

II.1 Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien

Werner H. Ritter/Georg Hilger/Henrik Simojoki

Korrelation und das Prinzip Elementarisierung sind zwei in ihrer Reichweite eigenständige, aber in der Sache miteinander verwandte religionspädagogische Kategorien bzw. religionsdidaktische Ansätze (vgl. METTE / SCHWEITZER 2002, 24). Grundlegende religionspädagogische *Kategorien* deswegen, weil damit Vorstellungen, die religionspädagogische Theorie und Praxis leiten, auf den Begriff gebracht werden können; religionsdidaktische *Ansätze* deswegen, weil damit Situation *und* Tradition, Schülerinnen und Schüler *und* Sache bewusster aufeinander bezogen bzw. miteinander vermittelt werden können. »Korrelation« als ein Leitprinzip für den Religionsunterricht hat dabei vorrangig die theologisch-hermeneutische Frage nach dem Wechselverhältnis von gegenwärtiger Situation und überlieferter Tradition im Blick. »Elementarisierung« konzentriert sich auf die bildungstheoretisch so zentrale und für die Unterrichtsplanung entscheidende Frage nach der Beziehung von Schülerinnen und Schülern und Sache und konkretisiert diese mit seinen Leitfragen für die Unterrichtsplanung.

Korrelation als religionsdidaktisches Prinzip, das immer wieder neu die Frage des Verhältnisses von lebensweltlicher Erfahrung und tradierter Glaubenserfahrung der jüdisch-christlichen Tradition sehr grundsätzlich in den Blick nimmt, ist darum zu ergänzen durch die Fragerichtungen einer elementarisierenden Religionsdidaktik, bei der das Wechselspiel von Person und Sache, also von Subjekt und Objekt für die Planung von Unterricht aus verschiedenen didaktischen Blickwinkeln intensiver thematisiert wird (vgl. REILLY 2001).

1. Glaube oder Welt? Stoff oder Schüler? – Unsinnige Alternativen

Lange Zeit galt vor allem im Gefolge älterer religionspädagogischer Konzeptionen wie der Evangelischen Unterweisung und Katholischen Glaubensunterweisung unter dem Vorzeichen einer Materialkerymatik – von ca. 1930 bis 1970, aber auch noch darüber hinaus – Folgendes als klar: Die Stoffe und Inhalte sind im Religionsunterricht das

Entscheidende, und sie haben traditionell aus der Bibel, aus kirchlicher Tradition (Katechismen, Dogmen), Gotteslob bzw. Gesangbuch, Liturgie, Kirchen- und Frömmigkeitsgeschichte zu stammen, also kirchlich-theologischer Herkunft zu sein. Diese Inhalte waren im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern als Glaubensbotschaft zu vermitteln bzw. zu »verkündigen«, was aufs Ganze gesehen sicher unterschiedlich, aber doch in didaktischer Reduktion und Rückführung auf das theologisch Wesentliche und Elementare in weithin passabler Weise geschah. Dies ließ zu dieser Zeit den Religionsunterricht von der Grundschule an glaubensorientiert, traditionsbezogen und kirchenjahrsverhaftet erscheinen, während die Lebenswelt(en), die Schülerinnen und Schüler (als religiöse Subjekte) und die »Situation(en)« demgegenüber entweder deutlich unterbelichtet blieben oder ganz ausfielen. Letzteres sollte sich erst mit den 1970er- und 1980er-Jahren ändern (vgl. zu den unterschiedlichen Konzeptionen von Religionsunterricht u. a. HILGER / KROPAČ / LEIMGRUBER 2010, 41–67; ROTHGANGEL 2012, 73–91). Seit dieser Zeit nämlich gibt es auf evangelischer wie katholischer Seite religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Bestrebungen, die Separierung von Bibelorientierung und Problem-/Situationsorientierung bzw. von Sachen/Stoffen und Personen/Lernenden als unsinnige Alternativen zu überwinden.

In einer erfahrungsorientierten Hermeneutik geht es seitdem zentral zum einen um eine *wechselseitige Bezogenheit* (Korrelation) von Glaubenswelt und Lebenswelt bzw. Botschaft des christlichen Glaubens und Situation der Schülerinnen und Schüler und zum anderen um eine *wechselseitige* (elementare) *Erschließung* von Stoff/Inhalten und Schülerinnen sowie Schülern. Letzteres ist vor allem evangelischerseits mit dem Terminus Elementarisierung bzw. Elementarisierungsansatz (s. u. 3.), Ersteres vor allem katholischer-, aber auch evangelischerseits mit dem Terminus Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik (s. u. 2.) bezeichnet und bekannt geworden. Die Korrelationsdidaktik greift auf die Theologie von Karl Rahner, Paul Tillich und von Edward Schillebeeckx zurück; bei der Elementarisierung steht – pointiert formuliert – der bildungstheoretische Grundsatz der »wechselseitigen Erschließung« von Person und Sache nach Wolfgang Klafki Pate.

Bei nicht zu übersehenden Unterschieden – die aber vernachlässigt werden können (vgl. REILLY 2001) – stehen beide religionsdidaktischen Konzepte bzw. Ansätze für eine reflektierte Vermittlung zwischen Stoffen/Sachen und Schülerinnen sowie Schülern zum einen, Glaube und Leben resp. Glaubenswelt und Lebenswelt zum anderen, meinen also *nicht* Vermittlung von Stoff an Lernende und auch nicht die Vermittlung von Glauben an/in die Situation resp. Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr ist religionsdidaktisch der Gedanke des kommunikativen »Austausches« (vgl. RITTER 1989, 290 ff.; 310 ff.) beider Faktoren qua wechselseitiger Erschließung und Bezogenheit im Sinne einer Doppelbewegung entscheidend und leitend.

2. Das Prinzip der Korrelation und die Korrelationsdidaktik

Unter Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik wird für gewöhnlich die religionspädagogische Bestrebung verstanden, Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen »so miteinander ins Gespräch (zu) bringen, dass sie sich wechselseitig erhellen« (NIEHL 1986, 750). Ausgangspunkt für die religionsdidaktische Bedeutung von Korrelation ist die sich radikalisierte Erfahrung der größer werdenden Distanz von Erfahrung und Glaube. So entsteht die Frage, ob die beiden Pole überhaupt für viele junge Menschen im Religionsunterricht biografisch korrelierbar sind und in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung kommen können. Religionsdidaktik nimmt dabei eine grundlegende theologische Fragestellung in den Blick. Von der Beantwortung dieser Frage hängt es ab, ob und in welcher Weise mit Schülerinnen und Schülern in einem weltanschaulich pluralen Umfeld Theologie betrieben werden kann.

