

III.2 Korrelationen entdecken und deuten

Georg Hilger

»Korrelation« gilt in der Religionspädagogik seit Mitte der 1970er Jahre als Leitmotiv für die Didaktik des katholischen Religionsunterrichts (vgl. I.3.10). In der Theologie wird unter dem Stichwort »Korrelation« die Wechselbeziehung von Erfahrung und Offenbarung, von heutiger Situation und von gelebtem und überliefertem Glauben reflektiert. In Anbetracht einer größer werdenden Distanz von heutiger Erfahrung und tradiertem Glauben kann eine Wechselbeziehung zwischen diesen Korrelaten nicht mehr als selbstverständlich betrachtet werden. Es stellen sich eine Reihe von Fragen: Dazu gehören grundsätzliche hermeneutische Fragen, die Verstehensprobleme in den Blick nehmen, fundamentaltheologische Probleme, die auf das Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung abheben sowie nicht zuletzt religionsdidaktische Fragen, die die Problematik der Vermittlung reflektieren. Diesem Komplex verschiedener Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

1. Korrelation und Verstehen: Hermeneutische Aspekte

Verständigung zwischen zwei Lebewesen kann nur gelingen, wenn sie durch einen gemeinsamen Horizont miteinander verbunden sind. Dieser muss nicht notwendigerweise in einer gemeinsamen Wortsprache bestehen, sondern kann ebenso über Gesten hergestellt werden. Dazu gehören ein Händedruck, mit dem wir jemanden willkommen heißen, wie auch die erhobene Handfläche, mit der wir uns gegenüber zu großer Nähe schützen: Komm mir ja nicht zu nahe!

Auch für das Verstehen von fremder oder vergangener Tradition gilt, dass sie sich dem Verstehenden nur dann erschließt, wenn er eine Verbindung zwischen seiner eigenen Lebenswelt und seinem Selbstverständnis mit der überlieferten Welt und ihrem Lebensverständnis bewusst oder unbewusst herstellen kann. Zum Verstehen gehört also, dass prinzipiell zumindest eine punktuelle Verbindung zwischen den beiden Horizonten besteht. Das gilt in besonderer Weise für die sprachliche Überlieferung der jüdisch-christlichen Tradition und für ihre Symbole. Gottes »Offenbarung« selbst hat sich auf unsere menschlichen Verstehensbedingungen eingelassen. Es gehört nun zu den Besonderheiten jüdisch-christlicher Tradition, dass Gott sich in der Geschichte und unter menschlichen Verstehensbedingungen selbst mitteilt, seine Offenbarung also mit menschlichen Erfahrungen verwoben ist und sie zugleich übersteigt.

Die Existenz eines Verstehenshorizontes ist auch dort unverzichtbar, wo Glaubenstraditionen vergangener Zeiten den Menschen heute ansprechen sollen. Von einem Verstehen der Glaubenstradition wird man wohl erst dann sprechen können, wenn man sich der Bedeutung von Facetten dieser Tradition für sich in seinem eigenen Lebenskontext bewusst wird, zumindest intuitiv eine Beziehung zwischen den überlieferten und den eigenen Erfahrungen erahnen kann.

Hilger, Georg, Korrelieren lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuauflage. Vollst. überarb. 6. Auflage, München 2010, 344-354.

2. Korrelation als Denkform der Theologie

Frage-Antwort-Korrelation (Paul Tillich)

Der evangelische Theologe Paul Tillich (1886–1965), der zuerst in Berlin, dann in den USA lehrte, hat den Begriff »Korrelation« als Methode der Theologie explizit reflektiert. Er geht davon aus, dass der Inhalt von Religion und der Gegenstand von Theologie das ist, was den Menschen »unbedingt angeht«, ihn also existenziell zutiefst betrifft. Glaube ist für ihn eine die Ganzheit der menschlichen Person begreifende Macht: Ergriffen-Sein von dem, was uns unbedingt angeht. Das Prinzip der Korrelation prägt sein gesamtes theologisches Denken. Er will die christliche Botschaft so entfalten, dass sie für den kritisch-fragenden Zeitgenossen zugänglich wird (vgl. Tillich 1956 I, 73–83; 129–158). Das hofft er dadurch zu erreichen, dass er sie als Antwort auf die ureigenen existenziellen Anliegen des Menschen begreifen kann und sie für ihn bedeutungsvoll ausgewiesen werden können.

