

Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff?

(*Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip*)

Mit großer Beharrlichkeit beherrscht der Begriff Korrelation die religionspädagogische Diskussion seit einem Vierteljahrhundert. Standen die Fachpublikationen der ausgehenden 1970er und der beginnenden 1980er Jahre im Zeichen einer Fundierung von Korrelation als Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis, erhoben sich am Ende der 1980er und noch mehr am Beginn der 1990er Jahre kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik vor dem Hintergrund großer Umwälzungen auf politischem (Zusammenbruch der Sowjetunion, Wiedervereinigung Deutschlands), sozialem (Wandel zur Informationsgesellschaft) und religiösem Gebiet (weiterer Rückgang kirchlicher Religiosität und kirchlichen Einflusses) fragten. Die angestoßene Diskussion hat nichts von ihrer Aktualität verloren: Korrelation ist auch heute noch ein Fokus religionsdidaktischer Auseinandersetzungen.

Der folgende Beitrag skizziert in einem ersten Teil in knappen Pinselstrichen die Ausformung des Korrelationsgedankens zu einem Leitprinzip der Religionsdidaktik. Ein zweiter Teil sichtet die vielfältigen Einwendungen, die gegen das Korrelationsprinzip erhoben wurden, und ordnet sie nach zentralen Gesichtspunkten. Der dritte Teil bringt das postmoderne Schlagwort 'Dekonstruktion' in die religionsdidaktische Diskussion ein und schlägt Dekonstruktion als einen Ansatz vor, der Korrelation – im Hegelschen Sinne – 'aufhebt'.

1. Korrelation als religionsdidaktisches Grundprinzip

1.1 *Zum Entstehungskontext der Korrelationsdidaktik*

Dass Korrelation zum Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis werden konnte, verdankt sich einem Bündel verschiedener Faktoren. Davon seien drei kurz umrissen:

(1) Gesellschaftliche Umwälzungen

Gegen Ende der 1960er Jahre geriet der Religionsunterricht in eine schwere Krise. Großflächige gesellschaftliche Veränderungen trafen mit voller Wucht auf eine religiöse Unterweisung, die weitgehend noch den Geist der materialkerygmatischen Katechese atmete. Typisch für einen solchen Unterricht war die große Kluft zwischen den im Lehrplan ausgewiesenen Inhalten der Glaubensverkündigung auf der einen und den Interessen der Schüler(innen) auf der anderen Seite. Diese Diskrepanz trug wesentlich dazu bei, dass der Religionsunterricht von zahlreichen Schüler(inne)n als „unbeliebtes Fach“¹ empfunden wurde, dem sie den Rücken kehrten.

Als Reaktion auf die defizitäre Lage des Religionsunterrichts und eine bedenkliche Abmeldewelle entstanden in rascher, geradezu hektischer Folge verschiedene religionsdidaktische Entwürfe. Unter ihnen erlangte das Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts eine besondere Bedeutung, da es erstmals in der Geschichte des Religi-

¹ Vgl. Havers, Norbert, *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs*, München 1972.

onsunterrichts den Schüler und seine Probleme als eigenständige didaktische Größe gegenüber dem theologischen Stoff in Anschlag brachte.

(2) Pädagogische Innovationen

Großen Einfluss auf die Entwicklung eines korrelativen Religionsunterrichts hatte die sich seit 1967 formierende Curriculumtheorie.² Sie stellte die bislang einseitige Konzentration auf den Inhaltsaspekt in Frage und lenkte den Blick auf Qualifikationen, die die Schüler(innen) in der Schule erwerben sollten, um ihr Leben jetzt und in Zukunft bewältigen zu können. Unter dieser Perspektive erschienen die herkömmlichen Lehrpläne, die sich in erster Linie als ein Organisationsschema zur Verteilung von – in ihrer Herkunft und Bedeutung nicht weiter problematisierten – Stoffen verstanden, dringend revisionsbedürftig. Die Curriculumentwicklung machte es sich zur Aufgabe, exakte Zusammenhänge zwischen Lernzielen, -inhalten und -situationen herzustellen, sie zu begründen und die Wirksamkeit ihrer unterrichtlichen Realisierung zu überprüfen.

Dieser pädagogische Umschwung traf in der Religionsdidaktik auf eine günstige Situation. Für den krisengeschüttelten Religionsunterricht erhoffte man sich von der Curriculumtheorie neue Wege einer Gestaltung und Begründung dieses Faches. Für die religionsdidaktische Lehrplanentwicklung ergab sich aus diesem allgemeindidaktischen Konzept eine dreifache Aufgabenstellung: die Analyse der Schülersituation, die Festlegung von Qualifikationen, die Schüler(innen) zur Bewältigung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituation brauchen, und die Auswahl dazu passender Ziele, Inhalte und Lernprozesse. Im Hinblick auf die Entwicklung des Korrelationsgedankens in der Religionsdidaktik war damit ein Ansatz gegeben, der nicht nur auf den theologischen Stoff, sondern auch auf das Subjekt und seine konkrete Situation sowie den Zusammenhang beider Größen reflektierte.

(3) Theologische Umbrüche

Der Begriff Korrelation wurzelt in der Systematischen Theologie. Er wurde von dem protestantischen Theologen Paul Tillich eingeführt und steht ganz im Dienste seines Anliegen, Theologie und moderne Kultur in ein Gespräch zu bringen. Korrelation, von Tillich als „Methode“ bezeichnet, der Sache nach aber Grundprinzip seines theologischen Denkens, bezeichnet eine Wechselbeziehung zwischen der als *Frage* verstandenen existentiellen Situation des Menschen und der als *Antwort* aufgefassten christlichen Botschaft.³ In diesem Geschehen sind einerseits beide Pole autonome Größen, andererseits stehen sie zueinander in einem Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit, indem nämlich die Theologie die menschliche Frage auf eine mögliche religiöse Antwort und die theologische Antwort auf die tatsächlichen Fragen heutiger Menschen hin entfaltet.

Der Ansatz Tillichs wurde von Edward Schillebeeckx aufgegriffen und weiterentwickelt. Schillebeeckx buchstabierte zum einen die Korrelation zwischen Glaubensüberlieferung und menschlicher Existenz mit Hilfe der zu einem theologischen Schlüsselbegriff

² Vgl. Hilger, Georg / Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien [der Religionsdidaktik], in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 49-62, hier 57-60.

