

# Korrelation Lebenswelt Kompetenz

## Der Autor

Prof. Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.

## Glaube ohne Leben?

Ein Religionsunterricht, der Glaubensfragen nicht immer auch im Kontext des Lebens verhandelt, erscheint uns heute als weltfremd. Dass dies nicht immer so war, zeigt ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik: Es lassen sich durchaus Phasen ausmachen, die von einem Auswendiglernen kontextloser Katechismus-Formeln geprägt waren.<sup>1</sup> Heute gilt demgegenüber die Lebenswelt als Ausgangs- und Zielpunkt religiösen Lernens. Ziel ist es, einerseits Glaubensfragen im Lebensalltag zu entdecken und andererseits den Glauben im Leben wirksam werden zu lassen. Wie sich dieser Anspruch eines korrelativen Bezugs von Glauben und Leben auch beim Konzept der Kompetenzorientierung niederschlägt, soll im Folgenden aufgezeigt und diskutiert werden.

## Glaube und Leben

### in wechselseitiger Verschränkung

Dass heute das Subjekt im Mittelpunkt religiösen Lernens steht, hängt in der katholischen Kirche eng mit dem II. Vatikanischen Konzil (Johannes XXIII.: „Wir machen die Fenster weit auf!“), der Öffnung von Kirche auf die Welt hin und der damit verbundenen anthropologischen Wende in der Religionspädagogik zusammen. Die Menschen sind demnach nicht mehr länger nur die Adressatinnen und Adressaten eines hermetischen und unhinterfragten Glaubens; sie müssen vielmehr als selbstverantwortliche Subjekte eines individuellen Glaubens dazu befähigt werden, inmitten des eigenen Lebens und in kritischem Bezug dazu

den sogenannten objektiven Glauben zu verstehen und einen selbstreflexiv subjektiven zu entwickeln. Die theologischen Grundlagen für eine Verschränkung von Glauben und Leben legten die Theologen Paul Tillich und Edward Schillebeeckx.<sup>2</sup> Gott gibt sich im Modus menschlicher Erfahrung zu erkennen, Gegenwartserfahrungen und Gotteserfahrungen sind wechselseitig miteinander verschränkt. Der Glaube muss sich also in aktuellen Lebenserfahrungen bewähren. Hier knüpft der Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* an, bei dem zwar das Wort Korrelation nicht genannt ist, in dessen Zentrum aber bei der Entfaltung des Konvergenzmodells auf der Ebene der anthropologischen Begründung der markante Satz formuliert ist: „Der Glauben soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben im Licht des Glaubens verstehbar werden.“<sup>3</sup> Seitdem wird um die Bedeutung und die Umsetzung des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik diskutiert und gestritten. Dass es bis heute nie in ein allgemein anerkanntes didaktisches Praxismodell hinein konkretisiert wurde, sondern auf der Ebene eines allgemeinen Postulats verhandelt wird, ist vielleicht gerade die Stärke dieser Leitidee. Damit bleibt sie wandlungsfähig und muss bei allen innovativen pädagogischen und religionspädagogischen Konzepten neu ausgedeutet werden, so auch bei der Frage, wie Korrelation und Kompetenzorientierung zusammengehen bzw. welche Bedeutung lebensweltliche Bezüge im Kontext eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts haben.

1) Siehe ausführlicher: Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt : Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2015, S. 52f.

2) Vgl. Porzelt, Burkard: Korrelation. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn 2015, S. 74–81, hier S. 74f.

3) Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland : Beschlüsse. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg u.a. 1976, S. 113–152, hier S. 136 (2.4.2).

