

Rudolf Englert

Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven

Zeit ist's zurückzuschauen. Ein ergrauter Wanderer läßt sich nieder und blickt von der Höhe Leitershofens in die religionspädagogische Landschaft hinunter.¹ Er denkt an all die Abenteuer, die er dort in mehr als zwei Jahrzehnten erlebt hat und seine Erinnerung schweift zurück, immer weiter zurück... bis zu jenem sagenhaften Kilometerstein 19-74.

Dort bezog das religionspädagogische Expeditionskorps nach einer schwierigen Durststrecke ein neues Basislager. Es war ein günstiger Ort, ein weiter Talkessel, in dem verschiedene der schönsten religionsdidaktischen Traditionen zusammenflossen. Die Befestigung des neuen Lagers wurde gekrönt durch einen bis heute bestaunten Triumphbogen, den „Würzburger Synodenbeschluß“, den man auch das „Tor zur Korrelation“ nennt. Von dort aus arbeitete sich die Expedition weiter voran durch fruchtbare Zielfelder zu den ersten präkorrelativen Erhebungen. Und schon bald sahen die Wanderer ihre Mühen belohnt durch einen herrlichen Ausblick: Vor ihnen lag das Korrelationsmassiv. Mächtige Gipfel taten sich auf: die bekanntesten nannte man, bei Kilometer 19-77 „Zielfelderplan für die Grundschule“ und, bei Kilometer 19-79 „Brixener DKV-Tagung“. Der Aufstieg dorthin war nicht leicht: Die gewaltige theologische Abstraktionshöhe konnte nur am sicheren Seil erfahrener Bergführer wie Schillebeeckx, Schilson und Fuchs erklimmen werden und selbst altgediente religionspädagogische Sherpas klagten während der Besteigung immer wieder über starken Schwindel. Oben angekommen, sog man begierig die reine Lehre ein, schaute hinunter in die religionspädagogische Provinz, die von dort oben so säuberlich geordnet dazuliegen schien, und freute sich auf den „dritten Weg“, den man gleich nehmen würde. Beflügelt durch das Gipfelerlebnis gings weiter im Geschwindschritt; man strotzte vor Energie, ließ Irrwege in Richtung Modernismus und Fundamentalismus links beziehungsweise rechts liegen und kam flott voran. Als man schon meinte, den schönsten Teil der Landschaft hinter sich zu haben, erlebte man unverhofft noch einmal einen wunderbaren Aufstieg: die Symboldidaktik. Noch einmal genoß man Gipfelfreuden: die klare, reine Luft, den Blick in die Niederungen, das euphorische Erlebnis, angekommen zu sein. Doch dann, beim Abstieg, ungefähr bei Kilometer 19-88, wurde die Landschaft plötzlich rauher, der Weg steiniger; rechts und links taten sich Abgründe auf: ein religionskundlicher Unterricht für alle, ein katechetischer Unterricht für Interessierte; man mußte sehr aufpassen, wo man hintrat. Erst nach geraumer Zeit ließ sich wieder sicherer Tritt fassen. Die Bestandsaufnahme ergab: Es war nicht viel passiert. GottseiDank, sagten die meisten. Schade, sagten die Verwegeneren. Alle jedoch hatte diese unwegsame Strecke viel Kraft gekostet. Und die Älteren

¹ Der Artikel geht auf einen in Leitershofen bei Augsburg vor der AKK gehaltenen Vortrag zurück. Mit dem „ergrauten Wanderer“ ist der derartig behaarte Referent selbst gemeint.

sehnten sich zurück nach den fruchtbaren Hügeln des Vor-Landes, in denen das Grün noch so frühlingshaft frisch war...

Doch es hilft nichts, die Karawane muß weiter. Es gilt den Rucksack neu zu packen. Manches, was unterwegs zu Bruch gegangen ist, muß heraus. Doch was soll man neu hineinnehmen? Welche Art von Marschverpflegung ist auch über Kilometer 20-00 noch haltbar? Das ist die Frage.

I.

Ein bei der Überprüfung unserer religionspädagogischen Ausrüstung ganz entscheidender Punkt ist: Funktioniert die *Korrelationsdidaktik* noch gut genug oder brauchen wir ein neues Instrumentarium? Seit einiger Zeit gibt ja eine lebhaft diskutierte Diskussion zu dieser Frage. Von den einen wird die Korrelationsdidaktik „verabschiedet“, von anderen „rehabilitiert“, die einen bezeichnen sie als „alten Hut“, andere meinen, sie sei von den meisten bis heute nicht recht verstanden worden.

Die Diskussion des korrelativen Konzepts wird dadurch erschwert, daß die Ausstellungen seiner Kritiker keineswegs auf einen Nenner zu bringen sind, ja teilweise geradezu konträr erscheinen. So beklagen vor allem Praktiker das zu hohe theologische Anspruchsniveau, das in Verbindung mit überfrachteten Lehrplänen an den Voraussetzungen der Schüler/innen vorbeigehe. Andere, vor allem aus der Theologie kommende Stimmen meinen dagegen, im Zeichen der Korrelationsdidaktik transportiere der Religionsunterricht eher zu wenig seriöse Theologie; er mache es den Schülern zu *leicht*, weil er ihnen - so etwa der Bochumer Fundamentaltheologe Gerd Neuhaus - „die herausfordernde Befremdlichkeit überlieferter Gehalte“² weitgehend erspare.

So geht das hin und her und man fragt sich, ob hier nicht jenseits der wohlfeilen Formeln, was Korrelation sei, mit dem gleichen Begriff eine sehr unterschiedliche unterrichtliche Praxis angesprochen wird. In diese Richtung geht auch der Verdacht Gabriele Millers, die meint, was „oftmals mit großen Worten 'Korrelation' genannt wird, ist in Wirklichkeit nur eine schlechte Induktion“³. Hat man vielleicht angesichts der Mantras von einer kritisch-produktiven Wechselbeziehung: zwischen Offenbarung und Erfahrung, Glaubensüberlieferung und Lebenssituation usw. usw. allzu selbstverständlich vorausgesetzt, jeder wüßte schon, was das ist: Korrelation? In einer kürzlich im Bistum Essen veranstalteten Umfrage unter sämtlichen Religionslehrer/innen an Grundschulen hat sich jedenfalls herausgestellt, daß über 40 Prozent dieser Lehrer/innen von sich selbst sagen, sie hätten *keine* rechte Vorstellung davon.⁴

² G. Neuhaus, Was ist aus der Korrelationsdidaktik geworden?: Kontexte 2/1995, 13.

