

(2010), Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: RD, 41-69. – *Jungmann, Josef Andreas* (1936), Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg. – *Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich* (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. – *Kaufmann, Hans Bernhard* (1973), Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M., 23-27. – *Knauth, Thorsten* (2003), Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen. – *Kropač, Ulrich* (2006), Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Münster. – *Langenhorst, Georg/Willebrand, Eva* (Hg.) (2017), Literatur auf Gottes Spuren. Religiöses Lernen mit literarischen Texten des 21. Jahrhunderts, Ostfildern. – *Mette, Norbert/Schweitzer, Friedrich* (2002), Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: JRP 18, 21-40. – *Nipkow, Karl Ernst* (1971), Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg – Düsseldorf. – *Paul, Eugen* (1993/1995), Geschichte der christlichen Erziehung, 2 Bde., Freiburg/Br. u.a. – *Porzelt, Burkard* (2012), Rolle rückwärts? Der Youcat als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre, in: Renovatio 68 (H. 1-2), 48-51. – *Ders.* (2013), Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung. Optionen – Diskurse – Ziele, Stuttgart, 181-194. – *Rickers, Folkert/Dressler, Bernhard* (Hg.) (2003), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse, Neukirchen-Vluyn. – *Stallmann, Martin* (1958), Christentum und Schule, Stuttgart. – *Willebrand, Eva* (2016), Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen, Bad Heilbrunn. – *Youcat. Jugendkatechismus der Katholischen Kirche* (2011), München.

13 Korrelativer Religionsunterricht

Georg Langenhorst

Wie muss ein Religionsunterricht konzipiert werden, der einerseits – in der ‚Erblicke‘ des katechismusorientierten und des kerygmatischen Unterrichts – den Ansprüchen der tradierten *Glaubensbotschaft* gerecht wird, andererseits – im Gefolge des problemorientierten Unterrichts – ganz und gar die *Lebenswelt der Schüler/innen* ernst nimmt? Gibt es hier nur ein ‚entweder – oder‘? Findet sich ein Prinzip, das beide Pole der didaktischen Orientierung verbinden kann? Für die heutige Situation prägend ist eine Wegentscheidung, getroffen Mitte der 1970er Jahre. Sie bleibt in Variation, Diskussion und Weiterentwicklung maßgeblich bis in die Gegenwart und für die absehbare Zukunft (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab 2009, 142-166).

Wie folgt präsentierte sich in den 1970er Jahren die didaktische Landschaft: Inhaltsbetonte Theorien und Konzeptionen standen auf der einen Seite, schüler/innenzentrierte Theorien und Konzeptionen auf der anderen. Zwei Traditionen, zwei Lager, zwei Positionen prallten aufeinander, die sich bis heute in immer wieder neu aufflackernden Auseinandersetzungen um Sinn, Ziel und Gestalt des Religionsunterrichts finden. Die einen werfen der Gegenseite vor, in ihrer stoffzentrierten Konzentration auf die traditionellen Inhalte an den Schüler/innen vorbeizudenken und vor lauter ‚ewiger Wahrheit‘ die konkrete Lebenssituation zu vernachlässigen. Die anderen wiederum werfen ihren Kontrahent/innen vor, angesichts der alleinigen Konzentration auf die Schüler/innen, ihre Lebenswelt und ihre Probleme das Glaubensgut der Kirche zu vernachlässigen, die Orientierung an jahrhundertlang bewährten Einsichten und Erkenntnissen gering zu schätzen. Die Zeit war tatsächlich reif für einen *Kompromiss*. Ein „dritter Weg“ (ZFP GS 1977, 16) musste gespürt werden, der beide – in sich berechtigten – Perspektiven berücksichtigen und so versuchen sollte, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Als Kompromiss würde er, auch das war durch die Grundstruktur klar, von beiden Seiten aus immer wieder als unzureichend kritisiert werden.

