

Vom Containerbegriff »Korrelation« zum Planungsinstrument für Unterricht – Zu einer Operationalisierung von Korrelationsprozessen

Mirjam Schambeck sf

So unabdingbar Bildungs- und Lerntheorien sind, um die Uneinholbarkeit vom Lehren und Lernen, von Bildung und Unterricht zu orientieren und zugleich zu garantieren, so sehr bedürfen sie zugleich der didaktischen Bearbeitung. Erst so lassen sich daraus Instrumente für die Planung von Unterricht entwickeln. Damit sind zwei Weichenstellungen benannt, die für diesen Beitrag wichtig sind, in dem Korrelation für die Strukturierung von Unterricht fruchtbar gemacht werden soll: 1. der Hinweis, die Theorie nicht mit der Praxis zu verwechseln und umgekehrt, also die Theorie-Praxis-Differenz zu achten, und 2. der Fingerzeig, bei der Suche nach Kriterien für eine gelingende Unterrichtsplanung nie zu vergessen, dass Lehren und Lernen immer ein utopisches Plus innewohnt und Planungsinstrumente eben weder den Unterricht selbst ausmachen, noch sein Gelingen garantieren.

Näherhin gilt es also bewusst zu halten, dass eine Bildungs- und Lerntheorie – und dasselbe gilt für ein fundamentaltheologisches Konzept – noch kein didaktisches Modell ist. Bildungs- und Lerntheorien markieren vielmehr so etwas wie einen hermeneutischen Horizont, dem ein bestimmter didaktischer Ansatz verpflichtet ist, den er freilich selbst wiederum prägt, mit dem er aber nicht in eins fällt. Sowohl dem Korrelationsgedanken als auch der sogenannten »kategorialen Bildung«, wie sie von Wolfgang Klafki (*1927) vorgeschlagen und in der Religionsdidaktik nachhaltig rezipiert wurde, ist gerade dies aber passiert: Korrelation wurde zu schnell zur Didaktik, ja zum Praxisimpuls, wie die »kategoriale Bildung« zu schnell mit der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik

identifiziert wurde. Der erste Teil des Beitrags erkundet deshalb zumindest exemplarisch den »langen Weg« von der Bildungstheorie zum Planungsinstrument von Unterricht an Theorien und Didaktikmodellen, die für die Religionsdidaktik wichtig geworden sind. Damit wird zugleich die allgemeinpädagogische und -didaktische Diskussion plastisch, vor der sich die Korrelationsdebatte abspielte und die damit einiges über Korrelation zu lernen gibt.

Der zweite Teil versucht vor diesem Hintergrund, eine Operationalisierung von Korrelation zu wagen, die jenseits ihrer in der religionsdidaktischen Rezeption eingeschlichenen Missverständnisse¹ sowie pädagogischer und didaktischer Ambivalenzen erfolgt.

1 Der lange Weg von der Bildungstheorie zum Planungsinstrument von Unterricht – eine exemplarische Spurensuche

Versucht man die pädagogische Großwetterlage in den 1960er-Jahren und zu Beginn der 1970er-Jahre, also in den Anfangszeiten der religionsdidaktischen Rezeption von Korrelation, in den Blick zu nehmen, fallen die Arbeiten von Wolfgang Klafki besonders ins Gewicht. Sie entwerfen einerseits mittels des Entwurfs der sog. »kategorialen Bildung« einen Mittelweg im Ringen um die Vor- und Nachteile von materialer und formaler Bildung. Andererseits verschaffen sie in Zeiten, in denen die Curriculumforschung und damit die Plan- und Strukturierbarkeit von Lehr- und Lernprozessen im Vordergrund steht, dem Bildungsgedanken mit seinem utopischen Potenzial und dem Plädoyer für die Unverfügbarkeit von Lernen wieder Gehör. Als solche werden sie nicht nur für die allgemeinpädagogische

¹ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, Korrelationskonturen.

und -didaktische Diskussion wegweisend, sondern sind auch ein wichtiger Impulsgeber für die Religionsdidaktik geworden.

1.1 Die »doppelte Erschließung« als Axiomatik einer Vielzahl didaktischer Modelle

Wolfgang Klafki hatte zum ersten Mal 1963 die Gretchenfrage der Didaktik mittels der »kategorialen Bildung« beantwortet, die die doppelte Erschließung von Mensch und Welt in das Zentrum von Bildung rückt. Seine Formulierung, dass es bei Bildung und der sich aus ihr ergebenden kritisch-konstruktiven Didaktik um »ein nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen ›Subjekt‹ und ›Objekt‹ [geht], einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ›aufschließt‹, zugänglich verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich *für* geschichtliche Wirklichkeit ›aufschließt‹, also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet ...«², ist in der Didaktik sprichwörtlich geworden. Klafki hatte die Grundbewegung von Bildung und damit von Didaktik auch geistesgeschichtlich aus der Einbahnstraße befreit, Bildung, Wissensaneignung und -vermittlung als einseitig von der Sache her bedingtes Unterfangen zu kennzeichnen: Der zu bildende Mensch, der Lernende mit all seinen Voraussetzungen bestimmt das Lehren und Lernen genauso wie der Inhalt. Dass diese doppelte Bewegung nicht in einem luftleeren Raum erfolgt, sondern kulturell, gesellschaftlich und damit kontextuell bedingt ist, ergänzte Klafki in späteren Veröffentlichungen – insbesondere durch die aus der hermeneutischen Methode gewonnenen Erkenntnisse.³ Damit war von allgemeinpädagogischer Seite das didaktische Geschehen mindestens zwischen diesen beiden Polen »Subjekt«

² Hier zitiert nach der neuen Fassung: Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 96.

³ Vgl. ebd.

und »Objekt« aufgespannt worden. Klafki selbst hatte diese noch abstrakte und allgemeine bildungstheoretische und Didaktik fundierende Erkenntnis mittels der sogenannten »Didaktischen Analyse« auf Unterricht hin konkretisiert. Dem folgten sowohl viele andere Allgemeinpädagog/-inn/en und -didaktiker/-innen als auch Religionsdidaktiker/-innen und generierten eine Pluralität didaktischer Modelle, denen allesamt die doppelte Erschließung der »kategorialen Bildung« als Axiomatik zugrunde liegt und dort konstruktiv weiter entwickelt wurde (vgl. die sog. Lerntheoretische Didaktik nach dem Berliner Modell oder dem Hamburger Modell).