Korrelation als Methode ist bei Tillich aber vor allem die Bestimmung des Verhältnisses »Gott – Mensch« und »Botschaft – Situation« als korrespondierende Beziehungen. Er begreift die Struktur dieser Offenbarungskorrelation als Frage-Antwort-Konstellation: »Gott antwortet auf die Fragen des Menschen, und unter dem Eindruck von Gottes Antworten stellt der Mensch seine Fragen« (ebd. 75). Aufgabe der Theologie ist es dann, die menschlichen Fragen und die Inhalte der Offenbarung so aufzuarbeiten, dass deren Wechselbezug deutlich wird. Die Antwort der Offenbarung wird in die menschliche Existenz hineingesprochen, kann aber nur dann wirklich Antwort sein, wenn sie eine selbstständige Bedeutung behält. Andernfalls verkäme sie zu einer bloßen Projektion, einem Spiegelbild eigener Wünsche und Sehnsüchte.

Der Mensch als »Hörer des Wortes« (Karl Rahner)

Katholischerseits gilt Karl Rahner (1904–1984) 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 zu haben 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 (Rahner spricht hier vom »übernatürlichen Existential«), das in der biblischen Offenbarung sich ihm mitteilt (vgl. u.a. Rahner 1976/²⁴2008, 132–139). Der Mensch ist nach Rahner in seiner konkreten Daseinssituation mit seinen Erfahrungen als Subjekt ein freier Partner für die »Selbstmitteilung Gottes« (vgl. u.a. ebd., 123–131). 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 sog. anthropologische Wende der Theologie ist durch das Zweite Vatikanische Konzil 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. So bezieht sich auch Georg Baudler, einer der frühesten Verfechter einer »Didaktik der Korrelation«, immer wieder auf die Theologie Karl Rahners, der in seiner Bedeutung für eine erfahrungsorientierte und damit auch korrelative Religionsdidaktik nicht überschätzt werden kann (vgl. Baudler 1979, 219–224; 1984, 13–31; 2004).

Kritisch-produktive Korrelation als kritische Interrelation (Edward Schillebeeckx)

Von den führenden katholischen Theologen hat sich an erster Stelle der Theologe und Dominikaner Edward Schillebeeckx (1914–2009) explizit mit dem Korrelationsdenken auseinandergesetzt. Schillebeeckx setzt bei der hermeneutischen Frage an. Christliche Theologie schöpft nach ihm stets aus zwei Quellen: 1. aus der Erfahrungstradition der großen jüdisch-christlichen Bewegung; 2. aus heutigen menschlichen Erfahrungen von Christen und Nichtchristen. Die jeweilige aktuelle Situation bleibt ein unverzichtbarer hermeneutischer Schlüssel zum Verstehen der Botschaft des Glaubens (Schillebeeckx 1979, 13f). Schillebeeckx betont dabei – deutlicher als Tillich – die Zweideutigkeit der menschlichen Erfahrungen: Sie enthalten Sinn wie Widersinn, Hoffnungen wie Bedrohungen. Diese Zweideutigkeit menschlicher Erfahrung erfordert Entscheidung. Die christliche Tradition wird angesichts der zweideutigen Erfahrung zum Angebot einer Lebensmöglichkeit. So kann der Mensch Erfahrungen mit der Erfahrung machen (Schillebeeckx 1979, 21). Die qualitativ höchste Offenbarungsstärke erfuhren die Menschen in der Begegnung mit Jesus. In seinem Menschsein eröffnen sich unsere tiefsten Lebensmöglichkeiten, in denen Gott zur Sprache kommt.

Ursprüngliche Erfahrungen mit Jesus und aktuelle Situation treten in wechselseitige kritische Korrelation, damit aus ihrer Begegnung eine erneute lebendige Erfahrung hervorgehen kann. *Wechselseitige kritische Korrelation* bedeutet einerseits Kritik an heutigen Erfahrungen des Evangeliums, von der Botschaft Jesu her. Wechselseitige kritische Korrelation bedeutet aber auch Kritik an der Art, wie das Wort Gottes, die Botschaft des Evangeliums zur Sprache gebracht wird. Auch das Sprechen über das Wort Gottes bedarf ständiger Auseinandersetzung und Überprüfung von neuen Erfahrungen her. Aus neuen Erfahrungen (wie z.B. des Holocausts oder der Begegnung mit vielen Religionen, der drohenden ökologischen Krise, der Erfahrung struktureller Sünde) kann neues Licht auf die Offenbarung fallen. Im »Grundlagenplan für den kath. Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr« findet sich knapp formuliert, was wechselseitige kritische Korrelation bedeutet: »Diese gegenseitige Wechselbeziehung wird kritisch genannt, weil in der Gegenüberstellung von Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung diese Gegenwartserfahrungen geprüft und verändert werden und weil zugleich die Glaubensüberlieferung in einem neuen Licht erscheint. Produktiv ist diese Wechselbeziehung, weil einerseits die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen anstößt und andererseits die gegenwärtigen Erfahrungen die Glaubensüberlieferungen neu befragen« (Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz 1984, 243).

