

V&R Academic

Wilhelm Eppler (Hg.)

Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung

Mit 3 Abbildungen

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0419-3

ISBN 978-3-8470-0419-6 (E-Book)

Mit freundlicher Unterstützung der CVJM-Hochschule in Kassel.

© 2015, V&R unipress in Göttingen / www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
-------------------	---

1. Fundamentalismus als Thema christlicher Theologie und Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus	13
--	----

Wilhelm Eppler

»Sollte es mit dem Christentum einmal dahin kommen, daß es aufhörte, liebenswürdig zu sein...« Hermeneutische Anmerkungen zur gegenwärtigen Fundamentalismuskussion	31
---	----

Thomas Pola

Gewalt und ihr Ende in der biblischen Apokalyptik	47
---	----

2. Fundamentalismus als Thema jüdischer und islamischer Theologie

Micha Brumlik

Zionistischer Messianismus des Jerusalemer Rabbiners Abraham Isaak HaCohen Kook	73
---	----

Mouhanad Khorchide

Islamischer Fundamentalismus in Deutschland: Ein soziales Phänomen? Verunsicherte Identitäten und die Suche nach Anerkennung	85
--	----

Friedrich Erich Dobberahn

Verlust und Rückeroberung der Heilsgeschichte – zur Entstehung des schī'itischen Islamismus	105
---	-----

Friedrich Erich Dobberahn »The Coming is upon us« – Dokumentation eines islamistischen Videos aus dem Iran	139
--	-----

3. Fundamentalismus in soziologischer und psychologischer Sicht

Florian Karcher Jugendkultur, Religion und Fundamentalismus – Religiosität Jugendlicher heute und ihre Anfälligkeit für Fundamentalismus	163
--	-----

Christiane Schurian-Bremecker Warum sich der Schäfer der Gemeinde Affaltersbach dem Abendmahl verweigerte oder: Die Bedeutung von Ritualen für Gemeinschaften	179
---	-----

Jürgen Eilert Fundamentalistische Kommunikation als religionspädagogische Herausforderung – Fundamentalisten sind nicht immer »die Anderen«	197
---	-----

André Armbruster Zur Komplexität religiös-fundamentalistischer Selbstmordattentate – ein habitus- und feldtheoretisches Forschungsprogramm	209
--	-----

4. Fundamentalismus in medientheoretischer und politologischer Sicht

Stefan Piasecki Medien und Fundamentalismus – eine Herausforderung für die Jugendarbeit	239
---	-----

Dietmar Molthagen Fundamentalismus und Demokratie – am Beispiel des Salafismus und des Rechtsextremismus in Deutschland	257
---	-----

Die Autorinnen und Autoren	279
--------------------------------------	-----

Vorwort

Der vorliegende Band versucht dem Thema »religiöser Fundamentalismus« näherzukommen und mögliche pädagogische Implikationen zu reflektieren. Ausgangspunkt für die Idee des Sammelbandes war ein interdisziplinär angelegtes Modul »Jugendkultur und Fundamentalismus« an der CVJM-Hochschule in Kassel, das ich gemeinsam mit meinem Kollegen Dr. Florian Karcher, Jugendsoziologe, durchführte und das sich großen Interesses seitens der Studierenden erfreute. Wir waren der Meinung, dass es an der Zeit ist, sich wissenschaftlich und interdisziplinär dem Phänomen religiöser Fundamentalismus zuzuwenden. Bei einem solchen Projekt kann gefragt werden, ob eine sich wissenschaftlich verstehende Theologie und Religionspädagogik hier nicht einem vorwissenschaftlichen Verständnis von Texten und Religion zu viel Aufmerksamkeit zuwendet, indem sie diese gar als »religionspädagogische Herausforderung« versteht. Gilt es nicht heute, in Zeiten fortschreitender Säkularisierung, die Konzentration positiv auszurichten auf die Vermittlung »gesunden« Glaubens, anstatt »Fehlformen« des Glaubens zu reflektieren? Wirkt eine solche Fragestellung nicht zu sehr auf die eigene Agenda? Diese Fragen müssen gestellt werden, doch spiegelt sich in ihnen möglicherweise eine binnenkirchliche und binnentheologische Sicht, die nicht weiterführend ist: Die Bindung der Religiosität an Institutionen nimmt ab, die Rolle der Religion ist in der modernen Gesellschaft vielfältig und unübersichtlich geworden, und vor allem: Fundamentalistische Ausprägungen von Religion üben eine zunehmende Attraktivität auf junge Menschen aus. Dies sind Entwicklungen, die zu bedenken sind, zumal die öffentliche Präsenz des Themas unüberhörbar nach Klärungen ruft.

Studierende religionspädagogischer Studiengänge an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften stehen verstärkt vor der Herausforderung, angesichts dieser Entwicklungen ihre eigene hermeneutische Identität zu reflektieren und zu festigen, um sie dann in ihre spätere Arbeit einbringen zu können. In ihren späteren beruflichen Arbeitsfeldern begleiten sie Jugendliche oft unmittelbar in ihren Identitätsfindungsprozessen und in ihrer Suche nach Orientierung. Vieles hängt davon ab, dass Jugendliche in dieser Lebensphase Religion als

etwas kennenlernen, das die besten Kräfte in ihnen freisetzt, nämlich Offenheit für Andersdenkende, Toleranz, Neugier, aber auch Wertebewusstsein, Rückgrat, Durchhaltevermögen und nicht zuletzt waches Interesse und Engagement für Politik und Gesellschaft. Religion darf Menschen nicht verschließen, fanatisieren, verhärten, sie darf nicht in Fraglosigkeit führen und damit untüchtig machen für das Leben in der pluralistischen Moderne. Die Frage nach dem religiösen Fundamentalismus wird so gesehen zur pädagogischen Frage nach der Prävention, schärft aber gleichzeitig den Blick dafür, wie Glauben – auch der christliche Glaube – so kommuniziert werden kann, dass er weder den Gefährdungen des Fundamentalismus noch des profillosen Relativismus erliegt.

Fundamentalismus ist ein Thema, das heute zielführend nur interdisziplinär und interreligiös reflektiert werden kann. Deshalb kommen in diesem Band unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen zu Wort:

Friedrich Schweitzer plädiert in seinem Beitrag für eine Religionspädagogik, die eine fundamentalistische Ausrichtung ebenso vermeidet wie eine relativistische Auflösung aller religiösen Orientierung. Die Unterscheidung von »fundamental« und »fundamentalistisch« pointiert die Balance deutlich: Ziel ist es, pluralitätsfähig zu sein, ohne dass sich Glaube verwässert und vergleichgültigt. In meinem Beitrag untersuche ich die gegenwärtig in Fundamentalismuskursen sich etablierende Vorstellung von Fundamentalismus als »ungebändigte« und »unzivilisierte« Religion, eine Vorstellung, die ein bestimmtes Verständnis von Religion impliziert und unter hermeneutischen Gesichtspunkten kritisch zu prüfen ist. Ein weiteres wichtiges Thema der Fundamentalismusforschung ist die Apokalyptik, die gegenwärtig aus unterschiedlichen Gründen in Misskredit geraten ist. Thomas Pola begründet in seinem Beitrag, inwiefern die Apokalyptik als Verstehensvoraussetzung für die Person Jesu von Nazareth und das gesamte Neue Testament unverzichtbar ist, und plädiert dringend dafür, die Hebräische Bibel in der Religionspädagogik nicht auf leicht eingängige Stoffe oder nur auf die soziale Botschaft der Propheten zu reduzieren.