³ Vgl. Tillich, Paul, Systematische Theologie, Band I, Stuttgart ³1956, 73-83. 129-158.

avancierten Kategorie *Erfahrung*.⁴ In diesem Horizont erscheint die Überlieferung selbst als Erfahrung, genauer als Niederschlag jener Erfahrungen, die die Jünger mit Jesus gemacht hatten. Er hob zum anderen die unersetzbare Bedeutung der *aktuellen Situation* für das Verstehen der christlichen Offenbarung hervor: Gehalt und Sinn der Überlieferung erschließen sich immer nur in ihrer Beziehung zu den Erfahrungen heutiger Menschen. Schließlich modifizierte Schillebeeckx den Ansatz Tillichs dadurch, dass er die Korrelation zwischen den ursprünglichen Erfahrungen der Jünger mit Jesus und der aktuellen Situation des Menschen als *wechselseitigen kritischen* Prozess interpretierte. Danach fällt nicht nur vom Evangelium her ein kritisches Licht auf heutige Erfahrungen, sondern auch umgekehrt: Heutige Erfahrungen können zu einer Instanz werden, die einen kritischen Lichtkegel auf die Art richtet, wie das Wort Gottes zur Sprache gebracht wird.

Dass in der Religionspädagogik bzw. in der katholischen Theologie überhaupt ein Klima entstehen konnte, das es erlaubte, den von Tillich geprägten Religionsbegriff und den von ihm und Schillebeeckx verfochtenen Gedanken der Korrelation zu Eckpunkten eines neuen religionspädagogischen Ansatzes zu machen, hatte maßgeblich mit der anthropologischen Wende der Theologie zu tun. Für sie steht bekanntlich in besonderer Weise der Name Karl Rahner. Es war nicht zuletzt Rahners Neubestimmung des Verhältnisses von Natur und Gnade, die der religionspädagogischen Theoriebildung eine neue Weite und Tiefe eröffnete.⁵

1.2 Zur Entwicklung des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik

Der Grundlagenplan für die Sekundarstufe I von 1984 formuliert ein Verständnis von Korrelation, das in der Religionspädagogik allgemeine Akzeptanz erlangte. Danach sind religiöse Überlieferung und aktuelle Lebenswirklichkeit gleichberechtigte Größen, die in eine „kritische, produktive Wechselbeziehung“⁶ treten. Diese Wechselbeziehung ist *kritisch*, weil in ihr „Gegenwartserfahrungen geprüft und verändert werden, und weil zugleich die Glaubensüberlieferung in einem neuen Licht erscheint“; sie ist aber auch *produktiv*, „weil einerseits die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen anstößt und andererseits die gegenwärtigen Erfahrungen die Glaubensüberlieferung neu befragen“⁷.

Der im Grundlagenplan niedergelegte Konsens war das Ergebnis eines fast 15 Jahre währenden Ringens um den genauen Inhalt des Korrelationsgedankens.⁸ Frühe Spuren einer Rede von Korrelation im religionspädagogischen Kontext weisen auf das Jahr 1970 zurück; der Gedanke einer kritischen Wechselbeziehung zwischen den Größen

⁴ Vgl. Schillebeeckx, Edward, *Erfahrung und Glaube*, in: CGG 25, 1980, 73-116.

⁵ Vgl. Baudler, Georg, *Göttliche Gnade und menschliches Leben. Religionspädagogische Aspekte der Offenbarungs- und Gnadentheologie Karl Rahners*, in: Vorgrimler, Herbert (Hg.), *Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, Freiburg/Br. u. a. 1979, 35-50, insb. 38.43.

⁶ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München²1985, 242.

⁷ Ebd., 243.

⁸ Vgl. Baudler, Georg, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*, Paderborn u. a. 1984, 13-21.

Glaube und Leben lag damals aber noch fern. Das Tor zu einer korrelativen Didaktik stieß erst der Synodenbeschluss von 1974 auf, der in einer Konvergenzargumentation den Religionsunterricht in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen verortete. Die von der Würzburger Synode geprägte Formel „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“⁹ darf als Präfiguration des Korrelationsgedankens gelten. Explizit und in programmatischer Absicht wurde der Begriff Korrelation im „Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule“ von 1977 gebraucht.¹⁰ In diesem Lehrplan werden Offenbarung und Erfahrung als gleichberechtigte Pole ausgewiesen, die sich gegenseitig durchdringen und erhellen. Der christliche Glaube gibt Antworten auf die Fragen heutiger Menschen, er ist aber auch ein kritisches Korrektiv für ihre Erfahrungen. Das Problem, ob das kritische Potenzial der Korrelation auch in umgekehrter Richtung, also auf die christliche Überlieferung hin, wirken könne, sparte der Zielfelderplan aus. Mit dieser diffizilen Frage setzte sich die Brixener Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins 1979 auseinander. Dabei trat Edward Schillebeeckx für die Möglichkeit ein, dass gegenwärtige Erfahrungen Kritik am Modus menschlicher Rede über das Wort Gottes üben. Der bereits erwähnte Grundlagenplan von 1984 liegt auf dieser Linie, wenn er das kritische und produktive Moment einer Korrelation zwischen Glauben und Leben ausdrücklich auf beide Pole bezieht.

1.3 Korrelation in der Spannung zwischen religionsdidaktischer Theorie und Praxis

Seit der Veröffentlichung des Zielfelderplans für die Grundschule 1977 setzen offizielle Verlautbarungen, Richtlinien und Lehrpläne zum Religionsunterricht Korrelation als unterrichtliches Leitprinzip ganz selbstverständlich voraus. Dieser Konsens auf theoretischer Ebene darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Konkretisierung von Korrelation in der religionsunterrichtlichen Praxis mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden ist. Probleme zeigen sich schon bei der Konzeption didaktischer Materialien (z.B. Schulbücher). Zwar hat hier die breite Akzeptanz von Korrelation als Leitmotiv für den Religionsunterricht einen beachtlichen innovativen Schub freigesetzt, die konkrete Ausfaltung des Korrelationsgedankens erweist sich aber als schwierige Aufgabe. Dies gilt erst recht für Stundenentwürfe bzw. den konkreten Religionsunterricht.

Ein Problem besteht in der Notwendigkeit, den Begriff Korrelation inhaltlich zu füllen.¹¹ Was in Dokumenten zum Religionsunterricht abstrakt und univok Korrelationsprinzip genannt und als Grundbewegung des Unterrichts postuliert wird, erfordert in der Praxis ein Bündel von Korrelationsstrategien. Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher und die christliche Überlieferung werden beispielsweise nach dem Schema Frage – Antwort in Beziehung gesetzt. Sie können aber auch additiv, ethisierend, aktualisierend, kontrastierend, überbietend oder im Sinne einer Verfremdung aufeinander

⁹ Der Religionsunterricht in der Schule [Synodenbeschluss 1974], in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1989, 123-152, hier 136.

¹⁰ Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, hg. von der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1977.

¹¹ Vgl. Hilger, Georg, Korrelieren lernen, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 2], 319-329, hier 323f.

bezogen werden. Denkbar ist ferner eine Zuordnung beider Pole im Sinne einer komplementären Ergänzung oder die Suche nach Strukturanalogien zwischen ihnen.

