

Ist Korrelationsdidaktik »out«?

1 Was heißt »Korrelation« im Kontext der Religionspädagogik?

Der Begriff »Korrelation« ist ein Import aus unterschiedlichen Sprachspielen in die Religionspädagogik. »Korrelieren« bedeutet nach dem Duden ganz schlicht: »einander bedingen, miteinander in Wechselbeziehung bringen«. »Korrelationen« drücken immer eine Wechselbeziehung oder einen Zusammenhang aus. »Korrelativ« ist, was sich gegenseitig bedingt.

Von »Korrelation« wird in unterschiedlichen Kontexten und in verschiedenen Wissenschaften gesprochen. In der Theologie bedeutet Korrelation die Wechselbeziehung von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung oder von überliefertem Glauben und gelebtem Glauben. Eine korrelative Theologie versucht, sich immer wieder neu vor den sich wandelnden gesellschaftlichen und existenziellen Lebensbedingungen und -möglichkeiten die Frage zu stellen, ob und wie Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen miteinander ins Gespräch gebracht werden können, so dass sie sich wechselseitig erhellen und in ihrer inspirierenden und befreienden Relevanz für das Menschsein und Christsein in heutiger Zeit erkannt oder zumindest erahnt werden können. Dabei wird vorausgesetzt – was in der Theologiegeschichte keine unbestrittene Annahme war und ist –, dass Offenbarung und Erfahrung miteinander verwoben sind und sich wechselseitig interpretieren, auch dann, wenn sie sich gegenseitig in Frage stellen und kritisieren. »Korrelation« ist vor diesem Hintergrund ein theologisches Grundprinzip mit hoher religionspädagogischer Bedeutung und bezeichnet die kritisch-produktive Wechselbeziehung von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung. »Korrelation« gilt in der katholischen Religionspädagogik seit Mitte der siebziger Jahre als *das* Leitmotiv für die Didaktik des Religionsunterrichts.

2 Was bedeutet Korrelation für den Religionsunterricht?

Ausgangspunkt für die religionspädagogische Bedeutung von Korrelation ist die sich radikalisierte Erfahrung von der größer werdenden Distanz von Erfahrung und Glaube. So entsteht die Frage, ob die beiden Pole überhaupt für viele junge Menschen im Religionsunterricht biografisch korrelierbar sind und in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung kommen können. Von der Beantwortung dieser Frage hängt die Chance ab, ob und in welcher Weise mit Schülerinnen und Schülern in einem weltanschaulich pluralen Umfeld Theologie betrieben werden kann.

Die unlösbare Verbindung von Gotteswort und Menschenwort ist zweifellos ein theologisches Grunddatum. Christliche Theologie muss deshalb immer korrelativ sein. Als theologischer Topos wurde Korrelation erstmals von dem evangelischen Theologen Paul Tillich (1886–1965) explizit reflektiert. Paul Tillich verwendet den Begriff als Methode der Theologie im Sinne eines Frage-Antwort-Geschehens zur Bestimmung des Verhältnisses Gott – Mensch und Botschaft – Situation. Aufgabe der Theologie ist es dann, die menschlichen Fragen und die Inhalte der Offenbarung so aufzuarbeiten, dass deren Wechselbezug auch für kritisch-fragende Zeitgenossen in ihrer Bedeutung nachvollzogen werden kann.¹