Der zweite Teil beleuchtet den Fundamentalismus aus der Sicht der jüdischen und islamischen Theologie. Besonders erfreulich ist es, dass Vertreter der jüdischen und islamischen Theologie, Micha Brumlik und Mouhanad Khorchide, sich bereit erklärt haben, theologische und soziologische Aspekte zum Thema aus ihrer Sicht beizutragen. Ihre Mitwirkung ist ein starkes Zeichen dafür, dass wir beim Thema Fundamentalismus vor einer gemeinsamen Herausforderung stehen und dass das Gespräch fortgesetzt werden sollte. Micha Brumlik stellt unterschiedliche Facetten des Fundamentalismus im gegenwärtigen Judentum dar und erläutert die Rolle des Messianismus und des Zionismus auf dem Hintergrund der Theologie des Jerusalemer Rabbiners Abraham Kook, ergänzt durch Bezüge zur rabbinischen Theologie und zum Reformjudentum. Mouhanad Khorchide vergleicht die sich verändernden Rahmenbedingungen von der

ersten Generation der Gastarbeiter bis zu späteren Einwanderungsgenerationen und zeigt auf diesem Hintergrund, welche Rolle der Religion in den Identitätskonstruktionen junger Muslime zukommt und inwiefern hier auch fundamentalistische Orientierungen attraktiv sind. Friedrich Erich Dobberahn führt in seinem Beitrag in die historischen Hintergründe des islamistischen Fundamentalismus schiitischer Prägung ein und zeigt dabei, welche Auswirkungen die apokalyptische Geschichtsinterpretation für das Selbstverständnis des schiitischen Islamismus hat. Anschaulich wird diese Deutung in seinem zweiten Beitrag durch das von ihm kommentierte Propaganda-Video aus dem Iran »The Coming is upon us«.

Der dritte Teil des Aufsatzbandes widmet sich soziologischen und psychologischen Aspekten. Florian Karcher stellt die jugendliche Religiosität im Rahmen des jugendlichen Sozialisationsprozesses dar und zeigt, wo hier Anfälligkeiten für Radikalität und Fundamentalismus liegen und welche Konsequenzen sich für die Religionspädagogik ergeben. Christiane Schurian-Bremecker beleuchtet die zentrale Rolle von Ritualen in der Gesellschaft und zieht von hier aus die Linie zur Rolle des christlichen Glaubens und der Religionen. Sie plädiert dafür, inmitten unterschiedlicher Wahrheitsansprüche über geeignete Rituale nachzudenken, um in den Pluralisierungsprozessen der Moderne und den nicht einzebennenden religiösen und kulturellen Unterschieden Erfahrungen von Solidarität zu erzeugen und zu festigen. Jürgen Eilert setzt sich aus (entwicklungs-)psychologischer Sicht mit dem Thema Fundamentalismus auseinander und beschreibt die komplexen Prozesse, die sich abspielen, wenn Jugendliche unsere Welt kritisch wahrzunehmen beginnen und an normativen Bezügen messen. Zugleich reflektiert er, wie eine angemessene Kommunikation und hilfreiche Begleitung in diesen Lebensphasen aussehen könnte. André Armbruster untersucht auf dem Hintergrund der Sozialtheorie Pierre Bourdieus und des von ihm entwickelten Habituskonzepts, wie es zu Selbstmordattentaten kommen kann. Er stellt dabei auch die Wirklichkeitsdeutung des religiösen Fundamentalismus dar sowie die Gründe, die zur Umdeutung des im Koran als Sünde beurteilten Selbstmords als Martyrium geführt haben.

Im vierten und letzten Teil führt Stefan Piasecki in die komplexe Dynamik des Zusammenspiels von Medien und Fundamentalismen ein: So sind Fundamentalismen auf Öffentlichkeitswirkung nach innen wie nach außen angewiesen, während umgekehrt auch die Medien damit rechnen können, dass Berichte über Extremismus und Fundamentalismus einen Aufmerksamkeitswert haben. Zum Abschluss bündelt Dietmar Molthagen das Thema aus politologischer Sicht: Er präzisiert den in der Politologie umstrittenen Extremismus- und Fundamentalismusbegriff und arbeitet die Unvereinbarkeit salafistischer und rechtsextremer Vorstellungen mit dem Grundgedanken der Demokratie heraus. Angesichts der zunehmenden Attraktivität fundamentalistischer Gruppen für Jugendliche ver-

weist er auf die Bedeutung der Präventionsarbeit mitgliederstarker Gruppen wie Kirchen und Religionsgemeinschaften.

In den Beiträgen sind die bildungstheoretischen und pädagogischen Fragestellungen unterschiedlich stark reflektiert. Wenn ich recht sehe, ist der Klärungsbedarf an Grundsätzlichem bei dem komplexen Thema derzeit noch erheblich, sodass pädagogische Überlegungen noch nicht jenen Grad der Konkretheit erreichen können, den wir uns wünschen. Deshalb sollte der Band als Annäherung an das Phänomen Fundamentalismus verstanden werden, dessen Reflexion weitergeführt werden muss. Einige Beiträge sind fachwissenschaftlich geprägt, andere bemühen sich um Allgemeinverständlichkeit und dürften daher eine breitere Leserschaft ansprechen. Deshalb mögen sich die Leserinnen und Leser von ihrem jeweiligen Interesse bei der Lektüre leiten lassen.

Ich möchte – auch im Namen der CVJM-Hochschule Kassel – allen Mitarbeitenden für ihre Beiträge zu diesem Band herzlich danken. Besonders danke ich meinen Kollegen Prof. Dr. Klaus Schulz, Göttingen und Prof. Stefan Jung, Essen für die kritische Begleitung des Projekts, unserer unermüdlichen Lektorin, Frau Katja Rasmus, Melle, sowie dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen für die Drucklegung.

Kassel, den 4. Februar 2015
Wilhelm Eppler

1. Fundamentalismus als Thema christlicher Theologie und Religionspädagogik

Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus

In diesem Beitrag geht es um Fundamentalismus aus religionspädagogischer Sicht. Gefragt werden soll nach Möglichkeiten und Wegen einer religiösen Erziehung und Bildung, die eine fundamentalistische Ausrichtung ebenso vermeiden wie die vermeintlich problemlösende Strategie einer Auflösung aller religiösen Orientierung zugunsten einer relativistischen Position. Darauf verweist die Unterscheidung zwischen fundamental und fundamentalistisch.

Die religionspädagogische Perspektive wird dabei in einem weiten Sinne verstanden. Es geht von vornherein nicht nur um Schule und Religionsunterricht, sondern um alle Bereiche der religiösen Erziehung und Bildung, beispielsweise also auch in der Familie und in der Jugendarbeit.

Besondere Berücksichtigung finden im Folgenden auch erziehungswissenschaftliche Kriterien, weshalb schon mit dem gewählten Titel – »fundamental, nicht fundamentalistisch« – auf den Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner angespielt wird, der diese Unterscheidung seinen Überlegungen zum Fundamentalismus zugrunde legt.¹

Diese Unterscheidung soll im Folgenden religionspädagogisch aufgenommen und weitergeführt werden. Nicht beabsichtigt ist hingegen ein eigener inhaltlicher Beitrag zur Klärung von Fundamentalismus als allgemeinem historischem oder gegenwärtigem Phänomen. Dazu liegen inzwischen klärende Untersuchungen vor, die für die nachfolgenden Ausführungen insoweit aufgenommen und referiert werden, als es für die religionspädagogische Darstellung erforderlich ist.

¹ Vgl. Benner, 2008; überarbeitet Benner, 2014.

