

Matthias Scharer

## **Religion unterrichten lernen**

### Das Innsbrucker Modell

Die Ausbildung für den Religionsunterricht an Grundschulen geschieht in Österreich vorwiegend an Religionspädagogischen Akademien, analog zur Ausbildung der literarischen Grundschullehrerinnen und -lehrer an Pädagogischen Akademien. Daneben gibt es auch eine Qualifizierung für den Religionsunterricht an Grundschulen, die von den Theologischen Fakultäten geleistet wird und primär auf Seelsorgerinnen und Seelsorger abzielt, welche als Priester oder Laien auch im Religionsunterricht der Grundschule tätig sind; weiter auf Religionslehrerinnen und Religionslehrer der sogenannten Höheren Schulen (gymnasiale Oberstufe und Berufsbildende Höhere Schulen), welche zusätzlich (anstatt eines zweiten Lehramtsfaches) im Religionsunterricht der Grundschulen unterrichten. Die Zusatzausbildung für Seelsorgerinnen und Seelsorger wird im Rahmen des Fachtheologischen Studiums geleistet, die für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer an höheren Schulen im Rahmen der sogenannten „Katholischen Religionspädagogik“. Letztere gilt auch als staatliche Lehramtsausbildung und wird in Kooperation mit erziehungswissenschaftlichen Studienteilen durchgeführt.

Eine Besonderheit der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Universitäten liegt auch darin, dass alle prüfungsrelevanten Fächer bereits im Diplomstudium absolviert werden. Das an das Grundstudium anschließende „Unterrichtspraktikum“ (einjährig) dient lediglich der praktischen Einführung in das Lehramt. Alle Lehramtsstudien in Österreich weisen bereits in der Diplomstudiumsphase sogenannte Orientierungseinheiten (4 Semesterwochenstunden) auf, welche einen ersten Kontakt mit der Schule ermöglichen; weiter beinhalten sie Schulpraktika (in der Regel 8 Semesterwochenstunden), in denen nach einer Einführungsphase begleitete Unterrichtspraxis an den Schulen geschieht. Schon diese erziehungswissenschaftlichen, allgemeindidaktischen und schulpraktischen Ausbildungseinheiten werden – speziell in Innsbruck – in Kleingruppen prozess- und erfahrungsorientiert durchgeführt (*vgl. Scharer 1990b*).

Ich beziehe mich im Folgenden auf jene Studienteile, die an der Theologischen Fakultät absolviert werden, also auf die Katechetik/Religionspädagogik und Fachdidaktik und dort auch wiederum nur auf jene prozessorientierten Ausbildungsteile, welche historisch-theologische oder systematisch-theologische mit praktisch-theologischen Perspektiven integrativ zu vernetzen suchen (*vgl. Scharer*

1989a; 1990a; 1991; 1994a:).

## 1. Problemhorizont im Hinblick auf die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerausbildung

An theologischen Fakultäten besteht das grundsätzliche Problem, dass Studierende mit einer Fülle theologischer Inhalte und Methoden konfrontiert werden, die relativ unverbunden nebeneinander stehen. Dieses komplexe System theologischer Theorien ist für viele Studierende im Hinblick auf einen Gesamtzusammenhang der Theologie kaum durchschaubar und führt nicht selten dazu, dass praktisches, seelsorgliches oder religionsdidaktisches Handeln relativ theologieabstinenter geschieht. Die subjektiven Theorien der Handelnden sind theologisch um so unauferklärter je undurchschaubarer und fremder den Studierenden auch in biographischer Hinsicht das Theologiestudium bleibt. Vielfach wird die Chance des Theologiestudiums, die eigene Lebens- und Glaubensbiographie theologisch aufzuklären und sich eine kritische Hermeneutik theologischer relevanter Interaktions- und Kommunikationsprozesse in Schule und Gemeinde anzueignen, durch die Art und Weise des Theologiestudiums, wie sie heute geschieht, vereitelt. Da Seelsorge und Schule höchste Anforderungen an das kommunikative Handeln stellen, eignen sich Seelsorgerinnen/Seelsorger und Religionslehrerinnen/Religionslehrer nicht selten das, was sie für die Bewältigung der Praxis zu benötigen meinen, außerhalb des Theologiestudiums und in einem relativ unreflektierten Zusammenhang damit an: methodische Teile aus Managementkontexten, therapeutischen Ansätzen, Moderationstechniken u. ä. werden mitunter nach dem Prinzip „die Hauptsache, wenn es wirkt“ selektiv und ohne den jeweiligen weltanschaulichen Hintergrund bzw. das Gesamtkonzept mitzureflektieren, in die eigene Praxis übernommen (vgl. *Scharer 1996a*).

