

Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar.

Zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle

1. Einleitung: Korrelationsdidaktik in der Krise

Als Antwort auf die Identitäts- und Relevanzkrise des Religionsunterrichts wird von der Religionspädagogik Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre der korrelative Ansatz entwickelt und Korrelation wird ein, wenn nicht *der* „Schlüsselbegriff“¹ des religionspädagogischen Diskurses. Beginnend mit den 1990er Jahren wurde verstärkt Kritik an der Korrelationsdidaktik laut, vor allem die Stellungnahmen von *George Reilly*² und *Rudolf Englert*³ aus dem Jahr 1993 machen die Krise offenkundig. Die Probleme mit der Korrelationsdidaktik liegen neben anderen berechtigten Kritikpunkten⁴ m.E. vor allem in ihrer *unzureichenden Theorie- und Praxistauglichkeit*.⁵ Ich schließe mich *Reillys* Einschätzung an, dass es der Korrelationsdidaktik „nur in Ansätzen gelungen ist, ein überzeugendes *didaktisches* Modell zu entwerfen, das die religionsunterrichtliche *Praxis* begleitet, reflektiert und fördert.“⁶ Die Krise bzw. die grundsätzliche Infragestellung⁷ der Korrelationsdidaktik sollten meiner Meinung nach jedoch nicht zum Anlass genommen werden, sich vom Korrelationsansatz generell zu verabschieden. Eine Neube-gründung der Religionspädagogik, wie sie *Paul Platzbecker* in seinem Artikel „Quo vadis Religionspädagogik?“⁸ als Frage in den Raum stellt, steht nicht an. Der *korrelative Ansatz* bildet *auch in einem nachvolkskirchlichen Kontext*, so die Grundthese dieses Beitrags, eine *tragfähige Basis religiösen Lernens*. Denn Korrelation als ein *unverzichtbares theologisch-hermeneutisches Prinzip* steht für eine erfahrungsbewusste Theologie und Religionspädagogik, in der die Erfahrungsebene den unaufgebbaren Vermittlungs-

¹ *Peter Biehl*, Was ist Erfahrung? Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie, in: ders., *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 15-52, 15. Zu den Begriffen Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik vgl. *Franz-Josef Nocke*, Korrelation. Stichwort zur Orientierung, in: KBI 105 (2/1980) 130f.; *Edward Schillebeeckx*, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KBI 105 (2/1980) 84-95; *Gotthard Fuchs*, Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur theologischen Kunst des Korrelierens, in: rhs 28 (2/1985) 84-91; *Franz Wendel Niehl*, Korrelation, in: HRPG (1986) 750-754; *Jürgen Werbick*, Korrelation [systematisch-theologisch], in: LThK³ VI (1997) 387-389; *Gabriele Miller*, Korrelation [praktisch-theologisch], in: LThK³ VI (1997) 389; *Georg Hilger*, Korrelationsdidaktik, in: LexRP (2001) 1106-1111.

² Vgl. *George Reilly*, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16-27.

³ Vgl. *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenwerten Abgang, in: ebd., 97-110.

⁴ Vgl. dazu *Hilger* 2001 [Anm. 1].

⁵ Vgl. *Reilly* 1993 [Anm. 2], 16f.

⁶ *Ders.*, Elementarisierung und Korrelationsdidaktik, in: KBI 126 (2/2001) 90-93, 92.

⁷ *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg/Br. u.a. 2000. *Ruster* fordert eine Revision des „Erfahrungsdogmas“ (ebd., 198f.) der Religionspädagogik. Vgl. a. *ders.*, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203. Zur Debatte um *Rusters* Ansatz vgl. *Paul Platzbecker*, Quo vadis Religionspädagogik? Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft, in: RpB 58/2007, 61-82, 69-80.

⁸ Zu dieser Frage vgl. *Platzbecker* 2007 [Anm. 7].

raum für religiöse Lernprozesse darstellt. Ich plädiere allerdings dafür, den Begriff Korrelationsdidaktik nicht mehr zu verwenden, sondern erachte *didaktische Korrelationsmodelle an der Schnittstelle von Unterrichtspraxis und Religionsdidaktik* als religionspädagogische Perspektive korrelativer Hermeneutik und Praxis.

Dies soll im Folgenden dargelegt und begründet werden. Nach einem problemgeschichtlichen Rückblick (*Kap. 2*) werden die wesentlichen Kritikpunkte, die zum Scheitern der Korrelationsdidaktik in der religionsunterrichtlichen Alltagspraxis geführt haben, gebündelt und Kriterien für subjekt- und sachgerechte Korrelationsmodelle erarbeitet (*Kap. 3*). Anschließend werden aktuelle Korrelationsmodelle daraufhin untersucht, inwiefern sie zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung korrelativer Hermeneutik und Praxis beitragen (*Kap. 4*). In den abschließenden Thesen und religionspädagogischen Konsequenzen werden Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen religiöser Lernprozesse reflektiert (*Kap. 5*). Trotz der zum Teil verwendeten Katastrophensemantik hinsichtlich des angeblichen Verschwindens des korrelativen Ansatzes werden qualitativ-empirische Belege zusammengetragen, die zeigen, dass sich korrelative Lernprozesse im Religionsunterricht faktisch und in vielfältiger Weise ereignen. Ich gehe davon aus, dass religiöses Lernen auch in Zukunft stattfinden wird. Damit dies gelingen kann, scheint mir, wie ich im letzten Kapitel ausführen werde, eine stärker praxisorientierte Religionspädagogik nötig zu sein, die sich vorrangig auf die Erarbeitung, Realisierung und Reflexion didaktischer Korrelationsmodelle konzentriert.

2. Problemgeschichtlicher Rückblick

Bezugspunkt korrelativer Hermeneutik und Praxis ist eine *erfahrungsbewusste Theologie bzw. Religionspädagogik*, die auf der grundlegenden Prämisse beruht, *Gott teile sich uns Menschen einzig und allein „im Medium“⁹ menschlicher Erfahrungen mit*. Korrelatives Denken impliziert ein existenzielles und hermeneutisches Religionsverständnis und bringt zum Ausdruck, dass sich Religion und Glaube konstitutiv auf Erfahrung beziehen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass *religiöse Lernprozesse* in grundlegender Weise *ebenso auf überlieferte als auch auf gegenwärtige Erfahrungen verwiesen* sind, resultiert zugleich die Frage, in welcher Weise beide Erfahrungskomplexe aufeinander bezogen werden können und sollen, damit religiöses Lernen möglich wird. Unter welchen Voraussetzungen gelingt es, zwischen Schüler/innen und der biblisch-christlichen Sprach- und Erfahrungstradition einen Dialog zu initiieren, aus dem Kinder und Jugendliche Hilfestellungen und Impulse für ihr Leben erhalten? Seit Beginn der 1970er Jahre gibt es dazu eine umfangreiche religionspädagogische Diskussion, in deren Verlauf die Problematik schrittweise erkannt und erste Lösungsmodelle erarbeitet wurden. Ohne den Begriff Korrelation zu verwenden, geschehen entscheidende Weichenstellungen in Richtung einer korrelativen Didaktik durch den *Beschluss der Würzburger Synode zum schulischen Religionsunterricht* aus dem Jahr 1974. Die *Synode* erhebt die wechselseitige Vermittlung und Erhellung von Glaubens- und Lebenserfahrungen zur zentralen

⁹ Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. u.a. 1990, 33. Korrelatives Denken bewegt sich im *Horizont eines tiefgreifenden Wandels theologischen Denkens*. Karl Rahner, Paul Tillich und Schillebeeckx sind bedeutende Wegbereiter der anthropologischen Wende der Theologie, wie sie auch im *Zweiten Vatikanum* vollzogen wird.

