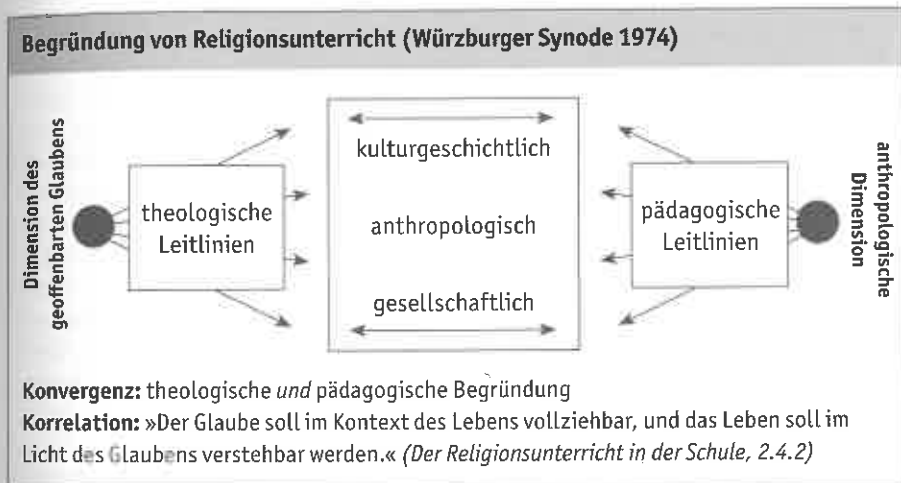


2.2 Korrelation als hermeneutisches Grundprinzip: Die Bedeutung der Würzburger Synode

2.2.1 Die Würzburger Synode: Das Dokument einer Wende

Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1974, »Der Religionsunterricht in der Schule«, mit dem die Theologie des Zweiten Vatikanischen Konzils für die deutschsprachigen Länder umgesetzt werden sollte, wurde als »Dokument einer Wende« bezeichnet. Das missionarisch-katechetische Konzept des Religionsunterrichts wurde nun zugunsten eines diakonischen Ansatzes aufgegeben. Der Religionsunterricht versteht sich seitdem als selbstloser Dienst der Kirche am Handlungsort Schule; er leistet seinen Beitrag zur Identitätsfindung junger Menschen und zur Humanisierung der Schule.



Die anthropologische und gesellschaftsbezogene Wende wird bereits im Aufbau des Dokuments deutlich; die Ausführungen beginnen nicht mit einer theologischen Zielangabe, sondern mit einer differenzierten Darstellung der beteiligten Personen im Bildungsgeschehen (Schüler, Lehrer, Eltern) und mit einer gesellschaftlichen Situationsanalyse. Im Zentrum steht eine doppelte Begründung für das schulische Unterrichtsfach: Man begnügt sich nicht mit einer theologischen Argumentationsreihe, sondern reflektiert auch pädagogische Leitlinien. Dass der Religionsunterricht aus beiden Perspektiven (= Konvergenzmodell) heraus sinnvoll ist, wird über drei Ebenen – kulturgeschichtlich, anthropologisch und gesellschaftlich – durchbuchstabiert.

Kulturgeschichtliche Begründung: Religiöse Bildung an der Schule hat die Aufgabe, die Kultur der eigenen Gesellschaft und Religion zu erschließen; denn auf Schritt und Tritt begegnen Schülerinnen und Schüler heute den kulturellen Auswirkungen des Christentums. Das reicht von Oberflächenphänomenen wie Kirchen, Denkmälern, Motiven in Literatur, bildender Kunst und Musik bis hin zu Festen, Bräuchen, Normen und Denkweisen. Auch das Christentum selbst ist ohne einen Blick in seine Geschichte nicht verständlich. Die Würzburger Synode richtet bei der Entfaltung des Begründungsszenarios das Augenmerk vor allem auf den Religionsunterricht. Das kulturgeschichtliche Argument trägt aber zu einer religionskundlichen Grundbildung bei, die ebenso in anderen Fächern benötigt wird. Die großen Werke der Literatur, der Kunst und der Musik sind nicht verständlich ohne die Fähigkeit zur Entschlüsselung der dort enthaltenen religiösen Themen und Motive. Auch die populäre Alltags- und Jugendkultur erweist sich als hochgradig religionsproduktiv – Werbung, Popsongs, Kinofilme, Fernsehserien sind in hohem Maße religionsgesättigt (vgl. Kap. 6.3). Um diese oft schillernden, gelegentlich verzerrten und polemisch dargebotenen Erscheinungsformen von Religion in modernen Lebenswelten zu verstehen, bedarf es einer religionskundlichen Fundierung.