## Gott in allen Facetten des Lebens sehen – der Anspruch an die Lehrenden

Aus dem Korrelationsprinzip ergibt sich zunächst einmal ein mehrfacher Anspruch an die Lehrenden:

Es genügt nicht nur, theologisch fit zu sein; wer korrelativ unterrichtet, benötigt auch einen wachen Blick auf alle Facetten des Lebens, weil dort Glaube relevant wird, oder, wie Ignatius von Loyola formuliert hat: Es geht darum, Gott in allen Dingen zu sehen. Konkret gewendet: Lehrende müssen sich in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen auskennen; dazu gehört auch das Wissen über religionspsychologische und lebensweltliche Voraussetzungen, veränderte Kindheit, Jugend- und Milieustudien. Und am besten ist, wenn die Lehrenden nicht nur theoretisch darüber Bescheid wissen, sondern dieses Wissen als hermeneutisches Instrument nutzen, um die konkreten Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen Lerngruppen entsprechend wahrzunehmen und zu verstehen.

Ein zweiter Anspruch: Die Lehrenden müssen zudem in der Lage sein, das Beziehungsgefüge zwischen Leben und Glauben auch didaktisch zu strukturieren. Meine These, die ich dann weiter unten konkretisiere: Einige zentrale Aspekte der Kompetenzorientierung dienen hier als Werkzeuge, um den Religionsunterricht lebensweltlich auszuformen.

Und ein dritter Anspruch: Entgegen dem Vorwurf, im Religionsunterricht würden nur diejenigen Bausteine aus der Glaubenstradition ausgewählt, die sich stromlinienförmig an den Alltag und die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anpassen lassen, stellen gerade die sperrigen Elemente der Tradition ein wichtiges, weil herausforderndes Lernangebot im Sinne einer *kritischen Interrelation* (Schillebeeckx) dar; denn neuere Studien ergeben, dass der Religionsunterricht

eher unter- als überfordert.<sup>4</sup> Religiöses Lernen wird aber erst dann spannend, wenn die Schülerinnen und Schüler Differenzen wahrnehmen und sich auch gedanklich herausgefordert fühlen.

## Kompetenzorientierte Lernaufgaben: Lebensweltbezug als Dreh- und Angelpunkt

Mit diesen Vorüberlegungen ist der Boden bereitet für die Frage, wie sich Korrelation, Lebensweltbezug und Kompetenzorientierung zueinander verhalten. Bei aller Kritik an den Modellen der Kompetenzorientierung auf der theoretischen und praktischen Ebene erweist sich der Hinweis, dass mit der Kompetenzorientierung eine deutlichere Wendung hin zum lernenden Subjekt erfolge, als durchgängiger positiver Grundtenor. Dies schlägt sich in unterschiedlichen didaktischen Teilelementen nieder:<sup>5</sup> Nicht die Inhalte, die in den Unterricht eingebracht werden, sind für die Unterrichtsplanung bestimmend, sondern die Kompetenzen; und noch einen Schritt weiter gehend: die Schülerinnen und Schüler, welche diese Kompetenzen erwerben sollen – natürlich dann auch in Verbindung mit Inhalten. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, selbstständig methodisch zu arbeiten sowie die Lernprozesse und -ergebnisse auch selber zu evaluieren. Hierbei kommt auf mehrfache Weise der Lebensweltbezug didaktisch ins Spiel.