Korrelation als theologische Denkform

In der Theologie bedeutet Korrelation die Wechselbeziehung von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung oder von überliefertem und gelebtem Glauben. Eine korrelative Theologie versucht, sich immer wieder neu vor den sich wandelnden gesellschaftlichen und existenziellen Lebensbedingungen und -möglichkeiten die Frage zu stellen, ob und wie Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen miteinander ins Gespräch gebracht werden können, sodass sie sich wechselseitig erhellen und in ihrer inspirierenden und befreienden Relevanz für das Menschsein und Christsein in heutiger Zeit erkannt oder zumindest erahnt werden können. Dabei wird vorausgesetzt – was in der Theologiegeschichte keine unbestrittene Annahme war und ist –, dass Offenbarung und Erfahrung miteinander verwoben sind und sich wechselseitig interpretieren, auch dann, wenn sie sich gegenseitig infrage stellen und kritisieren. Korrelation ist vor diesem Hintergrund ein theologisches Grundprinzip von hoher religionspädagogischer Bedeutung und bezeichnet die kritisch-produktive Wechselbeziehung von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung. Die unlösbare Verbindung von Gotteswort und Menschenwort ist zweifellos ein theologisches Grunddatum. Christliche Theologie muss deshalb immer korrelativ sein.

Als theologischer Topos wurde Korrelation erstmals von dem evangelischen Theologen *Paul Tillich* (1886–1965) explizit reflektiert. Das Prinzip der Korrelation prägt sein gesamtes theologisches Denken. Tillich verwendet den Begriff als Methode der Theologie im Sinne eines Frage-Antwort-Geschehens zur Bestimmung des Verhältnisses *Gott – Mensch* und *Botschaft – Situation*: »Gott antwortet auf die Fragen des

Menschen, und unter dem Eindruck von Gottes Antworten stellt der Mensch seine Fragen« (TILLICH 1956, 75). Aufgabe der Theologie ist es dann, die menschlichen Fragen und die Inhalte der Offenbarung so aufzuarbeiten, dass deren Wechselbezug auch für kritisch-fragende Zeitgenossen in ihrer Bedeutung nachvollzogen werden kann (vgl. TILLICH 1956, 73 ff.; 129 ff.). Das hofft er dadurch zu erreichen, dass er sie als Antwort auf die ureigenen existentiellen Anliegen des Menschen begreifen kann.

Katholischerseits können Karl Rahner und Edward Schillebeeckx als theologische Protagonisten des Korrelationsgedankens genannt werden. *Karl Rahner* (1904–1984) gilt als Wegbereiter für die von ihm beeinflusste »anthropologische Wende« der Theologie und als wichtiger Protagonist des Korrelationsgedankens. Sein Verdienst war es, ein statisches Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung aufgebrochen und den theologischen Blick auf den Menschen als »Hörer des Wortes« gelenkt zu haben. Als solcher ist er im tiefsten Grund seines Wesens von innen her auf das hin gerichtet, was sich ihm in der biblischen Offenbarung mitteilt. Der Mensch ist nach Rahner in seiner konkreten Daseinsituation mit seinen Erfahrungen als Subjekt ein freier Partner für die »Selbstmitteilung Gottes« (vgl. u. a. RAHNER 1976, 123–136). Dadurch gewinnt die konkrete Lebenssituation des Menschen eine Heilsbedeutung. Der Mensch wird so von Gott her dazu fähig, in einen echten Dialog mit der biblischen Offenbarung zu treten (zu Rahners Rede vom Hörer des Wortes vgl. u. a. NOCKE 2005; DIRSCHERL 2006, 216–232). Die von Rahner vollzogene sogenannte anthropologische Wende der Theologie ist durch das Zweite Vatikanische Konzil (1962–1965) aufgegriffen und bekräftigt worden. Ohne diese auch kirchenamtlich bestätigte theologische Neuorientierung hätte das korrelative Denken in der katholischen Religionspädagogik nicht bis heute eine solche Wirkungsgeschichte entfalten können.

Der holländische Theologe *Edward Schillebeeckx* (1914–2009) hat das Korrelationsverständnis in der katholischen Religionspädagogik durch den von ihm hervorgehobenen Akzent der *kritischen* Korrelation nachhaltig geprägt. Christliche Theologie schöpft nach Schillebeeckx stets aus zwei Quellen: aus der Erfahrungstradition der großen jüdisch-christlichen Bewegung und aus heutigen Erfahrungen von Christen und Nichtchristen. Gottes Offenbarung kann nur als menschliche Erfahrung wahrgenommen und ausgesprochen werden (vgl. BITTER 2011, 12 f.). Zur Korrelation gehört das kritische In-Bezug-Setzen dieser beiden Quellen (vgl. SCHILLEBEECKX 1979, 13 f.; SCHILLEBEECKX 1980). So wird die heutige Situation zu einem unverzichtbaren hermeneutischen Schlüssel für die Botschaft des Glaubens. Wechselseitige kritische Korrelation bedeutet sowohl Infragestellung der ambivalenten heutigen Erfahrungen vom kritischen und befreienden Potenzial der christlichen Hoffnung her als auch Kritik an der Art, wie die Botschaft des Evangeliums heute zur Sprache gebracht wird. Wer diesem theologischen Ansatz folgt, wird sich vor zu glatten Korrelationen hüten, wird stattdessen stärker die Konfrontation und Provokation der ursprünglichen christ-

lichen Glaubenserfahrung mit den zwiespältigen säkularen Welterfahrungen in unserer Zeit betonen. In einer späteren Publikation bevorzugt Schillebeeckx den Begriff »kritische Interrelation«. Damit betont er stärker als zuvor die Differenz zwischen Glaubenstradition und Gegenwartserfahrung und die Möglichkeit des Scheiterns einer Korrelation (vgl. SCHILLEBEECKX 1994). Wer diesem theologischen Ansatz folgt, dem ist bewusst, wie fragil Korrelationen sind und er wird mehr auf Konfrontation und Provokation der ursprünglichen christlichen Glaubenserfahrung mit der zwiespältigen säkularen Welterfahrung in unserer Zeit abheben. Er wird nicht billige Harmonisierung und Nivellierung anstreben, sondern nach Angeboten einer *produktiven kritischen Wechselbeziehung* zwischen Glauben und Leben suchen, im Bewusstsein, dass diese Suche auch scheitern kann (vgl. HEMMERLE 1994).