Zur Problemstellung: Religiöse Erziehung und Fundamentalismus

Warum soll überhaupt nach dem Verhältnis zwischen religiöser Erziehung und Fundamentalismus gefragt werden? In der religionspädagogischen Tradition und der entsprechenden Literatur finden sich kaum Ausführungen zum Thema Fundamentalismus. Wie etwa an entsprechenden Themenheften religionspädagogischer Zeitschriften abzulesen ist,² handelt es sich um ein aktuelles Thema, das erst in neuerer Zeit zu einem stärker beachtetem religionspädagogischen Problem wurde, vor allem vor dem Hintergrund medial breit aufgenommener Entwicklungen. In erster Linie gilt die mediale Aufmerksamkeit dabei dem Fundamentalismus im Bereich des Islam, der als eine der Ursachen für terroristische Anschläge gilt. Im Bereich der Wissenschaft spielen dabei häufig Bezüge auf die bekannten Thesen von Samuel P. Huntington zum »Kampf der Kulturen« eine begründende Rolle.³ In zweiter Linie wird dann aber auch dem christlichen Fundamentalismus vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt, vor allem im Umkreis der Auseinandersetzungen um Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie, etwa mit dem Stichwort »Kreationismus« oder der in den Vereinigten Staaten immer wieder diskutierten Forderung, neben der Evolutionstheorie auch die Sichtweisen des »intelligent design«, als einer angeblich wissenschaftlichen Alternative zur Evolutionstheorie, zu lehren.⁴ Zumindest teilweise werden in der Öffentlichkeit bereits religiöse Überzeugungen als solche mit Fundamentalismus assoziiert und wird angenommen, dass eine sich an der Bibel orientierende christliche oder auch jüdische oder muslimische Erziehung, die den Schöpfungsglauben einschließt, notwendig fundamentalistisch sei.⁵ So steht die Religionspädagogik heute vor der Aufgabe, ihr eigenes Verständnis von religiöser Erziehung und Bildung in dieser Hinsicht genauer zu klären und deutlich zu machen, was ein reflektiertes religionspädagogisches Verständnis religiöser Erziehung und Bildung vom Fundamentalismus unterscheidet und wie religionspädagogisch mit fundamentalistischen Tendenzen bei Kindern und Jugendlichen umzugehen ist.

Dabei fällt die Abgrenzung gegenüber dem Fundamentalismus zunächst leicht – wie sich noch zeigen wird, stehen sich im heutigen Verständnis Bildung und Fundamentalismus als einander ausschließende Gegensätze gegenüber –, aber es stellen sich dann doch Nachfragen ein, die sich vielleicht am besten im Blick auf Eltern und deren Erwartungen an Erziehung und Bildung erläutern lassen. Zumindest einem Teil der christlichen Elternschaft liegt sehr daran, dass

2 Vgl. etwa *Der Evangelische Erzieher* 4/1995; *Religionsunterricht an Höheren Schulen* 3/1995; *entwurf* 1/2010; *Loccumer Pelikan* 4/2013.

3 Huntington, 1998.

4 Vgl. dazu Numbers, 2006: 373 ff.

5 In diese Richtung zielen etwa die Argumente bei Dawkins, 2007.

ihre Kinder in religiöser und ethischer Hinsicht klare Orientierungen gewinnen, nicht zuletzt im Blick auf die gesellschaftliche Vielfalt, mit der ohne eine solche Orientierung kaum erfolgreich umzugehen sei. Kann oder soll dies bereits als eine fundamentalistische Intention bezeichnet werden? Würde der Fundamentalismusbegriff damit nicht inflationär? Die Ausbildung von Orientierungen, die als Voraussetzung individueller Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzusehen sind, ist auch ein Anliegen der Religionspädagogik. Insofern ist festzuhalten, dass der Ausweg aus dem Fundamentalismus jedenfalls nicht in einem Relativismus bestehen kann. Anders formuliert besteht die Aufgabe im Folgenden darin, Wege dafür zu finden, wie fundamentalistische Tendenzen zu vermeiden sind und dennoch Orientierung gewonnen werden kann. In dieser Hinsicht bietet sich die Fundamentalismusthematik dazu an, mit dem Verhältnis zwischen (religions-)pädagogischen Vorgaben einerseits und religiöser Autonomie andererseits eine Grundfrage der Religionspädagogik überhaupt weiter zu klären.

Selbstverständlich spielt bei all dem auch der Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Für die Schule gelten heute insgesamt das sogenannte Überwältigungsverbot sowie das Kontroversgebot (nach dem sogenannten Beutelsbacher Konsens⁶). Damit ist ausgeschlossen, dass im Religionsunterricht, der nach dem Grundgesetz (Artikel 7 Absatz 1 und 3) der staatlichen Schulaufsicht untersteht und damit auch an die entsprechenden pädagogischen Leitlinien gebunden ist, fundamentalistische Überzeugungen gelehrt werden. So kann – und soll aus meiner Sicht⁷ – beispielsweise auch das »intelligent design« in der Schule durchaus zum Thema gemacht werden, aber es muss dabei deutlich werden, warum und in welchen Hinsichten solche Auffassungen kontrovers sind. Weniger geklärt ist dabei, wie mit fundamentalistischen Überzeugungen auf Schülerseite umgegangen werden soll. Gerade aus dem Religionsunterricht werden in den letzten Jahren vermehrt Beobachtungen berichtet, wie Lehrerinnen und Lehrer mit fundamentalistischen Haltungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern konfrontiert seien.⁸ Dabei spielen allerdings auch die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrpersonen eine wichtige Rolle, und manchmal – so wird etwa aus der Lehrerbildung berichtet – kommt es gerade auch in der Religionslehrerschaft zu fundamentalistischen Orientierungen.⁹ Problematisch sind hier ebenso Haltungen einer grundsätzlichen Fundamentalismusangst wie die einer fundamentalistischen Verfestigung der Inhalte des Religionsunterrichts, die mitunter nicht einmal bewusst zu sein scheint. Der englische Religionspädagoge Terence Copley hat sogar zu zeigen versucht, dass es in Schule und

6 Vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung, 2014.

7 Vgl. Gemballa u. Schweitzer, 2010.

8 Vgl. etwa Klindworth-Budny, 2013; Peters, 2013; Büttner, 2010; mit anderen Akzenten Klieemann u. Schweitzer, 2007: 11 ff., 117 ff.

9 Jendorff, 1998; vgl. auch Heyen, 2002.

Religionsunterricht eine säkularistisch-fundamentalistische Indoktrination geben könne, die pädagogisch gesehen kaum weniger problematisch sei als ein religiöser Fundamentalismus.¹⁰ Copleys kritische Thesen sind sehr zugespitzt und haben in der Fachwelt entsprechend wenig Zustimmung gefunden. Sie machen aber deutlich, dass das Überwältigungsverbot sowie das Kontroversgebot keineswegs allein gegenüber religiösen Überzeugungen zur Geltung gebracht werden sollten.

Weit über den Religionsunterricht hinaus betreffen die Kontroversen, vor allem in den USA, zum Teil aber auch in Deutschland, den Unterricht über die Evolutionstheorie in der Schule.¹¹ Dass im Biologieunterricht die Evolutionstheorie unterrichtet werden darf, steht in Deutschland außer Frage. Ob Biologielehrerinnen und -lehrer dabei die Auffassung vertreten dürfen, hier werde – im Unterschied zum Religionsunterricht – gesagt, wie es »wirklich« war und sei, stellt aber eine andere Frage dar.¹² Manche Eltern lehnen eine Schule, die nicht auch in religiöser Hinsicht sensibel ist, für sich und ihre Kinder ab. Darüber hinaus ist die Schule in breiter Weise mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt in der Schüler- und Lehrerschaft konfrontiert. Dabei können immer auch fundamentalistische Richtungen eine Rolle spielen.

