

Korrelations-Schritte

Reflexionen aus der Berufsschule (überarbeitete Fassung)

Der Religionsunterricht ist und bleibt nicht nur ein zwischen Kirche, Staat und Öffentlichkeit immer wieder strittiges Fach, sondern zugleich das wohl schwierigste Arbeitsfeld kirchlicher Glaubensvermittlung. Die praktischen Probleme dieses Schulfaches liegen dabei weniger in der Abmeldemöglichkeit der Schüler (ab dem 14. Lebensjahr), als vielmehr in den erschwerten Rahmenbedingungen. Dazu zählt neben dem stets neu aufflammenden Streit um das „Dass“ und das „Wozu“ dieses Unterrichtes in den öffentlichen Schulen vor allem der „garstige Graben“ zwischen der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit der Schüler und dem kirchlichen Anspruch an die Religionslehrer, d. h. an die Fruchtbarkeit seiner religionspädagogischen Arbeit.

„Faktisch erreicht die Kirche die Menschen nicht mehr, vielmehr begibt sie sich fortschreitend ins Getto“, formulierte vor Jahren schon der DKV-Vorstand zwar etwas resignativ, doch zumindest realistisch.¹⁾ Der gesellschaftliche Stellenwert von Religion(sunterricht), Glaube und Kirche begegnet dem Religionslehrer in unverblümter Deutlichkeit bei den jugendlichen Schülern. Sie besitzen nicht nur ein ausgeprägtes Gespür für die vorhandenen Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit christlich-kirchlichen Lebens, sie wehren sich auch selbstbewusst gegen ein kritikloses Übernehmen religiöser Positionen, die keinen Bezug zu ihrer Lebenssituation erkennen lassen.

Was bringt mir das? Was nützt der Glaube? So fragen sie und erwarten Antworten, mit denen sie etwas anfangen können.

Die Gruppe der Jugendlichen, die wiederum durch den vorrangigen Wesenszug unserer Gesellschaft, nämlich die Arbeitswelt, geprägt sind, finden wir in den beruflichen Schulen. Diese Schüler üben sich gerade bewusst ein in die eigentlichen Spielbedingungen dieser Welt: das Leben nach (geforderter) Leistung und das Streben nach (versprochenem, privatem) Wohlstand. Dieser Horizont macht die Berufsschüler, die etwa Dreiviertel aller Jugendlichen ausmachen, zum härtesten Prüfstein für jeglichen religiösen Vermittlungsversuch. Gleichzeitig offenbart diese Situation den beispielgebenden Charakter des Berufsschul-Religionsunterrichtes..

Die schon geläufige Hochrechnung, dass in naher Zukunft 9 von 10 Schülern über keinerlei religiöse Sozialisation und Bildung mehr verfügen, ist in den beruflichen Schulen bereits heute der überwiegende Normalfall. So ist es wohl nicht übertrieben zu behaupten, dass nicht nur die Religionspädagogik im allgemeinen, sondern die gesamte kirchliche Pastoral im besonderen hier ein herausragendes Erprobungs- und Lernfeld bzw. einen ergiebigen Fundus besitzen, der angesichts der vielzitierten „Vermittlungskrise des Glaubens“ bisher nur unzureichend wahrgenommen und genutzt wurde.²⁾

Dass Schule und Gesellschaft die überlieferten Formen und Inhalte der Religion in gleicher Weise geringschätzen, fordert somit die Religionspädagogik in einem nie gekannten Maße heraus. Es gilt neu zu überdenken, welche Faktoren eine Glaubensvermittlung überhaupt fruchtbar werden lassen und welche (individuellen, sozialen und situativen) Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen.

Doch die Krisis greift noch tiefer. Wenn es wirklich so ist, dass die Kirche die Menschen heute faktisch nicht mehr erreicht, so richten sich die klagevollen Frage-Zeichen nicht allein auf den Bereich der Religionspädagogik (als der vermeintlichen „Vermittlungsinstanz“), sondern werden eben zu religionspädagogischen Rückfragen an den kirchlich vertretenen Glauben selbst: Um was geht es letztlich? Was hat der Glaube den (jungen) Menschen in ihrer jeweiligen Lebenssituation zu bieten? Wo und wie wird er wirklich zu einer Lebenshilfe?

Und: Wie lässt sich das Gemeinte der Botschaft auch nochmals anders zur Sprache bringen und veranschaulichen?