Aufgabe des Religionsunterrichts, denn er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“¹⁰. Der *Zielfelderplan* für die Grundschule aus dem Jahr 1977 „etabliert“¹¹ den Begriff Korrelation im religionspädagogischen Diskurs. In Abgrenzung gegenüber zwei extremen Typen der Vermittlung, einem normativ-deduktiven bzw. einem einseitig problemorientierten Ansatz, konzipiert der *Zielfelderplan* einen „dritten Weg“, den er durch das „Stichwort ‘Korrelation’“ kennzeichnet¹².

Inspiriert von *Edward Schillebeeckx*' theologischem Ansatz stellt der *Grundlagenplan* für die Sekundarstufe I aus dem Jahr 1984 eine äußerst prägnante Zusammenfassung des damaligen Theoriestandes dar, dessen Aussagen sich innerhalb der Religionspädagogik über Jahre hinweg als konsensfähig erwiesen haben. Der *Grundlagenplan* entwickelte sich zu einem klassischen und häufig zitierten Dokument zum korrelativen Ansatz. Er geht dabei in der konkreten Umschreibung des Korrelationsgeschehens weit über die Vorgaben des *Zielfelderplans* hinaus und umschreibt Korrelation als eine „*kritische, produktive Wechselbeziehung*“¹³.

Im Folgenden sollen die wichtigsten methodisch-didaktischen Umsetzungen des korrelativen Anliegens kurz skizziert werden, mit deren Hilfe die Korrelationsdidaktik einen Dialog zwischen Gegenwart und Tradition zu initiieren versucht. Der *Zielfelderplan* aus dem Jahr 1977 entwickelt bspw. ein *didaktisches Strukturgitter*¹⁴, welches die „doppelseitige Beziehung“¹⁵ von Lebens- und Glaubenserfahrungen sichtbar machen soll, während der *Grundlagenplan* durch den „*Aufweis von theologischen und anthropologischen Akzenten*“¹⁶ eines Themas eine Hilfestellung zur Strukturierung korrelativer Lernprozesse anbietet. Es ist jedoch kritisch anzufragen, ob das Bild der Zweipoligkeit, welches der *Zielfelderplan* mit den „zwei Brennpunkten“¹⁷ einer Ellipse vergleicht, wirklich der Komplexität religiöser Lernprozesse entspricht. Wird hier nicht der Versuch unter-

¹⁰ *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: *Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I* [Hg. v. Ludwig Bertsch u.a.], Freiburg/Br. u.a. 1985, 123-152, 139.

¹¹ *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999, 23. Während *Paul Tillich* (vgl. *Systematische Theologie I/II*, Berlin - New York 1987) den *Begriff Korrelation* zur Bestimmung des Verhältnisses von Gott und Welt, Botschaft und Menschen in den theologischen Diskurs *einführt*, erfolgt durch *Edward Schillebeeckx* (vgl. *Erfahrung und Glaube*, in: CGG XXV (1980) 73-116) eine weitere *Klärung und Vertiefung* des Korrelationsbegriffes.

¹² *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Teil 1: Grundlegung*, München 1977, 16.

¹³ *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan*, München 1985, 242.

¹⁴ Vgl. *Zentralstelle Bildung 1977* [Anm. 12], 56; vgl. a. *Georg Baudler*, *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, 113-125.

¹⁵ *Ebd.*, 54; vgl. a. 57.

¹⁶ *Zentralstelle Bildung 1985* [Anm. 13], 16.

¹⁷ *Zentralstelle Bildung 1977* [Anm. 12], 24; vgl. a. *ebd.*, 19: „Dem theologischen Grundanliegen sucht der Grundsulplan in einer Art elliptischer Wechselbewegung Rechnung zu tragen.“

nommen, korrelative Prozesse auf zweipolige didaktische Strukturen zu reduzieren?¹⁸ So kommt *Helmut Fox* Ende der 1980er Jahre in seiner Untersuchung über die in der Praxis angewendeten Beziehungsmodelle zu dem Ergebnis, dass diese von „unterschiedlicher Qualität“ sind und für eine Reihe von ihnen „eher ‘Ersatzworte’“¹⁹ angebracht wären. Viele Korrelationsmodelle gelangen über ein additives Nebeneinander bzw. stockwerkhaftes Nacheinander nicht hinaus (bspw. Wortassoziationen, Anwendung für unser Leben, Frage-Antwort-Schema, biblischer Text als moralisches Beispiel).

Die Realisierung des Korrelationsprinzips in einem mehrstufigen Schema stellt innerhalb der Religionspädagogik den Versuch dar, die Defizite zweipoliger didaktischer Strukturen zu überwinden. Zentrales Merkmal dieses Korrelationsmodells bildet die Erkenntnis, dass zur Strukturierung korrelativer Lernprozesse ein *vermittelndes Medium*, eine *gemeinsame hermeneutische Basis* notwendig ist, um einen freien Dialog zwischen Tradition und Gegenwart grundsätzlich zu ermöglichen.²⁰ Konkret wird das von *Günter Lange*²¹ zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte *dreidimensionale Wirklichkeitsmodell* (empirisch-faktische Dimension, existenziell-religiöse Dimension und biblisch-christliche Glaubensdimension), welches er in einem x-y-z-Schema wiedergibt, mit dem korrelativen Ansatz verknüpft. Die *religiöse Tiefendimension*, die sogenannte *y-Dimension* bildet das *vermittelnde Medium* zwischen Lebenswelt der Schüler/innen (x-Dimension) und dem christlichen Glauben (z-Dimension). Das didaktische Grundprinzip dieses Weges besteht darin, „die Lebenssituation in den existentiellen Bereich hinein zu vertiefen und dann von ihr aus einen Blick auf das christliche Glaubensfundament zu gewinnen“²². Die skizzierten didaktischen Prämissen dieses Korrelationsmodells legen einen *linear fortschreitenden Unterrichtsprozess*²³ nahe. Die Erfahrungen der Schüler/innen bilden den Ausgangspunkt religiöser Lernprozesse. Diese werden mit Hilfe von humanwissenschaftlichen Deutungsmodellen vertieft, die Präsentation der Deutung bzw. Antwort der biblisch-christlichen Tradition beschließt den religiösen Lernprozess. Bei einem derartig strukturierten Unterrichtsverlauf darf es nicht verwundern, wenn Verständigung misslingt. Um einer *oberflächlichen Harmonisierung* willen

¹⁸ Vgl. *Hubertus Halbfas*, Lehrpläne und Religionsbücher. Notizen zu einer didaktischen Theorie, in: rhs 33 (4/1990) 228-244, 232.

¹⁹ *Helmut Fox*, Kompendium Didaktik. Katholische Religion, München 1986, 77.

²⁰ Vgl. *Georg Baudler*, Die didaktische Funktion der Theologie als Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts. Vorschläge zu einer Revision des Strukturgitters zum Zielfelderplan, in: Rudi Ott / Gabriele Miller (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 324-347. Bereits in den 1970er Jahren hat *Baudler* richtungweisend erkannt, „es bedarf ‘eines ‘Dritten’, eines ‘tertium comparationis’, eines Mediums, innerhalb dessen sich gegenwärtiges Erleben und vergangene Erfahrung als eigenständige Größen begegnen und miteinander in Korrelation treten können“ (ebd., 331).

²¹ Vgl. *Günter Lange*, Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KBl 99 (12/1974) 733-750.

²² *Baudler* 1984 [Anm. 14], 225; *Baudlers* sakramenten- und symboldidaktische Strukturgitter (ebd., 113-125) und der vom *Zielfelderplan* entwickelte Planungsrastrer (*Zentralstelle Bildung* 1977 [Anm. 12], 137) folgen diesem Korrelationsmodell. *Baudler* sieht bis heute in diesem didaktischen Modell das Wesen der Korrelationsdidaktik. Vgl. *ders.*, Korrelation von Glaube und Leben, in: NHRPG (2002) 446-451, 448f.

