

Paradigmenwechsel kann am besten wie folgt zusammen gefasst werden: »Welcher Paradigmenwechsel hier stattgefunden hat, lässt sich schon daran ermessen, welche Bedeutung hier den Hörerinnen und Hörern der christlichen Botschaft zugesprochen wurde, indem ihre Erfahrung offenbarungstheologischen Rang für die Selbstmitteilung Gottes erlangte.«¹⁶⁶ Die Ideen Tillichs, Schillebeeckx' und Rahners wurden massiv in der Religionsdidaktik rezipiert, da diese der erfahrungsbezogenen Religionsdidaktik, schülerorientiert und fachgerecht in Bezug auf den Religionsunterricht, die nötigen theologischen Prämissen lieferten.¹⁶⁷ Abschließend sei hier das von Baudler angebrachte Zitat Rahners erwähnt, dass durchaus als offene Fragestellung verstanden werden kann: »Der Christ der Zukunft wird entweder ein Mystiker sein oder er wird nicht mehr sein.«¹⁶⁸ Wird der Muslim oder die Muslima bzw. der gläubige Mensch der Zukunft – gleich welcher Konfession – vielleicht auch ein Mystiker sein müssen? Abschließend lässt sich hier festhalten, dass korrelative Theologie à la Tillich, Schillebeeckx und Rahner wesentlich zur Entwicklung der Korrelationsdidaktik beigetragen hat. Das hier so benannte *Triumvirat* legte den Grundstein für die Konzepte, welche benötigt wurden, um den christlich konfessionellen Religionsunterricht – im Sinne der Korrelation – theologisch wie auch didaktisch legitimieren und weiterentwickeln zu können.

4.3 Relevante korrelative Strategien, Lesarten und Varianten

Unter diesem Punkt werden von mir als korrelative Strategien, Lesarten und Varianten identifizierte Methoden und Konzepte untersucht und vorgestellt. Hierzu zählen die didaktische Elementarisierung nach Nipkow und Schweitzer sowie die Symboldidaktik u.a. nach Baudler, Halfas und Biehl.

4.3.1 Elementarisierung

Die erste in diesem Unterkapitel vorzustellende korrelative Strategie – im Sinne der bereits oben erwähnten Korrelationsdidaktik – stellt das Konzept der didaktischen Elementarisierung dar. In der einschlägigen Fachliteratur wird diese als evangelisches Pendant zur katholischen Korrelationsdidaktik gesehen. Diese Einordnung erscheint aufgrund der Entstehungsgeschichte – formal betrachtet – treffend, sie ist jedoch mit Blick auf die didaktischen Belange hier von geringerer Bedeutung. Die didaktische Elementarisierung im religionspädagogischen Kontext ist hervorgegangen aus der Evangelischen Religionspädagogik. Sie fußt ideengeschichtlich im Wesentlichen auf den theoretischen Arbeiten Wolfgang Klafkis¹⁶⁹ und denen Karl Ernst Nipkows sowie Friedrich Schweitzers. Klafki trat mit seinen Überlegungen zum Begriff des Elementaren

166 Ebd. in Bezug auf Hilger/Kropač, Ist Korrelationsdidaktik »out«?, 53.

167 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 150–151.

168 Baudler, Korrelationsdidaktik, 20.

169 »[D]urch seine Theorie der kategorialen Bildung und der bildungstheoretischen Didaktik das Elementare und Fundamentale seiner Neubestimmung unterzogen und damit auch Elementarisierung als didaktisches Prinzip entscheidend geprägt.« (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 248)

in der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Debatte bereits in den 1950er und 1960er Jahren in Erscheinung.¹⁷⁰ Seine Gedanken, die er im Rahmen seines Konzeptes zur kategorialen Bildung entwickelte, bildeten die Grundlage für die spätere Arbeit von Nipkow und Schweitzer.¹⁷¹ Klafkis kritisch-konstruktive Betrachtungsweise führte ihn dazu, die Erschließung basaler Bildungsinhalte im Hinblick auf die Schülerschaft als ein wesentliches Problem der pädagogischen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu begreifen und dies als zentrale Herausforderung für die Unterrichtsvorbereitung zu identifizieren.¹⁷² Die Elementarisierung gewinnt in diesem Zusammenhang als Planungsmodell an Bedeutung und kann als Kern der Unterrichtsvorbereitung sowie als Vorläufer für den Ansatz der Kompetenzorientierung verstanden werden.¹⁷³ Klafki unterscheidet bei der Suche nach den pädagogisch verantworteten Bildungsinhalten zwischen dem Fundamentalen, dem Elementaren, dem Exemplarischen, dem Typischen, dem Klassischen und dem Repräsentativen.¹⁷⁴ Durch diese Unterscheidungen sollen bildungsrelevante Inhalte in diversen Bereichen ausgemacht und entsprechend strukturiert werden.¹⁷⁵ Elementarisierung ist hiernach »die didaktische Seite der kategorialen Bildung, die eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt ermöglichen soll«¹⁷⁶. Dies stellt einen wesentlichen Bezugspunkt zur Korrelationsdidaktik dar. Neben dem grundlegenden Problem einer Schülerschaft, die im Hinblick auf ihre religiöse Sozialisation stärker von Diversität bzw. Pluralität geprägt ist als im Vergleich zu den Nachkriegsjahren nach 1945, tritt hier neben der Inhaltsfrage auch immer deutlicher die Kontextualität der Schülerschaft, d.h. ihre Lebenswirklichkeit, in den Mittelpunkt religiösen Lernens.

»Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht hat ihre einstige Klarheit aus den Zeiten der Katechismusunterweisung innerhalb eines einheitlichen sozialen Milieus gründlich verloren. Glaubensinhalte und weitere Inhalte des Religionsunterrichtes sind nur noch kontextuell versteh-, vermittel- und lernbar.«¹⁷⁷

Interessanterweise weisen die Entwicklungsgeschichte und auch die spätere Rezeption der Elementarisierung in der Fachwelt gewisse Ähnlichkeiten und Parallelen zur

170 Vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, 204. Sowie weiterführend Klafki, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (1959), Weinheim 1963²; Ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.

171 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190.

172 Vgl. ebd., 186.

173 Vgl. ebd.

174 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 248.

175 Vgl. ebd.

176 Ebd. in Bezug auf Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.

177 Stettberger, Herbert/Leimgruber, Stephan, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 179.

Korrelationsdidaktik auf. Dies ist die Ausgangssituation, welche aus dem konfessionell gebundenen Religionsunterricht herrührt.¹⁷⁸ Das hatte zur Konsequenz, dass

»die Korrelationsdidaktik [...] durch kein sich anbietendes neues Konzept auf ganzer Linie abgelöst [wurde]. Es war der Tendenz nach wiederum eher ein Pluralisierungsprozess in der Konzeptbildung zu erkennen. In ihm wurden didaktische Prinzipien und Grundlagen aufgegriffen und als zentrale Elemente möglicher Unterrichtskonzeptionen herausgearbeitet.«¹⁷⁹

Als Tertium Comparationis kann hier die gegenseitige Erschließung vom Inhalt gegenüber aktuellem Lebensbezug im Kern der Elementarisierung als auch der Korrelation ausgemacht werden.¹⁸⁰ Die »Elementarisierung setzt in ihrer Realisation ein korrelatives Prinzip schon im Dialog der beteiligten Fachwissenschaften voraus, die ihrerseits elementarisierende Zugänge aufzeigen können«¹⁸¹. Entscheidend ist hierbei der Fokus auf die Schülerschaft im Lernprozess unter dem Schlagwort *Schülerorientierung*. Dieser Umstand verleiht der Elementarisierung zusätzlich an Bedeutung.¹⁸² Doch wie lässt sich nun die hier mehrfach angesprochene didaktische Elementarisierung im religionspädagogischen Kontext definieren? Wenn man die einschlägige Fachliteratur hierzu zurate zieht und versucht, deren Tenor zusammenzufassen, könnte man sich ebenso *elementarisiert* diese Formulierung zu eigen machen:

»Elementarisierung ist die didaktisch verantwortete Vereinfachung konkreter Unterrichtsinhalte, die auf das Wesentliche reduziert und konzentriert werden. Sie ist damit ein Erschließungsprinzip, das konstitutiv ist für alle didaktischen Überlegungen im Kontext von Unterrichtsvorbereitung.«¹⁸³