Anthropologische Begründung: »Viele Situationen im Leben eines Menschen lassen sich mit intellektuellen Fähigkeiten oder manuellen Fertigkeiten durchaus zureichend meistern. Das Leben kann sich aber auch so verdichten, dass der Mensch tiefer und radikaler angefragt ist«, formuliert es die Würzburger Synode (2.3.2). Aufgezählt wird eine Reihe individueller und kollektiver menschlicher Situationen und Erfahrungen, die den Menschen unbedingt angehen und bedingungslos herausfordern können: »Die ‚religiöse‘ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern zu lassen«, lautet der programmatische Satz. In der theologischen Argumentationsschiene der anthropologischen Dimension (2.4.2) wird übrigens der Grundgedanke des Korrelationsprinzips formuliert, das erst nach der Würzburger Synode so benannt und systematisch entfaltet wird: »Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.« Wo, wenn nicht in diesem Fach, werden inmitten des Leistungssystems Schule Kinder und Jugendliche mit ihren Befindlichkeiten und Bedürfnissen zum Mittelpunkt des Unterrichts?

Gesellschaftliche Begründung. Religion als die »schlechthinnige Abhängigkeit« des Endlichen vom Absoluten nach Friedrich Schleiermacher führt zu einer Relativierung gesellschaftlicher Absolutheitsansprüche. »Wer nach dem Sinn fragt, kann sich nicht mit dem Hinweis auf Zwecke zufrieden geben«, heißt es im Synodenbeschluss (2.3.3). Entgegen einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit und Ideologieanfälligkeit soll der Religionsunterricht »beunruhigen«. Er erweist sich inmitten des Leistungssystems Schule als transfunktionaler Stachel. Orientierung bieten die Texte der Bibel; sie »enthalten an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Zuständen. Sie entlarven falsche Ansprüche; sie rufen zur Umkehr, zur Veränderung und zur Ausrichtung auf Zukunft« (2.4.3). Der religiösen Bildung kommt eine verantwortliche Wächteraufgabe am Handlungsort Schule zu, die nicht immer mit Beifall aufgenommen werden wird, aber: »Einer offenen Schule muss an dieser Funktion des Religionsunterrichts besonders gelegen sein« (Synode 2.3.3) – nicht nur zum Wohle einer emanzipatorischen Bildung von jungen Menschen, sondern auch zum Wohle einer humanen Ausgestaltung des Lern- und Lebensortes Schule (vgl. Mendl 2012b, 184–188).

Der Religionsunterricht der Würzburger Synode hat folgendes Globalziel: »Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen« (2.5.1). Dem wird eine weitere Differenzierung bezüglich der Schülerschaft hinzugefügt: Nicht nur gläubige, sondern auch suchende, im Glauben angefochtene und sich als ungläubig betrachtende Schüler werden mit ihren je eigenen Einstellungen und Erwartungen im Religionsunterricht ernst genommen. Die Unterschiede zu den kirchenzentrierten konzeptionellen Vorstellungen »vor Würzburg« sind augenfällig. Hinzukommt, dass parallel zum Religionsunterricht und in deutlicher Absetzung von ihm eine eigene Gemeindekatechese entwickelt wird, was zur Profilbildung beider Handlungsorte – schulischem Religionsunterricht und Katechese in der Gemeinde – beiträgt.

Die Bedeutung der Würzburger Synode kann nicht hoch genug eingeschätzt werden: Der Religionsunterricht wurde als Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule wieder salonfähig; seit fast vierzig Jahren bildet der von der Würzburger Synode formulierte Rahmen die tragfähige Grundlage eines gesellschafts-offenen, zeitgemäßen Konzepts eines konfessionellen Religionsunterrichts.

2.2.2 Korrelative Theologie – Korrelationsprinzip

Im Zentrum der anthropologischen Begründung des Religionsunterrichts im Synodenbeschluss der Würzburger Synode findet man folgenden Leitsatz: »Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden« (2.4.2). Auch wenn der Begriff selbst nicht genannt wird, so gilt doch von der Sache her diese Formulierung als Initialzündung für die in den Jahren darauf entwickelte Korrelationsdidaktik. Dabei ist durchaus umstritten, ob es sinnvoll ist, von der Korrelationsdidaktik als differenziertem religionsdidaktischen Modell zu sprechen, oder Korrelation als zentrales religionsdidaktisches und theologisches Prinzip zu bezeichnen.

Hermeneutisch liegt der Rede von einer wechselseitigen Korrelation von Glaube und Leben die theologische Überzeugung zugrunde, dass die Glaubensüberlieferung überhaupt nur verstanden werden kann, wenn sie in ihrer Bedeutung für heutiges Leben erschlossen wird. Noch grundlegender bezeichnet Gottfried Bitter Korrelation als die Grundstruktur menschlicher Erkenntnis überhaupt: Die sinnliche Wahrnehmung von etwas Neuem wird verglichen mit etwas schon Bekanntem; aus dem kritisch-produktiven Zueinander von Neuem und Altem erwächst eine neue Erkenntnis. Korrelation vollzieht sich also immer in der Erkenntnisdynamik zwischen dem Erkenntnisgegenstand und dem erkennenden Subjekt (vgl. Bitter 1996).