Ein weiteres Problem artikuliert sich in der Frage, welche Rolle Lehrende und Schüler(innen) in einem korrelativen Religionsunterricht einnehmen. Ist es die Lehrerin, die Korrelationen vorgibt, nahelegt, anbietet, aufdeckt oder bezeugt? Oder geht es um die Schüler(innen), die eingeladen, angeregt und provoziert werden, ihre Erfahrungen und den christlichen Glauben zu korrelieren? Diese Alternative muss nicht exklusiv verstanden werden. Es bleibt aber je neu zu bestimmen, welches der beiden Momente „Instruktion durch Lehrende“ und „Konstruktion durch Lernende“¹² in einer konkreten Lernsituation stärker zur Geltung kommen soll.

Als drittes praktisches Problem ist die häufig zu beobachtende Erstarrung von Korrelation zu einem dreigliedrigen Schema namhaft zu machen.¹³ Zunächst werden Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bewusst gemacht. Dann erfolgt eine Reflexion über humanwissenschaftliche Deutungsversuche dieser Erfahrungen. Das Angebot einer christlichen Sinndeutung soll schließlich den korrelativen Charakter der Religionsstunde verbürgen. Gerade der letzte Schritt aber wirkt im bisherigen Unterrichtsverlauf oft wie ein Fremdkörper oder degeneriert zur Phrase. Diese wie die vorher genannten Schwierigkeiten, Korrelation praktisch zu implementieren, haben Kritik an diesem Prinzip laut werden lassen.

2. Grundlinien der aktuellen Diskussion um die Korrelationsdidaktik

Gegen Korrelation als methodisches bzw. didaktisches Prinzip wurde eine Fülle von Einwendungen erhoben. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Wahrnehmung dessen, was an Korrelation kritikwürdig ist. Deshalb soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, die vorgetragenen Einsprüche zu kategorisieren. Dies geschieht nach drei Gesichtspunkten.

2.1 Kritik an der Gewichtung der beiden Pole 'Glaubensüberlieferung' und 'Gegenwartserfahrung'

Zwei gegensätzliche Vorwürfe werden an das Korrelationsprinzip adressiert: Zum einen wird die Frage gestellt, ob Korrelation die Erfahrungen junger Menschen als echte Größe berücksichtigt oder ob sie nicht primär an solchen Erfahrungen interessiert ist, die einer bestimmten theologischen 'Passform' genügen. Mit anderen Worten: Geht es in einem korrelativen Religionsunterricht wirklich um die Gegenwartserfahrung heutiger Schülerinnen und Schüler oder nicht vielmehr um „konstruierte Erfahrungsbereiche, zu denen man gelangt, weil sie von der Überlieferung her aufgebaut sind“¹⁴? Unter der Hand – so der Kern des Einwandes – zeichnet der Pol 'Tradition' dem als Korrelation bezeichneten Geschehen die bestimmenden Züge ein, der Pol 'Situation' bleibt unterbelichtet.

¹² Ebd., 324.

¹³ Vgl. Niehl, Franz W., Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 87-96, hier 89f.

¹⁴ Ziebertz, Hans-Georg, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim 1994, 103.

Zum anderen werden Stimmen laut, die genau die gegenteilige Auffassung vertreten: Den Erfahrungen der Schüler(innen) werde ein unangemessener Stellenwert eingeräumt, der theologische Gehalt des Religionsunterrichts stehe in Gefahr, extrem ausgedünnt zu werden. Th. Ruster sieht den Religionsunterricht auf solchen Abwegen und zieht aus der von ihm konstatierten Fehlentwicklung folgende Konsequenz: „Das Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss [...] relativiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen.“¹⁵ Begleitet wird diese pointierte Position von der Forderung, die Fremdheit und Unableitbarkeit der göttlichen Offenbarung herauszukehren: Es gibt keinen Weg von der menschlichen Erfahrung zu dem sich in seiner radikalen Andersheit offenbarenden Gott. Damit aber ist die Wende zum Subjekt, Grundcharakteristikum schulischen Religionsunterrichts im Zeichen des II. Vaticanums und der Würzburger Synode, in Frage gestellt.

Ruster tritt für einen Religionsunterricht ein, der sich als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“¹⁶ versteht. Bei diesem Ansatz bestimmt die „Logik des Gegenstands“ den unterrichtlichen Prozess. Dagegen besteht keine Notwendigkeit, die „Aneignungs- und Verstehensbedingungen [der Kinder] bei der Auswahl der Inhalte und den Formen der unterrichtlichen Vermittlung vorgängig zu berücksichtigen.“¹⁷ Die innere Form eines solchen Religionsunterrichts ist nicht Korrelation, sondern Konfrontation: Der Schüler trifft in der Bibel auf eine Welt, die ihm fremd ist, und er bekommt es mit Erfahrungen zu tun, die inkompatibel mit seinen eigenen sind.

Historisch gesehen wirkt in dem aufgeflamten Streit um die Gewichtung der Pole *Tradition* und *Situation* die Debatte um einen kerygmatischen oder einen problemorientierten Religionsunterricht nach. Aus diesem Dilemma sollte gerade das Prinzip der Korrelation als 'dritter Weg' herausführen. Damit ist aber der Kernpunkt des Streits noch nicht erfasst. Bei ihm geht es um ein ganzes Bündel fundamentaler theologischer Probleme.

Ohne auf die aktuelle Diskussion um Ruster näher einzugehen¹⁸, kann doch soviel gesagt werden, dass an seiner dezidierten Kritik am gegenwärtigen korrelativ ausgelegten Religionsunterricht ein Grundproblem deutlich wird, das die Religionspädagogik seit ihrer Konstitution als wissenschaftliche Disziplin am Beginn des 20. Jahrhunderts begleitet: die Frage nach dem zugrunde liegenden Offenbarungsverständnis. Für ein Offenbarungsmodell, das wie bei Ruster dem Geist der Barthschen Dialektik und dem in den Begriffen *Natur* – *Übernatur*/*Gnade* denkenden I. Vaticanum nahe ist, muss die

¹⁵ Ruster, Thomas, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion*, Freiburg/Br. u.a. 2000, 200.

¹⁶ Ruster, Thomas, *Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“*. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203, insb. 198-200.

¹⁷ Ebd., 201.

¹⁸ Vgl. hierzu Baudler, Georg, *Korrelationsdidaktik auf dem Prüfstand*. Antwort auf ihre praktische und theologische Infragestellung, in: rhs 44 (1/2001) 54-62; Halbfas, Hubertus, *Thomas Rusters „fällige Neubegründung des Religionsunterrichts“*. Eine kritische Antwort, in: rhs 44 (1/2001) 41-53; Englert, Rudolf, *Schief gewickelt? Zur theologischen Kritik an der gegenwärtigen Religionspädagogik*, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 1/2001, 11-22.

menschliche Erfahrung zur Marginalie werden. Entscheidend ist hier einzig und allein die göttliche Offenbarung in ihrer Unverfügbarkeit.