1 Zur Wechselbeziehung von Glaubenstradition und Lebenserfahrung

Der Ausweg aus der Konfrontation wurde über den Begriff der ‚*Korrelation*‘ – der dann näher auszubuchstabierenden ‚Wechselbeziehung‘ – gefunden. Der Korrelationsbegriff stammt ursprünglich aus der Systematischen Theologie, wurde jedoch religionspädagogisch neu gefüllt. Nur wenige Facetten können hier nachgezeichnet werden (vgl. detailliert: Schambeck 2015, 40-66).

Der evangelische Theologe *Paul Tillich* (1886-1965) hatte Korrelation in den 1950er Jahren zunächst v.a. als erkenntnisleitendes theologisches System von Frage und Antwort konzipiert, in dem die Kultur und Erfahrungswelt die drängenden Fragen liefere, auf welche die Theologie ihre Antworten zu geben habe. Die im „Offenbarungsereignis liegenden Antworten“ des Glaubens sind für Tillich nur sinnvoll, „sofern sie in Korrelation stehen“ mit „existentiellen Fragen“ (ders. 1987, 76). Fragen und Antworten bilden für ihn tatsächlich unauf lösbar verschränkt eine „gegenseitige Abhängigkeit“ (ebd., 78). Wie sehr Tillich freilich noch von einem stark religiös geprägten Weltbild ausgeht, zeigt das folgende Zitat: „Gott antwortet auf die Fragen des Menschen, und unter dem Eindruck von Gottes Antworten stellt der Mensch seine Fragen.“ (ebd., 75)

Dieses Konzept griff der katholische Systematiker *Edward Schillebeeckx* (1914-2009) auf, ging aber weit über das Frage-Antwort Schema hinaus. Er verstand Korrelation als eine kritische, wechselseitig produktive, gegenseitige Selbstüberprüfung von allgemeiner und spezifisch gläubiger menschlicher Erfahrung und in Tradition

geronnenen Glaubensaussagen. Wir werden sehen: Diese Vorstellungen sollten leitmotivisch die künftige religionspädagogische Verwendung des Begriffs bestimmen. Schillebeeckx selbst sprach später nicht mehr zentral von Korrelation, sondern von einer „kritischen Interrelation“ (ders. 1994). Dieser Begriff konnte sich nicht durchsetzen, das damit Gemeinte aber sehr wohl. Es geht ihm einerseits um eine kritische Infragestellung der in sich ambivalenten heutigen Erfahrungen durch das Hoffnungs- und Handlungspotenzial des Evangeliums, andererseits aber auch um eine aus heutiger Sicht formulierte Kritik an der Art und Weise, wie die christliche Botschaft verkündet und gelebt wird.

An diesen und anderen systematisch-theologischen Entwürfen knüpfte die Religionspädagogik der 1970er Jahre an, um ihrerseits ein ganz eigenes Modell zu entwerfen. Sinngemäß bahnt bereits der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) den nun *didaktischen* Grundideen von Korrelation den Weg (→1). Viel zitiert bleibt der dort formulierte, zentrale, Korrelation vorbereitende Gedanke: Der „Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“ (SB RU 1974, 136). Weder findet sich hier jedoch schon der Begriff ‚Korrelation‘ noch eine entsprechende didaktische Konkretion.

Explizit zu Begriff und Programm wird Korrelation erst im „Zielfelderplan für die Grundschule“ von 1977 sowie im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr“, der 1984 erschien. Die jeweilige Orientierung an Theologie *und* Pädagogik, an Tradition *und* Gegenwartserfahrung versucht den korrelativen Grundzug zu konkretisieren.