³ G. Miller, Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive - durch meine Brille beurteilt, in: 400 Jahre Kösel-Verlag, München 1993, 121.

⁴ Vgl. Essener Forschungsgruppe „Religiöses Lernen im Grundschulalter“. Zur Situation des Religionsunterrichts an Grundschulen - die Essener Umfrage: KatBl 120 (1995) 854.

Unumgänglich erscheint mir mindestens, daß unterschieden wird zwischen – erstens – „Korrelation“ als theologischer Methode im Sinne zum Beispiel von Paul Tillich, einer Methode, von der dieser selbst sagt, daß sie, mehr oder weniger bewußt, in der Theologie immer schon angewendet worden sei,⁵ und zweitens „Korrelation“ als einem spezifischen didaktischen Konzept, das eine ganze Reihe keineswegs selbstverständlicher Implikationen enthält und sich in einer bestimmten Zeitsituation gegen andere faktische und mögliche didaktische Konzepte durchgesetzt hat. Diese Unterscheidung wurde in der Diskussion von Anfang an gemacht, drohte in letzter Zeit allerdings etwas aus dem Blick zu geraten. All diejenigen, die meinen, es handele sich bei der Rede von einer korrelativen Glaubensinterpretation um eine unnötig aufgeplusterte Tautologie, haben recht, wenn sie „Korrelation“ als geradezu unvermeidliches Grundprinzip lebendiger Glaubensauslegung ansprechen, aber sie haben eben nicht recht, wenn sie die *Korrelationsdidaktik* meinen.⁶ Nur letztere kann zum Streitfall werden, und ich meine, ein solcher Streit sei heute sinnvoll und nötig.

Bei diesem Streit geht es um die *innere* Form eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts, eine Frage, die in der jüngsten Vergangenheit zu sehr im Schatten der Auseinandersetzung um die *äußere* Form gestanden hat. Es geht näherhin um jene eben *nicht* selbstverständlichen Implikationen der Korrelationsdidaktik. Diese sind m.E. vor allem hermeneutischer Natur und als solche grundlegend auch für didaktische Entscheidungen.⁷ Ich möchte die drei meiner Meinung nach wichtigsten dieser hermeneutischen Prinzipien etwas näher erläutern:

1. Prinzip: Der Korrelationsdidaktik geht es um eine traditionskritische Auslegung der Glaubensüberlieferung.

Entscheidend für diesen Punkt ist das der Korrelationsdidaktik zugrundeliegende Offenbarungsverständnis. Dieses hat einen dekonstruktiven und einen konstruktiven Aspekt. Der dekonstruktive Aspekt besteht darin, daß die Korrelationsdidaktik im ursprünglichen und eigentlichen Sinne nur funktioniert, wo es gelingt, die für die jüdisch-christliche Tradition normative Sammlung von Glaubenszeugnissen respektlos auf ihre empirische Basis hin freizulegen; wo es gelingt, den Erfahrungsgehalt von Glaubensaussagen hervortreten zu lassen. Was haben Menschen *erfahren*, daß sie anfangen, von einem, von „ihrem“ Gott zu reden, einem Gott, der sie leitet und begleitet, der sie bedingungslos liebt wie eine Mutter oder ein Vater? Was haben sie *erfahren*, wenn sie von einem Gott sprechen, der sie auch im Tod nicht fallenläßt und der am Ende der Tage eine neue Gerechtigkeit aufrichten wird?

⁵ P. Tillich, *Systematische Theologie I*, Darmstadt ⁸1984, 74.

⁶ Vgl. z.B. G. Neuhaus, der von dem religionsdidaktischen „Kolumbus-Syndrom“ spricht: „Da wird mit großem programmatischem Aufwand etwas als Neuland entdeckt, was unter anderem Namen längst schon begangen worden ist.“ *Kontexte* 2/95, 13.

⁷ Vgl. zum Verhältnis von Hermeneutik und Didaktik auch H. Halbfas, *Fundamentalkatechetik*, Düsseldorf 1968, 13ff.

Mit solchen Fragen sucht die Korrelationsdidaktik immer wieder neu nach den Anfängen des Verstehens; sie möchte die überlieferten Glaubenszeugnisse in realistischer Einschätzung des status confessionis ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst voraussetzungslos interpretieren. Das, worunter Juden und Christen durch die Zeiten hinweg bis heute das „Wort des lebendigen Gottes“ sahen und sehen, wird hier bewußt auf eine Ebene heruntertransformiert, auf der es anschlussfähig wird für sozusagen *normale* menschliche Erfahrungen. Doch dieses Vorgehen hat auch seine konstruktive Seite. Denn wenn der Titel der „Offenbarung“ den überlieferten Glaubenszeugnissen hier nicht a priori zugestanden wird, so deshalb, damit er von den Schülern a posteriori selbst vergeben werden kann. Und wenn der um die Offenbarung liegende auratische Nimbus hier traditionskritisch zerbrochen wird, dann ja deshalb, um die Relevanz der Tradition für menschliches Leben heute umso deutlicher hervortreten zu lassen. Es genügt der Korrelationsdidaktik nicht mehr, daß die überlieferten Glaubenszeugnisse formal als Offenbarungen angenommen werden, sondern sie will letztlich, daß sich Offenbarung hier und jetzt: in dieser säkularen Schülerschaft, in diesem Klassenzimmer, in dieser Firmrunde ereignet, sie will, daß eine „Disclosure“ geschieht, daß Schülerinnen und Schülern die „dritten Augen“ aufgehen und sie *selber* sehen können, inwiefern hier eine Erfahrung über sich hinausweist auf ein Umgreifendes.