²³ Vgl. *Franz Wendel Niehl*, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 2], 87-96.

werden sowohl die Erfahrungen der Schüler/innen, ihr Suchen und Fragen, als auch das kritisch-provokative Potenzial der biblisch-christlichen Erfahrungstradition vereinnahmt. Kritisch zu hinterfragen ist auch, ob die „im existentiell-ontologischen Sinn“²⁴ verstandene *religiöse Erfahrung* als Medium der Begegnung eine *tragfähige Basis* zur Strukturierung subjekt- und sachgerechter Lernprozesse bildet. In Übereinstimmung mit *Burkard Porzelt* halte ich die der religiösen Erfahrung zugeschriebenen Attribute für nicht geeignet, ein vielstimmiges Gespräch zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwart zu ermöglichen.²⁵

3. Kritische Bilanz und Perspektiven

Der Begriff Korrelation stammt ursprünglich aus der Systematischen Theologie und wird von der Religionspädagogik rezipiert. Durch den *Grundlagenplan* aus dem Jahr 1984 wird das Korrelationsmodell des Theologen *Schillebeeckx* zum Leitkonzept einer erfahrungsbewussten Religionspädagogik. Pointiert reflektiert der *Grundlagenplan* die theologischen und hermeneutischen Voraussetzungen religiösen Lernens. Korrelation als ein unverzichtbares theologisch-hermeneutisches Prinzip bringt zum Ausdruck, dass Aneignung und Weitergabe von Glauben konstitutiv auf Erfahrung bezogen sind, religiöses Lernen ist Erfahrungslernen.²⁶ Eine Religionsdidaktik darf sich jedoch nicht nur auf theologische Hermeneutik beschränken.²⁷ Ich schließe mich daher *Georg Hilgers* Plädoyer an, *den Begriff Korrelationsdidaktik vorläufig nicht mehr zu verwenden*.²⁸ Von einer Korrelationsdidaktik könnte man nur dann sprechen, „wenn mit ihr auch Kriterien verbunden sind oder werden, die auf eine diskutierbare Theorie der Bildungsgehalte und -inhalte verweisen [...]. Sie muß resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all seinen Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis.“²⁹ Im Folgenden werden weitere wesentliche Kritikpunkte an der Korrelationsdidaktik zusammengefasst, durch eigene Beobachtungen ergänzt und religionsdidaktische Perspektiven korrelativer Hermeneutik und Praxis vorgestellt.

Der *Grundlagenplan* aus dem Jahr 1984 umschreibt das Korrelationsgeschehen als „kritische, produktive Wechselbeziehung“. Hier erscheint die Chance, dass Menschen in der christlichen Erfahrungstradition einen plausiblen Deutungsrahmen für ihre eigenen

²⁴ *Burkard Porzelt*, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext, in: *Trierer Theologische Zeitschrift* 110 (4/2000) 308-328, 315.

²⁵ Vgl. ebd., 316.

²⁶ Vgl. *Jürgen Werbick*, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989.

²⁷ Vgl. *Reilly* 1993 [Anm. 2], 22; vgl. a. ebd., 19 und *Porzelt* 1999 [Anm. 11], 32; *Porzelt* (ebd.) spricht von einer „problematischen Ineinssetzung von Theologie und Didaktik“. Vgl. a. *Klaus Hemmerle*, *Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip*, in: *KBl* 119 (5/1994) 304-311, 305.

²⁸ *Georg Hilger*, *Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip*, in: *KBl* 118 (12/1993) 828-830, 829.

²⁹ Ebd., 830; vgl. a. *Herbert Zwergel*, *Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik*, in: *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 10-27. Nur „steinbruchartig“ (*Reinhold Boschki*, *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis*, in: *KBl* 123 (1/1998) 13-23, 16) werden Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften rezipiert.

Erfahrungen entdecken und sich damit identifizieren, in einem optimistischen Licht. *Korrelation* ist dabei letztlich ein *Begegnungsmodell der Identifizierung*. Die Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre hat zu wenig die Möglichkeiten misslingender Lernprozesse reflektiert. Der Ausgang der Auseinandersetzung mit der christlichen Erfahrungstradition ist offen, so kann es auch zu Kritik, Anfragen, Anklagen, Widerspruch und Zurückweisung von Seiten der Schüler/innen kommen.³⁰ Erstmals verwendet Schillebeeckx im Jahr 1990 anstelle des Begriffs der Korrelation den der „kritischen Interrelation“³¹. Er will damit einem naiven und zu optimistischen Korrelationsdenken entgegenwirken. Korrelation im Sinne gelingender Identifikation erscheint als eine Möglichkeit neben mehreren anderen Varianten der Begegnung zwischen Tradition und Gegenwart. *Kritische Interrelation* umfasst demgegenüber das gesamte Spektrum solcher Begegnungsmöglichkeiten. In der Interrelation ist „nie die Rede von einer selbstverständlichen Korrelation“³², die radikale Ernstnahme der Autonomie menschlicher Erfahrungen schließt auch die Möglichkeit einer missachtenden, indifferenten, scheiternden Begegnung mit ein. Während Schillebeeckx' früheres Korrelationsmodell eine weitreichende religionspädagogische Wirkungsgeschichte entfaltete, wird sein erweitertes und vertieftes Modell, das auch die Möglichkeit einer misslingenden Begegnung einräumt, von der Religionspädagogik nur zögernd rezipiert. Eine erste fundierte konzeptionelle Umsetzung bietet Porzelts Ansatz einer „respektierenden Konfrontation“ als realistische Perspektive korrelativer Didaktik³³.

So sehr dem korrelativen Grundanliegen zuzustimmen ist, Schüler/innen mögen in Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Sprach- und Erfahrungstradition Deutungsangebote und neue Impulse für ihre Erfahrungen und ihre Lebenssituation entdecken, so wird in letzter Zeit auch Kritik am Begriff Korrelation selbst laut. Steht ein Mensch in Wechselwirkung mit den in der Bibel und christlichen Tradition bezeugten Glaubenserfahrungen? Erhalten hier nicht religiöse Lernprozesse einen „mechanistischen/technizistischen Grundzug“³⁴, der durch den Korrelationsbegriff selbst begünstigt wird? Die Religionspädagogik hat es versäumt klarzustellen, dass sich aus dem Korrelationsprinzip keine didaktische Standardmethode ableiten lässt. Korrelation als methodisches Instrument ist immer auch gefährdet, „etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, ‚Geschehen von woanders‘ sein kann“³⁵. Mit Hilfe dieses Begriffes versucht die Religionspädagogik die theologisch-hermeneutischen Voraussetzungen religiöser Lernprozesse zu klären. Wie kann Glaube seinem Wesen entsprechend gelernt werden? Wenn „gelebter Glaube identisch ist mit vollzogener Korrelation“³⁶, dann kann

³⁰ Vgl. Reilly 2001 [Anm. 6], 90f.

³¹ Schillebeeckx 1990 [Anm. 9], 61; vgl. a. ders., Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. Hans-Georg Ziebertz im Gespräch mit Edward Schillebeeckx anlässlich dessen 80. Geburtstags am 12. November, in: KBl 119 (11/1994) 756-762.

³² Ebd., 63.

³³ Porzelt 1999 [Anm. 11], 265-269; vgl. a. ders. 2000 [Anm. 24].

³⁴ Reilly 1993 [Anm. 2], 22.

³⁵ Bernd Beuscher, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34/1994, 33-61, 59.

³⁶ Erich Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 29], 86-110, 100; Die kursive Hervorhebung wurde durch die Verfasserin des Textes vorgenommen.