Hierbei ist es wichtig, Folgendes festzuhalten:

»[Z]ur Elementarisierung gehört daher wesentlich die Entscheidung über die Auswahl bestimmter Unterrichtsinhalte, durch die eine Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und einem bestimmten Inhalt realisiert werden kann. Diese Bildungsinhalte wiederum sind didaktisch zu ermitteln, indem unter Einbeziehung der jeweiligen

178 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 251. Parallelen lassen sich teilweise im Rahmen des Kerygmatischen RU und der Evangelischen Unterweisung im Hinblick auf ihre Fokussierung auf die Quellen des Glaubens, d.h. der Bibel, unter Auslassung der kirchlich-sakralen Peripherie für den Unterricht erkennen. Dies führte zur »Konzentration auf wesentliche inhaltliche Kategorien [und] kann als eine gewisse Vorwegnahme des didaktischen Prinzips der Elementarisierung verstanden werden, welches komplexe Inhalte auf die wesentlichen Strukturen vereinfachte.« (Ebd., 101)

179 Ebd., 247.

180 Vgl. ebd.

181 Ebd., 254.

182 »Mit zunehmender Schülerorientierung gewann das Prinzip der Elementarisierung an Bedeutung und Durchsetzungskraft und kann bis heute als bestimmendes Programm angesehen werden.« (Ebd., 247)

183 Ebd., 255.

konkreten Lebenssituation pädagogische Prinzipien des Bildungsbegriffes reflektiert werden.«¹⁸⁴

Nach Friedrich Schweitzer bezeichnet die Elementarisierung ein religionsdidaktisches Modell, das sich zur Unterrichtsvorbereitung und Gestaltung auf das pädagogisch Elementare konzentriert und »von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche [...] Lernvollzüge unterstützen soll«¹⁸⁵. Indes ist zu fragen, was in diesem Kontext unter dem Terminus *elementar* zu verstehen ist. Godwin Lämmermann deutet auf »[d]as Elementare [...] u. führt so auf ein übergeordnetes u. umfassendes Fundamentales hin, ohne mit diesem identisch zu sein«¹⁸⁶.

Hans Mendl wird hier konkreter, indem er den doppelten Charakter des Elementaren hervorhebt:

»Als *elementar* [Hervorheb. i. Orig.] erweist sich das Konzept in doppelter Bedeutung: es geht um die elementare Vereinfachung von Unterrichtsgegenständen mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe und gleichzeitig um die Konzentration auf den grundlegenden (elementaren) Kern der Sache.«¹⁸⁷

Das in der evangelischen Religionspädagogik nach Nipkow und Schweitzer entwickelte Konzept der didaktischen Elementarisierung verbindet die rein formal-subjektorientierte Bildung (welche potentiell die Gefahr beinhaltet, dass Inhalte ausgeblendet werden) und die reine materiale Bildung (welche die Gefahr beinhaltet, dass das lernende Subjekt keine Berücksichtigung findet); die Elementarisierung nimmt hierbei die Funktion wahr, wechselseitige Erschließungsprozesse zwischen Unterrichtsgegenstand und dem lernenden Subjekt zu ermöglichen.¹⁸⁸ Wenn man an dieser Stelle weitergehend nach der Zielsetzung der didaktischen Elementarisierung fragt, auch in Anbetracht der Schüleraktivierung, dass diese sich selbst produktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen, könnte man den Ausführungen Georg Hilgers folgen, der dies wie folgt zusammenfasst: Es wird anhand von

»Inhalten aufbauend, vertiefend und differenzierend gelernt [...]; hierbei soll es weniger um Vermittlung, sondern um aktive Aneignung durch die Schülerschaft selbst gehen. Diese nämlich bleibt nicht wie unbeteiligte Zuschauer außerhalb der Inhalte, sondern trägt ihre Fragen, Interessen und Sehnsüchte, ihr Vorwissen und bereits gemachte Erfahrungen an die Inhalte heran. Inhalte müssen exemplarisch, pünktlich und elementar angegangen werden, weil der ganze Glaube (als Grundhaltung, Vision und Lebensperspektive) in jedem einzelnen Fragment zum Ausdruck kommt.«¹⁸⁹

184 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 248.

185 Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht, 10.

186 Lämmermann, Godwin, Elementarisierung. In: Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1 – A-K, In: Norbert Mette, Folkert Rickers (Hg.), Neukirchen-Vluyn 2001, 382.

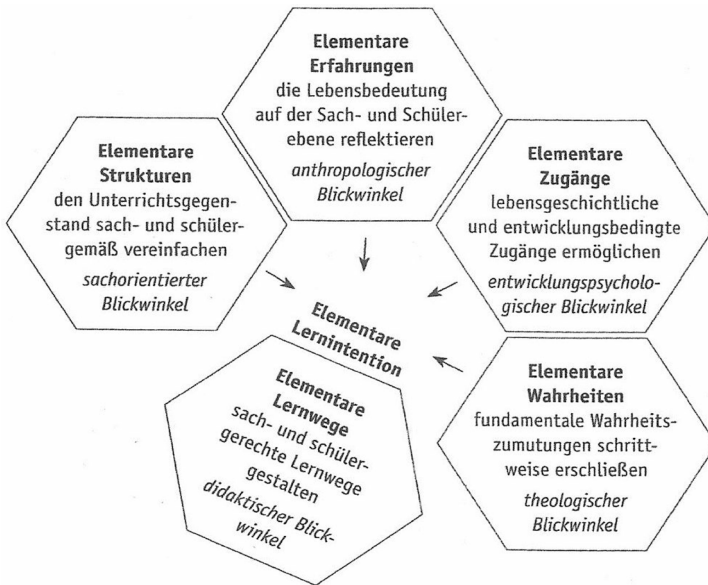
187 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190.

188 Vgl. ebd.

189 Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 179.

Sehr plastisch erläutert Hans Mendl den Vorgang der Elementarisierung. Auf unterschiedlichen Ebenen und unter verschiedenen Aspekten werden immer wieder Glaube und Leben in Relation zueinander gebracht.¹⁹⁰

Abbildung 2: Das Konzept der Elementarisierung



(Mendl 2011, 191)

Deutlich geht es hierbei um die *Elementaren Strukturen* u.a. im Sinne »einer didaktischen Konzentration auf das Elementare bereits um die Ermittlung grundlegender, für die Lerngruppe relevanter Strukturen des Inhalts«¹⁹¹. Der Lerngegenstand soll hiernach eine *elementarisierende Zuspitzung* erfahren.¹⁹² Ein weiterer Aspekt, der ebenso eine gewisse Parallele zur Korrelationsdidaktik aufweist, ist unter dem Aspekt der *Elementaren Erfahrungen* auszumachen. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (i.e. Erfahrungen) wird in den Fokus gestellt, d.h., konkret an dieser Stelle wird der Unterrichtsgegenstand in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hinein kontextualisiert.¹⁹³ Erhofft wird hierdurch, dass die Lerngegenstände von den Schülerinnen und Schülern als bedeutsam erkannt werden und durch diesen Wiedererkennungsprozess, »erfahrungsbezogenen Wiederhall in der eigenen Lebenswelt entdecken«¹⁹⁴. Ausführlicher lässt sich theoretisch der Elementarisierungsprozess wie folgt beschreiben: Hiernach

190 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 190.