Ein solches Offenbarungsverständnis geht auf Distanz zu einer anthropologisch gewendeten Theologie, die auf die Bedingungen reflektiert, unter denen Offenbarung vom „Hörer des Wortes“ (K. Rahner) vernommen werden kann. Es nimmt Abstand von einer Theologie, die existentiellen Erfahrungen des Menschen theologische Würde zuspricht, weil sie jenes Medium sind, in dem sich Gotteserfahrung ereignet.

Nicht zuletzt bestehen Beziehungen zwischen der jeweiligen Konzeption von Offenbarung und der Möglichkeit bzw. dem Stellenwert einer natürlichen Theologie. Der Offenbarungspositivismus Karl Barths etwa schließt eine natürliche Theologie aus. Es ist dem Menschen unmöglich, Spuren Gottes in der Schöpfung zu entdecken. Wo umgekehrt die Möglichkeit einer natürlichen Theologie eingeräumt wird, fällt ein positives Licht auf menschliche Erfahrungen. Sie werden zu einem Ort, dem Offenbarungsqualität zukommt.

Die Frage, wie ‘Glaubensüberlieferung’ und ‘Gegenwartserfahrung’ in korrelativen Prozessen gewichtet werden, ist – so eine knappe Bilanz – alles andere als eine religionsdidaktische Spitzfindigkeit. In ihr treffen (offenbarungs)theologische Grundentscheidungen aufeinander, die nicht nur das Verständnis von Religionsunterricht, sondern die Theologie als Ganzes betreffen.

2.2 Kritik am Modus der Verknüpfung der beiden Pole ‘Glaubensüberlieferung’ und ‘Gegenwartserfahrung’

Die unterschiedlichen Vorstellungen, welcher der beiden Pole in einer korrelativen Didaktik zu kurz gekommen sei und zukünftig stärker profiliert werden müsse, stehen in einem engen Zusammenhang mit der Frage, *auf welche Weise* beide Pole in Beziehung treten – vorausgesetzt, ein solcher Kontakt wird überhaupt als möglich und wünschenswert erachtet.

Ein *deduktiver Zugang* räumt der Überlieferung Vorrang ein und nimmt von da aus die heutige Lebenswelt in den Blick. *Induktiv* wird vorgegangen, wenn Erfahrungen heutiger Schüler(innen) methodisch den Ausgangspunkt bilden, von dem aus auf die Tradition zugegangen wird. Eine Variante dieser beiden Typen ist die „schlechte Induktion“¹⁹ bzw. die „verkappte Deduktion“²⁰, in der die Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern zwar zur Sprache kommt, aber nicht viel mehr als Anknüpfungspunkt oder Anwendungsfall für ein Verfahren ist, das im Grunde deduktiv vorgeht.

Zur Überwindung der Alternative ‘Deduktion – Induktion’ schlagen A. Prokopf und H.-G. Ziebertz²¹ vor, Korrelation als Prinzip beizubehalten, sie jedoch „abduktiv“ zu konzipieren. Das bedeutet: Ansatzpunkt religiöser Lernprozesse ist der Pol ‘Lebenswelt’. Von ihm aus wird nun eine Beziehung zum Pol ‘Tradition’ so hergestellt, dass gefragt wird, welche christlich-religiösen Traditionselemente („das Allgemeine“) in den

¹⁹ Gabriele Miller nach Hilger, Georg, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KBl 118 (1993) 828-830, hier 828.

²⁰ Prokopf, Andreas / Ziebertz, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50, hier 27.

²¹ Vgl. Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 20].

Aussagen Jugendlicher zu existentiellen Themen („Allgemeinheit des Besonderen“) enthalten sind. Bestimmt ein deduktives Vorgehen das Besondere vom Allgemeinen her, ein induktives das Allgemeine vom Besonderen, so sucht die Abduktion das Allgemeine in der Allgemeinheit des Besonderen auszumachen.

Anliegen der abduktiven Korrelation ist es, Korrelation erst gar nicht als ein Verfahren zu konstruieren, das eine Kluft zwischen Tradition und Situation voraussetzt, die dann entweder deduktiv oder induktiv überwunden werden muss. Abduktive Korrelation will vielmehr die immer schon vorhandene Verwobenheit zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung im Subjekt zutage treten lassen.

Es ist noch zu früh, um über die religionspädagogischen Konsequenzen des Abduktionsmodells zu befinden. Eine Stärke des Modells besteht sicherlich darin, dass es gewissermaßen Korrelationen en miniature aufdeckt, nämlich Beziehungen zwischen allgemeinen religiösen Traditionsbeständen und individuellen Erfahrungen in konkreten (existentiellen) Situationen. Fraglich bleibt, wie diese Erkenntnisse didaktisch ausgemünzt werden können. So ist zu klären, wie Lehren und Lernen grundsätzlich organisiert und wie speziell Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien konzipiert werden müssen, wenn sie dem Modell der abduktiven Korrelation Rechnung tragen sollen.

Noch von einem anderen Blickwinkel fällt auf den Modus, wie Glaubensüberlieferung und gegenwärtige Lebenswelt im Religionsunterricht korreliert werden, ein kritisches Schlaglicht. Dabei steht einmal die Frage im Raum, ob solche Korrelationen nicht künstlich und konstruiert sind, weil sie *unter den Bedingungen von Unterricht* geschaffen werden. Zunächst sind es ja die Schülerinnen und Schüler selbst, die Korrelationen zwischen dem Glauben, der ihnen an verschiedenen (Lern)Orten begegnet, und ihrem Leben herstellen; dies schließt auch das Misslingen von Korrelation ein.²² Wird Korrelation nun als methodisches Instrument im Unterricht eingesetzt, droht sie der Gefahr zu erliegen, „etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, ‘Geschehen von woanders’ sein kann.“²³ So steht Korrelation in einer Spannung, die zur Zerreißprobe wird: Sie ist einerseits ein zutiefst subjektives und zugleich unverfügbares (‘gnadenhaftes’) Geschehen und soll andererseits doch im Rahmen eines didaktisch arrangierten Lernprozesses realisiert werden.

Zum anderen wird gegen Korrelation, die unter den Bedingungen von Schule stattfindet, vorgebracht, dass die Wechselbeziehung zwischen ihren Polen zu statisch sei und lediglich erstarrte Korrelationsmuster reproduziere. Gegenprogramm ist die pointierte Forderung: „Die Schüler sollen nicht Korrelationen lernen, sondern Korrelieren, das heißt Fragen, Suchen, Entdecken, Phantasieren, Erzählen usw.“²⁴. Aus dieser Mahnung spricht die Sorge, dass korrelative Prozesse ihre Dynamik verlieren. Sie können leicht zu Schablonen degenerieren, in denen auf eine Frage aus dem Leben eine Antwort aus

²² Vgl. Schmid, Hans, „Was Dir das Leichteste dünkt...“ Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 224-237, hier 235f.