Korrelieren lernen nur bedeuten, entdecken und aussprechen zu lernen, wie Gott zu meinem Leben dazugehört, und umgekehrt mir auch von Gott immer neu zu denken geben zu lassen, das heißt, *die immer schon vollzogenen Korrelationen* – Wertvorstellungen und Glaubensentscheidungen – *kritisch zu hinterfragen und als verantwortungsbedürftig wahrzunehmen*. Derartige Welt- und Lebensdeutungsmuster „sichtbar zu machen, kritisch zu prüfen und mit anderen Korrelationen – gerade solchen aus der Tradition – zu vergleichen und zu konfrontieren“³⁷, ist somit die zentrale Aufgabe zukünftigen Religionsunterrichts. Damit verschiebt sich die Blickrichtung vom Inhalt weg auf das dialogische Element der Korrelation, „*Dialog ist die Beziehungsform der Korrelation*.“³⁸ Dieses umfassende Verständnis von Korrelation macht deutlich, dass es sich beim religiösen Lernen „um einen – grundsätzlich kommunikativ angelegten – Verstehensprozeß handelt, der, wo Korrelation auf eine didaktische Technik zu reduzieren versucht wird, bereits im Keim zerstört wird.“³⁹ Religiöse Lernprozesse ereignen sich als nachdenkliches „vielstimmiges Gespräch“⁴⁰, als kritisch-konstruktiver Dialog zwischen den verschiedenen Welt- und Lebensdeutungsmustern. So sieht *Erich Feifel* in dieser Entwicklung auch eine „realistische Zurücknahme der in die Korrelations- und Symboldidaktik gesetzten Erwartungen“⁴¹.

Die Entdeckung der dialogischen Struktur religiösen Lernens korrespondiert einem weiteren weitreichenden Perspektivenwechsel, der Schüler/innen als Subjekte ihrer religiösen Biographie wahr- und ernstnimmt. Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt an der Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre bildet nämlich ihre defizitäre Wahrnehmung der Lebens- und Alltagswelt der Schüler/innen bzw. ihrer Einstellungs- und Orientierungsmuster. So stellt *Hans-Georg Ziebertz* generell fest, dass Schüler/innen „in Theorie und Praxis religiöser Erziehung kaum als handelnde Subjekte vorkommen.“⁴² Sie werden in aller Regel als *Objekte für die zu vermittelnde Sache*, als *Adressaten einer Botschaft* wahrgenommen, für die Lernen inszeniert wird. Die Anwendung der Korrelationsdidaktik ist in vielen Fällen über eine sogenannte *Topf-Deckel-Didaktik* nicht hinausgelangt. Damit ist ein linear fortschreitender Unterrichtsverlauf gemeint, der zwar bei den Erfahrungen der Schüler/innen (Topf) ansetzt, diese dienen aber zumeist nur als Aufhänger für die zu vermittelnde christliche Botschaft (Deckel). Korrelative Hermeneutik und Praxis lassen sich jedoch nicht auf eine planbare Standardmethode reduzieren, welche die Erfahrungen der Schüler/innen als Anknüpfungspunkt für die zu vermittelnde Sache vereinnahmt. Einer derartigen religionsdidaktischen Umsetzung

³⁷ *Ulrich Kropač*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: RpB 48/2002, 3-18, 13; vgl. a. *Werbick* 1989 [Anm. 26], 216.

³⁸ *Hans Schmid*, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989, 278.

³⁹ *Norbert Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 244f.; vgl. a. *Niehl* 1993 [Anm. 23], 96; *Feifel* 1995 [Anm. 36].

⁴⁰ *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 63; vgl. ebd., 62; Vgl. a. *Boschki* 1998 [Anm. 29].

⁴¹ *Feifel* 1995 [Anm. 36], 104.

⁴² *Hans-Georg Ziebertz*, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42, 27 mit Bezug auf *Wolfgang Nastainczyk*.

des Korrelationsprinzips ist zu Recht vorzuwerfen, sie funktionalisiere und missbrauche Religion. Um eine freie Selbstbestimmung im Glauben zu ermöglichen, ist die Religionsdidaktik gefordert, eine *Hermeneutik der Vermittlung* durch eine *Hermeneutik der Aneignung*⁴³ zu erweitern. Eine Hermeneutik der Aneignung lenkt den Blick auf die Art und Weise, wie Schüler/innen – von ihrer Lebenswelt her – religiöse Bedeutungen entwickeln. Die Ergebnisse religionssoziologischer Befunde, welche eine Bandbreite von einer „Pluralisierung der Religiosität Jugendlicher mit stark individualisiertem Grundzug“⁴⁴ bis zur Erkenntnis, dass Jugendliche heute ihre Lebenserfahrungen zumeist säkular deuten⁴⁵, aufweisen, bilden *die* zentrale Herausforderung zukünftigen religionspädagogischen Handelns.

Die hier angeführten Kritikpunkte sollten jedoch nicht zum Anlass genommen werden, sich vom korrelativen Ansatz generell zu verabschieden, vielmehr halte ich *an der Schnittstelle von Unterrichtspraxis und Religionsdidaktik eine Konzentration auf didaktische Korrelationsmodelle für unverzichtbar*. Im Kontext eines grundsätzlich dialogisch konzipierten Religionsunterrichts können m.E. didaktische Korrelationsmodelle im Sinne von *Handlungs- und Reflexionsmodellen* wesentlich zum Gelingen religiöser Lernprozesse beitragen. Unter dem Fokus, auf welche Weise ein „vielstimmiges Gespräch“ zwischen Gegenwartserfahrungen und Glaubensüberlieferung initiiert werden kann, werden im Folgenden die innerhalb der Religionspädagogik erarbeiteten aktuellen didaktischen Korrelationsmodelle kurz skizziert und analysiert. Es soll erörtert werden, inwiefern sie zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung korrelativer Hermeneutik und Praxis beitragen.

4. Aktuelle Korrelationsmodelle

4.1 Struktur einer dialogischen Bibeldidaktik nach Rudi Ott

Ausgehend von der konkreten Unterrichtspraxis und im Dialog mit aktuellen theoretischen Ansätzen entwickelt Ott zu Beginn der 1990er Jahre ein „*Modell dialogischer Bibeldidaktik*“⁴⁶, welches die dialogische Grundstruktur eines korrelativ konzipierten Religionsunterrichts skizziert. Mit seinem Entwurf, der den „beteiligten Subjekten und der Dynamik des Prozesses das Entscheidende zutraut“⁴⁷, versucht Ott Schülerwirklichkeit und Glaubenstradition jeweils unverkürzt miteinander zu verknüpfen, sodass der Religionsunterricht produktive Anstöße zur eigenen Deutung der Lebenswirklichkeit im Lichte der biblischen Erfahrungstradition ermöglicht. Folgende Strukturelemente kennzeichnen nach Ott eine dialogische Bibeldidaktik, die er auch anhand einer graphischen Darstellung veranschaulicht⁴⁸:

⁴³ Vgl. Klaus Goffmann, Hermeneutik der Aneignung, Hermeneutik der Vermittlung, in: LexRP (2001) 820-829. „Bei der Hermeneutik der Aneignung und der Hermeneutik der Vermittlung handelt es sich um zwei komplementäre Aspekte der religionspädagogischen Didaktik.“ (ebd., 820)

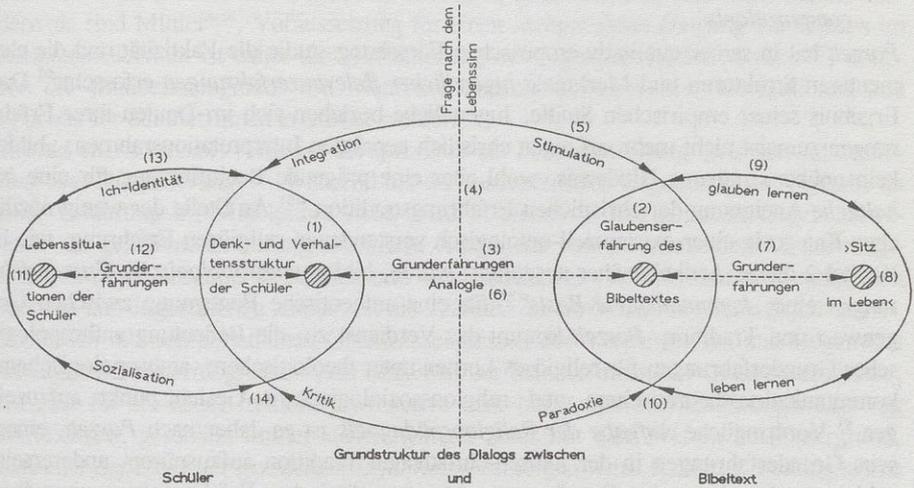
⁴⁴ Ulrich Riegel, Jugend ohne Gott? Eckdaten zur Religiosität Jugendlicher, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 36 (2007) 15-21, 20.