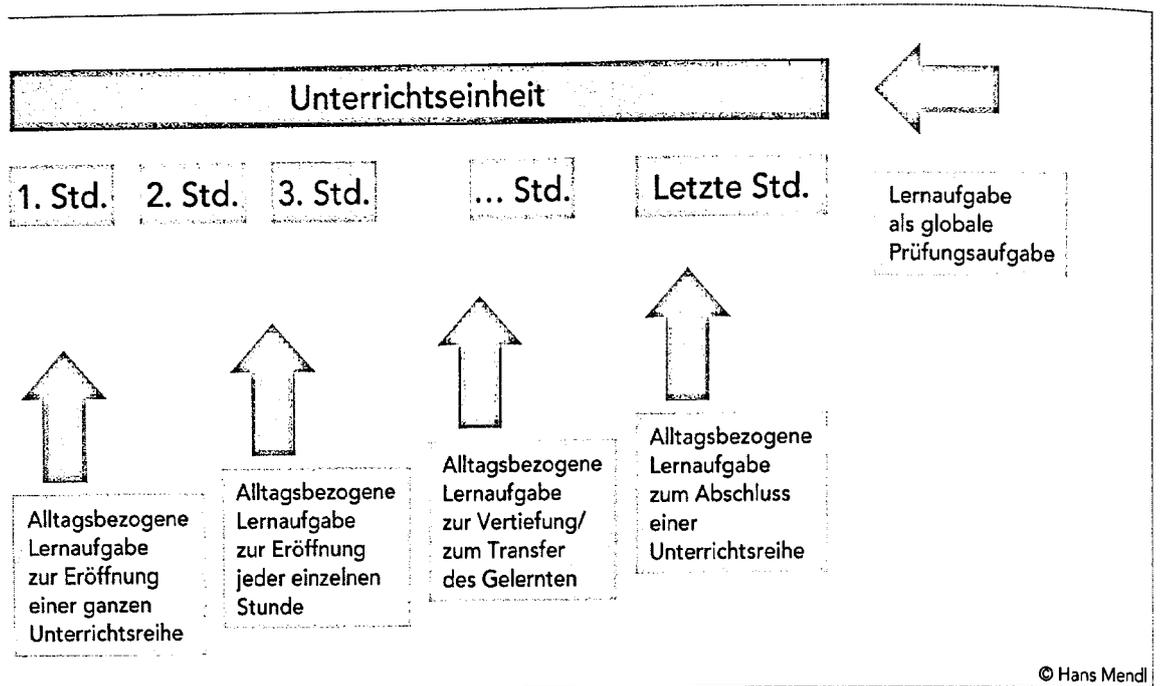
Für unser Thema von besonderer Bedeutung ist das Kriterium, welches Andreas Feindt benennt: Lernen kann nur gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler immer wieder einen lebensweltlichen Bezug zum Lerngegenstand herstellen bzw. entdecken können.<sup>6</sup> Ein solcher Lebensweltbezug wird vor allem bei den Anforderungssituationen oder Lernanlässen eingefordert, die gelegentlich sehr apodiktisch<sup>7</sup> zum Dreh- und Angelpunkt des kompetenzorientierten Unterrichts überhaupt apostrophiert werden: Situationen aus dem Alltag, welche

4) Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts : Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen. München 2014; Mendl, Hans/Stinglhammer, Manuel: Religiöses Lernen kann man sehen?! : Ein empirisches Unterrichtsforschungsprojekt im Katholischen Religionsunterricht. In: Paradigma : Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Themenheft *Empirische Forschung zu Schule und Unterricht*. Passau 2014, S. 42–54.

5) Mendl, Hans: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht : Chancen und Grenzen. In: Katholisches Schulkommisariat in Bayern. Religionspädagogische Materialstelle (Hg.): Handreichung zum LehrplanPLUS. Katholische Religionslehre in der Grundschule. München 2015, S. 14–20.

6) Vgl. Feindt, Andreas: Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerbildung. In: Friedrich Jahresheft 28 (2019), S. 85–89, hier S. 88. Grundlegend: Feindt, Andreas u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht : Befunde und Perspektiven. Münster u.a. 2009.

7) apodiktisch: keinen Widerspruch dulddend.



© Hans Mendl

Abb. 1: Der didaktische Ort von lebensweltbezogenen Lernaufgaben

- 8) Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Bildung : Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt/M. u.a. 1988, S. 674.
- 9) Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn 2004; Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung : Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006.
- 10) Nach wie vor inspirierend ist Fechtner, Kristian u.a.: Handbuch Religion und Populäre Kultur. Stuttgart 2005.

problemorientierte Herausforderungen darstellen, sollen mit Hilfe des unterrichtlich Erarbeiteten behandelt werden. Wie die oben stehende Graphik zeigt, können an verschiedenen Punkten des Unterrichtsprozesses solche lebensweltbezogenen Lernaufgaben ansetzen: als alltagsorientierter Ausgangspunkt einer Unterrichtsstunde oder einer ganzen Unterrichtseinheit, in der Phase der Vertiefung und Festigung im Sinne eines ersten Transfers, am Ende der Unterrichtssequenz, wenn es um die zusammenfassende Bündelung und Anwendung der erworbenen Kompetenzen geht, oder als globale Prüfungsaufgabe, mit der überprüft werden soll, ob die entsprechenden Kompetenzen auch erzielt wurden. Das Postulat an die Lehrenden ist deutlich: Bezieht im Unterrichtsprozess immer wieder den Alltag und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ein!

