

Religionspädagogische Literatur 2001

Der Bericht skizziert Schwerpunkte und Tendenzen der religionspädagogischen Literatur 2001. Neues hat sich bei den Handbüchern, bei der auf den Religionsunterricht (RU) bezogenen didaktischen und bildungstheoretischen Diskussion, bei der Bibeldidaktik und beim Lernort Gemeinde getan. Kräftige Entwicklungsschübe sind zur Kirchenraumpädagogik, zu Neuen Medien und zu Lernprozessen bei Kindern zu verzeichnen. Ich beschränke mich im Folgenden auf die mir wichtig erscheinenden Veröffentlichungen.¹

1 Nachschlagewerk, Handbücher und Einführungen

Boschki, R. / Schlenker, C., Brücken zwischen Pädagogik und Theologie. Mit Karl Ernst Nipkow im Gespräch, Gütersloh – *Emeis, D.*, Grundriss der Gemeinde- und Sakramentenkatechese, München – *Hilger, G.* u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München – *Lämmermann, G.*, Einleitung in die praktische Theologie. Handlungstheorien und Handlungsfelder, Stuttgart – *Lämmlin, G. / Scholpp, S.* (Hg.), Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, Tübingen – *Mette, N. / Rickers, F.* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde., Neukirchen-Vlyun – *Nauer, D.*, Seelsorgekonzepte im Widerstreit. Ein Kompendium, Stuttgart – *Schröder, B. / Grethlein, C.*, Religionspädagogik, in: *Marhold, W. / Schröder, B.* (Hg.), Evangelische Theologie studieren, Münster, 143–154 – *Wollbold, A.*, Pastoraltheologie, Homiletik, Religionspädagogik, Paderborn.

Mette/Rickers liefern im *Lexikon der Religionspädagogik* aktuelle und grundlegende Informationen zu etwa 700 religionspädagogisch relevanten Begriffen, Personen und Einrichtungen. Das Werk ist ökumenisch konzipiert: Herausgeber und Autoren gehören verschiedenen Konfessionen an. Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen wie auch konfessionell unterschiedliche Praxisformen und Sichtweisen werden deutlich. Ein breites Spektrum an Informationen und Orientierungen gilt der religions- und gemeindepädagogischen bzw. katechetischen Arbeit. Viele Beiträge suchen humanwissenschaftliche, religionspädagogische und theologische Aspekte zu verbinden.

¹ Da ich aus Platzgründen auch darauf verzichten muss, die Vornamen der Autorinnen und Autoren auszuschreiben, sei zumindest an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass von Frauen etwa 20% und von Männern ca. 80% der im Folgenden berücksichtigten religionspädagogischen Literatur des Jahres 2001 publiziert wurden.

Hilger u.a. präsentieren eine auf das Schulfach Religion fokussierte Didaktik religiöser Lernprozesse. Sie liefern einen guten Überblick zum Stand religionsdidaktischer Theoriediskussion und exemplarische Konkretisierungen. Der weitere Transfer in die Praxis sowie schulfachspezifische Reflexionen sind den Lesern überlassen. Für die Ausbildung und autodidaktische Fortbildung von Religionslehrer/innen ist das Buch eine gute Grundlage.

Die Einführung in die katechetische Praxis katholischer Gemeinden von *Emeis* ist als Lehrbuch für die erste und zweite Ausbildungsphase sehr geeignet. Die aktuelle Diskussion aufnehmend, deckt Emeis alle wesentlichen Dimensionen der klassischen Katechetik ab: vom Überblick zur Geschichte und Theologie der Gemeindekatechese über die Differenzierung und Vernetzung der Lernorte bis zur Didaktik der Gemeindekatechese und zu Fragen einer zeitgemäßen Sakramentekatechese. Der Band trägt zur Reflexion der Ziele katechetischen Handelns bei und regt eine situationsgerechte Praxis an.

Das Kompendium der *Seelsorgekonzepte* von *Nauer* ist auch religionspädagogisch aufschlussreich. 29 Ansätze gegenwärtiger Seelsorge werden unter drei Perspektivdominanz, der biblischen, der psychologischen und der soziologischen, diskutiert. Als 30. Konzept entwickelt Nauer eine multiperspektivische Seelsorge, die Gemeinsamkeiten der Konzepte aufnimmt und Unterschiede integriert.

Einführungen in das Studium der Religionspädagogik entsprechen dem Bedarf von Darstellungen der Theologie, nicht zuletzt für Studienanfänger/innen. *Wollbold* versteht Religionspädagogik/Katechetik konventionell als Teilgebiet der Pastoraltheologie. Evangelische Autoren (*Schröder/Grethlein* und *Lämmermann*) arbeiten systematisch und integrieren humanwissenschaftliche und theologische Aspekte. *Boschki/Schlenker* und *Lämmlein/Scholpp* (Hg.) beziehen Wahrnehmung und Reflexion des Faches auf Biografien.

2 Religiöse Lernprozesse mit Kindern

Brüning, B., Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen, Berlin – *Bucher, A.*, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim – *Büttner, G. / Rupp, H.* (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart – *Büttner, G. / Thierfelder, J.* (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen – *Comenius-Institut* (Hg.), Die Perspektive wechseln. Kirchliche Arbeit mit Kindern. Beiträge zu einer Kultur des Aufwachsens, Münster – *Doehlemann, M.*, Die Kreativität der Kinder. Anregungen für Erwachsene, Münster – *Elschenbroich, D.*, Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München – *Erlinger, H.D.* (Hg.), Kinder und ihr Symbolverständnis, München – *Fetz, R.L.* u.a., Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart – *Kinder- und Jugendarbeit* in der evangelischen Kirche. Ergebnisse der Bischofsvisitation 2000 in der Kirchenprovinz Sachsen, in: epd-Dokumentation (11/2001) – *Kuld, L.*, Das Entscheidende ist un-

sichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München – Langer, J., Auf Leben und Tod. Suizidalität bei Jugendlichen als Herausforderung für die Schülerseelsorge, Frankfurt/M. – Leyendecker, C. / Lammers, A., »Lass mich diesen Schritt alleine tun«. Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder, Stuttgart – Lutherisches Kirchenamt der VELKD (Hg.), Mit Kindern glauben leben. Konsultation zur frühkindlichen religiösen Sozialisation, in: Texte aus der velkd 102 – Plieth, M., Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn – Theiss, S. / Schwab, U., Religiosität in Kindheitsbiographien, in: Behnken, I. u.a. (Hg.), Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze, 822–836 – Ziebertz, H.-G. (Hg.), *Imagining God. Empirical explorations from an international perspective*, Münster.

Auf der Basis der Ansätze von Fowler und Oser zeigt *Kuld*, wie Heranwachsende die Frage nach der Unsichtbarkeit Gottes lösen, welche Ausdrucksformen verwandt werden und wie sich diese entwicklungsbedingt verändern. *Kuld* plädiert Kindern gegenüber für die Haltung des Ethnologen, der das ihm Fremde, das Noch-nicht-Erwachsene behutsam beobachtet, zuhört, Fragen stellt und die zu Erforschenden zu verstehen sucht, wie sie sind. *Büttner/Rupp* (Hg.) verstehen Kinderfragen als Ausdruck von Orientierungsbedürfnissen. Fragen und Erklärungen von Kindern sind sorgfältig wahrzunehmen. Mit Symbolen, Geschichten und Gestaltungen werden Lernumgebungen geschaffen, in denen Kinder sich die Welt des Glaubens erschließen können. Programm ist nicht, Theologie für Kinder zu entwickeln, sondern Kindern zu helfen, ihren eigenen Theologien Gestalt zu geben.

Büttner/Thierfelder untersuchen Bilder von Jesus Christus bei Heranwachsenden. Über die Thematisierung des historischen Jesus hinaus brauchen Kinder Raum, eigene Vorstellungen zur Frage »Wer Jesus für mich/uns heute sein kann« zu entwickeln. Weiterführend sind Überlegungen, wie Aspekte der Christologiegeschichte entwicklungsgemäße Anregungen geben können. *Ziebertz* (Hg.) dokumentiert die Beiträge des Praktisch-theologischen Kongresses (Würzburg 2000): empirische Forschungsprojekte zur Religiosität und speziell zum Gottesbild von Jugendlichen in Deutschland, Italien, Osteuropa, England und Israel.² *Fetz u.a.* skizzieren Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Entstehung, Transformation und Rekonstruktion des Weltbildes von Heranwachsenden und zeigen, wie ihnen zu helfen ist, naturwissenschaftliche Erklärungsmuster und biblisches Schöpfungsverständnis zu verbinden.

In die Didaktik des Philosophierens mit Kindern führt *Brüning* ein: Staunen, Fragen, Nachdenken, Zweifel, Weiterdenken und Infragestellen sind die Formen.³ Didaktische Bausteine zu zentralen Themen des Philosophierens mit Kindern runden den Band ab. – *Elschenbroich* erhebt auf der Basis von 150 Gesprächen mit Erwachse-

2 Vgl. H.-G. Ziebertz u.a. (Hg.), *The human image of God*, Leiden 2001; *Ders.* u.a. (Hg.), *Religious individualization and Christian religious semantics*, Münster 2001.

3 Vgl. zum Philosophieren mit Kindern auch: M. Niewiem, Über die Möglichkeit des »Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen«. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden, Münster 2001.

nen, was Kinder nach den ersten sieben Lebensjahren wissen, können und erfahren haben sollten. Kinder sind Lebens-Unternehmer mit kognitiven und praktischen Kompetenzen von Forschern, Sammlern und Erfindern. – *Bucher* präsentiert auf der Basis von Kindheitsbiographien Überlegungen zum »Kindheitsglück«. Kinder schätzen sich umso glücklicher, je mehr sie einzeln und gemeinsam mit ihren Bezugspersonen intrinsisch motiviert handeln.

Unter den Beiträgen zu einer Kultur des Aufwachsens (Comenius-Institut [Hg.]) hebe ich *Mette*, Die Mitverantwortung der Kirchen bei der Gestaltung einer Kultur des Aufwachsens, hervor. Heutige Lebensbedingungen von Kindern und einschlägige biblische Texte machen einen Perspektivwechsel in der kirchlichen Arbeit mit Kindern notwendig. Steinhäuser bilanziert, was aus dem von der EKD-Synode in Halle 1994 intendierten Perspektivenwechsel geworden ist. Das Lutherische Kirchenamt dokumentiert Grundsatzreferate von Grethlein und Scheilke zu einer Konsultation über das Lernen mit Kindern auf dem Weg zum christlichen Glauben. Die Dokumentation der Visitation 2000 in der Kirchenprovinz Sachsen enthält den Abschlussbericht, die Ergebnisse einer Untersuchung zur Arbeit der Kreiskatecheten und einer Befragung derjenigen, die an der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen. Empfohlen wird, der kirchlichen Arbeit mit Kindern Priorität einzuräumen.

Plieth (Habil.) untersucht Ansichten, die Kinder vom Tod entwickeln, und wie sie diese in ihre symbolische Sinnmatrix integrieren. Sie vergleicht von Kindern gemalte Todesbilder⁴ mit biblischen Vorstellungen, referiert über Sterben und Tod aus humanwissenschaftlicher Sicht, analysiert Kinderbücher und skizziert religionspädagogische Konsequenzen, die auf die Wahrnehmung des Gott verdankten Lebens zielen. *Leyendecker/Lammers* beschreiben die professionelle Begleitung des Weges von Kindern zwischen Erkennen bzw. Ignorieren des Todes und Annehmen bzw. Ablehnen des Sterbens. Sie geben Hinweise zur Trauerarbeit mit Schulklassen, skizzieren religiöse und christliche Aspekte der Sterbebegleitung, betonen die Bedeutung von Ritualen für Abschied, Trauer und Gedenken und fordern respektvollen Umgang mit den religiösen Einstellungen der Kinder. *Langer* (Diss. St. Georgen) beschreibt Suizid und Suizidalität bei Jugendlichen aus humanwissenschaftlicher und pastoralpsychologischer Sicht und zieht Konsequenzen für Schülerseelsorge und RU (9. Klasse).

Die religiöse Dimension von Kindheit in Autobiografien erheben *Theis/Schwab. Erlinger* (Hg.) untersucht die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeiten bei Kindern. *Doehlemann* regt auf der Basis sprachlicher und bildnerischer Kinderäußerungen an, der Kreativität von Kindern als Philosophen und Gottsuchern gerecht zu werden.

4 Vgl. *M. Schambeck*, Magdalena malt über den Tod. Versuch, ein Kinderbild zu entschlüsseln, in: *forum religion* (2/2001), 20–24.

3 Religionsunterricht

Einsiedler, W. u.a. (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn – *Fischer, D.* (Hg.), Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster – *Hahn, M.* u.a. (Hg.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation, Münster – *Hoffmann, R.*, Geschlechtergerechte Sozialisation im RU. Eine Analyse der Sozialisationsprozesse im evangelischen RU der Sekundarstufe I des Gymnasiums, Niebüll – *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der EKD, Hannover 2000, in: epd-Dokumentation (10/2001) 1–22 – *Leimgruber, S.* u.a. (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Münster – *Lott, F.*, Religionsunterricht im Kontext einer Schule der Zukunft, Stuttgart – *Mikluscák, P.*, Religiöse Unterweisung, in: *Máté-Tóth, A. / Mikluscák, P.* (Hg.), Kirche im Aufbruch. Zur pastoralen Entwicklung in Ost(Mittel-)Europa – eine qualitative Studie, Stuttgart, 94–128 – *Möhring-Plath, B.*, Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religionspädagogisches Symbolkonzept, Münster – *Müller-Friese, A.*, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter RU an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart – *Röhrig, H.-J.*, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivenwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 2001 – *Rupp, H. / Schmidt, H.* (Hg.), Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht, Stuttgart – *Schulte, A.*, Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung, Frankfurt/M. – *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (Hg.), Das Kompetenzmodell des Thüringer Lehrplans. Exemplarische Anwendung auf das Fach Katholische Religion, Bad Berka – *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (Hg.), In der Schule von Gott sprechen. RU – Chance für die Gesellschaft. 10 Jahre RU im Freistaat Thüringen, Bad Berka.

Zur Grundschule: Fischer (Hg.) deckt die religionspädagogisch aktuellen Themen des RU von interreligiösem Lernen zu Freiarbeit und Leistungsbeurteilung unter Perspektiven der Bildungstheorie, der Unterrichtspraxis und der Schulentwicklung ab. Für die Ausbildung von Religionslehrer/innen ist der Band sehr zu empfehlen. Hervorzuheben ist die bildungstheoretisch, religionspädagogisch und grundschuldidaktisch brillante Stellungnahme der EKD (*Kirchenamt* Hg.). *Einsiedler* (Hg.) gibt in seinem Handbuch auf 600 Seiten Überblick und Einblicke in die grundschulspezifische Diskussion. Der Band liefert einführende Beiträge zu den Lernbereichen und Fächern der Konfessionen, Religionen und weltanschaulichen Standpunkte und weiterführende Literaturangaben. Der *RU für Lern- und Geistigbehinderte* ist nach *Müller-Friese*⁵ Anwalt für den Wert allen Lebens, indem er den von Behinderung Betroffenen als ganzen Menschen wahrnimmt. Er hilft Schüler/innen mit ihren lebensgeschichtlichen Zugängen und existenziellen Fragen, die eigenen Erfahrungen zwischen Ausgegrenzt-werden und Dazu-gehören, zwischen Angst und Hoffnung, Trauer und Freude auszudrücken und im

5 Vgl. zum Religionsunterricht im Berufsvorbereitungsjahr: *Dies.*, Religionsunterricht als Begleitung in erschwerten Lebenslagen, in: Schönberger Hefte 31 (2/2001) 25–27.

Licht des christlichen Glaubens zu verstehen. In Anbetracht der Randstellung der Behindertenpädagogik gehört das Buch zur Pflichtlektüre aller Religionspädagogen. Es ist eine wichtige Ergänzung zu *Röhrig* (2001). Aus *Leimgruber u.a.* (Hg.) weise ich hin auf: *N.L. Eiesland, Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung.*

Hochschulschriften: *Lott* (Diss. Tübingen) zeigt die ungebrochene Aktualität der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn für den RU, der in TZI-bestimmter Haltung lebendig und identitätsfördernd erteilt wird. – *Hoffmann* (Diss. Augsburg) beschreibt Faktoren, die Geschlechtergerechtigkeit im RU fördern oder behindern, und entwickelt Unterrichtsmodelle, die geschlechtsspezifischer religiöser Sozialisation gerecht werden. – Auf dem Hintergrund der Symboldidaktiken von Halbfas und Biehl thematisiert *Möring-Plath* (Diss. Bochum) die in den Jugendkulturen zeichenhafte vorliegende Religion und reflektiert sie in Auseinandersetzung mit religiöser Tradition. – *Schulte* (Habil. Oldenburg) rezipiert angelsächsische Sprachphilosophie und zieht Konsequenzen für den Umgang mit Sprache im RU. Gesprochene Sprache ist Sprachspiel und Handlung mit Wirkungen.

Zur Konstruktion von Lehrplänen: Am katholischen RU der Klassen 5 und 6 wird das Kompetenzmodell (*Thüringen*) an zwei biblischen Themen durchgespielt und soll Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz fördern. *Rupp/Schmidt* analysieren derzeitige Lehrpläne für den evangelischen RU in Baden-Württemberg und erhoffen sich eine Verbesserung der theologischen Qualität in der Lehrplanarbeit.

RU in den neuen Bundesländern: *Hahn u.a.* (Hg.) dokumentieren Beiträge von Tagungen zum RU in Sachsen-Anhalt und geben Einblick in Möglichkeiten und Grenzen des konfessionellen RUs zwischen religionskundlichem Lernen und Ethikunterricht. Ein weiterer Tagungsbericht (*Thüringer Institut ...*) feiert 10 Jahre RU in Thüringen. *Mikluscàk* vergleicht auf der Grundlage einer qualitativen Studie RU bzw. kirchliche Unterweisung in der früheren DDR / den neuen Bundesländern und den ost(mittel)europäischen Ländern.

4 Religion, Ethik, LER, Islam

Baumann, U. (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt/M. – *Gottwald, E. / Siedler, D.Chr.* (Hg.), Islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Eine erste Zwischenbilanz des Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen, Neukirchen-Vluyn – *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde* (LER). Karlsruhe berät über Klagen gegen das Brandenburg Schulgesetz, in: epd-Dokumentation (29/2001) – *Leschinsky, A. / Gruehn, S.*, LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung, in: Neue Sammlung 41 (2001) 369–397 – *Nordhofen, E.* u.a. (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und RU, in: Materialien Franz Hitze Haus 47, Münster – *Oermann, N.O. / Zachhuber, J.*, Einigkeit und Recht und Werte. Der Verfassungsverstreit um das Schulfach LER in der öffentlichen und

wissenschaftlichen Diskussion, Münster – *Ramsegger, J.*, LER in der Praxis. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach in der Primarstufe, in: *Hellekamps, S.* u.a. (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik*, Weinheim – *Scheilke, Chr.Th.*, Religiöse Bildung, in: *Liebau, E.* (Hg.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, München, 213–234 – *Scheilke, Chr.Th.*, Religions- und Ethikunterricht – neue Diskussionen, neue Entwicklungen, in: *RdJB* (3/2001) 314–330 – *Schreiner, Peter* (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch*, Münster 2001 – *Tempi* – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bildungskongress der DBK und der EKD, in: *epd-Dokumentation* (16/2001).

Nach *Ramseggers* empirischer Untersuchung an den Jahrgangsstufen 1–6 bietet LER Reflexionsmöglichkeiten, die über das Potenzial anderer Fächer hinausgehen. Aber selbst in der Grundschule wird LER überwiegend lehrergesteuert und frontal unterrichtet. Die Sachkompetenz der Lehrer/innen in ethischen und religionskundlichen Fragen ist gering, und tendenziell setzen sich »Weltsichten der Lehrer/innen« unterrichtsbestimmend durch (vgl. 166). Auch *Leschinsky/Gruehn* sehen empirisch abgesichert (8. Klasse) eine didaktische Überforderung der LER-Lehrer/innen. Der etwas überdurchschnittliche Wissensstand der LER-Schüler/innen über Religionen ist größtenteils außerschulisch erworben und wirkt sich z.B. nicht auf die Einstellungen zu Ausländern aus. Die *epd-Dokumentation Lebensgestaltung* enthält zur mündlichen Verhandlung vor dem BVG im Juni 2001 die Stellungnahmen von Kock, Huber, Lehmann, Sterzinsky, Merz und Reiche sowie die Antworten der Kirchenvertreter auf Fragen des Gerichts. Weil die ethische und religiöse Entwicklung über das konventionelle Niveau hinaus bei 12- bis 16jährigen entscheidend davon abhängt, ob sie mit bedeutsamen Anderen (z.B. Lehrern) persönliche und kritische Gespräche führen können, sei das weltanschaulich neutralen Fach LER weniger erfolgversprechend als der konfessionelle RU (*Oermann/Zachhuber*).

»Der LER-Unterricht leistet nicht das, was er seinem gesetzlichen und pädagogischen Auftrag nach soll« (*Scheilke*, 318). Die Untersuchungsergebnisse können als Anstoß zu Verbesserungen gelesen werden, aber auch als Hinweis auf eine »prinzipielle Unmöglichkeit«, »Lebensgestaltung« im Zusammenhang mit Ethik und Religionskunde in einem einstündigen Einheitsfach zu lehren. *Scheilke* hält die Spannung zwischen »gelebter« und »gelehrter« Religion, die insbesondere durch den konfessionell beheimateten Religionslehrer im Unterricht präsent ist, in religiösen Lernprozessen für entscheidend. Eine »Fächergruppe« verdiene allemal den Vorzug vor Ein-Fach-Regelungen. Befähigung zur Teilhabe an religiöser Praxis im Rahmen öffentlicher Bildung eröffnet Wege in die religiöse Mündigkeit (*Scheilke, Religiöse Bildung*).

In *Nordhofen* u.a. (Hg.) liefert *Tzscheetzsch* Kriterien zur Qualitätsbestimmung des RUs, unter denen die »polyperspektivische Glaubenserschließung« (innere Konsistenz und die Pluralität der Interpretationen christlicher Glaubensüberlieferung) hervorgehoben sei. Auch Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation von RU werden erwogen. – Die *epd-Dokumentation Tempis* dokumentiert den Bildungskongress von

DBK und EKD im November 2000. Angesichts ökonomischer Engführungen in der Bildungspolitik war das Leitmotiv »Wissen braucht Maß, Lernen braucht Ziele, Bildung braucht Zeit«.

Zum islamischen Religionsunterricht: Der Band von *Schreiner* (Hg.) gibt zum islamischen RU muslimische Sichtweisen, kirchliche Stellungnahmen und rechtliche Positionen zu lesen und führt in die aktuellen Diskussionen in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Berlin und Hessen ein. *Baumann* (Hg.) legt den Schwerpunkt auf Baden-Württemberg und berichtet zudem über islamischen RU in Österreich, Großbritannien und den Niederlanden. Zum nordrhein-westfälischen Schulversuch ziehen *Gottwald/Siedler* (Hg.) eine Zwischenbilanz, in der auch die Sicht islamischer Verbände berücksichtigt ist.

5 Kirchliche Schulen

Bohne, J. / Stoltenberg, A. (Hg.), Zukunft gewinnen. Evangelische Schulgründungen in den östlichen Bundesländern in den Jahren 1996–2001, Göttingen – *Dikow, J.*, Zehn Jahre Katholische Schulen in den neuen Bundesländern, in: *engagement* (1/2001) 56–69 – *Schreiner, P.* (Hg.), Profile ökumenischer Schulen. Beispiele aus Europa, Münster – *Themenheft* »Missionarische Schule«, in: *engagement* (4/2001) – *Wagner, M.* (Hg.), Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte. Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion, Münster.

Das Interkonfessionelle Schulzentrum Arcus in Lelystad (Niederlande), die Ökumenischen Gymnasien in Bremen und Magdeburg und das J. A. Komská Gymnasium in Kosice (Slowakische Republik) werden in einer qualitativen Studie untersucht (*Schreiner* [Hg.]). *Schreiner* entfaltet darin Überlegungen zum ökumenischen Lernen und Anspruch christlicher Schulen, zur vergleichenden Schulforschung, zum Instrument des Schulportraits und den Erträgen der Untersuchung. Der obligatorische RU wird in allen Fällen von katholischen und evangelischen Lehrer/innen abwechselnd erteilt, damit die Besonderheiten der Konfessionen und konfessionell-persönliche Standpunkte über die Lehrpersonen zum Zuge kommen. Das ökumenische Profil wird an der Gestaltung von Zeiten, Räumen und Ritualen sichtbar; die Schülerorientierung in Dialog und Partizipation sowie dezidiert diakonischer Ausrichtung. Lernen ist Lernen vom Anderen her in globaler und ökologischer Realisation. *Wagner* (Hg.) arbeitet die rechtliche Stellung katholischer Schulen, ihr Proprium und die Bedeutung der Schulpastoral heraus. Weitere Beiträge sind den Elternerwartungen an kirchliche Schulen, dem St.-Benno-Gymnasium in Dresden und Umfrageergebnissen zur Marienschule in Saarbrücken gewidmet.

Bohne/Stoltenberg informieren über die 40 in den letzten fünf Jahren gegründeten evangelischen Schulen in Ostdeutschland. Gründungsmotiv ist zunehmend die kirchliche Bildungsmitverantwortung in der säkularen und pluralen Gesellschaft. Etwa 50% der Schüler/innen sind nicht kirch-

lich sozialisiert. Prüfstein dieser Schulen ist, dass und wie sie konfessionslosen Kindern, ihren Eltern und den konfessionslosen Lehrern christlichen Glauben nahe bringen. Die katholische Parallelveröffentlichung (*Dikow*) nennt 31 katholische Schulen, von denen 13 in den letzten fünf Jahren gegründet wurden. Katholische Schüler/innen sind auch an diesen Schulen in der Minderheit. Die Schulen sind zur Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Unterschieden und zur Achtung der Religionsfreiheit herausgefordert. Einige Schulen haben für Schüler ohne Religionszugehörigkeit einen Grundkurs »Religion und Christentum« konzipiert.

Auf dem 2. Bundeskongress Katholischer Schulen (Mai 2001) plädiert *Schönborn* (*Themenheft*) für die Entwicklung »offener Identitäten«, die sich nicht abkapseln, sondern primär auf die Gemeinsamkeiten von Kirche und Welt, Glaubenden und Nichtglaubenden, Katholischen und Evangelischen sehen. Zur Entwicklung christlicher Identität käme es entsprechend der Hierarchie der Wahrheiten in der pluralen Gesellschaft darauf an, elementare Inhalte des Christentums stärker zu gewichten als periphere Aspekte. Auf dieser Basis könne es katholischen Schulen gelingen, Differenzen wahrzunehmen und ihnen gerecht zu werden. Nach *Biesinger* kommunizieren christliche Schulen die Botschaft Jesu Christi in der Welt und tragen dazu bei, dass die Kirche das Reich Gottes als gestaltete Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens bezeugt. Wenn katholische Schulen sich insbesondere als Orte der Glaubenskommunikation verstehen, entstünden »missionarische Milieus«, die offener seien als herkömmliche »Milieuschulen«.

6 Interreligiöses und ökumenisches Lernen

Baier, K.A., Ökumenisches Lernen als Projekt. Eine Studie zum Lernbegriff in Dokumenten der ökumenischen Weltkonferenzen (1910–1998), Münster – *Bögershausen, U.*, Die konfessionsverbindende Ehe als Lehr-Lernprozess, Mainz – *Böhm, U.*, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im RU deutschsprachiger Staaten, Göttingen – *Domay, E.* (Hg.), Arbeitsbuch interreligiöse Gottesdienste und Veranstaltungen, Gütersloh – *Fuchs, B.*, Eigener Glaube – fremder Glaube. Reflexionen zu einer Theologie der Begegnung in einer pluralistischen Gesellschaft, Münster – *Führung, G. / Mané, A.M.* (Hg.), Globales Lernen im Schulalltag. Beiträge zu einem Wettbewerb, Münster – *Heimbrock, H.-G.* u.a. (Hg.), Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster – *Hellmann, C.*, Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne, Frankfurt/M. – *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Ökumenisches Lernen und theologische Ausbildung. Erfahrungen, Grundsätze, Modelle, Hannover – *Lähmann, J.* (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen, Hamburg – *Rickers, F. / Gottwald, E.*, Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg o.J. – *Sterkens, C.*, Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education, Leiden – *Tietze, N.*, Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich, Hamburg – *Themenheft »Ökumenisches Lernen«*, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (3/2001).

Unter zunehmend pluralen Bedingungen wird religiöse Bildung auch 2001 unter Begriffen diskutiert, die nicht immer trennscharf sind und sich z.T. überschneiden. *Heimbrock* u.a. (Hg.), beschreiben Konzepte religiöser Bildung in multireligiösen Kontexten in Deutschland, in den Niederlanden, Norwegen, England und Wales. Ziele interkultureller und interreligiöser Erziehung, der Umgang von Schülern mit religiöser Pluralität, entsprechende Schulentwicklung und Lehrerrollen werden diskutiert.

Sterkens beschreibt einen sechsmonatigen Modellversuch zum interreligiösen RU in den Niederlanden, an dem 680 zehn- bis zwölfjährige Schüler/innen und ihre Religionslehrer beteiligt waren. Zum Thema »Beziehungen zwischen Gott und den Menschen« wurden zentrale Aspekte von Christentum, Islam und Hinduismus in gemischten Lerngruppen erarbeitet und die Wirkungen bei christlichen, konfessionslosen und muslimischen Schülern untersucht: Wissen, Einstellung und Haltung gegenüber der eigenen und anderen Religionen haben sich (im Gegensatz zu muslimischen Schülern) bei den christlichen positiv verändert. Bei Schülern ohne Religionszugehörigkeit wurden zumindest positive *Einstellungsänderungen* gegenüber den Angehörigen von Religionsgemeinschaften festgestellt.

Fuchs (Habil. Würzburg) arbeitet an Kaiologie und Kriteriologie einer Theologie der Begegnung. Ihre These: Ultima Ratio der Identitätswahrung und -verteidigung ist immer Gewalt, die Täter und Opfer hat. Im Horizont der Anerkennung des Menschen als Geschöpf Gottes ist die Not, die der Fremden und die eigene, zentrale Kategorie. Gruppenbildung und Abgrenzungsverhalten gehören in ihrer Ambivalenz zum Humanum, mit dem in allen Konsequenzen zu rechnen ist. Portraits junger muslimischer Männer in Ausländervierteln in Straßburg, Argenteuil und Hamburg lassen *Tietze* (soz.-wiss. Diss. Marburg) vier Formen muslimischer Religiosität unterscheiden, die unter den Begriffen Ethisierung, Ideologisierung, Utopisierung und Kulturalisierung der Religiosität diskutiert werden. Das Zirkulieren zwischen verschiedenen Glaubensformen ist für die soziale Dynamik von Religion in der Moderne typisch und entspricht den strukturellen Lebensbedingungen muslimischer Migranten in Deutschland und Frankreich.

Für eine Integration der im gewählten Titel liegenden Aufgaben *Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik* fehlt *Hellmann* (Diss. Marburg) sichtlich die Konzeption. – Obwohl die Begriffe »interkulturell« und »interreligiös« auch im Sammelband *Rickers/Gottwald* (Hg.) unreflektiert und teilweise synonym verwendet werden, erhalten Leser/innen doch Einblick in interreligiös orientierten RU im Ruhrgebiet und den Niederlanden. – *Lähmann* (Hg.) dokumentiert das Nürnberger Forum 2000 zum Verhältnis von Spiritualität und ethischer Bildung. Projekte in mehreren Kontinenten, die von verschiedenen Religionsgemeinschaften initiiert und z.T. interreligiös konzipiert sind, verdienen Beachtung. – *Führung/Mané* präsentieren 28 Projekte zu Globalem Lernen in der Schule. – Eine motivierende Praxishilfe für interreligiöse Gottesdienste und Veranstaltungen gibt *Domay* (Hg.).

Eine Fundgrube zur Geschichte des oikumenisch-ökumenischen Lernbegriffs (1910–1998) eröffnet *Baier* (Habil. Hamburg). Die Studie schließt mit der bekannten Feststellung, dass eine Didaktik ökumenischen Lernens fehle. Sie hätte den Anforderungen einer Differenzen nicht vereinheitlichenden Theorie des universellen Zusammenlebens zu entsprechen, ohne Lernende zu überfordern. *Böhm, Ökumenische Didaktik*, bleibt hinter dem Titel zurück: Er fasst Diskussionen zusammen, analysiert bildungspolitische Stellungnahmen und Lehrpläne und versucht schließlich, allgemeindidaktische Anliegen ökumenischen Lernens und konfessionelle Kooperation im RU zu Handlungsperspektiven zusammenzuführen, die kaum Neues in den Blick bringen.

Eine Tagung zum 70. Geburtstag von Ulrich Becker ist in einem *Themenheft* zum ökumenischen Lernen dokumentiert. Ökumenisches Lernen ist globales Lernen, das sich auf den ganzen Erdkreis bezieht: Dies wird u.a. an Projekten im Norden Brasiliens und in Südafrika veranschaulicht. – Den Empfehlungen der EKD-Ausbildungsreferenten zum Ökumenischen Lernen in der Pfarrerausbildung (*Kirchenamt Hg.*), ist für zukünftige Studienordnungen breite Rezeption zu wünschen. Theologisches Lernen im ökumenischen Verbund bedeutet Beteiligung anderer Kirchen an der je eigenen theologischen Ausbildung. – *Bögershausen* (Diss. Tübingen) zeigt an der konfessionsverbindenden Ehe, dass ökumenische Kompetenz auch den Lernort Gemeinde angeht. Er entwirft Modelle ökumenischer Lernprozesse in der kirchlichen Erwachsenenbildung, die neben der Lernbereitschaft der Ehepaare auch die der Kirchen einfordern.

7 Kirchenraumpädagogik, ästhetisches Lernen und liturgische Bildung

Bähr, D., Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster – *Bitter, G.*, Alte Abbrüche und neue Überbrückungen. Zum »garstigen Graben« zwischen Liturgie und Katechese, in: ThPQ 149 (2001) 43–55 – *Bundesverband Kirchenpädagogik e.V.* (Hg.), Kirchenpädagogik (2001) H. 1–2 – *Erzbistum Köln, Hauptabteilung Bildung und Medien, Abt. Erwachsenenbildung* (Hg.), Planungshilfe Kirchenpädagogik. Kirchen als Lernorte des Glaubens entdecken, Köln – *Goecke-Seischab, M.L. / Harz, F.*, Komm, wir entdecken eine Kirche, München – *Themenheft* »Kirchen-Raum und Gemeindeentwicklung«, in: BiLi 74 (2/2001).

Zur sog. *Kirchenpädagogik* ist für das Berichtsjahr auf eine neue, gleichnamige Zeitschrift hinzuweisen. Die ersten Hefte bieten Fachbeiträge, Praxisberichte und Verbandsinformationen. *Goecke-Seischab/Harz* erschließen für Kindergärtner/innen und Grundschullehrer/innen Anliegen und Methoden der Kirchenpädagogik – in einer auch kirchlich Distanzierten verständlichen Weise. In regionalen Publikationsorganen sind Einführungen und Beispiele zur Erkundung sakraler Räume erschienen.⁶ Hier sei die *Planungshilfe* (*Erzbistum Köln*), mit einer Fülle von

6 Vgl. Schönberger Hefte 31 (2001) mit Beiträgen von *C. Wilke, H.-G. Heimbrock, G. Schmitz, O. Lewerenz* und *H. Schäfer*. Auch *G. Adam*, Das neue Stichwort: Kir-

Praxisbeispielen, hervorgehoben. Katholischerseits ist außerdem auf »*Kirchen-Raum und Gemeindeentwicklung*« (Themenheft) hinzuweisen. *Bähr* (Diss. Hannover) ist in der religionspädagogisch-ästhetischen Diskussion versiert. Der Ansatz ihrer Didaktik legt für den Offenbarungsbegriff dialektisch »die Anwesenheit des Abwesenden« zugrunde und gibt von hier aus der ästhetischen Wahrnehmung eine zentrale Position. Wahrnehmen ist eine aktive Tätigkeit, die Wahrnehmung konstituiert und zugleich auf den Wahrnehmenden einwirken lässt. Der Zugang zu Religion in Analogie zum postmodernen Umgang mit Kunst ist evident. Im »intermediären Raum« kann durch Inszenierungen erfahren werden, »dass man anders spielen kann, anders sprechen kann, anders erleben kann« (221).

Die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Religion taucht auch im Verhältnis von Liturgie und Katechese auf. *Bitter* nimmt zwei Sackgassen wahr: die katechetische Verzweckung der Liturgie und eine liturgieabstinente Katechese. Katechese und Liturgie können u.a. ästhetisch in neuer Aufmerksamkeit für Sinnlichkeit in der liturgischen und katechetischen Praxis vermittelt werden. Auch in der Liturgie zur Sprache gebrachte diakonische Initiativen können ästhetisch-liturgisch »aufgehoben« werden.

8 Neue Medien, Musik, Film und Werbung

Birkel, S. / Schmid, E.M., Kirchlich-ökologische Bildung vernetzen! Zukunftsentwürfe für die kirchliche Umweltbildung auf der Grundlage einer Befragung katholischer Institutionen in Bayern, Münster – *Depta, K.*, »Rock for Jesus«. Biographisches Lexikon christlicher Interpreten der Rock- und Popszene, Limburg – *Eisele, M.* (Hg.), Internet-Guide Religi@n, Gütersloh – *Herrmann, J.*, Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh – *Kabus, W.* (Hg.), Populärmusik, Jugendkultur und Kirche, Frankfurt/M. – *Mertin, A. / Futterlieb, H.*, Werbung als Thema des Religionsunterrichts, Göttingen – *Schuhbeck, S.*, Am Anfang war das Word. Religionsunterricht mit Internet und PC, Freiburg – *Vogel, W.*, Religionspädagogik kommunikativ-vernetzt. Möglichkeiten religionspädagogischer Arbeit im Internet, Münster – *Wehrli, R.*, Verteufelter Heavy Metal. Forderungen nach Musikzensur zwischen christlichem Fundamentalismus und staatlichem Jugendschutz, Münster.

Das Interesse an neuen Medien, an Rock- und Pop-Musik, Kinofilmen und Werbung spiegelt sich auch in den religionspädagogischen Veröffentlichungen. Der Religions- und Informatiklehrer *Vogel* legt eine empirische Untersuchung zu religiöser Kommunikation über thematisch einschlägige Chatrooms im Internet vor (Diss. Graz, 150f). Ergänzt durch weitere Kommunikationsforen »bietet das Internet völlig neue Formen des (religiösen) Lernens« (236). Sein vernetzter Gebrauch gibt

chenpädagogik, in: *Amt und Gemeinde* 52 (2001) 112–120; *C. Kürschner*, Kirchen zum Anfassen. Streifzug durch die Kirchenpädagogik – von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, in: *Nachrichten der Ev.-Luth. Kirche in Bayern* 56 (2001) 183–187.

Menschen, die im eigenen Umfeld niemanden kennen, mit dem sie z.B. über religiöse Belange sprechen können, Zugang zu »Bühnen«, auf denen sie sich mit anderen austauschen können. *Vogel* leitet an, religiöse Themenchats durchzuführen, und entwickelt als Beitrag zur Öffnung von Schule Modelle eines kommunikativ-vernetzten RUs.

Schuhbeck ist Beauftragter für den Computereinsatz im RU in Bayern. Sein Handbuch für den Umgang mit PC und Internet im RU enthält neben Basisinformationen didaktische Tipps, die auch in technisch bescheiden ausgestatteten Schulen realisierbar sind. – *Eisele* bietet ca. 800 kommentierte Internetadressen zu Religion und Kirche. – *Schmid/Birkel* machen auf kirchliche Initiativen zur Umweltbildung aufmerksam und stellen Wege vor, wie diese Arbeit vernetzt und strukturiert werden kann.

Leben und religiöse Einstellung von 40 christlichen Interpreten der Pop-, Metal-, Techno- und Hip-Hop-Szene stellt *Depta* vor und liefert Gesprächsimpulse für die Erarbeitung der Songs im Unterricht.

Wehrli will die Vorwürfe, Vorurteile und Ausgrenzungen gegen Heavy Metal als unbegründet erweisen. Die Präferenz junger ‚Satanisten‘ für Heavy Metal und Skandale, die oft mit der Neo-Nazi-Szene in Verbindung stehen, machen das »extreme Medium« für extreme Menschen nicht zu einem per se sozialetisch desorientierenden Medium, »da jene Fans, die in konstruktiver Weise damit umzugehen wissen, immer noch in der überwältigenden Mehrheit sind« (340).

Der Zusammenhang von Jugendkultur(en), Populärmusik, Gesellschaft und Kirche ist religionspädagogisch unter den Perspektiven von Kirchenmusik, Musikpädagogik, Pädagogik und Theologie zu reflektieren (*Kabus*). Populärmusik ist »Identitätsrefugium« mit einem »normkulturellen Abstand« und »für die Kirchen zu einer religiösen Konkurrenz« (130) geworden. Jugendkulturen installieren ihre »Pop-Eigenkirchen«. Begegnungsräume zwischen neuen und herkömmlichen Formen von Musik und Religion werden gefordert.

Ersetzen Kinofilme durch Verwendung religiöser Motive bei der Inszenierung von Leidenschaften und durch Lebensdeutung in den dargestellten großen Mythen die traditionellen Religionsgemeinschaften (*Herrmann*, Diss. Bochum)? Filmanalysen (zu *Titanic*, *Pretty Woman*, *Der König der Löwen* u.a.) bejahen die Frage, sofern die Filme existenzielle Grundfragen thematisieren. *Mertin/Futterlieb* präsentieren aus kulturhermeneutischer und sozialgeschichtlich-ideologiekritischer Perspektive anregende, theologische Reflexionen zu religiösen Motiven in der Werbung. Sie skizzieren Entwürfe für den Unterricht in Religion, Ethik, Deutsch und Gemeinschaftskunde.

9 Lernen mit der Bibel

Baltzer, D. (Red.), Lehren und Lernen mit dem Alten Testament. Unterrichtsentwürfe für Primarstufe und Sekundarstufe I, Münster – *Böttrich, C.*, Themen des Neuen Testaments in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Religionslehrer/innen,

Stuttgart – *Deutscher Katecheten-Verein*, Biblische Entdeckungen. Katechetisch-liturgisches Arbeitsbuch zum Lesejahr A, München – *Halbfas, H.*, Die Bibel – erschlossen und kommentiert, Düsseldorf – *Lachmann, R.* u.a. (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen – *Langenhorst, G.*, Gedichte zur Bibel. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München – *Stäudel, H.*, Kinder entdecken sich in der Bibel. Eine Methode, lebensnah zu erzählen, München.

Wer *Bibel* verstehen will, erhält von *Halbfas* komprimierte Basisinformationen zu biblischen Büchern und ausgewählten Texten, überzeugende Auslegungen, literarische und sachliche Zusatztexte und viele Abbildungen. So erspart z.B. die kompakte Sachanalyse zur Geschichte der Erzeltern (78f, 86–88), dass man sich Einzelinformationen aus verschiedenen Büchern suchen muss. Die von *Lachmann* u.a. aus exegetischer, systematischer und didaktischer Sicht bearbeiteten *Elementaren Bibeltexte* sind für didaktische Sachanalysen hilfreich. Die didaktische Konkretisierung selbst bleibt den Praktikern überlassen. Zu alttestamentlichen Texten gibt auch *Baltzer* Sachinformationen, ergänzendes Text- und Bildmaterial sowie didaktische Bausteine.

Böttrich erfüllt die Erwartungen nicht, die sein Titel weckt. Er gibt ohne didaktische Konkretion lediglich exegetische Sachanalysen zu ausgewählten Texten und Themen, wie sie in Einführungen in das NT im Lehramtsstudium Grundschule vorkommen. – *Langenhorst* kombiniert Elemente der Bibel- und Literaturdidaktik. Moderne Gedichte zu ausgewählten biblischen Personen und Themen sind mit kurzer Sachanalyse und knappen methodischen Anregungen versehen. – *Stäudel* gibt Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen Anleitung für kindgerechtes Erzählen. – Ein »Arbeitsbuch« zu biblischen Texten sollte neben verständlichen Sachanalysen motivierende Impulse, Hinweise zur Erschließung von Zugängen und zu sinnhaften Erfahrungen sowie zum kreativen Umgang mit den Texten enthalten. Der *Deutsche Katecheten-Verein* stellt zu 12 entsprechend bearbeiteten Perikopen außerdem Entwürfe für liturgische Feiern bereit.

10 Lernort Gemeinde – Konfirmandenunterricht und Firmkatechese

Dressler, B. u.a. (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung – *Gohl, E.-W.* u.a. (Red.), Konfi 3, München – *Fermor, G.* u.a. (Hg.), Gemeindekulturpädagogik, Rheinbach – *Hofrichter, C.* u.a., Ich glaube. Jugendbuch zur Firmvorbereitung, 2 Bde., München – *Moser, M.* u.a., Mich firmen lassen, 2 Bde., München – *Reintgen, F. / Vellguth, K.*, Der Firmkurs, 2 Bde., Freiburg – *Tebartz-van Elst, F.-P.*, Gemeinden werden sich verändern. Mobilität als pastorale Herausforderung, Würzburg – *Scheibe, E.*, Christsein lässt sich lernen. Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Schülern und Konfirmanden, 2 Bde., Leipzig – *Scherlein, R.*, Älterwerden lernen. Pastoral in der dritten Lebensphase, Mainz – *Schwarz, R.* (Hg.), KU – weil wir verschieden sind. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen integrativen KU, Gütersloh – *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Erwachsenentaufe als pastorale Chance. Impulse zur Gestaltung des Katechumenats, Bonn.

An *Emeis* (s. 1 [Handbücher]) sei hier noch einmal erinnert. *Tebartz-van Elst* stellt Analysen und Orientierungen für die christliche Gemeinde in der mobilen Gesellschaft vor. Das *Sekretariat der DBK (Hg.)* stellt Überlegungen zur Begleitung Erwachsener auf dem Weg zur Taufe an, liefert Literaturhinweise und Kontaktadressen. *Scherlein* erläutert psychologische, soziologische und theologische Aspekte des Alterns und entwickelt für die dritte Lebensphase einen pastoralen Ansatz unter den Leitworten Bewältigung, Annehmen, Loslassen und lebenslanges Lernen. Das Profil einer »Gemeindekulturpädagogik« (*Fermor u.a. [Hg.]*) schwimmt unter den verschiedenen Begriffsbestimmungen und Facetten der 23 Beiträge.

Dressler u.a. (Hg.) nehmen liturgische, pädagogische und methodische Aspekte des Konfirmandenunterrichts (KU) wahr. Neben einer fundamentaltheologischen Interpretation von Luthers Kleinem Katechismus werden Möglichkeiten liturgischer Bildung im KU erörtert. *Schwarz* bietet eine hervorragende Einführung in die integrative Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen. Auf einer mittleren Ebene werden Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Organisationsformen integrativen KUs reflektiert. Für den Unterricht werden je nach Behinderungsart erprobte Bausteine vorgestellt, die auch von KU-Teams ohne einschlägige Vorerfahrung umgesetzt werden können. *Scheibes* Entwürfe sind aus der ostdeutschen Tradition der »Christenlehre« erwachsen. Sie enthalten hervorragende Visualisierungen. In der Konfirmandenarbeit mit Drittklässlern erarbeiten inzwischen auch in Württemberg nach dem alterprobten »Hoyaer Modell« kleine Elterngruppen die Themen Taufe, Abendmahl, Gemeinde und Kirchenjahr (*Gohl*). Möglicherweise ist *Konfi 3* auch von der katholischen Praxis der Kommunionvorbereitung als Familienkatechese inspiriert.

Zur Vorbereitung auf die Firmung ist auf drei neue bzw. überarbeitete Modelle hinzuweisen. *Hofrichter u.a.* aktualisieren Materialien aus Rotenburg-Stuttgart. Die *Handreichung* für die Mitarbeiter/innen enthält in Anlehnung an das Glaubensbekenntnis 16 thematische Einheiten mit jeweils 5–6 Bausteinen, aus denen die Firmbegleiter auswählen können. Das *Jugendbuch* bietet zu jeder Einheit Bilder und anregende Texte für das Kleingruppengespräch. Konzeptionell ähnlich sind die in Freiburg (*Moser*) und in Mainz (*Reintgen/Vellguth*) entstandenen Bücher. Gar nicht oder in wenig überzeugender Weise geben diese Veröffentlichungen Anregungen für multikulturelle Firmgruppen mit einheimischen Jugendlichen und Migrantenjugendlichen.

11 Zu guter Letzt

Biehl, P. u.a. (Hg.), Gott und Geld (JRP 17), Neukirchen-Vluyn – *Boschki, R.*, Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: *Ders. / Frede-Wenger, B. (Hg.)*, Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung, Münster, 346–371 – *Comenius-Institut (Hg.)*, Religionspädagogische Jahresbiblio-

graphie, 15. Jg., Münster – *Fürst, W. / Neubauer, W.* (Hg.), Theologiestudierende im Berufswahlprozess. Erträge eines interdisziplinären Forschungsprojektes in Kooperation von Pastoralpsychologie und Berufspsychologie, Münster – *Kraemer, G.*, Religionspädagogik zwischen Aufklärung und Romantik, Frankfurt/M. – *Mendl, H. / Schiefer Ferrari, M.* (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth – *Menzel, D.*, Liberale Religionspädagogik und freier Protestantismus. Das Beispiel Hans Schlemmer (1885–1958), München – *Ochel, J.* (Hg.), Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher, Göttingen – *Ringel, N.*, »Was ich nicht alles können muss ...«. Religionspädagogische Handlungskompetenz von Religionslehrer/-innen an Grundschulen, Essen – *Roggenkamp-Kaufmann, A.*, Religionspädagogik als »Praktische Theologie«. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig – *Schmitz, S.*, Die Leidproblematik als religionspädagogische Herausforderung. Relevanz und Vermittelbarkeit von Grenzsituationen des Lebens für den Religionsunterricht, Münster – *Schreijäck, T.* (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg – *Simon, W.*, Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung, Münster.

Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Religionspädagogik »nach Auschwitz« erörtert *Schmitz* (Examensarbeit Münster) das Theodizeeproblem. Die Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Grenzsituationen überführt sie in die Skizze einer Unterrichtsreihe im RU der Oberstufe, die auf die Sensibilisierung für Leiderfahrungen ausgerichtet ist. *Boschki* diskutiert, inwiefern Auschwitz überhaupt zu elementarisieren und in Lehr-Lernprozessen zu erschließen ist. Markenzeichen religionspädagogischer Arbeit, die bewusst den Index »nach Auschwitz« trägt, sind: Sensibilisierung von Lehrenden und Lernenden »für das eigene Verhältnis zur konkreten Leidensgeschichte, Sensibilisierung für die historisch-politischen Abläufe der Ermordung der Juden, ... für einzelne Schicksale, ... für die Schuldfrage und die Verantwortungsverstrickung, ... für Leidenssituationen unserer Tage und ... Sensibilisierung für die Gottesfrage« (367).

Der Sammelband *Christwerden im Kulturwandel* (*Schreijäck* Hg.) befasst sich in 34 Einzelbeiträgen mit den religionspädagogischen Anforderungen durch Pluralisierung und Globalisierung. Der erste Untertitel *Analysen, Themen und Optionen* mag vielleicht passen, dem Zusatz *Ein Handbuch* wird das Buch nicht gerecht. – *Mendl/Schiefer Ferrari* (Hg.) haben als Festschrift für Fritz Weidmann Einzelarbeiten zur Historischen Religionspädagogik, zu Korrelations- und Symboldidaktik sowie Themenzentrierter Interaktion im RU und nicht zuletzt einen hochschuldidaktisch relevanten Beitrag über die Kompetenzen von Religionslehrern zusammengestellt.

Ringel unterscheidet fachliche, didaktische, psychologische und personale Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen. Aus dem notwendigen Zusammenspiel der Einzelkompetenzen ergeben sich Konsequenzen für die Hochschuldidaktik an theologischen Fakultäten und Instituten, weil entsprechende Kompetenzen bereits während der 1. Aus-

bildungsphase zu fördern sind. *Fürst/Neubauer* haben 1000 Theologiestudierende nach ihren Berufsvorstellungen und -zielen befragt. Die Fragen galten auch der praktischen Relevanz des Studiums, des religiösen Suchprozesses und der religiös-kirchlichen Einstellungen der Studierenden.

Simon hat eigene Aufsätze zur Geschichte der Religionspädagogik neu herausgegeben: über Mainzer Katechismusdrucke der Reformationszeit, zu J.B. Hirscher und zur Reformbewegung in der katholischen Religionspädagogik. Von *Ochel* (Hg.) liegen Arbeiten über Schleiermachers Bildungsverständnis vor. Weitere historische Arbeiten gelten Bernhard Overberg (*Kraemer*, Diss. Bonn) und Hans Schlemmer (*Menzel*, Diss. Augsburg). *Roggenkamp-Kaufmann* (Habil. Göttingen) gelingt es, die Konstitution der Religionspädagogik als Wissenschaft in der Zusammenarbeit evangelischer preußischer Religionslehrer historisch zu rekonstruieren.

Das Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 17 (*Biehl* u.a. [Hg.]) ist dem Thema *Gott und Geld* gewidmet. Die Autoren befassen sich mit Armut und Reichtum, mit gerechter Weltwirtschaftsordnung, mit dem Ideal der Gütergemeinschaft und dem alltäglichen Umgang mit Geld zwischen ökonomischen Zwängen und ethischem Anspruch. Die erzieherischen Herausforderungen der geldbestimmten Gesellschaft, Konsequenzen für die religiöse Bildung sowie Möglichkeiten der Konsumerziehung im RU und im fächerübergreifenden Unterricht werden erörtert.

Wer zu guter Letzt religionspädagogische Literatur gezielt nach Schlagworten, Verfassern und Herausgebern sucht, der sei für 2000 und 2001 auf die Bände 15 und 16 der *Religionspädagogischen Jahresbibliographie* (*Comenius-Institut*) verwiesen – dem Repertorium religionspädagogischer Literaturrecherche im deutschsprachigen Raum schlechthin.

Dr. *Monika Scheidler* ist Professorin für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dresden.