Die Impulse der Theologen Tillich, Rahner und Schillebeeckx wurden in der Religionspädagogik begierig aufgegriffen zur theologischen Profilierung und Legitimation eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Als theologisch-hermeneutisches Prinzip betont Korrelation die doppelseitige Bewegung Gottes auf den Menschen hin und umgekehrt des Menschen auf Gott hin. Gottes- und Welterfahrungen gehören so zusammen, befragen sich kritisch und regen neue Erfahrungen an (vgl. RITTER 1989; PLATZBECKER 2013, 340).

Korrelation als Leitmotiv für die Didaktik des Religionsunterrichts

Mit dem »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule« (DBK 1977) wird der Begriff Korrelation in der Religionspädagogik zu einem allgemein akzeptierten Programm. Korrelation bedeutet hier die Entdeckung des »dritten Weges«, der vor zwei Engführungen schützen will: einerseits vor einem religionsdidaktischen Ansatz, der die christliche Tradition als erstarrte Tradition einbringt und sie als System von Sätzen und Wahrheiten ohne Rücksicht auf die Situation des Adressaten vermitteln will; andererseits soll dieses Prinzip den Religionsunterricht davor bewahren, dass er sich dem Zeitgeist einfach anpasst und so den Glauben an das jeweilige Bewusstsein nivelliert.

Religionsdidaktisch gewendet, meint Korrelation also ein bestimmtes Grundverständnis von Religionsunterricht. Korrelation hat eine inspirierende heuristische Funktion, etwa für Lehrpläne und didaktische Materialien wie z. B. Religionsbücher. Hier können Korrelationsangebote vorgestellt werden. Kriterien für die Formulierung von Zielen und die Auswahl von Inhalten lassen sich »korrelativ« begründen. Der »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule« aus dem Jahr 1977 tut dies zum Beispiel durch eine wechselseitige »Filterung« von Lebenssituationen und Glaubensinhalten und durch den Aufweis von theologischen und an-

thropologischen Akzenten bei Intention und Thema. Religionsbücher und Unterrichtsentwürfe tun sich im Vergleich dazu schwerer, transparent zu machen, was sie unter »Korrelation« verstehen. Sie versuchen auf unterschiedliche Weisen, eine Zuordnung von Traditionselementen und Dokumenten aufzubauen, welche die Lebenswelt präsentieren. Einige solche »Korrelationsstrategien« seien hier genannt (zu ausführlicheren Beispielen vgl. HILGER 1977, 250 ff.): Im *Frage-Antwort-Schema* werden erfahrbare Lebenssituationen so erhellt und vertieft, dass aus ihnen Menschsein als Frage hervorgeht, die einer existenziellen Antwort aus der Schrift und Tradition bedarf (Bsp.: Krankheit und Leid). *Additiv* wird korreliert, wenn gegenwärtige Problemstellungen mit thematisch gleichen Problemen in den Texten der Tradition miteinander verbunden werden (Bsp.: Friede damals und heute). Korrelation als *Kontrast* bringt bewusst die Welt von heute und die Welt der Bibel in eine provozierende Konfrontation (Bsp.: Aggression und Bergpredigt). *Überbietend* wird korreliert, wenn z. B. die positive Erfahrung von liebender Zuwendung radikalisiert wird durch das biblische Beispiel einer Liebe bis hin zur Hingabe des Lebens für andere.

Im Hinblick auf den Unterricht stellt sich die Frage, ob Korrelationen durch die Person des/der Lehrenden hergestellt, vorgegeben, nahegelegt, durch instruierende didaktische Arrangements angeboten, aufgedeckt bzw. bezeugt werden oder ob umgekehrt die Lernenden zu eigenem Korrelieren in einer Suchbewegung mit offenem Ausgang angeregt und provoziert werden (vgl. NIEHL 1993, 96).

Korrelation, um die es im Religionsunterricht gehen soll, lässt sich zwar planerisch vor-strukturieren. Durch Aktionsformen oder durch didaktische Entscheidungen kann Korrelation begünstigt, aber auch erschwert werden. Religionslehrerinnen und -lehrer können bezeugen und offenlegen, wo sie für sich die Wechselbeziehung zwischen ihrem gelebten Leben und der in der biblischen Tradition enthaltenen Glaubenserfahrung sehen und welche Bedeutung dies für ihre Lebensdeutung hat. Korrelationen lassen sich aber im Unterricht nicht herstellen. Wie sich die Schülerinnen und Schüler auf korrelative Lernprozesse einlassen, wird bei jedem/jeder anders sein. Das anspruchsvollste Ziel religionsdidaktischer Planung ist es, den Schülerinnen und Schülern Angebote zu machen und sie einzuladen, selbst zu korrelieren.

Grenzen und Infragestellungen der Korrelationsdidaktik

Standen die Fachpublikationen in den Anfangsjahren (ab ca. 1975) im Zeichen einer Fundierung von Korrelation als Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis, erhoben sich am Beginn der 1990er-Jahre immer mehr kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik fragten. Im Vordergrund standen nach Ulrich Kropač nachhaltig geprägt folgende drei Themenkreise (vgl. KROPAČ 2011, 37–39):

Das Gewicht der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« Die Frage, ob in korrelativen Prozessen die Pole »Tradition« und »Situation« ausbalanciert sind, wird unterschiedlich beantwortet. Auf der einen Seite wird der Vorwurf erhoben, dass es in einem korrelativen Unterricht vielfach nicht um die Gegenwartserfahrung heutiger Schülerinnen und Schüler gehe, sondern um »konstruierte Erfahrungsbereiche, zu denen man gelangt, weil sie von der Überlieferung her aufgebaut sind« (ZIEBERTZ 1994, 103). Das Korrelationsprinzip werde innerlich ausgehöhlt, weil im Religionsunterricht die Gewichte auf Kosten der Situation zugunsten der Tradition verschoben seien.

Andere Stimmen vertreten die gegenteilige Auffassung: Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler träten so sehr in den Vordergrund, dass die theologischen Inhalte zur Nebensache gerieten. Das theologische Profil des Religionsunterrichts drohe bis zur Unkenntlichkeit zu verwischen (vgl. RUSTER 2000, 200). Eine solche Position relativiert eine anthropologisch gewendete Theologie mit ihrem spezifischen Blick für existenzielle menschliche Erfahrungen.

Mit der Frage nach dem Gewicht der Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« in korrelativen Prozessen ist keineswegs ein religionspädagogisches Randproblem tangiert, im Gegenteil: Die jeweiligen Antworten implizieren (offenbarungs-)theologische Grundentscheidungen, die nicht nur das Verständnis von Religionsunterricht, sondern die Theologie als Ganzes betreffen.