2. Prinzip: Der Korrelationsdidaktik geht es um eine schülerorientierte Suche nach Spuren Gottes in der Welt.

In einem zweiten Punkt geht die Korrelationsdidaktik noch weiter über den theologischen Konsens hinaus. Denn sie fragt nicht nur nach dem Erfahrungsgrund überlieferter Offenbarungszeugnisse, sondern im Grunde auch nach dem Offenbarungscharakter gegenwärtiger Lebenserfahrungen. Solche Erfahrungen fungieren hier eben nicht, wie bei der schlechten Induktion, nur als Gleitmittel für die schon bereitliegenden Glaubensinhalte, sondern werden in ihrem eigenen Gehalt gewürdigt und ernstgenommen. All das, was Schülern und Schülerinnen heute wichtig ist und worin sich das Gefühl ihres Lebens ausdrückt: ihre Idole, ihre Sprüche, ihre Musik, ihr Outfit, ihr Habitus usw. wird aufgenommen und auf seinen konfessorischen Gehalt hin freizulegen versucht. Man versucht diese Zeichen zu entziffern wie einen bruchstückhaften Qumran-Text: als Chiffren einer bestimmten Lebenswelt, als Ausdrucksformen einer spezifischen Jugendkultur, vielleicht auch als Reflexe einer menschlich deformierenden Gesellschaft - wie auch immer: als Bedeutungsträger mit einem von den Betroffenen selbst vielleicht gar nicht wahrgenommenen Sinnüberschuß. Wo es in dieser Weise gelingt, die Lebensäußerungen von Schülern auf die in ihnen sich manifestierenden „generativen Themen“ hin verstehend zu durchdringen, zeigt sich, daß der zweite für die korrelative Beziehung konstitutive Pol, eben die „Erfahrung“, keineswegs bloß ein Reservoir von Fragen und Ratlosigkeiten ist, sondern selbst Antworten enthält, eigene Sinn-Entdeckungen, ja, wenn der Begriff hier erlaubt ist: eigene

Offenbarungen. In nicht wenigen solcher „Offenbarungen“ werden Christen etwas von dem wiedererkennen, was sie *selbst* in der Spur der Glaubenstradition „Offenbarung“ nennen und worin sich *ihnen* die maßgeblichen „vestigia dei“ zeigen. So läßt sich die im korrelationsdidaktischen Prozeß geleistete Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche heute machen, auch verstehen als schülerorientierte Suche nach Spuren Gottes in der Welt. Eine solche Suche liegt in der Konsequenz einer anthropologisch gewendeten Theologie; wo sie gelingt, wird sie zu einem Zeichen für die Lebendigkeit Gottes, der seinen Geist auch über die ausgießt, die nicht ins christliche Bekenntnis einstimmen.⁸

3. Prinzip: Der Korrelationsdidaktik geht es um eine zeitlupeartige Demonstration christlichen Existenzvollzugs.

Wenn man die Grundbewegung christlichen Lebens als „Korrelation“ bezeichnen kann, ist Korrelationsdidaktik der Versuch, diese Grundbewegung unter den Bedingungen von Unterricht nachzuvollziehen. Dabei wird davon ausgegangen: man muß, was im christlichen Existenzvollzug eine integrierte Einheit bildet, unter den Bedingungen von Unterricht auseinandernehmen, um es für einen analytisch-rekonstruktiven Zugriff durchschaubar zu machen. Deshalb die Rede von *zwei* Polen (die doch eigentlich zusammengehören), von den *anthropologischen* Aspekten eines Themas einerseits und seinen *theologischen* Aspekten andererseits (die aus der Sicht einer anthropologisch gewendeten Theologie ebenfalls eigentlich nicht auseinanderdividiert werden dürfen). Von daher hat Hubertus Halbfas natürlich in gewisser Weise recht, wenn er meint, die Korrelationsdidaktik reiße künstlich auseinander, was doch unlösbar zusammengehöre: Glaube und Leben, Tradition und Situation, Erfahrung und Offenbarung.⁹ Aber, auch dies ist klar, die Korrelationsdidaktik tut dies keineswegs in theologischer Ignoranz, sondern sehr bewußt: sie will zeigen, wie Glaube funktioniert; es geht ihr darum, sozusagen die Anatomie christlichen Existenzvollzugs freizulegen, um den zum großen Teil nicht mehr christlich sozialisierten Schülern die Möglichkeit zu geben, auch da zu *verstehen*, wo sie innerlich nicht *mitgehen* wollen. Und dies ist ja etwas für jede Form nach-kerygmatischen Religionsunterrichts ganz Grundlegendes: Auch der die christlichen Überzeugungen *nicht* teilt, soll in der Auseinandersetzung mit ihnen einen Zugewinn an existentiellern Verständnis erfahren.

Die sich mit diesen drei hermeneutischen Prinzipien verbindenden unterrichtlichen Suchbewegungen: nach dem Erfahrungsgrund von Offenbarung, nach

⁸ Vgl. dazu auch P. Tillich, Natürliche Religion und Offenbarungsreligion, in: Werke VIII, Stuttgart 1970, 55: Ich behaupte, „daß in jeder geschichtlichen Gotteserfahrung ein Element der Offenbarung enthalten ist oder daß Geschichte Offenbarung in jedem Augenblick empfangen muß, um sie in einem bestimmten Augenblick empfangen zu können.“

⁹ Vgl. H. Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?: KatBl 116 (1991) 750.

dem Offenbarungscharakter von Erfahrung und schließlich nach der Funktionsweise des Glaubens haben das Selbstverständnis religionspädagogischer Arbeit in den letzten 20 Jahren wesentlich bestimmt, und zwar in der Theorie wie in der Praxis. So kam es im ersten Abschnitt der korrelationsdidaktischen Epoche, ausgehend von der Offenbarungsproblematik, zu einer Intensivierung des Nachdenkens über die theologischen Grundlagen religionspädagogischer Arbeit. Und im zweiten Abschnitt kam es, ausgehend von der Frage nach Lebenswelt und Religiosität der Schüler, zu einer deutlichen Extensivierung des empirischen Interesses. Schließlich - und dies ist mir besonders wichtig - hat die Korrelationsdidaktik die Bedeutung religiöser Lern- und Bildungsprozesse als Entdeckungszusammenhang theologischer Einsichten ins Licht gerückt. Denn wo Religionspädagogik nicht mehr als einbahnige Weitergabe von Inhalten geschieht, sondern als Kommunikation über die religiösen Entdeckungen von Menschen heute, wird der Prozeß religiösen Lernens zu einem wichtigen „locus theologicus“. Es geht hier ja um etwas theologisch höchst Produktives, gewissermaßen um eine Theologie in statu nascendi - um die Entdeckung des Geistes Gottes in lebensweltlichen und biografischen Kontexten, um die Entdeckung des Christus präsens in profanen Verkleidungen, kurz: um Möglichkeiten weltlichen und subjektiv adaptierbaren Redens von Gott. Leider finden die Inspirationen, die der religiösen Kommunikation in Theologie und Kirche von daher zufließen könnten, viel zu wenig Beachtung. Vielleicht macht die Theologie heute auch deshalb einen so winterlichen Eindruck, weil ihr die Anbindung an die Theologie eines Volkes verlorengegangen ist, das sich heute eben nicht mehr als Kirche versteht.