Wenn es also stimmt, dass die herkömmlichen Elemente einer religiösen Sozialisation inzwischen fast völlig ausfallen – das pragmatische Miteinander in einer Gemeinde, das affektive Erleben christlichen Lebens und seiner Symbole im Jahreskreis und folglich auch das kognitive Lernen und Verstehen traditionell-christlicher Glaubensinhalte allmählich gegen Null geht – dann sind wir an dem Punkt angelangt, wo es im Sinne des Wortes radikal wird.

Jetzt geht es rückbesinnend an das Wurzelwerk des Christlichen. Sofern also die Verstehensvoraussetzungen für eine wirksame Glaubensvermittlung (und das hieß bislang: das Plausibelmachen von Glaubensinhalten alter theologischer Sprachgebung) nicht mehr gegeben sind, brauchen wir fundamental neue Denkmodelle, Zugangswege und Sprachformen hin zur Erfahrung des Glaubens und darin zur Erkenntnis seiner Lebensdienlichkeit.

Es fehlt auch nicht an theoretischen und praktischen Versuchen, dieser veränderten Situation zu begegnen. Auf der einen Seite finden wir das Bemühen, der Religionspädagogik ein sachgerecht-eigenständiges Profil zu geben. Galt sie in der Vergangenheit mehr als eine „Anwendungswissenschaft“ der (vor allem systematischen) Theologie, so versteht man sie heute mehr als eine autonome Theorie religiöser Vermittlung.³⁾ Ihre Aufgabe ist – grob gesprochen – die Bestimmung des Zueinanders von Glaube und Leben. Dazu muss sie sich „der Anstrengung stellen, die hier und jetzt erfahrbare Lebenswirklichkeit in Kirche und Gesellschaft möglichst genau kennzulernen“⁴⁾. Das heißt, so Ulrich Hemel weiter, dass es nicht mehr genügen kann, sich „auf die praxisgerechte Umsetzung oder 'Elementarisierung' von theologischen Inhalten“ zu beschränken:

„Zu den theologisch begründeten Anforderungen an die Religionspädagogik als Theorie religiöser Vermittlung gehört vielmehr auch die relativ neue Aufgabe der Reflexion über die kommunikativen Strukturen und Voraussetzungen für die religiöse Vermittlung“⁵⁾.

Hier verschieben sich offenkundig nicht nur Akzente im Theoriegefüge der Religionspädagogik. Das Gesamtkonzept wird auf seine innere Stimmigkeit hin immer neu befragt werden müssen, z. B. was das Gepräge betrifft, was sich durch die wissenschaftstheoretische Ausrichtung an den klassischen Mustern und Inhalten der Theologie ergibt.

Auf der anderen Seite hat sich in der Praxis des Religionsunterrichts ein Denkmodell durchgesetzt, das sich für die Glaubensvermittlung nicht nur als sehr fruchtbar erwiesen hat, sondern in all seinen Implikationen auch noch nicht voll ausgeschöpft ist: die Didaktik der Korrelation.⁶⁾

Insbesondere die Berufsschul-Didaktik hat dieses Modell bereitwillig aufgegriffen und für die eigene Unterrichtspraxis intensiv durchbuchstabiert. Dabei zeichneten sich mehrere Stufen der Reflexion voneinander ab, die an dieser Stelle kurz skizziert werden sollen.

Die Vorstufe der eigentlichen Korrelationsdidaktik bildet der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974. Dort sind die vielfältigen Probleme um dieses Fach bereits sehr realistisch und weitblickend formuliert. Das zeigt sich vor allem in den wohlmeinend-bescheidenen Zielvorgaben und den sich daran orientierenden Akzenten für die Unterrichtspraxis. So spricht das Dokument von der Möglichkeit, den unterrichtlichen Schwerpunkt einmal stärker auf die „Auslegung des Daseins“, dann wieder vermehrt auf die „Auslegung der Überlieferung“ zu legen. Es gehe darum, diese Akzente nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu bringen. Der Gedanke, nicht nur traditionelle Inhalte zeitgemäß umzumünzen, sondern sie heutigem Denken und Fragen radikal auszusetzen, sie von dorthin ganz neu befragen zu lassen, hatte zwar hier einen richtigen Ansatz gefunden, doch drängte er förmlich nach weiterer Entfaltung.