²³ Beuscher, Bernd, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34/1994, 33-61, hier 59.

²⁴ Rolinck, Eberhard, Weggefährten unserer Schüler? Ein Gespräch zwischen zwei Religionslehrern, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 58-64, hier 61.

dem Glauben gegeben wird. Dies ist das Gegenbild zu einem Korrelationsverständnis, das Korrelation als eine Suchbewegung begreift, die gerade dadurch dynamisch und unabschließbar bleibt, dass sie in tradierten Glaubensinhalten nicht nur Antworten, sondern zugleich Anstöße zu neuen existentiellen Fragen erkennt.²⁵

2.3 Kritik am Status von Korrelation als methodischem bzw. didaktischem Prinzip

Ein Hauptvorwurf an Korrelation, soweit sie als methodisches bzw. didaktisches Prinzip Geltung beansprucht, lautet, dass sie von einer Kluft zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrungen ausgehe bzw. diese erst künstlich schaffe, um sie dann unter den Bedingungen schulischen Unterrichts zu überwinden. Diese Kritik wird von verschiedenen Seiten geäußert, wobei sie jeweils unterschiedlich akzentuiert ist.

H. Halfbas beispielsweise erhebt Einspruch gegen die für korrelativen Unterricht typische Parallelisierung von anthropologischer und theologischer Dimension. An die Stelle eines Dualismus von Tradition und Erfahrung müsse ein konsequent anthropologischer Ansatz treten. Halfbas verlangt, Erfahrungen ernst zu nehmen und sie im Horizont einer christlichen Mystik in ihrer Tiefe zu erschließen.²⁶

Die vielfach bestätigten Klagen aus der Praxis des Religionsunterrichts, dass „eine christliche Deutung der Erfahrungswelt der Schüler an deren Fragen vorbeigeht“²⁷, bestätigt G. Reilly in seiner Vermutung, dass die Korrelationsdidaktik nicht praxisfähig ist. Worin liegt die Ursache für ihr Versagen? Reilly versteht Korrelation als eine Grundbewegung des Glaubens, in der Offenbarung bzw. Glaube und Erfahrung aufeinander bezogen werden. Die Reflexion auf diese Korrelation fällt in den Bereich der Fundamentaltheologie. Für Reilly besteht das Kernproblem der Korrelationsdidaktik nun darin, dass „die didaktische Grundstruktur des Religionsunterrichts [...] von einer systematisch-theologischen Reflexion über das Verhältnis von Glaube/Offenbarung und Erfahrung abgeleitet [wird]“.²⁸ Diese Deduktion ist tatsächlich problematisch, allerdings nicht deshalb, weil sich die Religionspädagogik damit von Vorgaben der Systematischen Theologie abhängig machen würde, wie Reilly meint.

Reillys Anfrage an die Praxisfähigkeit der Korrelationsdidaktik wird bei R. Englert zu einem „Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“²⁹. Englert begreift Korrelation als einen „Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen.“³⁰ Dieses Unterfangen ist dann vom Scheitern bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler die christliche Praxis nicht mehr konkret erfahren. Erschwerend kommt hinzu, dass Korrelation unter den Bedingungen von Unterricht zu einem konstruierten Geschehen gerät,

²⁵ Vgl. Beuscher 1994 [Anm. 23], 60.

²⁶ Vgl. Halfbas, Hubertus, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?, in: KBl 116 (1991) 744-753, hier 750.

²⁷ Reilly, George, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 16-27, hier 16.

²⁸ Ebd., 20.

²⁹ Englert, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 97-110, hier 97; vgl. auch Englert, Rudolf, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38/1996, 3-18; ablehnend Baudler 2001 [Anm. 18], der von einem „*katechetischen Missverständnis der Korrelationsdidaktik*“ (ebd., 55) bei Reilly, Englert u.a. spricht.

³⁰ Englert 1993 [Anm. 29], 103.

das künstlich in Beziehung setzt, was im christlichen Existenzvollzug miteinander verschmolzen ist.

Der letztgenannte Aspekt wurde von G. Hilger vertieft. So sehr Korrelation ein theologisch-hermeneutisches Prinzip von unbestrittener Bedeutung ist, so wenig ist mit ihm zugleich eine Didaktik gegeben. Eine Religionsdidaktik „muß resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all seinen Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis.“³¹ Es reicht also nicht, ein theologisches Prinzip zu einer Didaktik zu stilisieren.

3. Welche Zukunftschancen hat das Korrelationsprinzip? – Korrelation und Dekonstruktion

Die Anfragen an das Korrelationsprinzip sind unterschiedlich zu gewichten. Gegensätzliche Einwendungen, z.B. dass der Pol 'Glaubensüberlieferung' bzw. der Pol 'Lebenssituation' überrepräsentiert sei oder dass Korrelation induktiv bzw. deduktiv betrieben werde, relativieren sich wechselseitig; möglicherweise sagen sie mehr über die konkret beobachtete Situation oder die theologische Position des Kritikers als über ein Versagen des Korrelationsprinzips auf breiter Front. Abgesehen von solchen neutralisierenden Effekten trifft jedoch die vorgetragene Kritik Korrelation als didaktisches Prinzip im Zentrum. Aus gutem Grund wurde deshalb schon vor einigen Jahren vorgeschlagen, „den Begriff Korrelationsdidaktik vorerst nicht mehr zu benutzen.“³² Mittlerweile dürfte auch das durch die Vokabel „vorerst“ eingeräumte Moratorium abgelaufen sein.

Allerdings ist wenig geholfen, wenn das endgültige Ende von Korrelation als Leitprinzip des Religionsunterrichts festgestellt wird, ohne eine Richtung zu bezeichnen, in der sich die weitere Entwicklung vollziehen könnte. Im Folgenden soll daher skizziert werden, wie das nach einer Ablösung des Korrelationsprinzips entstehende Vakuum gefüllt werden könnte, ohne dessen berechnete Anliegen einfach ad acta zu legen.

Dieser Entwurf steht im Horizont einer bestimmten (offenbarungs)theologischen Vorentscheidung. Diese offenzulegen ist entscheidend, denn Abschnitt 2.1 hat deutlich gemacht, wie sehr die Beurteilung der Sinnhaftigkeit einer korrelativen Didaktik von einer entsprechenden (offenbarungs-)theologischen Positionierung abhängt. Der vorzustellende Ansatz ist einer anthropologisch gewendeten Theologie im Sinne Karl Rahners verpflichtet, die nach den Möglichkeitsbedingungen fragt, unter denen Offenbarung vernehmbar wird. Er anerkennt die Möglichkeit, Spuren der göttlichen Offenbarung in der Schöpfung, mithin in eigenen Erfahrungen zu entdecken ('natürliche Theologie'). Schließlich geht er davon aus, dass solche Erfahrungen eine kritische Kraft gegenüber der Art und Weise entfalten können, wie die göttliche Offenbarung zur Sprache kommt.