II.

Wenn hier also Bilanz gezogen werden soll, dann ist im Blick auf die Korrelationsdidaktik zuallererst einmal festzustellen, daß wir ihr für die religionspädagogische Theorie und Praxis außerordentlich viel verdanken. Doch die Bedingungen unserer Arbeit haben sich in den vergangenen 20 Jahren erheblich gewandelt. Und man sollte sich nicht durch das gleich gebliebene Logo „Korrelationsdidaktik“ zu der Annahme verführen lassen, als sei von religionspädagogischer Seite auf diesen Bedingungswandel nicht reagiert worden. Religionspädagogische Innovationen geschehen nicht nur da, wo neue Fahnen aufgezogen werden und sie geschehen nie so abrupt und so grundstürzend wie es die schönen Schemata in den einschlägigen Studienbüchern suggerieren, die eine übersichtliche Folge einander ablösender religionsdidaktischer Konzepte zeigen. Sie geschehen auch nicht so, wie es das eingangs gezeichnete Bild von einem seine Ausrüstung inspizierenden religionspädagogischen Expeditionskorps ausmalt, daß man sagt: Aha, das haben wir vor 20 Jahren eingepackt, mal sehen, ob nicht das Verfallsdatum schon überschritten ist, und dann: Rein oder raus damit! Nein, ich glaube, die entscheidenden Wandlungen vollziehen sich meist ganz anders: sie geschehen als Akzentver-

schiebungen *innerhalb* der von bestimmten Konzepten eröffneten Spielräume. Man braucht sich, was die Korrelationsdidaktik anbelangt, nur vor Augen halten, daß in der Zeit ihrer religionspädagogischen Regentschaft nicht nur eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern auf die Bühne getreten ist, sondern auch eine neue Generation von Lehrerinnen und Lehrern, nicht zuletzt auch von Hochschullehrerinnen und -lehrern. Niemand wird im Ernst annehmen, daß dieser Generationswechsel an der Korrelationsdidaktik spurlos vorübergegangen ist. Meine These ist also: Entscheidende Weichenstellungen sind schon längst geschehen, *innerhalb* der Korrelationsdidaktik! Und ich frage mich, ob diese Weichenstellungen die Religionspädagogik nicht schon auf einen Weg haben einschwenken lassen, der nicht mehr der ursprünglich anvisierte „dritte Weg“ ist. Ich möchte diese These, daß durch die bereits erfolgten religionspädagogischen Reaktionen auf den Bedingungswandel der letzten 20 Jahre über das Schicksal der Korrelationsdidaktik sozusagen „unter der Hand“ schon entschieden wurde, im folgenden durch einige Beobachtungen zur Problemgeschichte näher erläutern. Ich orientiere mich dabei an den drei genannten hermeneutischen Prinzipien und frage, wie sich deren Verständnis im Laufe der Zeit gewandelt hat. Also:

1. Wie hat sich das Verständnis des Prinzips, die Korrelationsdidaktik habe eine traditionskritische Auslegung der Glaubensüberlieferung zu leisten, im Laufe der Zeit gewandelt? Ich möchte diesen Abschnitt unter die Überschrift stellen:

Das Ende einer zentripetalen Hermeneutik.

Zum Verhältnis von Christentum und Postmoderne

Der im letzten Jahr verstorbene Aachener Bischof Klaus Hemmerle hielt 1978 vor den europäischen Bischöfen ein Referat, in dem er der Frage nachgeht, wie die spürbare Entfremdung zwischen Jugend und Kirche, zwischen zeitgeistigem Lebensempfinden und christlichem Glauben zu überwinden sei. In diesem Referat, das Hemmerles erstaunliche Vertrautheit mit der Korrelationsproblematik zeigt, sagt er: „Die hermeneutische Vermittlung zwischen der Situation der Jugend und der christlichen Botschaft muß einen doppelten Ansatz haben. Sie muß einmal ausgehen von der Situation der Jugend, um aus ihr zur Mitte der Botschaft durchzustoßen. Und umgekehrt muß der Weg bei der Botschaft des Glaubens ansetzen, um aus ihrer Mitte her zur Situation der Jugend vorzustoßen.“¹⁰ Mir sind Hemmerles Worte hier wichtig, weil sie zwei Implikationen des korrelationsdidaktischen Ansatzes besonders deutlich zum Ausdruck bringen: 1. Es geht um den *christlichen Glauben* und seine Lebensrelevanz, nicht um alles Mögliche, sondern gezielt darum. 2. Es geht um die *Mitte* dieses Glaubens, gewissermaßen um seine „elementaren Wahrheiten“. Dieser zweite Punkt: Die christliche Glaubensbotschaft hat bei aller reichhal-

¹⁰ K. Hemmerle, *Glaube, Christus und Kirche. Theologische Überlegung im Zusammenhang mit der Situation, der Mentalität und dem Leben der jungen Menschen heute*, Rom 1978 (Vortrag auf dem IV. Symposium der europäischen Bischöfe), 14.

tigen Entfaltung, die sie im Laufe der Zeit gefunden hat, eine innere Mitte, einen „nervus mysterium“, der all das, was sich aus diesem Glauben heraus im einzelnen sagen läßt, zusammenhält, dieser Punkt war einerseits schon von Jungmann gegenüber neuscholastischen Traditionalisten geltend gemacht worden; er mußte andererseits in Anbetracht mancher Verflachungstendenzen in der Praxis problemorientierten Religionsunterrichts durch die Korrelationsdidaktiker wieder stärker herausgeholt werden. „Korrelation“ konnte demnach eben nicht mehr einfach heißen, partikuläre Lebenssituationen mit aus ihrem Bedeutungskontext herausgesprengten biblisch-christlichen Deutungselementen in Beziehung zu bringen. Und so finden sich in der Diskussion vielfältige Vorschläge, wie das Einzelne auf die Mitte des Ganzen hin zu zentrieren sei: durch „Kurzformeln des Glaubens“, durch einen „roten Faden Theologie“¹¹, durch den Bezug auf das Kreuz als christlichem Zentralsymbol¹² usw. Ich möchte dies die der Korrelationsdidaktik innewohnende Tendenz zu einer zentripetalen Hermeneutik nennen, einer Hermeneutik also, die auf einen klaren Mittelpunkt hin orientiert ist.