### Kompetenzfelder – lebensweltbezogen durchbuchstabiert

Die These der Korrelationsdidaktik, dass Leben und Glauben in ihrer inneren Verwobenheit, in ihrem konstruktiven, aber auch kritischen Wechselverhältnis betrachtet werden müssten, kann auch an den Feldern einer religiösen Kompetenz überprüft und konkretisiert werden. Die vorliegenden Kompetenzkataloge für das Fach Katholische Religionslehre orientieren sich im Prinzip alle an den vom Religionswissenschaftler Charles

Glock skizzierten Dimensionen von Religion, wie sie durch Ulrich Hemel auf die Religionspädagogik übertragen wurden. Dabei muss Religiosität, eng verbunden mit den grundlegenden Modi einer menschlichen Welterfassung, in den verschiedenen Dimensionen und im Kontext mit den jeweiligen Lebensumständen und Persönlichkeitsmerkmalen des Individuums betrachtet werden. Hemel beschreibt religiöse Kompetenz so: „Religiöse Kompetenz ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“<sup>8</sup> Davon ausgehend, unterscheidet er folgende Teildimensionen: religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung. Es reizt nun, exemplarisch einen Kompetenzkatalog, der sich an den evangelischen und katholischen Entwürfen anlehnt,<sup>9</sup> konkreter lebensweltlich zu entfalten – meines Wissens ist dies in dieser Form noch nicht geschehen:

Bereits bei der religiösen Sensibilität (*Wahrnehmungskompetenz*) ist man auf die Wahrnehmung von religiös bedeutsamen Phänomenen des Alltags verwiesen; durch eine Schulung der Aufmerksamkeit soll den Lernenden die soziokulturelle Verflochtenheit von Religion mit Welt, Kultur und Gesellschaft bewusst werden.<sup>10</sup> Religiöse