1.2 Die Eigenlogik des Unterrichts als Strukturmoment didaktischer Transformation

Auch wenn Dietrich Benner (* 1941) keinesfalls der einzige und auch nicht der erste war, der die kategoriale Bildung für den Unterricht konkretisierte, war er einer der Pädagog/-inn/en, die noch stärker als Klafki die Eigenlogik des Unterrichts als Strukturmoment didaktischer Planungen ins Bewusstsein rückte; auch deshalb ist er für die religionsdidaktische Theoriebildung bedeutsam geworden. Benner spricht davon, dass sich Unterricht »niemals unmittelbar« aus der zu lernenden Sache ergebe. Im Unterricht muss das zu Lernende vielmehr einer »pädagogischen Transformation« unterzogen werden. Nach Benner bedeutet dies, dass das Lehrangebot an die »Lernfähigkeit der Heranwachsenden« anschlussfähig gemacht werden muss, so dass die Lernenden dadurch fähig werden, es zu erfahren, zu beurteilen und an ihm teilzuhaben.⁴ Benner entwickelt dafür vier Kriterien, die für einen gelingenden Unterrichtsprozess charakteristisch sind. Während die ersten beiden fundamentaler Natur sind, sind die anderen beiden Kriterien nachrangig. Benner geht davon aus, dass Unterricht 1. »bildende Wechselwirkungen zwischen der Lernfähigkeit der Lernenden

⁴ Vgl. Benner, Dietrich, *Bildung und Religion*, 115f.

und der Bildung einer für sie neuen Welt« arrangieren muss, sowie 2. dass diese Wechselwirkungen so anzulegen sind, dass die Lernenden sowohl rezeptiv als auch aktiv zu Selbst- und Welt-erfahrungen aufgefordert werden. 3. Schließlich sollen die Transformationen als Herausforderungen für die Lernenden ins Spiel kommen und 4. soll Lernen, Unterricht und das zu Vermittelnde nicht in eine hierarchische Beziehung gesetzt werden, die suggeriert, dass der Unterricht allein die Sache definiere oder umgekehrt die Sache, was Unterricht ist.⁵

Mit diesen Ausführungen ist Benner ein Beispiel für eine Entwicklung, die wiederum zum Katalysator vielfältiger didaktischer Ansätze wurde. So inspirierend Benners Transformationsmodell also einerseits ist, so ist es ähnlich wie auch Klafkis Ausführungen noch allgemein und abstrakt. Insbesondere die unterschiedlichen Studien im Rahmen von Unterrichtsforschung machen bewusst, dass der Weg von einer allgemeinen Bildungstheorie zur konkreten Bestimmung von Lerneffizienz weit ist. Er muss aber gegangen werden, wenn Lehren und Unterricht nicht einfach als Kunst stilisiert werden soll, die man entweder kann oder nicht, sondern als Fähigkeit zum Tragen kommt, die erlernbar ist.⁶

1.3 Das didaktische Dreieck und seine Adaptionen als Verschränkung und Weiterentwicklung

Die Entwicklung des sog. »didaktischen Dreiecks« ist sicher keine chronologisch oder inhaltlich lineare Konsequenz, um einerseits der Unplanbarkeit von Unterricht, Lehren und Lernen Rechnung zu tragen und andererseits die notwendige Strukturierung von Unterricht voranzutreiben. Sie markiert aber einen weiteren wichtigen Meilenstein didaktischer Theoriebildung. Als solcher fand das didaktische Dreieck auch in der Religions-

⁵ Vgl. ebd., 116.

⁶ Vgl. dazu Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 71–103.

didaktik große Resonanz und buchstabierte die doppelte Erschließung von Subjekt und Objekt auf eigene, nun schon deutlicher auf Unterricht hin bezogene Weise aus. Übernommen aus der »Themenzentrierten Interaktion« von Ruth Cohn (1912–2010) hilft das didaktische Dreieck, Lehr- und Lernprozesse im Unterricht zu verstehen und zu planen. Aufgespannt zwischen den Größen »Schüler/-innen«, »Lehrer/-innen« und »Sache/Stoff« und eingespannt in das Bedingungsfeld des Religionsunterrichts, verdeutlicht es, dass auch die Lehrkraft als entscheidende Größe im Unterrichtsgeschehen bewusst werden muss. Was Unterricht ist, bestimmt sich also nicht nur über die doppelte Erschließung von Subjekt und Thema. Es reicht auch nicht, die Unterrichtssituation selbst als formatierende Größe ins Spiel zu bringen. Das didaktische Dreieck rückt vielmehr die komplexen personalen Interaktionen, die Unterricht ausmachen, mittels der Größe »Lehrkraft« in das Blickfeld. Damit stellt es einerseits eine Erweiterung der Ansätze von Klafki oder auch Benner dar. Andererseits trägt es gleichsam als Faustformel für die Planung von Unterricht auch zu einer nicht immer angemessenen Vereinfachung dieser komplexen Situation bei.

Diese doppelte Funktion aufgreifend, folgten dem didaktischen Dreieck viele (religions-)didaktische Übersetzungen: ob dies das sog. bibel)didaktische Dreieck⁷ ist oder die »Didaktische Transformation«, wie sie Oliver Reis entwickelt hat.⁸ Gerade letzterer hat dabei sowohl das didaktische Dreieck als auch die Logik der doppelten Erschließung von Subjekt und Objekt ineinander gelesen: Reis verdeutlicht, dass es bei der didaktischen Transformation darum gehe, einerseits die Sache, und zwar in der Pluralität ihrer Verstehensweisen, ins Spiel zu bringen, andererseits die Lernenden in ihren unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen im Unterrichtsgeschehen ernst zu nehmen, indem die Sache von ihnen aus formatiert wird. Drittens schließlich geht es bei der didaktischen Transformation darum, die entsprechende Lernformatierung insbesondere über

⁷ Vgl. Porzelt, Burkard, Grundlinien biblischer Didaktik, 9–12.