Nun ist es zwischenzeitlich offensichtlich immer schwieriger geworden, die Vielfalt unterrichtlicher Gesprächsthemen und Arbeitssituationen auf eine solche sachliche Mitte hin zu fokussieren. Es scheint, als lebe eine solche zentripetale Hermeneutik von Voraussetzungen, die mittlerweile immer weniger gegeben sind. Ich nenne einige Punkte:

1. Die Bedeutung von Christentum und Kirche in der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher ist so marginal, daß es sich schon vom Postulat der Schülerorientierung her verbietet, den christlichen Glauben wie noch vor zwanzig Jahren in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Dazu kommt noch die enorm angewachsene Bedeutung nicht-christlicher Religionen im schulischen und außerschulischen Alltag, die ebenfalls dazu zwingt, die Basis für religiöse Suchbewegungen zu verbreitern.
2. Die Rezeption konstruktivistischer Erkenntnistheorien sensu Piaget läßt es fraglich erscheinen, ob es überhaupt sinnvoll ist, den Versuch zu machen, das, was dem einzelnen in der Begegnung mit einer religiösen Tradition persönlich zur Mitte werden soll, inhaltlich zu prädefinieren; von daher ist zu fragen: Geht nicht alles, was man an christologischen, eschatologischen, soteriologischen Konzentrationsformeln bisher gefunden hat, an der elementaren entwicklungspsychologischen Erkenntnis vorbei, daß nämlich Kinder und Jugendliche Glaubensinterpretationen auf eine ganz eigene, vom Stand ihrer kognitiven und biographischen Entwicklung abhängige und natürlich meist sehr „unorthodoxe“ Weise adaptieren?¹³

¹¹ Vgl. G. Fuchs, Roter Faden Theologie – eine Skizze zur Orientierung: KatBl 107 (1982) 165-180.

¹² Vgl. G. Baudler, Korrelation von Lebens- und Glaubenssymbolen. Zwei Grundregeln einer Korrelations-Didaktik: KatBl 105 (1980) 765ff.

3. Die zunehmende Aufmerksamkeit für die ästhetische Dimension religiösen Lernens läßt fragen, ob nicht durch die Fokussierung des Einzelnen auf eine bestimmte inhaltliche Mitte hin dieses Einzelne: ein Psalm, ein Stück Lebens- und Glaubensgeschichte, ein theologischer oder literarischer Text, ein Bild, was auch immer, ob nicht all dieses, weil es nicht Stück-Werk bleiben darf, verzweckt zu werden droht durch die anzuvisierende Mitte. Die in der Religionspädagogik besonders von Georg Hilger immer wieder geforderte didaktische „Verlangsamung“¹⁴ heißt ja doch wohl auch: die vermeintliche Mitte einfach einmal Mitte sein lassen können und sich über das Fragment hermachen - auch wo es nicht zur Spiegelung des Ganzen werden kann.

Die genannten Punkte lassen schon erkennen: Es gibt deutliche zentrifugale Tendenzen im religionsunterrichtlichen Umgang mit den jüdisch-christlichen Glaubenszeugnissen. Deren einstige absolute Priorität ist zugunsten des Einbezugs einer Vielfalt anderer religiöser Traditionen und Sinnperspektiven aufgegeben worden. Die Fokussierung des Religionsunterrichts auf die sachliche Mitte der Glaubensbotschaft hin wird vielfach gar nicht mehr angestrebt. Das heißt der Verzicht auf eine zentripetale Hermeneutik wird nicht etwa nur durch die gewandelten Bedingungen erzwungen, sondern ist mehr und mehr ausdrücklich beabsichtigt, wird geradezu zu einer Art neuen Programms. Ein sicherlich nicht repräsentatives, aber im postmodernen Trend liegendes Beispiel ist der Ansatz von Dietrich Zilleßen. Traditionskritische Hermeneutik der christlichen Glaubensbotschaft heißt hier nicht mehr nur: Rückfragen hinter deren sonst bloß formal bleibenden Offenbarungsanspruch, um im kontextuell bedingten Menschenwort des Propheten, des Evangelisten, des Apostels Paulus dann doch auf das Gottes-Wort zu stoßen, sondern traditionskritische Hermeneutik heißt hier: Auflösung alles Festen, alles Normativen, aller Identifikationen – Dekonstruktion, bis alles im Fluß ist. Zilleßen glaubt an die Produktivität von Entgrenzung und Haltlosigkeit und nennt eine Korrelation von Glaubensinhalten und Lebenserfahrungen den „überflüssige(n) und naive(n) Versuch, dieser Haltlosigkeit durch korrelative Setzungen zu entgehen“¹⁵.

¹³ Vgl. dazu neuestens die Einsichten aus dem Forschungsprojekt „24 Stunden Religionsunterricht“ (hrsg. v. G. Faust-Siehl, B. Krupka, F. Schweitzer, K.E. Nipkow), Münster 1995: F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

¹⁴ Vgl. G. Hilger, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht: KatBl 119 (1994) 21-30.

¹⁵ D. Zilleßen, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 37.

2. Wie hat sich das Verständnis, der Korrelationsdidaktik gehe es um eine schülerorientierte Suche nach den Spuren Gottes in der Welt, im Laufe der Zeit gewandelt? Ich möchte diesen Abschnitt unter die Überschrift stellen:

Das Ende einer konfrontativen Hermeneutik.

Zum Verhältnis von Glaube und Religion

Ein wesentlicher Ausgangspunkt bei der Ausarbeitung einer korrelativen Didaktik war die nüchterne Diagnose: „Überliefertes Glaubensverständnis und heutiges Lebensgefühl klaffen auseinander“¹⁶ und dieses Schisma hat auf der einen Seite zu einer Welt ohne Glaube und auf der anderen Seite zu einem Glauben ohne Welt geführt.¹⁷ Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Therapie mußte dann wesentlich darin bestehen, Möglichkeiten eines welthaltigen, erfahrungsgesättigten Glaubens zu demonstrieren. Das vielfach gebrauchte Bild eines christlichen Zeitgenossen, der in seiner einen Hand die Zeitung und in seiner anderen Hand die Bibel hält, scheint mir das damals anvisierte Verhältnis von Glaube und Leben ganz gut zu treffen: Wenn ich recht sehe, hat man sich dieses Verhältnis in den korrelationsdidaktischen Anfängen sehr spannungsvoll vorgestellt. Im Bild gesprochen: Unser Leben, so wie es sich aus der Zeitung darstellt, ist nun einmal nicht so, wie es aus der Perspektive der biblischen Botschaft sein sollte. Die Botschaft des Glaubens ist in dieser Sicht die Vision einer menschlicheren Welt, nach der sich unsere real existierende Gesellschaft auszustrecken hätte, sie ist die Kritik entfremdender Lebensverhältnisse, Herausforderung an jeden einzelnen, an der Überwindung dieser Kultur des Todes mitzuwirken. Korrelation war hier wesentlich auch Konfrontation, als relevant vermochte sich der Glaube gerade da zu erweisen, wo er befremdete und provozierte. Dazu paßt, daß Schillebeeckx im Holländischen ursprünglich offenbar von „konfrontatie“ gesprochen hat.