Der Zielfelderplan setzt theologisch ein. Wie kann man konzeptionell darauf reagieren, dass sich Glaubenstradition und Gegenwartserfahrung voneinander entfernt haben? Sie müssen neu zusammenfinden in einer – nun explizit benannten – „Wechselbeziehung (Korrelation)“ (ZFP GS 1977, 17). Das „Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung“ muss „nach dem Modell eines dialogischen Geschehens gesehen werden, bei dem beide ‚Partner‘ in ihrer jeweiligen Besonderheit und Eigenart zu Wort kommen und gewürdigt bleiben.“ (ebd., 16) Didaktisch soll diese hermeneutische Vorgabe so umgesetzt werden, dass sich die beiden Bezugspole „gegenseitig gerade nicht nur bestätigen oder ausschließen, sondern schöpferisch in Bewegung bringen.“ (ebd., 18)

Gegenseitig? Dass die christliche Botschaft heutige Menschen anregen, hinterfragen, orientierend verstören soll, war wenig umstritten. Aber kann und darf gegenwärtige Erfahrung tatsächlich auch die tradierte Lehre kritisieren und „schöpferisch in Bewegung bringen“? Nur dann wäre eine echte ‚Korrelation‘ gegeben. Und darüber wurde in den Folgejahren diskutiert. Die Ergebnisse dieses Reifungsprozesses finden sich im Grundlagenplan. Er enthält in den begleitenden konzeptionellen Erläuterungen die wohl griffigsten Formulierungen dessen, was mit Korrelation gemeint ist.

Woraus konstituiert sich „Glaube“? Aus der „Verknüpfung von Glaubensüberlieferung und jeweiliger Lebenserfahrung“ (GLP SI 1984, 241). Dieses Prinzip ist noch nichts Religionspädagogisches, sondern „im Selbstverständnis des christlichen Glaubens selbst begründet“ und somit ein „theologisches Prinzip“ (ebd.). Es lässt sich jedoch pädagogisch wenden, wenn man es auf Deutungs- und Erschließungsprozesse hin verlängert. Genau das soll im Religionsunterricht geschehen: „Leben aus dem Glauben deuten und Glauben angesichts des Lebens erschließen“ – diese „Wechselbeziehung“, dieses gegenseitige Auslegen, Hinterfragen, Anregen „nennen wir Korrelation“ (ebd.).

Wie also lässt sich in Übertragung des damit benannten *theologischen* Korrelationsprinzips Korrelation als *didaktisches* Prinzip bestimmen? Es geht darum, „eine kritische, produktive *Wechselbeziehung* herzustellen zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt, und dem Geschehen, in dem Menschen heute – z.B. diese Schüler und ihre Lehrer – ihre Erfahrungen machen“ (ebd., 242).

- „*Kritisch*“, weil eine gegenseitige Prüfung und Infragestellung ermöglicht werden soll. Der überlieferte Glaube kritisiert heutige Menschen, ihre vielfältigen Erfahrungen, unterschiedlichen Denkweisen und erworbenen Lebensprinzipien. Aber eben auch umgekehrt: Heutige Lebenserfahrung kritisiert den überlieferten Glauben. Er muss sich bewähren am Prüfstein Gegenwart. Und gegebenenfalls verändert werden.
- „*Produktiv*“, weil sich so auf beiden Seiten konstruktive Anstöße zu Veränderung und Fortentwicklung ergeben. Heutiges Leben kann sich sinnvoll weiterentwickeln, aber auch die Glaubenslehre.

Es geht bei Korrelation somit um einen doppelpoligen „Interpretationsvorgang“, um einen „Prozess wechselseitiger Durchdringung zwischen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen“, um Prozesse, die man im Unterricht „entdecken, erproben, herstellen“ kann (ebd., 243). Dass diese Prozesse nicht erzwingbar sind, scheitern können und sich der letzten Verfügbarkeit entziehen, gehört von Anfang an mit in die Profilierung von Korrelation. Bis heute hat sich dieser ‚dritte Weg‘ als *das* hermeneutische und didaktische Grundprinzip des katholischen Religionsunterrichts etabliert, umgesetzt in ungezählten Lehrplänen, Schulbuchreihen und Handbüchern. Auffällig dabei: Im evangelischen Kontext spielt der Begriff ‚Korrelation‘ so gut wie keine Rolle.