3.1 *Korrelation: Aufgabe der Theologie und Vollzug des Subjekts*

Mit einer Zurückweisung der Korrelationsdidaktik ist nicht gemeint, dass sich Korrelation für die Religionspädagogik erledigt hätte – im Gegenteil. Aus zahlreichen kritischen Stellungnahmen ist als Grundton herauszuhören, dass Korrelation ein theologi-

³¹ Hilger 1993 [Anm. 19], 830.

³² Ebd., 829.

ches Grundprinzip, mehr noch, eine „Grundbewegung christlichen Lebens“³³ ist, in der Tradition und Situation, Offenbarung und Erfahrung aufeinander bezogen werden. Wird diese Erkenntnis ernst genommen, ist für den Religionsunterricht zu fordern, dass er sich vor allem solchen theologischen Ansätzen öffnet, die *in sich* korrelativ angelegt sind. Dies kann nur gelingen, wenn Theologie im Allgemeinen und die Systematische sowie die Biblische Theologie im Speziellen wesentlich stärker als bisher Korrelation zur Grundform ihrer Reflexion machen. Was nach der herkömmlichen Korrelationsdidaktik bislang als Pol der Tradition bestimmt wurde, kann sich dann als Gebilde erweisen, das selbst schon korrelativ durchprägt ist.

Ähnliches gilt für den zweiten Pol der Korrelationsdidaktik, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Der Ansatz einer abduktiven Korrelation hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler immer schon selbst – weitgehend unbewusst – Korrelationen zwischen Fragmenten der Tradition und ihren Erfahrungen herstellen. Dieser Ansatz kann sich auf religionssoziologische Befunde stützen, nach denen sich elementare menschliche Erfahrungen und religiöse Tradition nicht wirklich trennen lassen.³⁴ Aus theologischer Perspektive ist daran zu denken, dass Gegenwartserfahrungen Offenbarungscharakter zukommen kann. Menschen deuten besondere Ereignisse in ihrem Leben als Verweise auf eine transzendente Macht. Im Ringen um einen Ausdruck für solche Erfahrungen wird auf Bestände der jüdisch-christlichen Tradition zurückgegriffen, mithin eine Korrelation zwischen Situation und Tradition geschaffen. Korrelation ist damit ein Geschehen auf der Seite des Subjekts, das sich auch ohne organisierte Lernprozesse vollzieht. Derartige Korrelationen sichtbar zu machen, kritisch zu prüfen und mit anderen Korrelationen – gerade solchen aus der Tradition – zu vergleichen und zu konfrontieren, muss eine Aufgabe zukünftigen Religionsunterrichts sein. Blickt man wieder auf die herkömmliche Korrelationsdidaktik, ist somit festzuhalten, dass auch der Pol der Situation als ein Bereich ausgewiesen werden kann, der bereits, zumindest in Teilen, korrelativ strukturiert ist.

Religionsunterricht – so ein knappes Fazit – kann sich dem Phänomen der Korrelation nicht verschließen: Er hat es bei beiden Polen mit mehr oder weniger expliziten Korrelationen zu tun. Abweichend von der bisherigen Vorstellung wird nun aber dafür plädiert, Beziehungen zwischen diesen Polen *nicht* mehr als Korrelation zu begreifen. Die Begegnung und Bewegung zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung soll vielmehr – postmodern inspiriert – als eine *wechselseitige Dekonstruktion* von Text und Subjekt verstanden werden.

3.2 Dekonstruktion: komplexe Bewegungen zwischen Glaubenszeugnis und Subjekt

(1) Dekonstruktion als philosophischer und literaturwissenschaftlicher Topos
Dekonstruktion, ursprünglich im philosophischen Denken situiert, ist mittlerweile ein Schlagwort und Modebegriff geworden, der in viele Bereiche – Literatur, Kunst, Politik, Architektur und feministische Theorie, um nur einige zu nennen – Eingang gefunden hat. Im engeren Sinn wird mit Dekonstruktivismus eine philosophische Richtung bezeichnet, deren Hauptvertreter der französische Philosoph Jacques Derrida ist. Einen

³³ Englert 1996 [Anm. 29], 7.

³⁴ Vgl. Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 20], 30.

Schlüssel zum Verständnis von Dekonstruktion (und des Œuvres Derridas überhaupt) stellen die 1967 in rascher Folge erschienenen epochalen Schriften „Die Stimme und das Phänomen“, „Grammatologie“ und „Die Schrift und die Differenz“ dar.³⁵ Die literaturwissenschaftliche Ausformung der Dekonstruktion ist vor allem ein Produkt der Rezeption Derridas in den Vereinigten Staaten.

Dekonstruktion vollzieht sich bei Derrida zunächst als Infragestellung des Strukturalismus.³⁶ Der Strukturalismus wendet sich dem Phänomen der Sprache zu. Sprache wird als ein komplexes System von Zeichen verstanden, das bestimmten Regeln folgt. Das strukturalistische Interesse richtet sich auf eine Analyse des systematischen Aufbaus der Sprache und der in ihr – unabhängig von Sprechersubjekten – existierenden Relationen zwischen sprachlichen Zeichen. Dekonstruktion enthüllt und entlarvt nun, dass Strukturbildung nur um den Preis eines Ausschlusses von Elementen vorgenommen werden kann, die nicht in das System passen. Indem diese nonkonformistischen, unterdrückten Elemente durch dekonstruktive Verfahren zur Geltung gebracht werden, erweist sich die Konstitution von Strukturen als brüchig. Im Aufdecken dessen, was verdrängt wurde, ereignet sich von innen her eine Auflösung der Struktur.

Derrida bleibt aber nicht bei einer Problematisierung des Strukturalismus stehen. Sein Verfahren der Dekonstruktion richtet sich auf die gesamte Tradition des westlichen Denkens. Derrida charakterisiert diese Denktradition als *logozentrisch*: Sie hat ihren bestimmenden Pol im Wort (logos) und in der Vernunft. Was sich nicht dieser begriffsfixierten, rationalistischen und auf Identität bedachten Systematik fügt, wird desavouiert und ausgegrenzt.

Die Ausrichtung auf das Denken des Einen und Identischen ist grundlegende Signatur der europäischen Philosophie seit Platon.³⁷ Vom Einen aus wird das Viele und Verschiedene zu erfassen versucht. Ausdruck dieser Denkbewegung ist die Begriffsbildung: Der Begriff fixiert das Allgemeine und spart zugleich das Differente aus. Derrida geht es darum, begriffliches und identifizierendes Denken auf ein Denken der Differenz hin auf- und umzubrechen. Die Differenz denken heißt darauf zu verzichten, das Andere durch den Gebrauch von Allgemeinbegriffen zu assimilieren und durch die Einordnung in allgemeine Bedeutungszusammenhänge seiner Individualität zu berauben. Für eine solche Philosophie der Differenz steht programmatisch der Neologismus *différance* – bereits in seiner Zeichengestalt und Semantik ein Fanal gegen begriffliches Denken.³⁸

Es wäre unzureichend, Dekonstruktion nur als Kritik an der abendländischen Vernunft zu deuten, denn als solche verbliebe sie ja ganz im Bannkreis eben dieser Rationalität.