Katholischerseits können Karl Rahner (1904–1984) und Edward Schillebeeckx (geb. 1914) als theologische Protagonisten des Korrelationsgedankens genannt werden. Karl Rahner hat durch die von ihm beeinflusste »anthropologische Wende« der Theologie ein statisches Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung aufgebrochen, den Blick auf den Menschen als »Hörer des Wortes« konzentriert und der Erfahrung des Subjekts einen offenbarungstheologischen Rang für die Selbstmitteilung Gottes eingeräumt.² Der holländische Theologe und Dominikaner Edward Schillebeeckx hat das Korrelationsverständnis in der Religionspädagogik nachhaltig geprägt durch den von ihm hervorgehobenen Akzent der *kritischen* Korrelation. Christliche Theologie schöpft nach Schillebeeckx stets aus zwei Quellen: aus der Erfahrungstradition der großen jüdisch-christlichen Bewegung und aus heutigen Erfahrungen von Christen und Nichtchristen. Zur Korrelation gehört das kritische In-Bezug-Setzen dieser beiden Quellen.³ So wird die heutige Situation zu einem unverzichtbaren hermeneutischen Schlüssel für die Botschaft des Glaubens. Wechselseitige kritische Korrelation bedeutet sowohl Infragestellung der ambivalenten heutigen Erfahrungen vom kritischen und befreienden Handlungspotenzial der christlichen Hoffnung her als auch Kritik an der Art, wie die Botschaft des Evangeliums heute zur Sprache gebracht wird. Wer dem theologischen Ansatz von Schillebeeckx folgt, wird sich vor zu glatten Korrelationen hüten, wird statt dessen stärker die Konfrontation und Provokation der ursprünglichen christlichen Glaubenserfahrung mit den zwiespältigen säkularen Welterfahrungen in unserer Zeit betonen.

Die Impulse von Tillich, Rahner und Schillebeeckx wurden in der katholischen Religionspädagogik begierig aufgegriffen zur theologischen Profilierung und Legitimation eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, für den christliche Tradition und Situation der Schülerinnen und Schüler gleichrangige Determinanten sind.

Mit dem »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule«⁴ (1977) wird der Begriff Korrelation in der katholischen

1 Vgl. Paul Tillich, Systematische Theologie. Bd. I, Stuttgart 1956, 73–83; 129–158.

2 Vgl. Georg Baudler, Religiöse Erziehung heute, Paderborn/München/Wien u.a. 1979, 211–224.

3 Edward Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg 1979, 13f.

4 Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, München 1977.

Religionspädagogik zu einem allgemein akzeptierten Programm. Korrelation bedeutet hier die Entdeckung des »dritten Weges«, der vor zwei Engführungen schützen will: einerseits vor einem religionsdidaktischen Ansatz, der die christliche Tradition als erstarrte Tradition einbringt und sie als System von Sätzen und Wahrheiten ohne Rücksicht auf die Situation des Adressaten vermitteln will; andererseits soll dieses Prinzip den Religionsunterricht davor bewahren, dass er sich dem Zeitgeist einfach anpasst und so den Glauben an das jeweilige Bewusstsein nivelliert. Es gibt seit Ende der siebziger Jahre bis heute keinen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht, der sich nicht ausdrücklich vom Korrelationsprinzip her begründet.

3 Wie zeigt sich Korrelation in der Praxis?

Korrelation ist also an erster Stelle die Bestimmung eines Grundverständnisses von Religionsunterricht. Korrelation hat eine inspirierende heuristische Funktion, etwa für Lehrpläne und didaktische Materialien wie z.B. Religionsbücher. Hier können Korrelationsangebote vorgestellt werden. Kriterien für die Formulierung von Zielen und die Auswahl von Inhalten lassen sich korrelativ begründen. Der »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule« aus dem Jahr 1977 tut dies zum Beispiel durch eine wechselseitige »Filterung« von Lebenssituationen und Glaubensinhalten.

Durch die korrelative Sprache der Themen- und Zielformulierung, den Aufweis von theologischen und anthropologischen Akzenten je Thema usw. wird versucht, die korrelative Struktur von Erfahrung und Glaubensinhalt transparent zu machen. Konsequent und mit hohem Begründungsaufwand geschieht dies im Grundlagenplan für die Sekundarstufe I von 1984⁵.

Religionsbücher und Unterrichtsentwürfe tun sich im Vergleich dazu schwerer, transparent zu machen, was sie unter »Korrelation« verstehen. Sie versuchen auf unterschiedliche Weisen, eine Zuordnung von Traditionselementen und Dokumenten aufzubauen, welche die Lebenswelt präsentieren. Einige solche »Korrelationsstrategien«⁶ seien hier genannt: Im *Frage-Antwort-Schema* werden erfahrbare Lebenssituationen so erhellt und vertieft, dass aus ihnen Menschsein als Frage hervorgeht, die einer existenziellen Antwort aus der Schrift und Tradition bedarf (Bsp.: Krankheit und Leid). *Additiv* wird korreliert, wenn gegenwärtige Problemstellungen mit thematisch gleichen Problemen in den Texten der

5 *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, München 1984.