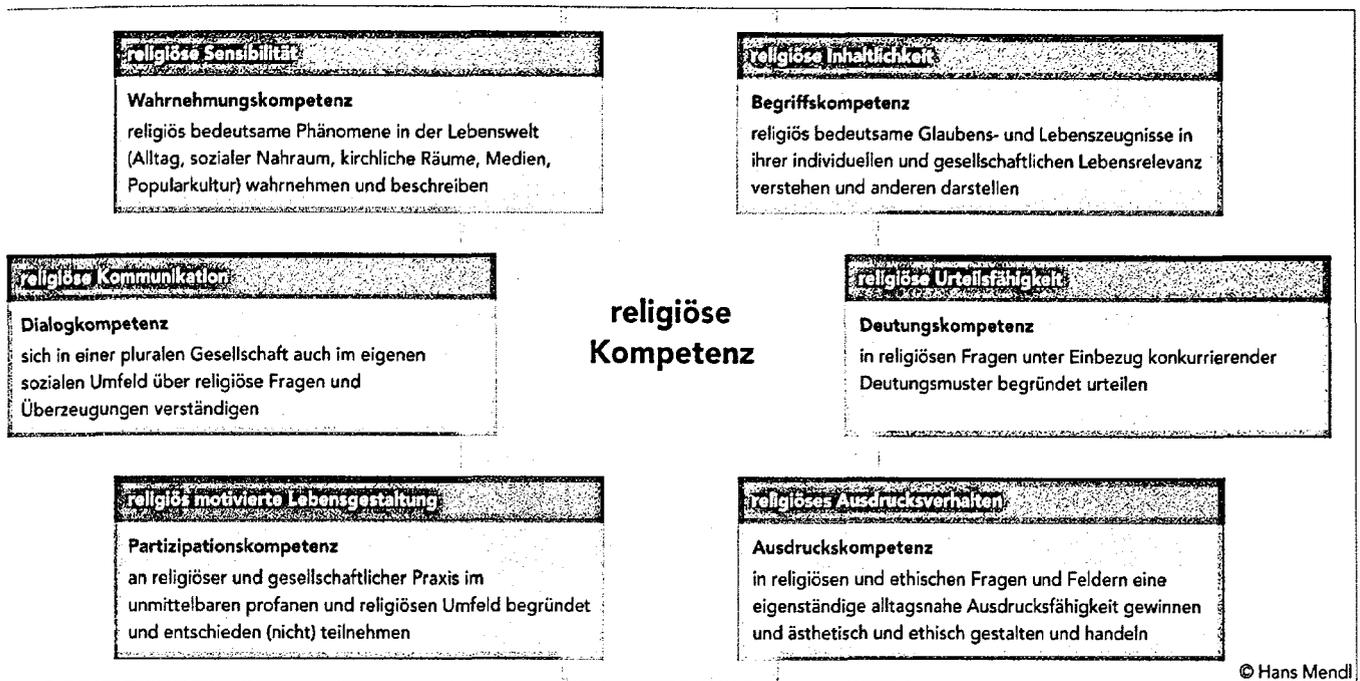


Abb. 2: Religiöse Kompetenz

Deutungskonstrukte und Lebenszeugnisse müssen auch auf ihre Plausibilität und Überzeugungskraft hin untersucht werden; das erworbene Wissen (*Begriffskompetenz*) über religiöse Sachverhalte und der Modus einer religiösen Weltverarbeitung insgesamt bedürfen durch entsprechende Aufgabenstellungen immer wieder einer Überprüfung ihrer Lebensrelevanz. Dies geschieht auch auf der Ebene der religiösen Urteilsfähigkeit (*Deutungskompetenz*) immer nur im Abgleich mit eigenen und anderen konkurrierenden Deutungsmustern. Wenn es um die religiöse Ausdrucks-, Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (*Ausdruckskompetenz*) geht, dann spielt sich deren Schulung im Spannungsgefüge zwischen dem Begreifen vorgegebener Sprach- und Handlungsmuster sowie einem kreativen und transformierenden Sich-zu-eigen-Machen im Sinne einer Neugestaltung und eines Erprobens von Lebensmöglichkeiten ab. Die unmittelbare Erlebbarkeit religiöser und gesellschaftlicher Praxis (*Teilhabekompetenz*) zielt auf das Aufsuchen von Orten, an denen die Praxis von Religion erfahrbar ist, und die respektvolle Teilnahme an den entsprechenden Veranstaltungen, um so die Entscheidung über deren Bedeutung fürs eigene Leben fällen zu können. Und gerade angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralisierung auch an Schulen erscheint es als ein zentrales Ziel, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich über religiöse Fragen begründet

zu artikulieren, zu diskutieren und zu streiten (*Dialogkompetenz*).

Wenn man die Kompetenzkataloge auf diese Weise liest, bedeutet dies eine lebensweltbezogene Neuinterpretation des theologischen und didaktischen Korrelationsgedankens!

### Kritische Anfragen

#### Primat des aktuellen Lebens

Treten wir nun einen Schritt zurück und betrachten das bisher Erarbeitete zum Lebensweltbezug bei der Korrelationsdidaktik und bei der Kompetenzorientierung kritisch. Denn didaktisch gesehen steckt nicht nur Gott in allen Dingen, sondern auch der Teufel im Detail. Unschwer lassen sich in der Geschichte der Korrelationsdidaktik auch Holzwege einer missverstandenen Korrelation nachweisen, die hinreichend in den didaktischen Handbüchern belegt sind. Das ist vor allem bei solchen Umsetzungsversuchen der Fall, bei denen auf recht schlichte und mechanische Weise einer Lebensfrage eine Glaubensantwort übergestülpt wird (kritisch gekennzeichnet als *Topf-Deckel-Korrelation*), das Leben also nur als Aufhänger dient, um dann gründlich zur eigentlichen Sache zu kommen. Noch grundsätzlicher mahnte Thomas Ruster an, die Korrelationsdidaktik führe dazu, die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen zum alleinigen Maßstab für die Auswahl

von Bezugspunkten aus der jüdisch-christlichen Tradition zu erheben. Dies sei in zweierlei Hinsicht problematisch: Erstens sei die Erfahrung Jugendlicher heute vom Kommerz desavouiert und zweitens komme bei einer solchen stromlinienförmigen Anpassung an die Lebenswelt heute die kritische Kraft des Evangeliums zu kurz.<sup>11</sup>