Über Familie, Religionsunterricht und Schule hinaus ist auch an den Bereich kirchlicher Pädagogik zu denken, etwa an die Jugendarbeit. Manchen Berichten zufolge neigen gerade Mitarbeitende im Jugendalter zu fundamentalistischen Orientierungen.¹³ Ihr Einsatz in der Jugendarbeit ist ja oft durch besonders feste Überzeugungen motiviert. Wo genau verläuft dabei die Grenze zwischen klarer Orientierung, jugendlichem Übereifer und problematischem Fundamentalismus, der ein Eingreifen erforderlich macht? Ist es noch legitim, wenn Jugendliche im Lobpreis »ihren Gott« als den »größten Gott« feiern, oder wird hier unter der Hand eine grundlegende Ablehnungshaltung gegenüber Angehörigen anderer Religionen angelegt?

Gründe gibt es also genug, sich religionspädagogisch mit Fundamentalismus zu befassen. Allerdings muss dabei von vornherein festgehalten werden, dass die empirische Forschung sich bislang noch kaum auf den Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung und Fundamentalismus eingelassen hat. Verfügbar sind dazu bis jetzt vor allem kleinere qualitative Untersuchungen, die kaum als Grundlage für verallgemeinernde Aussagen geeignet sind.¹⁴ Das gilt ähnlich,

10 Copley, 2005.

11 Vgl. als hilfreiche Darstellung Numbers, 2006; als eher kontroverse und positionelle Beschreibung für Deutschland s. Kutschera, 2007; zur Thematik aus religionspädagogischer Sicht vgl. Schweitzer, 2012.

12 Vgl. Gemballa u. Schweitzer, 2010.

13 Horn, 1998.

14 Vgl. etwa Hanisch, 2008; Streib, 2001; Dressler, Ohlemacher u. Stolz, 1995.

wenn auch in anderer Weise, für die aus dem Bereich der Therapie stammende Literatur.¹⁵ Die bislang einzige größere Studie zum Fundamentalismus bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland, die von Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder veröffentlicht wurde,¹⁶ hat aus guten Gründen in der Wissenschaft breite Kritik erfahren.¹⁷ Sie gilt als theoretisch und empirisch wenig tragfähig. Es wäre sehr wünschenswert, dass die empirischen Forschungsgrundlagen im Blick auf Fundamentalismus und religiöse Erziehung in verschiedenen Religionen – in Deutschland vor allem Christentum, Islam und Judentum – in Zukunft deutlich verbreitert werden.

Religionspädagogisch bedeutsame Aspekte des Fundamentalismus

Wie bereits gesagt, soll hier nicht versucht werden, ein eigenständiges Verständnis von Fundamentalismus im Allgemeinen zu entwickeln. Dazu liegen inzwischen ausgezeichnete Darstellungen vor, unter denen das in den 1990er Jahren in Chicago durchgeführte Fundamentalismus-Projekt noch immer hervorragt.¹⁸ Auch das Verhältnis von Fundamentalismus und Kreationismus ist in geschichtlicher Hinsicht durch Ronald L. Numbers ausgezeichnet dargestellt worden.¹⁹ Insbesondere auf das von diesen Autoren erarbeitete Verständnis stütze ich mich im Folgenden.

Kennzeichnend für Fundamentalismus ist in dieser Sicht das Bemühen, an der eigenen Glaubenstradition und den eigenen Glaubensüberzeugungen möglichst unverändert festzuhalten, ungeachtet der Infragestellung vor allem durch die moderne Wissenschaft, sei es in Gestalt der Evolutionstheorie oder der historisch-kritischen Methode innerhalb der Theologie selbst.

Religionspädagogisch bedeutsam bzw. für die (historische) Bildung insgesamt wichtig ist die Erkenntnis, dass der Fundamentalismus keineswegs, wie heutige Annahmen mitunter zu suggerieren scheinen, ein Phänomen primär im Bereich des Islam darstellt, sondern ursprünglich aus der Geschichte des Christentums stammt. Eng verbunden ist schon die Bezeichnung Fundamentalismus mit einer christlichen Schriftenreihe »The Fundamentals«, die ab 1909 in den USA erschien. Im Zentrum stehen dabei fünf Glaubensinhalte oder Prinzipien, die als unverrückbar angesehen werden. Sie umfassen: »1. die Irrtumslosigkeit der Schrift; 2. die Jungfrauengeburt; 3. den stellvertretenden Sühnetod Christi im Sinne eines stellvertretenden Strafleidens (<penal substitution>); 4. die leibliche

15 Etwa Klosinski, 1996; Leuzinger-Bohleber u. Klumbies, 2010.

16 Heitmeyer, Müller u. Schröder, 1998.

17 S. dazu u. a. Bukow u. Ottersbach, 1999.

18 Marty u. Appleby, 1991 – 1995.

19 Numbers, 2006.

Auferstehung Jesu Christi; 5. die Authentizität der Wunder Jesu«. ²⁰Ihren Hauptgegner sahen diese frühen Fundamentalisten in den Vertretern der historisch-kritischen Bibelauslegung, im Weiteren aber auch im Darwinismus.

Von theologischer Seite wird dem Fundamentalismus heute eine Vertauschung der Fundamente vorgehalten. Folgende Formulierungen des Theologen Christoph Schwöbel fassen in dieser Hinsicht eine Art Konsens zusammen: Der Fundamentalismus »übernimmt die Agenda des vermeintlichen ›Gegners‹ und behauptet das als fundamental, was von der gegnerischen Kritik am meisten betroffen ist«. »Zugleich vollzieht sich damit im christlichen Fundamentalismus eine strukturelle Verzerrung des christlichen Glaubens«. Nicht mehr der Glaube an den Dreieinigen Gott wird ins Zentrum und an den Anfang gestellt, sondern eben die »Irrtumslosigkeit der Schrift«. ²¹

Religionspädagogisch bedeutsam ist allerdings auch die Einsicht, dass der Fundamentalismus – schon in seinen christlichen Anfängen und vielfach auch in unserer Gegenwart im Bereich des Islam – eine Reaktion auf die Erfahrung einer grundlegenden Infragestellung der eigenen Glaubensüberzeugungen sowie einer gesellschaftlichen und kulturellen Marginalisierung darstellt. Diese Einsicht ist insofern besonders wichtig, als sie deutlich macht, dass jeder Versuch, dem Fundamentalismus als Folge etwa eines allzu festen Glaubens oder einer allzu selbstgewissen religiösen Identität zu begegnen, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. In den heute in Deutschland vorherrschenden lebensweltlichen Zusammenhängen, in denen Kinder und Jugendliche sich bewegen, aber auch im Bereich der Schule, entspricht dem eine soziale oder beziehungsmäßige Marginalisierung. Wer fundamentalistische Überzeugungen vertritt, kann in der Regel weder in der Gesellschaft der Gleichaltrigen noch in der Schule auf Anerkennung hoffen. Fundamentalistische Überzeugungen bedingen vielmehr weithin eine Minderheitenposition, die zur Isolation zu werden droht – mit der Folge einer Überidentifikation mit der kleinen und begrenzten Eigengruppe, die dann allein noch Bestätigung zu versprechen vermag.

Damit ist auch eine beziehungs-dynamische Seite von Fundamentalismus und entsprechenden Abwehrbewegungen gegen den Fundamentalismus in westlichen Lebenswelten angesprochen. Das Chicago-Projekt zum Fundamentalismus hat deshalb auch den Anti-Fundamentalismus eigens dargestellt: »In vielen Teilen der Welt«, so wird es dort beschrieben, ist »nicht nur ›Fundamentalismus‹ ein Problem, sondern auch die Angst vor Fundamentalismus; in manchen Fällen hat diese Angst sogar zu einer Verletzung von Menschenrechten geführt«. In ihrer extremsten Form werden entsprechende feindschaftliche Haltungen dann als eine besondere Art der Phobie bezeichnet – als »Fundaphobie«. Dabei werde

20 Schwöbel, 2010: 142.

21 Schwöbel, 2010: 143.

»der andere als hartnäckiger Feind beschrieben«, der »dämonische Eigenschaften besitzt«, und »jeder, dem die Zugehörigkeit zu diesem Lager vorgeworfen wird«, werde zum Gegenstand »für jenes Feindesstereotyp«. ²²

Pädagogische und religionspädagogische Orientierungen: fundamental, nicht fundamentalistisch

Insgesamt haben sich weder die Erziehungswissenschaft noch die Religionspädagogik in der Breite mit der Frage des Fundamentalismus auseinandergesetzt. Das gilt nicht nur für empirische Untersuchungen, die – wie bereits zu konstatieren war – weithin fehlen, sondern auch für genauere theoretische Analysen. Einer der wenigen Erziehungswissenschaftler, die sich auf die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Einschätzung des Fundamentalismus eingelassen haben, ist Dietrich Benner, auf den ich mich mit dem vorliegenden Beitrag besonders beziehe. Seine Unterscheidung zwischen »fundamental« und »fundamentalistisch« soll deshalb etwas ausführlicher dargestellt werden.