191 Ebd., 191.

192 Vgl. ebd.

193 Vgl. ebd., 192.

194 Ebd.

vollzieht sich der Prozess innerhalb von vier Schritten, wie sie Hilger äußert und zusammenfasst:

a) **»Elementarisierung als wissenschaftliche Vereinfachung komplexer Inhalte**

In diesem ersten Schritt geht es um die Frage nach einem allgemeinen Sinn oder Sachzusammenhang eines Inhaltes, also um die Frage nach dem Wesentlichen eines Themas oder nach seinem Grundprinzip bzw. seiner Grundaussage. Komplexe Inhalte sollen auf die einfachen zurückgeführt, nicht simplifiziert werden.

b) **Elementarisierung als Relevanzproblem**

Der zweite Schritt schlägt den Bogen vom Inhalt zum Lebenshorizont der Schülerinnen und Schüler und fragt, inwiefern sie die wesentlichen Inhalte betreffen können. Sind sie interessant und lebensbedeutsam? Haben die Jugendlichen bereits Erfahrungen gemacht, mit denen die zu behandelnden Inhalte verbunden werden können? Bei der Vorbereitung ist also danach zu fragen, welches Vorwissen und welche bereits durchlaufenen Erfahrungen gegeben sind, um daran anzuknüpfen.

c) **Elementarisierung als Sequenzproblem innerhalb der Verstehensvoraussetzungen**

Der dritte Schritt fragt nach entwicklungsbedingten und selbständigen Verstehensweisen der Inhalte durch die Kinder. Es geht darum, welche Inhalte für Kinder geeignet sind und ihrer psychosozialen Entwicklung entsprechen. Welche Voraussetzungen bringen sie an Vorverständnis mit damit ein sequentielles Lernen bei Früherem fortfahren kann.

d) **Elementarisierung als Problem der Lernwege**

Der vierte Schritt fragt nach möglichen Lernwegen für die Schülerinnen und Schüler, nach optimalen Lernimpulsen, Zugeweisen und Medien. Auch hier sind die zunächst früheren Lernwege zu vergegenwärtigen und dann geeignete für die betreffenden Inhalte zu suchen.«¹⁹⁵

Die Elementarisierung der Unterrichtsinhalte soll hierbei konsequenterweise aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Die Aufgabe des Lehrenden, die Unterscheidung vorzunehmen, auch in Bezug auf mögliche bzw. existentielle *Wahrheiten* im Hinblick auf die Schülerschaft, stellt die Herausforderung dar. Denn hier tritt vor dem Hintergrund der Schülerorientierung eine, wie es Hilger nennt, *Rangordnung der Wahrheiten* zutage, die es im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wahren gilt.¹⁹⁶ Man könnte diese Intention zu Beginn des didaktischen Elementarisierungsprozesses als Quintessenz des Konzeptes durchaus verstehen, in dem das

195 Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 177.

196 »Vielmehr gibt es eine »Rangordnung der Wahrheiten« (eine Hierarchie der Wahrheiten), je nachdem, wie stark sie mit dem Zentrum der Lehre verbunden sind. Dieses Prinzip gilt auch für den Religionsunterricht. Den Religionslehrenden ist die Aufgabe übertragen, wichtige Inhalte von weniger wichtigen zu unterscheiden. Schon die Frage der Auswahl der zu behandelnden Inhalte setzt im Blick auf die Schülerschaft und im Blick auf die Botschaft ein gesundes Iudicium voraus.« (Ebd., 178)

Elementare, das Wesentliche, für die Schülerinnen und Schüler ihrem Erfahrungshorizont entsprechend *wohltemperiert* aufbereitet und dargeboten wird. Im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik und ihre Entwicklungsgeschichte lassen sich an dieser Stelle gewisse Parallelen im Ansatz erkennen. Einer der geistigen Väter und Vordenker der Korrelationsdidaktik, Karl Rahner, hatte seinerzeit bereits ähnliche Akzente gesetzt und in den Diskurs eingebracht. Dies tat er unter dem Aspekt des Topos der Lebensbedeutsamkeit gegenüber der Lebenssituation.¹⁹⁷ Die Schülerinnen und Schüler sollen, anders formuliert, an essenziellen bzw. elementaren Beispielen lernen, was den Gedanken des exemplarischen Lehrens und Lernens durchaus beinhaltet, denn

»im Zuge eines schülerorientierten RU ist stets auch ein exemplarisches Lehren und Lernen gefordert. Dies bedeutet eine vermehrte Auseinandersetzung mit ausgewählten konkreten Lerninhalten; bei der Zusammenstellung des Stoffes kommt es darauf an, dass das Besondere das Allgemeine möglichst exakt erfasst und so der Zugang zu komplexen Inhalten erleichtert oder u.U. erst ermöglicht wird.«¹⁹⁸

Von entscheidender Bedeutung ist hierbei die Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen und kognitiven Voraussetzungen der jeweiligen Schülerschaft, um den damit verbundenen Herausforderungen gerecht werden zu können und effizient zu arbeiten.¹⁹⁹ Ein weiterer Aspekt, der zum einen in die Rezeption der didaktischen Elementarisierung überleitet sowie deren Verwandtschaft zur Korrelationsdidaktik weiter beleuchtet, ist der bereits erwähnte Aspekt des exemplarischen Lehrens und Lernens. Dieser Aspekt wird in den verschiedensten Lehrplänen als Unterrichtsgegenstand genutzt und entsprechend erwähnt: Durch das Einbeziehen der Vorbilder und Idole der Schülerinnen und Schüler sollen diese zur Eigeninitiative im Unterricht bewegt werden. Durch diese Eigeninitiative wird der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt. Durch originär entnommene Quellen können sowohl elementarisierte als auch korrelierte Zugänge durch die Schülerinnen und Schüler selbst zum Unterrichtsgegenstand geschaffen werden. Hilger formuliert dies wie folgt:

197 »Karl Rahner hat diesen Topos auf Lebensbedeutsamkeit der Inhalte in je verschiedene Alters- und Lebenssituationen weitergeführt. Je nach Krise, Reife und Lebenslage können je andere Inhalte lebensbedeutsam sein.« (Dies., Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 178 in Bezug auf Rahner, Karl, Hierarchien der Wahrheiten. In: Diakonie 13 (1982), 376–382). Hilger fasst die Diskussion hierzu wie folgt zusammen: »Die Religionspädagogik bemühte sich in der damaligen Diskussion um Kurzformeln des Glaubens und altersspezifische konzentrierte Verdichtungen des Glaubens in bestimmten sozio-kulturellen Kontexten junger Menschen. Stets zielte man darauf hin, das Wesentliche und Betreffende des Glaubens verständlich zu formulieren in Anwendungen des Prinzips der Rangordnung der Wahrheiten.« (Stettberger/Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 178)

198 Ebd.

199 »Bei alledem steht fest: Exemplarisches Lernen und Lehren muss mit der Elementarisierung von Inhalten einhergehen. Gleichzeitig sind insbesondere die emotionalen und kognitiven Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausreichend zu berücksichtigen.« (Ebd.)

»Als besonders sensibler Bereich stellt sich das exemplarische Lernen an Vorbildern dar, wo sich Impulse von Schülerseite her als unabdingbar erweisen. Somit wird zugleich auch eine maximal authentische Korrelation erreicht. Anstelle einer deduktiven Vermittlung von abstrakten Lerninhalten geht es um eine aktive Verarbeitung von konkreten Glaubenserfahrungen und Informationen.«²⁰⁰

Alle drei didaktischen Konzepte (Korrelationsdidaktik, Elementarisierung und Symboldidaktik) mussten sich ähnlichen Schwierigkeiten innerhalb der Rezeption durch die Fachwelt stellen. Ihre Adaption in andere Konzepte sowie ihre hohe Anpassungsfähigkeit sorgten dafür, dass die Kernprinzipien an Kontur zu verlieren drohten und dadurch ein gewisses Maß an Beliebigkeit an deren Stelle zu treten schien.²⁰¹ Wenn man vor dem Hintergrund der genannten *drei Didaktiken*, insbesondere in Stoßrichtung der Korrelationsdidaktik und der hier in dieser Arbeit formulierten *Korrelationsfrage*, nach dem *kleinsten gemeinsamen Nenner* aller drei Ansätze fragt, stößt man unweigerlich in der einschlägigen Fachliteratur auf den Aspekt der Wechselseitigkeit. An dieser Stelle soll dies zunächst als offene Fragestellung begriffen und im weiteren Verlauf erörtert bzw. entfaltet werden, um klären zu können, was der Kern, das *Elementare*, der Korrelation als didaktisches Prinzip bzw. Konzept ist. Hierdurch würde zum einem klarer definiert werden können, was nun Korrelation ist, zum anderen würde dies hilfreich für weiterführende Fragen sein. Doch auch dies ist mit gewissen Problemen verbunden, die es zu berücksichtigen gilt. Denn

»die Wechselseitigkeit als Grundprinzip gerät in allen beschriebenen Modellen leicht in die Schieflage, wenn die über die Tradition transportierten fremden Erfahrungen in der Vermittlung grundsätzlich nicht nur zum Ausgangspunkt genommen werden, sondern Vorrang behalten oder gar alleiniger Maßstab werden.«²⁰²

Die erwähnte *Wechselseitigkeit* scheint nicht nur ein Anhaltspunkt für einen möglichen Definitionsversuch zu sein, sondern gleichermaßen wohl auch den Kern eines grundlegenden Problems im Hinblick auf mögliche korrelative Strategien:

»Das nur schwer in Einklang zu bringende Wechselspiel zwischen Tradition und Lebenssituation konzentrierte sich in der Elementarisierung auf die Frage, was als elementar zu vermitteln sei und ob dieses Elementare die Chance habe, auf Lebenssituation zu treffen, in denen es aufgenommen, verstanden, als existentiell bedeutsam wahrgenommen – also angeeignet – werden könnte.«²⁰³

Die Elementarisierung erscheint vor diesem Hintergrund als praktikable Methode zur Umsetzung des Korrelationsgedankens, da sie durch ihren Fokus auf das Elementare verschiedene Probleme und Gefahren im Lehr-Lern- bzw. Korrelationsprozess zu mi-

200 Dies., Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. 4. Von den Inhalten zu den Themen – Auswahlkriterien. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), München 2001, 178.