**Didaktischer Realismus:**

**Fiktionalität des Lebensweltbezugs**

Inzwischen sind in vielfältigen Publikationen und im Internet Anforderungssituationen, Lernanlässe oder lebensweltbezogene Lernaufgaben verfügbar. Nüchtern betrachtet: Es handelt sich durchweg um Lebensweltbezüge, die von den Lehrenden konstruiert wurden und die bereits auf der Ebene der kollegialen Wahrnehmung nur mehr oder weniger überzeugen.<sup>12</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise einer Mitschülerin, die einer anderen Religion angehört, die Einrichtung und Bedeutung eines Kirchenraums erklären, sie sollen ein Fest vorbereiten, sie sollen – ausgehend vom Kreuzifix im Klassenzimmer – darüber nachdenken, warum Jesus gestorben ist, sie sollen in ihrem Stadtteil Spuren des Religiösen entdecken, sie sollen einem Schulfreund einen Trostbrief schreiben, sie sollen auf einen Leserbrief antworten oder sie sollen Bezüge zwischen Pokémon-Jagd und Transzendenz ermitteln.

Ob sich die Schülerinnen und Schüler davon motivieren lassen und den geschilderten Alltagsherausforderungen dieselbe Lebensrelevanz beimessen wie die planenden Lehrenden, muss offen bleiben – Gott sei Dank! Alles andere wäre ein didaktischer Imperialismus, wie auch die problematische Rede von immerzu motivierten und motivierbaren Schülerinnen und Schülern, welche bei ideologisch verengten Kompetenzreflexionen mitschwingt. Ja, Lernen darf auch Freude machen, Schülerinnen und Schüler haben aber auch das Recht auf einen emotionslosen Bezug zum Lerngegenstand und sogar auf Langeweile! Die skizzierten lebensweltlichen Herausforderungen sind also nichts Anderes als didaktische Fiktionen: Wir tun so, als ob wir mit dieser eingefangenen Alltagssituation die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler treffen und plausible Bezüge zur christlichen Tradition herstellen könnten. Legitim wird diese didaktische Konzeption dann, wenn Lehrende

um deren Fiktionalität und damit auch Grenze wissen: Es kann auch ganz anders sein!

**Darf's ein bisschen weniger sein?**

**Gestufte Lebensweltbezüge**

Den Lehrenden muss also bewusst sein, dass die Bezüge zur Lebenswelt und zum Alltag immer nur ein Angebot darstellen; ob sich die Schülerinnen und Schüler darauf einlassen, bleibt ihnen selbst überlassen. Eine Korrelation im Sinne eines christlichen Existenzvollzugs<sup>13</sup> wird die unplanbare Ausnahme im Religionsunterricht sein – dass eine Schülerin oder ein Schüler wie vom Donner getroffen plötzlich im Religionsunterricht von einem Lerngegenstand berührt ist, einen Schlüssel zur Welt des eigenen Lebens und Glaubens erhält oder eine grundlegende neue Lebenserkenntnis gewinnt. Lehrende werden in der Regel bescheidener planen und einen Lebensweltbezug anstreben, von dem man annimmt, dass sich ein Schüler oder eine Schülerin in einer entsprechenden Entwicklungsphase angesprochen fühlen kann oder sich als ein Wesen, das zum geschichtlichen Denken fähig ist, mit einem Lerngegenstand als später einmal potenziell Betroffene(r) beschäftigen will. Oder sie skizzieren einen Lebensweltbezug, der aktuell zeitgeschichtlich relevant oder (aber das wird dann von den konkreten Schülerinnen und Schülern schon häufig ganz weit weg sein) soziokulturell irgendwie von Interesse sein könnte.