Unter dem Sammelbegriff ‚Korrelationsdidaktik‘ verbergen sich dabei unterschiedliche Vorstellungen. Stefan Heil schlägt vor, zumindest drei Unterarten voneinander zu unterscheiden (ders. 2015): Während ‚rekonstruktive Korrelation‘ sich der Aufgabe stellt, immer schon vorhandene, aber verborgene Wechselbeziehungen zwischen der Welt des Glaubens und der heutigen Lebensrealität aufzudecken, zielt ‚produktive Korrelation‘ darauf ab, von heutigen Erfahrungen ausgehend analoge, aber anregende Strukturen innerhalb der christlichen Botschaft zu entdecken

oder herzustellen. ‚Normative Korrelation‘ gehe umgekehrt von Grundaussagen des Glaubens aus und übertrage sie in die Gegenwart.

2 Vielfach kritisiert, vielfach weiterentwickelt

Angesichts ihres Kompromisscharakters war die in sich von Anfang an plural konzipierte, nie einheitlich vorausgesetzte Korrelationsdidaktik stets umstritten und von beiden Seiten der Kritik ausgesetzt. Dass sie sich seit mehr als 40 Jahren bewährt, gehalten hat und weiter hält, zeigt ihre Widerständigkeit und Stärke. Bei aller Pluralität bietet sie doch ein erstaunlich konsistentes Profil, sodass die Rede davon, sie sei ein „trägerischer Identitätsmarker“, der zumindest auch als „religionspädagogisches Sedativum“ (Porzelt 2015, 78f.) wirke, überzogen ist. V.a. in den 1990er Jahren wurde sie jedoch heftig kritisiert, selbst von Seiten vieler einstiger Befürworter/innen und konzeptioneller Planer/innen. Vorschnell hatte man schon ihren „ehrenhaften Abgang“ (Englert 1993) eingeläutet, doch auch diese Kritik und Krise hat sie überstanden. Das Prinzip der Korrelationsdidaktik erweist sich deshalb als so stark und überlebensfähig, weil es kein starres System ist, sondern *dynamisch weiterentwickelt* wird. Berechtigte Kritikpunkte können aufgenommen und konzeptionell fruchtbar gemacht werden. Ein grundlegend überzeugendes Alternativkonzept ist so bislang nicht erkennbar. Welche wesentlichen Kritikpunkte sind – mit gewisser Berechtigung – genannt, und wie sind sie konzeptionell aufgenommen und eingearbeitet worden?

2.1 Offenbarungstheologische Deduktion?

Erster Kritikpunkt: Von religionspädagogischer Seite wird immer wieder angefragt, ob mit der Korrelation nicht insgesamt ein Konstrukt der Systematischen Theologie der Religionspädagogik übergestülpt werde. Ist dies nicht – so von George Reilly formuliert – eine „offenbarungstheologische Deduktion“ (ders. 1993, 17), von der man sich endlich im Interesse der Schüler/innen und aus originär pädagogischen Erwägungen frei machen sollte? Verlange nicht spätestens die faktische Pluralität in unserer Gesellschaft (→6) eine Rückweisung des oktroyierten Monopols systematisch-theologischer Weltdeutung?

Diese Anfrage ist recht leicht aufzulösen. Zwar ist es richtig, dass die Systematiker den Begriff und das Konzept der Korrelation ins Spiel gebracht haben, das aber de-savouiert das Konzept als solches noch nicht. Auch hat sich die religionsdidaktische Ausgestaltung weit entfernt von dem, was Tillich oder Schillebeeckx ursprünglich mit dem Begriff verbunden haben. Eher als ängstliches Beharren auf selbst ungewissem wissenschaftstheoretischem Eigenstand lesen sich so Äußerungen wie die von Reilly, der 1993 im Konzept der Korrelation „die alte Vorherrschaft der systematischen Theologie innerhalb der theologischen Fächer“ (ebd., 22) bestätigt sah.