6 Zu Beispielen vgl. *Georg Hilger*, Ansätze und Typen der Korrelation von Lebenssituationen und Glaubensinhalten, *KatBl* 102 (1977) 250–257.

Tradition miteinander verbunden werden (Bsp.: Friede damals und heute). Korrelation als *Kontrast* bringt bewusst die Welt von Heute und die Welt der Bibel in eine provozierende Konfrontation (Bsp.: Aggression und Bergpredigt). *Überbietend* wird korreliert, wenn z.B. die positive Erfahrung von liebender Zuwendung radikalisiert wird durch das biblische Beispiel einer Liebe bis hin zur Hingabe des Lebens für andere. Im Hinblick auf den Unterricht stellt sich die Frage, ob Korrelationen durch die Person des/der Lehrenden hergestellt, vorgegeben, nahe gelegt, durch instruierende didaktische Arrangements angeboten, aufgedeckt bzw. bezeugt werden oder ob umgekehrt die Lernenden angeregt und provoziert werden zu eigenem Korrelieren in einer Suchbewegung mit offenem Ausgang.⁷

Beispiel: Das Thema »Angst und Vertrauen« – zwei Zugänge

(1) Erster Zugang: ein »Standardverständnis« von Korrelation

In einem 6. Schuljahr sollen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Angsterlebnisse aufschreiben bzw. sie malen. An Bildern und Erzählungen werden die Erlebnisse vertieft. Mit Hilfe 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.

(2) Kritische Anmerkungen zu diesem Korrelationsmodell

Bei dieser Vorgehensweise stellt sich die Frage, ob die Vorgaben eines korrelativen Religionsunterrichts tatsächlich realisiert sind. Hat dieser Unterricht Aussicht, in wirklich produktiver Weise Korrelationsprozesse bei den Lernenden anzuregen?

Franz-Wendel 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 Schüler betreffendes Thema gesprochen 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 Probleme ging, sondern dass diese nur thematisiert wurden, um als Projektionsfolie für den im Unterricht zu vermittelnden Text aus der kirchlich-christlichen Überlieferung zu dienen. Gegen

⁷ Vgl. Franz Wendel Niehl, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger und George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 87–96, 96.

eine solche lineare Abfolge setzt Niehl das Modell des nachdenklichen und fragenden Gesprächs im Sinne eines »umkreisenden Verstehens«⁸.

(3) Zweiter Zugang: Korrelation als »umkreisendes Verstehen«

Eine Einheit zu dem o.a. Thema nach dem Modell von Niehl sähe etwa folgendermaßen aus:⁹ Auch in diesem Unterricht werden Angsterlebnisse bewusst gemacht, werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, ihnen Form, Ausdruck und Gestalt zu geben in Form von Texten, Bildern und Gesprächsbeiträgen. Unter Umständen werden dabei Angsterfahrungen, wie sie in literarischen Texten oder in Bildern erkennbar werden, betrachtet, gedeutet und vorsichtig analysiert. In diesen Verständigungsprozess über Angst fließen auch Glaubensüberlieferungen ein. Dies geschieht aber nicht so, dass ein Text am Ende der Reihe die fertige Antwort des Glaubens präsentiert. Vielmehr werden unterschiedliche biblische Motive in das Gespräch eingebracht und befragt. Das nächtliche Ringen Jakobs am Fluss Jabbok (Gen 32,23–33) wird dabei ebenso als Angstgeschichte eingeführt wie der in Ps 22 begegnende Aufschrei gegen die Angst. Zur Sprache gebracht werden kann 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 auch (tiefen-)psychologische Deutungen und Denkmodelle einfließen.

In diesem Gegenbeispiel wird die christliche Botschaft nicht als Antwort auf die menschlichen Erfahrungen in überhöhter Weise eingeführt, 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 Elemente der Glaubensüberlieferung sind nicht verbindliche Vorgaben für das zu erreichende Ergebnis, sondern sie werden in das Gespräch um heutige Lebensdeutungen in der Hoffnung eingebracht, dass sie zur Erhellung des Daseins und zur Ermutigung zum Leben beitragen. Inwieweit die Korrelationsangebote in die Lebensdeutung der Schülerinnen und Schüler tatsächlich integriert werden, bleibt dabei eine Frage, die nicht auf Anheiß und eindeutig beantworten werden kann.