11) Ruster, Thomas: Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“ : Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), S. 189–203.  
 12) Man betrachte exemplarisch die entsprechenden Lernanlässe in folgendem Buch: Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten : Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 2011.  
 13) So der überzogene Anspruch von Rudolf Englert, von dem aus er die Korrelationsdidaktik schon in den 90er-Jahren verabschieden wollte: Englert, Rudolf: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche : Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Hilger, Georg/ Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? : Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, S. 97–110, hier S. 103.

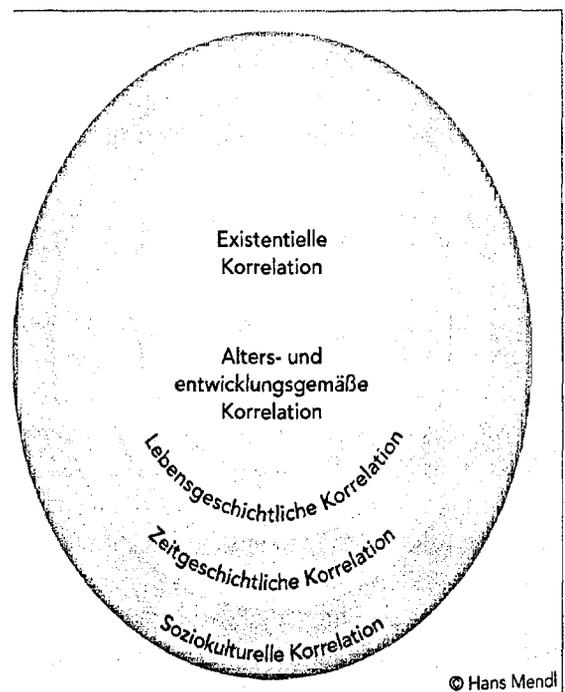


Abb. 3: Arten der Korrelation

© Hans Mendl

Leben im Plural – Lernanlässe im Plural  
Die Würzburger Synode benutzte bei der Beziehungsbestimmung zwischen Glauben und Leben den Singular. Wir haben es aber im Religionsunterricht mit einem Leben im Plural zu tun: So viele Biografien, wie Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe sind, bilden auch den Hintergrund für religiöses Lernen. Insofern muss auch ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Aufgaben bereitstellen, welche die verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler bedienen und die sie anregen, selbstständige Kontextualisierungen zum je unterschiedlichen Alltag und Leben herzustellen.<sup>14</sup>

**Didaktik der Korrelation  
als eine Didaktik der Ermöglichung**

Eine korrelative lebensweltbezogene Didaktik ist also komplexer, als es auf den ersten Blick erscheint. Letztlich muss es darum gehen, Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler selber die Relevanz des christlichen Glaubens für das eigene Leben entdecken. Didaktisch entspricht dies einer konstruktivistisch ausgerichteten Didaktik der Ermöglichung<sup>15</sup>: Gemäß dem Angebot-Nutzungs-Modell<sup>16</sup> stellt der Unterricht ein Angebot dar, das die Schülerinnen und Schüler nutzen können, aber nicht müssen, und dessen erwünschter Ertrag deshalb nicht zwangsläufig garantiert ist.

Gottfried Bitters *korrelatives Viereck*<sup>17</sup> zeichnet diesen anspruchsvollen Weg einer vielschichtigen korrelativen Didaktik vor: Es geht darum, die bekannten eigenen Lebensüberzeugungen mit den oftmals fremden der biblischen Tradition so in Beziehung zu bringen, dass die jeweils darin aufscheinenden sinnermöglichenden Signale auf ihre Plausibilitätsgründe hin untersucht werden. Das kann zu gemeinsamen Grundeinsichten führen. Dies bedeutet auch, dass die vorherrschenden Glaubenseinsichten und -überzeugungen nicht per se und unhinterfragt Geltung haben, sondern selber immer wieder einem *Wahrheitstest* (wie es in der Enzyklika *Evangelii Nuntiandi* heißt) unterzogen werden müssen – das unterscheidet eine korrelative Theologie vom eingangs erwähnten hermetischen Katechismusunterricht.