Wenn man nun die Geschichte der Korrelationsdidaktik Revue passieren läßt, läßt sich nicht leugnen, daß diese „konfrontative Hermeneutik“ mehr und mehr in den Hintergrund trat. Ich möchte nur drei Punkte nennen, die mir für diese Entwicklung bezeichnend zu sein scheinen.

1. Die Religionspädagogik hat auf den Bedingungswandel der letzten 20 Jahre wesentlich auch durch die Hinwendung zur Lebenswelt und zu den Deutungsmustern der Schüler reagiert. Im Zeichen der religiösen Individualisierung hat ihr Interesse an gelehrter Theologie ab und jenes an der religiösen Selbsttätigkeit des Subjekts zugenommen. Auf dieser Linie ist es nur konsequent, wenn Georg Baudler schreibt, Korrelationsdidaktik müsse „in der heutigen Situation weniger 'Hermeneutik des Glaubens' als 'Hermeneutik des Lebens'“¹⁸ sein. Und im Zuge dieser Entwicklung ist es nur

¹⁶ Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung, München 1977, 14.

¹⁷ Vgl. G. Fuchs, Glaubhaft ist nur Liebe. Theologische Anmerkungen zu Ansatz und Perspektive des Zielfelderplans für die Primarstufe: KatBl 102 (1977) 372.

¹⁸ G. Baudler, „Prüfet alles, das Gute behaltet“. Zur Korrelationsdidaktik: KatBl 120

- folgerichtig, wenn viele Religionspädagogen sich nicht mehr so sehr in der Rolle des Glaubensvermittlers sehen, als vielmehr in der des behutsamen Moderators im individuellen Selbstverständigungsprozeß ihrer Schüler. Da paßt es nicht mehr zu ihrem Rollenverständnis, den Heiligtümern Jugendlicher die „Wahrheit des Evangeliums“ entgegenzuhalten.
2. Wenn ich recht sehe, hat kein religionspädagogisches Arbeitsinstrument die letzten 20 Jahre so unbeschadet überstanden wie das von Günter Lange entwickelte Modell mehrdimensionaler Wirklichkeit.¹⁹ Strukturgitter und Zielfelderpläne vergehen, x-y-z aber bleiben bestehen! Die phänomenale Haltbarkeit dieses bei seiner Einführung durchaus kontrovers diskutierten Modells hat m.E. damit zu tun, daß es der Tendenz entgegenkommt, die Perspektiven des Glaubens nicht so sehr als *Korrektiv* dessen ins Spiel zu bringen, was wir selbst erfahren und was uns selbst wichtig ist, sondern eher als eine Art möglicher *Lesehilfe* - eine Lesehilfe, die uns erlaubt, unsere *eigenen* religiösen Erfahrungen zu artikulieren. Das damit unterstellte relativ ungebrochene Verhältnis zwischen natürlicher Religiosität und jüdisch-christlichem Glauben entspricht einer Entwicklung, in deren Verlauf die Religionspädagogik ihre Reserven gegenüber der Tradition natürlicher Theologie fast ganz aufgegeben hat.²⁰ Nestor Paul Tillich hielt die natürliche Theologie noch für ungeeignet, ein korrelatives Konzept zu fundieren.²¹
 3. Vor allem in der Grundschule läßt sich beobachten: Die Formen religiösen Lernens, die in den letzten Jahren den größten Beliebtheitszuwachs verzeichneten, sind jene, die die Begegnung mit Gott nicht auf der Fernstraße der Tradition suchen, sondern auf dem direkten Weg der Mystik. Sie setzen eine Gottunmittelbarkeit des Menschen voraus und versuchen, wie zum Beispiel die Stilleübungen oder die Arbeit mit Mandalas, in ganzheitlichen Formen der Verinnerlichung sozusagen dessen „übernatürliches Existential“ zu aktivieren. Religiöses Lernen läuft hier also nicht mehr primär über die Auseinandersetzung mit überlieferten Glaubenszeugnissen, sondern über die Initiierung eigener religiöser Erfahrungen. Offenbarung wird hier nicht mehr so sehr auf dem „Weg der geschichtlichen Verheißung“ als vielmehr auf dem „Weg der aktuellen Epiphanie“ gesucht. Dieser Weg korrespondiert mit dem religiösen Grundgefühl vieler Menschen heute und er ist m.E. für den zukünftigen Religionsunterricht von erheblicher Bedeutung; aber ich meine, es sei nicht mehr der Weg der Korrelation.

(1995) 611.

¹⁹ Vgl. G. Lange, Religion und Glaube: KatBl 99 (1974) 733-750.

²⁰ Sehr kritisch beurteilt diese Entwicklung zum Beispiel Th. Ruster: vgl. Christliche Religion zwischen Gottesdienst und Götzendienst: rhs 39 (1996) 54-62.

²¹ Vgl. P. Tillich, Natürliche Religion und Offenbarungsreligion, in: Werke VIII, Stuttgart 1970, 47-58.

Die drei beschriebenen Tendenzen passen gut zusammen und ergänzen sich: Die Hinwendung zu einer „Hermeneutik des Lebens“ und die Achtung vor den religiösen Deutungsmustern der Schüler ist mit einem geringeren Stellenwert expliziter Glaubensinhalte verbunden. Dies wird in der unterrichtlichen Praxis vielfach durch eine Art natürlicher Theologie auszugleichen versucht, die in den Erfahrungen mit dieser Welt nach Reflexen des Betroffenseins durch etwas Unbedingtes sucht. Am besten gelingt dies da, wo solche Erfahrungen an Ort und Stelle ermöglicht werden können. Ein wiederum nicht repräsentatives, aber im Trend liegendes Beispiel ist das schöne Buch von Albert Biesinger und Gerhard Braun „Gott in Farben sehen“. Hier wird von Farbeindrücken gesprochen, „die sich aus sich heraus zu 'Glaubensdeutungen' weiterentwickeln“²² und gefragt, ob sich Gott über Farbeindrücke, die ja Teil seiner Schöpfung seien, dem Menschen nicht vielleicht ursprünglicher mitteilen als in verbaler Symbolbildung, sprich: als in der biblischen Wort-Tradition. Ich denke, das Beispiel macht deutlich, welche weittragenden theologischen Implikationen mit dem Ende einer konfrontativen Hermeneutik verbunden sind.