⁸ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Oliver Reis.

die Lernwege zu erreichen. Die Lehrkraft wird hier zum Moderator, der es verstehen muss, die unterschiedlichen Deutungen der Schüler/-innen mit den Deuteangeboten, die sich durch die Sache ergeben, ins Gespräch zu bringen. Dazu muss die Lehrkraft Experte der Sache sein und um weiterführende Deutungsmöglichkeiten wissen, wie sie auch Anwalt der Schüler/-innen ist, indem sie die Sache von ihren Zugangsvoraussetzungen in den Blick nimmt und wahrnimmt, wie diese die Sache verstehen. Schließlich ist sie auch diejenige, die es versteht, die entsprechenden Lernformate zu wählen, so dass die Schüler/-innen die Sache so erschließen können, dass sie in ihrem eigenständigen theologischen Denken gefördert werden. Erst mittels dieser drei Perspektivierungen wird die Lehrkraft zum Didaktiker und die Auseinandersetzung mit Themen zum didaktischen Geschäft.

Von daher lassen sich auch die aktuellen pädagogischen und didaktischen Spitzenthemen einordnen und gewichten. Die Hattie-Studie beispielsweise wird zum Schlüssel, die Größe »Lehrkraft« und die Rolle, die ihr im Unterrichtsgeschehen zukommt, nochmals detaillierter zu beschreiben.⁹ Die Kompetenzorientierung¹⁰ mit ihrer Fokussierung auf den Outcome kann helfen, die Bedeutung der Schüler/-innen und ihrer Verstehensweisen in den Mittelpunkt zu rücken. Damit wird zugleich bewusst, dass sich die Qualität von Unterricht eben nicht nur daran bemessen lässt, was und wie Lehrer/-innen lehren, sondern auch daran, was Schüler/-innen können. Die Planung von Unterricht erhält von diesen Entwicklungen her wichtige Impulse. Sie werden dann zur Inspiration, wenn sie nicht verabsolutiert werden, sondern im Sinne von Sehhilfen für die Komple-

⁹ Vgl. Hattie, John, Lernen sichtbar machen, 277f; Terhart, Ewald, Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden?, 277.

¹⁰ Vgl. Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas u. a., Das Berliner Modell religiöser Kompetenz, 67–87; Schambeck, Mirjam, Was bedeutet »religiös kompetent« zu sein?, 132–140.

xität von Unterricht zur Geltung kommen. Gelingt dies nicht, verkommen sie zum knechtenden Unterfangen.

Die Frage freilich, was dies für Korrelation und die Möglichkeit eines Fruchtbarmachens von Korrelation für die Planung von Unterricht bedeutet, wurde noch nicht beantwortet. Es konnte aber zumindest zweierlei deutlich gemacht werden: 1. nämlich, dass auch in der didaktischen Theoriebildung jenseits der Korrelationsdebatte die Frage, wie die Theorie-Praxis-Differenz zu wahren und fruchtbar zu machen ist, eine Rolle spielte; 2. dass in der Großwetterlage der didaktischen Theoriebildung die doppelte Erschließung von Sache und Subjekt zur Axiomatik avancierte, Bildung, Lehren und Lernen zu denken. Damit wurde von pädagogischer Seite her ein profilierter Denkhorizont eröffnet, an den Korrelation gut anschlussfähig war. Die Entwicklungen verliefen dabei eher parallel als in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis. Erst im Rückblick lässt sich sehen, wie sowohl die allgemeinpädagogische und -didaktische Diskussion als auch die Korrelationsdebatte, die in den Anfängen v. a. eine theologische war, auf die gleichen Denkfiguren abhoben und sich diese zunutze machten.

1.4 Korrelationsansatz und Elementarisierungskonzept als Adaptionen der kritisch-konstruktiven Didaktik

Inmitten der von Klafki angestregten Debatten um die Formierung von Bildung und Didaktik fallen die Anfänge der religionsdidaktischen Rezeption von Korrelation wie auch des insbesondere in der evangelischen Religionspädagogik entwickelten sog. Elementarisierungskonzepts. Noch expliziter als das die Korrelationsdidaktik tun wird, versteht das Elementarisierungskonzept die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki als gedankliche Wurzel. Es übernimmt von Klafki den Impuls, dass nicht alles Mögliche als Bildungsinhalt zu verhandeln sei, sondern Bildung vielmehr auf das Elementare konzentriert werden müsse. Bildungsinhalte sollten zu Themen werden. Damit bestimmbar wird, was als bildungsrelevant zu gelten hat, bedarf

es der didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen.¹¹ Ohne den Begriff »Elementarisierung« zu nennen, formuliert Klafki damit eine Säule des Elementarisierungsansatzes.

Diese Konzentration auf das Elementare wird noch von einer anderen Seite her untermauert. Was Karl Rahner und andere mit den »Kurzformeln des Glaubens« meinten, und was vor ihm schon Josef A. Jungmann mit einer Konzentration der Tradition auf Christus vorschlug, hat im Raum der evangelischen Theologie einen Ausdruck im Bemühen um eine sog. »elementare Theologie« gefunden. Theologen wie Hans Stock und Ingo Baldermann arbeiteten eine solche »elementare Theologie« aus, der es darum ging, das Grundlegende, bzw. Innerste der Theologie zu bearbeiten.

Diese Denkfigur, dass in der Theologie nicht alles gleich wichtig ist, dass es vielmehr so etwas wie eine »Hierarchie der Wahrheiten« gibt, ist in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein noch fremder und erst langsam wieder erinnerter Gedanke gewesen. Auf katholischer Seite hat die »Hierarchie der Wahrheiten« ihren vornehmsten und lehramtlich verbindlichen Ort in der Konzilskonstitution *Unitatis Redintegratio* 11 gefunden.