Benner stellt seine »Überlegungen zur Unterscheidung zwischen ›fundamentalen‹ und ›fundamentalistischen‹ Konzepten« unter die Überschrift »Religiöse Bildung« ²³. Seinen Ausgangspunkt beschreibt er dabei so:

»Ungeachtet aller in monotheistischen Religionen angelegten fundamentalistischen Gefahren scheint mir die bildungstheoretische Anschlussfähigkeit der christlichen Trinitätslehre darin zu liegen, dass sie Menschwerdung und Offenbarung sowie Bildung und Religion in ein nicht-hierarchisches Verhältnis zueinander zu stellen erlaubt« ²⁴.

Benner geht also davon aus, dass Bildung mit dem christlichen Gottesverständnis vereinbar ist. Dazu gehört, dass Religion in diesem Falle Bildung nicht determiniert, sondern dieser in einer »nicht-hierarchischen« Weise begegnet. Das entspricht Benners anthropologischem Grundmodell, für das verschiedene Formen der menschlichen Praxis nebeneinander stehen. ²⁵

Benner argumentiert dann weiter: Diesem Verständnis »zufolge sind die Menschen in religiöser Hinsicht ebenso auf eine Offenbarung Gottes angewiesen, wie der Gott sich nur dem Menschen als einem bildsamen Wesen offenbaren kann. Religiöse Praxis ist nicht als Praxis von Göttern zu verstehen, die nach allem, was wir über sie sagen, ohne Religion auskommen. Sie ist vielmehr eine

22 Juergensmeyer, 1995: 353 f., eigene Übersetzung.

23 Benner, 2008, in überarbeiteter Form Benner, 2014.

24 Benner, 2008: 153.

25 Benner, 1987.

Praxis, in der Menschen ihre eigene Endlichkeit reflektieren und eine ›religiöse Musikalität‹ entwickeln können«²⁶.

Die *fundamentalistische* Verengung und Versuchung besteht in dieser Sicht dann darin, das eigene Verständnis des Absoluten mit dem Absoluten selbst gleichzusetzen: »Solche Auslegungen sprechen historischen Formen des Religiösen eine absolute Geltung zu und entziehen ihre Interpretation dem menschlichen Verstand.«²⁷

Was bedeutet demgegenüber »*fundamental*«? Nach Benner können solche Formen des Religiösen als fundamental bezeichnet werden, »welche die weder an Wissenschaft noch an Moral oder Politik delegierbare grundlegende Funktion von Religion, die Abhängigkeit des Menschen und der Welt zu reflektieren, im Horizont einer historischen Offenbarungsreligion zur Geltung zu bringen suchen«²⁸. Wenn Benner darauf hinweist, dass Religion diese ureigene Funktion nicht an »Moral oder Politik« delegieren könne, so will er damit umgekehrt auch zum Ausdruck bringen, dass Religion andere Handlungsbereiche wie Ökonomie, Sittlichkeit, Pädagogik, Ästhetik oder Politik nicht determinieren kann. Hier begegnen wir wieder der für Benner leitenden Vorstellung einander »nicht-hierarchisch« zugeordneter Praxisformen.

Theologisch gesehen bleibt Benners These von der Gleichursprünglichkeit und anzustrebenden Autonomie der unterschiedlichen Praxisformen des menschlichen Daseins insofern zwar unterbestimmt, als sie die in der Geschichte der Pädagogik zu Recht breit diskutierte Frage etwa nach dem Verhältnis zwischen Erziehung und Weltanschauung nicht genügend beachtet.²⁹ Sie besitzt gleichwohl eine Nähe etwa zu der Lutherischen Lehre von den beiden Reichen oder Regimenten, die ausdrücklich Raum für eine von der menschlichen Vernunft bestimmte Wissenschaft, einschließlich der Pädagogik, schaffen soll und in der Wirkungsgeschichte auch deutlich befördert hat. Im vorliegenden Zusammenhang ist freilich noch wichtiger, dass Benner versucht, den grundlegenden Charakter religiöser Erziehung und Bildung mit dem Begriff des »Fundamentalen« zu seinem Recht kommen zu lassen. Deshalb wendet er sich gegen jede wohlfeile Gleichsetzung religiöser Bekenntnisse mit Fundamentalismus, ohne deshalb auf eine entschiedene pädagogische Kritik am Fundamentalismus zu verzichten.

Schon Benner selbst macht zu Recht darauf aufmerksam, dass sich seine erziehungswissenschaftliche Argumentation durchaus mit religionspädagogischen Positionen verbinden lässt.³⁰ Über Benner hinaus zeigt dies etwa auch die

26 Benner, 2008: 153.

27 Benner, 2008: 154.

28 Benner, 2008: 154.

29 Vgl. dazu Haen, 2014.

30 So im Blick auf Karl Ernst Nipkow: Benner, 2008: 158 ff.

kritische Analyse fundamentalistischer Erziehungsformen bei der niederländischen Religionspädagogin Doret de Ruyter³¹. De Ruyter unternimmt eine Beschreibung fundamentalistischer Erziehungsformen anhand von fünf Merkmalen: 1. das Aufwachsen in einer vollständig durchorganisierten fundamentalistischen Gemeinschaft, mit besonderen Schulen, kirchlichen Zusammenkünften und einem Freizeitverhalten allein im Kontext der betreffenden Gemeinschaft; 2. die von früh auf betriebene biblische Unterweisung, in der die Bibel als einziger Weg zum wahren Leben herausgestellt wird; 3. Disziplin, Respekt vor Autoritäten und Gehorsam; 4. hervorgehobene und pädagogisch gezielt eingesetzte Schuldgefühle; 5. Ausschluss kritischer Fragen und keine Unterstützung kritischen Denkens.³² De Ruyter beurteilt diese (Fehl-)Formen der Erziehung dann anhand des Kriteriums, wie viel Respekt für andere sie zulassen und wie sie sich mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Pluralismus vertragen.

Die religionspädagogische Betrachtung von Fundamentalismus greift allerdings zu eng, wenn fundamentalistische Tendenzen allein als Ausdruck fundamentalistischer Erziehung in speziellen Gemeinschaften betrachtet werden. Entwicklungspsychologisch lässt sich nämlich zeigen, dass es in der Lebensgeschichte, besonders in der Kindheit, aber auch noch im Jugendalter zum Teil zu Glaubensüberzeugungen kommt, die einerseits eine Tendenz zur Verabsolutierung aufweisen und andererseits doch als entwicklungsconform bezeichnet werden können.³³ Solche Glaubensweisen können und sollen in dieser Perspektive erst dann als fundamentalistisch bezeichnet werden, wenn sie über ihre oft kindlichen Ursprünge in der Lebensgeschichte hinaus unverändert in spätere Lebensphasen fortgeführt werden. So ist es angemessener, bei Kindern von einem »scheinbaren Fundamentalismus« zu sprechen oder auch das bei Jugendlichen mitunter zu findende Streben nach fundamentaler Gewissheit sensibel anzuerkennen, statt es sogleich mit dem Label des Fundamentalismus zu versehen.³⁴ Fundaphobe Reaktionen führen hier jedenfalls nicht zu einer pädagogischen Grundhaltung, die es erlaubt, Kindern und Jugendlichen in ihren Orientierungsbedürfnissen gerecht zu werden.