Wie schon angedeutet, nahm nicht zuletzt die Berufsschule das Synodenkonzept dankbar auf, da es der dortigen didaktischen Notlage sehr entgegenkam. Auf diesem Feld wurde aus dem mehr additiv-verbindenden Modell ein eigentlich korrelatives. Im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Beruflichen Schulen“ (1980) wurde nun ausdrücklich von einer ständigen „Wechselbeziehung (Korrelation) zwischen christlicher Botschaft und menschlicher Existenz“⁷⁾ gesprochen. Hier werden „ein daseins- und ein traditionsauslegender Akzent sowohl klar unterschieden als auch aufeinander bezogen“; beide Akzente sollen das gleiche Ziel im Auge haben: „die Verknüpfung von Glauben und Leben aufzeigen und im Unterricht herstellen“⁸⁾.

Doch wie soll das gehen? Wie stellt man diese „Verknüpfung“ her? Die praktischen Unklarheiten des Modells führen zu grundsätzlichen Rückfragen:

Sind die korrelativen „Brennpunkte“ wirklich sachgerecht erfaßt? Was bedeutet hier „Leben“, was „Glaube“? Kann „Glaube“ überhaupt die korrelative Bezugsgröße zu „Leben“ sein? Liegt hier eine unklare Gegenüberstellung schwer definierbarer Begriffe vor, oder zeigt sich gar eine grundlegende Schwachstelle im Konzept?

Die schulische Praxis macht diese Fraglichkeit noch deutlicher: Als Religionslehrer stehe ich jungen Menschen gegenüber, die eben nicht wie leere Gefäße von mir nun endgültig mit der nahrhaften Milch des Glaubens gefüllt werden sollen. Es ist doch vielmehr so, dass in ihrem Leben faktisch schon längst bestimmte Werthaltungen und Glaubensentscheidungen verwurzelt sind, wie ausdrücklich oder (un)bewusst diese auch sein mögen. Jeder Mensch ist auf irgendeine – je eigene – Weise schon immer religiös.

Karl Rahner hat vor vielen Jahren schon versucht, diesen Gedanken genauer zu entfalten.⁹⁾ Für ihn gilt unter der theologischen Voraussetzung des allgemeinen Heilswillens Gottes und des ständigen Angebotes der Gnade, dass jeder Mensch „im voraus zur expliziten Predigt der christlichen Botschaft....immer potentiell schon ein Gläubiger“ ist, der in der „seiner Freiheit vorgegebenen Gnade das schon besitzt, was er glauben.....soll, die unmittelbare Selbstmitteilung Gottes in Christo“. Folglich ist das religionspädagogische Bemühen einer Einführung in den Glauben „ein Verstehenlassen dessen, was im Grunde des Daseins als Gnade schon erfahren ist“ (!).

Sofern also ein Glaube (welcher Gestalt, Intensität und Bewusstheit auch immer) bei jedem Menschen positiv vorausgesetzt werden darf, stellt die sogenannte „Glaubensvermittlung“ dann eine „Entfaltung des schon gegebenen Glaubens zu seiner vollen christologischen und kirchlichen, expliziten und gesellschaftlichen (reflex bekenntnismäßigen) Gestalt“ dar.

Mir scheint, diese Überlegungen verdienen es, eingehender nach-gedacht zu werden, um den darin enthaltenen religionspädagogischen Konsequenzen hinreichend auf die Spur zu kommen. Die didaktische Struktur dieser Verhältnis-Bestimmung sähe dann etwa so aus:

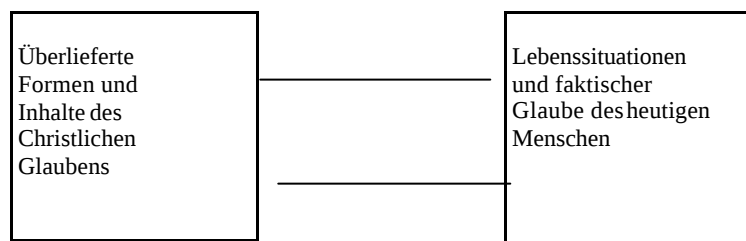


Abb. 1

In dieser Benennung wird vielleicht klarer erkennbar, was mit der Formel vom korrelierenden Zueinander von Glaube und Leben gemeint sein kann.. Es geht nicht allein um die Korrelation zwischen den überlieferten religiösen Lerninhalten und den konkreten Lebenserfahrungen der Schüler, sondern um das Aufspüren, Bewusstmachen und weitere Entfalten des in den eigenen Lebenserfahrungen vorhandenen (auch schon christlichen !?) Glaubens.¹⁰⁾