Korrelation als Denkform der Theologie wurde maßgeblich geprägt von dem evangelischen Theologen Paul Tillich (1886–1965). Das, was den Menschen unbedingt angeht, ist nach Tillich der Inhalt von Religion. Die christliche Botschaft stellt die Antwort auf die existenziellen Anliegen des Menschen dar; beides gilt es in eine fruchtbare Wechselbeziehung zu bringen. Der katholische Theologe Edward Schillebeeckx (1914–2009) führte diesen Ansatz weiter, indem er stärker die kritischen Momente bei der wechselseitigen Erschließung beider Erfahrungsquellen, der Tradition und des Menschen, hervorhob und deshalb auch von einer »kritisch-produktiven Interrelation« sprach. Die

Zweideutigkeit menschlicher Existenz – Hoffnung und Verzweiflung, Sinn und Unsinn – erfordere eine Entscheidung. Die christliche Tradition stellte hier das Angebot einer Lebensmöglichkeit dar, das es kritisch und befreiend auf die Alltagserfahrungen zu beziehen gelte; gleichzeitig müsse von der Konkretheit menschlicher Lebenserfahrung aus auch die theologische und religiöse Rede ihre je aktuelle Lebensauglichkeit unter Beweis stellen.

Gottfried Bitter (Bitter 1996, 7-8) entfaltet das Modell einer »kritisch-produktiven Korrelation von Lebenswirklichkeiten«: In einem Prozess der Selbst- und Fremdprüfung geht es um die Suche nach Grundeinsichten (z.B. die Bedeutung von Sinn, Gemeinschaft, Solidarität) in bekannten (z.B. in der Schulklasse) sowie unbekannten Lebenszeugnissen (z.B. in der Bibel). Die Erforschung verschiedener Lebenswirklichkeiten führe zum Aufspüren sinnverdächtiger Signale, die sich hier und da bewährt haben, deren aktueller »Wahrheitstest« (Evangelii nuntiandi 24) allerdings noch unternommen werden muss.

Zum unterrichtlichen Leitprinzip wurde der Begriff Korrelation mit dem »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht – Grundschule« (1977); seitdem prägt er die Lehrpläne und Schulbücher für alle Schularten. Merkmale eines korrelativen Religionsunterrichts sind (vgl. RD, 349f):

- **Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug:** Die Erfahrungen und Lebenswelten werden in eine kritische Wechselbeziehung zu tradierten Glaubenserfahrungen gebracht.
- **Repräsentanz und Relevanz:** Lerninhalte müssen nach einem doppelten Kriterium ermittelt werden: Sie müssen in Beziehung zur Sinnmitte des Glaubens stehen und einen Bezug zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen haben.
- **Korrelation als offener Prozess:** Ob Korrelation didaktisch gelingt, hängt von der Fähigkeit der beteiligten Personen ab, die Hermeneutik des Korrelierens von Glauben und Leben auch persönlich zu vollziehen und durch entsprechende Handlungsformen und Arbeitsangebote die Möglichkeit eines Bezugs von Glauben und Leben aufzuzeigen.
- **Korrelation als Einladung:** Dass Korrelation im didaktischen Prozess tatsächlich geschieht, ist nicht völlig planbar, da der Respekt vor der Freiheit des Subjekts auch dessen Ablehnung des Angebots beinhaltet. Im Sinne einer »kontextuellen Kairologie« dürfen die Lehrenden nicht einfach den Korrelationsangeboten der Lehrpläne vertrauen, sondern müssen situativ und lerngruppenbezogen überlegen, wie die Lebenserfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Inhalten der Tradition in eine fruchtbare Wechselbeziehung gebracht werden können.

Vor allem am Beispiel der Bibeldidaktik wurden mögliche Spielarten einer Korrelation veranschaulicht (vgl. Lachmann 2012, 23, siehe auch RD 347):

- strukturanaloge Erfahrungen in biblischen Texten und im Schülerleben
- Infragestellung von Verhaltensweisen und Auffassungen durch den Bibeltext
- Aufweis der Wirkungsgeschichte biblischer Texte
- Aufzeigen eines inhaltlichen »Mehr als« in der biblischen Botschaft
- Bewusstmachen verschiedener Sichtweisen der einen Wirklichkeit

Das Korrelationsprinzip wurde nie auf eine didaktisch umfassend entfaltete didaktische Methode hin entwickelt; vielleicht liegt gerade in dieser Bescheidenheit die Bedeutung des Prinzips als eher allgemeines hermeneutisches und theologisches Modell einer wechselseitigen Bezugnahme von Glaube und Leben, das bis heute bei allen kritischen Anfragen (siehe nächstes Kap. 2.3) seine grundsätzliche Bedeutung für die Ausgestaltung eines gleichermaßen lebenswelt- und glaubensbezogenen Religionsunterrichts beibehalten hat.