In einer jüngeren 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. Ziebertz/Schillebeeckx 1994). Wer diesem theologischen Ansatz folgt, dem ist bewusst, wie fragil Korrelationen sind; der wird mehr auf die Konfrontation und die 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.

3. Korrelation als religionsdidaktisches Leitprinzip

Mit dem »Zielfelderplan für den kath. Religionsunterricht an der Grundschule« (Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, 1977) und vorbereitet durch den Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (→ I.3.10) wird der Begriff »Korrelation« in der katholischen Religionspädagogik zu einem allgemein akzeptierten Leitmotiv. 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 von Adressaten vermitteln will; andererseits soll dieses Prinzip den Religionsunterricht davor bewahren, sich dem Zeitgeist einfach anzupassen und den Glauben an das jeweilige Bewusstsein zu nivellieren.

Im Rückblick auf die breite Rezeption des Begriffs wird deutlich, dass er sehr unterschiedlich interpretiert und inhaltlich besetzt wurde. Diejenigen, die eine stärkere theologische Akzentuierung des Religionsunterrichts wünschten, fanden ihre Vorstellungen durch das Korrelationsprinzip weitgehend bestätigt. Diejenigen hingegen, die einen stärkeren Schülerbezug wünschten, sahen sich in ihrer Position ebenfalls durch das Korrelationsprinzip bestärkt. Seit Ende der 1970er Jahre versteht sich katholischer Religionsunterricht als korrelativer Religionsunterricht, wenigstens aus der Perspektive der offiziellen Verlautbarungen und Lehrpläne. Hier finden sich beachtliche Begründungen und Ansätze einer korrelativen Theologie und Religionsdidaktik. Religionsbücher und Unterrichtsentwürfe tun sich im Vergleich dazu schwerer, transparent zu machen, was sie unter »Korrelation« verstehen. Hier wird auf unterschiedliche Weisen versucht, eine Zuordnung von Traditionselementen und Dokumenten aufzubauen, welche die Lebenswelt präsentieren. Einige solcher »Korrelationsstrategien« seien hier genannt:

- Bei einem *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 *Strukturanalogie* sucht nach Berührungspunkten bzw. Schnittmengen von heutigen Vorstellungen und Hoffnungen zu biblischen Hoffnungsbildern (z.B. Träume von einer besseren Welt in Verbindung mit Hoffnungsbildern prophetischer Botschaft).
- 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 (zu den Beispielen vgl. Hilger 1977).

Im Hinblick auf den Unterricht stellt sich die Frage, ob Korrelationen durch die Person der Lehrenden hergestellt, vorgegeben, nahegelegt, durch instruierende didaktische Arrangements angeboten, aufgedeckt bzw. bezeugt werden oder ob umgekehrt die Lernenden angeregt und provoziert werden zu eigenem Korrelieren oder zum Entdecken von unbewussten Korrelationen in einer Suchbewegung mit offenem Ausgang (vgl. hierzu das folgende Beispiel von Niehl 1993a, 87–96).

Das Thema »Angst und Vertrauen« – zwei unterschiedliche Korrelationsstrategien

In einem 6. Schuljahr sollen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Angsterlebnisse aufschreiben bzw. sie malen. An Bildern und Erzählungen werden die Erlebnisse vertieft. Mithilfe psychologischer Erklärungsmodelle wird in vertrauensvoller Atmosphäre besprochen, was Angst auslöst und wie man mit ihr umgehen kann. Erfahrungen der Kinder kommen zur Sprache, werden zumindest ansatzweise bearbeitet und verstehbar gemacht. In einem korrelativen Religionsunterricht werden kindliche Erfahrungen von Angst mit ähnlichen Erfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition in Wechselbeziehung gebracht. Dazu wird etwa Psalm 23 eingeführt: »Der Herr ist mein Hirte, nichts wird mir fehlen. ... Muss ich auch wandern in finsterner Schlucht, ich fürchte kein Unheil; denn Du bist bei mir, Dein Stock und Dein Stab geben mir Zuversicht.«

Entsprechende Vorschläge finden sich in vielen Religionsbüchern und Handbüchern zum Religionsunterricht. Sind die Vorgaben eines korrelativen Religionsunterrichts aber schon erfüllt? Hat dieser Unterricht Aussicht, wirklich in produktiver Weise Korrelationsprozesse bei den Lernenden anzuregen?