Die Weise, wie die beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« verknüpft werden

Hubertus Halbfas kritisiert am Korrelationsprinzip, dass es von einer Kluft zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrungen ausgehe bzw. diese erst künstlich schaffe, um sie dann unter den Bedingungen schulischen Unterrichts zu überwinden (vgl. HALBFAS 1991, 750). Es geht Halbfas um ein Ernstnehmen menschlicher Erfahrungen. Diese sollen auf den in ihrer Tiefe aufscheinenden religiösen Gehalt hin erschlossen werden. Er fordert darum die Ablösung eines künstlichen Dualismus von Tradition und Erfahrung durch einen noch konsequenteren anthropologischen Ansatz.

Bei der Frage, wie das Wechselspiel zwischen der jüdisch-christlichen Überlieferung und den Erfahrungen junger Menschen realisiert wird, sind folgende Verfahrensweisen zu unterscheiden: *Deduktiv* wird vorgegangen, wenn die Überlieferung Priorität hat und von hier aus die heutige Lebenswelt in den Blick genommen wird; von *Induktion* ist die Rede, wenn Erfahrungen heutiger Schülerinnen und Schüler als methodischer Ausgangspunkt bestimmt werden, von dem aus ein Brückenschlag zur Tradition erfolgt.

Beide Varianten werden der geforderten Wechselbeziehung, die das Wesen korrelativer Prozesse ausmacht, aber nicht voll gerecht. Von Andreas Prokopf und Hans-

Georg Ziebertz wurde darum vorgeschlagen, der Alternative »Deduktion – Induktion« durch die sogenannte *abduktive Korrelation* zu entgehen (vgl. PROKOPF / ZIEBERTZ 2000, 19 ff; PROKOPF / HEIL 2003; HEIL 2012). Damit ist Folgendes gemeint: Ansatzpunkt für religiöse Lernprozesse ist der Pol »Lebenswelt«. Der Pol »Tradition« kommt nun dadurch ins Spiel, dass gefragt wird, welche Spuren oder Bestände der christlich-religiösen Tradition in den Aussagen Jugendlicher zu existenziellen Themen enthalten sind. Ziel einer solchen abduktiven Korrelation ist es, die vom Subjekt selbst geschaffenen Bezüge zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung zu erheben und sie ihm bewusst zu machen.

Positiv ist zu würdigen, dass das Modell einer abduktiven Korrelation gewissermaßen Korrelationen en miniature zugänglich macht, nämlich Beziehungen zwischen allgemeinen religiösen Traditionsbeständen und individuellen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in konkreten Situationen. Was in der Sprachregelung der »klassischen« Korrelationsdidaktik »Situation« heißt, stellt sich somit als ein Bereich dar, der, zumindest in Teilen, eine korrelative Grundstruktur besitzt. Schülerinnen und Schüler stellen immer schon selbst – unabhängig von organisierten Lernprozessen – Korrelationen zwischen Fragmenten der Tradition und ihren Erfahrungen her. Aufgabe des Religionsunterrichts müsste es sein, diese in weitgehend unbewussten Prozessen konstruierten Korrelationen auf die Ebene des Bewusstseins zu heben und sie mit Korrelationen, die der Tradition entstammen, zu konfrontieren (zur kritischen Diskussion vgl. u. a. PLATZBECKER 2013, 63 f.).

Bei der Frage nach dem Wie der Wechselbeziehung zwischen den beiden Polen eines korrelativen Geschehens ist schließlich das Problem ernst zu nehmen, ob Korrelationen als eine den Menschen treffende und ihn zutiefst berührende Wechselbeziehung zwischen Erfahrung und Glaube überhaupt *unter den Bedingungen von Unterricht* geschaffen werden können. Korrelation steht in der Gefahr, »etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, ›Geschehen von woanders‹ sein kann« (BEUSCHER 1994, 59). In ihrer Tiefenstruktur ist Korrelation ein Akt des Glaubens und insofern auf jene unverfügbare Gabe angewiesen, welche die christliche Tradition Gnade nennt.

Der Status von Korrelation als didaktisches Prinzip

George Reilly nimmt vielfach bestätigte Klagen aus der Praxis des Religionsunterrichts auf, dass »eine christliche Deutung der Erfahrungswelt der Schüler an deren Fragen vorbeigeht« (REILLY 1993). Sie bestätigen ihn in seiner Vermutung, dass die Korrelationsdidaktik nicht praxisfähig sei.

In die gleiche Kerbe schlägt Rudolf Englert. Er formuliert Reillys Anfrage an die Praxisfähigkeit der Korrelationsdidaktik zu einem »Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang« (ENGLERT 1993a) um. Englert begreift Korrelation als einen Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen. Dieses Unterfangen

ist dann vom Scheitern bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler die christliche Praxis nicht mehr konkret erfahren. Schon diese Anfragen machen deutlich, dass Korrelation nicht alle Aspekte eines gelingenden Unterrichts in den Blick nehmen kann. Das stellt die religionsdidaktische Bedeutung von Korrelation als einem unverzichtbaren theologisch-hermeneutischen Prinzip nicht infrage, wohl aber seine Reichweite als umfassende Methodik bzw. Didaktik des Unterrichts (vgl. HILGER 1993, 828 ff.).

Kaum einer der Kritiker aber bezweifelt die Verdienste der Korrelation. Unbestritten erscheint der erfahrungshermeneutische Ansatz, die Unverzichtbarkeit einer korrelativen Theologie für einen theologisch verantworteten Religionsunterricht und für das Selbstverständnis von Religionspädagogik als praktisch-theologischer Disziplin (vgl. BITTER 1996, 7), die Bedeutung eines korrelativen Denkens als Inspirationsquelle für viele Bereiche des Religionsunterrichts und als kritisch-produktive Provokation, die zur Stellungnahme herausfordert (zur Diskussion vgl. PLATZBECKER 2013, 344–353; zu weiteren Ansätzen der Korrelationsdidaktik vgl. u. a. HEIL 2013, 16–27).