Insofern verwundert es nicht, dass in vielen didaktischen Entwürfen die Pendelbewegung zwischen Gegenstand und Subjekt korrelativ je eigen ausgeführt ist, so z.B. beim Umgang von Ingo Baldermann mit den Psalmen als einer Sprache der Seele, bei Horst Klaus Bergs Ausweis von biblischen Grundbescheiden, die auch für heutige Jugendliche Lernchancen darstellen, oder bei Franz Wendel Niehls dialogischem Modell eines »umkreisenden Verstehens« (siehe Kap. 3.1.2).

Literatur

DdRU Begründung des Religionsunterrichts, 73–85; LexRP Korrelationsdidaktik, 1106–1111; RD III.2 Korrelationen entdecken und deuten, 344–354; RD GS II.1 Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien, 152–168; RU III. 1, Anthropologische Begründung, 177–188; SR B4, Korrelation, 74–81; WR Fremdheit als didaktische Aufgabe; Korrelation.

Weiterführende Literatur

Mendl, Hans, Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg, Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, Donauwörth 2012, 178–192.

Zusammenfassung

- Das Konzept »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) der Würzburger Synode gilt als Dokument einer Wende von einem missionarisch-katechetischen Konzept des Religionsunterrichts hin zu einem diakonischen.
- Der Religionsunterricht wird seitdem theologisch und pädagogisch begründet (Konvergenzmodell) und bemüht sich um eine Korrelation von Glauben und Leben.
- Das Ziel des Religionsunterrichts besteht in Abgrenzung zur Gemeindekatechese in der Befähigung zum verantwortlichen Denken und Verhalten in Fragen der Religion.
- Adressaten eines Religionsunterrichts in einer öffentlichen Schule sind nicht nur gläubige, sondern auch fragende, suchende, ungläubige und indifferente Schüler.
- Die Korrelation von Glauben und Leben ist das hermeneutische, theologische und didaktische Grundprinzip des Religionsunterrichts seit der Würzburger Synode.

Prüfungsaufgaben

»Der Religionsunterricht in der Schule« (1974)

1. Erläutern Sie, inwiefern der Beschluss der Würzburger Synode »Der Religionsunterricht in der Schule« das Dokument einer Wende darstellt!
2. Skizzieren Sie die konzeptionellen Eckdaten des Beschlusses und diskutieren Sie kritisch, welche dieser Eckdaten heute noch zutreffen und welche man verändern müsste, um den aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden.
3. Konkretisieren Sie das Postulat, Glauben und Leben in eine produktive Beziehung zu bringen, an einem selbst gewählten Thema des Lehrplans!

Die Adressaten des Religionsunterrichts

1. Erläutern Sie, an welchen Adressatenkreis sich der Religionsunterricht seit der Würzburger Synode richtet, und skizzieren Sie die diesbezüglichen Unterschiede zu den Konzepten zuvor!
2. Diskutieren Sie Chancen und Probleme, die sich mit einer Zielgruppendifferenzierung des Religionsunterrichts ergeben!
3. Beschreiben Sie eine Unterrichtssequenz, bei der offensiv und produktiv die Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht aufgegriffen wird!

2.3 Korrelation in der Kritik

2.3.1 Kritische Anfragen an die Korrelationsdidaktik und -praxis

Die Diskussion um die Bedeutung und Grenzen von Korrelation als unterrichtlichem Leitprinzip ist bis heute nicht verstummt. Kritische Anfragen ergeben sich aus verschiedenen Perspektiven:

In der **Praxis des Religionsunterrichts** gibt es viele Beispiele für misslungene Korrelation – beispielsweise wenn auf einer rein formalen Ebene Glaube und Leben in eine Beziehung gebracht werden, die Erfahrungen der Menschen dabei nur als kurzer Aufhänger dienen, bevor das »eigentlich« Wichtige (theologische) kommt oder in einer simplifizierenden Aufeinanderfolge von Fragen (das Leben) und Antworten (der Glaube) eine »Topf-Deckel-Korrelation« erfolgt. Letztlich dominierte vielfach doch eine offenbarungstheologische Deduktion, auf die anthropologische Bezüge nur notdürftig bezogen waren.