Dieses Beispiel signalisiert eine korrelative Bescheidenheit und den redlichen Verzicht auf geradlinige 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.

8 Ebd., 95.

9 Vgl. ebd., 91.

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

4 Was erscheint problematisch an der Korrelationsdidaktik?

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. Im Folgenden wird diese Kritik nach drei Gesichtspunkten systematisiert.

Diskussion um das *Gewicht* der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung«

Die Frage, ob in korrelativen Prozessen die Pole »Tradition« und »Situation« ausbalanciert sind, wird unterschiedlich beantwortet. Auf der einen Seite wird der Vorwurf erhoben, dass es in einem korrelativen Unterricht vielfach nicht um die Gegenwartserfahrung heutiger Schülerinnen und Schüler gehe, sondern um »konstruierte Erfahrungsbereiche, zu denen man gelangt, weil sie von der Überlieferung her aufgebaut sind«¹⁰. Das Korrelationsprinzip werde innerlich ausgehöhlt, weil im Religionsunterricht die Gewichte auf Kosten der Situation zugunsten der Tradition verschoben seien.

Andere Stimmen vertreten die gegenteilige Auffassung: Die Erfahrungen der SchülerInnen träten so sehr in den Vordergrund, dass die theologischen Inhalte zur Nebensache gerieten. Das theologische Profil des Religionsunterrichts drohe bis zur Unkenntlichkeit zu verwischen. Thomas Ruster sieht den Religionsunterricht auf solchen Abwegen und zieht aus der von ihm konstatierten Fehlentwicklung folgende Konsequenz: »Das

10 Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994, 103.

Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss ... relativiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen.«¹¹ Ruster verbindet mit seiner provozierenden These, die heftigen Widerspruch in der Religionspädagogik erfahren hat, die Forderung, die Fremdheit und Unableitbarkeit der göttlichen Offenbarung nachdrücklich herauszustreichen. Die Profilierung eines solchen Offenbarungsverständnisses hat freilich auch ihren Preis: Sie relativiert eine anthropologisch gewendete Theologie mit ihrem spezifischen Blick für existenzielle menschliche Erfahrungen, in deren Tiefe sie ein Aufleuchten des göttlichen Geheimnisses erkennt. Kurz zusammengefasst: Die Frage nach dem Gewicht der Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« in korrelativen Prozessen ist umstritten. Mit ihr ist keineswegs ein religionspädagogisches Randproblem tangiert, im Gegenteil: Die jeweiligen Antworten implizieren (offenbarungs-)theologische Grundentscheidungen, die nicht nur das Verständnis von Religionsunterricht, sondern die Theologie als Ganzes betreffen.

Diskussion um die *Weise*, wie die beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« korreliert werden

Ein weiterer Strang der aktuellen Auseinandersetzungen um das Korrelationsprinzip im Religionsunterricht kreist um die Frage, wie das Wechselspiel zwischen der jüdisch-christlichen Überlieferung und den Erfahrungen junger Menschen realisiert wird und ob die Art der Verknüpfung überhaupt sachgerecht ist. Folgende Verfahrensweisen sind zu unterscheiden: *Deduktiv* wird vorgegangen, wenn die Überlieferung Priorität hat und von hier aus die heutige Lebenswelt in den Blick genommen wird; von *Induktion* ist die Rede, wenn Erfahrungen heutiger SchülerInnen als methodischer Ausgangspunkt bestimmt werden, von dem aus ein Brückenschlag zur Tradition erfolgt.

Beide Varianten werden der geforderten Wechselbeziehung, die das Wesen korrelativer Prozesse ausmacht, nicht gerecht. Von Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz wurde vorgeschlagen, der Alternative »Deduktion – Induktion« durch die sogenannte abduktive Korrelation zu entgehen.¹² Damit ist Folgendes gemeint: Ansatzpunkt für religiöse Lernprozesse ist der Pol »Lebenswelt«. Der Pol »Tradition« kommt nun dadurch ins Spiel, dass gefragt wird, welche Spuren oder Bestände der christlich-religiösen Tradition in den Aussagen Jugendlicher zu existenziellen Themen enthalten sind. Ziel einer solchen abduktiven Korrelation ist es, die vom Subjekt selbst geschaffenen Bezüge zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung zu erheben und ihm bewusst zu machen.