201 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 251.

202 Ebd.

203 Ebd.

nimieren vermag. Das ist gewiss ihrer Genese geschuldet und trägt dem Aspekt der Wechselseitigkeit durchaus Rechnung.

»Die doppelseitige Erschließung von Inhalt und Person, wie Klafki sie in seinem Elementarisierungskonzept intendierte, ist in der religionsdidaktischen Konzeptbildung durch die vier Elementarisierungsstrategien von Nipkow (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge und elementare Wahrheit) und in einer fünften Kategorie von Schweitzer (elementare Lernformen) tragfähig realisiert worden. Die Berücksichtigung der verschiedenen Elementarisierungsdimensionen federt das Problem der nur scheinbaren wechselseitigen Erschließung ab. Induktions- bzw. Deduktionsfallen sind eher zu vermeiden, wenn am konkreten Unterrichtsgegenstand sämtliche Elementarisierungsstrategien Anwendung finden und so einer besseren gegenseitigen Überprüfbarkeit standhalten.«²⁰⁴

Eine der zentralen Fragen in diesem Zusammenhang ist die Frage »nach der Bildungsrelevanz bestimmter Lerninhalte, [weshalb die Elementarisierung als] zentrales Instrumentarium [zur Unterrichtsentwicklung erhalten] bleibt«²⁰⁵. Des Weiteren spielt hierbei das Timing, der in der Fachliteratur oft erwähnte Aspekt der sogenannten religionspädagogischen Pünktlichkeit, eine wichtige Rolle beim Herausarbeiten der oben genannten *Elemente*. Rudolf Englert hat dies an verschiedenen Stellen zum Ausdruck gebracht:

»Nur dort sind Antwortversuche anzubieten, wo überhaupt Fragen und Probleme bestehen. Eine religionspädagogische Kairologie versucht, zu bestimmten Zeiten das jeweilige Dringliche und Mögliche im Hören auf die Zeichen der Zeit zu tun.«²⁰⁶

Ein weiterer Aspekt, der aus der religionspädagogischen Debatte der letzten Jahre nicht mehr wegzudenken ist, ist der Diskurs über die Pluralitätsfähigkeit bzw. Pluralität allgemein. Gerade vor dem Hintergrund der laufenden Diskussion um das große Thema Inklusion und die unter dem Schlagwort Diversity Education geführten Diskurse verdeutlichen nur allzu sehr, dass diese Thematik längst nicht ad acta zu legen ist. Denn ganz gleich, unter welchem Terminus und von welcher Perspektive aus man sich diesem Sachverhalt nähert, die Realität der Schülerinnen und Schüler der Gegenwart und noch mehr die der Zukunft wird stets von Pluralismen geprägt sein. Dies ist im Hinblick auf das Aufspüren und Extrahieren vom *Elementaren* in Bezug auf die didaktische Elementarisierung ein Aspekt, der die Aufgabe der Lehrkraft, die sich dieser Methode bedienen will, nicht gerade vereinfacht und dementsprechend ein hohes Maß an Methoden- und Kompetenzsicherheit abverlangt. Friedrich Schweitzer fasst dies im Rahmen seiner Kindertheologie und Elementarisierung wie folgt zusammen:

204 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 255–256.

205 Ebd., 256.

206 Englert, Rudolf, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985. Ders., Plädoyer für »religionspädagogische Pünktlichkeit«. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess. In: Katechetische Blätter 113 (1988), 159–169.

»Es gehört von Anfang an zu den Signaturen unserer Gegenwart, dass Kinder mit einer religiösen Pluralität aufwachsen und auch den Erwachsenen, hier also den Religionspädagoginnen und -pädagogen, zunehmend bewusst wird, dass die Fragen nach wirksamen Möglichkeiten der religiösen Erziehung und Sozialisation sich ganz ähnlich auch im Bereich anderer Religionen stellen, in Deutschland vor allem im Islam und im Judentum. Kinder und Erwachsene müssen heute neu eine religiöse Orientierung finden, die sich auch in einer auf Dauer pluralen religiösen Situation als tragfähig erweist. Dies kann nur gelingen, wenn religiöses Lernen oder religiöse Bildung auf den Aufbau entsprechender Orientierungsfähigkeiten schon bei Kindern und Jugendlichen zielt. Im Folgenden werden wir uns immer auch auf diese veränderte Ausgangslage beziehen müssen. Pluralitätsfähigkeit ist zu einem eigenen Bildungsziel geworden, das auch in der Kindheit beachtet werden muss.«²⁰⁷

Noch mehr an Gewicht gewinnt der Aspekt der Pluralität in Zusammenhang mit dem Phänomen von pluralen bzw. multiplen religiösen Identitäten, da Identitätsbildung bzw. -ausbildung einen wesentlichen Teil der religionspädagogischen Arbeit ausmacht. So schlägt sich dies selbstverständlich ebenso in der fachdidaktischen Debatte bzw. Methodik nieder. Und dies dürfte die beschriebenen Herausforderungen für die Lehrkräfte zusätzlich erschweren, da nunmehr nicht nur die eigene Tradition und Lehre berücksichtigt werden muss, sondern weitere relevante Inhalte und Werte erfasst, elementarisiert und weitergegeben werden müssen.²⁰⁸ Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion der letzten Jahre um die *Elementarisierung* unter dem Schlagwort *lebensgeschichtliche Zugänge* thematisiert wurde, ist das Einbeziehen der Dimension der Erfahrung, genauer gesagt der erfahrungsspezifischen Zugänge durch die eigene Lebensgeschichte.²⁰⁹ »Erfahrungen werden als ein fundamentales Element des Glaubens verstanden, die es ermöglichen, Leben, Wahrheit und Sinn zu vernehmen und zu empfangen.«²¹⁰ Wobei der Erfahrungsbegriff weiter zu begreifen bzw. anzuwenden ist als nur in Bezug auf die potentielle Schülerschaft: »Es geht nicht um die Erfahrungsdimension auf der Schülerseite, sondern auch um die in den Sachthemen enthaltenen Erfahrungsdimensionen.«²¹¹ Dies ist deswegen vonnöten, »weil das Verstehen von Kindern und Jugendlichen lebensweltlich und lebensgeschichtlich geprägt ist, [es] stellt sich von einer entwicklungspsychologischen Perspektive aus die Frage nach einem ersten Zugang.«²¹² Hiernach kann

207 Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011, 9.

208 Vgl. Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry, *Multiple religiöse Identitäten – Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Bd. 5, Zürich 2008.

209 Vgl. Lämmermann, Godwin, *Stufen der religionsdidaktischer Elementarisierung*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik*. Bd. 7, In: Peter Biehl et al.ii (Hg.), Göttingen 1990, 79–91. Zwergel, Herbert A., *Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht*. In: *Religionsunterricht im Abseits?*, In: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), München 1993, 43–57. Zilleßen, Dietrich, *Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen?* In: *Religionsunterricht im Abseits?*, In: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), München 1993, 28–42. Feifel, Erich, *Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts*. In: *Lebendige Katechese* 15/2 (1993), 95–102.