2.2 Praxisuntauglich?

Elementarer scheint der *zweite Kritikpunkt*: Korrelation, so lautete früh sowohl die Klage von Lehrer/innen vor Ort als auch von Bildungstheoretiker/innen, *versage* allzu oft *in der Praxis*. Sie hält nicht, was sie idealerweise zu versprechen scheint. Zum Teil hängen solche Äußerungen mit überzogenen Erwartungen zusammen – als gäbe es überhaupt ein pädagogisches Prinzip, welches im schwierigen Alltag schulischer Existenz wie eine Zauberformel Erfolg versprechen könnte. Das ist grundsätzlich kaum möglich. Im Hintergrund solcher Klagen steckt aber zudem ein *hermeneutisches Missverständnis*: die Vermischung von methodischer und didaktischer Ebene. Als müsse die – wie es der Grundlagenplan von 1984 ja formuliert – „kritische, produktive Wechselbeziehung [...] zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt, und dem Geschehen, in dem Menschen heute [...] ihre Erfahrungen machen“ (ebd., 242), dieser „Prozeß der wechselseitigen Durchdringung zwischen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen“ (ebd., 243), als müsse dieser didaktisch-hermeneutische Prozess sich in *jeder* methodischen Umsetzung Schritt für Schritt finden. Als ließe sich heutige Alltagserfahrung mit den großen verdichteten Erfahrungsgeschichten von Bibel und Tradition so einfach eins zu eins nebeneinandersetzen und der Durchdringungsprozess ereigne sich dabei wie von selbst.

Korrelation ist *keine methodische Handlungsanweisung* für den Zeitsprung von damals zu heute, sondern ein grundlegendes hermeneutisches System. Und wenn, dann sind nicht Texte oder Gestalten, sondern damalige Erfahrungen mit heutigen Erfahrungen, damaliges Verhalten mit heutigem Verhalten, damaliges Handeln mit heutigem Handeln korrelierbar. Das funktioniert nur dann, wenn man etwa hinter den biblischen Texten auf vermeintliche Erfahrungen stößt und wenn diese tatsächlich Bezüge zu heutigen Erfahrungen aufweisen oder herstellen lassen. Ob und wie diese Beziehung methodisch offengelegt und direkt durchbuchstabiert wird – im Frage-Antwort-Schema, additiv, kontrastierend, überbietend, von Vergangenheit zur Gegenwart voranschreitend, von der Gegenwart zur Vergangenheit zurückgehend, im mehrfachen Zeitsprung – ist dabei nur im Einzelfall zu entscheiden. Das in der Praxis oft vorzufindende ‚methodische Dogma‘, jede einzelne Schulstunde müsse ‚Damals‘ und ‚Heute‘ korrelativ zusammenbringen, ist krampfhaft und unsinnig.

Ein großer Teil der Kritik an Korrelation bezieht sich auf das Missverständnis, es handele sich bei Korrelation (auch) um ein Planungsraster für die konkrete Unterrichtsvorbereitung. Wer unter dieser Vorgabe „die Rede von Korrelationsdidaktik als einer universal funktionierenden Unterrichtskonzeption“ als „nicht mehr gerechtfertigt“ (Kalloch u.a. 2009, 165) qualifiziert, hat die Reichweite dieses Strukturprinzips von Anfang an überschätzt. Korrelation braucht die unterrichtspraktische Konkretion. *Eine* solche mögliche Konkretion liegt im ganz unabhängig davon entstandenen *Elementarisierungsschema* (vgl. Bäumeier 2015) vor. Es könnte aber

auch andere derartige Planungskonkretisierungen geben (→38). Im katholischen Bereich hat sich jedoch folgende Zuordnung durchgesetzt: Korrelation bestimmt als hermeneutisches Prinzip den didaktischen Rahmen, Elementarisierung (→39) konkretisiert die darauf aufbauenden Schritte für die Unterrichtsvorbereitung.

2.3 Übergriﬃg?

Ein *dritter Kritikpunkt*: Zwingt Korrelation die Schüler/innen nicht dazu, ständig ihre eigenen Erfahrungen in den Religionsunterricht einzuspeisen? Wo bleibt die gebotene Diskretion, das Recht auf Privatsphäre? Nötigt Korrelation nicht zu einer ständigen Selbstoffenbarung?