Bereits mit diesen wenigen Skizzen fällt Entscheidendes für das Konzept der Korrelation und ihrer evangelischen Schwester der Elementarisierung auf: Beide Ansätze verbindet die Grundbewegung, die die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki ausmacht und in der kategorialen Bildung ihren verbindlichen Ausdruck gefunden hat. Es geht um eine doppelte Erschließung, nämlich des Subjekts für das Objekt und des Objekts für das Subjekt. Während Korrelation und ihre religionsdidaktischen Bearbeitungen hier aber entweder abstrakt blieben oder in den Strukturgittern Lehr- und Lernprozesse fast schon automatisierbar machten, ist das Elementarisierungskonzept praxisdienlicher ausgestaltet worden: Elementarisierung strukturiert mittels der vier bzw. fünf didaktischen

¹¹ Vgl. Klafki, Wolfgang, Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, 120–139.

Aufgaben deutlicher,¹² wie die Lebenswelt und die Glaubensüberlieferung im Lernprozess zum Tragen kommen sollen, als dies der Korrelationsdidaktik bislang gelang. Zugleich liegt eine Schwierigkeit des Elementarisierungskonzepts darin, dass die einzelnen didaktischen »Aufgaben« nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind. Was unterscheidet elementare Strukturen wirklich von elementaren Wahrheiten, oder elementare Erfahrungen von ihnen? Auch ist nicht klar, *wie* die einzelnen didaktischen Aufgaben miteinander in Beziehung zu setzen sind. Wie ist es z. B. möglich, dass die elementaren Erfahrungen eingeholt werden und was bedeutet dies für die elementaren Strukturen und umgekehrt? Insofern ist der heuristische Wert des Elementarisierungskonzeptes – und um mehr geht es dem Elementarisierungskonzept nicht und will es ihm auch nicht gehen – eingeschränkt.

Dazu kommt eine weitere Schwierigkeit: So hilfreich es ist, dass Elementarisierung von einer pädagogischen Idee her gedacht wurde, so fehlt ihr doch die explizite theologische Grundlegung. Diese hingegen leistet das Korrelationskonzept. Korrelation kann zeigen, was die Bedingung der Möglichkeit für religiöse Lernprozesse ist, die mehr sind als eine Aneignung von Wissen über Religion, und wie jene gedacht werden kann: nämlich dass die grundlegende, freie Zuwendung Gottes zum Menschen die Erstvoraussetzung ist, um überhaupt dann in der Tradition und Situation Orte zu entdecken, in denen sich Gott dem Menschen ansichtig macht. Daraus lässt sich als eine erste Aufgabenbestimmung für religiöse Lehr- und Lernprozesse bestimmen, diese »Orte« so zu erschließen, dass die Lernenden daraus für ihre Lebensdeutungen, -einstellungen und -haltungen Erhellendes gewinnen und in ihrer eigenen Positionierung in Bezug auf Religion begründungsfähiger werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann man des-

¹² Vgl. Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele/Schweitzer, Friedrich u. a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie; Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, 46–81; Ritter, Werner H., Stichwort »Elementarisierung«, 82–84.

halb Folgendes schlussfolgern: Elementarisierung vermag es, pädagogisch sinnvoll aufzuzeigen, wie religiöse Lernprozesse denkbar sind, muss aber noch deutlicher aufweisen, inwiefern es auch theologisch geboten ist, das so zu verstehen. Das »Korrelieren Lernen« dagegen vermag theologisch zu begründen, warum Glaubensüberlieferung und Lebenswelt in einen Dialog zu bringen sind, muss aber noch expliziter erläutern, warum das auch pädagogisch sinnvoll ist.

Würden beide Konzepte ihre Stärken einander zur Verfügung stellen, wäre viel gewonnen. Für den Korrelationsansatz steht zumindest noch aus, die Übersetzung in die religionsdidaktische Praxis unter Wahrung der Theorie-Praxis-Differenz einerseits und gleichzeitiger Bezogenheit auf religionsdidaktische Praxis zu leisten. Eine Möglichkeit dazu soll im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

2 Ein fundamentaltheologischer Begriff auf dem Weg zum Planungsinstrument von Unterricht

2.1 Korrelation als Planungsinstrument: Notwendig auf Unterrichtsforschung verwiesen

Wie weiter oben schon hinlänglich dargestellt wurde,¹³ hat Korrelation in ihrer religionsdidaktischen Rezeptionsgeschichte einige Vereinseitigungen erfahren, die letztlich mit dazu beitragen, Korrelation die Praxisfähigkeit abzuspochen. Zu diesen Beobachtungen kommt hinzu, dass auch 40 Jahre nachdem das Korrelationsdenken in die Religionsdidaktik Einzug gehalten hat, noch keine Krieriologie gelingender Korrelationsprozesse entwickelt wurde.¹⁴

¹³ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, Korrelationskonturen.

¹⁴ Vgl. dazu auch Schambeck, Mirjam, »Wir kennen das aus Zombifilmen oder so«, 73f.

Obwohl es in der Diskussion unangefragt ist, die drei Momente von Korrelation – das Vorkommen der Tradition, das Vorkommen der Lebenswelt und die wechselseitige Durchdringungsprozesse beider – als grundlegend anzusehen, ist trotzdem bis heute die Frage relativ ungeklärt, was man sich konkret unter einer wechselseitigen Durchdringung von Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen vorstellen kann, und wann sie als gelungen gilt.¹⁵ Diese Frage lässt sich noch weiter zuspitzen: Es ist außerdem unklar, ob Korrelation schon dann als gelungen anzusehen ist, wenn das Lehrsetting korrelativ angelegt ist, oder (erst dann), wenn die Lernenden selbst den Dialog von Tradition und ihren eigenen Deutungen zumindest kognitiv anstellen und ausloten können.

Insgesamt könnte man also sagen: Es ist zwar klar, *dass* korreliert werden soll (normativer Anspruch). Es ist auch klar, *was* korreliert werden soll, nämlich dass »Glaubensüberzeugungen« und »Lebenserfahrungen«, dass die Tradition des christlichen Glaubens und die Situation der Menschen – im Religionsunterricht eben der am Lernprozess Beteiligten – in »eine kritisch-produktive Wechselbeziehung« kommen sollen bzw. sich in einer solchen befinden. Es gibt auch Vorschläge, *wie* diese Wechselbeziehung *in Gang gesetzt werden kann*: als Kontrast, additiv, als Strukturanalogie, dekonstruktiv etc.¹⁶ Es ist aber ziemlich unklar, was der Fall sein muss, damit eine kritisch-produktive Wechselbeziehung von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrungen als *gelingen* bezeichnet werden kann, die nicht nur den normativen Anspruch wiederholt, sondern diesen aus der Praxis und für die Praxis einholt.