210 Nipkow, *Erwachsenwerden mit oder ohne Gott*.

211 Mendl, *Religionsdidaktik – Kompakt*, 192.

212 Ebd.

nicht zum Glauben erzogen werden, jedoch ist es möglich, Schlüsselerlebnisse der Bibel den Jugendlichen näherzubringen und entsprechende Erfahrungen der damaligen Zeit mit der heutigen Erfahrungswelt zu erklären und mit Gott in Verbindung zu bringen. Das Ziel ist demnach, den vergangenen Erfahrungsschatz in der gegenwärtigen Erfahrungswelt aufleuchten zu lassen.²¹³ Zugespitzt könnte man Hans Mendls Formulierung folgen: »Es geht also um den Erwerb der Fähigkeit, von der Lebenswelt Jugendlicher aus Theologisieren zu lernen.«²¹⁴ Eine sich hier heraus ergebende und sehr essentielle Frage, gerade im Hinblick auf die didaktische Stoßrichtung der beschriebenen Thematik, ist die Frage nach dem *Wie*. Wie soll man die oben beschriebenen *Erfahrungen* vermitteln? Wie soll man diesen dynamischen Erfahrungsaustausch zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Erfahrungen aus der Bibel und der Tradition zustande bringen? Und wie ist es hierbei um die didaktische Elementarisierung bestellt?

Eine Methode, die in allen religiösen Traditionen und deren Vermittlung eine entscheidende Rolle gespielt hat und sich durchaus mit der didaktischen Elementarisierung methodisch, didaktisch, theologisch und pädagogisch vereinbaren lässt, ist das Erzählen. Friedrich Schweitzer bringt dies auf den Punkt, indem er das Elementarisieren mit dem Erzählen von Geschichten in Einklang bringt: »Elementarisieren heißt Geschichten erzählen und erschließen.«²¹⁵ Schweitzer weist der Sprache hierbei eine zentrale Rolle im Prozess des Elementarisierens zu: »Elementarisierung hat neben Sprache und dem Weg zurück mit dem Erzählen von Geschichten zu tun.«²¹⁶ Noch deutlicher wird diese Dynamik, die einer Vor- und Rückschau gleicht – *vor* in Bezug auf die Gegenwart und *rück* im Hinblick auf die Vergangenheit –, wenn Schweitzer den Vorgang des Elementarisierens und Erzählens klar definiert:

»Wer zu elementarisieren beginnt, sollte neben der Sprache noch an eine zentrale hermeneutische Regel denken, an den Weg zurück vom geronnenen Dokument (Text, Bild, Baudenkmal) zum vorausgegangenen lebendigen Vorgang (Geschehen, Erfahrung, geschichtlicher Hintergrund).«²¹⁷

An dieser Stelle wird eindeutig die Vehikelfunktion der Sprache als Transportmittel der Erinnerung, in der die gewonnene Erfahrung sich in vielfältiger Weise manifestieren kann. Im Hinblick auf die Essenz der Elementarisierung und der Korrelation und ihres methodischen Gelingens in der Praxis erscheint die Frage angebracht zu sein, ob vielleicht der Dreiklang aus *Sprache – Erinnerung – Erfahrung* gegebenenfalls als Parameter guten Elementarisierens bzw. Korrelierens auszumachen ist? Neben dem methodischen Aspekt, wie dem Erzählen, ist ein weiterer theoretischer Ansatz in den letzten Jahren auch im Zusammenhang mit der didaktischen Elementarisierung und der Debatte um die Korrelation in Erscheinung getreten, der mehr als zuvor die Wahrnehmung und die

213 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Religion und Bildung in der (Post-)Moderne. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995), 421–431; Biehl, Peter, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik. In: Erfahrung, Glaube und Bildung, In: ders. (Hg.), Gütersloh 1991, 224–246.

214 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 195.

215 Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, 118.

216 Ebd.

217 Ebd., 116.

Lebenswirklichkeit (Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler) in den Mittelpunkt stellt bzw. diesen als Ausgangspunkt zur Erörterung und Erarbeitung religionspädagogischer Fragestellungen macht. Es handelt sich hierbei um die Kindertheologie.²¹⁸ Schweitzer bringt deren Anliegen auf den Punkt: »Heute von religiösem Lernen mit Kindern zu handeln bedeutet deshalb, nach Wegen des Lehrens und Lernens zu suchen, die Kindern als Subjekten gerecht werden.«²¹⁹ An dieser Stelle wird nochmals der reziproke Charakter sowohl der Elementarisierung als auch der Korrelation deutlich. Je weiter auch die verschiedenen Ideen und Konzepte in der Religionspädagogik bzw. Didaktik forciert werden, unabhängig aus welcher Richtung, erscheinen hierdurch grundlegende Fragen erneut in einem anderen Licht und müssen mit entsprechender Dringlichkeit im Hinblick auf einen Lösungsgedanken aktuell beantwortet werden.

So stellt sich auch in diesem Zusammenhang erneut die Frage: Was ist religiöses Lernen und Lehren? Wie kann dies verstanden, gedeutet und definiert werden?²²⁰ Im Rückblick auf die oben bereits erwähnten Aspekte von Erfahrung, Erinnerung und des Erzählens sowie im Hinblick auf die Gestaltung von Lernprozessen und deren Inhalte (in elementarisierte Form) erweist sich Schweitzers Formulierung als äußerst tragfähig:

»Zum religiösen Lernen gehören immer auch Erlebnisse und Erfahrungen, Gefühle und Begegnungen mit anderen Menschen sowie Beziehungen in der Gruppe oder in der Gemeinschaft mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Religiöses Lernen ist offenbar ein umfassendes Geschehen. Insofern kommt es nicht nur auf die Inhalte an, sondern ebenso auf den Lernprozess sowie auf dessen Gestaltung.«²²¹

In diesem Zusammenhang sieht Schweitzer auch das Potential in der Kombination von Elementarisierung und Kindertheologie und den sich daraus ergebenden weiterführenden Fragen.²²² Zusammenfassend ließe sich festhalten, dass

»[d]idaktische Perspektiven: Korrelation – Elementarisierung – Symboldidaktik: [...] die Ansätze von Korrelation, Elementarisierung und Symboldidaktik, die allesamt auf eine dialogische Verbindung zwischen Tradition und Situation, Überlieferung und Erfahrung oder Kultur bzw., wie jetzt zu formulieren wäre, (Jugend-)Kulturen zielen.«²²³

218 »Es geht um Kinder, Glaube und Religion sowie um praktische Möglichkeiten, wie der Religionsunterricht und andere Bildungsangebote, etwa in der Gemeinde, so gestaltet werden können, dass sie Kindern gerecht werden. Im Hintergrund stehen aktuelle Herausforderungen, die sich aus einer veränderten Sicht des Kindes sowie dem Wandel der religiösen Sozialisation in der Gegenwart ergeben.« (ders., *Kindertheologie und Elementarisierung*, 9)

219 Ebd., 10.

220 Vgl. ebd.

221 Ebd., 11.

222 »[D]as Elementarisierungsmodell und die Kindertheologie [...] an deren Beispiel zu zeigen, wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Beide Ansätze enthalten Impulse und Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft sind.« (Ebd.)

223 Ders., *Religionspädagogik – Lehrbuch Praktische Theologie*. Bd. 1, Gütersloh 2006, 249.

Dies wäre durch eine elementarisierte Kinder- bzw. Jugendtheologie gewiss eher zu bewerkstelligen. Allen genannten *didaktischen Perspektiven* ist der reziproke Grundcharakter gemein, wonach u.a. auch die Symboldidaktik diesem Verständnis nach als *Elementarisierungsdidaktik* begriffen werden kann.²²⁴ Das wesentliche Problem, das in der Berufspraxis einer jeden Religionspädagogin oder eines jeden Religionspädagogen zutage tritt, also post-universitär, ist, dass es »bis heute [...] aber keine allgemein anerkannte Theorie des religiösen Lernens [gibt], auf die man sich in Wissenschaft und Praxis stützen könnte«²²⁵. Eine für die Praxis und Forschung brauchbare und evidenzbasierte Theorie, die u.a. klarer definiert, was religiöse Lernprozesse sind bzw. sein können, wie diese gestaltet und gelingen könnten, ist nach wie vor eine offene Frage.²²⁶ Der korrelative Kern bzw. Grundgedanke der didaktischen Elementarisierung basale theologische Inhalte so zu reduzieren und strukturell aufzubereiten, dass sie entwicklungspsychologisch die Anschlussfähigkeit an die Erfahrungshorizonte der Kinder und Jugendlichen ermöglichen, stellt eine nicht zu gering einzuschätzende Quelle pädagogischer und didaktischer Interventionsmöglichkeiten auch in Zukunft dar.²²⁷