Korrelation als ein dynamisches religionsdidaktisches Prinzip

Der Begriff Korrelation wird durch die kritischen Infragestellungen nicht überflüssig. Korrelation hat als Begriff und Prinzip für die Religionsdidaktik nach wie vor große Bedeutung und Dynamik. Dies zeigen sowohl die intensive Diskussion als auch die Neuansätze z. B. einer »abduktiven Korrelation« (s. o.) oder die Idee einer »Korrelation als Dekonstruktion« (vgl. HILGER / KROPAČ 2002). Mit Dekonstruktion wird ein Kunstwort des französischen Philosophen Jaques Derrida aufgegriffen, in dem die beiden Substantive »Destruktion« und »Konstruktion« auf paradoxe Weise synthetisiert sind (vgl. DERRIDA 1988). »Korrelation als Dekonstruktion« zielt kraft ihrer paradoxen Dynamik auf eine permanente Verflüssigung der Beziehungen zwischen dem Text der jüdisch-christlichen Tradition und dem Subjekt und setzt somit aber eigene Akzente (zu dekonstruktiver Bibelarbeit vgl. KROPAČ, 2003; KROPAČ 2005). Dekonstruktion findet nicht zwischen Glaube und Leben, sondern zwischen Text und Subjekt statt. Das sich zwischen diesen Größen entwickelnde Geflecht destruktiver und konstruktiver Kräfte vertieft jene Wechselbeziehungen, die von der Korrelation intendiert waren.

Korrelation als Denkform für eine zeitangemessene und erfahrungsbezogene Theologie und theologische Hermeneutik ist ein Grundprinzip für theologisch verantwortete Vermittlungsprozesse im Religionsunterricht. Deshalb gilt: Korrelation kann produktiv bleiben, wenn sie ihre Grenzen erkennt und benennt und als Prinzip betrachtet wird, welches immer wieder daran erinnert, dass die Rede von Gott für Menschen in einem bestimmten Kontext verstehbar sein und der Religionsunterricht die heilsame und provozierende Präsenz des Christlichen aufzeigen soll. Schließlich

erweist sich Korrelation selbst dann als produktiv, wenn alltägliche Erfahrungen in ihrer Tiefendimension transparent werden und die Fremdheit (zu einem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff vgl. GRÜMME 2007) zwischen den eigenen Lebenserfahrungen bzw. dem Lebensglauben und den in der jüdisch-christlichen Tradition überlieferten und verdichteten Glaubenserfahrungen bewusst wird.

Ein realistisches Korrelationsprinzip wird Wert darauf legen, vertraute und fremde Wirklichkeitsdeutungen als unterschiedliche »Texte« je für sich sorgsam wahrzunehmen und verstehen zu lernen, um sie in ihrer Unterschiedlichkeit oder auch Nähe achtsam wahrzunehmen und nicht vorschnell zu nivellieren. Burkard Porzelt spricht in diesem Zusammenhang von einer »respektierenden *Konfrontation*« (PORZELT 2000, 325) im Hinblick auf eine die Differenz achtende Korrelation der Pole gegenwärtige Situation und Glaubenstradition.

Es entsteht die Frage, ob es bei einer Überbetonung der jeweiligen Eigenarten bzw. Fremdheiten überhaupt zu korrelativen Wechselbeziehungen kommen kann. Gibt es aber nicht doch Anknüpfungspunkte für die Tradition in der heutigen Religiosität und umgekehrt? Dass es gleichwohl schwierig ist, die hohen Erwartungen der Korrelationsdidaktik im Hinblick auf eine produktive Verknüpfung von Gegenwartserfahrungen der Lernenden und den Deutungsmustern von Leben und Welt aus der christlichen Tradition in der Praxis des Unterrichts anzubahnen, zeigen die empirischen Untersuchungen von Rudolf Englert und Annegret Reese-Schnitker zu Unterrichtsreihen u. a. in vierten Klassen (vgl. ENGLERT / REESE-SCHNITKER 2011).

Festzuhalten ist dennoch, dass bei aller Kritik und Diskussion der Korrelationsgedanke weiterhin wirksam und für die Religionsdidaktik unverzichtbar bleibt als ein dynamische Prinzip, »das didaktisch immer wieder neu umgesetzt werden muss, damit das Gespräch mit der großen Tradition der Juden und der Christen nicht abreißt« (ENGLERT 2002b, 239; zu den Chancen des Korrelationsprinzips ausführlicher vgl. ENGLERT 2008b, 122–195).

3. Das Elementarisierungskonzept

Schülerinnen sowie Schüler und »Sachen«

Elementarisierung und Elementarisierungskonzept meinen keine neue religionsdidaktische Konzeption in Fortführung der großen religionsdidaktischen Konzeptionen des vergangenen 20. Jahrhunderts (vgl. HILGER / KROPAČ / LEIMGRUBER 2010, 42 ff.; STURM 2003, 37 ff.). Während nämlich eine religionspädagogische Konzeption Auskunft darüber gibt, was der Religionsunterricht generell am öffentlichen Ort

Schule zu einer bestimmten Zeit will und soll (bzw. wollte und sollte), stehen Elementarisierung und Elementarisierungsansatz für ein religionsdidaktisches *Modell* bzw. ein entsprechendes *Konzept zur Vorbereitung und Planung, reflektierten Durchführung/Gestaltung und Nachbereitung von (Religions-)Unterricht* (vgl. SCHWEITZER 2003c, 10). Im Unterschied zu einseitig funktionalen Lernansätzen oder formalen Bildungstheorien, die dazu tendieren, die (theologischen) Inhalte und letztlich auch die Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen, konzentriert sich das Elementarisierungskonzept vereinfacht und zugespitzt formuliert eben genau auf diese beiden Faktoren: Lernende und Inhalte. Wider Stofffülle und -materialismus ist sie an elementaren Inhalten interessiert und an dem, was die Schülerinnen und Schüler wirklich angeht, was sie wirklich brauchen, was ihre elementaren Erfahrungen ausmacht (vgl. EKD 1994, 28) und ihre Subjektwerdung fördert. Dementsprechend ist und arbeitet Elementarisierung zugleich themen- und subjektorientiert. Sie macht damit deutlich, dass sich Religionsdidaktik nicht in Methoden- und Verfahrensfragen bzw. Unterrichtsrezeptologie erschöpft. Sie fragt vielmehr wesentlich zum einen nach elementaren, d. h. wirklich relevanten »Sachen« qua Inhalte des Religionsunterrichts. Lernen und sich bilden können Schülerinnen und Schüler nämlich nur an und mit entsprechenden (Bildungs-)Inhalten, die sie über ihren jeweiligen »Tellerrand« qua vorhandenem Bildungshorizont hinausschauen lassen, an denen sie sich abarbeiten und im Sinne einer Horizonterweiterung gegenwarts- und zukunftsbezogen (Wolfgang Klafki) weiterentwickeln können. Zum anderen fragt Elementarisierung konstitutiv nach den *Schülerinnen und Schülern*, deren Subjektwerdung sie fördern will, nach ihren Lebens-, Verstehens- und Zugangsvoraussetzungen.

