

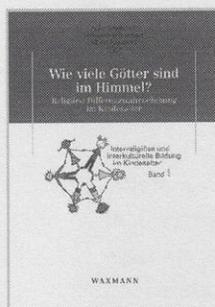
vor allem auch Diskussionsprozess in der Autorengruppe in den folgenden detaillierten Fallanalysen, verantwortet von jeweils einem der Autoren, nichts durchscheint. Hier hätten auch abweichende Wahrnehmungen, unterschiedliche Deutungen und Schlussfolgerungen der drei Autoren interessiert.

Es ist spannend, sich in den Sog der reflektierten Unterrichtsdramaturgien hineinzubegeben, deren Lektüre nicht nur weit mehr erbringt als lediglich ein Nachdenken über eine gelungene oder weniger gelungene Performanz, sondern auch einen Einblick in die Dramaturgie des Unterrichts und Lernens und die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Lehrenden gibt! Nach einer Skizzierung der soziokulturellen Voraussetzungen und der genauen Beschreibung der Lernumgebung erfolgt die Analyse im Wechsel von ausgewählten Unterrichtstranskripten, dichten Beschreibungen und analytischen Urteilen. Dabei erscheinen neben vielen Anmerkungen im Detail vor allem die prinzipiellen Anfragen als aufschlussreich: z.B. ob das Performative nicht gelegentlich auch der Explikation eines zugrundeliegenden hermeneutischen Prinzips bedürfe; ob nicht gerade die Störungsfreiheit von Unterricht Überraschungsmomente verhindere; ob jede Form des Performativen nur dann fruchtbar werden könne, wenn sie mit einer hermeneutisch-religiösen und theologischen Deutungskompetenz verbunden werde; und ob insgesamt die Gratwanderung zwischen religiöser Praxis und einem Reden über religiöse Praxis wohltaustariert werden müsse. Instruktiv ist für die Lesenden auch die Gesamtsicht der Handlungsformen, die von den Verfassern als performative Elemente einer Unterrichtsdramaturgie auf Schüler- wie auf Lehrerseite herausgeschält werden: Methoden des kreativen Schreibens und inneren Monologs, Klangtheater, Bildgestaltung, viele körpersprachliche Übungen, Textrezitation, Standbild, bibliodramatische Elemente, die (fragwürdige!) Inszenierung eines liturgischen Grußes, Gesang, das gestisch gestaltete Vater-Unser, die Imagination und Aktualisierung einer biblischen Erzählung, die piktogrammartige bildliche Gestaltung des Dekalogs.

Abschließend formulieren die Verfasser religionsdidaktische Konsequenzen im Umgang mit Performanz, bezogen auf die zwei Handlungsorte: Martina Kumlehn beschreibt Anforderungsprofile im Umgang mit performativen Elementen im Religionsunterricht (religiöse Kompetenz,

Alteritätskompetenz und Übergangskompetenzen) vor dem Hintergrund der Korrespondenz eines performativen Habitus und einer performativen Inszenierung und Reflexion. Thomas Klie ermittelt Performanzen evangelischer Religion im kirchlichen Unterricht. Abschließend skizzieren alle drei Autoren zehn weiterführende Postulate für die religionspädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung – unter der treffenden Überschrift: „Der Umgang mit Performanz will gelernt sein“ (317).

Hans Mendl



Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1)*, Münster (Waxmann) 2010 [202 S., ISBN 978-3-83092-391-6]

Befunde zur Frage einer *religiösen Differenzwahrnehmung* im Kindesalter werfen schon beim ersten Blick auf den Elementarbereich zahlreiche pädagogische und religionspädagogische Fragen auf (194). Was und wie nehmen Kinder wahr, wenn es um religiöse Unterschiede geht? Wie gehen sie mit religiösen Bildern, Gegenständen, Ritualen und Festen der eigenen und einer fremden Religion um? Was bedeuten ihnen unterschiedliche Feste und Verhaltensregeln (Speisegebote)? Und wie sprechen sie über ihre Gottesvorstellungen und Erfahrungen mit Gottesdienststräumen? Um sich diesen und weiteren Fragen und Herausforderungen angemessener als bisher stellen zu können, hat eine Tübinger Forschungsgruppe (Katja Dubiski, Ibtissame Essich, Murat Kaplan, Golde Wissner, Hans-Peter Blaicher, Annette Haussmann, Friedrich Schweitzer, Anke Engelbrock, Albert

Biesinger) ein eigenes, von der Stiftung Ravensburger Verlag gefördertes Projekt zur Erforschung und Entwicklung interkultureller und interreligiöser Bildung in Kindertagesstätten entwickelt und vorgestellt.