Die Instrumente eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts können solche Pendelbewegungen fördern: Die kritische Auseinandersetzung mit den Angeboten des Glaubens ist stets bezogen auf eine kritische Anfrage an die eigenen Lebenskonzepte, und umgekehrt muss sich auch die Relevanz des Glaubens beim Nachdenken über das eigene Lebenswichtige bewähren. So verstanden, stellt eine kompetenzorientierte Didaktik eine angemessene aktuelle Konkretisierung der Korrelationsdidaktik dar. ◻

14) Vgl. Feindt, Andreas/Wittmann, Petra: Aufgabenwerkstatt RU : Kriterien und Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben. In: Entwurf 4/2010, S. 28–31, hier S. 29: Aufgaben sollten so offen gestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Lern- und Lösungswege entwickeln können!  
15) Vgl. Büttner, Gerhard/Mendl, Hans: Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert. In: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 5: Religionsunterricht planen. Babenhausen 2014, S. 39–52, hier S. 51; Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich : Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg 2007.  
16) Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität : Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2014.  
17) Bitter, Gottfried: Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik : Sieben friedfertige Thesen. In: Lebendige Katechese 18 (1996), S. 1–8, hier S. 8.

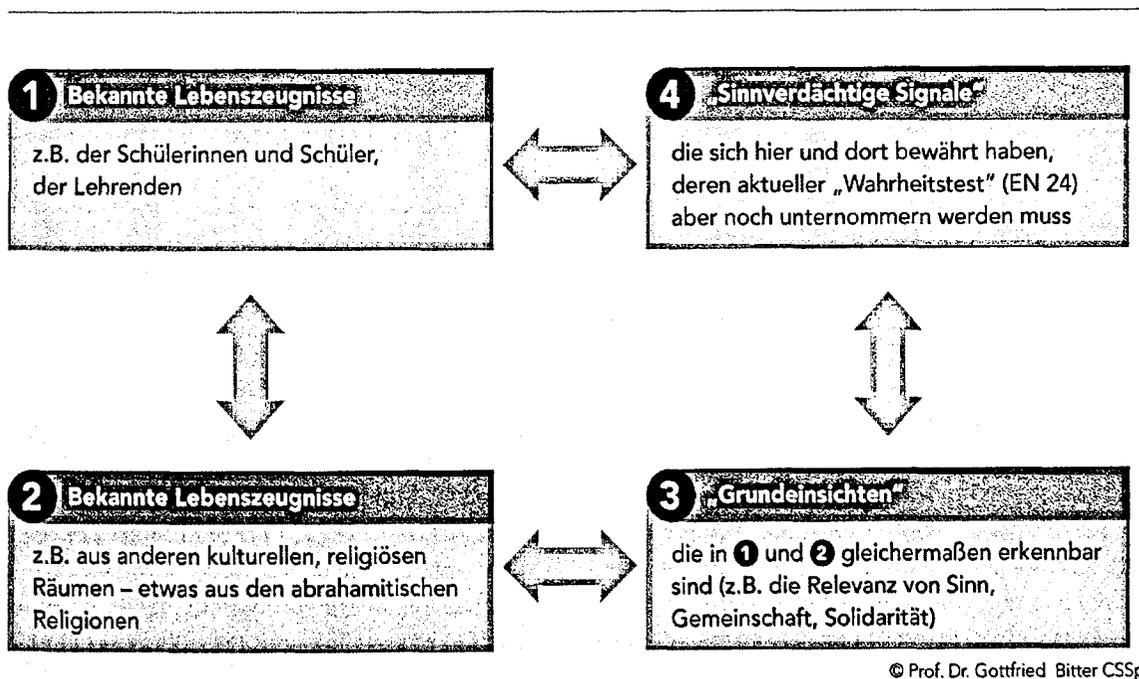


Abb. 4: Die vier Dimensionen von Korrelation