»Bezeichnend ist, dass vor allem Religionspädagogen und Theologen aus dem Kontext der nachuniversitären LehrerInnenbildung Elementarisierungskonzepte vorgelegt haben, die einen fruchtbaren Dialog zwischen Fachwissenschaft und Religionsdidaktik intendieren und damit einen unverzichtbaren Beitrag zur didaktischen Analyse von Unterrichtsinhalten bieten.«²²⁸

Wenn man an dieser Stelle nach den Zukunftsperspektiven der Elementarisierung auch im Zusammenhang mit der Korrelation fragt, so dürfte klar sein, dass sowohl in der aktuellen als auch in künftigen Situationen in den

»didaktischen Strömungen stärker als bisher das Prinzip der Elementarisierung realisiert werden müssen, da Veränderungen in der religiösen Sozialisation und die Neuerschließung religionsdidaktisch relevanter Bereiche es notwendig machen, sich auf die das Elementare zu besinnen und sich auf die sog. Basics des Glaubens zu konzentrieren.«²²⁹

Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, weil die

»Veränderungen im Verhältnis des Subjektes, das kompetent in Religion werden soll, zum Objekt Religion mit seinen Traditionen und Wahrheitsansprüchen flexibler re-

224 »In dem hier beschriebenen Sinn kann auch die Symboldidaktik beanspruchen, Elementarisierungsdidaktik zu sein. Sie intendiert die wechselseitige Erschließung von Symbolen als geronnene Erfahrungen und neuen eigenen Glaubenserfahrungen. Alte, fremde Erfahrungen vermitteln sich durch gegenwärtige Erfahrungen, welche wiederum durch überlieferte erschlossen werden können.« (Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 251)

225 Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung, 11.

226 Vgl. ebd.

227 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 254f.

228 Ebd., 255.

229 Ebd., 402.

agieren und damit wesentlicher Bestandteil der notwendigen didaktischen Analyse sein [...] [wird]«²³⁰.

Der didaktischen Elementarisierung liegt ein zutiefst korrelativer Kern zugrunde, welcher auch in Zukunft zum Tragen kommen wird. Es ist nicht auszuschließen, dass die Elementarisierung mit ihrem korrelativen Potential eine Schlüsselrolle innerhalb des religiösen Lehrens und Lernens zukommen wird.²³¹

4.3.2 Symboldidaktik und Symbolkunde

Eine weitere korrelative Strategie, die bei einer Gesamtbetrachtung der Korrelationsdidaktik nicht fehlen darf, ist die sogenannte Symboldidaktik bzw. Symbolkunde. Diese kann durchaus als neues Konzept verstanden werden, das im Zuge der Rezeption der Korrelationsdidaktik einen eigenen Platz in der Religionsdidaktik eingenommen hat.²³² Dieser neue Ansatz versucht, sich den Symbolen im religiösen Kontext zu nähern und hierüber einen neuen Weg zur Vermittlung der religiösen Inhalte der christlichen Tradition(en) zu ermöglichen. In dieser Arbeit wird die Symboldidaktik bzw. Symbolkunde als Teil bzw. als eine weitere Strategie der Korrelationsdidaktik verstanden, ähnlich wie es Georg Baudler seinerzeit bei der Konzeption seiner Symboldidaktik sieht, die er als konkrete Umsetzung einer korrelativen Didaktik versteht.²³³ Doch woher rührt die Idee überhaupt, über Symbole den Religionsunterricht zu betrachten? In den 1990er Jahren wurde die *Symboldidaktik* als Alternative zur Korrelationsdidaktik verstanden. Hans Mendl schreibt dies u.a. der eng geführten Umsetzung der Curriculumtheorie in den Lehrplänen zum Religionsunterricht zu.²³⁴ Die zentrale Fragestellung seinerzeit lautete in Anbetracht der vermeintlichen Tradierungskrise des Glaubens einerseits und einer zunehmenden Rationalisierung des Lebens andererseits, wie Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler überhaupt noch erreichen und für die Tiefendimensionen der Wirklichkeit sensibilisieren kann.²³⁵ Im Wesentlichen »unterstellte [man] Schülerinnen und Schülern eine weitgehende Symbolunfähigkeit und konstatierte eine Verbreitung des Grabens zwischen der Lebenswelt der Menschen und dem Glauben der Kirche«²³⁶. Wie können also »menschliches Symbolisieren und Glaubensaussagen so aufeinander bezogen werden [...], dass menschliche Erfahrungen [...] zu Glaubenserfahrungen werden«²³⁷?

Diese Frage unterstreicht nochmals den grundlegenden korrelativen Charakter der Symboldidaktik, weshalb diese definitiv als Lesart bzw. Strategie im Konzert der Korrelationsdidaktiken hier betrachtet wird. Georg Baudler versteht die Symboldidaktik als

230 Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010².

231 Vgl. ebd., 405.

232 Vgl. ebd., 166.

233 Vgl. ebd.

234 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 61.

235 Vgl. ebd.

236 Ebd., 61–62.

237 Ebd., 62.

Korrelationsdidaktik, in der eigene biografische Erfahrungen zu Symbolen kulminieren und mit biblisch-christlichen Symbolen schrittweise in Beziehung zueinander gesetzt werden.²³⁸ Doch außer Baudler haben auch andere wichtige Impulse zur Entwicklung der Symboldidaktik bzw. Symbolkunde geliefert.

So ist an dieser Stelle zuallererst Hubertus Halbfas zu nennen, der in seinem Werk *Das dritte Auge* (1982) versuchte, Zugänge zum Christentum sowie zur Religion generell zu schaffen, indem er über die (religiöse) Sprache so etwas wie eine elementare Grundgrammatik vermittelte.²³⁹ Halbfas versteht seinen didaktischen Zugang über das Symbol als Alternative zur Korrelationsdidaktik. Nach seiner Auffassung eignet sich das Symbol besser, um die verschiedenen Wirklichkeitsebenen miteinander zu verbinden.²⁴⁰ Halbfas' Symboldidaktik, wie sie in seinem oben benannten Werk dargelegt ist, fußt im Wesentlichen auf drei theoretischen Ansätzen: den Symbolbegriffen bei Paul Tillich, Mircea Eliades und C. G. Jungs.²⁴¹ Insbesondere Jungs analytische Symboltheorie prägt Halbfas' Ansatz, hiernach wird von

»einem kollektiven Unbewussten [ausgegangen], welches Urbilder menschlicher Vorstellungsmuster enthält, die sogenannten Archetypen. Kultur- und zeitübergreifend beeinflussen die Archetypen das menschliche Bewusstsein. Die an sich vorbewussten Archetypen werden in symbolischen Bildern erfahrbar und ermöglichen so einen kulturübergreifenden Zugang zu Symbolen.«²⁴²

Dieses Verständnis lässt sich mit dem Symbolbegriff Eliades in Einklang bringen, nach dem Symbole »die Struktur der Welt offenbaren und die unausdrückliche Struktur der letzten Wirklichkeit spiegeln«²⁴³. Nach der Auffassung von Halbfas bietet sich theologisch gesehen Paul Tillichs Symbolbegriff an, wonach das Symbol die Sprache des Glaubens und damit religiöse Ausdrucksform ist.²⁴⁴ Tillich versteht die Funktion des Symbols im Zusammenhang von Mythen und Geschichten, innerhalb derer der Mensch mit Symbolen ausdrückt, was ihn unbedingt angeht.²⁴⁵ Voraussetzung hierbei ist jedoch:

»Ein angemessenes Verständnis mythischer Sprache [...] [welches] der Mensch [...] nur erlangen [kann], wenn er den Mythos nicht länger wörtlich, sondern symbolisch versteht und dieser dadurch zu einem »gebrochenen Mythos« ([Der Titel »Tillich 1961 – Wesen und Wandel des Glaubens« kann nicht dargestellt werden. Die Vorlage »Kurznachweis im Text – Buch (Monographie) – (Standardvorlage)« enthält keine Informationen.], 60ff.) wird.«²⁴⁶

238 Vgl. Ders., *Religionsdidaktik – Kompakt*. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 62.

239 Vgl. ebd.

240 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, 168.