Zur Vorgeschichte des Elementarisierungsansatzes

Bemühungen um eine »schlichte«, elementare Einführung in den christlichen Glauben haben eine lange Vorgeschichte (vgl. SCHWEITZER 2003d, 204f.; SCHNITZLER 2007), die von Augustin über Luther und den Catechismus Romanus von Petrus Canisius bis in das 20. Jahrhundert hinein reicht, auch wenn dafür der Begriff Elementarisierung noch nicht verwendet wurde. Pädagogischerseits taucht der Begriff des Elementaren im Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. bildungstheoretischen Didaktik in den späten 1950er- und 1960er-Jahren vor allem bei Wolfgang Klafki (1963a; 1963b) auf. Im Sinne einer Doppelbewegung beinhaltet er eine wechselseitige Erschließung: »Erschlossensein einer Wirklichkeit [...] für einen Menschen« *und* »Erschlossensein dieses Menschen für die Wirklichkeit« (KLAFKI 1963, 43). Elementare Bildung vollzieht sich von daher als Vermittlung von Subjekt *und* Wirklichkeit und ist an elementaren Bildungsinhalten interessiert. In dieser Zeit nehmen evan-

gelische Religionspädagogen den Begriff des Elementaren auf und entwickeln unter dem Gesichtspunkt einer »Elementar-Theologie« (!) erste entsprechende religionspädagogische Ansätze (vgl. SCHWEITZER 2003d, 204), die aber weniger den pädagogisch-bildungstheoretischen Gedanken des Elementaren als vielmehr den einer Mini- bzw. Schmalspur-Theologie verfolgen.

Seit Mitte der 1970er-Jahre taucht das Stichwort Elementarisierung *explizit* sowohl als theologischer als auch didaktischer Begriff auf und meint die Konzentration auf theologisch Wesentliches. Elementarisierung wird dabei zum einen vor allem auf die Bibel bezogen im Sinne eines neuen Ansatzes einer biblischen Didaktik (vgl. BALDERMANN / NIPKOW / STOCK 1979), zum anderen wird darunter auch eine »Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden« (Comenius-Institut Münster 1977; vgl. SCHWEITZER 2003d, 205) verstanden. Bei allen Unterschieden im Einzelnen geht es bei den Elementarisierungsansätzen um den Versuch einer »Auswahl und Vereinfachung theologischer Inhalte« (METTE / SCHWEITZER 2002, 24). Danach in Vergessenheit geraten, taucht das Stichwort Elementarisierung erst wieder seit Mitte der 1980er-Jahre bei Karl Ernst Nipkow auf und wird von ihm als religionsdidaktisches Konzept profiliert (vgl. NIPKOW 1986). Seit dieser Zeit wird Elementarisierung von zahlreichen Religionspädagogen (vgl. SCHWEITZER 2003d, 207; RITTER 2001b, 84) zu einem komplexen und grundlegenden religionsdidaktischen Ansatz weiterentwickelt und ausgearbeitet (vgl. den Überblick bei RITTER 2001b, 82 ff.). Dieses wird mittlerweile von zahlreichen evangelischen wie katholischen Religionspädagogen bzw. -didaktikern (vgl. z. B. MENDL 2002a; SITZBERGER 2005; RIEGEL 2010; BAHR 2010a; HEIL 2013) als hilfreiches Konzept angesehen und kann als Art »gemeinsamer ökumenischer didaktischer Nenner« gelten. Auch kirchenoffiziell findet es Erwähnung und Zustimmung (vgl. DBK 1996, 16; EKD 1994, 28).

Elementarisierung heute – Das Tübinger Modell

Dem heutigen Elementarisierungsmodell liegt von den (evangelischen) Tübinger Religionspädagogen Nipkow (2002) und Schweitzer (2003c; 2003d) her ein bildungstheoretischer Ansatz zugrunde, der sich vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik resp. bildungstheoretischen Didaktik (Wolfgang Klafki) inspiriert weiß und zentral auf die »wechselseitige Erschließung« von Person und Sache zielt (vgl. NIPKOW 2002, 452). Demzufolge ist Elementarisierung hier keine (fundamental-) theologische, sondern eine konsequent religionsdidaktische Kategorie. Dabei geht es um die Ermittlung und Berücksichtigung elementardidaktischer Aufgaben und Schritte bei der Unterrichtsvorbereitung, der Durchführung (und Nachbereitung) des Unterrichts, um so lernende Subjekte und religiös-kulturelle Inhalte bzw. Objektivati-

onen (Texte, theologische Sachverhalte, Handlungszusammenhänge etc.) dergestalt fruchtbar füreinander zu erschließen, dass sich *Schülerinnen und Schüler* elementar und grundlegend religiös bilden können. *Lehrkräften* soll mit diesem Konzept didaktisch sinnvolles Wahrnehmen, Deuten und Handeln ermöglicht werden. Insofern geht es bei Elementarisierung um ein Lehr- und Lernkonzept, das bestimmte Entscheidungen notwendig macht, die den Lern- und Unterrichtsprozess strukturieren (vgl. ZILLESSEN 2000). Elementarisierung intendiert damit durchaus im Sinne der Korrelationsdidaktik (s. u. 2.) die zündende In-Beziehung-Setzung von Leben und Glauben von und für Lernende(n). Um dies zu erreichen, zergliedert sie der Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit wegen Unterrichtsvorbereitung, -durchführung (und -nachbereitung) in anfänglich (so Nipkow seit Mitte der 1980er- und in den 1990er-Jahren) vier, heute mit Friedrich Schweitzer *fünf elementare didaktische Aufgaben, Suchlinien oder Arbeitsschritte*. Dieses mehrschrittige Verfahren will den zu planenden, durchzuführenden (oder gehaltenen) Unterricht in seiner Mehrperspektivität sehen lassen und erschließen und ihn »didaktisch handhabbar« machen (vgl. SCHWEITZER 2003c, 14). Im Einzelnen geht es um folgende *fünf Elementarisierungsschritte* bzw. »Fragerichtungen« (vgl. SCHWEITZER 2003c, 14 ff.), die je nach Thema und Lerngruppe unterschiedlich gruppiert werden können:

Elementare Strukturen

Die Komplexität von Glaube und Theologie erfordert – von der Grundschule an – sach- und textgemäße Konzentration auf theologisch Wesentliches als Grund-Legendes und Einfaches im Sinne »elementarer Strukturen«, die charakteristisch und unverzichtbar sind. Dies macht konkretisierende Stoff-Auswahl nötig, und zwar jenseits enzyklopädischer Ansprüche bzw. Fülle und subjektiver Vorlieben, die oft mit Verkürzungen einhergehen. Angesichts der Gefahr, vor der explodierenden Vielfalt theologischer Erkenntnisse zu kapitulieren oder der Herausforderung durch die »Sachen« (Inhalte) – angeblich schülerorientiert – einfach auszuweichen, ist es wichtig, sich mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse »darüber klar zu werden, was beim jeweiligen Thema wesentlich ist und worauf es entscheidend ankommt« (SCHWEITZER 2003b, 17). Will mancher hierin eine versimplizierende Reduktion sehen, erscheint es dem Vorgang angemessener, dies als didaktische Konzentration zu bezeichnen. Dann aber muss gesehen werden, dass die elementarisierende Konzentration nicht allein aus der Sache heraus erwächst, sondern bereits in schülerorientierter Perspektive erfolgt: »Ausgangspunkt dieses Schrittes ist die Sache, Zielpunkt der Schüler!« (MENDL 2002a, 66). Im Falle des Grundschulreligionsunterrichts stellt sich dies – obwohl dessen Inhalte/Sachen natürlich unterschiedliche Deutungen und Sichtweisen zulassen – in aller Regel leichter dar als in weiterführenden Schulen. So ist – um zwei Beispiele zu nennen – etwa im Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–24) dies entscheidend: Gottes irritie-

rende Liebe »überholt als Vergebung die Vergangenheit des Menschen, und sie überholt als Bitte zum Mitfeiern« die Selbstgerechtigkeit des Menschen bzw. des »älteren Sohnes« (Hans Weder; vgl. SCHWEITZER 2003c, 18). Und bei den in der Grundschule oft behandelten sogenannten Wundergeschichten – eigentlich müssten sie Geschichten von (göttlichen) Zeichentaten und Krafterweisen heißen – kommt es entscheidend darauf an, dass unsere unheile menschliche Welt als heilbar gezeigt wird (vgl. RITTER 2001a, 275 ff.; RITTER / ALBRECHT 2007a, 193 ff.; s. auch II.3).

Elementare Erfahrungen

Heutige Schülerinnen und Schüler suchen nach für sie lebensrelevanten, lebensbedeutsamen Erfahrungen, die sie »angehen«. Sie finden »nur das einleuchtend«, »was im Horizont ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt Sinn macht« (SCHWEITZER 2003c, 19). Dementsprechend arbeitet Elementarisierung erfahrungsorientiert. Sie bedenkt dazu heutige Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, sucht aber auch komplementär dazu nach in biblischen Stoffen überlieferten oder geborgenen Erfahrungen, die – seien sie fremd oder vertraut – kritisch-anregend wirken und, sei es positiv oder negativ, »zu den Erfahrungen heutiger Menschen sprechen« (SCHWEITZER 2003c, 20) können. In der Begegnung mit solchen Erfahrungen aus unterschiedlichen Erfahrungswelten (früher und heute) können sich Kinder produktiv mit der Welt, mit sich selbst und mit Gott auseinandersetzen. Neben analogen Erfahrungen lernen Menschen dabei besonders aus »Kontrasterfahrungen«, die uns, weil sie gerade nicht unseren eigenen Erfahrungen entsprechen, neue, andere Erfahrungen zuspielen. Paradebeispiele für solches Lernen sind etwa biblische Gleichnisse, aber auch andere biblische Texte (s. II.3 und II.4) und weitere religionsdidaktisch relevante Zusammenhänge (s. II.6 und II.7). Gegenwärtige Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern verlangt religionsdidaktisch nach einer entsprechenden Erfahrungs-Hermeneutik. Das schon genannte Beispiel des Gleichnisses vom verlorenen Sohn ist eine solche Geschichte, die zahlreiche Erfahrungsbezüge, ähnliche und widersprüchliche, zum Leben heute Heranwachsender bietet (vgl. SCHWEITZER 2003c, 20). Schließlich gehören, wie neuerdings betont wird, auch die biografischen Erfahrungen der Lehrperson in diesen Analyseschritt (vgl. SIMOJOKI 2008, 81 f.). Angesichts der fortschreitenden Pluralisierung von Religion (s. I.2) ist es besonders wichtig, dass die Lehrkraft im Zuge der Unterrichtsvorbereitung ihre eigenen Erfahrungsvoraussetzungen bezüglich des gewählten Themas gründlich klärt. Das reflektierte Eingeständnis der Perspektivität der eigenen Weltdeutung trägt dazu bei, Verallgemeinerungen der eigenen Erfahrungsbestände zu vermeiden und dadurch angemessener mit den womöglich sehr anderen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Ferner bildet es die Voraussetzung dafür, im Bedarfsfall eigene Erfahrungen und Ansichten in das Unterrichtsgeschehen mit einzubringen.

Elementare Zugänge

Lange vernachlässigt, sehen wir heute, dass die elementaren Lebens-, Verstehens-, Anfangs- bzw. Zugangsvoraussetzungen von Lernenden generell, Kindern hier speziell religionsdidaktisch konstitutiv zu berücksichtigen sind. Kinder lernen (religiös) als aktive Subjekte auf die ihnen mögliche Weise, und sie sind (kleine) »Theologinnen und Theologen« (s. I.3 und III.2), freilich mit einer eigenständigen und – aus Erwachsenenperspektive – manchmal eigenwilligen Denkart. Was also ist das Elementare, wenn Kinder ihre eigenen Verstehens- und Deutungsweisen mitbringen? Um dies zu entdecken, braucht es den Einbezug entwicklungspsychologischer, rezeptionsästhetischer, sozialisationstheoretischer und lebensweltlicher Sichtweisen auf Schülerinnen und Schüler. Solche Hinsichten – heuristisch und nicht gesetzmäßig verstanden! – helfen uns, kindliches Denken und Verstehen wahrzunehmen und zu würdigen (vgl. SCHWEITZER 2003c, 22) und es nicht einfach von einer Erwachsenenperspektive her als »falsch« abzuqualifizieren. Der Gewinn entsprechender Entwicklungstheorien (JAMES W. FOWLER; FRITZ OSER / PAUL GMÜNDER; s. I.3) liegt darin, dass sie einen hilfreichen Beitrag »zur Schulung des *pädagogischen Sehens und Denkens*« (SCHWEITZER 2000, 248) von Religionslehrkräften leisten können, der ihren Horizont erweitert und ihr didaktisches Handeln beweglich hält. Wie also fassen Kinder – nicht die Religionslehrerinnen und -lehrer! – den »Vater«, den jüngeren und den älteren Sohn im Gleichnis Lk 15,11 ff. auf? Was ist für sie daran wesentlich? Miteinbezogen werden müsste in diese dritte Elementarisierungsrichtung schließlich auch noch der sogenannte Konstruktivismus bzw. die Konstruktivistische Didaktik (s. III.1), die damit rechnet, dass die Schülerinnen und Schüler die Themen und damit den Unterricht mitkonstituieren (vgl. SITZBERGER 2005).