11 Thomas Ruster, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (Quaestiones disputatae 181), Freiburg/Basel/Wien 2000, 200.

12 Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, RpB 44/2000, 19–50.

Da dieser Ansatz zur Zeit noch weiter entwickelt wird, erscheint eine Beurteilung verfrüht. Positiv ist in jedem Fall zu würdigen, dass das Modell einer abduktiven Korrelation gewissermaßen Korrelationen en miniature zugänglich macht, nämlich Beziehungen zwischen allgemeinen religiösen Traditionsbeständen und individuellen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in konkreten Situationen.

Bei der Frage nach dem Wie der Wechselbeziehung zwischen den beiden Polen eines korrelativen Geschehens ist schließlich das Problem ernst zu nehmen, ob Korrelationen überhaupt *unter den Bedingungen von Unterricht* geschaffen werden können. Korrelation steht in der Gefahr, »etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, »Geschehen von woanders« sein kann«¹³. Auch wenn Korrelation als methodisches Instrument im Unterricht eingesetzt wird, ist sie auf jene unverfügbare Gabe angewiesen, die die christliche Tradition Gnade nennt.

Diskussion um den *Status* von Korrelation als didaktischem Prinzip

Ein dritter zentraler Vorwurf schließlich, der an das Korrelationsprinzip adressiert wird, 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.

In diese Richtung geht die Kritik von Hubertus Halbfas.¹⁴ Er wendet sich gegen die für korrelativen Unterricht typische Parallelisierung von anthropologischer und theologischer Dimension und fordert die Ablösung des Dualismus von Tradition und Erfahrung durch einen konsequent anthropologischen Ansatz. Es geht Halbfas um ein Ernstnehmen menschlicher Erfahrungen. Diese sollen auf den in ihrer Tiefe aufscheinenden religiösen Gehalt hin erschlossen werden.

George Reilly nimmt die vielfach bestätigten Klagen aus der Praxis des Religionsunterrichts auf, dass »eine christliche Deutung der Erfahrungswelt der Schüler an deren Fragen vorbeigeht«¹⁵. Sie bestätigen ihn in seiner Vermutung, dass die Korrelationsdidaktik nicht praxisfähig sei.

In die gleiche Kerbe schlägt Rudolf Englert. Er formuliert Reillys Anfrage an die Praxisfähigkeit der Korrelationsdidaktik zu einem »Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang« um.¹⁶ Englert begreift Korrelation als einen »Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen«¹⁷. Dieses Unterfangen ist dann vom Scheitern bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler die christliche Praxis nicht mehr konkret erfahren.

13 Bernd Beuscher, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, RpB 34/1994, 33–61, 59.

14 Vgl. Hubertus Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?, KatBl 116 (1991) 744–753, 750.

15 George Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Hilger/Reilly, Religionsunterricht, 16–27.

16 Vgl. Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger/Reilly, Religionsunterricht, 97–110.

17 Ebd., 103.

Der zuletzt genannte Aspekt wurde von Georg Hilger vertieft.¹⁸ Er hält an Korrelation als einem höchst bedeutsamen theologisch-hermeneutischen Prinzip fest. Den entscheidenden Konstruktionsfehler der Korrelationsdidaktik erblickt Hilger in einer unzulässigen Ausweitung des Korrelationsprinzips zu einer Methodik bzw. Didaktik. Damit seien Erwartungen nach einer Vermittelbarkeit von Glaubensinhalten und Erfahrungen geweckt worden, die sich unter den Bedingungen von Unterricht jedoch nicht einlösen lassen.

5 Eine Zukunftsperspektive: Korrelation und Dekonstruktion?

Im Folgenden soll skizziert werden, wie Korrelation in einen neuen Horizont eingebettet werden könnte. Dieser soll durch den postmodernen Schlüsselbegriff *Dekonstruktion* aufgespannt werden.