³⁵ Derrida, Jacques, *La voix et le phénomène*, Paris 1967 (dt.: Frankfurt/M. 1979); ders., *De la grammatologie*, Paris 1967 (dt.: Frankfurt/M. 1974); ders., *L'écriture et la différence*, Paris 1967 (dt.: Frankfurt/M. 1972).

³⁶ Vgl. Dahlerup, Pil, *Dekonstruktion. Die Literaturtheorie der 1990er*, Berlin – New York 1998, 34f.

³⁷ Vgl. Kimmerle, Heinz, *Jacques Derrida zur Einführung*, Hamburg 2000, 17-19.

³⁸ *Différance* ist aus dem doppelsinnigen französischen Verb 'différer' gebildet, das 'anderssein' und 'aufschieben' bedeutet; durch die Endung '-ance' verharrt das Wort unentschieden zwischen Aktiv und Passiv in einer „medialen Form“; vgl. Köpper, Anja, *Dekonstruktive Textbewegungen. Zu Lektüreverfahren Derridas*, Wien 1999, 29f.

Sie wäre nur ein „Fall von metaphysischer Wiederaneignung“³⁹ unter negativem Vorzeichen. Dekonstruktion geht es vielmehr um ein Aufbrechen eines logozentrischen Sprechens und Schreibens, um ein Aufzeigen des Marginalen und Verdrängten des metaphysischen Systems und um ein Entlarven jener sprachlichen Mechanismen, die solche Ausschlüsse bewerkstelligen.⁴⁰ Mit diesem Anliegen begibt sich Derrida aber in ein unaufhebbares Dilemma: Es gilt, eine von der Tradition der europäischen Philosophie metaphysisch geprägte Sprache zu kritisieren und zu demontieren – mit und innerhalb genau dieser totalisierenden Sprache: eine Situation, die an Münchhausen erinnert, der sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zieht.

Ist Dekonstruktion eine allgemeine Methode? Diese Frage ist zu verneinen, steckt doch im Begriff der Methode selbst schon ein Reduktionismus mit Totalitätsanspruch, der sich darin äußert, nicht die Besonderheit eines Gegenstands, sondern seine allgemeinen Strukturen zur Geltung bringen zu wollen.⁴¹ Auf der anderen Seite ist Dekonstruktion kein rein individuelles Unterfangen. Derrida gesteht zu, dass sich die Dekonstruktion eines Texts in Regeln niederlegen lässt, die bedingt übertragbar sind. Für Derrida kommt alles darauf an, den *Kontext* des zu dekonstruierenden Texts zu beachten. Daraus folgt, dass Regeln für die Dekonstruktion eines bestimmten Texts nur mit Einschränkungen auf einen anderen Text angewandt werden können, weil dieser in einen Kontext eingebettet ist, der sich vom Kontext des ursprünglichen Texts unterscheidet. Dekonstruktionen sind also nicht regellos; andererseits besitzen ihre Regeln nur eine relative Allgemeinheit. Engelmann beschreibt Dekonstruktion als „ein bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln), das auf diese Art eine Alternative zum totalisierenden Zugriff allgemeingültiger Methoden entwickeln will“⁴². Ein dekonstruktives Vorgehen verbindet zwei gegensätzliche Momente: ein ‘destruktives’, das auf die Auflösung (vermeintlich) fester Strukturen zielt, und ein ‘konstruktives’, das den Aufbau neuer Zusammenhänge intendiert.

Vereinfachend könnte man Dekonstruktion als ein Plädoyer verstehen, soweit als möglich auf einen Umgang mit Texten zu verzichten, der ihnen Gewalt antut „im Sinne einer Zurichtung und Reduktion auf die eigenen Begriffe, die man für die Lektüre mitbringt und an den Text heranträgt“⁴³. Ebenso ist dem Ziel zu entsagen, dem Text einen verborgenen letzten Sinn entnehmen zu wollen. Eingebunden in einen Kontext, der auf den Text ausstrahlt, wird dieser zu einem Gebilde, das sich gewissermaßen im flüssigen Aggregatzustand befindet. Entsprechend ist Sinn beweglich, indeterminiert und immer nur vorläufig.

Lektüre im Zeichen von Dekonstruktion sensibilisiert für Vielfalt und Differenz. Sie nimmt achtsam die Ränder eines Texts – seinen Kontext – in den Blick und ermöglicht dadurch seine Dezentrierung. Mit dem Verschwinden einer Unterscheidung von Text-

³⁹ Ebd., 23.

⁴⁰ Vgl. ebd., 11f.

⁴¹ Vgl. Engelmann, Peter, Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, in: ders. (Hg.), Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart 1990, 5-32, hier 22-26.

⁴² Ebd., 27.

⁴³ Ebd., 30.

mitte und Peripherie kann nun Licht auf die ganze Fülle des Gesagten und Ungesagten, des Geahnten, des Verborgenen und Verdrängten fallen.

(2) Dekonstruktion: religionspädagogisch gewendet

Das innovative Potenzial, das im Dekonstruktivismus steckt, könnte für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden. Wenn Dekonstruktion im Folgenden als Methode oder Verfahren bezeichnet wird, ist präsent zu halten, dass damit kein bestimmtes System von Regeln zum Umgang mit Texten gemeint ist. Dekonstruktion ist eher im Sinne von Weg (vgl. die griechische Wurzel des Worts 'Methode'), Zugang oder Denkfigur zu verstehen; sie will einen spezifischen *Modus* des Herangehens an Texte kennzeichnen. Dekonstruktion könnte sich als ein Ansatz erweisen, Korrelation im Sinne Hegels 'aufzuheben', d.h. zugleich abzuschaffen, zu bewahren und zu überbieten.