Nach einer vorausgehenden Pilotstudie¹ und der hier besprochenen Befragung der Kinder (2010) erfolgte 2011 die Dokumentation der Befragung von Erzieherinnen und Eltern und 2012 die Beschreibung von Best-Practice-Modellen.² Der fünfte Schritt des Projekts, die Entwicklung von Modulen für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen, ist noch nicht veröffentlicht worden. Angesichts der bisher präsentierten Ergebnisse des Projektes wird für die Weiterentwicklung des Themas in Kindertagesstätten die Antwort auf die Frage eine entscheidende Rolle spielen, in welcher Weise und in welchem Umfang interreligiöse Bildung Teil der Ausbildung von Erzieherinnen werden wird, um die anstehenden Herausforderungen in diesem Bildungsbereich zu meistern. Als solche *Herausforderungen* werden unter anderem die Aufgaben umschrieben, die Koordination verschiedener Lebenswelten zu unterstützen (z.B. von Kindertagesstätte und Elternhaus), Unterschiede in gemeinsamen Bildungsprozessen fruchtbar zu machen und eine (zunächst legitime, weil vereinfachende) Stereotypenbildung nicht in negative Vorurteile gegenüber den Fremden oder dem Fremden ableiten zu lassen (192f.).

Wie nehmen Kinder zwischen vier und sechs Jahren religiöse Unterschiede in ihrer Lebenswelt wahr? Ausgehend von dieser Fragestellung und mit besonderem Fokus auf die Bildungsprozesse in Kindertagesstätten konzentrierte sich die Forschungsgruppe in ihrer empirischen Studie auf interreligiöse, weniger auf interkulturelle Fragen. In

Teil 1 des Buches werden Befunde, Diskussionen und Perspektiven zu diesem Thema präsentiert.

Die Anlage der Befragung innerhalb des Forschungsprojekts wird vorgestellt (teilnehmende Kinder und Einrichtungen, Herkunft und Religionszugehörigkeit, Befragung über drei Erhebungszeitpunkte, 26), und ihre besonderen Frage-Schwerpunkte auf *Wissen, Erleben, Einstellungen und sprachliche Fähigkeiten* im religiösen und interreligiösen Bildungsbereich werden thematisiert. Die Notwendigkeit religiöser und interreligiöser Bildung zeigt sich sehr deutlich durch Interview-Ergebnisse, die ein sehr wenig ausgeprägtes religiöses Wissen, fehlende Vertrautheit mit religiösen Vollzügen und eine schwach entwickelte Sprachfähigkeit in diesem Bereich abbilden. Deutlich wurde erfreulicherweise aber auch eine Einflussnahme auf die Einstellungen der Kinder durch Erfahrungsmöglichkeiten und Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte.

Ergänzt wird die dokumentierte Forschungsarbeit durch eine jüdische Perspektive von Rachel Herweg (mit dem Schwerpunkt auf Elternarbeit, 49) und eine islamische Perspektive von Rabeya Müller, die interreligiöse Bildung „nicht als Einbahnstraße“ (59) beschreibt, sondern sich von allen Seiten respektvollen Umgang, Wissen umeinander und empathisches Miteinander wünscht.

Ergänzt werden diese Perspektiven von Forschungsergebnissen aus Norwegen (Sturla Sagberg) und Ina ter Avest (Niederlande). Als zentral für das Thema ist der Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von Karin Amos einzuschätzen (61–75). Sehr klar benennt sie die Erkenntnis, dass frühkindliche Bildung ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung rücken muss und dass überdies interreligiöse Bildung in diesem Forschungsbereich bisher zu wenig beachtet wurde, obwohl „Differenz“ als ein zentraler Leitbegriff interkultureller Bildungsprozesse gilt (was sich auch und besonders durch unterschiedliche religiöse Zugehörigkeit ausdrückt). Die *Bedeutsamkeit weiterer interdisziplinärer Forschung* bildet sich in ihren Überlegungen zur bildungstheologischen Grundlegung interreligiöser Bildung ab, die von Friedrich Schweitzer ergänzt werden. *Selbstwerdung und Subjektwerdung, die Entwicklung von Anerkennung und Respekt wie auch von Toleranz und Kritikfähigkeit* beschreibt er als Bildungsaufgaben, die die herkömmliche Betreuung und Erziehung in Kindertagesstätten entschieden überschreiten (117).