Korrelative Grundstruktur der beiden Pole »Tradition« und »Situation«

Auch wenn die Korrelationsdidaktik derzeit im Kreuzfeuer der Kritik steht, wird der Begriff Korrelation in der religionspädagogischen Theorie dadurch nicht überflüssig. Zahlreiche Diskussionsbeiträge zum Thema Korrelation kommen darin überein, dass Theologie im Allgemeinen und die systematische sowie die biblische Theologie im Speziellen wesentlich stärker als bisher Korrelation zur Grundform ihrer Reflexion machen müssten. Was in der herkömmlichen Korrelationsdidaktik der theologische Gehalt bzw. die Überlieferung genannt wird, sollte demnach als eine Größe zum Tragen kommen, die selbst schon auf ihre korrelative Gestalt hin durchsichtig ist.

Dass ähnliches auch für den zweiten Pol der Korrelationsdidaktik, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, gilt, hat der Ansatz einer abduktiven Korrelation besonders herausgearbeitet: Schülerinnen und Schüler stellen immer schon selbst – unabhängig von organisierten Lernprozessen – Korrelationen zwischen Fragmenten der Tradition und ihren Erfahrungen her. Aufgabe eines zukünftigen Religionsunterrichts müsste es sein, diese in weitgehend unbewussten Prozessen konstruierten Korrelationen auf die Ebene des Bewusstseins zu heben und sie mit Korrelationen, die der Tradition entstammen, zu konfrontieren. Was in der Sprachregelung der »klassischen« Korrelationsdidaktik »Situation« heißt, stellt sich somit als ein Bereich dar, der, zumindest in Teilen, eine korrelative Grundstruktur besitzt.

Fazit: Auch wenn sich die *Korrelationsdidaktik* als zunehmend fragwürdig erweist, hat Korrelation als Begriff und Prinzip für die Religionspädagogik nach wie vor große Bedeutung. Sowohl die jüdisch-christliche Überlieferung als auch die Erfahrungen heutiger Menschen sind keine einförmigen, sondern (teilweise) korrelativ strukturierte Größen. Zu klä-

¹⁸ Vgl. Georg Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, KatBl 118 (1993) 828–830.

ren bleibt freilich, wie die Beziehung zwischen beiden Bereichen näher bestimmt werden könnte. Hierzu wird als Neuansatz eine religionspädagogische Adaption der Methode der Dekonstruktion vorgeschlagen.

Wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt

Jacques Derrida hat die Methode der Dekonstruktion als einen Zugang zu *philosophischen* Texten begründet.¹⁹ Das Wort selbst ist ein Kunstwort. In ihm sind die beiden Substantive »Destruction« und »Konstruktion« auf paradoxe Weise synthetisiert. Die Spannung von Destruction und Konstruktion kennzeichnet auch Dekonstruktion als Methode der Textarbeit. »Destruktiv« geht das Subjekt auf einen Text zu, wenn dieser einer potenziell nicht abreißenden Kette von Fragen ausgesetzt wird. Sie steht im Dienste des Versuchs, in immer größere Tiefen des Texts vorzudringen und Licht in seine dunklen und verschlossenen Dimensionen fallen zu lassen. Soweit Antworten gefunden werden, stehen sie immer nur unter dem Vorzeichen der Vorläufigkeit. Sie markieren jeweils neue Ausgangspunkte für eine noch weiter gehende Suche nach unentdeckten Sinnschichten.

Spiegelbildlich zur »destruktiven« Bewegung von Dekonstruktion verläuft ihr »konstruktiver« Ansatz. Er lebt vom kreativen Arrangement, von der originellen Komposition gefundener Sinnpotenziale des Texts zu neuen Sinngebilden. Probeweise und spielerisch sollen Elemente des Texts kombiniert und in andere Kontexte eingerückt werden. Dadurch sollen neue, unerwartete und ungeahnte Konstruktionen und Visionen ermöglicht werden.