'Dekonstruktion' ist ein Kunstwort. In ihm sind die beiden Substantive 'Destruktion' und 'Konstruktion' zu einem neuen, paradoxalen Begriff verschmolzen. 'Destruktion' und 'Konstruktion' sind auch die beiden Momente der als Dekonstruktion bezeichneten Methode der Textarbeit. Als 'destruktiv' soll ein Textzugang verstanden werden, der sich in einer Spiralbewegung immer neuer Fragen in einen Text hineinarbeitet. Dazu ist ein feines Sensorium verlangt: Es gilt, in die Tiefen eines Texts hinabzuhören, seine Ambivalenzen aufzuspüren, ohne sie vorschnell in Eindeutigkeiten zu überführen, und Dunkelheiten zu respektieren, die sich dem Licht der erkennenden Vernunft verweigern. Dekonstruktion vernimmt die subtilen Schwingungen eines Texts und entdeckt hinter- und untergründige Sinnschichten. Dekonstruktion in ihrer destruktiven Wirkung kann als Fragenkaskade ausgelegt werden, die in unergründliche Tiefen stürzt: Fortlaufend werden Fragen an den Text gestellt, und wenn Antworten gefunden werden, gelten sie nur als vorläufige Lösungen, die den Ausgangspunkt für neue Fragen bilden.

Dekonstruktion besitzt aber auch eine konstruktive Komponente. Bei ihr geht es darum, gefundene Sinnpotenziale des Texts zu neuen Sinngebilden zusammzusetzen oder sie mit anderen Texten probeweise und spielerisch in Interferenz zu bringen. Dadurch sollen neue, ungewöhnliche, zum Nachdenken anregende Arrangements ermöglicht werden.

Für die Verwendung von Dekonstruktion in religionspädagogischen Kontexten ist es entscheidend, dass Dekonstruktion als ein Verfahren bestimmt wird, das nicht nur vom Subjekt zum Text geht, sondern auch den umgekehrten Weg einschlägt. Auch das Subjekt soll dekonstruiert, d.h. einer Doppelbewegung ausgesetzt werden: Der Text stellt dem Rezipienten Fragen, mehr noch, stellt ihn selbst in Frage; zugleich aber erschließen sich ihm vom Text her noch nicht wahrgenommene Horizonte und Wege der Hoffnung.

Einen bevorzugten Platz könnte Dekonstruktion im biblischen Lernen einnehmen.⁴⁴ Als Zugang des Subjekts zum Text realisiert sich Dekonstruktion im Suchen und Fragen, im Wechsel von Perspektiven und in der Kombination des Texts mit neuen Kontexten. Sie anerkennt die Fremdheit des biblischen Texts und hält seine irritierenden Momente aus. Als Weg vom Text zum Subjekt wirkt Dekonstruktion gleichfalls provokativ und kon-

⁴⁴ Vgl. Kropač, Ulrich, Biblisches Lernen, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 2], 385-401, insb. 393-401.

struktiv: provokativ, weil sie die selbstgeschaffenen Bilder des Subjekts von sich, von anderen, von der Welt und von Gott gründlich erschüttert; konstruktiv, weil sie eingefahrene Denk- und Handlungsmuster aufbricht und auf neue Möglichkeiten hin öffnet.

Dekonstruktion nimmt die Kritik, die am Korrelationsprinzip geäußert wurde, ernst und versucht, die aufgedeckten Schwächen zu überwinden:

- Dekonstruktion setzt nicht bei der problematischen Kluft zwischen Glauben und Leben an, sondern gestaltet sich als spannungsvolle Beziehung zwischen dem Schüler und dem Text. Dabei darf vorausgesetzt werden, dass auf beiden Seiten immer schon Korrelationen vollzogen wurden (vgl. 3.1).
- Dekonstruktion gibt das Anliegen einer kritisch-produktiven Wechselwirkung nicht preis. Sie intensiviert diese Interferenz, weil ihr destruktives Moment stärker ist als das kritische, ihr konstruktives stärker als das produktive in korrelativen Prozessen.
- Dekonstruktion trägt dem Vorwurf Rechnung, dass Korrelation oft zu starr und zu konstruiert ist. Typisch für Dekonstruktion ist eine unaufhörliche Dynamik: Sie ist gewissermaßen 'prozessorientiert' und nicht 'ergebnisorientiert'.
- Dekonstruktion anerkennt die Fremdheit eines Texts und schützt ihn vor einer Kategorisierung durch vorgegebene Sinnschemata. Sie ist daher in der Lage, auch Anliegen einer „Konfrontationsdidaktik“ (H.-J. Silberberg) aufzunehmen.

Methodisch lässt sich die wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt nicht in eine lineare Abfolge zerlegen. Indem der Rezipient Fragen an den Text stellt, kann seine eigene Erfahrungswelt fraglich werden; indem der Text in neue Kontexte gerückt wird und so bislang ungeahnte Sinnzusammenhänge erkennen lässt, können sich auch dem Rezipienten ungewohnte Perspektiven auf tun. Dazu ist es erforderlich, die breite Palette textinterpretierender Verfahren voll auszuschöpfen. In besonderer Weise ist an historisch-kritische, an linguistische, an tiefenpsychologische und an interaktionale Auslegungsverfahren zu denken.⁴⁵ Die Differenzierung der Methoden nach dem Dreischritt der interaktionalen Bibelauslegung: *auf den Text zugehen, vom Text ausgehen, über den Text hinausgehen* bietet ein hilfreiches Raster für die Auswahl geeigneter Verfahren zur Arbeit mit (biblischen) Texten.⁴⁶ Die Reihenfolge dieser Schritte ist bei einer dekonstruktiven Arbeitsweise aber nicht verbindlich.⁴⁷

Kurz zusammengefasst: Dekonstruktion im religionspädagogischen Kontext beansprucht keine universale Geltung als didaktisches Prinzip. Innerhalb des Religionsunterrichts eignet sie sich als Verfahren, Begegnungen zwischen Texten der Glaubensüberlieferung, insbesondere der Bibel, und Schüler(innen) zu ermöglichen. Dekonstruktion betritt kein völliges Neuland, setzt aber andere Akzente als Korrelation. Ihre Pole sind nicht mehr Glaube und Leben, sondern *Text* und *Subjekt*. Die sich zwischen ihnen abspielenden Bewegungen sind radikaler, gewissermaßen respektloser als bei der Korrelation. Mehr denn je geht es um ein Fragen bis an die Grenzen, um Irritation und Ver-

⁴⁵ Vgl. Berg, Horst K., *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München – Stuttgart 1998.

⁴⁶ Vgl. Vogt, Theophil, *Bibelarbeit. Grundlegung und Praxismodelle einer biblisch orientierten Erwachsenenbildung*, Stuttgart u.a. 1985, 94-130; Berg, Sigrid, *Kreative Bibelarbeit in Gruppen. 16 Vorschläge*, München – Stuttgart 1991.

⁴⁷ Zu einem Beispiel dekonstruktiver Bibelarbeit vgl. Kropač 2001 [Anm. 44], 399-401.

fremdung. Zugleich sollen auf beiden Seiten konstruktive und imaginative Kräfte ihre Wirkung entfalten, um neue Wirklichkeiten zu entwerfen und in Gang zu setzen. Dies kann gewagt werden im Vertrauen auf einen Gott, der sich offenbart hat, dessen Offenbarung sich in der Gegenwart je neu erschließt und der in seiner Offenbarung Zukunft verbürgt.