⁴⁵ Vgl. Porzelt 1999 [Anm. 11], 256-258.

⁴⁶ Rudi Ott, Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe, Frankfurt/M. u.a. 1990, 287.

⁴⁷ Ders., Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 29], 291-309, 308.

⁴⁸ Ott 1990 [Anm. 46], 287.



MODELL DIALOGISCHER BIBELDIDAKTIK

- Unterricht mit biblischen Texten verläuft in der Spannung zwischen Gegenwartssituation bzw. Denk- und Verhaltensstruktur der Schüler/innen (1) und der Glaubenserfahrung des Bibeltextes (2). Beide einander ebenbürtigen Gesprächspartner sind jeweils selbst bereits das Ergebnis korrelativer Prozesse.
- Grunderfahrungen (3) bilden das Medium, in dem sich die Dialogpartner ebenbürtig begegnen können. Die Frage nach dem Lebenssinn (4) bildet die imaginäre Achse.
- Der Unterricht gestaltet sich als ein kritisch-konstruktiver Dialog zwischen Schüler/innen und Bibeltext. Für die Veranschaulichung der Pendelbewegung zwischen Erfahrung der Schüler/innen und Bibeltext wählt *Ott* das Bild der Ellipse (5), die den Unterricht als Bahn des Dialogs um die beiden Pole (1) und (2) interpretiert.

Ott gelingt es mit der von ihm entwickelten dialogischen Bibeldidaktik die korrelativ-dialogische Grundstruktur des Religionsunterrichts in einem Modell darzustellen, welches einerseits weit genug gefasst ist, um es offen zu halten für die Komplexität des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens, andererseits bringt er erstmals wesentliche Grundmomente korrelativer Lernprozesse auf den Punkt. Unerklärlich ist für mich daher die Tatsache, dass *Ott*s nach wie vor aktuelles bibeldidaktisches Modell innerhalb der Religionspädagogik ungebührlich wenig Beachtung gefunden hat, obwohl der Dialog mit biblischen Erfahrungen „grundlegend für religiöses Lernen im christlichen Sinne“⁴⁹ ist.

⁴⁹ Burkard Porzelt, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RpB 54/2005, 17-29, 19.

4.2 Respektierende Konfrontation als realistische Perspektive korrelativer Didaktik nach Burkard Porzelt: Anthropologische Grunderfahrungen als 'tertium comparationis'

Porzelt hat in seiner qualitativ-empirischen Forschungsstudie die Faktizität und die elementaren Strukturen und Merkmale *jugendlicher Relevanzverfahren* erforscht.⁵⁰ Das Ergebnis seiner empirischen Studie, Jugendliche beziehen sich im Deuten ihrer Erfahrungen zumeist nicht mehr auf einen christlich geprägten Interpretationsrahmen, „bildet kein unüberwindbares Hindernis, wohl aber eine prägende Beeinflussung für eine *inhaltliche* Aneignung der christlichen Erfahrungstradition.“⁵¹ An Stelle der wenig nützlichen Kategorie einer existenziell-ontologisch verstandenen religiösen Erfahrung, wie in Kapitel 2 dieses Artikels näher ausgeführt wurde, bilden *anthropologische Grunderfahrungen* eine „*kommunikative Basis*“⁵² für eine authentische Begegnung zwischen Gegenwart und Tradition. Porzelt kommt das Verdienst zu, die Bedeutung anthropologischer Grunderfahrungen für religiöses Lernen unter theologischem, anthropologischem, kommunikationstheoretischem und religionssoziologischem Gesichtspunkt aufzuzeigen.⁵³ Vordringliche *Aufgabe der Religionspädagogik* ist es daher nach Porzelt, einerseits Grunderfahrungen in der jüdisch-christlichen Tradition aufzuspüren, andererseits subjekt- und sachgerechte Repräsentationen zeitgenössischer Erfahrungszeugnisse festzumachen, mit denen sich Schüler/innen „identifizierend auseinandersetzen“⁵⁴ können. *Aufgabe einer korrelativen Religionsdidaktik* ist es sodann, „religiöse tradierte und aktuelle Erfahrungen als unterschiedlich gedeutete Ausprägungen vergleichbarer Grunderfahrungen je für sich verständlich zu machen und aufeinander zu beziehen.“⁵⁵ In einem zunehmend nachchristlichen Kontext sieht Porzelt daher eine „respektierende Konfrontation“⁵⁶ zwischen christlicher Erfahrungstradition und heutiger Existenz als realistische Perspektive zukünftiger korrelativer Lernprozesse.

Resümierend zeigt Porzelt Bedingungen, Möglichkeiten und realistische Zielperspektiven religiösen Lernens auf, welche wichtige Impulse zur Klärung von *Platzbeckers* Frage nach dem Selbstverständnis der Religionspädagogik angesichts der heutigen Herausforderungen⁵⁷ geben, welche *Platzbecker* in seinen Ausführungen jedoch nicht berücksichtigt hat.

4.3 Medien sind keine Mittel, sondern sie sind Mittler – korrelative Mediendidaktik nach Hans Schmid

Die von Schmid erarbeitete *korrelative Mediendidaktik* richtet sich gegen einen verkürzten, oberflächlichen Einsatz von Medien im Religionsunterricht und will zu einem um-

⁵⁰ Vgl. ders. 1999 [Anm. 11], 252-260.

⁵¹ Ders. 2000 [Anm. 24], 314. Das „absolute Ausbleiben explizit religiöser Deutungen“ bei Jugendlichen erfordert von einer korrelativen Religionsdidaktik „notwendigerweise eine Sprachschule des Glaubens, welche die spezifische Begrifflichkeit der religiösen Tradition nahezubringen sucht“ (ders. 1999 [Anm. 11], 256f.).

⁵² Ders. 2000 [Anm. 24], 314.

⁵³ Vgl. ebd., 318f.

⁵⁴ Ebd., 328.

⁵⁵ Ders. 1999 [Anm. 11], 259.

⁵⁶ Ders. 2000 [Anm. 24], 321.

⁵⁷ *Platzbecker* 2007 [Anm. 7], 61.

fassenderen Verständnis und sachgerechten Umgang mit den gelebten Glaubenszeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart beitragen, denn „Medien sind keine Mittel, sondern sie sind Mittler“⁵⁸. Voraussetzung für einen *sachgemäßen Umgang mit Medien* im Religionsunterricht ist daher die „Erschließung des Eigengehalts der Medien“⁵⁹, in denen die Glaubenszeugnisse von Menschen anderer Lebenswelten, Generationen und Epochen für Schüler/innen erfahrbar werden.

Schmid charakterisiert *religiöse Lernprozesse* als *Pendelbewegung zwischen „Assoziierung und Dissoziierung“*⁶⁰. Während bei der assoziierenden Begegnung die Teilhabe an einer Erfahrung im Mittelpunkt steht, wird in einem „dissoziierenden Gegenübertreten“⁶¹ die gemachte Erfahrung reflektiert. Ausgehend vom zunehmenden Ausfall religiöser Primärsozialisation in Familie und Gemeinde ist es nach *Schmid* notwendig, den Kindern und Jugendlichen zuallererst die *Teilhabe an christlich-religiösen Erfahrungen*, die in den biblisch-christlichen Glaubenszeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart bezeugt sind, zu ermöglichen. Das Einlassen der Schüler/innen auf Glaubenszeugnisse, auf eine für sie neue, fremde, provokative oder hoffnungsvolle Erfahrungsweise von Wirklichkeit, geschieht immer auf freiwilliger Basis mit dem Wissen im Hintergrund, dass eine *Reflexion der gemachten Erfahrung* nachfolgen wird. Kritische Stellungnahme und Reflexion fördern das Verstehen, Einordnen und Deuten der gemachten Erfahrung im Kontext der eigenen Wirklichkeitssicht und tragen somit entscheidend zu einer Klärung bzw. Revision des eigenen Standpunktes bei. *Schmid* weist auch darauf hin, dass sich die von Schüler/innen in der Begegnung mit einem Medium gemachten Erfahrungen häufig nur unzureichend in Worte fassen lassen und nach *offenen, gestalterischen Ausdrucksformen* verlangen. Korrelationen ereignen sich hier in impliziter Weise, im jeweils eigenen Umgang der Schüler/innen mit den offenen Strukturen einer bestimmten Ausdrucksform der Glaubenstradition.