Dieses Fehlen einer Krieteriologie gelingender Korrelationsprozesse erstaunt umso mehr, als die Diskussion über Korrela-

¹⁵ Es ist überraschender Weise überhaupt eine junge Denk- und Forschungsrichtung, nach dem Gelingen von Religionsunterricht zu fragen. Vgl. Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, 26–32; Schmid, Hans, Ein Lackmustest für die Qualität des Religionsunterrichts, 409–416.

¹⁶ Vgl. Hilger, Georg, Korrelationen entdecken und deuten, 347.

tion äußerst lebendig und vielgestaltig ist und nicht erst seit gestern auf der Agenda religionspädagogischer Diskussion steht. Warum das so ist, liegt unter anderem darin begründet, dass die Frage nach einer Krieriologie gelingender Korrelationsprozesse nicht einfach theoretisch zu verhandeln ist, sondern nur durch eine Analyse korrelativer Prozesse erreicht werden kann, wie sie in der Unterrichtsforschung erfolgt. Diese nimmt in der Religionsdidaktik aber gerade erst an Fahrt auf.¹⁷

Die folgende Operationalisierung von Korrelation in Bezug auf den Religionsunterricht hat diesen Weg genommen. Auch wenn die dazu angestellte Studie erst in den allerersten Anfängen steckt und hier weder unumstößliche Befunde, geschweige denn eine valide Theorie vorgetragen werden kann, sollen erste Ergebnisse präsentiert werden.¹⁸ Diese wurden gewonnen durch die Analyse von ganz alltäglichen Religionsstunden in Bezug auf

1. das Vorkommen von Glaubensüberlieferungen,
2. das Vorkommen von Lebenserfahrungen sowie
3. das Vorkommen wechselseitiger Durchdringungsprozesse beider.

2.2 Zu einer Krieriologie gelingender Korrelationsprozesse – Erste Ergebnisse

Angelehnt an die Schritte der Grounded Theory ließen sich bei der Analyse der videographierten Unterrichtsstunden folgende drei Kategorien ausfindig machen, die für die Art und Weise der (Nicht-)In-Beziehungsetzung von Tradition und Situation ausschlaggebend waren: die Akteure, der Modus der Präsentation und die inhaltliche Ausgestaltung. Damit wird nun nicht

¹⁷ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, die sich insbesondere auf die Frage konzentrieren, wie korrelativ Religionsunterricht ist und funktioniert.

¹⁸ Vgl. dazu auch Schambeck, Mirjam, »Wir kennen das aus Zombifilmen oder so«, 71–84.

plötzlich Praxis anstelle der Hermeneutik zum normativen Ort. Es wird vielmehr ernst genommen, dass auch Praxis Erkenntnis produziert und Theorie und Praxis miteinander zu verschränken sind.

Diese Kategorien konnten folgendermaßen bestimmt werden: In Bezug auf die *Thematisierung der Tradition* ist anzumerken, dass es nicht nur den Lehrer/-inne/n vorbehalten ist, Deutemuster des christlichen Glaubens einzuspielen. Es ließ sich sogar feststellen, dass es sowohl für den Einzelnen als auch den gesamten Lernprozess der Klasse besonders ertragreich ist, wenn die Schüler/-innen selbst als *Akteure* auftreten und z. B. den Inhalt einer biblischen Geschichte erzählen können oder systematisch-theologische Denkfiguren («die Christen glauben an die Auferstehung») einzubringen wissen.

Beim *Modus der Präsentation* in Bezug auf die Tradition ist wichtig, dass diese sowohl methodisch vielgestaltig erfolgt, also z. B. nicht nur auf Textarbeit setzt, sondern durchaus auch ästhetische und dramaturgische Lernwege anwendet. Allerdings muss das so erfolgen, dass nun nicht plötzlich die Methoden die Inhalte verstellen, sondern diese angemessen zum Ausdruck bringen. Die Besonderheit des christlichen Auferstehungsverständnisses z. B. nur mittels Bildern aus der Barockzeit zu erläutern, bringt mehr Schwierigkeiten mit sich als es zur Erhellung dieses Theologumenons beiträgt. Auferstehung geht eben nicht auf in der barocken Vorstellung, dass die verstorbenen Körper wiederhergestellt werden, wie es eine wortwörtliche Auslegung von Ez 37,1–14 nahelegt. Von daher muss der Modus der Präsentation so gewählt werden, dass die Schüler/-innen mit je ihren Verstehensvoraussetzungen das Thema erfassen können (rezipientenbezogene Thematisierung).

Daraus ergibt sich ein weiterer Hinweis für den Modus der Präsentation. Die Tradition muss so ins Spiel kommen, dass sie auch erkennbar relevant und deutefähig ist für Lebenserfahrungen. Wo beispielsweise Themen – vor allem bei der Bearbeitung systematisch-theologischer Fragestellungen – nur im Binnenbereich theologischer Sprachspiele verhandelt werden oder nicht deutlich wird, warum es einen Unterschied macht, das

Ende des Menschen und der ganzen Schöpfung gut oder zerstörerisch zu denken, bleibt das Gesagte lediglich ein enzyklopädischer Wissensbestand. Als solcher kann er gelernt, eventuell auch bei der nächsten Leistungskontrolle wiedergegeben werden, bleibt aber insgesamt leer, weil bedeutungslos für die Lebensdeutungen der Schüler/-innen.