Damit verschiebt sich die Blickrichtung vom Inhalt weg zum Empfänger der Botschaft bzw. auf das dialogische Element der Korrelation. Dass Rahners theologische Impulse zumindest teilweise auch schon religionspädagogische Früchte getragen haben, belegt u. a. Ulrich Hemel, wenn er Religiosität definiert als „die auf Gott bezogene Weise menschlicher Freiheit“. Deren Basis sieht er in jener Sensibilität, „die einen Menschen für die religiöse Dimension der Wirklichkeit aufgeschlossen sein lässt. Religiöse Sensibilität ist die anthropologische Konkretisierung des theologisch geforderten Transzendenzbezugs des Menschen“¹¹⁾.

Es scheint, als wäre das didaktische Konzept nun genügend geweitet und differenziert und ließe den nötigen Spielraum für die unterrichtliche Praxis. Doch auch hier bleiben noch wesentliche Elemente nebelhaft. So entsteht der Eindruck, als würden in dem obigen Schema (Abb. 1) die „überlieferten Formen und Inhalte des christlichen Glaubens“ quasi wie ein monolithischer Block in die Korrelation eingebracht. Die Einsicht jedoch, dass die überlieferte Botschaft *nicht* als statische Größe verstanden werden darf, ist noch nicht sehr alt. Sämtliche Ausdrucksformen des Glaubens – vom Neuen Testament über die altkirchlichen Glaubensbekenntnisse bis zu den späteren lehramtlichen Dogmen – sind situativ-bedingt entstanden, d. h. entsprangen selber einem (mehr oder weniger) korrelativen Prozess zwischen verschiedenen Gestaltungskräften innerhalb der Kirche.

Genauer noch: was uns als Überlieferung begegnet, hat Symbolcharakter. Das Eigentliche ist nicht objektivierend fest-stellbar! Darum heißt es auch, die Korrelationsdidaktik sei zugleich eine Symbol-didaktik.¹²⁾

Unter Berücksichtigung des Gesagten müssen wir also das bisherige Schema wohl in der folgenden Form ergänzen:

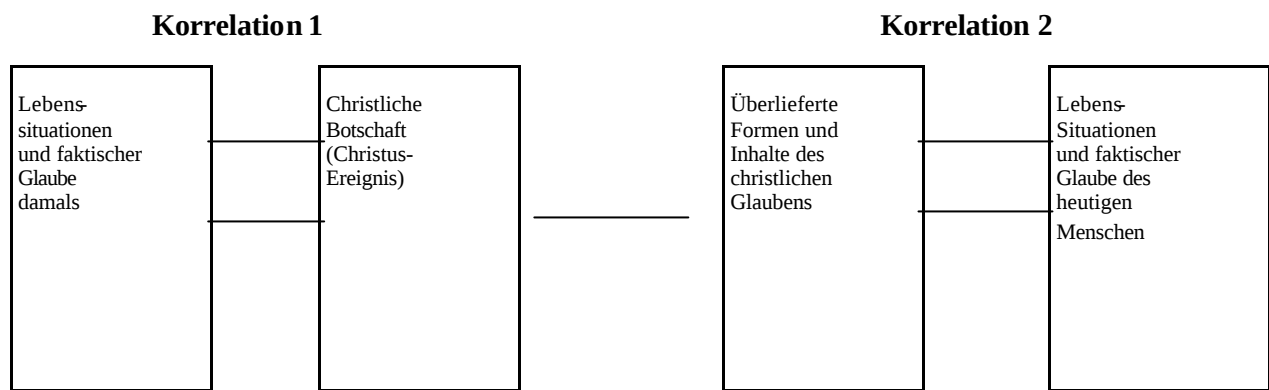


Abb. 2

Hier zeigt sich nochmals kontrastreicher die umfassende Dynamik im Gestaltungsprozess der christlichen Religion. Eine solch geschichtlich-korrelative Sicht entlastet und entkrampft, so scheint mir, in zweierlei Richtung. Die *historische Gestalt* des Glaubens vermag ich dadurch zu kritisieren (im wörtlichen Sinne) und in ihrer Prägekraft angemessen zu relativieren. Zugleich gewinne ich damit die nötige Distanz und den theologischen wie pädagogischen Freiraum für neue, eigene und situationsgemäße Erfahrungs- und Vermittlungswege in diesem Geschehen.