Zum einen nutzen Schüler/innen meistens gekonnt die Techniken der Selbstinszenierung. Das viel zitierte, aber wenig untersuchte ‚Religionsstunden-Ich‘ ist oft eine raffinierte und produktive Form von Habitus, die ihre Berechtigung hat. Sie wissen meist genau, was sie preisgeben und was nicht, was sie unter dem Vorzeichen vermeintlicher Authentizität vorspielen und was nicht.

Zum anderen zeugt die Anfrage jedoch erneut von einer Engführung von Korrelation. Die in der Charakterisierung von Korrelation aufgerufene Vorstellung einer „Verknüpfung von Glaubensüberlieferung und jeweiliger Lebenserfahrung“ (GLP SI 1984, 241) bezieht sich keineswegs in jedem Fall auf die unmittelbare Lebenserfahrung der Lernenden. Heutige Lebenserfahrung bündelt sich genauso in medialer Form wie frühere Lebenserfahrung (→24). Zeitgenössische Produzent/innen von Texten, Bildern und Filmen sind selbst in Korrelationen eingebunden. Ihre Werke sind selbst bereits Ergebnisse korrelativer Prozesse, in denen vorgegebene Traditionen sowohl kritisch als auch produktiv wurden. Umgekehrt betrachtet befragen ihre heutigen Produkte die traditionellen Formulierungen und Vorgaben im Blick auf ihre Validität und Stimmigkeit. Lernende können sich hier – sozusagen ‚von außen‘ – in diese Korrelationen einklinken und dem Wechselspiel zwischen traditionellen, in Sprachform gegossenen Erfahrungen und heutigen Erfahrungen hinter und in den jeweiligen Texten oder Werken nachspüren. Hier handelt es sich also im Idealfall um eine *beobachtete, analysierte, bezeugte Korrelation*.

Sie *kann* auf einer zweiten Ebene jedoch auch zu einer *persönlich ausgestalteten Korrelation* werden. Sowohl die aufgerufenen intertextuellen Werke (ein biblischer Psalm, ein kirchliches Gebet, ein religiös motiviertes Bild, ...) *als auch* die ja bereits aus einer ersten Korrelation hervorgegangenen zeitgenössischen Werke können dabei als jener erster Pol fungieren, der als „Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt“ (GLP SI 1984, 242) aufgerufen wurde. Zum zweiten Pol wird nun jedoch ganz unmittelbar jenes „Geschehen, in dem Menschen heute ihre Erfahrungen machen“ (ebd.) – nämlich die konkreten Menschen vor Ort. Korrelationen können sich also nicht nur – wie im Idealmodell von ‚Wechselseitigkeit‘ naheliegend – bipolar ergeben, sondern in pluriformer Variabilität.

2.4 Erfahrungsdefizit?

Die *vierte Rückfrage* schließt sich gleich an: Machen Kinder und Jugendliche heute überhaupt noch Erfahrungen, die sich mit den Erfahrungen, die hinter der Herausbildung des Glaubens verbergen, vergleichen lassen? Scheitert Korrelation also nicht schlicht an der – v.a. religiösen – *Erfahrungsarmut* oder *Erfahrungsverschiebung* der jetzigen Schüler/innengenerationen? Wie soll Korrelation funktionieren, wenn schon die fundamentalen Voraussetzungen des Glaubens oder wenigstens die Bereitschaft, sich auf den Weg des Glaubens überhaupt einzulassen, weitgehend fehlen? Ist nicht selbst die Fähigkeit, eigene grundmenschliche Erfahrungen zu bedenken und im Lichte des Glaubens zu betrachten, verkümmert?