Resümierend gelingt es *Schmid*, einen subjekt- und sachgemäßen Umgang mit Glaubenszeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart im Religionsunterricht zu skizzieren, der die Eigenart, die Vielgestaltigkeit, die fremden und widerständigen Elemente der Medien nicht ausblendet. *Schmid*s korrelative Mediendidaktik trägt sowohl zu einer wesentlichen Erweiterung des Handlungsrepertoires der Religionslehrer/innen in Richtung eines ganzheitlichen und subjektorientierten Unterrichts als auch zu einer Verlangsamung religiöser Lernprozesse bei.

4.4 Methode der Dekonstruktion anstelle der Methode der Korrelation nach Ulrich Kropač

Kropač führt Begriff und Methode der *Dekonstruktion* in den religionspädagogischen Diskurs ein.⁶² So sehr das korrelative Grundanliegen des Religionsunterrichts unauf-

⁵⁸ Hans Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 73.

⁵⁹ Ebd., 74.

⁶⁰ Ebd., 244. „Die Aufeinanderbezogenheit von Dissoziierung und Assoziierung im religiösen Lernen [...] gehört zum Kernbestand unseres Verständnisses des Religionsunterrichts.“ (ebd., 243)

⁶¹ Ebd., 244.

⁶² Vgl. *Kropač* 2002 [Anm. 37]; vgl. a. Georg Hilger / Ulrich Kropač, Ist die Korrelationsdidaktik 'out'?, in: JRP 18 (2002) 52-62; Begriff und Methode der Dekonstruktion wurden von Jacques Der-

gebbar ist, setzt Dekonstruktion „andere Akzente“ als Korrelation, „ihre Pole sind nicht mehr Glaube und Leben, sondern *Text* und *Subjekt*“⁶³. Sie soll subjekt- und sachgerechte Lernprozesse ermöglichen, indem sie „eine komplexe Bewegung und Begegnung zwischen Subjekt und biblischem Text in Gang“⁶⁴ setzt.

Die „Methode der Dekonstruktion“ soll den komplexen Bewegungen zwischen Text und Subjekt gerecht werden und zu einem *sachgerechten Umgang mit biblischen Texten* beitragen, der biblische Texte nicht vorschnell vereinnahmt und dazu anleitet, befremdende und widerständige Elemente aushalten zu lernen, sich von ihnen kritisch in Frage stellen zu lassen und im Bibeltext vielleicht bisher ungeahnte Hoffnungsperspektiven zu entdecken.

Kropač vom konstruktivistischen Ansatz her inspirierte Methode der Dekonstruktion setzt wichtige *Impulse für die Arbeit mit biblischen Texten*, die der Komplexität der Beziehung und dem Spannungsreichtum zwischen biblischen Texten und der Erfahrungswelt der Schüler/innen heute gerecht werden will.

4.5 *Abduktive Korrelation als dritter Weg? Ein Ansatz der Würzburger Forschungsgruppe um Hans-Georg Ziebertz*

Die *Würzburger Forschungsgruppe um Ziebertz* führt den Begriff der *Abduktion* in den religionspädagogischen Diskurs ein. Das abduktive Konzept begreift Tradition und Gegenwart nicht mehr als zwei Pole, sondern als ineinander verwobene Felder. Abduktiv-korrelatives Denken geht davon aus, dass in der *Lebenswelt der Schüler/innen* ein *latentes Zeichensystem* bzw. eine *latente Religiosität* vorhanden ist, die es „aufzudecken“⁶⁵ gilt. Die in den Erfahrungen der Jugendlichen bereits korrelierten Traditionsfragmente bilden das Bindeglied zwischen christlicher Erfahrungstradition und zeitgenössischen Erfahrungen. Religiöses Lernen vollzieht sich in einem „Dreischritt der Bewusstwerdung, Dekonstruktion und Anknüpfung religiöser Inhalte“⁶⁶, deren Ziel es ist, die immer schon bestehenden Brücken in Form eines „*abduktiven Schlusses*“⁶⁷ zwischen Tradition und Erfahrungen der Schüler/innen bewusst zu machen.

Das abduktive Konzept als Ausweg aus der Krise der Korrelationsdidaktik ist vor ein paar Jahren innerhalb der Religionspädagogik rege diskutiert worden, die *kritischen Anfragen* an das doch sehr komplexe Konzept lassen sich in drei Kritikpunkten bündeln.⁶⁸

rida in die Philosophie als Schlüssel zum Verständnis von philosophischen Texten eingeführt. Das Wort selbst ist ein Kunstwort, in dem „die beiden Substantive ‘Destruction’ und ‘Konstruktion’ auf paradoxe Weise synthetisiert“ (ebd., 61) werden. In dieser Spannung zwischen Destruction und Konstruktion bewegt sich auch dekonstruktive Textarbeit.

⁶³ *Kropač* 2002 [Anm. 37], 17.

⁶⁴ *Ulrich Kropač*, *Biblisches Lernen*, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 385-401, 385.

⁶⁵ *Andreas Prokopf* / *Hans-Georg Ziebertz*, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: RpB 44/2000, 19-50, 38; vgl. a. *Hans-Georg Ziebertz* / *Stefan Heil* / *Andreas Prokopf*, *Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik*, in: Hans-Georg Ziebertz / *Stefan Heil* / *Andreas Prokopf* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster u.a. 2003, 11-31.

⁶⁶ Ebd., 30.

⁶⁷ Ebd., 27.

⁶⁸ Vgl. a. *Platzbecker* 2007 [Anm. 7], 63f.

Der abduktive Ansatz blendet m.E. sowohl die heute faktisch vorhandene religiöse Pluralität und den darin enthaltenen Spannungsreichtum als auch das widerständige, fremde und kritische Potenzial der biblisch-christlichen Erfahrungstradition zu stark aus. Weiter legen die spärlichen religionsdidaktischen Andeutungen ein induktives Vorgehen nahe. Zum Dritten ist von der Forschungsgruppe bis heute *kein konkretes handlungsleitendes didaktisches Modell* erarbeitet worden, in dem die oben genannten Kritikpunkte entkräftet werden.

5. Ausblick: Zusammenfassende Thesen und Konsequenzen

5.1 Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebar

Im Kontext einer anthropologisch gewendeten, erfahrungsbewussten Theologie reflektiert die katholische Religionspädagogik mit Hilfe des Korrelationsprinzips Bedingungen und Möglichkeiten subjekt- und sachgerechter religiöser Lernprozesse hier und heute. Trotz der zum großen Teil berechtigten kritischen Einwände gegenüber der Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre, so die grundlegende These dieses Beitrags, ist das *Anliegen der Korrelation unaufgebar*. Im Gegensatz zu einem materialkerygmatischen Religionsunterricht, welcher religiöses Lernen vorwiegend als Vermittlung von Glaubenswissen versteht, in der die Aneignungs- und Verstehensbedingungen, die Erfahrungen, Fragen und Bedürfnisse der Schüler/innen keine Berücksichtigung finden, steht das Korrelationsprinzip für ein existenzielles und hermeneutisches Religionsverständnis. Mit Hilfe des Korrelationsbegriffs werden die *theologischen und hermeneutischen Voraussetzungen religiöser Lernprozesse reflektiert* und „die Intelligibilität und die Kommunikabilität der christlichen Botschaft“⁶⁹ gewahrt und entfaltet.