Kommen wir schließlich zum dritten hermeneutischen Prinzip, wonach die Korrelationsdidaktik eine zeitlupeartige Demonstration christlichen Existenzvollzugs ist. Auch hier wieder die Frage: Wie hat sich das Verständnis dieses Prinzips im Laufe der Zeit verändert? Ich möchte diesen Abschnitt unter die Überschrift stellen:

Das Ende einer praktischen Hermeneutik.

Zum Verhältnis von Leben und Lernen

Zu Beginn der korrelationsdidaktischen Ära Mitte der 70er Jahre war die christentumsgeschichtliche Situation ungefähr folgende: Die christliche Tradition hatte ihre selbstverständliche Geltung längst verloren, aber man war, selbst wo man sich von Glaube und Kirche distanzierte, immer noch in ein lebensweltliches Fluidum eingetaucht, das durch vielfältige Spuren gelebten Christentums geprägt war. Die Schüler hatten jedenfalls eine gewisse Vorstellung davon, was es hieß: aus dem Glauben zu leben, selbst wenn sie ganz bewußt so nicht leben wollten. Korrelation war, so gesehen, immer auch Exegese einer Lebenspraxis, die noch vor aller Augen lag. Schon in diesem Sinne war die Korrelationsdidaktik eine praktische Hermeneutik. Sie war dies aber auch noch in einem anderen Sinne, nämlich insofern sie, bei aller Distanz gegenüber dem kerygmatischen Vorgängerkonzept, doch den Anrede-Charakter, die performative Qualität der Glaubensbotschaft zur Geltung bringen wollte. Das heißt, sie wollte nicht einfach nur zeigen, wie irgendwo irgendwelche Christen glauben, sondern sie wollte auch, daß diese konkreten Schüler glauben, mindestens: daß sie lernen können zu glauben; sie wollte eine *neue* Praxis des Lebens und Glaubens stiften helfen.

²² A. Biesinger/G. Braun, *Gott in Farben sehen*. Die symbolische und religiöse Bedeutung von Farben, München 1995, 89.

Ich brauche hier nicht umständlich zu belegen, daß diese Intentionen im Laufe der Zeit mehr und mehr in den Hintergrund getreten sind. Es kommt mir bei diesem Punkt mehr auf die Konsequenzen dieser Entwicklung für korrelationsdidaktisches Arbeiten an. Die Frage ist: Stellt der geschilderte Ausfall praktischer Bezüge nur ein zwar bedauerliches, aber doch irgendwie kompensierbares empirisches Manko dar oder ist er vielmehr fundamentaler Natur: Betrifft er nicht die Möglichkeitsbedingungen angemessener Glaubensinterpretationen überhaupt? Noch einmal anders gefragt: Kann die Korrelationsdidaktik überhaupt noch funktionieren, wo sie keine klar erkennbaren Bezüge zur Praxis gelebten Glaubens mehr hat? Ich befürchte, daß es sich hier tatsächlich um ein fundamentales Problem handelt und möchte kurz erläutern, wodurch ich diesen Verdacht erhärtet sehe:

1. Vor allem Gadamer hat in jüngerer Zeit eine hermeneutische Tradition wieder zur Geltung gebracht, wonach die Möglichkeit, sich auf praktische Applikationen verstandenen Sinns zu beziehen, eine wesentliche Voraussetzung angemessenen Verstehens darstellt.²³ Von daher stellt sich die Frage: Müssen die Sinnperspektiven des Glaubens nicht immer auch im Lichte von Erfahrungen mit Formen christlicher Praxis gelesen werden können, in denen mit diesen Perspektiven ernst gemacht wurde?
2. Ludwig Wittgenstein spricht in seinen „Philosophischen Untersuchungen“ von Sprachspielen, deren Semantik sich nur im Modus der Teilnahme an einer Lebenspraxis erschließe.²⁴ In unserem Zusammenhang stellt sich von daher die Frage, ob die Bedeutung religiöser Sinn-Sichten auch unabhängig von der Teilnahme an der *Communio* derer vermittelt werden kann, die ihr Leben durch diese Sinn-Sichten bestimmt sein lassen. Mit anderen Worten: Kann jemand, der keine Beziehung zu gelebtem Christentum hat, in der Schule lernen, wie man, wie es immer so schön heißt: „im Lichte des Glaubens“ mit deutungsbedürftigen Lebenssituationen umgeht?²⁵
3. Noch deutlicher wird das hier angesprochene Problem vielleicht, wenn wir uns die Entwicklung eines der für die Korrelationsdidaktik zweifellos wichtigsten theologischen Gewährsleute vor Augen halten, von Edward Schillebeeckx. In dem 1990 erschienenen letzten Teil seiner großen christologischen Trilogie stellt Schillebeeckx heraus, daß eine bestimmte menschliche Praxis die Voraussetzung dafür sei, daß jemand den Sinn der Rede von Gott zu begreifen vermag. Bezogen auf unser Problem meint

²³ Vgl. dazu *H.-G. Gadamer*, *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1960, insb. 290ff.

²⁴ Vgl. *L. Wittgenstein*, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt am Main 31975, 23: „Das Wort 'Sprachspiel' soll ... hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.“

²⁵ In dem Protokoll zur abschließenden Podiumsdiskussion der DKV-Jahrestagung 1979 in Brixen, an der unter anderem Adolf Exeler und Gotthard Fuchs teilnahmen, lese ich die Frage: „Ist Korrelation überhaupt möglich bei Menschen (Schülern) ohne Glaubenserfahrungen?“ Das hat man sich also schon vor mittlerweile fast 20 Jahren gefragt!!