Niehl wendet sich gegen ein Verständnis von Korrelation, das sich auf die lineare Abfolge des Dreischritts (1) Bewusstmachen von Erfahrungen, (2) Reflexion über humanwissenschaftliche Deutungsversuche und (3) Suche nach Deutungen bzw. Antworten aus der biblischen Tradition beschränkt: Das in der Praxis oft entstehende Problem besteht darin, dass anfangs angeregt über ein die Schülerinnen und Schüler betreffendes Thema gesprochen wird und dann an irgendeiner Stelle die Glaubensüberlieferung angebunden wird, ohne dass den Lernenden aufgrund ihres aktuellen, bis dahin erreichten Problemhorizontes der Sinn dieser Verknüpfung klar wird. Wo dies der Fall ist, gewinnen sie schnell den Eindruck, dass es letztlich gar nicht um ihre eigenen Ängste ging, sondern dass diese thematisiert wurden, um als Projektionsfolie für den im Unterricht zu vermittelnden Text aus der kirchlich-christlichen Überlieferung zu dienen.

Gegen eine solche lineare Abfolge setzt Niehl das Modell des nachdenklichen und fragenden Gesprächs im Sinne eines »umkreisenden Verstehens«. Legt man dieses Modell zugrunde, dann sähe der Unterricht zu dem o.a. Thema vielleicht folgendermaßen aus (vgl. Niehl 1993a, 96):

Auch in diesem Unterricht werden Angsterlebnisse bewusst gemacht, werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, ihnen Form, Ausdruck und Gestalt zu geben in Texten, Bildern und Gesprächsbeiträgen. Angsterfahrungen, wie sie in literarischen Texten oder in Bildern erkennbar sind, können betrachtet, gedeutet und vorsichtig analysiert werden. In diesen Verständigungsprozess über Angst fließen dann auch Glaubensüberlieferungen ein. Dies geschieht aber nicht so, dass ein Text am Ende der Reihe als die fertige Antwort des Glaubens erscheint. Vielmehr werden unterschiedliche biblische Motive in das Gespräch eingebracht und befragt. Das nächtliche Ringen Jakobs am Fluss (Gen 32,22–32) wird dabei ebenso als Angstgeschichte eingeführt wie der in Ps 22 begegnende Aufschrei gegen die Angst. Zur Sprache gebracht werden kann auch die Angst des Petrus, der aus dem sicheren Schiff aussteigt, um Jesus auf dem Wasser entgegenzugehen und der plötzlich merkt, dass er keinen Boden mehr unter den Füßen hat (Mt 14,22–33). Des Weiteren kann etwa die Geschichte des Wolfes von Gubbio erzählt werden, die davon berichtet, wie sehr die Bewohner der Stadt sich vor dem Tier fürchteten, und wie Franziskus es verstand, ihre Angst zu mindern. In Texten wie diesen leuchtet auf, was Angst verstärkt, wie Angst zähmbar wird und wie man mit Angst umgehen kann. Selbstverständlich können in das Gespräch beispielsweise auch (tiefen-)psychologische Deutungen und Denkmodelle einfließen.

Durch solchen unterrichtlichen Prozess des »umkreisenden Verstehens« können sich überraschend neue Perspektiven sowohl auf gegenwärtige Erfahrungen von Angst und Vertrauen als auch auf tradierte Erfahrungen ergeben, die beide Korrelate in einem neuen Licht erscheinen lassen.

In diesem Gegenbeispiel wird jetzt die christliche Botschaft nicht als Antwort auf die menschlichen Erfahrungen auf überhöhte Weise eingebracht, sondern es bahnt sich ein Dialog an, in dem von verschiedenen Seiten her das Phänomen »Angst« beleuchtet wird. Die Angst als solche wird damit nicht aufgelöst, und es wird auch nicht mit einem fertigen Rezept aufgewartet, das dazu anleitet, wie man seine Angst überwinden kann. Die

in das Gespräch eingebrachten Elemente der Glaubensüberlieferung sind dann nicht verbindliche Vorgaben für das zu erreichende Ergebnis, sondern werden in das Gespräch um heutige Lebensdeutungen eingebracht in der Hoffnung, dass die Glaubensüberlieferung beiträgt zur Erhellung des Daseins und zur Ermutigung zum Leben. Inwieweit die Korrelationsangebote in die Lebensdeutung der Schülerinnen und Schüler tatsächlich integriert werden, bleibt dabei eine Frage, die nicht auf Anhieb und eindeutig beantwortet werden kann.