Thomas Ruster erteilte von einer kritischen Gesellschafts- und Jugendanalyse aus erfahrungsorientierten Ansätzen insgesamt eine Absage. Die Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher seien durch den Kapitalismus desavouiert. Ein Unterricht, der stringent von den Erfahrungen Jugendlicher ausgehe, müsse zwangsläufig die Ernsthaftigkeit des radikal anderen Wirklichkeitsverständnisses der biblischen Botschaft preisgeben, zumal dann, wenn nur solche Elemente der Tradition ausgewählt würden, die halbwegs mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Ruster 2002).

Noch grundsätzlicher war die kritische Anfrage **Rudolf Englerts** formuliert: Das Korrelationsprinzip sei das beste Konzept – leider am falschen Ort, weil der Religionsunterricht an der säkularen Schule und angesichts einer Schülerschaft, die zunehmend der Kirche entfremdet ist, nicht der richtige Platz sei, an dem ein existenzieller Bezug zur Sache des Glaubens möglich sei. Englert plädierte deshalb für einen »ehrenwerten Abgang« der Korrelationsdidaktik (vgl. Englert 1993).

2.3.2 Symboldidaktik als Alternative?

Dass die Symboldidaktik in den 1990er-Jahren als Alternative zur Korrelationsdidaktik verstanden wurde, ist unter anderem auch der Tatsache geschuldet, dass der Religionsunterricht im Zuge der Curriculumtheorie und vor allem dort, wo diese sehr konsequent in Lehrplänen und im Religionsunterricht umgesetzt wurde, eine kognitive Verengung erfuhr.

Der Modernisierungsschub der Gesellschaft, die Tradierungskrise des Glaubens und die zunehmende Rationalisierung des Lebens und die Entzauberung der Welt verschärften die Frage danach, wie denn im Religionsunterricht überhaupt noch für die Tiefendimension der Wirklichkeit sensibilisiert werden könnte. Man unterstellte Schülerinnen und Schülern eine weitgehende Symbolunfähigkeit und konstatierte eine Verbrei-

terung des Grabens zwischen der Lebenswelt der Menschen und dem Glauben der Kirche.

Über verschiedene symboldidaktische Ansätze sollten christliche Kernsymbole wieder den Menschen zugänglich gemacht werden. Gerade Symbole und Symbolhandlungen gelten als verdichtende Kristallisationspunkte besonderer Art, an denen sich Individualgeschichte, Christentumsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte begegnen. Die zentrale Frage lautete, wie menschliches Symbolisieren und Glaubensaussagen so aufeinander bezogen werden konnten, dass menschliche Erfahrungen auch zu Glaubenserfahrungen werden. Der gemeinsame theologische Hintergrund verschiedener symboldidaktischer Ansätze bestand in einem allgemeinen Religionsbegriff im Sinne von »das, was uns unbedingt angeht« (Paul Tillich), weil somit ein Zu- und Ineinander von anthropologischer und theologischer Hermeneutik als möglich erschien.

Hubertus Halbfas konzipierte in seinem umfangreichen Unterrichtswerk die *Symboldidaktik als religiöse Sprachlehre* schlechthin (»Das dritte Auge«, Halbfas 1982); verstehende Zugänge zum Christentum und darüber hinaus zur Welt der Religionen sollten über die elementare Grundgrammatik der religiösen Sprache vermittelt werden. Kritisiert wurden an diesem Ansatz die kognitive Verfrühung und die eigenwillige Bilddidaktik, unbestritten ist das Plädoyer für ästhetische Erziehung und die Förderung kreativer Lernumgebungen.

Peter Biehl entwarf die Symboldidaktik als *kritische Symbolkunde* (»Symbole geben zu lernen«, Biehl 1989); der Prozess der Re-Symbolisierung religiöser Grundsymbole geht einher mit der kritischen Auseinandersetzung mit quasireligiösen Symbolbildungen der Alltags- und Medienkultur.

Anton Bucher plädierte gegenüber kognitiven symboldeutenden Ansätzen besonders im Kindesalter für eine verstärkte *ästhetische Erziehung*; der Umgang mit Symbolen, nicht deren Deutung habe Vorrang in einer Phase, in der die Kinder das Recht auf eine erste Naivität hätten (Bucher 1990).

In der evangelischen Religionspädagogik entstand als weitere Spielart eine *semiotische Symboldidaktik* – zu nennen ist hier insbesondere **Michael Meyer-Blanck** –, bei der es um die Dekodierung von religiösen Sprachsymbolen geht (Meyer-Blanck 1998).

Norbert Weidinger entwickelte das Konzept einer *alltagsorientierten Symbolisierungsdidaktik*; Erleben, Wahrnehmen, Deuten und Handeln sollten als prozess-, kommunikations- und handlungsorientierte Lernprozesse aufeinander bezogen dazu beitragen, dass Symbole von ihrer Verwurzelung im Alltag und in der Lebenswelt der Jugendlichen her erschlossen würden (Weidinger 2009).