Schillebeeckx, „die Korrelation zwischen einerseits dem christlichen Glauben ... und andererseits aktuellen Erfahrungen innerhalb einer modernen Gesellschaft wird letztlich nur auf der Basis einer Praxis produktiv durchgeführt werden können, die Heil für alle realisieren ... will“.²⁶

Muß man in Anbetracht dessen nicht zu dem Schluß kommen: Die Bedingungen für das Gelingen dessen, was wir eine „Korrelation“ nennen, sind weniger didaktischer als praktischer Natur? Ich selbst würde keineswegs so weit gehen, thetisch zu behaupten, daß man bei jenen, denen eine entsprechende Praxiserfahrung fehlt, sozusagen von „korrelationsunfähigen“ Subjekten sprechen müsse; doch wir sind mit unseren religionspädagogischen Bemühungen offensichtlich auf Bedingungen angewiesen, die wir nur in den allerseltensten Fällen selbst schaffen können. Ein Beispiel, um dies noch etwas zu konkretisieren: Meines Erachtens ist das Gebet der ursprünglichste Ort „korrelativ“ gelebten Glaubens. Wenn man Beten als ein „Besprechen des Lebens“²⁷ versteht, als einen Sprechakt, dessen Themen aus der sensiblen Aufmerksamkeit für die alltäglichen Dinge hervorgehen, ist klar, daß sich an dieser Stelle wesentlich entscheidet, ob Glaube für Leben relevant bleibt oder nicht. Und ich frage mich, ob eine korrelative Didaktik zu retten ist, wenn sie immer weniger Anknüpfungspunkte in korrelativer Lebens- und eben gerade auch korrelativer Gebetspraxis hat. Geht, wo nicht mehr gebetet wird, nicht auch Gott als wirkliches Gegenüber verloren? Und verschwindet, wo dieses Gegenüber verloren geht, nicht auch jene Widerständigkeit, durch die Korrelation immer wieder neu in Gang kommt? Vielleicht ist der Zerfall der Vorstellung, einem personalen Gott gegenüber verantwortlich zu sein, der tiefste theologische Grund für das Fragwürdigwerden der Korrelationsdidaktik.

III.

Ich komme zum Schluß und versuche, noch einmal zusammenfassend festzuhalten, worauf diese Bilanz hinausläuft:

Zum ersten war die Analyse der im Zusammenhang mit der Korrelationsdidaktik aufgetretenen Probleme natürlich hochgradig unvollständig; George Reilly, Georg Hilger oder Hubertus Halbfas hätten sicherlich andere Probleme in den Vordergrund gestellt.²⁸ Ich meine aber, daß die genannten hermeneutischen Fragestellungen ganz zentrale Punkte betreffen und viele darüberhinaus feststellbare praktisch-methodische Ratlosigkeit mit ihnen zusammenhängen.

²⁶ E. Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg 1990, 227.

²⁷ Vgl. G. Bitter, Art. „beten/lobpreisen“, in: *Ders./G. Miller (Hg.)*, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München 1986, 376-383.

²⁸ Vgl. G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *G. Hilger/G. Reilly (Hg.)*, *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993, 16-27; G. Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip: *KatBl* 118 (1993) 828-830; H. Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?: *KatBl* 116 (1991) 749ff.

Zum zweiten konnte diese Bilanz vielleicht den Eindruck erwecken, als sollten alle Entwicklungen seit den korrelationsdidaktischen „Gipfeln“ Ende der 70er Jahre verdächtigt oder gar schlechtgeredet werden. Das war keineswegs die Absicht. Im Gegenteil: Die Hinwendung zur Lebenswelt der Schüler, die Aufnahme von Traditionen natürlicher Theologie, die inhaltliche Öffnung des Religionsunterrichts auf die ganze Vielfalt religiöser Positionierungsmöglichkeiten usw. - all das war m.E. gut und notwendig und ist ein Zeichen dafür, daß es die Religionspädagogik verstanden hat, auf die veränderten Bedingungen situationsangemessen und flexibel zu reagieren. Daß dies mitunter etwas undifferenziert geschah, steht auf einem anderen Blatt.

Zum dritten: Noch einmal herausstellen möchte ich die These, wonach diese notwendigen Reaktionen auf den Bedingungswandel der letzten 20 Jahre in eine Richtung weisen, die für die Umsetzung dessen, was ursprünglich mit Korrelationsdidaktik gemeint und intendiert war, nicht mehr viel Platz lassen. Daß es solchen Platz in regional, jahrgangs- und schulartbedingtem Umfang noch gibt, soll damit genausowenig bestritten werden wie der Sinn des Versuches, da, wo sich solcher Raum noch eröffnet, weiter auch korrelationsdidaktisch zu arbeiten.

Zum vierten: Ich glaube, daß die Korrelationsdidaktik in anderen religionspädagogischen Lernfeldern, z.B. der religiösen Erwachsenenbildung oder der Katechese, ein ganz wichtiges Orientierungsmodell bleiben und teilweise sogar erst noch werden wird. Im christlich-kirchlichen Kontext wird eine zentripetale, eine konfrontative und eine praktische Hermeneutik christlichen Glaubens weiter ihren guten Sinn haben.

Zum fünften: Was religiöses Lernen im schulischen Rahmen anbelangt, so sollte man m.E. die schon vollzogenen und sich weiter abzeichnenden Entwicklungen nicht dadurch blockieren, daß man sie alle unter einen korrelationsdidaktischen Nenner zu zwingen versucht. Es gibt offensichtlich ein Jenseits der Korrelationsdidaktik. Mir selbst schwebt ein mehrdimensionaler Religionsunterricht vor, der situationsabhängig verschiedene religionsdidaktische Grundformen variiert. Wichtige Stichworte sind dabei: Religionsunterricht als Hermeneutik der Lebenswelt, Religionsunterricht als Sehschule, Religionsunterricht als spirituelles Exerzitium.²⁹

Zum sechsten und letzten: Das Schicksal des christlichen Glaubens hängt nicht am Faden des schulischen Religionsunterrichts; wohl aber hängt für das Schicksal der Schule viel davon ab, daß in ihr die großen Fragen der Menschen weiterhin einen angemessenen Resonanzraum erhalten. Daß dies in der Vergangenheit so war, verdankt die Schule nicht zuletzt einer modernen Religionsdidaktik wie sie der korrelative Ansatz darstellt. Daß dies auch in

²⁹ Vgl. R. Englert, Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option: KatBl 121 (1996) 17-21. Man mag auch die hier skizzierten religionsdidaktischen Grundformen in einem elementaren Sinne „korrelativ“ nennen, aber sie sind eben nicht mehr durchwegs „korrelationsdidaktisch“ in jenem vorhin beschriebenen und sehr spezifischen Verständnis.

Zukunft so sein wird, dafür müssen wir mit allem Nachdruck eintreten. Auch wenn dabei die Korrelationsdidaktik nicht mehr die bisherige tragende Rolle spielen sollte. Die Expedition geht weiter.