241 Vgl. ebd., 169.

242 Ebd.

243 Ebd.

244 Vgl. ebd., 169.

245 Vgl. ebd., 169f.

246 Dies., *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, Freiburg 2010², 170.

Halbfas' Kernintention ist das Stiften des Symbolsinns als Teil einer spirituellen Symboldidaktik, durch welches das Öffnen des *Dritten Auges* geschehen soll.²⁴⁷ »Das Öffnen des dritten Auges zielt auf ein Wahrnehmen und Beleben von menschheitsgeschichtlich Erlebtem ab, das letztlich nur durch inneres Schauen gelingen kann.«²⁴⁸ Das äußere Sehen steht für Halbfas für alles empirisch Wahrnehmbare, was es nach ihm zu überwinden gilt, um zu einem angemessenen Symbolverständnis zu gelangen.²⁴⁹ Von vielen Seiten erfuhr Halbfas' Ansatz Kritik, zum einen hielt man seinen Ansatz für kognitiv verfrüht und seine Bilddidaktik für etwas eigenwillig.²⁵⁰ Konkret wurde die Tendenz zur Ontologisierung von Symbolen in Zusammenhang mit der Archetypenlehre Jungs weitgehend abgelehnt.²⁵¹ Ontologisierung von Symbolen meint an dieser Stelle, dass dem Symbolgehalt eine Realität außerhalb des Bewusstseins zugewiesen wird.²⁵² Des Weiteren wird Halbfas' Ansatz dafür kritisiert, dass er zu wenig die Situation der Schülerinnen und Schüler und deren Alltagssymbole berücksichtigt; auch wird die Frage nach dem Stiften des Symbolsinns im konkreten Unterricht nicht vollständig beantwortet und bleibt somit theoretisch.²⁵³ Schlussendlich gipfelte die Kritik an diesem Ansatz darin, dass

»Symbolbildung als kognitiver Lernprozess [...] bei Halbfas nicht in den Blick [kommt], ebenso wenig wie die Reflexion und Interpretation von symbolischer Kommunikation. Gesellschafts- und ideologiekritische Perspektiven [...] [könnte Halbfas so seine Kritiker] nicht entwickeln«²⁵⁴.

Meines Erachtens hat Halbfas' Ansatz viele positive Impulse geliefert, auch wenn diese gewiss nicht ohne Weiteres unverändert in der Praxis umgesetzt werden können. Vor den Herausforderungen einer wachsenden Diversität in Schule und Gesellschaft bietet dieser Ansatz jedoch Denkanstöße, die im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Korrelation im Sinne eines individuellen und spirituellen Lernens und Erlebens sicher noch manchen fruchtbaren Beitrag leisten kann.

Ein weiterer wichtiger Beitrag liegt durch die Arbeit von Peter Biehl vor. In seinem Werk *Symbole geben zu lernen* aus dem Jahr 1989 entwirft er seine kritische Symbolkunde, deren Intention es ist, einen Re-Symbolisierungsprozess in Gang zu setzen, in dem einerseits religiöse Grundsymbole vermittelt, andererseits zeitgleich kritisch hinterfragt werden und man sich mit pseudoreligiösen Symbolen der Alltags- und Medienkultur auseinandersetzt.²⁵⁵ Biehl betont den vermittelnden und ausdrucksfördernden Charakter von Symbolen, der bei der Sprachnot der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die

247 Vgl. ebd.

248 Ebd.

249 Vgl. ebd., 170.

250 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 62.

251 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 170.

252 Vgl. ebd.

253 Vgl. ebd.

254 Ebd.

255 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 170.

eigene Religion Abhilfe schaffen soll und darüber hinaus deren Identitätsbildung unterstützen kann.²⁵⁶ Im Folgenden werden die nach Biehl verstandenen Wesenszüge von Symbolen zusammengefasst:

- »Sie geben dem Leben Ausdruck und Deutung, sie können sprachlos machende Erfahrungen thematisieren, indem sie Wünsche und Ängste sprachlich verdichten. Dadurch haben sie entlastende Funktion.«
- »Symbole helfen Konflikte auszutragen, indem innere Konflikte äußerlich zum Ausdruck gebracht und damit verarbeitet werden. Die Frage nach der eigenen Identität kann zum Schlüssel für fundamentale biblische Symbole werden.«
- »Symbole helfen Grundambivalenzen zu ertragen. Sie bieten sich als anthropologische Konstanten an, die als hermeneutische Schlüssel für gegenwärtige wie tradierte christliche Symbole dienen können.«
- »Symbole haben eine didaktische Brückenfunktion, da sie zwischen Bewusstem und Unbewusstem, innerer und äußerer Wirklichkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenso vermitteln wie zwischen Lebenserfahrungen heutiger Menschen und Menschen in biblischen Zeiten.«²⁵⁷

Den theoretischen Rahmen für Biehls Symbolverständnis bildet die Theorie von Alfred Lorenzer in seinem Werk *Verwandlung von Symbolen*.²⁵⁸ Nach dieser Theorie verliert ein Symbol seine Vieldeutigkeit, seine emotionale Relevanz nimmt ab, es verliert an Bedeutung und wird insgesamt zu einem eindeutigeren Gegenstand.²⁵⁹ Der umgekehrte Weg ist ebenso möglich, Biehl geht von Klischees aus, die eine Verschmelzung von Selbst und Objekt bis hin zur totalen Verehrung eines Idols beschreiben.²⁶⁰ »In der Verwandlung zum Klischee zieht dann das Symbol alle Sinndeutung an sich.«²⁶¹ Biehls theoretischer Rahmen spiegelt eine ganze Reihe von didaktischen Strömungen und Ansätzen wider, die auch seinen Bezug zur Korrelationsdidaktik offenlegen. So weisen die Grundzüge seiner Symboldidaktik gemeinsame Wurzeln zu der Baudlers auf, welche in der Korrelationsdidaktik fußen.²⁶² Dies ist nicht zuletzt auf die Rezeption von Tillichs Symbolbegriff zurückzuführen.²⁶³ Wesentlich für Biehl ist vor allem die Symboltheorie Paul Ricoeurs. Hiernach werden Symbole als doppeldeutige sprachliche Zeichen verstanden, deren sekundärer Sinn definiert und sprachlich erfassbar sein muss.²⁶⁴ Nach Biehls Verständnis haben Symbole ihre selbstverständliche Bedeutung verloren, die es

256 Vgl. ebd., 171 in Bezug auf Biehl, Peter/Hinze, Ute/Tammeus, Rudolf, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. [Wege des Lernens 6], Neukirchen-Vluyn 1989, 176.

257 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 171–172.

258 Vgl. Lorenzer, Alfred, Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt a.M. 1973.

259 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 172.

260 Vgl. ebd.

261 Ebd., 172f.

262 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 173.

263 Vgl. ebd.

264 Vgl. ebd.

wieder anzueignen gilt, um die grenzenlose Fülle ihrer Bedeutung einer kritische Reflexion überhaupt unterziehen zu können.²⁶⁵ Biehls Ansatz ist sehr sprachgebunden und richtet sich eher an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, er setzt eine elementare Symboldidaktik im Primarbereich voraus.²⁶⁶

Beide, sowohl Halbfas als auch Biehl, wurden ausgiebig rezipiert und kritisiert, weshalb sie auch innerhalb dieses Abschnittes als *Protagonisten* der Symboldidaktik eine Sonderstellung innehaben und ihnen dementsprechend mehr Platz als anderen Vertretern zugestanden wird. Einer der wesentlichen Kritikpunkte an beiden Ansätzen ist die sogenannte Ontologisierung der Symbole, d.h., dem Symbolgehalt wird eine Realität außerhalb des Bewusstseins zugesprochen, was zur Konsequenz hat, dass das Symbol im Vordergrund steht und nicht der Prozess der Symbolisierung.²⁶⁷ Beide Ansätze gehen davon aus, dass die Symbolentwicklung der Sprachentwicklung vorausgeht.²⁶⁸ Biehls Fokus auf die sprachlich-kognitive Ebene bei der Symbolerschließung brachte ihm die Kritik ein, dass sein Ansatz zu wenig die sinnlich-wahrnehmenden Aspekte bei der Symbolaneignung berücksichtigt.²⁶⁹ Er reagiert auf diese Kritik, indem er seine kritische Symbolkunde zu einem ästhetischen Projekt weiter ausarbeitete.²⁷⁰ Anton Bucher vertrat 1990 in *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung* die Auffassung, dass eher ästhetische Aspekte in Zusammenhang mit Symbolen in den Vordergrund zu stellen seien und nicht deren Deutung und Interpretation; was in Anbetracht der kognitiven Fähigkeiten von Kindern sinnvoll erscheint und ihnen eine diesbezügliche Naivität gestattet.²⁷¹