Gilt dies für den Modus der Präsentation, so lässt sich dies auch für die *inhaltliche Ausgestaltung des Themas* insgesamt aussagen. Inhalte sind für die unterrichtliche Thematisierung danach auszuwählen, inwiefern sie repräsentativ für den christlichen Glauben und relevant für die konkreten Lernenden sind. Das bedeutet nicht, dass nur das im Unterricht gelehrt werden soll, was auch in der Lebenswelt der Schüler/-innen vorkommt. Damit ist vielmehr das Prinzip der »Hierarchie der Wahrheiten« angesprochen, oder wie Klafki das nennt, die Konzentration auf das Elementare. Wichtig bleibt ferner, dass der Eigenanspruch des Themas wie auch seine Komplexität zur Geltung kommen, es nicht nur als Mosaikstück innerhalb der Glaubensüberlieferung aufscheint, sondern auch der »rote Faden« – sprich der heilsgeschichtliche Zusammenhang – angesprochen wird. Immer wieder fällt bei der Beobachtung von Religionsunterricht auf, dass Schüler/-innen z. B. sehr wohl um die biblische Erzählung von Zachäus oder den blinden Bartimäus wissen. Dass dies allerdings nicht einfach schöne, oder gar historische Anekdoten sind, sondern Versinnbildungen dessen darstellen, was Reich Gottes meint, bleibt eher die Ausnahme.

Schließlich muss schon die inhaltliche Ausgestaltung des Themas dessen Vieldimensionalität zur Geltung bringen. Über Tod, Sterben und was danach kommt, zu sprechen, ist eben nicht nur ein enzyklopädisches Unterfangen oder eine Denkaufgabe, vergleichbar mit einem mathematischen Problem. Diese Fragen sind vielmehr auch von existentiellern Belang und müssen entsprechende Nachdenkräume eröffnen.

Als Kriterien für die *Thematisierung der lebensweltlichen Erfahrungen, Deutungen, Einstellungen und Verhaltensweisen* erwies es sich für gelingende Korrelationsprozesse besonders hilfreich, wenn die Schüler/-innen als *Akteure* auftreten. Das

heißt nicht, dass es darum geht, die innersten und privatesten Erfahrungen der Schüler/-innen zum Ausgangspunkt von Unterricht zu machen. Damit ist vielmehr gemeint, dass Schüler/-innen die Chance haben, aktiv und selbsttätig ihre eigenen Gedanken zu einem Thema einzubringen. Das kann erfolgen, indem sie sich über Aussagen Dritter äußern,¹⁹ oder indem sie anhand von präsentierten Artefakten Gelegenheit haben, sich ihrer eigenen Überlegungen bewusst zu werden, oder indem sie, sofern sie das wollen, ganz direkt über ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen sprechen.

Bezüglich des *Modus der Präsentation* der Lebenswelt gilt, dass im Unterrichtsgeschehen deutlich sein muss, um welche Art und Weise lebensweltlicher Deutungen es sich handelt: Sind es existentielle Aussagen, dann müssen sie auch als solche zur Geltung kommen und dürfen nicht verwechselbar sein mit logischen Schlussfolgerungen oder historischen Anmerkungen. Um einen gelingenden Korrelationsprozess zu ermöglichen, ist es ferner wichtig, Deutungen der Tradition und der Situation in einem dialogischen Zusammenspiel zu sehen. Weder der eine Pol noch der andere ist überzubewerten. Erst wenn deutlich wird, dass Tradition so plausibilisiert werden konnte, dass sie auch für die eigenen Überlegungen der Schüler/-innen zumindest kognitiv relevant wird, kann von einem gelingenden Korrelationsprozess gesprochen werden. Insofern lebensweltliche Deutungen sehr nahe am Lernenden selbst sind – vermutlich viel näher als Deutungen aus der Tradition – gilt es, eine besondere Achtsamkeit darauf zu legen, dass die Freiheit aller am Lernprozess Beteiligter geachtet wird.

Konnte in Bezug auf die *inhaltliche Ausgestaltung* des Themas schon eine detaillierte Beschreibung gefunden werden, ließen die Analysen bzgl. des Einbringens der lebensweltlichen Deutungen bislang erst zu, das Kriterium der »Echtheit« ausfindig zu machen. Damit ist gemeint, dass die lebensweltliche Situation im Unterricht so zum Tragen kommt, dass sie auch

¹⁹ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Claudia Gärtner, Johannes Heger und Georg Langenhorst.

wirklich etwas von der Lebenssituation und der Fragenwelt der Schüler/-innen widerspiegelt und nicht einfach dem Religionsstunden-Ich geschuldet ist.

Nun kann man argumentieren, dass die bislang gefundene Kriteriologie in Bezug auf die Thematisierung von Tradition und Situation auch lediglich aus der Theorie hätte gewonnen werden können. Die Praxis hätte diese dann lediglich bestätigt. Dies gilt aber nicht mehr für eine Entfaltung dessen, was mit wechselseitiger Durchdringung gemeint ist. Geht man in diesen mikroskopischen Bereich hinein, vermag lediglich die Unterrichtsforschung Aufschluss zu geben. Dazu konnten bislang folgende Ergebnisse erzielt werden:

Das theoretische Plädoyer, das z. B. der Grundlagenplan schon in Bezug auf das Entdecken, Erproben und Herstellen von Korrelation macht, indem es die Schüler/-innen als *Akteure* dieser In-Beziehungssetzung ausweist,²⁰ konnte in den Studien zur Unterrichtsforschung bestätigt und erweitert werden. Auch wenn es von Ertrag sein kann, wenn die Lehrkraft eine Korrelation zwischen Tradition und Situation eröffnet und damit ein Denkangebot an die Schüler/-innen formuliert, diese In-Beziehungssetzung für sich zu prüfen, ist es von besonderem Ertrag, wenn die Schüler/-innen diese Wechselbeziehungen selbst anstellen. Es wird als besonders einleuchtend erlebt, wenn ein Mitschüler/eine Mitschülerin im Unterricht bestimmte religiöse Traditionen als Interpretationsrahmen für die eigenen Deutungen heranzieht.

Freilich kann dies intrapsychisch erfolgen und deshalb von außen nicht ersichtlich sein. Es kann auch erst Jahre später geschehen, so dass erst dann von einem gelungenen Korrelationsprozess die Rede sein kann. Für die Qualitätssicherung von Religionsunterricht ist es aber entscheidend – und hier setzt der *Modus der Präsentation der wechselseitigen Durchdringung* an – dass diese In-Beziehungssetzungen nicht verpuffen, son-

²⁰ Vgl. Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, 243.

dern aufgedeckt und ausdrücklich gemacht werden. Mit anderen Worten schält sich als ein Kriterium für gelingende Korrelationsprozesse heraus, dass die Wechselbeziehung von Tradition und Situation im Unterricht so erfolgt, dass Schüler/-innen auch die Gelegenheit haben, ihre Positionierung in bestimmten Fragestellungen auszudrücken, zu begründen und damit fundierter zu verantworten. Diese Phasen der Explikation – man könnte auch sagen, des Innehaltens und Reflektierens, was das bisher Kennengelernte für die Schüler/-innen austrägt – sind von besonderer Wichtigkeit.