## 2. Theologische Orientierung der Praxis

Ein wesentliches Charakteristikum des Innsbrucker Modells der Lehrerinnen/Lehrer- und Seelsorgerinnen-/Seelsorgerausbildung besteht darin, dass bereits im Theologiestudium in Zusammenarbeit der unterschiedlichen theologischen Fächer eine theologische Orientierung im Sinne einer kritischen Hermeneutik theologischer relevanter Interaktions- und Kommunikationsprozesse in Schule und Gemeinde eingeübt wird. Dieses Konzept geht davon aus, dass alle didaktischen Handlungsvollzüge vor der unmittelbaren Prozessplanung, die sich auf die Themen und Strukturen, also auf die ganz konkrete Planung der Seelsorgs- und Bildungsprozesse bezieht, einer grundsätzlichen theologischen Orientierung bedürfen. Diese Orientierung bezieht sich zunächst auf den Kontext des jeweiligen Bildungs- bzw. Seelsorgsgeschehens, also auf die gesellschaftlichen, schulischen, kirchlichen Bedingungen, und versucht diese theologisch zu begrei-

fen. So wurden in einem Seminar, in Zusammenarbeit von Dogmatik und Religionspädagogik, Schulbauten kirchlicher Privatschulen trinitätstheologisch untersucht oder in einem anderen Seminar der Konflikt in einer Wohngemeinschaft von Studierenden ekklesiologisch diskutiert.

In der theologischen Aufmerksamkeit auf die subjektive Ebene geht es u.a. darum, die impliziten Theologien der jeweils Betroffenen, also der Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen, älteren Menschen wahr und ernst zu nehmen. Es versteht sich von selbst, dass dies nicht nur auf andere hin, sondern auch im Zusammenhang der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte geschehen muss (vgl. Scharer 1997c). Ebenso bildet die kritische theologische Hermeneutik von Interaktions- und Kommunikationsprozessen speziell auch im Hinblick auf ihre Störungs- und Konfliktrelevanz einen wichtigen Bestandteil der theologischen Orientierung. Erst aus der Zusammenschau dieser unterschiedlichen Ebenen, deren theologische Aufmerksamkeit auch nicht von einem Fach her, sondern in der Zusammenarbeit unterschiedlicher theologischer Fächer geschehen kann, werden Anliegen und Intentionen von Bildungs- und Seelsorgsprozessen formuliert. Der „Blick von der Sache her“, also etwa aus einer systematisch-theologischen oder bibeltheologischen Perspektive, vollzieht sich nicht in der Übersetzung theologischer Inhalte oder Methoden in die Praxis hinein, sondern als Schärfung der jeweils spezifischen theologischen Aufmerksamkeit in einem bestimmten Bereich oder auf eine bestimmte Ebene hin. Das Schema 1 kann den formalen Zusammenhang von theologischer Orientierung und konkreter Planung seelsorglicher und religionsdidaktischer Prozesse verdeutlichen.

### 3. Korrelationskritische Überlegungen

Die Frage, wie die jeweilige theologisch-didaktische Orientierung geschieht, hängt vom jeweiligen Paradigma ab, wie Glaube und Leben, Offenbarung und Situation in ein Verhältnis zu bringen sind. Hier zeigt sich konkret, ob etwa eine traditionelle oder moderne Unkorreliertheit (vgl. Hemmerle 1994) in dem Sinne vorherrscht, dass theologische Inhalte im Sinne einer neuscholastischen Glaubenssystematik methodisch und medial aufbereitet in das Leben hinein übersetzt, oder „moderne“ in theologischen Fächern angewandte Methoden (z.B. historisch-kritische Exegese) zu Unterrichtsgegenständen gemacht werden. Das Schema 2 macht auf traditionelle oder moderne Unkorreliertheiten, wie sie die kirchliche Praxis zum Teil immer noch bestimmen, aufmerksam.

Die theologische Orientierung sensibilisiert aber nicht nur für die Nichtkorreliertheiten, sondern auch für die allzu schnellen Konvergenzen, Korrelationen, Interrelationen, Symbolorientierungen oder Konvergenzhermeneutiken (vgl. Schema 3), welche den „garstigen Graben“, der sich in der Moderne zwischen Offenbarung und Situation, Glaube und Leben, Kirche und Welt aufzutun

scheint, überbrücken helfen. In der Regel beziehen sich diese Brückenschläge aber nicht nur auf das „Du Gottes“, wie es in bestimmten, in der Regel didaktisch ausgewählten „heiligen“ Texten, kirchlichen Traditionen, Riten, Gesten und Gegenständen seinen Niederschlag zu finden scheint, sondern auch im Verhältnis zu sich und den anderen bzw. dem jeweiligen Kontext. Problematische Anschauungen ganzheitlich identischer Subjekte, homogener Gruppen und Gemeinden richten die Aufmerksamkeit und blenden das bleibend Fremde, der Gott-Mensch-, Mensch-Mensch- und Selbstbeziehung aus (vgl. Greiner 1998). Die Schemata 4 und 5 machen auf diese Problematik aufmerksam.

Nicht nur bezüglich der „nicht mehr Korrelierbarkeit“ von Glaube und Leben, im Hinblick auf (post-)moderne Subjekte, welche sich im global village der virtuellen Welt, der Markt- und Konsumlogik oder anderer Phänomene so eingenistet haben, dass eine Korrelation zwischen ihren Erfahrungen und den in der biblischen Botschaft und kirchlichen Tradition verschrifteten Erfahrungen unmöglich scheint, ist auf die Nichtkorrelierbarkeit aufmerksam zu machen, sondern auch angesichts bleibender Fremdheit und Nichtkorrelierbarkeit jener tiefsten Glaubensaussagen, die das Christentum bestimmen.

Im Sinn einer letzten und tiefsten mich betreffenden Realität glaube ich, dass die höchste Offenbarung Gottes darin besteht, dass er in sich, in seinem Sohn Jesus Christus, die Unkorrelierbarkeit der menschlichen Erfahrungen ausgehalten hat: Das ist das Ausgespanntsein. Das ist es, dass er die absolute Nähe zu Gott und die absolute Ferne Gottes nicht dialektisch vermittelt, sondern aushält, dass er dorthin geht, wo wir sind, dass er sich ausliefert und einfach uns aushält. ... Das ist Menschwerdung, das ist Kreuzigung, Gottverlassenheit. Und da kommt eben nicht als dialektische Vermittlung die Auferstehung heraus, sondern als reines Geschenk, als reines Ereignis. (Hemmerle 1994, 309f)

Wo die bleibende Nichtkorrelierbarkeit die theologische Aufmerksamkeit bestimmt, verändert sich auch die Sicht des Menschen und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Nicht mehr die Illusion von Ganzheitlichkeit, sondern die Realität bleibend fragmentierter, (selbst-)entfremdeter Subjekte, welche mit ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte nicht nur vertraut, sondern auch unvertraut sind, kommt in den Blick. Nicht mehr die Homogenität von Gruppen, Gemeinden bestimmt das Bild, sondern Differenz, Konflikt, Provokation und Bruch werden für das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen konstitutiv. Gelingende Konfliktbewältigung ist dann nicht einfach aus der technokratischen Perspektive des Konfliktmanagements her zu sehen, sondern kann auch als Geschenk eines – bleibend inhomogenen – geschenkten Wir (Scharer 1998) wahrgenommen werden. Die bleibende Differenz und Fremdheit im Hinblick auf den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext macht deutlich, dass nicht das Pastoralmanagement, sondern die mystisch/politisch sich öffnende geistgewirkte Koinonia in ih-