Dieses Beispiel signalisiert eine korrelative Bescheidenheit (vgl. Englert 2002a, 236) und den redlichen Verzicht auf gradlinige und eindeutige Verbindungen der beiden Pole. Niehl setzt auf die Kraft der Frage und schafft bewusst Raum für Einsprüche, Widersprüche und für kontrastierende, »eckige« Erfahrungen. Lernende und Lehrende werden so in einen offenen Dialog verwickelt. Wie sich die Schülerinnen und Schüler auf korrelative Lernprozesse einlassen, das wird bei jedem und jeder von ihnen anders sein. *Das anspruchsvollste Ziel religionsdidaktischer Planung ist es, den Kindern und Jugendlichen Angebote zu machen und sie einzuladen, vielleicht unbewusste Korrelationen zu entdecken und selbst zu korrelieren.*

Ob die Praxis des Religionsunterrichts diesem hohen Anspruch gerecht wurde bzw. wird und ob sie ihm auch unter den veränderten Bedingungen heutiger religiöser Sozialisation noch gerecht werden kann, das ist eine Frage, der nachgegangen werden muss.

4. Merkmale eines »korrelativen« Religionsunterrichts

Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug

Korrelativer Religionsunterricht geht von der Annahme aus, dass die Offenbarung selbst in konkrete menschliche Situationen hinein erfolgte, dass die christliche Überlieferung sich in menschlicher Geschichte vollzog und dass die Verwirklichung des christlichen Glaubens immer in konkreten menschlichen Lebensvollzügen geschieht. Dies fordert einen Religionsunterricht, der einerseits die Tradition auf die Glaubens- und Lebenserfahrungen hin befragt, die in den Überlieferungen eine spezifische Deutung erfahren haben, und nach Beziehung zu heutigen Erfahrungen sucht; der andererseits heutige religiös relevante Erfahrungen thematisiert, sie vertieft und nach Deutungsangeboten sucht im Horizont der tradierten Glaubenserfahrungen.

Korrelation als dynamischer Prozess

Korrelation ist ein offener, fragiler und dynamischer Prozess. Korrelativer Religionsunterricht ist auf Personen angewiesen, die sich selbst fragen, welche Erfahrungen sie mit den in der christlichen Glaubenstradition enthaltenen Erfahrungen gemacht haben, Personen, die reflektieren, wie sie ihre Erfahrungen »im Lichte des Glaubens« deuten und was dies für sie ganz persönlich und ihre Lebenspraxis bedeutet. Diese Erfahrungen können auch kontrastierende oder ambivalente Erfahrungen sein. Darum lassen sich Korrelationen nicht im eigentlichen Sinn »herstellen«! Korrelative Lernprozesse, um die es im Religionsunterricht gehen soll, lassen sich durch Aktionsformen oder durch didaktische Entscheidungen begünstigen. Gleichwohl kann das Bemühen um eine sinnvolle Korrelation oder Inter-Relation auch unerfüllt bleiben. Korrelativer Religionsunterricht wird einladen, sich auf das Wagnis einzulassen und herausfordern, die eigenen Lebensentscheidungen, das eigene Lebensmodell, die eigenen Deutungen zu reflektieren und

im günstigen Fall von der christlichen Botschaft her zu befragen. Er wird dem Lernenden jedoch die Freiheit lassen, seine persönliche Antwort zu geben, auch dann, wenn diese ablehnend ist.

Korrelation als Einladung (und Provokation), selbst initiativ zu werden

Wie und ob sich die Schülerinnen und Schüler auf korrelative Lernprozesse einlassen, wird stets individuell verschieden sein. Das anspruchsvollste Ziel religionsdidaktischer Planung ist es, die Lernenden durch Angebote oder Provokationen dazu einzuladen, selber nach sinnvollen Bezügen zwischen ihrem Leben und der Botschaft des Glaubens zu suchen, also selber zu korrelieren. Das gilt vor allem dann, wenn die für Religion und Glauben relevanten, je unterschiedlichen Erfahrungen so weit auseinander gehen, dass von gemeinsamen Erfahrungen gar nicht mehr gesprochen werden kann. Der Prozess der Individualisierung macht es zugegebenermaßen immer schwieriger, von generalisierbaren Erfahrungen und Situationen auszugehen. Die vom Lehrplan oder Schulbuch vorgeschlagenen Korrelationsangebote greifen darum oft nicht (mehr). Korrelation wird sich – wenn sie überhaupt noch greift – vor allem im situativen und kommunikativen Prozess anbahnen.

Korrelation und Elementarisierung

Korrelation und das ursprünglich aus der evangelischen Religionsdidaktik kommende Prinzip der Elementarisierung sind zwei in ihrer Ausformung eigenständige, aber doch in der Sache miteinander verwandte religionsdidaktische Ansätze (vgl. Mette/Schweitzer 2002, 24; Ritter/Hilger 2008, 153–168). Beide intendieren eine Vermittlung von heutiger Situation und biblisch-christlicher Tradition bzw. von Schülerinnen und Schülern mit den »Sachen« des Religionsunterrichts.