Georg Baudler verstand *Symboldidaktik als Korrelationsdidaktik* im eigentlichen Sinn: Die eigene Lebenserfahrung sollte zu Symbolen verdichtet und schrittweise mit biblisch-christlichen Symbolen in Beziehung gesetzt werden; von einer empirischen über die allgemein religiöse gelange man zu einer explizit christlichen Deutung von Symbolen (Baudler 1984).

In der Zwischenzeit hat sich gezeigt, dass die Symboldidaktik als globales Modell für den Religionsunterricht zwar nicht tragfähig, gleichwohl aber ein wichtiges Prinzip (vgl. Kap 4.2, Symbolorientiert lernen) und ein zentraler Inhaltsbereich der Religions-

didaktik ist; im Anschluss an Georg Baudler kann man von der Intention her die verschiedenen Ansätze der Symboldidaktik durchaus als angewandte Korrelationsdidaktik verstehen.

Dass die Diskussion über die Korrelationsdidaktik bis heute weitergeht, soll der Überblick über die aktuellen Suchbewegungen im nächsten Kapitel 2.4 aufzeigen.

Literatur

DdRU Symbole im RU, 180–200; LexRP Symboldidaktik, 2074–2079; ÖAR II.3.1 Symboldidaktik, 149–165; RD III.3 Symbollernen, 355–364; RD GS II.5 Symbole wahrnehmen, deuten und gestalten, 221–234; WR Symboldidaktik.

Weiterführende Literatur

Bitter, Gottfried, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen, in: Lebendige Katechese 18 (1996), 1–8; Englert, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97–110; Weidinger, Norbert, Was nützt ein goldener Schlüssel, wenn er die Tür zur Wahrheit nicht öffnet? (Aurelius Augustinus). Mit heutigen Schülerinnen und Schülern sakramentale Symbol-Zeichen erschließen, in: Mendl, Hans / Glück, Theresia (Hg.), Worauf es ankommt, Winzer 2009, 140–149.

Zusammenfassung in Stichworten

- Bei aller Bedeutung der Curriculumtheorie und der Korrelationsdidaktik für die Professionalisierung des Religionsunterrichts wurden dort Grenzen erkennbar, wo der Religionsunterricht eine kognitive Verengung erfuhr.
- Angesichts der zunehmenden Entfremdung von Schülerschaft und Kirche wird immer wieder die Tragfähigkeit des Korrelationsprinzips als konzeptionelle Leitlinie für den Religionsunterricht kritisch hinterfragt.
- Mit unterschiedlichen symboldidaktischen Konzepten soll der garstige Graben zwischen Schülerwelt und Symbolwelt des Glaubens überbrückt werden.

Prüfungsaufgaben

Symboldidaktik als angewandte Korrelationsdidaktik

1. Diskutieren Sie die Chancen und Grenzen eines korrelativ angelegten Religionsunterrichts!
2. Erläutern Sie die These, dass Symboldidaktik eine angewandte Korrelationsdidaktik sei!
3. Veranschaulichen Sie diese These an einem symbolorientierten Unterrichtsstunde!

Symbole verbinden Individualgeschichte, Christentumsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte.

1. Erläutern Sie diese These an einem zentralen Symbol des Christentums!
2. Diskutieren Sie den Ertrag und die Grenzen verschiedener symboldidaktischer Ansätze, wenn es um die genannte Verbindung geht!
3. Weisen Sie anhand konkreter Unterrichtsbeispiele nach, dass ein Verständnis für den Umgang mit Symbolen auch für interreligiöses Lernen von Bedeutung ist! [vgl. 3.7]

2.3.3 Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens

In neueren didaktischen Ansätzen wird der Grundansatz eines korrelationsdidaktisch angelegten Religionsunterrichts gleichermaßen kritisiert wie weiterentwickelt. Was die verschiedenen Ansätze miteinander verbindet, ist die Erkenntnis, dass der Graben zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und der christlichen Botschaft in den letzten Jahrzehnten größer geworden ist und deshalb ein Brückenschlag nicht einfach vonstatten gehen kann.

Der Ansatz einer **abduktiven Korrelation** (vgl. Prokopff/Ziebertz 2000) kritisiert den dualistischen Ansatz eines Zueinanders von zwei getrennten Größen, der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und der Tradition. Vielmehr geht man hier davon aus, dass lernende Subjekte in ihrem existenziell-fragenden Zugang auf die Wirklichkeit Gedankengänge entwickeln, die bereits vor einer bewussten Auseinandersetzung Bezüge zur christlichen Tradition aufweisen; werden diese latenten Sinnstrukturen aufgedeckt, können sowohl traditionelle Argumentationsstrategien als auch subjektbezogene Fragehaltungen in einen produktiven Dialog gebracht werden.