Eine wichtige Konkretion haben solche allgemeinen auf den Fundamentalismus bezogenen Analysen in der Religionspädagogik im Blick auf die Frage nach Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie sowie hinsichtlich des Kreationismus gefunden. Dabei besteht breite Übereinstimmung, dass Kinder und Jugendliche in der Entwicklung eines Verständnisses unterstützt werden sollten, das den nur scheinbaren Gegensatz zwischen Schöpfungsglaube und Evoluti-

31 De Ruyter, 2001.

32 De Ruyter, 2001: 198 f.

33 Streib, 2001; Schweitzer, 1998.

34 Schweitzer, 1998: 49.

onstheorie überwindet. Der christliche Glaube will keine wissenschaftlichen Erklärungen der Weltentstehung geben und naturwissenschaftliche Aussagen sind über den Glauben nicht möglich, weder beim Schöpfungsglauben noch bei anderen Glaubensthemen. Die kreationistischen Antwortversuche, die vor allem in den USA Verbreitung gefunden haben, sind insofern wenig hilfreich. Sie versuchen den Glauben als wissenschaftliche Erklärung stark zu machen, was aber diesem Glauben von vornherein nicht gerecht wird. Die religionspädagogische Aufgabe besteht auch in diesem Falle in einer sensiblen Begleitung der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Scharf ablehnende Reaktionen auf – oft nur scheinbar – fundamentalistisch-kreationistische Äußerungen etwa von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht helfen ebenso wenig weiter wie eine Unterstützung kreationistischer Glaubensweisen etwa durch den Religionsunterricht im Verhältnis zum Biologieunterricht.

Schließlich findet sich in der Religionspädagogik und Pädagogik neuerdings auch der Versuch, das mitunter mit dem Fundamentalismus assoziierte Problem der Indoktrination genauer zu untersuchen. Wohl als Erster in Deutschland hat hier Karl Ernst Nipkow unter dem Titel »Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht?« eine entsprechende Analyse vorgelegt. Dabei wehrt er sich gegen die »Tendenz, mit anscheinend verallgemeinerbaren Befunden in Teilbereichen (Papstkritik) Religion überhaupt auszubooten«³⁵. Vor allem sei nicht jede Form der religiösen Erziehung oder Unterweisung als Indoktrination zu disqualifizieren. Nipkow hält jedoch auch klare Grenzen fest: »Eine Indoktrination droht, wenn die Führung eines Staates, einer Religionsgemeinschaft oder einer Weltanschauungsorganisation meint, der zu indoktrinierende Inhalt sei so unzweifelhaft eine für den Menschen notwendige politische, religiöse oder weltanschauliche Wahrheit, dass es gerechtfertigt sei, sie anderen zu ihrem Glück *frag- und umstandslos* aufzunütigen«³⁶. Vor diesem Hintergrund entwickelt Nipkow dann eine differenzierende Einschätzung unterschiedlicher möglicher Formen von Indoktrination und formuliert Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit ihnen. Darin trifft sich Nipkow auch mit Absichten des Erziehungswissenschaftlers Henning Schluß, der einen eigenen Band »Indoktrination und Erziehung« herausgegeben hat. Einleitend hält Schluß fest, dass die »Selbsttätigkeit des zu Erziehenden« als pädagogisch unerlässliches Ziel und zugleich als dessen Voraussetzung zu verstehen sei. Deshalb kommt er zu der Einschätzung: »Eben dieses Moment der Selbsttätigkeit bleibt in Indoktrinationsprozessen unberücksichtigt und insofern verstehen wir Indoktrination als das Gegenteil von Erziehung«³⁷.

35 Nipkow, 2005: 81.

36 Nipkow, 2005: 87.

37 Schluß, 2007: 8.

Perspektiven für die pädagogische Praxis

In diesem Abschnitt soll im Blick auf verschiedene Einzelthemen weiter konkretisiert werden, wie eine religiöse Erziehung und Bildung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus vorzustellen ist. Der Raum lässt es dabei freilich nicht zu, diese Konkretionen alle im Einzelnen auszuführen, sodass es bei Andeutungen oder Richtungsangaben bleiben muss. Die Themen sollen auch keine Gesamtschau ergeben, sondern verstehen sich in einem exemplarischen Sinne. Insofern ist auch die Reihenfolge, in der sie im Folgenden aufgenommen werden, nicht als Prioritätenliste zu verstehen.

Marginalisierungserfahrungen entgegenwirken

Ganz offenbar entstehen fundamentalistische Haltungen nicht einfach aufgrund religiöser Überzeugungen oder kognitiver Orientierungen. Im Hintergrund stehen fast immer Erfahrungen der Marginalisierung in sozialer, kultureller oder interaktiver Hinsicht. Fundamentalismus ist der Versuch, den bedrohten eigenen Glauben festzuhalten, auch gegen übermächtig erscheinende gesellschaftliche Tendenzen oder Gruppen, die durchaus auch gesellschaftliche Mehrheiten darstellen können.

Marginalisierung als Ausgrenzung kann viele Formen annehmen. Bei muslimischen Kindern und Jugendlichen ist dabei vor allem an die fehlende gesellschaftliche Integration zu denken. Allgemeiner formuliert geht es um fehlende Anerkennung, die auch bei christlichen Kindern und Jugendlichen zum Problem werden kann. Fundamentalistische Orientierungen erscheinen dann deshalb so attraktiv, weil sie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe sowie die Anerkennung durch diese Gruppe versprechen.

Die Grenzen des Behütens erkennen

Seit den Anfängen des Pietismus und besonders bei August Hermann Francke steht das Anliegen, Kinder und Jugendliche vor abträglichen Einflüssen aus der Umwelt zu behüten, im Zentrum von dessen Erziehungsverständnis.³⁸ Auch als fundamentalistisch angesehene Gemeinschaften in der Gegenwart tendieren, wie deutlich geworden ist, zu einer solchen Erziehungsmaxime. Im Extrem kommt es dann sogar zu der Weigerung, die eigenen Kinder in eine staatliche Schule zu

38 Francke, 1964.

schicken, in der beispielsweise die Evolutionstheorie im Biologieunterricht erklärt wird.

Der selbst im Pietismus aufgewachsene Theologe und Pädagoge Friedrich Schleiermacher hat in seiner Erziehungslehre schon 1826 die Grenzen des Behütens als pädagogisches Prinzip in bleibender Form herausgearbeitet.³⁹ Das relative Recht des Behütungsprinzips bleibt unbestritten. Es wäre nicht sinnvoll, Kinder allen Einflüssen – heute beispielsweise aus den Medien – unkontrolliert auszusetzen. Doch bleibt das Behüten allein insofern unzureichend, als es Kindern nicht dazu verhilft, positive Einstellungen oder Einsichten zu entwickeln. Dies ermöglicht erst eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung auch mit Überzeugungen, die dem eigenen Glauben widersprechen.

Weithin ist es in unserer Gesellschaft gar nicht möglich, Kinder und Jugendliche vor aller Begegnung mit negativen Einflüssen zu bewahren. Schon bald müssen Eltern erkennen, dass nicht nur der Einfluss der Medien allgegenwärtig ist, sondern dass sie auch hinsichtlich einer Beeinflussung durch Gleichaltrige weithin machtlos sind. Behüten ist sinnvoll, aber nur in Grenzen – und nur dann, wenn es durch eine Unterstützung der eigenen kritischen Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen begleitet und ergänzt wird.