Soll Dekonstruktion als eine religionspädagogische Methode etabliert werden, kommt es darauf an, sie als ein Verfahren zu entfalten, das nicht nur vom Subjekt zum Text geht, sondern auch in der Gegenrichtung wirksam ist. Mit anderen Worten: Auch das Subjekt soll der Spannung zwischen destruktiven und konstruktiven Kräften, die der Text in sich birgt, ausgesetzt werden. Vom Text her kommen Fragen auf den Leser zu, die sein Verständnis von Gott und Welt in Zweifel ziehen oder erschüttern. Auf der anderen Seite eröffnet der Text dem Rezipienten Perspektiven und Hoffnungen, die bislang undenkbar waren. Theologisch gedeutet, spricht sich in der dekonstruktiven Kraft eines (biblischen) Texts seine Offenbarungsqualität aus. Als Gotteswort in Menschenwort tritt der Text in einer richtenden und aufrichtenden Funktion gegenüber dem Rezipienten auf.

Die Methode der Dekonstruktion möchte eine Antwort auf die berechtigte Kritik sein, die am Korrelationsprinzip geäußert wurde. Ihre Differenz zu Korrelation und ihr progressives Potenzial lassen sich in folgenden vier Charakteristika festhalten:

19 Vgl. Jacques Derrida, *Grammatologie*, Frankfurt a.M. 21988.

- Dekonstruktion setzt nicht bei der problematischen Kluft zwischen *Glauben* und *Leben* an, sondern beabsichtigt, spannungsreiche Beziehungen zwischen dem *Schüler* und dem *Text* freizusetzen. Das Anliegen der Korrelation geht dabei nicht verloren. Allerdings wird sie nicht als eine noch herzustellende, sondern als schon vollzogene Wechselbeziehung sowohl auf Seiten der Tradition bzw. des Texts als auch auf Seiten des Subjekts betrachtet.
- Dekonstruktion fällt nicht hinter die Einsicht zurück, dass die Beziehung zwischen Text und Subjekt kritisch-produktiv sein soll, im Gegenteil, Destruktion und Konstruktion sind die elementaren Kräfte dekonstruktiver Prozesse.
- Dekonstruktion zielt kraft ihrer paradoxen Dynamik auf eine permanente Verflüssigung der Beziehungen zwischen Text und Subjekt. Sie stemmt sich gegen jede Starre, die – oft nicht zu Unrecht – der Methode der Korrelation nachgesagt wurde. Wesentlich für Dekonstruktion ist die Prozesshaftigkeit: Die ständige Bewegung zwischen Text und Subjekt ist wichtiger als die definitive Fixierung von Resultaten.
- Dekonstruktion verwahrt sich gegen eine zu rasche Vertrautheit mit dem Text. Sie respektiert seine Fremdheit und verhindert durch unablässiges Fragen eine vor-schnelle Einordnung und Inanspruchnahme. Deshalb vermag sie auch dem Anliegen einer »konfrontativen Didaktik«²⁰ Raum zu geben.

Zusammengefasst: Dekonstruktion ist kein radikaler Neuansatz, der quer zur vorangegangenen religionspädagogischen Entwicklung steht. Er hat gewisse Ähnlichkeiten mit Korrelation, setzt aber eigene Akzente.²¹ Dekonstruktion findet nicht zwischen Glaube und Leben, sondern zwischen *Text* und *Subjekt* statt. Das sich zwischen diesen Größen entwickelnde Geflecht destruktiver und konstruktiver Kräfte vertieft jene Wechselbeziehungen, die von der Korrelation intendiert waren. Dekonstruktion setzt auf ein unbeugsames Fragen, sie will irritieren und Gewissheiten ins Wanken bringen. Auf der anderen Seite regt sie dazu an, die Grenzen bisheriger Vorstellungen zu überwinden. Konstruktive und imaginative Kräfte sollen neue Horizonte für ein gelingendes Leben erschließen.

Dr. *Georg Hilger* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

Dr. *Ulrich Kropac* ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

20 *Hermann-Josef Silberberg*, Heilsame Erkenntnisse. Nachlese: Von Beruf Religionslehrer, rhs 43 (2000) 299–310.

21 Zu einem Beispiel dekonstruktiver Bibelarbeit vgl. *Ulrich Kropac*, Biblisches Lernen, in: *Georg Hilger*, *Stephan Leimgruber* und *Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 385–401; hier: 399–401.