Dieser Einwand – ebenfalls aus der Praxis stammend – verweist auf die Notwendigkeit, Erfahrungen nicht schon vorab als religiöse, geschweige denn christlich geprägte Erfahrungen zu definieren (→22). Grundlegend kann es bei Korrelation um allgemein menschliche Erfahrungen wie Angst, Vertrauen, Hoffnung, Resignation, Liebe, Trauer oder Freude gehen. Die Konzepte des ‚ästhetischen Lernens‘ (→3) versuchen, die Sprachfähigkeit im Umgang mit solchen Erfahrungen genauso zu fördern und zu schulen wie alle Ansätze der Symboldidaktik (→28). Die seit einigen Jahren stark gemachten performativen Ansätze (→26) lassen sich als Reaktion auf die vermeintliche ‚Erfahrungsarmut‘ heutiger Menschen deuten. Darunter versteht man v.a. den Rückgang von ‚Primärerfahrungen‘ wie den direkten menschlichen Umgang miteinander, von Natur, von Stille (→30), von religiösen Vollzügen (→29) in der Familie. Die heute vorherrschenden ‚Sekundärerfahrungen‘ sind medial gestaltet, aufbereitet, didaktisch oder kommerziell zugeschnitten auf angezieltes Verhalten (→8). Auch wenn diese Unterscheidung holzschnittartig bleibt und die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen differenziert wahrzunehmen ist: Vertreter/innen von performativen Lernansätzen betonen, dass im Unterricht gerade ‚Primärerfahrungen‘ wenigstens ansatzweise ermöglicht werden müssen. Erst von ihnen her werde Korrelation möglich.

2.5 Ausblendung des Fremden und Widerständigen?

V.a. von Seiten systematischer Theologen stammt ein *fünfter Kritikpunkt*: Verkommt Korrelation nicht allzu oft zu einer *passgenauen Angebotspädagogik*? Wenn Korrelation stets nur nach bereits vorhandenen Entsprechungen sucht, nach strukturellen Analogien, verliert sie ihr Profil. Wenn Sperriges und Widerständiges ausgeblendet wird, erfolgt eine implizite Zensur. Diese Kritik zielt weniger auf die grundlegenden Konzeptionen von Korrelation, als vielmehr auf beobachtete, praktische Abschleifungen in der Praxis.

Es gilt, die im Korrelationsprinzip vorhandenen Möglichkeiten zu stärken, in denen auch Anderes, Fremdes, Herausforderndes, Nicht leicht-Integrierbares erfahrbar wird. Rudolf Englert spricht in diesem Zusammenhang von „fruchtbaren Oppositionen“ (ders. 2013, 80), Hans Mendl von „Perturbationen“ (ders. 2018, 201).

Gerade das „Fremde und Widerständige“ kann mittelfristig zur „Wahrnehmung dieses ‚ganz Anderen‘“ (BW RUvNH 2005, 22) anregen und hinführen, so auch die Überzeugung im Bischofswort von 2005. Korrelation hat sich schon immer – zumindest auch – als System der „respektierenden Konfrontation“ im Sinne eines „vieltimmigen Dialog[s]“ verstanden, „in dem säkulare und religiöse Wirklichkeitsdeutungen in ihrer Differenz zur Geltung kommen, um von den Lernenden in ihrer Plausibilität für die eigene Lebensbewältigung erprobt zu werden“ (Porzelt 2015, 79). Die wechselseitige Herausforderung von geronnener Glaubenserfahrung der Vergangenheit und heutiger Lebenserfahrung realisiert sich also im Zusammenspiel von ‚strukturellen Analogien‘ auf der einen und ‚produktiven Kollisionen‘ auf der anderen Seite.

2.6 Künstliche Trennung von ‚Glauben‘ und ‚Leben‘

Sechste Anfrage: Der Grundgedanke von Korrelation liegt in der Gegenüberstellung von Glauben und Leben, von geronnener Erfahrung und feingefühlig wahrgenommener Gegenwart. Ist diese Konfrontation überzeugend? Wird hier nicht auseinandergerissen, was zusammengehört? Erwuchs nicht auch die Glaubenstradition aus – nun zurückliegender – Gegenwartserfahrung und ist nicht Erfahrung heute zumindest potenziell immer auch Glaubenserfahrung? Ist also die Trennung künstlich und verständniserschwerend? Sollte man nicht von immer schon bestehenden inneren Verbindungen von Glauben und Leben ausgehen, deren differenziert durchzuführende Analyse besser weiterhilft als die mühevolle Überbrückung einer künstlichen Gegenüberstellung?