rer Diakonia, Martyria und Liturgia inmitten ausbeuterischer Gesellschaftsstrukturen als „Salz der Erde und Licht der Welt“ die Hoffnung auf das Reich Gottes hin wach halten könnte. Eine solche theologische Umschau nimmt die Brüche wahr und hofft gleichzeitig auf jenes geistgewirkte, geschenkte (miteinander) Leben, das sich dem modernen Machbarkeitswahn entzieht.

#### 4. Themenzentrierte Interaktion (TZI) als Interaktions- und Kommunikationsmodell

Sowohl die theologische Orientierung, wie ich sie geschildert habe, als auch die konkrete Planung und Durchführung seelsorglicher und religionsdidaktischer Handlungsvollzüge kann nicht deduktiv erfolgen. Sie stellen sich als Interaktions- und Kommunikationsgeschehen dar, das ein System benötigt, in dem theologische Aufmerksamkeitslenkung und didaktische Planung und Durchführung möglichst vernetzt sind. Dafür bietet sich der Ansatz der themenzentrierten Interaktion nach R.C. Cohn, der seit längerer Zeit in die seelsorgliche und schulische Praxis Eingang gefunden hat, an (*Scharer 1992; 1993; 1997ab*). R.C. Cohn spricht vom „lebendigen Lernen“, das dort geschieht, wo

- die Sachebene (Es),
- die persönliche Betroffenheit (Ich),
- die Interaktion in der Gruppe (Wir)
- und der Kontext (Globe)

in „dynamischer Balance“ gehalten werden (siehe Schema 6). Im Gegensatz dazu wird Lernen tödlich, wenn etwa nur die Sache oder nur der Einzelne in seiner Betroffenheit, nur die Gruppe oder nur der Kontext auf Dauer im Zentrum steht (*Vgl. Cohn<sup>10</sup>1991; Matzdorf/Cohn<sup>3</sup>1995; Cohn/Farau 1995*).

Mit R. Cohns Analyse kann man unschwer Extremformen des Lehren und Lernens, aber auch des seelsorglichen Handelns sichtbar machen:

- das tote Stoff-Inhaltslernen, das bisweilen noch an Universitäten und Schulen stattfindet, aber auch etwa in der Sakramentenkatechese oder in der Predigt bestimmend sein kann;
- das ausschließlich auf den Einzelnen und seine Fragen und Probleme bezogene problemorientierte Lernen bis hin zur Therapie in Schule und Gemeinde, das therapeutische Prozesse zuwenig von didaktischen und seelsorglichen abgrenzt;
- die von Themenbezügen abgelöste Gruppendynamik, welche in ihrer Reinkultur weder in die Schule noch in die Gemeinde gehört; das Kontextmanagement, wie es sich etwa in nur mehr strategischem Umgang

von Christinnen und Christen und Gemeinden mit der kirchlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit äußert.

Diesen Extremformen gegenüber setzt R. C. Cohns wertbezogener Ansatz (siehe Schema 7) nicht nur auf die Vernetzung der angeführten Ebenen, sondern auch auf:

- das „Chairperson-Prinzip“, das auf verantwortliche Selbstleitung ausgerichtet ist, welche im Blick „nach innen“ und auf die den Menschen zukommende Realität gewonnen wird;
- die „Störungspriorität“, die bewusst von den Homogenitätsphantasien weg zur Wahrnehmung des Konfliktpotentials führt;
- die Themenzentrierung, welche das interaktionelle Geschehen weder der „wilden“ Gruppendynamik, noch der Einzeltherapie, noch dem Kontextmanagement (vgl. Scharer 1997), noch dem sterilen Stofflernen ausliefert.