Das Elementarisierungskonzept hat jedoch im Vergleich die Unterrichtssituation stärker im Blick (→ IV.2), wenn hier im Sinne der Unterrichtsvorbereitung nicht nur nach *elementaren Strukturen* (Konzentration auf die wesentlichen theologischen Inhalte), sondern mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler nach *elementaren Erfahrungen* (erfahrungsorientierte Themenererschließung), *elementaren Zugängen* (Berücksichtigung der kindlichen Zugangsvoraussetzungen), *elementaren Lernformen* (aktive Aneignung) und *elementaren Wahrheiten* (zuverlässige Wahrheit »für mich«) gefragt wird (vgl. Schweitzer 2003a, 9–30). Dies berührt sich mit dem Ziel der Korrelationsdidaktik, Glaubenserfahrungen und Schülererfahrungen miteinander ins Gespräch zu bringen, damit sie sich gegenseitig erschließen. 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 intensiver thematisiert wird (vgl. Reilly 2001).

5. Diskussion und Anfragen

Standen die Fachpublikationen der ausgehenden 1970er und der beginnenden 1980er Jahre im Zeichen einer Fundierung von Korrelation als Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis, erhoben sich am Ende der 1980er und noch mehr am Beginn

der 1990er Jahre kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik fragten. Ulrich Kropač hat diese Diskussion nach drei Gesichtspunkten systematisiert (vgl. Kropač 2002, 7–12):

Gewichtung der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung«

Das Problem dreht sich um folgende Frage: Geht es im Unterricht um die Gegenwartserfahrung heutiger Schülerinnen und Schüler oder nicht vielmehr um »konstruierte Erfahrungsbereiche, zu denen man gelangt, weil sie von der Überlieferung her aufgebaut sind«? (vgl. Ziebertz 1994, 103). Der Kern des Einwandes ist, dass der Pol »Tradition« dominiert und der Pol »Situation« untergeordnet bleibt.

Andere Stimmen vertreten die gegenteilige Auffassung: Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern werde ein unangemessener Stellenwert eingeräumt, der theologische Gehalt des Religionsunterrichts stehe in Gefahr, extrem ausgedünnt zu werden. Thomas Ruster sieht den Religionsunterricht auf solchen Abwegen und zieht aus der von ihm konstatierten Fehlentwicklung folgende Konsequenz: »Das Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss (...) relativiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen« (Ruster 2000, 200). Begleitet wird diese pointierte Position von der Forderung, die Fremdheit und Unableitbarkeit der göttlichen Offenbarung herauszukehren. Ein solches Offenbarungsverständnis nimmt Abstand von einer Theologie, die existenziellen Erfahrungen des Menschen theologische Würde zuspricht, weil sie jenes Medium sind, in dem sich Gotteserfahrung ereignet.

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

Zum Modus der Verknüpfung der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung«

Ein zweites Problem kreist um die Frage, auf welche Weise beide Pole in Beziehung treten. Ein *deduktiver Zugang* räumt der Überlieferung Vorrang ein und nimmt von da aus die heutige Lebenswelt in den Blick. *Induktiv* wird vorgegangen, wenn Erfahrungen heutiger Schülerinnen und Schüler methodisch den Ausgangspunkt bilden, von dem aus auf die Tradition zugegangen wird.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Korrelationen überhaupt unter den Bedingungen von Unterricht geschaffen werden können. Wird Korrelation als methodisches Instrument im Unterricht eingesetzt, droht sie der Gefahr zu erliegen, »etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, ›Geschehen von woanders‹ sein kann« (Beuscher 1994, 59).

Zum Status von Korrelation als methodischem bzw. didaktischem Prinzip

Ein Hauptvorwurf an Korrelation lautet, dass sie von einer Kluft zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrungen ausgehe bzw. diese erst künstlich schaffe, um sie dann unter den Bedingungen schulischen Unterrichts zu überwinden. Hubertus Halbfas erhebt Einspruch gegen die für korrelativen Unterricht typische Polarisierung von anthropologischer und theologischer Dimension. An die Stelle eines Dualismus von

Tradition und Erfahrung müsse ein konsequent anthropologischer Ansatz treten. Halbfas verlangt, Erfahrungen ernst zu nehmen und sie, spirituell zugerüstet, in ihrer Tiefe zu erschließen (vgl. Halbfas 1992, 750).