Religiöse Bildung ermöglichen

Wenn Kinder und Jugendliche Sicherheit im Glauben erlangen und doch nicht einem Fundamentalismus verfallen sollen, bedarf es einer religiösen Bildung, die beides ermöglicht: die intensive Begegnung mit Glaubensüberzeugungen bzw., für das evangelische Verständnis gesprochen, mit dem Evangelium und die reflexive Durchdringung dieses Glaubens auch im Verhältnis zu anderen Glaubensüberzeugungen oder Weltanschauungen. Auf eine solche Form von religiöser Bildung zielt der evangelische Religionsunterricht, wie er beispielsweise in den Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland verstanden wird.⁴⁰ Dieser Unterricht ist zwar eine Veranstaltung der staatlichen Schule, aber in kirchlicher und theologischer Sicht kann er auch als eine Form der »Kommunikation des Evangeliums« (Ernst Lange) verstanden werden. Zugleich bietet dieser Unterricht, auch aufgrund seiner Stellung in der Schule und der Nachbarschaft zu anderen Schulfächern, eine wichtige Möglichkeit, den eigenen Glauben im Laufe der Schuljahre immer wieder neu zu reflektieren, nicht zuletzt

³⁹ Schleiermacher, 1849: 103 ff.

⁴⁰ Vgl. besonders die aktuelle Denkschrift zum Religionsunterricht »Religiöse Orientierung gewinnen« (EKD, 2014). Diese Schrift enthält auch zahlreiche Bezüge zu den Ausführungen im vorliegenden Beitrag.

im Verhältnis zur Naturwissenschaft. Natürlich ist der Religionsunterricht dabei nicht der einzige Ort, an dem eine solche religiöse Bildung möglich ist. Pädagogische und religionspädagogische Angebote in der Gemeinde sind in dieser Hinsicht ebenso wichtig wie eine religiöse Familienerziehung.

Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel

In den letzten Jahren und Jahrzehnten ist immer deutlicher geworden, dass die pluralen religiösen und weltanschaulichen Verhältnisse in unserer Gesellschaft zu einer unhintergehbaren Voraussetzung aller Bildungsprozesse geworden sind. Das Aufwachsen in der Pluralität lässt sich auch nicht mehr so verstehen, dass Kinder zunächst nur in ihrem eigenen Glauben oder dem ihrer Eltern aufwachsen, um dann später, im Jugend- oder Erwachsenenalter, auch anderen Glaubensweisen oder weltanschaulichen Überzeugungen zu begegnen. Von früh auf, spätestens im Kindergarten, begegnen Kinder heute anderen Kindern, die anderen Glaubens- oder Religionsgemeinschaften angehören oder eben auch keine Mitgliedschaft dieser Art kennen. Kinder stellen schon früh auch in dieser Hinsicht Fragen und wollen wissen, was es mit der Vielfalt von Überzeugungen auf sich hat.

Die Formulierung »Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel« ist dabei so gemeint, dass ein prinzipienorientierter reflektierter Umgang mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt angestrebt werden soll.⁴¹ Auf diese Weise wird ein Relativismus, der von der prinzipiell gleichen Gültigkeit aller Glaubensweisen ausgeht, ebenso vermieden wie ein Fundamentalismus, der die eigenen Überzeugungen verabsolutiert. Wichtig ist dabei, dass die Prinzipien, die einer auch in evangelischer Sicht angemessenen Pluralitätsfähigkeit zugrunde liegen, nicht etwa aus einer dem eigenen Glauben übergeordneten Perspektive, sei es der Ethik oder der Politik, gewonnen werden können. Ein Beispiel dafür stellt das aus der evangelischen Lehre von der Rechtfertigung zu gewinnende Glaubensverständnis dar. Diesem Verständnis zufolge kann kein Mensch über den eigenen Glauben verfügen – der Glaube bleibt ein Geschenk Gottes. Dies aber gilt nicht nur für den christlichen Glauben, sondern auch für andere Glaubensweisen. Auf dieses Argument berufen sich heute etwa theologische Toleranzbegründungen.⁴²

Pluralitätsfähigkeit bedeutet also keineswegs eine Verwässerung oder Vergleichsgültigung des Glaubens. Sie weist vielmehr einen Weg, wie mit religiös- und weltanschaulich pluralen Situationen im Horizont des eigenen Glaubens angemessen umgegangen werden kann.

41 Vgl. dazu Schweitzer, 2014.

42 Vgl. Schwöbel, 2003.

Zwischen der Bibel als Dokument des Glaubens und als Gegenstand des Glaubens unterscheiden lernen

In neuerer Zeit hat gerade die Begegnung mit dem Islam vor Augen geführt, dass ein zentraler Unterschied zwischen Christentum und Islam im Verständnis von Bibel und Koran zu sehen ist. Für Muslime ist der Koran unantastbar, weil er das von Mohammed unverfälscht verschriftlichte Offenbarungswort Allahs enthält. In der Bibel hingegen finden sich von vornherein sehr unterschiedliche Schriften – das Schöpfungslob und die poetischen Psalmen, Erzählungen, Briefe, Lieder und vieles andere mehr. Auch wenn es in der christlichen Tradition durchaus die Lehre von der Verbalinspiration gegeben hat, ist doch schon durch die Art der Schriften im Alten und im Neuen Testament ausgeschlossen, die Bibel in Analogie zum Koran als Niederschrift einer direkt von Gott her ergehenden, letztlich diktierten Offenbarung im Wortlaut verstehen zu wollen.

Dies lässt sich auch so ausdrücken, dass für Muslime der Koran Gegenstand des Glaubens ist, während Christen – wie es die Glaubensbekenntnisse zum Ausdruck bringen – an den Dreieinigen Gott glauben, als Vater, Sohn und Heiliger Geist. Von diesem Gott legen die biblischen Schriften Zeugnis ab. Gott spricht durch die biblischen Schriften, die deshalb als Zeugnis des Glaubens bezeichnet werden können.

In der neueren Religionspädagogik finden sich deshalb ausdrückliche Bemühungen um einen nicht-fundamentalistischen Bibelunterricht, der zugleich der grundlegenden oder eben fundamentalen Bedeutung der Bibel gerecht wird.⁴³

Fundamentalismus als Thema im Religionsunterricht

Vielfach wird vorgeschlagen, im Religionsunterricht eigene Unterrichtseinheiten zum Thema Fundamentalismus zu gestalten. Dazu liegen in der Literatur inzwischen auch zahlreiche Beispiele vor.⁴⁴

Schon angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung des Fundamentalismus ist es sinnvoll, wenn in der Schule auch die Entstehung und Geschichte des Fundamentalismus nicht ausgeblendet bleiben. Dabei sollte ebenso das Verständnis für Reaktionen auf vergangene oder gegenwärtige Marginalisierungserfahrungen angestrebt werden wie eine kritische Auseinandersetzung mit Verabsolutierungstendenzen – selbstverständlich überall dort, wo Fundamentalismus

43 Vgl. mit direktem Bezug zum vorliegenden Thema Pollefeyt u. Bieringer, 2005.

44 Vgl. etwa die einleitend genannten Themenhefte der verschiedenen religionspädagogischen Zeitschriften.

Gewalt befördert, aber eben auch in einem weiter reichenden, pädagogischen ebenso wie theologischen Sinne.

Zugleich ist deutlich geworden, dass die Thematisierung von Fundamentalismus allein keine zureichende Antwort auf die mit dem Fundamentalismus verbundenen Herausforderungen darstellen kann. Sinnvoll ist sie als eines der Elemente einer Erziehung und Bildung, die insgesamt auf die mit dem Fundamentalismus verbundenen Probleme und Schwierigkeiten eingestellt ist.