Thematisierung im Sinne der Themenzentrierten Interaktion ist ein Prozess kreativen Sprachlernens, durch den die alten Texte und Bilder auf ihren lebendigen Erfahrungsbezug hin, aber auch auf ihre Sperrigkeit und Unzugänglichkeit abgeklopft und in kreativen Sprachspielen mit der existentiellen Betroffenheit der Einzelnen mit dem aktuellen Gruppengeschehen und dem jeweiligen Kontext so vernetzt werden, dass das Thema als Brennpunkt des Kommunikationsgeschehens lebendiges Lernen und Handeln ermöglicht (Vgl. Kröger<sup>4</sup>1989). Klare, situativ richtige und kreative Themensetzung ermöglicht eine Strukturierung von Prozessen aus dem Thema heraus: die jeweilige Sozial- bzw. Arbeitsform (Paar-, Gruppenarbeit, Plenum, Innen-Außenkreis usw.), die Methoden und Medien werden nicht nach dem Prinzip „die Hauptsache es wirkt“ ausgewählt und eingesetzt, sondern haben einen inneren Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema (siehe Schema 8). Konflikte und Störungen können, weil sie wahrgenommen und nicht ausgeblendet oder verdrängt werden, die Themenstellung verändern. Nicht geschlossene, stur ablaufende Curricula, sind der Maßstab für gelingende Prozesse, sondern deren jeweilige Adäquatheit im Hinblick auf die unterschiedlichen, bereits benannten Ebenen. So kann eine notwendige „Umplanung im Prozess“ qualitativ richtiger sein als das sture Festhalten am Lernprogramm (vgl. Scharer 1995a; 1996b).

## 5. Religion unterrichten als intergenerativer Lernprozess

Damit ist die besondere Rolle von Lehrerinnen/Lehrern und Leiterinnen/Leitern nach dem Ansatz der Themenzentrierten Interaktion angesprochen. Leitung ist kein Status, sondern ein Dienst, den Menschen - in der Schule sind es Frauen und Männer, die einer anderen Generation angehören als die Schülerinnen und Schüler - am Geschehen teilhabend übernehmen. Lehrerinnen und Lehrer bzw.

Leiterinnen und Leiter, angefangen von den Lehrenden an der Universität bis zu den Grundschullehrerinnen und -lehrern oder Seelsorgerinnen und Seelsorgern in den Gemeinden sind partizipierende Leiterinnen und Leiter bzw. Lehrerinnen und Lehrer, die selbst nicht nur lehrend, sondern lernend in das Geschehen involviert sind, ihre Beweggründe etwa für eine bestimmte Planung, ein Thema, eine gewählte Struktur offen legen und diskutierbar machen und auch im Prozess selber mit ihren Anteilen und Erfahrungen beteiligt sind. Ein solches partizipierendes Leitungskonzept führt nicht zur Egalisierung der jeweils spezifischen Rollen; es geht ja gerade darum, sich mit der jeweiligen Kompetenz im Falle von Lehrerinnen und Lehrern also mit dem fachlichen und didaktischen Know how einzubringen, das aber nicht den anderen überstülpend oder sie versorgend, sondern in einem menschen-, sach- und kontextgerechten Mitsein, zur Verfügung zu stellen. Gerade das um sich greifende Burnout-Syndrom bei Lehrerinnen und Lehrern bzw. Seelsorgerinnen und Seelsorgern zeigt, dass Menschen vor allen dann ausbrennen, wenn sie Dinge distanziert von ihren eigenen Einstellungen, ihrem Wissen und ihren Gefühlen vermitteln und sich und andere zum seelsorglichen oder didaktischen Routinehandeln verführen (vgl. Scharer 1989a; 1994b; 1995b).

## 6. Lernmodelle und deren Grenzen

Aus dem bisher gesagten wird deutlich, dass für das Gelingen von Religionsunterricht eine offene, situativ angemessene und gleichzeitig anthropologisch-theologisch reflektierte Planung eine große Rolle spielen. Alle Curricula, die einen solchen Planungsprozess eher behindern als fördern, weil sie zu viele Vorgaben machen oder gar ein rezeptologisch anwendbares Unterrichtsmodell vorgeben, sind problematisch. Der beschriebene religionsdidaktische Ansatz erweist sich also in vieler Hinsicht modellkritisch.

