalls nicht deutlich genug zu erkennen, wenn Erfahrungen etwa eben „mittels dazu passender christlicher Theorien reflexiv gemacht“⁴⁰ werden sollen. So gewichtig die diagnostische Kraft des abduktiven Ansatzes hinsichtlich der Voraussetzungen religiösen Lernens im Subjekt ist, so defizitär bleibt der Ansatz bei der denkerischen Artikulation des religiösen Lernens selber.

Mitverantwortlich für diese problematische Tendenz scheint das Fundament des Abduktionsgedankens zu sein. Zwar konzipiert die Semiotik Ch. S. Peirces eine zeichenvermittelte Rationalität, in der im Prozess der Abduktion Verstehen, Verständigung und Erkenntnis wechselseitig aufeinander verwiesen sind, weshalb er für die Kommunikationstheorie von J. Habermas als kritisches Gegenüber wichtig geworden ist. Wahr sind demnach für Peirce nur die Behauptungen, „die im Horizont einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft immer wieder bestätigt werden würden“⁴¹. Nur konnte J. Habermas zeigen, dass letztlich in der organischen, harmonischen Ontologie und Erkenntnistheorie von Peirce ein „semiotische[r] Idealismus“ vorliegt, der weder die „welterschließende“⁴², d.h. Neues, Unerwartetes hervortreibende, Funktion der Zeichen wahrt noch „jenes Moment Zweiteit, das uns in der Kommunikation als Widerspruch und Differenz, als der Eigensinn des *anderen* Individuums entgegentritt.“⁴³ Peirces Semiotik wäre damit unter jene von E. Levinas entlarvte Form des Totalitätsdenkens einzuord-

³⁷ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 172.

³⁸ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 34.

³⁹ Ungeachtet seiner unakzeptablen Schlussfolgerungen, die letztlich auf eine heteronome Religionspädagogik hinauslaufen, ist insofern dem Anliegen Rusters Recht zu geben; vgl. Grümme, B., Die LER-Erfahrungen und die Religionsdidaktik der Zukunft, in: rhs 45 (2002) [im Druck]; zu destruktiven Folgen beispielsweise des religiös aufgeladenen Fitnesswahns vgl. ders., Körperkult und Fitnesswahn als Zeichen eines veränderten Menschenbildes. Eine Unterrichtssequenz zur Würde des Menschen im Zeitalter seiner „technischen Reproduzierbarkeit“ (W. Benjamin), in: rhs 45 (2002) [im Druck].

⁴⁰ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 167; vgl. dort auch 164ff.

⁴¹ Habermas 1992 [Anm. 29], 26.

⁴² Ebd., 28.29.

⁴³ Ebd., 32f.

nen, das jede Alterität, jeden Bruch, jede Transzendenz, jede „Exteriorität“ schließlich doch überformt.⁴⁴

Wie wenig sich die Verfechter eines Abduktionskonzepts der von dieser Transzendenzlosigkeit her drohenden Gefahren bewusst sind, zeigt sich am funktionalen Religionsbegriff von H.-G. Ziebertz, den er nicht zufällig im Zusammenhang mit dem semiotischen Konzept entfaltet.⁴⁵ Die organische, harmonische Zuordnung von Tradition und Erfahrung beruht auf einem unter Berufung auf Emile Durkheim, Max Weber oder Niklas Luhmann entwickelten religionssoziologischen Verständnis von Religion, das gegenüber einem traditionell verbreiteten „substantiellen Religionsbegriff“ die „organische Verbundenheit von Gesellschaft und Religion“ durch die Leistungen der Religion für das Zusammenleben der Menschen und deren Selbstverständnis behauptet.⁴⁶ So sehr sich dieser Religionsbegriff für die Freilegung von verborgenen Spuren religiöser Überlieferungen in den Zeichensystemen der Subjekte eignet: Er blendet doch gewichtige Aspekte überlieferter Religion aus. Eine innerreligiöse Kritik der Religion, wie sie die alttestamentlichen Propheten oder Theologen wie D. Bonhoeffer vortragen, verbietet es, Religion und Erfahrung ungebrochen zusammen zu bringen. Wenn „die kürzeste Definition von Religion: Unterbrechung“⁴⁷ meint, dann entlarvt ein solcher Religionsbegriff Ideologien oder falsche Götter in ihrer destruktiven Macht.

So bleibt festzuhalten: Während die herkömmliche Korrelationsdidaktik Tradition und Erfahrung, Glaube und Leben in kritisch-produktiver Wechselwirkung aufeinander bezieht, kommt das kritische Potential von Offenbarung und Religion bei H.-G. Ziebertz zu kurz. Entgegen der eigenen Ambition bleibt damit unbeschadet großer Verdienste die abduktive Korrelationsdidaktik hinter dem Anliegen der Korrelationsdidaktik zurück.

Es wäre allerdings angesichts der eigenen Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik zu fragen, ob nicht ihr Anliegen besser zu wahren wäre durch die Radikalisierung ihrer hermeneutischen Grundannahmen. Wäre nicht etwa von E. Levinas her in die dort artikuliert dialogische Zuordnung von Subjekt und Objekt bzw. Subjekt und Subjekt ein Alteritätstheorem einzubringen, das die unauslotbare Vorgängigkeit des anderen und damit die Fremdheit der Offenbarung sichert, ohne allerdings durch den Verzicht auf erfahrungsbezogene, subjekthafte Kategorien unter Heteronomieverdacht geraten zu dürfen? Hier eröffnen sich für die kritische Weiterführung des Korrelationsgedankens noch keineswegs ausgelotete Perspektiven.⁴⁸

⁴⁴ Levinas, E., *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, Freiburg/Br. – München 1987, 418.

⁴⁵ Vgl. Prokopff / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 30f.

⁴⁶ Ebd., 29.

⁴⁷ Metz, J.B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977, 150; vgl. die theologiegeschichtliche Linie innertheologischer Religionskritik bei Ruster 2000 [Anm. 1], 25-27. Ferner: *Jahrbuch Politische Theologie: Bilderverbot*, hrsg. v. Rainer, M.J. / Janßen, H.-G., Münster u.a. 1997, 21-270.

⁴⁸ Zu einem Versuch, Impulse aus dem transzendental-mystagogischen Denken Karl Rahners und aus dem Alteritätsdenken Franz Rosenzweigs für eine Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs religionspädagogisch fruchtbar zu machen vgl. Grümme, B., *Religionsförmigkeit als heimliche Pointe der Korrelationsdidaktik? Zum Begriff der Erfahrung in einer Zeit gottvergessener Religionsfreudigkeit*, in: ThG 45 (1/2002) 13-29.