Eine weitere Variante der Symboldidaktik wurde insbesondere von Michael Meyer-Blank vorangetrieben: die sogenannte semiotische Symboldidaktik. In seinem Werk *Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik* (1998) geht es Meyer-Blank hierbei in erster Linie um die Decodierung religiöser Sprachsymbole, da diese den Schülerinnen und Schülern nicht mehr bekannt sind und nicht mehr ohne Weiteres verstanden werden können.²⁷² Mit der Decodierung geht ein wechselseitiges Verstehen bzw. Erkennen einher, was die Intention des Ganzen ist. Für Meyer-Blank geht der Prozess der Zeichenbildung und dessen theologische Interpretation auseinander. Demzufolge ist der Wahrheitsanspruch christlicher Zeichen jenseits der Zeichenbildung.²⁷³ Folgt man diesem semiotischen Verständnis von Zeichen und Symbolen, besteht die Aufgabe der Religionsdidaktik darin, die Aneignung der Zeichen zu gewährleisten, während die Wahrheitsfrage eher in den Aufgabenbereich der systematischen

265 Vgl. ebd.

266 Vgl. ebd.

267 Vgl. ebd.

268 Vgl. ebd.

269 Vgl. ebd.

270 Vgl. ebd., 174 in Bezug auf Biehl, Peter, Festsymbole. Zum Beispiel Ostern: Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

271 Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 174.

272 Vgl. Dies., Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2010², 174.

273 Vgl. ebd., 175.

Theologie fiele.²⁷⁴ Was bedeutet dies aber im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik bzw. die Symboldidaktik als Ganzes?

»Semiotische Didaktik will [...] nicht mehr eine Brücken- und Vermittlungsfunktion wahrnehmen und verabschiedet sich damit endgültig vom Grundanliegen der Korrelationsdidaktik. Sie erliegt auch nicht mehr den Aporien, aus denen die Korrelations- und Symboldidaktik nicht herausfanden.«²⁷⁵

Die Auffassungen, ob die semiotische Didaktik als eine Weiterentwicklung der Symboldidaktik zu betrachten ist, gehen auseinander, ebenso im Hinblick auf den erwähnten Wahrheitsanspruch, der zentraler Gegenstand des schulischen Religionsunterrichtes ist.²⁷⁶ Ein Konzept, welches als ein weiterer Beleg für die Symboldidaktik als Strategie der Korrelation gesehen werden kann, ist das der sogenannten alltagsorientierten Symboldidaktik, wie sie Nobert Weidinger in *Was nützt ein goldener Schlüssel, wenn er die Tür zur Wahrheit nicht öffnet (Aurelius Augustinus). Mit heutigen Schülerinnen und Schülern sakramentale Symbol-Zeichen erschließen* (2009) entwirft. Über Symbole aus dem Alltag und der Lebenswelt der Jugendlichen sollen Lernprozesse initiiert werden, die kommunikations- und handlungsorientiert zum Erleben, Wahrnehmen, Deuten und Handeln animieren sollen.²⁷⁷ Ein abschließender Satz von Mendl zur Einordnung der Symboldidaktik als Korrelationsdidaktik fasst treffend zusammen und belegt, dass die Symboldidaktik tatsächlich eher eine Strategie und insgesamt weniger eine Alternative zur Korrelationsdidaktik darstellt. Denn »die Symboldidaktik als globales Modell für Religionsunterricht [hat sich als] [...] nicht tragfähig [erwiesen], [...] [ist] aber ein wichtiges Prinzip und ein zentraler Inhaltsbereich der Religionsdidaktik«²⁷⁸. Noch deutlicher formuliert Mendl es, indem er seinerseits auf Georg Baudler rekurriert: »Im Anschluss an Georg Baudler kann man von der Intention her die verschiedenen Ansätze der Symboldidaktik durchaus als angewandte Korrelationsdidaktik verstehen.«²⁷⁹ Warum das Symbol bzw. das Symbolisieren aus der Perspektive der Korrelation zum Korrelieren sich geradezu anbietet, liegt wahrscheinlich in der Struktur des Symbols begründet:

»Die Struktur des Symbols (von symbolleihen: zusammenwerfen, Getrenntes zusammenfügen) ist anschlussfähig an korrelative Prozesse, da auch hier Zusammengehöriges in seiner Verwiesenheit aufeinander dargestellt und verdeutlicht werden kann. Symbolisieren ist in diesem Zusammenhang also als gelungenes Korrelieren zu verstehen.«²⁸⁰

Dennoch muss an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen werden, dass es durchaus auch andere Auffassungen zur der hier vorgelegten Einordnung gibt:

274 Vgl. ebd.

275 Ebd.

276 Vgl. ebd., 175–176.

277 Vgl. ebd.

278 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 62–63.

279 Ebd., 63.

280 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 168.

»Zum einen kann sie [die Symboldidaktik] in ihrer Konzentration auf das Symbol als Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik, zum anderem aber auch als Gegenentwurf zu dieser interpretiert werden.«²⁸¹

Abschließend sei hier angemerkt, dass es gewiss auch mit Blick auf die Entwicklung einer eigenen Islamischen Religionspädagogik bzw. -didaktik durchaus interessant wie auch praktikabel wäre, wenn man die vorhandenen Konzepte und Ansätze theoretisch zusammenführte, um hieraus auch eine praxisorientierte Medienpädagogik zu entwickeln. Im Zeitalter von Smartphones und der damit verbundenen Allgegenwart des Internets ist es essentiell, sich mit den Zeichen und Symbole dieses Mediums und Kommunikationsmittels zu befassen. Dies gilt sowohl für sakrale als auch profane Lebensbereiche, hierbei nimmt die Kommunikation über *den Islam* eine besondere Rolle ein – gerade um Zerrbildern und Radikalisierungstendenzen entgegenwirken zu können.

4.4 Quo vadis Korrelation?

Verschiedene Ideen und Ansätze könnten im Hinblick auf eine mögliche Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik von Bedeutung sein und sollen hier lediglich Tendenzen in diesem Zusammenhang aufzeigen. Die hier vorgestellten theoretischen Ansätze müssen sich in der konkreten Unterrichtspraxis bewähren, was im Einzelfall noch abzuwarten bleibt. Ein Beispiel hierfür ist die sogenannte Abduktive Korrelation. Ein weiteres eher sehr abstrakt anmutendes, aber nicht weniger interessantes Modell stellt die von Ulrich Kropač (2002) eingebrachte Idee der Dekonstruktion dar.²⁸² Hiernach sind Konstruktion und Destruktion miteinander verquickt, so sind der biblische Text einerseits und die lernenden Schülerinnen und Schüler andererseits an dem Prozess der Dekonstruktion beteiligt.²⁸³ So werden »eingeschliffene und linear-einfache Deutungskonstrukte biblischer Texte [...] destruiert; biblische Texte werden in ihrem vielfältigen Sinnpotenzial für jeweils sich mit ihnen beschäftigende Subjekte freigegeben.²⁸⁴ Im Umkehrschluss vermögen biblische Texte ebenso »das Selbstverständnis eigener Selbst-, Welt- und Gottesbilder [zu irritieren] und bieten Schülern Gegenwelten, die für konstruktiv verändernde Prozess offenstehen«²⁸⁵. Einen anderen Ansatz vertritt Reinold Boschki, der sich mit dem Leitbegriff der *Beziehung* der Korrelation nähert.²⁸⁶ Er stellt den Begriff der Beziehung dem der Korrelation gegenüber, der letztlich den Begriff der Korrelation »als kommunikatives Geschehen interpersonal und subjektorientiert ausdifferenziert [...] ersetz[en] [...] soll«²⁸⁷. Eine andere aber nicht weniger interes-

281 Ebd., 176.

282 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65 in Bezug auf Kropač, Ulrich, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zu Diskussion um das Korrelationsprinzip. In: Religionspädagogische Beiträge 48 (2002), 3–18.

283 Vgl. Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65.

284 Vgl. ebd.

285 Ebd.

286 Vgl. ebd., 65 in Bezug auf Boschki, Reinhold, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Osterfildern 2003.

287 Mendl, Religionsdidaktik – Kompakt, 65.