Die didaktische Not vieler (Jung-)Lehrerinnen und -lehrer (ver-)führt sie dennoch immer wieder zur Suche nach geeigneten Unterrichtsmodellen und Religionsbüchern. Es wäre realitätsfremd, dies auszublenden. Einige österreichische Religionsbücher und Lehrerinnenhandbücher, die ich konzipiert oder an denen ich mitgewirkt habe (Scharer 1986; 1988; 1993; 1994), versuchen den schwierigen Balanceakt zwischen problematischer Fixierung des Unterrichtes durch ein Religionsbuch und der gänzlichen Verweigerung solcher Hilfen. In Form von sprachlichen Formulierungen, die das Thematisieren auf die konkrete Situation hin erleichtern, von Bildern, Texten und einer großen Auswahl von Arbeitsanregungen, können sie Religionslehrerinnen und -lehrer bei der eigenständigen Planung des Unterrichtes helfen.

## Literatur

### Religionsdidaktik allgemein

Greiner, Ulrike, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogische Theoriekritik aus der Perspektive des Fremden, unveröff. Diss., Innsbruck 1998.

Hemmerle, Klaus, Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip, in: KatBl 119 (1994), 308ff.

Scharer, Matthias, Miteinander glauben lernen. Glaubensbuch 5, Graz 1986 u.f.J. (Schulbuch Nr. 4128).

Ders., Leben/Glauben lernen – lebendig und persönlich bedeutsam. Handbuch zu „Miteinander glauben lernen“, Salzburg 1988.

Ders., u.a., Miteinander unterwegs. Glaubensbuch AHS 1, Salzburg u.a.O. 1993 u.f.J. (Schulbuch Nr. 4162).

Ders., (Hg.), Abschied vom Kinderglauben. Handbuch zu „Miteinander unterwegs“, Salzburg 1994.

Ders., Bildung als interkulturelle Diakonie. Theologisch-didaktische Orientierung im kirchlichen Bildungsmarkt, in: ThPQ 143 (1995b), 402-410.

Ders., Religionsunterricht als Dienst an den Schüler/n/innen und an der Schule, in: ÖRF 4 (1994b), 12-15.

### Probleme im Hinblick auf Aus- und Fortbildung

Scharer, Matthias, Der Religionsunterricht - eine Provokation der Schule, in: Bauer, Dolores u.a. (Hrsg.), Wir sind Kirche - sind wir Kirche?, Salzburg 1988, 266-273.

Ders., Den Schulalltag bestehen. Aspekte einer persönlich bedeutsamen Religionslehrerfortbildung, in: KatBl 114 (1989a), 548-553.

Ders., PraktikantInnen und Referendare im Religionsunterricht sinnvoll begleiten, in: KatBl 114 (1989b), 760-762.

Ders., Religionslehrer und Religionslehrerinnen zwischen Herausforderung und Überforderung, in: Religionsunterricht heute, 3-4/1994a, 25-27.

Ders., Weniger ist mehr. Ermutigung zum entscheidungsfreudigen Unterrichten, in: Tiroler Schule 106 (4/1996b), 12-15.

Ders., Kommunikation managen - Communio praktizieren. Leiten und Kommunizieren in Schule und Gemeinde als theologische Herausforderung, in: RPB 39 (1997), 43-63 und in: CPB 110 (1997), 130-140.



## **Ausbildung an Theologischen Fakultäten**

Scharer, Matthias, Zur Weitergabe des Glaubens qualifizieren. Anstöße zu einer korrelativen Ausbildungspraxis an theologischen Fakultäten, in: Schulfach Religion 9 (1990a), 151-163.

Ders., Was hat „die Pädagogik“ mit „der Theologie“ zu tun? Klärungsversuche einer vorurteilsanfälligen Beziehung, in: CPB 103 (1990b), 178-182.