Nach dem Modell einer **Dekonstruktion** (vgl. Kropač 2002) werden auf paradoxe Weise Destruktion und Konstruktion miteinander verbunden: Sowohl die fremde Welt der Bibel als auch die lernenden Subjekte sind diesem Prozess der Dekonstruktion ausgesetzt: Eingeschliffene und linear-einfache Deutungskonstrukte biblischer Texte werden destruiert; biblische Texte werden in ihrem vielfältigen Sinnpotenzial für jeweils sich mit ihnen beschäftigende Subjekte freigegeben. Andererseits irritieren biblische Texte auch das Selbstverständnis eigener Selbst-, Welt- und Gottesbilder und bieten Schülern Gegenwelten, die für konstruktiv verändernde Prozesse offenstehen.

Vom Leitbegriff der **Beziehung** aus entwickelt Reinhold Boschi eine kreativ-dialogische Religionsdidaktik, mit der der Begriff der Korrelation als kommunikatives Geschehen interpersonal und subjektorientiert ausdifferenziert und letztlich ersetzt werden soll (vgl. Boschi 2003). Diese beziehungshermeneutische Grundlegung müsste freilich deutlicher hinsichtlich der Differenzerfahrungen bei dialogischen Prozessen reflektiert und didaktisch durchbuchstabiert werden.

Vom Blickwinkel eines **pädagogischen Konstruktivismus** (vgl. Mendl 2005; siehe auch Kap. 4.6) erfolgt Lernen immer aktiv, subjektgesteuert und individuell. Fremde Bildungsgehalte – also auch die Fremdheit der biblisch-christlichen Botschaft – stellen nach diesem Denkmuster Informationen dar, die im besten Fall zu einer »Perturbation« (Verstörung) des Lernenden führen oder im schlechtesten Fall als unbedeutend ausgefiltert und ignoriert werden. Die pädagogische Verantwortlichkeit erstreckt sich deshalb auch darauf, wie diese fremden Informationsbausteine in je individuelle Lernlandschaften eingepasst werden bzw. diese verändern können.

Am radikalsten wird jeglicher Versuch, vorschnell Verstehensprozesse zwischen fremden und eigenen Erfahrungen zu unterstellen, von den Vertretern **alteritätsdidaktischer Entwürfe** bestritten, die von da aus mehr oder weniger deutlich das Korrelationsdenken verabschieden. Ulrike Greiner bezweifelt, dass die Horizonte verschiedener Identitäten verschmolzen werden können; dem setzt sie die These von der bleibenden Differenz zwischen singulären Identitäten entgegen (Greiner 2000, 282) und entwickelt von da aus das Modell einer Differenzhermeneutik. Bernhard Grümme plädiert für einen

Erfahrungsbegriff, »der die Andersartigkeit gegenüber einer ungebrochenen Subjektzentrierung stark macht und doch das Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt bedenkt« (Grümme 2007, 144). Erfahrung wird somit immer auch Differenz Erfahrung. Lernende Subjekte sind in der Auseinandersetzung mit Fremdem selbst an der Produktion von Bedeutungen beteiligt, die allerdings nicht ungebrochen vonstatten geht: »Eine kritische Subjektorientierung hingegen betont das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Udenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen« (Grümme 2007, 321). Ulrike Greiner bezeichnet dies im Umgang mit der buchstäblichen Fremdheit der Glaubenstradition als ein »Lernen am Widerstand« ohne dessen »Überwindung« (Greiner 2000, 280). »Gerade eine alteritätstheoretische Subjektorientierung kann die Autorität der Botschaft und damit die Bedeutung der Inhalte für den Prozess religiösen Lernens sichern, ohne die Subjekte zu überspielen. Vielmehr werden dort die Subjekte in ihrer eigenen Lebensgeschichte religionspädagogisch gewürdigt. Sie werden in ihren lebensweltlichen Erfahrungen zu Subjekten ihrer eigenen, religionspädagogisch unhintergehbaren Glaubensbiografie erhoben, die freilich immer auch in einem kritisch-prophetischen wie produktiven Dialog mit den Erfahrungen anderer Subjekte stehen« (Grümme 2007, 322). Dieser fundamentalkritische Ansatz kann so zur differenzierten pluralitätsfähigen Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens beitragen. Denn nicht mehr »Glauben« und »Leben« stehen einander gegenüber, sondern vielfältige mögliche Glaubensformen, zu denen innerhalb eines konfessionellen Religionsunterrichts natürlich in erster Linie die eigene Glaubenstradition gehört, aber selbstverständlich auch andere, und vielfältige mögliche Lebensentwürfe – mindestens so viele, wie Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft in einer Lerngruppe sind. Wenn diese verschiedenen Deutungskonstrukte von Wirklichkeit – traditionelle gemeinschaftsbezogene und individuell disparate – unterrichtlich aufeinanderprallen, ereignet sich im besten Fall ein Lernen im Fragment; das ist der realistische Zielhorizont für religiöses Lernen heute.