Für die *heutige und künftige Gestalt(ung)* des Christentums entbindet sie mich von einer innerlichen und äußerlichen Einengung auf vorgegebene Formen des Denkens, Fühlens und Handelns, deren schwindender „Sitz im Leben“ dann (einseitig) über eine Krise der Tradierung klagen lässt.

So wird es mir eher möglich, auf die Menschen/Schüler wirklich einzugehen und mit ihnen *mitzugehen*, statt ängstlich und frustriert auf die zu vermittelnden („objektiven“) Inhalte zu starren, die auf diese Weise offenkundig nicht mehr „rüber“ zu bringen sind.

Zur Parole von der Tradierungskrise des Glaubens äußerte Dietmar Mieth den „Verdacht, daß 'Tradierungskrise' eine Schuldzuweisung an die 'tradierungspflichtigen' Menschen meinen könnte, statt Wandlungsprobleme auf den Begriff zu bringen. Wer von Tradierungskrise redet, müßte auch die Frage beantworten: um welche Traditionen handelt es sich eigentlich?“¹³⁾. Denn wenn Tradition zugleich Kontinuität *und* Wandel einschließt, müssen wir uns fragen, ob wir den Wandel realistisch genug wahrnehmen, statt immer auf das zu schielen, was bewahrt werden soll, aber offensichtlich verlorengeht.

Ein wirkliches Eingehen auf die gewandelten Lebensbedingungen hieße dann, diese Veränderungen in die religiöse Rede einzubeziehen und nicht nur darauf Bezug zu nehmen. Der Glaube sollte stets so weitläufig verstanden und erfahrbar gemacht werden, dass kein Lebensbereich ausgeklammert bleibt.

Kurz: es handelt sich, so Mieth, weniger um eine Tradierungskrise als vielmehr um eine Integrierungskrise!¹⁴⁾. Gerade die Lebenswelt und das Lebensgefühl junger Menschen finden zur kirchlichen Verkündigung und Lebenssicht kaum Berührungspunkte oder gar Ankerplätze der Identifikation. Vor allem Sprachwelten kollidieren hier. Folglich ergibt sich heute ein Lernenmüssen mehr auf der Seite der Kirche als bei den Jugendlichen – oder all den anderen „Fernstehenden“. Denn nicht diese Menschen stehen der Kirche fern, sondern die Kirche ereignet sich nur unzureichend in diesen anderen Lebenswelten. Ein notwendiger Wandel beträfe dabei nicht nur die amtskirchliche Sprache und das „Kunstgewerbe-Vokabular“ (Martin Walser) vieler Mitarbeiter im Weinberg des Herrn. Die gesamte Begriffssprache unseres Glaubens, das theologische Standbein der Kirche und damit die Ausbildungsinhalte und –strukturen erweisen sich letztlich als krisen-fördernd.

Die Kirche braucht weniger „gute Theologen“ als vielmehr Menschen, die mit beiden Beinen im Leben stehen und darum glaub-würdig sein können. Wir müssen offenbar erst noch lernen, „in der vollen Diesseitigkeit des Lebens“ (Dietrich Bonhoeffer) glauben zu lernen. Die Klage entlarvt eben letztlich den Kläger.

Nochmals zusammengefasst: Wir treten nicht erst in Gestalt eines methodischen Schrittes in einen Korrelationsprozess ein, wir sind ansatzweise schon immer mittendrin! Das betrifft sowohl die Schüler wie auch die Lehrenden – zumal sich diese begrifflichen Pole darin faktisch aufheben.