Ders., Integration theologischer und personalkommunikativer Kompetenz als Herausforderung religionspädagogisch-katechetischer Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis: Ein Modell, in: ÖRF 1 (1991), H.1, 19-23.

Ders., TheologInnen für den Religionsunterricht qualifizieren, in: CPB 109 (1996a), 178-180.

Ders., „Es kommt auf die Person an“ - Persönlichkeitsbildung in der Aus- und Fortbildung von ReligionslehrerInnen, in: ÖRF 7 (1997c), 72-73.

## **TZI allgemein**

Cohn, Ruth C., Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart <sup>10</sup>1991.

Matzdorf, Paul/Cohn, Ruth C., Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, in: Löhmer, Cornelia/Standhardt, Rüdiger, TZI – Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart <sup>3</sup>1995, 39-92.

Cohn, Ruth C./Farau, Alfred, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1995.

## **TZI – Theologie – Kirchliches Handeln**

Frickel, Michael E., Themenzentrierte Meditation oder: Lebendiger Umgang mit Lernstoffen. In: Biesinger, Albert (Hg.), Meditation im Religionsunterricht, Düsseldorf 1981, 123-143.

Funke, Dieter, Verkündigung zwischen Tradition und Interaktion. Praktisch-theologische Studien zur Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn, Frankfurt/M. 1984.

Hilberath, Bernd Jochen/Scharer, Matthias, Firmung - Wider den feierlichen Kirchenaustritt. Theologisch-praktische Orientierungshilfen, Mainz 1998.

Honsel, Bernhard, Der rote Punkt. Eine Gemeinde unterwegs, Düsseldorf 1983.

Kröger, Matthias, Themenzentrierte Seelsorge, Stuttgart <sup>4</sup>1989.

Ludwig, Karl Josef, „Damit die Theorie nicht bodenlos und die Praxis nicht kopflos wird!“ Versuch einer Bilanz, in: Ludwig, Karl Josef (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997, 106-120.

Mayer-Scheu, Josef, Seelsorge im Krankenhaus: Entwurf einer neuen Praxis, Mainz <sup>2</sup>1981.

Modesto, Helga, Miteinander geschwisterlich umgehen, in: Wege zum Menschen 41 (1990), 359-366.

Polzien, Sigrun/Leonhard, Helmut, Themenzentrierte Interaktion. Christliches Gemeinschaftsleben als ein Prozess lebendigen Lernens, in: Diakonia 7 (1976), 149-157.

Raguse, Hartmut, Theologische Implikationen der TZI, in: Ludwig, Karl Josef (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997, 29-53.

Scharer, Matthias, TZI in der kirchlichen Praxis, in: Löhmer, Cornelia/Standhardt, Rüdiger, TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, 312-325 (mit einschlägigem Literaturverzeichnis).

Stollberg, Dietrich, Theologie und TZI: Thesen, in: Ludwig, Karl Josef (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997, 18-28.

### **TZI – Theologie – Religionsdidaktik**

Hilberath, Berndjochen, Welche Theologie brauchen wir in der Fortbildung?, in: Ludwig, Karl Josef (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997, 54 – 89.

Scharer, Matthias, Thema – Symbol – Gestalt, Graz 1987.

Ders., Gott entdecken anstatt vermitteln. Theologische Hermeneutik themenzentrierter Interaktion, in: Themenzentrierte Interaktion 7 (1993), H. 2, 41-51.

Ders., Am anderen Anteil nehmen. Begegnungen Raum geben. Kommunikative Lernprozesse in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1995.

Ders., TZI - Theologie - Glaubenserschließung. Vom didaktischen Rezept zur theologischen Hermeneutik des Lebens, in: Ludwig, Karl Josef (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997a, 90-105.

Ders., Theologie, Glaubenskommunikation und Themenzentrierte Interaktion. Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion, Ludwig, Karl Josef (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997b, 121-127.

Ders., Das geschenkte Wir. Kommunikatives Lernen in der christlichen Gemeinde, in: Weber, Franz (Hg.), Frischer Wind aus dem Süden: Impulse aus den Basisgemeinden, Innsbruck-Wien 1998, 84-100.