1 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim – Basel 2008.

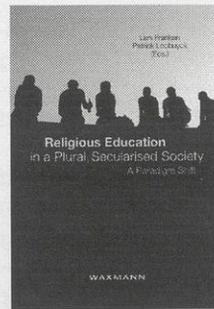
2 Dies. (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2)*, Münster 2011; *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3)*, Münster 2011; *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012.

In Teil 2 des Buches wird die Anlage der Tübinger Studie als qualitatives Verfahren mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren anhand von leitfadenorientierten Interviews beschrieben, flankiert von theoretischen Hintergründen aus Psychologie, Pädagogik und Religionspädagogik. Im Anhang befinden sich die entsprechenden Interview-Leitfäden.

Insgesamt wird durch die Studie deutlich, dass alle vier abgefragten Bildungsaspekte der deutlichen Förderung in Kindertagesstätten bedürfen: Das religiöse *Wissen* zur Bearbeitung von Orientierungsfragen; das religiöse *Erleben* als Verarbeiten und Deuten von Erfahrungen; die *Einstellungen*, die durch das religionspädagogische Begleiten des Differenzbewusstseins mitgeprägt werden; und die *Sprachfähigkeit* im religiösen und interreligiösen Bereich, die durch Austauschprozesse zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen an Möglichkeiten gewinnt.

Das Forschungsprojekt und seine Dokumentation in fünf Schritten kann als wegweisend für weitere Einzelforschungsprojekte, als orientierend für die Einarbeitung in das Gesamtthema „Interreligiöse Bildung“ und als grundlegend für weitere interdisziplinäre Zusammenarbeit angesehen werden.

Carola Fleck



Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Hg.): *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, Münster u.a. (Waxmann) 2011 [179 S., ISBN 978-3-83092-543-9]

Gehört Religionsunterricht an die Schule? In ganz Europa wird darüber debattiert. In Belgien wurde 1959 mit dem *Schoolpactwet* die Grundlage für den gegenwärtigen Religionsunterricht gelegt; 2009 wurde zum 50-jährigen Bestehen dieses Gesetzes in Antwerpen eine internationale Konferenz durchgeführt, zum Thema ‚Religionsunterricht in einer pluralen, säkularisierten Gesellschaft‘. Aus dieser Konferenz entstand der vorliegende Band.

Das Buch hat zwei Teile: Der erste stellt die Organisation des Religionsunterrichtes in mehreren Ländern Europas vor, der zweite versucht eine normative Debatte um Religionsunterricht an staatlichen Schulen abzubilden. Nach der Einleitung gibt *Peter Schreiner* einen Überblick über die religiöse Erziehung an Schulen in Europa. Er weist auf die enge Verflechtung hin zwischen der politischen Bewertung von Religion und der Organisation der religiösen Erziehung an der Schule. Daher beruht die Konzeption von Religionsunterricht auf der nationalen Tradition zur Rolle von Religion in der jeweiligen Gesellschaft. In den meisten Ländern Europas reichen diese Traditionen in das 19. Jahrhundert zurück. Anhand von Quellen des Europarates und der Europäischen Union zeigt er anschließend, dass die europäischen Institutionen auch im Religionsunterricht eine Konvergenz der Konzepte anstreben.

Belgien und die Niederlande haben unterschiedliche konfessionelle Traditionen. In der sozialen Ausprägung von Religion sind beide Länder sehr ähnlich, wie *Patrick Loobuyck* und *Leni Franken* (für Belgien) sowie *Ina ter Avest* und andere (für die Niederlande) berichten. Die religiösen und nicht-religiösen Gruppen entwickelten in beiden Ländern eigene Schulen, eine eigene Presse,