5.2 *Korrelationen ereignen sich in vielfältigen Formen – Versuch einer Kategorisierung*
Aufsätze von Abiturient/innen bzw. Maturant/innen⁷⁰, die rückblickend ihre Erfahrungen mit dem evangelischen Religionsunterricht reflektieren, geben einen spannenden und aufschlussreichen Einblick in die Welt der Jugendlichen, wie sie den Religionsunterricht erlebt haben.⁷¹ Die Berichte der jungen Erwachsenen sind *qualitativ-empirische Indizien* dafür, dass sich im Religionsunterricht religiöse Lernerfahrungen in vielfältiger Weise ereignen. Die Aufsätze der Schüler/innen sollen nun auf „subjektiv wahrgenommene Korrelationen“⁷² hin untersucht und kategorisiert⁷³ werden.

⁶⁹ Ebd., 62.

⁷⁰ Vgl. Peter Kliemann / Hartmut Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000; Evangelischer Presseverband in Österreich (Hg.), Religionsunterricht. Oase im Schulalltag. Junge Erwachsene kommentieren ihren evangelischen Religionsunterricht, Wien 2001.

⁷¹ Hingewiesen sei noch darauf, dass die Aufsatzaktionen von evangelischen Religionspädagog/innen in Deutschland bzw. Österreich initiiert und ausgewertet wurden. Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass die Ergebnisse auch auf den katholischen Religionsunterricht übertragbar sind.

⁷² Helmut Hanisch / Anton Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen – Zürich 2002, 48.

⁷³ Erstmals haben Hanisch und Bucher im Jahr 2002 auf Basis einer empirischen Untersuchung über die Bibelkenntnisse von Kindern den Versuch einer Kategorisierung vorgenommen. Vgl. ebd., 47-53.

(A) Identifikation mit Personen und Inhalten

Religiöse Lernerfahrungen ereignen sich, wenn Kinder und Jugendliche sich mit Erfahrungen, Personen, Inhalten oder elementaren Sätzen der jüdisch-christlichen Sprach- und Erfahrungstradition (bspw. einem Psalmwort) identifizieren können, etwa mit Daniel mitfühlen oder vom Kampf Davids gegen Goliath gefesselt sind.

(B) Gleiche oder ähnliche Erfahrungen machen

Ein korrelativer Lernprozess ereignet sich, wenn Schüler/innen zwischen eigenen Erfahrungen und Erfahrungen, wie sie in der jüdisch-christlichen Tradition bezeugt sind, einen Zusammenhang entdecken. Wenn sie ihre persönlichen Erfahrungen im Lichte der biblisch-christlichen Erzähltradition interpretieren, gewinnen ihre Lebenserfahrungen an „Aussagekraft, Tiefe und Schärfe“⁷⁴.

(C) Christlichen Glauben als Lebens- und Orientierungshilfe erfahren

Die Lebensrelevanz christlichen Glaubens zeigt sich besonders dann, wenn Kinder und Jugendliche die jüdisch-christliche Erfahrungstradition als Lebenshilfe und im Umgang mit den Mitmenschen bzw. in moralisch-ethischen Fragen und Problemstellungen als Orientierungshilfe erfahren.

(D) Persönliches Interesse/Betroffenheit/Aktualität eines Themas

Schüler/innen erfahren den Religionsunterricht als lebensrelevant, wenn ihre Erfahrungen, ihre Fragen, Zweifel und Probleme im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen.

(E) Religiöses Lernen durch kreatives Gestalten und Ausdrücken

Diese Form der Auseinandersetzung mit jüdisch-christlicher Erfahrungstradition (bspw. malen, basteln, Collage erstellen, kreatives Schreiben, Rollenspiel durchführen) ermöglicht ein ganzheitliches und selbsttätiges religiöses Lernen. Schüler/innen können ihren eigenen Zugang zum Thema finden, indem sie eigene Erfahrungswelt und Thema in kreativer Weise miteinander verknüpfen.

(F) Offene Gespräche und Diskussionen, die zum Nach- und Umdenken anregen

Religiöses Lernen ereignet sich, wenn sich Schüler/innen ihrer oftmals auch unbewussten Lebensdeutungen bewusst werden und ihr Welt-, Menschen- und Gottesbild als verantwortungsbedürftig erkennen und für die Frage nach Sinn und Ziel ihres Lebens sensibilisiert werden. Kritische Stellungnahme und Reflexion aller am Lernprozess Beteiligten, in der auch der Lehrende Mitlernender und Mitfragender ist, fördern das Verstehen, Erkennen und Deuten eigener Wertvorstellungen bzw. Glaubensentscheidungen und führen gegebenenfalls zu deren Revision.

(G) In Ritualen, im gemeinsamen Beten, Meditieren und Feiern christlich-religiöse Erfahrungen machen

Gemeinsame Feiern, wie etwa Rituale zu Beginn der Schulstunde, Gottesdienste oder morgendliche Andachten, durchbrechen den Schulalltag. Sie lassen alle Beteiligten Ge-

⁷⁴ Rudolf Englert, Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition, in: CpB 115 (4/2002) 234-239, 234.

meinschaft erfahren, die hingeordnet ist auf jene Wirklichkeit, die wir Christen Gott nennen. Schüler/innen werden eingeladen, sich auf diese Wirklichkeit, sich auf ein Sprechen mit Gott einzulassen.

(H) Begegnungs- und handlungsorientierte Lernerfahrungen durch Exkursionen, Projekte, Einkehrtage, Begegnungen mit schulfremden Menschen

Die hier aufgezählten begegnungs- und handlungsorientierten Lernformen bieten eine willkommene Abwechslung im Schulalltag. Es wird nicht nur über Erfahrungen gesprochen, sondern es werden in der Begegnung mit Menschen (z.B. Asylwerber), Orten (z.B. Auschwitz) und Einrichtungen (z.B. Caritas) neue Erfahrungen gemacht. Neben neuen Sichtweisen ermöglichen sie auch soziale Lernchancen und bleiben den Schüler/innen häufig prägend in Erinnerung.

5.3 Altersstufe und Primärsozialisation beeinflussen Akzeptanz des Faches und die ihm zugeschriebene Lebensrelevanz

Die Akzeptanz des Faches bzw. die ihm zugeschriebene Lebensrelevanz hängt wesentlich auch mit dem Alter und der Primärsozialisation der Schüler/innen zusammen. Diese nicht beeinflussbaren Größen bestimmen entscheidend die realen Möglichkeiten und Grenzen religiöser Lernprozesse. So fordert *Anton Bucher*, die „*Erwartungen an den Religionsunterricht altersspezifisch [zu] differenzieren*“⁷⁵. Von einem Religionsunterricht in der Grundschule ist anderes zu erwarten als in der Mittelstufe bzw. Oberstufe. Konkret erlebt ein Großteil der Schüler/innen den Religionsunterricht der Grundschulzeit als positiv, während die Zeit der Mittelstufe als schwierig, ambivalent bzw. eher negativ beurteilt wird. Diese grob zusammenfassende Feststellung hat entwicklungspsychologische Gründe, denn das religiöse Bewusstsein der Jugendlichen ist vom Zusammenbruch des Kinderglaubens geprägt. „Gott und Mensch sind im religiösen Bewusstsein eines Jugendlichen getrennte Welten. Damit fehlt es dem Gegenstand des Religionsunterrichts an Plausibilität.“⁷⁶ Der Religionsunterricht der Oberstufe wird von der Mehrheit wieder als anregend und anspruchsvoll erfahren, die Schüler/innen sind auf der Suche nach ihrem eigenen Glauben und fühlen sich zu eigenständiger Urteilsbildung herausgefordert.