Die vielfach bestätigten Klagen aus der Praxis des Religionsunterrichts, dass »eine christliche Deutung der Erfahrungswelt der Schüler an deren Fragen vorbeigeht«, bestätigt George Reilly in seiner Vermutung, dass die Korrelationsdidaktik nicht praxisfähig ist (vgl. Reilly 1993).

Reillys Anfrage an die Praxisfähigkeit der Korrelationsdidaktik wird bei Rudolf Englert zu einem »Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang« (1993, 102). Englert fragt, ob nicht aus einem Konzept, an dem nichts Gravierendes auszusetzen sei, das »beste Konzept zur falschen Zeit« (bzw. am falschen Ort) geworden sei und plädiert für einen »ehrenhaften Abgang« der Korrelation als schulische Fachdidaktik, was ihre Bedeutung für andere religionspädagogische Lernfelder (z.B. Erwachsenenbildung) keinesfalls schmälern würde (1996, 17). Wenn für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler (und vielleicht auch mancher Lehrenden) menschliche Grunderfahrungen und Glaube nicht mehr korrelierbar sind, dann muss Korrelation zumindest das Aushalten von biografisch und gesellschaftlich bedingter Unkorrelierbarkeit theologisch reflektieren (Hemmerle 1994, 308).

Kaum einer der Kritiker aber bezweifelt die Verdienste der Korrelation. Unbestritten scheinen der erfahrungshermeneutische Ansatz, die Unverzichtbarkeit einer korrelativen Theologie für einen theologisch verantworteten Religionsunterricht und für das Selbstverständnis von Religionspädagogik als praktisch-theologischer Disziplin (Bitter 1996, 7), die Bedeutung eines korrelativen Denkens als Inspirationsquelle für viele Bereiche des Religionsunterrichts und als kritisch-produktive Provokation, die zur Stellungnahme herausfordert. Korrelation kann inspirierend sein für den Dialog mit anderen theologischen und außertheologischen Disziplinen und für die Ermittlung von religionspädagogischen Forschungsdesideraten (vgl. Ziebertz 1994, 102f; skeptisch Reilly 1993, 25f).

6. Korrelation bleibt im Gespräch: Perspektiven

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 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) und sieht im Aufspüren signifikanter menschlicher

Grunderfahrungen eine kommunikative Basis für die Begegnung zwischen tradiertem Glauben und heutiger Existenz. Er sucht nach Relevanzverfahren, die das alltäglich Selbstverständliche als »Tertium Comparationis« im Hinblick auf eine die Differenz achtende Korrelation der Pole gegenwärtige Situation und Glaubenstradition in eine Relation bringen können. Beide Korrelate sind dabei in ihrer jeweiligen Eigenart zu achten. Voraussetzung für die Förderung eines korrelativen Gesprächs ist dann die kompetente Wahrnehmung und Analyse des überlieferten Glaubens und des aktuellen Lebens auf ihre jeweiligen Kontexte und Erfahrungsgrundlagen hin (vgl. Porzelt 1999; 2000). Es entsteht die Frage, ob es bei einer Überbetonung der jeweiligen Eigenarten bzw. Fremdheiten überhaupt zu korrelativen Wechselbeziehungen kommen kann. Gibt es nicht doch Anknüpfungspunkte für die Tradition in der heutigen Religiosität und umgekehrt?

Zur Überwindung der unfruchtbaren Alternative »Deduktion – Induktion« schlagen Stefan Heil, Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz vor, Korrelation als Prinzip beizubehalten, sie jedoch »abduktiv« zu konzipieren. Das bedeutet: Ansatzpunkt religiöser Lernprozesse ist die Rekonstruktion der Art und Weise, wie Jugendliche in ihrem Leben mit religiösen und christlichen Deutungsmustern umgehen. Von ihnen aus wird gefragt, welche christlich-religiösen Traditionselemente in den Aussagen Jugendlicher zu existenziellen Themen enthalten sind. Anliegen der *abduktiven Korrelation* ist es, die latent vorhandene Verwobenheit zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung im Subjekt zutage treten zu lassen. Es wird somit nach bereits Korreliertem in der Lebenswelt gesucht, dies jedoch auf seine oft überraschenden Neuheiten hin befragt (vgl. Heil/Ziebertz 2003, 292). Eine Stärke des Modells besteht darin, dass es gewissermaßen Korrelationen en miniature aufdeckt, nämlich Beziehungen zwischen allgemeinen religiösen Traditionsbeständen und individuellen Erfahrungen in konkreten (existenziellen) Situationen (vgl. Prokopf/Ziebertz 2000). Es geht dann darum, in der religiösen Semantik des Lebensglaubens von jungen Menschen neue religiöse Ausdrucksformen, deren Bedeutung und lebenspraktische Funktion zu entdecken und diese auf kreative Weise theologisch zu deuten. Bei einer sensiblen Wahrnehmung der religiösen Semantik von jungen Menschen wird man dabei auf schon – vielleicht unübliche – vollzogene Korrelationen stoßen, die im günstigsten Fall Anschlussmöglichkeiten zur Semantik von theologischen Kontexten eröffnen und neue, »gewagte« Deutungen ermöglichen. Die unterrichtliche Realisierbarkeit dieser anspruchsvollen Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips und die Konsequenzen für die Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern muss noch untersucht werden (vgl. dazu und zur Diskussion Ziebertz/Heil/Prokopf 2003, Heil 2006a).