Auch das Konzept einer **performativen Religionsdidaktik** (vgl. RE; siehe auch Kap. 4.7) knüpft an der korrelationsdidaktischen Problemstellung an, wie Grundelemente des tradierten Glaubens heutigen Schülerinnen und Schülern überhaupt noch verständlich gemacht werden können. Eine Lösung wird darin gesehen, dass im Religionsunterricht verstärkt die fremde Erlebniswelt des sogenannten objektiven Glaubens präsentiert wird, sodass auf der Basis einer solchen Teilhabe (Partizipationskompetenz) die Schülerinnen und Schüler zur deutenden Auseinandersetzung mit Personen, Orten, Gegenständen und Ritualen der gelebten Religion angeregt werden können.

Auch wenn Korrelation kritisch betrachtet zu einem »Containerbegriff« (Englert u.a. 2014, 19) wurde, den jeder ganz unterschiedlich füllt, so lassen sich im aktuellen Religionsunterricht doch verschiedene Typen von Korrelation identifizieren, mit denen Religion repräsentiert und modelliert sowie religiöse Relevanz konstruiert wird (siehe dazu: Englert u.a. 2014, 66–73): phänomenologisch (Übertragung lebensweltlicher Erfahrungen auf den Bereich des Religiösen), performativ (Aneignung von Religion durch gemeinsam erlebte Praxis), philosophisch (kinderphilosophische »Erfindung« von Religion), adaptiv (individuelle Aneignung ausgewählter Komponenten der Tradition), relevanzprüfend (Stellungnahme zur Aktualität religiösen Fragen), existenziell (zentrale Lebensfragen als Ausgangspunkt) und sachkundlich (Erläuterung religiöser

Zeugnisse). Der Anspruch des Korrelationsprinzips sollte die Lehrenden dazu motivieren, einen wachen Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu richten, das Beziehungsgefüge zwischen Leben und Glauben auch didaktisch zu strukturieren und im Sinne einer kritischen Interrelation (Schillebeeckx) vor allem auch sperrige Elemente der Tradition in Konfrontation mit aktuellen Lebenswelten und -bedürfnissen in Beziehung zu bringen.

Literatur

RD III.2 Korrelationen entdecken und deuten, 344–354 (bes. 350–352); **RD GS II.1 Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien, 152–168**; RE I.A.4 Der Streit um das Verständnis von Korrelation, 31–35.

Weiterführende Literatur

Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus (2014), Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München (v.a. Kap. 4, 74–104 »Was sagen die anderen?« – Diskussion der verschiedenen Modelle von Korrelation).

Zusammenfassung in Stichworten

- Das Korrelationsprinzip stellt gerade angesichts der Tradierungskrise und des »gars-tigen Grabens« zwischen Schülerwelt und Glaubenstradition einen hohen Anspruch an die Leistungskraft schulischen Religionsunterrichts dar.
- Mit je zeitgemäßen Ansätzen und einem hohen Grad an Problemorientierung bemüht man sich in der Religionspädagogik um eine angemessene Deutung und Ausdifferen-zierung des Korrelationsgedankens.

Prüfungsaufgaben**Korrelation in der Diskussion**

1. Erläutern Sie die Herkunft und die theologische und religionspädagogische Bedeutung des Korrelationsprinzips!
2. Diskutieren Sie kritische Anfragen an eine Didaktik der Korrelation!
3. Veranschaulichen Sie die Leistungskraft von didaktischen Modellen, die die Korrelation kritisch weiterentwickelt haben, anhand konkreter Unterrichts-beispiele!

»Wenn der Religionslehrer trotzdem versucht, in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben, so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht« (Würzburger Synode, 1.1.1).

1. Skizzieren mit Rückgriff auf religionssoziologische Eckdaten den garstigen Graben zwischen dem Glauben der Kirche und heutigen Schülerinnen und Schülern!
2. Erläutern Sie ein aktuelles religionsdidaktisches Konzept, das sich der Herausfor-derung stellt, eine Korrelation zwischen Glauben und Leben zu ermöglichen!
3. Diskutieren Sie kritisch die Zielsetzung, die aus dem Synodenzitat aufscheint (»einweisen« und »einüben«), und formulieren Sie realistische Ziele eines aktuellen Religionsunterrichts in Pluralität!