Deshalb stelle ich ans Ende dieses Beitrags und auch der Aufzählung religionspädagogischer Konkretionen bewusst noch einmal eine eher allgemein formulierte Aufgabe:

Kinder und Jugendliche auf ihrer Suche nach Lebensgewissheit begleiten

Zumindest in individueller Hinsicht lässt sich Fundamentalismus als Folge einer Überforderung verstehen sowie als bedingt durch nicht gemeisterte Übergänge in der lebensgeschichtlichen Entwicklung des Glaubens. Exemplarisch ist dies wiederum an dem scheiternden Bemühen darum abzulesen, den in der Kindheit angeeigneten Glauben an Gott als den Schöpfer der Welt auch in einer an naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen ausgerichteten Kultur oder Umwelt festzuhalten. Nicht erreicht wird in diesem Falle eine Sichtweise, in der sich die gleichzeitige Berechtigung religiöser und naturwissenschaftlicher Deutungen der Welt erschließt. Offenbar stellen sich solche Sichtweisen heute keineswegs von selbst ein. In vielen Fällen bleibt der in der Kindheit vielleicht einmal als überzeugend erfahrene Schöpfungsglaube dann mit der Kindheit zurück, unter Umständen mit der Folge eines Relativismus. In der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit beispielsweise stimmen zahlreiche Jugendliche gerade der Aussage »Die Welt ist von Gott erschaffen« nicht zu. In Deutschland sind es 51 Prozent, die diese Aussage ablehnen,⁴⁵ in anderen europäischen Ländern sogar noch deutlich mehr.⁴⁶

Die religionspädagogisch angemessene Antwort auf solche Befunde kann nicht darin bestehen, Jugendliche gegen die Naturwissenschaft im Glauben bestärken zu wollen – ein Unterfangen, das in den meisten Fällen ohnehin aussichtslos wäre. Erforderlich ist vielmehr eine sensible Begleitung junger Menschen auf dem Weg zu einem Glauben, der auch mit den Herausforderungen der religiös-weltanschaulichen Vielfalt differenziert umzugehen versteht. Ein Beispiel dafür ist das Denken in Komplementarität, das neuen Raum schafft auch für

45 Ilg, Schweitzer u. Elsenbast, 2009: 365.

46 Vgl. Schweitzer, Ilg u. Simojoki, 2010.

einen Schöpfungsglauben angesichts naturwissenschaftlicher Erklärungsmodelle.⁴⁷

Ein solcher Glaube ist fundamental, aber nicht fundamentalistisch. Deshalb vermeidet er auch den Relativismus. Er bietet Orientierungsmöglichkeiten, ohne das Gespräch mit anderen Glaubensweisen oder Überzeugungen auszuschließen.

Wo religiöse Erziehung und Bildung für solche Fragen der Suche nach Orientierung und Gewissheit, im Leben und im Glauben, offen sind, wirken sie auch einem Fundamentalismus entgegen. Durch eine sensible Begleitung tragen sie dazu bei, diejenigen Überforderungen zu vermeiden, aus denen der Fundamentalismus resultiert.

Literatur

- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim und München.
- Benner, D. (2008). Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen »fundamentalen« und »fundamentalistischen« Konzepten. In F. Schweitzer, V. Elsenbast, C. T. Scheilke (Hrsg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow* (S. 151 – 164). Gütersloh.
- Benner, D. (2014). Religiöse Erziehung und Bildung von Religion. Ein Versuch zur Abgrenzung »fundamentaler« und »fundamentalistischer« Konzepte. In ders., *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (S. 48 – 59). Paderborn.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2014). *Beutelsbacher Konsens.* Zugriff am 17.10.2014 unter <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.
- Büttner, G. (2010). Verständigungen über das Heilige. Wie sollen Schule und Religionsunterricht mit »fundamentalistischen« Phänomenen umgehen? *Entwurf* 41 (1), 13 – 15.
- Bukow, W.-F., Ottersbach, M. (Hrsg.) (1999). *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen.* Opladen.
- Copley, T. (2005). *Indoctrination, education and God. The struggle for the mind.* London.
- Dawkins, R. (2007). *Der Gotteswahn* (2. Aufl.). Berlin.
- Dressler, B., Ohlemacher, J., Stolz, F. (Hrsg.) (1995). *Fundamentalistische Jugendkultur.* Loccum.
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, hrsg. vom Kirchenamt der EKD.* Gütersloh.
- Fetz, R. L., Reich, K. H., Valentin, P. (2001). *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen.* Stuttgart, Berlin und Köln.

47 Vgl. Fetz, Reich u. Valentin, 2001.

- Francke, A. H. (1964). *Pädagogische Schriften* (2. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gemballa, S., Schweitzer, F. (2010). Was können Biologieunterricht und Religionsunterricht voneinander erwarten? In B. Janowski, F. Schweitzer, C. Schwöbel (Hrsg.), *Schöpfungsglaube vor der Herausforderung des Kreationismus* (S. 172–191). Neukirchen-Vluyn.
- Haen, S. (2014). *Christliche Erziehung und Weltanschauung im Pluralismus des 20. Jahrhunderts*. Diss. Tübingen.
- Hanisch, H. (2008). Wahrnehmung von Fundamentalismus und Toleranz im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge* 61, 87–100.
- Heitmeyer, W., Müller, J., Schröder, H. (1997). *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt am Main.
- Heyen, H. (2002). Dafür und doch dagegen. *Fundamentalistische Hermeneutik bei Nicht-Fundamentalisten. Eine religionspädagogische Problemanzeige*. *Religion heute*, März, 120–122.
- Horn, A. (1998). Pluralität und Fundamentalismus in der Jugendarbeit. In U. Kühn, M. Markert, M. Petzoldt (Hrsg.), *Christlicher Wahrheitsanspruch zwischen Fundamentalismus und Pluralität. Texte der Theologischen Tage 1996* (S. 161–168). Leipzig.
- Huntington, S. P. (1998). *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert* (6. Aufl.). München.
- Ilg, W., Schweitzer, F., Elsenbast, V. (2009). *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven*. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen. Gütersloh.
- Jendorff, B. (1998). Wider das fundamentalistische Gespenst des Religionsunterrichts. *Cpb* 111 (4), 211–214.
- Juergensmeyer, M. (1995). Antifundamentalism. In M. E. Marty, R. S. Appleby (Hrsg.), *The Fundamentalism Project Bd. 5: Fundamentalisms comprehended* (S. 353–366). Chicago und London.
- Kliemann, P., Schweitzer, F. (2007). *Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele*. Neukirchen-Vluyn.
- Klindworth-Budny, R. (2013). Wie gehe ich in meinem Religionsunterricht ... mit sehr frommen, fundamentalen christlichen Schülerinnen und Schülern um? *Loccumer Pelekan* 4, 168 f.
- Klosinski, G. (1996). Pathogene Erscheinungsformen fundamentalistisch-rigoristischer Abhängigkeitsverhältnisse. *Politische Studien* 47, 94–108.
- Kutschera, U. (2007). *Kreationismus in Deutschland. Fakten und Analysen*. Berlin.
- Leuzinger-Bohleber, M., Klumbies, P.-G. (Hrsg.) (2010). *Religion und Fanatismus. Psychoanalytische und theologische Zugänge*. Göttingen.
- Marty, M. E., Appleby, R. S. (Hrsg.) (1991–1995). *The Fundamentalism Project*. 5 Bde. Chicago und London.
- Nipkow, K. E. (2005). Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht? Systematische Analyse des Indoktrinationsproblems im internationalen Vergleich. In ders., *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*. Bd. 2: *Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht* (S. 74–103). Gütersloh.
- Numbers, R. L. (2006). *The Creationists. From Scientific Creationism to Intelligent Design*. Expanded Edition. Cambridge/Mass. und London.