Um neue konstruktive Akzente für ein korrelatives Arbeiten zu setzen, greift Ulrich Kropač das von dem französischen Philosophen Jacques Derrida geprägte paradoxe Kunstwort »Dekonstruktion« auf. Damit will er die spannungsvolle und dynamische Beziehung zwischen Schüler und Text hervorheben. Gefragt wird nach kritisch-produktiver Beziehung zwischen Text und Subjekt und nicht nach der Beziehung der Pole Glaube und Leben. Dekonstruierend kann ein Textzugang werden, der immer wieder Fragen aus verschiedenen Perspektiven an den Text stellt und zu schnelle Eindeutigkeiten bewusst sabotiert, um neue Sinnschichten aufzudecken und die Fremdheit und Befremdlichkeit des Textes ins Spiel zu bringen. Die konstruktive Komponente betont die Transformation der gefundenen Sinnpotenziale zu neuen Sinngebilden und soll ermöglichen, den Text probeweise mit anderen Texten und Kontexten in Verbindung zu bringen. Die dynamische Bewegung geht aber nicht nur vom Subjekt hin zum Text.

Auch das Subjekt soll der dekonstruktiven Doppelbewegung ausgesetzt werden, wenn es sich von dem Text her infrage gestellt sieht und wenn der Text neue Horizonte und Hoffnungsperspektiven für seinen Lebensentwurf eröffnet. Kropač sieht in dem Weg der Dekonstruktion einen Weg, Begegnungen zwischen verbalen und nichtverbalen »Texten« der Glaubensüberlieferung und den Schülerinnen und Schülern anzubahnen (vgl. Kropač 2002, Hilger/Kropač 2002).

Die heute noch andauernde Diskussion um einen korrelativen Religionsunterricht zeigt, dass dieses Prinzip weiterhin als unverzichtbar angesehen wird für die Profilierung eines theologisch fundierten Religionsunterrichts (vgl. Thuswaldner 2008). Zugleich wird deutlich, wie komplex die Fragen der Wechselbeziehung von heutiger Situation und tradierter Religion sind unter dem Vorzeichen einer individualisierten und pluralisierten Religiosität, wie sie auch bei Kindern und Jugendlichen heute anzutreffen ist.

Zusammenfassung

An erster Stelle ist Korrelation ein hermeneutisches Grundverständnis bezüglich des Verhältnisses von Glaubensüberlieferung und heutiger Erfahrung. Korrelation als theologisches Prinzip meint eine kritische, produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und der Erfahrung heutiger Menschen. Im Dialog bzw. in der Konfrontation beider Größen können im günstigsten Fall die Glaubensüberlieferungen neue Lebensdeutungen und -perspektiven eröffnen. Korrelation aus didaktischer Perspektive bezeichnet grundsätzlich den offenen und dynamischen Prozess eines mehrperspektivischen Dialogs, in dem verschiedene (theologische und nicht theologische) Deutungshorizonte präsent sind. Ein anspruchsvolles Ziel (das den schulischen Religionsunterricht u.U. überfordern kann) ist, die Schülerinnen und Schüler durch didaktische Arrangements und das persönliche Zeugnis zum eigenen Korrelieren einzuladen, sie anzuregen bzw. herauszufordern, Bezüge ihrer eigenen Erfahrungen zu der überlieferten und gelebten Tradition des christlichen Glaubens zu entdecken und zu deuten. Korrelation ist missverstanden, wenn man in ihr eine Methode des Religionsunterrichts sieht.

Lesehinweise

- Baudler, Georg (2004): Die Bedeutung Karl Rahners für die neuere Religionspädagogik. In: RpB H. 53, 109–118.
- Englert, Rudolf (2002): Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition. In: CPB 115, 234–239.
- Hemmerle, Klaus (1994): Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip. In: KatBl 119, 304–311.
- Thuswaldner, Marianne (2008): Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. Zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle. In: RpB H. 61, 54–71.