Damit zeigt sich für die *inhaltliche Ausgestaltung* der In-Beziehungssetzung, dass diese sowohl in kognitiver als auch in existentieller Weise erfolgen kann. Dies bedeutet, dass auch dann Korrelation schon als gelungen angesehen werden kann, wenn die Schüler/-innen *verstanden* haben, dass die Deuteangebote aus der christlichen Tradition als Denkanstöße gemeint sind, damit sie in ihren eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Überlegungen zu Fragestellungen der Religion weiterkommen. Eine Unterrichtssequenz beispielsweise zum Thema »Tod – und was danach kommt« konnte dann gelingende Korrelationsprozesse auslösen, als Schüler/-innen das Theologumenon von der Auferstehung als Denkangebot erfasst und verstanden hatten, wie im christlichen Glauben der Tod und was danach kommt, vorstellbar sind. Das setzt freilich voraus, dass der christliche Auferstehungsglaube auch in seiner durchaus zumutenden Komplexität zur Geltung kommt (s. Kriterien für die inhaltliche Ausgestaltung des Themas).

Insofern die Auseinandersetzung mit dem Tod und dem, was danach kommt, nicht nur ein intellektuelles Glasperlenspiel, sondern von existentieller Bedeutung ist, zeigt sich als weiteres Kriterium, dass die existentielle Deutemöglichkeit des Themas zumindest eröffnet wird. Das heißt, dass Schüler/-innen die Möglichkeit haben müssen, das Thema im Unterricht auch auf sich selbst und ihre existentiellen Fragen zu beziehen. Dass das nicht nur oder lediglich am Ende des Unterrichts erfolgt, sondern immer wieder in Vertiefungsphasen des Unterrichts einfließt, stellte sich als besonders ertragreich heraus. Insgesamt

freilich gilt, dass alle drei für Korrelation ausschlaggebenden Momente abhängig vom Lernort und damit von den Rahmenbedingungen des Lernens (Religionsunterricht) sind. Auch wenn diese Kriteriologie Korrelation als Planungsinstrument für religiöse Lernprozesse zu konkretisieren vermag, ist es etwas anderes, ob beispielsweise die Beschäftigung mit Tod und Auferstehung im gemeindekatechetischen Rahmen einer jungen Erwachsenengruppe erfolgt oder in der 13. Klasse der Beruflichen Oberschule. Die Unterrichtsatmosphäre wie auch die Einschränkungen, die der Lernort Schule mit sich bringt, haben Einfluss auf das Gelingen von Korrelationsprozessen.

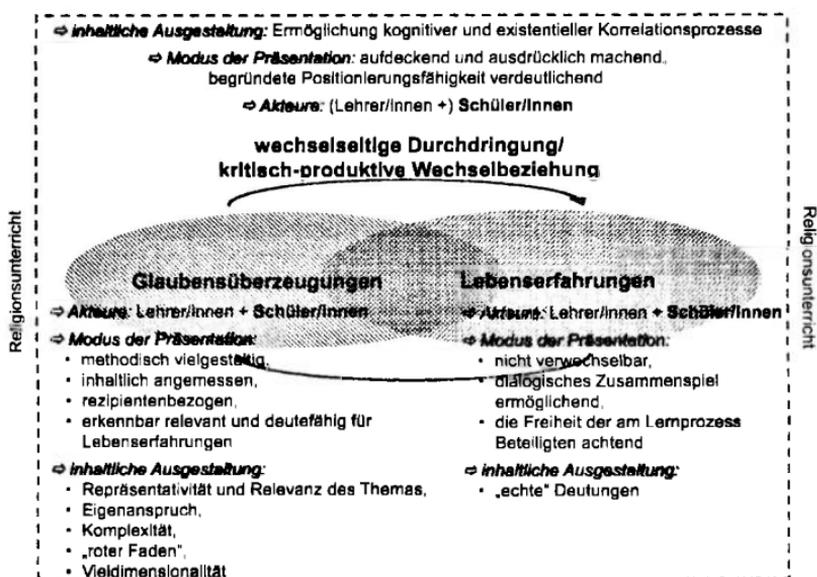


Abb. 1: Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse

3 Korrelation entstresst

Versucht man die unterschiedlichen Linien dieses Beitrags abschließend nochmals zusammenzufassen, tauchen folgende Überlegungen auf:

Die vorgestellte Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse kann insbesondere mittels der eruierten Kategorien »Akteure, Modus der Präsentation, inhaltliche Ausgestaltung« einen Beitrag dazu leisten, die für Korrelation ausschlaggebenden Momente (Tradition, Situation, In-Beziehungssetzung beider) für die Planung von Unterricht zu konkretisieren. Die Kriteriologie vermag beispielsweise Hilfen zu geben, worauf zu achten ist, damit das Thema »Auferstehung« in einer für die Schüler/-innen verstehbaren Weise thematisch und insofern auch deutefähig wird. Umgekehrt muss aber mitgedacht werden, dass diese Kriteriologie nicht einfach gleichzusetzen ist mit einer abzuarbeitenden To-do-Liste. Eine Kriteriologie für guten Unterricht ist eben noch nicht der gute Unterricht selbst. Das heißt, dass sich der Gebrauch dieser Kriteriologie immer auch der Gefahr der Automatisierbarkeit bewusst sein muss und Theorie nicht mit Praxis verwechseln darf und umgekehrt.