Die schon *geschehenen* Korrelationen sind demnach in Augenschein zu nehmen und kritisch zu reflektieren. So trifft J. Werbeck zweifellos den Nerv der Sache, wenn er feststellt, die Korrelationskritik gehe schließlich an die Substanz: „Sie wird mich darüber erschrecken lassen, wie veränderungsbedürftig alles in und an mir ist, wie wenig irgend etwas so bleiben kann, wie es zuvor war. (...) Das Lernziel wäre deshalb nicht die Anbahnung von Korrelationen, sondern die Befähigung zur Rechenschaftsablage über die schon vollzogenen Korrelationen und gegebenenfalls zu ihrer Korrektur“.¹⁵⁾

In dieser Richtung praktizierte eigentlich sogar schon der Apostel Paulus seine Mission. Bei seinem Besuch in Athen entdeckte er auf dem Areopag einen Altar mit der Aufschrift „Einem unbekannten Gott“. Genau diese offengehaltene Religiosität der Griechen greift Paulus auf: „Was ihr verehrt, ohne es zu kennen, das verkünde ich euch... Denn in ihm leben wir, bewegen wir uns und sind wir, wie auch einige von euren Dichtern gesagt haben: Wir sind von seiner Art“ (Apg 17,23.28).

Überhaupt scheint Paulus ein recht überzeugender Religionspädagoge gewesen zu sein, denn er beweist stets eine hohe Sensibilität für die Lebens- und Glaubenssituation seiner Hörer und Schüler. Für ihn gilt nämlich: „Wenn ich mit Menschen zu tun habe, deren Glaube noch schwach ist, werde ich wie sie, um sie zu gewinnen (1 Kor 9,22).

Das bleibt auch unsere Aufgabe zweitausend Jahre später: so weit wie möglich den Blickwinkel der Schüler/der Hörer/der „Fernstehenden“ einnehmen, uns in ihr Leben und Glauben einhören und einfühlen, mit ihnen zusammen den (vollgestaltigen) Glauben korrelativ entdecken und ihn schrittweise neu lernen. Dabei wird aber nicht so ausdrücklich und stets vom Glauben zu sprechen sein, sondern vom Leben, das uns allen gemeinsam ist.

Reiner Jungnitsch

Anmerkungen:

- 1) DKV-Vorstand, Einige drängende Fragen der religionspädagogischen Praxis und Reflexion, in: KatBl 114. Jg. (1989) Heft 7/8, 554
- 2) Einen guten Problemaufriss gibt Alfred Schlotter, Plädoyer für den Berufsschulreligionsunterricht als Fundus für pastorale Arbeit an Fernstehenden, in: rabs, Heft 4/1986, 107-111. Dass der Berufsschulreligionsunterricht in seiner Bedeutung von "unserer Kirche noch nicht genügend erkannt" ist, bestätigt auch die Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken "Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft" (vom 24.11.1989), 14
- 3) So die raumschaffende Definition Ulrich Hemels: "Religionspädagogik ist die Theorie religiöser Vermittlung – in religiöser Erziehung und Bildung, im pädagogisch-didaktischen Handeln der Kirche und in den vielfältigen Formen religiösen Lehrens und Lernens", in: Ders., Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 39
- 4) Ebd. 134
- 5) Ebd. 135
- 6) Trotz zwischenzeitiger Unkenrufe und "Abgesänge" hat sich dieses didaktische Modell bis heute bewährt und konnte noch von keiner besseren Didaktik abgelöst werden. Die Kritiker übersehen vielleicht dessen nicht zu unterschätzende Eigendynamik in der praktischen Vermittlungsarbeit vor Ort; vgl. G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993
- 7) Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Beruflichen Schulen, hrsg. Von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München (DKV) 1980, 29
- 8) Beide Zitate: ebd. 29
- 9) Karl Rahner, Art. "Glaubenszugang" in: Sacramentum Mundi, Bd. 2, 414-420
- 10) Diesen Ansatz verfolgt beispielhaft Hans Schmid in seinen Beiträgen, z. B. in: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht, Bad Heilbrunn 1989
- 11) Vgl. Anm. 3, ebd. 53 und 58
- 12) Vgl. Georg Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984, bes. 56ff

- 13) Dietmar Mieth, Tradierungsprobleme christlicher Ethik, in: E. Feifel/W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 101-138, 119. Auch Mieth sieht die Probleme der Tradierung im Zusammenhang mit Kommunikationsprozessen, so dass nicht allein der Vorgang des Tradierens und die beteiligten Personen zur Debatte stehen, sondern auch das Tradierte, die Botschaft selbst.
- 14) U. Hemel sprach in ähnlichem Sinne von einer "Modernisierungskrise der Kirche", in: Religionsunterricht – wohin?, KatBl 11/1991, 766
- 15) Jürgen Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung, München 1989, 214f