Elementare Wahrheiten

Was ist das gewiss-machende Wahre? Auch der Religionsunterricht kann und will nicht einfach an und für sich festliegende Wahrheiten vermitteln. Wahrheit, biblisch-theologisch als das verstanden, worauf ich mich *verlassen* kann, ergibt sich prozessual zwischen Sache und Person als *Wahrheit »für mich«* – nicht im Sinne eines naturwissenschaftlichen, intersubjektiv überprüfbaren Wahrheitsverständnisses, aber deswegen nicht von geringerer Bedeutung oder geringerem Wahrheitswert! Existenzielle Wahrheit ist in diesem Sinne anders und mehr als faktische Wahrheit (im Sinne von *adaequatio rei et intellectus*). Dies relativiert ein statisch-fixes und satzhaftes Wahrheitsverständnis. Elementarisierung meint auch »Streit um gewiss-machende Wahrheit« (NIPKOW 1986, 602) und spielt sich in offenen Lernprozessen ab. Wahrheit gibt es nicht »in Flaschen abgefüllt« oder im Konstrukt vorab, sondern sie zeigt und erweist sich, sie will »bezeugt«, besser: erzählt werden (s. III.3). Darüber können die Beteiligten ins Gespräch kommen und auch streiten.

Elementare Lernformen

Elementare Erfahrungen und elementare Anfänge bzw. Zugänge verlangen notwendig nach elementaren Lernformen im Sinne von aktivem praktischem Lernen. Ist Lernen mehr als passives Aufnehmen von Informationen (s. III.1), dann sollen Schule und Unterricht für Kinder zum Erfahrungsraum werden und sie im Sinne lebensbezogenen Lernens Erfahrungen machen lassen, weil sie sinnliche (Lern-)Wesen sind: Dies zeigt sich in ästhetischem, bildnerischem Gestalten ebenso wie in spielerischer Nachgestaltung etwa von Gleichnissen, in der Arbeit mit und an Symbolen, in liturgischen Vollzügen, Festen und Feiern, in der Begegnung mit Menschen, Orten und Einrichtungen (s. III.3–12), »wie sie ohne den Religionsunterricht in der Schule kaum einen Platz hätten« (SCHWEITZER 2003c, 25). Dabei schließt aktives praktisches Lernen kontemplative Erfahrungs- und Lernformen nicht aus, sondern ein (s. III.4).

Insgesamt ist beim Elementarisierungsmodell die gleichzeitige Achtsamkeit auf alle fünf genannten Fragerichtungen in der bipolaren Spannung zwischen »Sachen« / Inhalten und Lernenden charakteristisch und entscheidend. Die Fragerichtungen gleichen einem »Gerüst« und wollen zum selbstständigen Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Religionsunterricht befähigen.

Kritisch ist zu sagen, dass der Elementarisierungsansatz – ähnlich wie die Korrelationsdidaktik (s. o.) – die alltägliche Praxis in der Grundschule nicht in dem Maße erreicht hat, wie es in der religionspädagogischen Fachdiskussion gerne dargestellt wird (vgl. FISCHER 2007, 370). Dementsprechend soll zur Elementarisierung ermutigt werden. Dazu müssen vermutlich die lebensgeschichtlichen, lebensweltlichen, entwicklungspsychologischen etc. Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler noch mehr berücksichtigt und die theologischen Inhalte noch differenzierter elementarisiert werden.

Elementarisierung und Kompetenzorientierung

Schließlich kommt dem Elementarisierungsmodell im Kontext der Wende zur Kompetenzorientierung (s. I.6) eine wichtige Bedeutung zu. Gerade unter dem regulativen Gesichtspunkt von Bildung (s. I.1) betrachtet, bleibt eine kompetenzorientierte Religionsdidaktik auf ergänzende Zugänge angewiesen, die darauf angelegt sind, den Religionsunterricht auch nach seiner thematischen Seite hin sach- und subjektgerecht anzulegen. Dabei stehen Kompetenzorientierung und Elementarisierung in keinem Konkurrenzverhältnis zueinander, sondern ergänzen und regulieren sich wechselseitig.

Zusammenfassung:

Elementarisierung und Korrelation sind zwei miteinander verwandte religionsdidaktische Ansätze, die eine Vermittlung von heutiger Situation und biblisch-christlicher Tradition bzw. von Schülerinnen und Schülern mit den »Sachen« des Religionsunterrichts intendieren. Das Elementarisierungskonzept sucht in diesem Sinne bei Unterrichtsvorbereitung und Durchführung nach elementaren Strukturen (Konzentration auf die wesentlichen theologischen Inhalte), elementaren Erfahrungen (erfahrungsorientierte Themenerschließung), elementaren Zugängen (Berücksichtigung der kindlichen Zugangsvoraussetzungen), elementaren Lernformen (aktive Aneignung) und elementaren Wahrheiten (zuverlässige Wahrheit »für mich«). Ähnlich ist das Ziel der Korrelationsdidaktik, Glaubenserfahrungen und Erfahrungen von Lernenden miteinander ins Gespräch zu bringen, damit sie sich gegenseitig erschließen. Die kritischen Anfragen an das Korrelationsprinzip bewahren davor, unrealistische Erwartungen an eine planbare Wechselbeziehung von Glaubensinhalten und Erfahrungen zu wecken, die sich unter den Bedingungen von Unterricht jedoch nicht einlösen lassen. Korrelation als religionsdidaktisches Prinzip, das immer wieder neu die Frage des Verhältnisses von lebensweltlicher Erfahrung und tradierter Glaubenserfahrung der jüdisch-christlichen Tradition sehr grundsätzlich in den Blick nimmt, ist darum zu ergänzen durch die Fragerichtungen einer elementarisierenden Religionsdidaktik, bei der das Wechselspiel von Person und Sache für die Planung von Unterricht aus verschiedenen didaktischen Blickwinkeln thematisiert wird.

Lesehinweise:

NIPKOW, KARL E. (2006): Elementarisierung. In: NHRPG², 451–455.

PLATZBECKER, PAUL (2013): Religiöse Bildung – Erfahrung – Subjekt:

In: Ders.: Religiöse Bildung als Freiheitsgeschichte. Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie. Stuttgart, 335–407.

SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011): Kindertheologie und Elementarisierung.

Wie religiöses Lernen gelingen kann. Gütersloh.