Ferner deutet die Kriteriologie auf konkretere Weise als das die Korrelationsdebatte bislang vermochte aus, wie die doppelte Erschließung von Sache und Subjekt in einer gelingenden Weise erfolgen kann. Die Grundaxiomatik, die Korrelation (als theologische Plausibilisierung) wie auch die kategoriale Bildung (als pädagogische Plausibilisierung) bestimmt, wird damit in einer konkreter fassbaren Weise als bislang für die Planung, Strukturierung und Evaluation von Unterricht leitend. Anders als beim Elementarisierungsansatz sind aber zugleich die »didaktischen Aufgaben« deutlicher voneinander unterscheidbar.

Darüber hinaus bleiben freilich mindestens drei wichtige Anmerkungen in Erinnerung zu rufen: Die hier vorgestellte Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse hob auf formale Kriterien ab, die In-Beziehungssetzung von Sache und Subjekt, von Tradition und Situation möglichst gut zu erhellen bzw. in Bewegung zu halten. Dem hinzuzufügen ist das Ausschauhalten nach

inhaltlich-materialen Möglichkeiten für diesen Dialog. Sowohl das Ausmachen von Chiffren,²¹ das Auffinden von Deutungen der Tradition in (Lebens-)Zeugnissen Dritter oder den Aussagen von Schüler/-inne/n selbst,²² die Beschäftigung mit Artefakten der Religion, in denen sich Deutungen der Tradition mit den Lebensdeutungen von Menschen damals verwoben haben, wären Beispiele dafür, die noch weiter zu erarbeiten bzw. zu aktualisieren sind.

Außerdem hat die hier vorgestellte Krieriologie das für gelingenden (Religions-)Unterricht entscheidende Moment der Dramaturgie noch nicht genügend ausgeleuchtet. Die Frage, wann, was, von wem im Unterrichtsgeschehen platziert wird,²³ ist eben nicht belanglos, sondern entscheidend dafür, ob die »korrelativen Bögen« (R. Englert) von den Schüler/-inne/n auch erfasst werden können. Hier muss das empirische Material noch weiter durchforstet werden.

Schließlich – und das ist bei allen Überlegungen mitzudenken – konnte diese Krieriologie gelingender Korrelationsprozesse nichts anderes erreichen, als Korrelation auf den Dialog von Tradition und Situation hin zu lesen. Dass Korrelation in diesem Sinn aber lediglich eine Folge der größeren und eigentlichen Korrelation von Gott und Welt ist, blieb unthematisch. Um genau dieses Missverständnis zu vermeiden, das sich für Korrelation als didaktischer Denkfigur verheerend erwies, ist es wichtig, sowohl bei der Planung als auch der Durchführung und Evaluation von Religionsunterricht bewusst zu halten, dass die In-Beziehungssetzung von Tradition und Situation nichts anderes sein kann als eine Möglichkeit, den Schüler/-inne/n *Deuteangebote* zu machen. Religionsunterricht bemisst sich daran, wie diese Deuteangebote gemacht werden, so dass Schüler/-innen sie prüfen und begründet beurteilen können, um ihre

²¹ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, Korrelationskonturen.

²² Vgl. Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, 19–49.

²³ Vgl. Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens, 30.

eigene Position in Bezug auf Religion verantwortet auszusagen. Korrelation ist also schon dann gelungen, wenn Schüler/-innen kognitive Korrelationsprozesse anstellen können – sprich theologische Deutungen in ihrer Aussageintensität und Relevanz für die Menschen verstehen. Auch wenn aufgrund der Besonderheit von Religion, die immer mehr ist als Kognition, Religionsunterricht die Möglichkeit eröffnen muss, die angebotenen theologischen Deutungen auch als existentiell bedeutsam zu erkennen, kann der Vollzug existentieller Korrelationsprozesse im Rahmen von Schule kein überprüfbares Lernziel sein. Diese Unterscheidung von kognitiven und existentiellen Korrelationsprozessen könnte Religionslehrer/-innen wie auch den Religionsunterricht entlasten. Sie könnte auch Korrelation von der Überschätzung befreien, dass es sich nur dann um einen gelungenen korrelativen Unterricht handelt, wenn Schüler/-innen ihre eigenen Erfahrungen von Gott her deuten.

Dies alles könnte vielleicht insgesamt dazu beitragen, Korrelation nicht nur theoretisch als Fundamentalprinzip der Religionsdidaktik vorauszusetzen, sondern es auch als praxisstrukturierendes Instrument zur Geltung zu bringen. Das macht Korrelation entstresser und erlaubt dem Korrelationsprinzip umgekehrt, Unterricht zu entstressen.

Literaturverzeichnis

- Benner, Dietrich, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (= RPG 18) Paderborn 2014.
- Bucher, Anton A., *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 2000.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.
- Hattie, John, *Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von »Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relation to Achievement, Abingdon 2008«* besorgt von Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus, Baltmannsweiler 2013.
- Helmke, Andreas, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber 2010³.

- Hilger, Georg, Korrelationen entdecken und deuten, in: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe. Vollst. überarb. 6. Aufl., München 2010, 344–354.
- Klafki, Wolfgang, Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, in: Blumenthal, Alfred/Guthmann, Johannes/Horney, Franz u. a. (Hg.), Handbuch für Lehrer, Bd. 2, Gütersloh 1961, 120–139.
- , Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1996⁵.
- Nikolova, Roumiana/Schlus, Henning/Weiß, Thomas u. a., Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – testbar – anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) H. 2, 67–87.
- Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele/Schweitzer, Friedrich u. a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1997².
- Porzelt, Burkard, Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012.
- Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19–49.
- Ritter, Werner H., Stichwort »Elementarisierung«, in: KatBl 126 (2001) 82–84.
- Schambeck, Mirjam, Was bedeutet »religiös kompetent« zu sein?, in: KatBl 136 (2011) 132–140.
- , »Wir kennen das aus Zombifilmen oder so«. Eine unterrichtspraktisch inspirierte Krieteriologie gelingender Korrelationsprozesse, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u. a. (Hg.), Religionsunterricht planen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5) Donauwörth 2014, 71–84.
- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfadens für den Religionsunterricht, München 2012².
- , Ein Lackmustrtest für die Qualität des Religionsunterrichts, in: KatBl 126 (2001) 409–416.
- Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011.
- Terhart, Ewald, Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning, in: Keiner, Edwin/Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie u. a. (Hg.), Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie, Bad Heilbrunn 2011, 277–292.
- Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, München 1984.