Neben entwicklungspsychologischen Aspekten spielen auch religions- und kirchensoziologische Sachverhalte eine wichtige Rolle. Die Akzeptanz des Religionsunterrichts hängt stark von der Einstellung der Kinder und Jugendlichen zu Religion und Kirche ab. Wenn Familie bzw. Gemeinde als religiöse Lernorte zunehmend ausfallen, ist der Religionsunterricht oft die einzige Bezugsstelle zu Religion und Kirche. Im Blick auf die kompensatorische Funktion des Religionsunterrichts angesichts einer zunehmend ausbleibenden religiösen Primärsozialisation dürfen die Erwartungen an ihn allerdings nicht zu hoch ausfallen.

⁷⁵ *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. 2000, 149.

⁷⁶ *Lothar Kuld*, Religionsunterricht im Leben eines Schülers – Vier Thesen zu den Schüleraufsätzen „1000 Stunden Religion“, in: Kliemann / Rupp 2000 [Anm. 70], 21-26, 23. Die Kursivsetzung im Originaltext wurde nicht übernommen.

5.4 Forderung nach einer praxisorientierten Religionspädagogik

Die Kritik, die Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre sei ein praxisfernes Konzept, ist gleichzeitig eine schwerwiegende Kritik an der religionspädagogischen Forschungsarbeit. Die überwiegende Verweigerung einer Realitätskontrolle⁷⁷ durch die Praxis bzw. eines interdisziplinären Gesprächs mit den Humanwissenschaften hat wesentlich zum Scheitern der Korrelationsdidaktik beigetragen. Denn am Gelingen bzw. Misslingen der Praxis zeigt sich, inwieweit die leitende religionsdidaktische Theorie der religionsunterrichtlichen Alltagssituation gerecht wird. Eine vertiefte Reflexion der Beziehung der Religionsdidaktik zu ihren verschiedenen Bezugswissenschaften (Theologie mit ihren verschiedenen Fächern, Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaften) steht daher dringend an und ist unauflöslich mit der grundlegenden Frage nach dem Verständnis ihrer Didaktik verbunden.

Entgegen *Englerts* Meinung, dass es „vielleicht genügt, ein Grundprinzip zu haben und ansonsten der didaktischen Phantasie der Lehrerinnen und Lehrer zu vertrauen“⁷⁸, sind m.E. *didaktische Modelle* im Sinne von Handlungs- und Reflexionsmodellen *an der Schnittstelle von Religionsdidaktik und Unterrichtspraxis* notwendig.⁷⁹ Eine subjekt- und sachgerechte Begegnung von Glaubens- und Gegenwartserfahrungen kann nicht einfach der Intuition der Religionslehrer/innen bzw. Schulbuchautor/innen überlassen werden. Damit sich religiöses Lernen im Unterricht ereignen kann, halte ich eine verantwortete Planung im Sinne eines *Vor-Strukturierens des Unterrichts* für eine wesentliche Voraussetzung. Damit einhergehend ist eine *stärkere Verzahnung theoretischer und praktischer Kompetenzen in Ausbildung und Fortbildung* anzustreben. Denn nur durch reflektierte Praxiserfahrung kann Handlungskompetenz angeeignet werden.

Neben der Erarbeitung didaktischer Korrelationsmodelle können *unterrichtsbezogene Forschungsprojekte* dazu beitragen, „zukunfts-fähig erscheinende Formen gelingender Praxis zu identifizieren, zu analysieren und auf eine dann auch im wissenschaftlichen Diskurs kommunikable Weise zu konzeptualisieren.“⁸⁰ Leitendes Interesse gilt dabei der Frage, wo und wie *Beispiele gelingender korrelativer Lehr- und Lernpraxis festzumachen* sind und inwieweit sich daraus Kriterien für das Gelingen religiöser Lernprozesse ableiten lassen.

⁷⁷ Eine Ausnahme bietet *Baudlers* symbolorientierte Korrelationsdidaktik (*ders.* 1984 [Anm. 14]), welche er auch in der Praxis erprobte. Zur Kritik vgl. *Anton Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990, 410-416. Aufgrund der äußerst mangelhaften Dokumentation ist nach *Bucher* die Unterrichtsreihe „insgesamt fragwürdig“ (ebd., 412).

⁷⁸ *Englert* 2002 [Anm. 74], 239.

⁷⁹ Vgl. *Heinz Rothbucher*, Modellbegriff und Modellkritik, in: HRP II (1973) 271-286. Bereits im Jahr 1973 hat *Rothbucher* auf die „Theorie-Praxis integrierende Funktion“ (ebd., 277) von didaktischen Modellen hingewiesen. Die Erprobung in der Praxis bildet letztlich den Prüfstein für die unterrichtliche Realisierbarkeit eines didaktischen Modells. Die aus der Praxis gewonnenen Erkenntnisse führen zu einer Revision bzw. Vertiefung des theoretischen Konzeptes.

⁸⁰ *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 29], 147-174, 169.

5.5 Ziel religiöser Lernprozesse: Erwerb einer religiösen Kompetenz

Ein dem korrelativen Anliegen verpflichteter Religionsunterricht lässt sich näherhin durch die Begriffe Erfahrung, Dialog und Verantwortung charakterisieren.⁸¹ Deshalb plädiere ich dafür, den *Begriff Erfahrung wieder in den Mittelpunkt religionspädagogischer Reflexion zu stellen*. Das eingeklagte Defizit, der Begriff Erfahrung sei zu wenig geklärt⁸² bzw. habe „an Tiefenschärfe verloren“⁸³, liegt indes m.E. weniger an einer mangelnden Klärung desselben, sondern vielmehr an einer mangelnden Aufarbeitung bereits vorliegender, erfahrungsbezogener religionspädagogischer Ansätze.⁸⁴ Damit christlicher Glaube für unser Dasein erhellend und lebensrelevant werden kann, kommt der Erfahrung als „fundamentaler hermeneutischer Begegnungskategorie“⁸⁵ bei der Strukturierung religiöser Lernprozesse eine zentrale Bedeutung zu. Wer für ein erfahrungsorientiertes Lernen eintritt, tritt somit gleichzeitig für die *Offenheit und Unabgeschlossenheit religiöser Lernprozesse* ein, denn religiöses Lernen vollzieht sich wie jedes Erfahrungslernen als ein lebenslanger Such- und Frageprozess mit dem *Ziel des Erwerbs einer korrelativen, d.h. religiösen Kompetenz*⁸⁶, nämlich

- Kinder und Jugendliche für ihre Beziehung zu Gott, zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Welt und Wirklichkeit und zur Zeit zu sensibilisieren⁸⁷,
- bisherige Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen und auf neue Möglichkeiten und Hoffnungsperspektiven hinzuweisen,
- Schüler/innen teilhaben zu lassen am Erfahrungsreichtum der biblisch-christlichen Sprach- und Ausdrucksformen,
- und Schüler/innen zu einer verantworteten Lebensgestaltung hinzuführen.

Ich bin überzeugt, dass im Religionsunterricht auch in einem tendenziell nachchristlichen Kontext religiöse Lernprozesse stattfinden werden und er seine bildende Kraft entfalten wird.

⁸¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Erfahrung – Dialog – Verantwortung: RU in der Schule für morgen. Karl Ernst Nipkow zum 65. Geburtstag, in: KBI 119 (4/1994) 245-250.

⁸² *Englert* 1993 [Anm. 3], 102

⁸³ *Platzbecker* 2007 [Anm. 7], 81.

⁸⁴ Vgl. *Erich Feifel*, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: HRP I (1973) 86-107; *Werbick* 1989 [Anm. 26]; *Biehl* 1991 [Anm. 1]; *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg/Br. – Gütersloh 2007.

⁸⁵ *Biehl* 1991 [Anm. 1], 17.

⁸⁶ Vgl. *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: KBI 123 (1/1998) 4-12, 9.

⁸⁷ Vgl. *Reinhold Boschki*, Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung, in: KBI 129 (2/2004) 140-148, 146f.