

*Eva Hoffmann*, Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 21), Berlin (LIT) 2009 [259 S; ISBN 978-3-643-10131-0]

Während interreligiöse Lernprozesse bislang in empirischen Studien vor allem in Bezug auf den Lernort Schule in den Blick genommen wurden, legte *Eva Hoffmann* 2009 dankenswerterweise eine Studie vor, die danach fragt, inwiefern interreligiöses Lernen bereits im Kindergarten gelingen kann. Dabei stellt die Autorin auf Grund der hohen Ideale, welche in interreligiösen Konzepten formuliert werden, die kritische Frage, „ob Kindergartenkinder den Ansprüchen interreligiösen Lernens eigentlich gerecht werden können bzw. ob von ihnen interreligiöses Lernen überhaupt erwartet werden kann“ (15). Im *ersten Kapitel* (18-39) sucht *Hoffmann* nach einer systematisch-theologischen Perspektive für interreligiöses Lernen. Die Herausforderung liegt für die Autorin darin, „die eigene Glaubensorientierung und -gewissheit nicht aufzugeben und sich zugleich einer ‚theologisch begründeten Bescheidenheit in Bezug auf das Wahrheitsbewusstsein‘ [...] verpflichtet zu fühlen“ (38 mit Bezug auf *Johannes Rehm*) verpflichtet zu fühlen. Im *zweiten Kapitel* (40-75) versucht die Autorin zu klären, was gegenwärtig unter interkulturellem und interreligiösem Lernen verstanden wird. Dabei stellt sie Modelle wie „A Gift to the Child“, das „Projekt Weltethos“, den Begegnungsansatz von *Folkert Rikkers* sowie die dialogisch orientierten Zugänge von *Johannes Lähnemann* und *Karl Ernst Nipkow* vor. In *Theo Sundermeiers* interreligiöser Hermeneutik, welche Konvivenz als Ausgangs- und Zielpunkt hat, findet die Autorin einen normativen Ansatz, der die unterschiedlichen religionspädagogischen Modelle interreligiösen Lernens zusammenführe (vgl. 73). Im *dritten Kapitel* (76-89) werden die speziell für die Kindergartenpraxis entwickelten interreligiösen Konzepte von *Frieder Harz* und *Matthias Hugoth* diskutiert. Beide Konzepte greifen auf Erfahrungen aus der Praxis zurück und bieten wichtige Anregungen für religionspädagogisches Handeln, welches die Verwurzelung im Eigenen und Offenheit für das Fremde verfolgt. Die Modelle von *Harz* und *Hugoth* beruhen nicht auf empirischer Forschung. *Hoffmann* betont zu Recht das empirische Forschungsdesiderat, welches im Zusammenhang mit interreligiösen Lernprozessen im Kindergarten besteht. Bevor sie das Forschungsinteresse und die Methodik ihrer eigenen Studie darlegt, fragt sie im *vierten Kapitel* (90-103) nach bisherigen empirischen Erkenntnissen zum Umgang von Kindern mit religiöser Pluralität. Sie legt die Ergebnisse von *Gottfried Orth*, *Heinz Streib* und *Julia Ipgrave*, die sich allerdings alle auf ältere Grundschulkinder beziehen, ihren eigenen Überlegungen zu Grunde. Um ihre Fragestellung zu konkretisieren, wählt sie das Thema „Tod und ein mögliches Leben danach“, weil sie mit *Martina Plieth* davon ausgeht, dass für Kinder das Thema Tod von besonderer Bedeutung ist, gleichzeitig in Kindergärten eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit diesem Thema geortet werden kann. Ausführlich beschrieben wird im *sechsten Kapitel* (111-139) das Design der in fünf Kindergärten durchgeführten Studie. Ihre Methodik lehnt sie an Gruppendiskussionsverfahren aus der qualitativen empirischen Sozialforschung an. In *Kapitel sieben* (140-221) werden fünf Gespräche mit multireligiös zusammengesetzten Kindergruppen (bestehend aus jeweils einem hinduistischen, christlichen und muslimischen Kind) analysiert. *Hoffmann* kommt zu dem

Schluss, dass Kindergartenkinder in multireligiösen Kontexten der Vielfalt von individuellen Vorstellungen mit Gelassenheit begegnen. Differenzen werden wahrgenommen, aber nicht besonders hervorgehoben. Bezüge zu religiösen Glaubenstraditionen wurden in den erforschten Gruppen allerdings nicht explizit hergestellt. Dafür war zu beobachten, dass die Kinder den eigenen, individuellen religiösen Vorstellungen eine besondere Geltung verleihen. In den Gesprächen kann anders als bei älteren Kindern keine Bemühung um eine gemeinsame Theologie festgestellt werden, wohl aber die Suche nach einem kleinen gemeinsamen Nenner. Abschließend stellt die Autorin fest, dass „auch schon Kindergartenkinder über gewisse Voraussetzungen verfügen, die für interreligiöses Lernen unerlässlich sind, wie z.B. die Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, sich mit anderen auseinander zu setzen, über eigene Vorstellungen nachzudenken und sie ggf. angesichts anderer Überlegungen partiell zurückzunehmen oder sie argumentativ zu stützen“ (220). Für den Kindergarten seien dennoch Konzepte propädeutischen interreligiösen Lernens zu formulieren, die von überhöhten Ansprüchen Abstand nehmen. Das *achte Kapitel* (222-235) bietet religionspädagogische Perspektiven für eine interreligiöse Praxis in Kindergärten an. Angesichts der in den dokumentierten Gesprächen festzustellenden fehlenden religiösen Bilder und Worte in der Sprache der Kinder wird es nach *Hoffmann* wichtig sein, die Kinder darin zu begleiten, ihre Religiosität zu kommunizieren, und ihnen theologische Anregungen zu gewähren. Konkret schlägt sie zur Thematik „Tod und ein mögliches Leben danach“ vor, den Kindern ausgewählte Psalmworte, Koranverse oder Verse aus der Bhagavadgita als Sprachmaterial anzubieten. Daran könne sich ein Theologisieren mit Kindern, wie es etwa von *Gerhard Büttner*, *Rainer Oberthür* u.a. entwickelt wurde, anschließen. *Hoffmann* betont, dass interreligiöses Lernen im Kindergarten neben dem verbalen Verständigungsprozess „die Konvivenz – das heißt die gegenseitige Hilfe, das gemeinsame Lernen und Feiern“ (234) braucht. Hier verweist sie erneut auf die Ansätze von *Harz* und *Hugoth*, welche sowohl implizit als auch explizit wirkende Faktoren berücksichtigen und daher multidimensional angelegt sind. Mit einem berührenden und gelungenen Praxisbeispiel von Konvivenz angesichts des Todes eines muslimischen Kindes schließt *Hoffmann* ihre Studie ab. Eine Konsequenz, die sich religionspädagogisch aus dieser umfassenden und gut lesbaren Studie jedenfalls ziehen lässt, ist, dass interreligiöses Lernen (wie übrigens religiöses Lernen insgesamt) in Kindergärten sich zur Aufgabe macht, mit den Kindern eine bilderreiche, existenziell bedeutsame und spirituell genährte Sprachfähigkeit zu entwickeln. Pluralitätsfähigkeit und -bereitschaft bringen die Kinder schon mit, aber es fehlen ihnen vielfach die Worte für ihre Seelenbewegungen und ihre religiöse Beheimatung.

Silvia Habringer-Hagleitner