Richtig an diesem Einwand ist die Betonung, dass es sich bei Korrelation um ein Modell handelt, dessen Schwäche in der abstrakten Aufspaltung liegt. Das vielschichtige Verknüpfungsnetz von Gegenwart und Vergangenheit, von Glauben und Lebenswelt, von Erfahrung und Deutung ist unendlich komplexer als die bipolare Grundstruktur des Korrelationsmodells. Dass die im Bild vom ‚garstigen Graben‘ verdeutlichte Überwindung von Glaubenstradition und heutiger Lebenswelterfahrung freilich das Grundproblem religiösen Lernens darstellt (→22), wird kaum bestritten. Unter der bipolaren Struktur verbergen sich vielfache Differenzierungen. Wenn diese Verflechtungen beachtet werden, kann die Vereinfachung des Modells allen Anfragen zum Trotz hilfreich bleiben.

3 Fazit: Ein widerständiges, entwicklungsfähiges, zukunftsstaugliches Prinzip

So berechtigt die Anfragen an das religionspädagogische Strukturprinzip Korrelation also sind – eine grundsätzliche Erschütterung hat kein Argument erreichen können. Im Gegenteil: Korrelation ist als Begriff und Prinzip für den katholischen Religionsunterricht „unaufgebbar“ (Thuswaldner 2008), „weiterhin wirksam und

für die Religionsdidaktik unverzichtbar“ (Ritter/Hilger/Simojoki 2014, 161). Seine Stärke liegt in der Offenheit für Kritik und Anpassungsfähigkeit an Weiterentwicklungen. Es wurde und wird modifiziert, optimiert, verfeinert – heiße ein solcher Ansatz nun ‚abduktiv‘ (vgl. Ziebertz/Heil/Prokopf 2003), ‚koinonisch‘, ‚diakonisch‘ oder ‚dekonstruktivistisch‘ (vgl. Heil 2015). Die damit benannten einzelnen Ansätze haben sich bislang „auf einer breiteren Basis nicht durchsetzen“ (Kalloch u.a. 2009, 164) können. Sie müssen ihre Plausibilität und v.a. ihre praktische Relevanz noch erweisen. Sie belegen freilich auf ihre Weise, als wie anregend und produktiv sich ‚Korrelation‘ bis heute erweist. Fest steht: Korrelation bleibt aus katholischer Perspektive *das* grundlegende hermeneutische Strukturprinzip religiöser Bildung, insb. für den Religionsunterricht – bis auf Widerruf.

Literatur

Bäumler, Franz-Josef (2015), Elementarisierung, in: StRP, 250-254. – Englert, Rudolf (1993), Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München, 97-110. – Englert, Rudolf (2013), Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München. – Heil, Stefan (2015), Korrelation, in: WiReLex (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Korrelation.100015>). – Hilger, Georg (2010), Korrelationen entdecken und gestalten, in: RD, 344-354. – Kalloch, Christinal/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. – Mendl, Hans (2018), Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München. – Porzelt, Burkard (2015), Korrelation, in: StRP, 74-81. – Reilly, George (1993), Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München, 16-27. – Ritter, Werner H./Hilger, Georg/Simojoki, Henrik (2014), Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien, in: RDGS, 152-168. – Schambeck, Mirjam (2015), Korrelationskonturen. Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und ‚Chiffren‘ als Brücke zwischen Lebensbedeutungen und Glaubenstraditionen, in: Pemsler-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg/Br., 40-66. – Schillebeeckx, Edward (1994), Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation [Gespräch mit Hans-Georg Ziebertz], in: KatBl 119 (H. 11), 756-762. – Thuswaldner, Christiane (2008), Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebar. Zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle, in: RpB 61, 55-71. – Tillich, Paul (1987), Systematische Theologie I/II, Berlin – New York. – Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas (Hg.) (2003), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster.