

Welche Impulse bleiben? Die jüngste Generation in der wissenschaftlichen Religionspädagogik blickt zurück

Die in der uns vorgegebenen Titelformulierung verbalisierte Aufgabenbestimmung hat auf den ersten Blick etwas Vermessenes an sich – und das gleich in doppelter Hinsicht. Zum einen könnte sie den Eindruck vermitteln, als wollten sich drei religionspädagogische Nachwuchskräfte zu Schiedsrichtern über das fast ein halbes Jahrhundert umspannende Lebenswerk Karl Ernst Nipkows aufschwingen. Das wäre allerdings unangemessen und liegt uns fern, eben weil wir um die Komplexität dieses Werkes wissen, aber auch, weil uns schlichtweg die notwendige Distanz für eine solche Evaluation fehlt. Wir haben alle am religionspädagogischen Lehrstuhl der Universität Tübingen gearbeitet bzw. tun dies teilweise immer noch und sind aufgrund der dadurch bedingten persönlichen wie positionellen Nähe zu Nipkow selbst Teil seiner noch un abgeschlossenen Wirkungsgeschichte.

Damit ist die andere Unangemessenheit bereits angedeutet. Denn der Untertitel der Überschrift könnte auch so gelesen werden, als würden wir den Anspruch erheben, unserer wissenschaftlichen Generation eine Stimme zu erteilen und ihre Stellung zu Nipkows Werk quasi repräsentativ zu artikulieren. Zutreffend ist genau das Gegenteil. Obwohl allesamt erkennbar »Tübinger Gewächse«, sprechen auch wir religionspädagogisch nicht mit einer Stimme, selbst dann nicht, wenn es um die wissenschaftliche Arbeit Nipkows geht. Denn für die Rezeption religionspädagogischer Theorien gilt das Gleiche wie für ihre Produktion: Sie ist unweigerlich an das deutende Subjekt gebunden. So haben auch wir in ganz unterschiedlichen Lebens- und Reflexionskontexten Erfahrungen mit der Religionspädagogik Nipkows gemacht, wie wir ja ohnehin nur bei einer sehr großzügigen Auslegung des Begriffs einer Generation zugerechnet werden können.

Angesichts der dadurch bedingten Auslegungspluralität verlangt die Frage nach den bleibenden Impulsen von Nipkows Religionspädagogik in unserem Fall nicht nach einer (einstimmigen) Antwort. Es sind derer drei erforderlich. In Form von drei Statements versuchen wir daher, den Wirkungen Nipkows auf unsere Arbeit in bewusster Subjektivität vor dem Hintergrund der eigenen (akademischen) Vita nachzuspüren, geleitet von Fragen wie die-

sen: Welche der von Nipkow ausgelegten Theoriefäden wurden jeweils aufgenommen, welche vielleicht übersehen, welche weitergesponnen, welche auch liegengelassen? Lassen die jeweiligen Rezeptionsgeschichten einen roten Faden erkennen? Dies geschieht in der Erwartung, dass gerade die Besonderheiten der jeweiligen Antworten erkenntlich machen, welche Faktoren unser Rezeptionsverhalten maßgeblich bestimmen und vielleicht auch übergreifende Muster der Rezeption von Nipkows Werk zu Tage fördern. Daher schließt der Beitrag mit einer knappen vergleichenden Zusammenschau.

1. Religionspädagogik mit Bewusstsein für Individualität und Dialog (Anke Edelbrock)

Die Hinwendung zum Subjekt

Im Sommersemester 1988 hatte ich als Studentin in dem von Stephan Schwarzkopff gehaltenen religionspädagogischen Proseminar eine erste, zunächst literarische Begegnung mit Nipkow: »Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe«.¹ Zusätzlich schauten wir uns noch einen Film an, der uns eine Religionsunterrichtsstunde zur Eliageschichte (1. Kön 18) in einer 5. Klasse zeigte. Wie rezipieren die Schülerinnen und Schüler die biblische Geschichte? Welche Inhalte eignen sie sich an, welche nicht? An welchen Stellen haben sie Verständnisprobleme? Womit könnte das zusammenhängen? An der Universität Münster, an der ich mein Theologiestudium begonnen hatte, war ich solchen Fragestellungen nicht begegnet. Das Interesse für die Subjekte war bei mir geweckt! In religionspädagogischen Vorlesungen, im Seminar und im Kolloquium begegnete ich Nipkow nun auch persönlich. Die Hinwendung zum Subjekt wurde hier gelehrt und auch direkt praktiziert: Er gehörte zu den wenigen Professoren, die ihre Studentenschaft trotz der vollen Hörsäle zumindest teilweise mit Namen kannten. Er lud seine Seminare zu sich nach Hause ein. Er sprach über die Theologie und Religionspädagogik hinausgehend gelegentlich auch sehr persönliche Worte aus. So werde ich es nicht vergessen, wie Nipkow mir einmal in seiner engagierten Art die Vorzüge von Ehe und Familie im Gegenüber zum Single- bzw. Geschiedenenstatus erläuterte. Seine in jener Zeit entstandenen Schriften lösten bei mir die Beachtung der lebensgeschichtlichen Perspektive und der sozialwissenschaftlichen Fä-

1. K. E. Nipkow, Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe. In: EvErz 36 (1984), 131-147.

cher aus. Die Subjekte im Zusammenhang ihrer Lebensgeschichte wahrzunehmen² und bei einzelnen Themenbereichen wie z. B. der Theodizeefrage oder der Schöpfungslehre³ genau hinzusehen, dazu animierte er mich. Als studentische Mitarbeiterin im DFG-Projekt »Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie«⁴ lernte ich beim Transkribieren der Unterrichtsstunden genau hinzuhören. Denn es galt – neben der schwäbischen Aussprache, deren Verstehen mir als Westfälin zunächst noch an einigen Stellen erhebliche Probleme bereitete –, die einzelnen Schüleräußerungen vor dem Hintergrund verschiedener entwicklungspsychologischer Ansätze zu hören und einzuordnen. Damals setzte ich, bildlich gesprochen, zum ersten Mal die entwicklungspsychologische Sehhilfe auf. In meinen Seminaren und Unterrichtsbegleitungen fordere ich die Studierenden bis heute bisweilen dazu auf, die »entwicklungspsychologische Brille« aufzusetzen und den Sachverhalt noch einmal durch diese zu betrachten.

Den Impuls der Subjektberücksichtigung habe ich bei meiner eigenen religionspädagogischen Arbeit aufgenommen und auf die Berücksichtigung der Geschlechterzugehörigkeit der Subjekte ausgedehnt.⁵

Die vermittelnde Grundausrichtung der Theorie Nipkows

In Nipkows Aufsatz »Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts« von 1968⁶ wird seine vermittelnde Grundausrichtung exemplarisch deutlich. Dem Titel folgend und die damaligen religionspädagogischen Verhältnisse berücksichtigend stellt Nipkow zunächst »die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts«, den »Unterricht über biblische Tex-

2. K. E. Nipkow, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinien. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufes in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. In: JRP 3 (1986), 3-35.
3. K. E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, bes. 52-65.
4. Vgl. F. Schweitzer/K. E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
5. A. Edelbrock, »Und was meinen unsere Damen dazu?« Schlüsselerfahrungen von Mädchen und Frauen. In: Schlüsselerfahrungen (JRP 16), Neukirchen-Vluyn 2000, 147-163; dies., Mädchenbildung und Religion in Kaiserreich und Weimarer Republik. Eine Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht und zur Verbandsarbeit der Religionslehrerinnen, Neukirchen-Vluyn 2006.
6. In: EvErz 20 (1968), 169-189, Wiederabdruck in: K. E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg/Düsseldorf 1971.

te⁷ und den »Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart«⁸ dar. Noch auf der vorletzten Seite des Aufsatzes kann man den Eindruck haben, dass diese beiden Grundtypen des Religionsunterrichts unvereinbar nebeneinander stehen. Erst in den letzten beiden Absätzen führt Nipkow in einer knappen und zugleich durch Argumente kaum zu widerlegenden Ausführung die beiden Grundtypen vermittelnd zu dem einen »christlichen Glaubensunterricht« zusammen: »Didaktisch gesehen stehen die Folgerungen aus den beiden Gedankengängen jedoch in einer Spannung zueinander, die im Sinne einer *gegenseitigen Korrektur* fruchtbar werden muß. Die Provokation der christlichen Unterweisung durch das Denken und die neue, intensive, wissenschaftsgeleitete Zuwendung zu den biblischen Texten verhindert die Auflösung der zweiten didaktischen Grundform in eine allgemeine Lebens- oder Weltkunde mit christlich-religiösem Deutungshorizont. Umgekehrt verhindert das Ernstnehmen dieser Welt und der Gegenwart Christi in ihr die bei einer vorherrschenden Beschäftigung mit Texten aus der Vergangenheit drohende Hypertrophie des philosophisch-exegetischen, des historischen und des wissenschaftlich-theoretischen Moments.«⁹

Nipkows Ausführungen zu den beiden »Grundtypen« sind zeitbedingt und zählen heute zu den historischen Zeugnissen der Religionspädagogik. Seine vermittelnde Grundhaltung aber hat Bestand und zieht sich durch alle von ihm bearbeiteten Themenbereiche durch. Als Theologe und Erziehungswissenschaftler vermittelte er zwischen der Theologie und der Erziehungswissenschaft. Bildung und Glaube, Kirche und Gesellschaft – immer wieder baut Nipkow auf wissenschaftlicher und persönlicher Ebene Verbindungen auf. Diese vermittelnde Grundhaltung hat mich bleibend geprägt. Es gilt auch gegenwärtig, nach bestehenden Gegensätzen und Zwiespalten zu fragen – nicht um sie harmoniesüchtig aufzuheben, sondern um sie mit menschlicher Bildung zu durchdringen, um ein zukunftsfähiges Miteinander zu ermöglichen. Für meine eigene religionspädagogische Arbeit haben in diesem Zusammenhang Fragen des interreligiösen Lernens an Bedeutung gewonnen.¹⁰ Das gilt im besonderen Maße für den islamisch-christlichen Dialog, in dem Nipkow sich auch noch gegenwärtig engagiert.¹¹

7. Ebd., 236–252.

8. Ebd., 252–263.

9. Ebd., 263.

10. F. Schweitzer/A. Biesinger/A. Edelbrock, *Mein Gott, Dein Gott*. Ravensburger Studie zur interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim/Basel 2008.

11. So schrieb Nipkow unlängst die Einleitung zum Buch von F. Kandil, *Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum*. Zum Hintergrund aktueller Verständigungsprobleme, Münster 2008.

2. Zwei Seiten und doch eine Münze: Die dialektische Verhältnisbestimmung als »gelebte Denkfigur« bei Karl Ernst Nipkow (Oliver Kliss)

Die »Grundfragen der Religionspädagogik«

Da ich nach den Bonner Studienjahren und dem Referendariat im Jahr 1996 als Assistent von Friedrich Schweitzer, dem früheren Assistenten von Nipkow, nach Tübingen kam, habe ich diesen nicht mehr als akademischen Lehrer kennen gelernt. Allerdings bin ich ihm in der Fakultät bald auch persönlich begegnet, was nicht zuletzt daran lag, dass ihn seine auch nach der Emeritierung weiterhin rege Publikationstätigkeit immer wieder an unseren Lehrstuhl führte. So sind es denn in der Tat vor allem die Texte Nipkows, die auf mich gewirkt haben. Im Blick auf religionspädagogische Fachliteratur hatte ich nach neun Semestern Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Theologie zunächst einen großen Nachholbedarf, und zu den Werken, die ich in den ersten Monaten in Tübingen las, gehörten neben Texten Schweitzers und dem dreibändigen kommentierten Quellenwerk zur Religionspädagogik,¹² das Nipkow und er zusammen herausgegeben hatten, auch die drei Bände der »Grundfragen«.¹³ In ihrer gehaltvollen Dichte waren sie eine Lektüre, die ich nicht gerade nebenbei bewältigte, die sich aber sehr gelohnt hat. Viel von dem, was für mich grundsätzliche oder wegweisende Bedeutung hat – Grundfragen eben! – und was ich inzwischen zum Teil vertieft habe, steht in diesen drei Büchern. Der weitgespannte Bogen der hier verhandelten Perspektiven auf das Bildungs- und Erziehungshandeln in Kirche und Gesellschaft beeindruckt – bei so mancher zeitbedingten Kontextualisierung – auch nach dreißig Jahren. Und die Erkennbarkeit des christlich-lutherischen Profils des Autors empfinde ich gerade im Blick auf den Sachverhalt, dass er selbst ja wesentlich die Gestalt der gegenwärtigen Religionspädagogik als Verbunddisziplin in einer pluralen Gesellschaft mitbestimmt hat, als Orientierungshilfe. Eine Frage wie die folgende würde ich ohne langes Bedenken als Formulierung Nipkows identifizieren: »Warum folgt aus der Freiheit in

12. *F. Schweitzer/K. E. Nipkow* (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Band 1: Von Luther bis Schleiermacher, Band 2/1 und 2/2: 19. und 20. Jahrhundert (Theologische Bücherei: Studienbücher 84, 88, 89), München 1991 (Band 1) und Gütersloh 1994.
13. *K. E. Nipkow*, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Band 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh ⁴1990 (1975); Band 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh ⁴1990 (1975); Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh ³1992 (1982).

Christus als Befreiung von der Knechtschaft des Gesetzes ein pädagogisch-politisches Befreiungsd Denken und -handeln?«¹⁴

Bildung und Erziehung

Damit bin ich beim Begriff der Bildung. Würde ich gefragt, was mir bei der Nennung des Namens Nipkow als allererstes einfällt, käme mir ohne langes Zögern der Ausdruck der Bildungs(mit)verantwortung in den Sinn.¹⁵ Zu einer Erläuterung dieses Begriffs gehört natürlich der Hinweis auf die christlich-theologisch reflektierte Perspektive auf Prozesse von Erziehung und Bildung, die ich bei Nipkow nach wie vor in prägnanter Weise expliziert finde. Besonders beeindruckt hat mich hier der gleichermaßen dichte wie umfassende Band »Bildung in einer pluralen Welt«, den ich denn auch gleich nach seinem Erscheinen einer Lektüreübung mit Studierenden zugrundegelegt habe.¹⁶

Wie es im obigen Zitat anklingt, betont der Bildungsbegriff Nipkows, der sich ja auch aus einer Frontstellung gegen einen sehr stark von Steuerungsprozessen bestimmten Erziehungsbegriff entwickelt hat, eine individuelle Freiheit, die nur vor dem Hintergrund des christlich-reformatorischen Menschenbildes recht verstanden werden kann. Und wenn in den letzten Jahren vielfach die berechtigte Forderung nach »mehr Erziehung« in Familie und Gesellschaft erhoben wird, ist im Blick auf diesen Bildungsbegriff darauf hinzuweisen, dass er keineswegs bildungsbürgerlich-material begrenzt ist, sondern Implikationen pädagogischen Handelns enthält, die sehr wohl ein Handeln legitimieren, das nach umgangssprachlichem Verständnis erzieherisches Handeln ist. Schon aus diesem Grund – aber nicht allein deswegen – wird der Bildungsbegriff Nipkows für Religionspädagoginnen und Religionspädagogen meiner Generation weiterhin aktuell bleiben.

Das bleibende religionspädagogische Gewicht des Bildungsbegriffs

Das heutige Gewicht der Bildungsthematik in der Religionspädagogik ver-

14. K. E. Nipkow, »Erziehung zu Befreiung und Gemeinschaft« – Die Vollversammlung in Djakarta 1975 als pädagogische und theologische Herausforderung der Kirchen. In: Ökumenische Rundschau 23 (1974), 11-33, 11; vgl. den gleichlautenden Titel der Einleitung in dem ersten Band der »Grundfragen«, a. a. O., 19-23 (Untertitel hier: »Nairobi 1975 als Herausforderung an die Religionspädagogik der Gegenwart«).
15. K. E. Nipkow, Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
16. K. E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998. Vgl. zum ersten Band die folgenden Bemerkungen von H. Simojoki.

dankt sich fraglos zu einem entscheidenden Teil den Arbeiten Nipkows. Dieser Sachverhalt betrifft mich auch persönlich. Mein Versuch, das Spiel als eine bildungstheoretische Dimension der Religionspädagogik theologiegeschichtlich-systematisch zu rekonstruieren,¹⁷ bewegt sich in verschiedenen Hinsichten in Bahnen, zu denen auch Nipkow Schneisen geschlagen und auf denen er Spuren hinterlassen hat. Ich erinnere mich nicht nur dankbar an ein äußerst lebhaftes und anregendes Gespräch über Comenius, als wir beide feststellten, dass wir uns zur selben Zeit, wenn auch mit ganz unterschiedlichen Akzenten, mit diesem vielseitigen Theologen und Pädagogen beschäftigten.¹⁸ Neben dem meinen Überlegungen zugrunde gelegten, reformatorisch geprägten Bildungsverständnis¹⁹ zähle ich auch den Einstieg in die Theologiegeschichte mit der Bibel und den Ansatz dazu, konsequent zunächst ein theologisches Verständnis des Spiels zu entfalten, um dann aber das Gespräch mit anderen Disziplinen zu suchen wie in diesem Fall mit der Erziehungswissenschaft. Für eine solche Dialogbereitschaft zwischen klar erkennbaren und selbstbewussten Gesprächspartnern steht auch Nipkow, der in den verschiedensten Kontexten den Dialog und die Auseinandersetzung vertreten und immer wieder die dialektische Bezogenheit unterschiedlicher Seiten aufeinander entfaltet hat. Letzteres wird bereits in zahlreichen Überschriften in seinem Gesamtwerk deutlich,²⁰ spiegelt aber, wie ich glaube, auch die akademische Existenz Nipkows wider, so dass man hier vielleicht von einer »gelebten Denkfigur« sprechen kann.

Es ist eben diese Verbindung zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft, für die Nipkow, der ja in beiden Fakultäten zu Hause ist, in besonderer Weise steht und die ihn für mich zu einem immer wieder erneut lesenswerten Autor macht. So etwa wenn es um die Verbindung von reformatorischen Grundeinsichten mit Fragen von Erziehung und Bildung geht, also zum Bei-

17. O. Kliss, *Das Spiel als bildungstheoretische Dimension der Religionspädagogik*, Göttingen (i. Vorb.).
18. Vgl. K. E. Nipkow, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007.
19. Vgl. als Beitrag Nipkows zu den entsprechenden Ausführungen exemplarisch K. E. Nipkow/P. Biehl, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive* (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Gütersloh 2003.
20. Vgl. exemplarisch die Kapitelüberschriften, die die Beschäftigung mit scheinbar unlösbaren Widersprüchen ankündigen, wofür Nipkow gelegentlich den Ausdruck »Aporie« verwendet: Nipkow, *Grundfragen*, Band 1, a. a. O., 149-166, sowie *ders.*, *Bildung in einer pluralen Welt*, Band 2, a. a. O., 133-144, oder den Aufsatztitel »Sich selbst mit den Augen der anderen sehen« (Untertitel: Ökumenische Lernprozesse im pädagogischen Feld). In: *Ökumenische Rundschau* 25 (1976), 202-211.

spiel um die »Verhältnisbestimmungen theologischer Rede über Erziehung«. ²¹

Didaktik: Das Elementarisierungsmodell

Es könnte noch einiges genannt werden, das mir im Werk Nipkows von bleibender Bedeutung scheint, wie etwa sein aus seiner Arbeit in der Ökumene erwachsener Gesamtbeitrag zum interreligiösen Lernen. ²² Ich beende meine Gedanken dazu, was meiner heutigen Einschätzung nach vom Werk Nipkows für mich persönlich auch in Zukunft bedeutsam bleiben wird, mit etwas anderem.

In didaktischer Hinsicht nämlich wird das von Nipkow mitentwickelte Elementarisierungsmodell seine Bedeutung für meine schulpraktischen Reflexionen behalten. Inzwischen arbeite ich als Lehrer in einem Gymnasium und kann das Zusammenspiel von didaktischer Theorie und Praxis täglich selbst gestalten. Beispiele für das, was ich im Tübinger religionspädagogischen Proseminar – das früher gelegentlich auch von Nipkow gehalten wurde – in meiner Assistentenzeit an entwicklungspsychologischem Grundwissen an die Studierenden weiterzugeben versucht habe, treffe ich nun täglich in den Klassen fünf bis zwölf an. Die diesbezügliche Textgrundlage im Proseminar ist schon seit vielen Semestern Schweitzers »Lebensgeschichte und Religion«. ²³ So manches, das hier ebenso gründlich wie gut verständlich dargelegt wird, findet sich bereits in einem Buch aus dem Jahr 1982, und zwar in dem Buch »Gemeinsam leben und glauben lernen«. ²⁴ Es ist der dritte Band der »Grundfragen der Religionspädagogik« von Karl Ernst Nipkow.

3. Der Blick für das Ganze: evangelische Bildungsreflexion im Pluralismus (Henrik Simojoki)

Der zeitliche Abstand

Im gleichen Februar 1975, in dem Nipkow die Vorworte zu den beiden ersten

21. Vgl. *Nipkow*, Grundfragen, Band 1, a. a. O., 197.

22. Vgl. bereits *K. E. Nipkow*, Zu den pädagogischen Aufgaben der Kirche im Horizont der Thematik von Nairobi. In: *Ökumenische Rundschau* 24 (1975), 48-66, und *ders.*, Augen der anderen, a. a. O.

23. *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1982.

24. Vgl. *Nipkow*, Grundfragen, Band 3, a. a. O., 45-119.

Bänden seiner bahnbrechenden »Grundfragen der Religionspädagogik« schrieb, kam ich zur Welt.²⁵ Als ich dann 20 Jahre später mit meinem Theologiestudium begann, war Nipkow bereits emeritiert. Anders als die meisten Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes habe ich ihn also (leider) nicht mehr als Akteur im universitären Lehrbetrieb erlebt. Daher gilt trotz immer wieder inspirierender Begegnungen: Bleibenden Einfluss auf mein religionspädagogisches Denken hat Nipkow vor allem durch seine Bücher genommen. Und wenn ich mich mit Blick auf mein Bücherregal frage, welche Schriften Nipkows von mir in meiner täglichen Arbeit frequentiert werden, welche wiederum Staub angesetzt haben und welche dort gar nicht stehen, so fällt mir schlagartig auf, dass es – mit einer Ausnahme – vor allem Veröffentlichungen jüngeren Datums sind, auf die ich regelmäßig zurückgreife.

Das hat zweifellos etwas mit dem gesuchten Zeitbezug zu tun, der Nipkows wissenschaftliche Arbeit insgesamt kennzeichnet. Gleich in doppelter Hinsicht gewinnt religionspädagogische Theoriebildung bei ihm eine notwendigerweise kontextuelle Gestalt: zum einen dadurch, dass er sie im disziplinübergreifenden Dialog mit der jeweils neuesten theologischen, pädagogischen und humanwissenschaftlichen Forschung entfaltet, zum anderen durch die Konsequenz, mit der er sein Denken an aktuellen Herausforderungen des kirchlichen, politischen und gesellschaftlichen Lebens ausrichtet. Beides steigert die Plausibilität und Relevanz seiner Ausführungen, setzt sie aber, was von Nipkow wissenschaftstheoretisch durchaus intendiert sein dürfte, zugleich verstärkt der Historisierung aus. Vielleicht liegt hier ein Grund dafür, dass den bereits mehrfach erwähnten »Grundfragen der Religionspädagogik« bislang eine geringere Bedeutung für meine Arbeit zukommt, als es ihr Rang innerhalb der religionspädagogischen Literatur der letzten Jahrzehnte nahe legen könnte. Die ökumenischen und gesellschaftspolitischen Grundfragen, auf die Nipkow hier rekurriert, bleiben zweifellos virulent. Aber – so sehr einzelne Impulse, wie etwa das Insistieren auf der »freisetzenden Unterscheidung« zwischen Evangelium und Erziehung²⁶ mein eigenes Denken bis heute ausrichten – ich spüre auch: die Kontexte haben sich verändert.

Die Pluralität als zentrale Herausforderung

Sodann sind es, wie ich denke, inhaltliche Verschiebungen in Nipkows Werk, die mein Rezeptionsverhalten steuern. Um nur ein – allerdings gewichtiges – Beispiel zu nennen: Was die frühen religionspädagogischen Beiträge Nipkows mit seinen späteren verbindet, ist der durchgängige reflexive Bezug auf den

25. Vgl. Nipkow, Grundfragen, Band 1, a. a. O., 18; ders., Grundfragen, Band 2, a. a. O., 12.

26. Vgl. Nipkow, Grundfragen, Band 1, a. a. O., 200-211.

gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandel. Doch bereits auf der Titelebene der Veröffentlichungen wird deutlich, dass die leitenden soziologischen Wahrnehmungs- und Interpretationskategorien zur Erfassung und Bewertung solcher Transformationsvorgänge nicht gleich bleiben. Sah Nipkow im Umbruchsjahr 1968 die zentrale religionspädagogische Theorieherausforderung in der zunehmend offenkundigen »Säkularität« moderngesellschaftlicher Lebensverhältnisse,²⁷ so formuliert er seine Problemanzeige 30 Jahre später signifikant anders und fragt nach den Möglichkeitsbedingungen von »Bildung in einer pluralen Welt«.²⁸

Mit dieser Denkbewegung vom Säkularisierungstheorem zur Pluralitätsthematik ist zugleich der Reflexionszusammenhang markiert, an dem die Religionspädagogik Nipkows erstmals wegweisende Bedeutung für mein eigenes religionspädagogisches Denken gewann. Die Frage, wie religiöse Bildung und Erziehung unter den Bedingungen (post-)moderner Pluralität verantwortet werden kann, ist für die gegenwärtige Religionspädagogik so zentral geworden, dass man leicht vergisst, wie jung die Geschichte ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung ist. Die Pionierleistung Nipkows zur Behebung dieses Reflexionsdefizits ist unbestritten und bis heute wohl auch unüberboten. Für mich jedenfalls wurde die Lektüre seines Entwurfs einer »Religionspädagogik im Pluralismus« gegen Ende meines Studiums zu einem Aha-Erlebnis.

Denn ich fand hier endlich einen human- und sozialwissenschaftlich ausgewiesenen und theologisch anschlussfähigen Zugang zur Pluralitätsproblematik, die mich von Jugendzeiten an bewegt und beunruhigt hatte. Noch heute erlebe ich bei Studierenden, wie befreiend eine solche Schärfung der Wahrnehmungskompetenz im Blick auf den gesellschaftlichen Wandel angesichts der komplexer gewordenen theologischen und pädagogischen Herausforderungen wirken kann.

Die Beobachtung, dass der moralpädagogische Eröffnungsband weitaus weniger Spuren auf meinem Denkweg hinterlassen hat als die religionspädagogische Folgeschrift, weckt bei mir selbstkritische Anfragen. Ich merke, in welchem Maße ich an der ethischen Enthaltensamkeit teilhabe, die derzeit die religionspädagogische Großwetterlage insgesamt kennzeichnet.

Die erziehungswissenschaftliche Reflexionsverantwortung der Religionspädagogik

Überraschend erschien mir sodann die bildungstheoretische Reichweite von

27. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, a. a. O.

28. K. E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus; Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Nipkows Ausführungen: Die Bearbeitung der pluralitätsspezifischen Problemstellungen erschöpfte sich bei ihm nicht, wie von mir damals erwartet, in Fragen des Religionsunterrichts und reichte teilweise weit über das Gegenstandsfeld religiöser Erziehung und Bildung hinaus. Die ungewöhnliche Ausweitung der Reflexionsperspektive verwirrte mich zunächst. Hatte ich es hier überhaupt noch mit Religionspädagogik zu tun?

Diese Frage, die damals im Raum stehen blieb, trat wenige Jahre später erneut an mich heran und wurde mir zum Anstoß, mein gesamtes religionspädagogisches Denken neu auszurichten. Im Rahmen meiner Dissertation zu Friedrich Delekat war ich einem Denken begegnet, das mit ähnlich umfassendem Theorieradius auf den Gesamtzusammenhang von Theologie und Pädagogik, Glaube und Erziehung, Christentum und Kultur bezogen war.²⁹ Der wissenschaftliche Raumgewinn faszinierte mich, machte mich aber zugleich ratlos. Denn es erschien mir schlichtweg unmöglich, ihn mit den herkömmlichen, wesentlich enger gefassten religionspädagogischen Disziplinbeschreibungen unter einen Hut zu bringen. In diesem Zusammenhang besann ich mich auf Nipkows bereits 1990 vorgelegten Gesamtentwurf einer »Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung«. »Die pädagogische Verantwortung der christlichen Kirche«, so die für mich richtungweisende Programmformulierung, »hört nicht dort auf, wo die religiöse Erziehung endet.«³⁰ Wissenschaftstheoretisch ergibt sich aus der kirchlichen Mitverantwortung für das Ganze von Bildung und Erziehung die Notwendigkeit einer diesem Verantwortungshorizont entsprechenden Reflexionsperspektive, in der erziehungswissenschaftliche Fragestellungen aus evangelischer Sicht bedacht werden, ohne dabei in ein hegemoniales Verhältnis zur wissenschaftlichen Pädagogik zu treten. Die damit benannte Reflexionsaufgabe richtet meine eigene Arbeit bis heute aus – insbesondere auch dort, wo ich sie anders akzentuiere.³¹

Damit komme ich zurück zur Ausgangsfrage: Welche Impulse bleiben? Konstanzannahmen sind schwierig, wenn es um Zukunft geht. Da macht auch die Wissenschaft keine Ausnahme. So werden manche Eindrücke aus Nipkows Werk, die jetzt bei mir frisch sind, wohl mit der Zeit verblassen oder von anderen überlagert werden. Andere wiederum nicht und sicherlich nicht alles. Die Lebensleistung Nipkows sehe ich vor allem darin, über vier Jahrzehnte lang in der Religionspädagogik den notwendigen Reflexionszusam-

29. H. Simojoki, *Evangelische Erziehungsverantwortung. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekats (1892-1970)* (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 3), Tübingen 2008.

30. Nipkow, *Kirchliche Bildungsverantwortung*, a. a. O., 16.

31. H. Simojoki, *Theorie evangelischer Erziehungsverantwortung. Ein Beitrag zur Wiedererschließung einer religionspädagogischen Reflexionsdimension*. In: IJPT 12,1 (2008) (im Erscheinen).

menhang mit der Erziehungswissenschaft wach gehalten zu haben. Ob das vergeht? Was meine eigene Person angeht, glaube ich das nicht. Das bleibt.

4. Vergleichende Zusammenschau

Unsere drei Antworten auf die Frage nach den bleibenden Wirkungen von Nipkows Arbeit machen zunächst einmal eines deutlich: das, was an Impulsen bleibt, ist vielfältig und von Fall zu Fall verschieden. Das Spektrum der genannten Theorieanstöße umfasst weite Teile von Nipkows Gesamtwerk: Seine Beiträge zu Entwicklungspsychologie und Elementarisierung kamen zur Geltung, ebenso der für seine Religionspädagogik charakteristische Biographiebezug und die dialektische Gedankenfigur der Vermittlung. Mehrfache Berücksichtigung fand Nipkows Ansatz zur theoretischen Grundlegung der kirchlichen bzw. evangelischen Bildungsmitverantwortung, zumindest am Rande kam auch sein Engagement im Bereich ökumenischen und interreligiösen Lernens zur Sprache. Besondere Erschließungskraft wurde schließlich Nipkows mehrperspektivischen Anstößen zur pluralitätsbezogenen Neuausrichtung der Religionspädagogik bescheinigt. Gleiches gilt für die wissenschaftstheoretische Gesamtanlage, die seiner pädagogisch-theologischen Arbeit zugrunde liegt.

Nipkows Religionspädagogik scheint also zunächst einmal in ihrer Breite zu wirken. Anders als bei vielen vergangenen und gegenwärtigen Vertreterinnen und Vertretern der Disziplin wird die Rezeption nicht von einer bestimmten konzeptionellen Innovation dominiert. Es sind derer offenbar mehrere. Entsprechend unterschiedlich sind die von uns vorgenommenen Gewichtungen. Sie sind zum Teil auch konträr, wie etwa an der rezeptionsgeschichtlichen Bedeutung von Nipkows »Grundfragen der Religionspädagogik« abzulesen ist.

Wodurch könnte diese Vielförmigkeit in der Rezeption bedingt sein? Eingedenk der Grenzen, die wirkungsgeschichtlichen Analysen auch in selbst-reflexiver Hinsicht gesetzt sind, lassen sich doch einige Faktoren benennen. Zunächst einmal scheinen biographische Kontaktflächen eine bedeutsame Rolle zu spielen. So waren etwa bei A. Edelbrock nachwirkende Erfahrungen mit dem akademischen Lehrer Nipkow wegweisend für ihre eigene wissenschaftliche Arbeit. Auch der jeweilige Sitz im Leben dürfte von Belang sein. An dem Beitrag von O. Kliss wurde deutlich, dass mit dem Wechsel von der Universität in die Schule auch Verschiebungen in der Rezeption von Nipkows Religionspädagogik verbunden sind: In dem Bewahrungsfeld täglichen Unterrichtens gewinnt die Religionsdidaktik ein ganz neues Gewicht. Wie ins-

besondere H. Simojokis Ausführungen zur Pluralitätsproblematik entnommen werden kann, wird die Rezeption auch von der gesellschaftlichen Entwicklung bestimmt: Jede Zeit hat ihre spezifischen Schlüsselprobleme, die in besonderer Dringlichkeit nach Lösungen verlangen und somit in hohem Maße theorieproduktiv wirken.

So wenig die Prägestkraft der genannten Aspekte unterschätzt werden darf, letztlich ausschlaggebend für die jeweilige Auseinandersetzung mit dem Werk von Nipkow scheint jedoch etwas anderes zu sein: nämlich, so banal es auch klingen mag, die eigene wissenschaftliche Arbeit. Offensichtlich wird der bestimmende Einfluss Nipkows in allen drei Fällen gerade dort gesehen, wo die eigenen Forschungs- und Interessenschwerpunkte ohnehin schon liegen. Das zeigt einmal mehr, in welchem Maße anschlussfähig die Religionspädagogik Nipkows ist. Man findet kaum ein Gebiet in der religionspädagogischen Forschungslandschaft, in dem man nicht in Berührung mit seiner Arbeit käme. Wenn es aber um die Deutung und Bedeutung seines Werkes geht, ist diese Tendenz zur punktuellen Rezeption nicht ohne Gefahr: Denn die raumgreifende Theoriewelt Nipkows bietet auch eine riesige Projektionsfläche. Man läuft daher leicht Gefahr, in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, das ja auch Nipkows Religionspädagogik trotz der erspürten Nähe für uns immer bleibt, das Eigene zu reproduzieren. Auch vor diesem Hintergrund erweist sich eine zusammenhängende Darstellung von Nipkows Religionspädagogik unter Einbeziehung seines gesamten Lebenswerkes als ein dringendes Forschungsdesiderat deutschsprachiger Religionspädagogik.³²

Doch der signifikanten Differenz in den Rezeptionsperspektiven entsprechen zugleich auffällige Gemeinsamkeiten. Diese treten zunächst in dem zutage, was nicht genannt wurde. Im Unterschied etwa zur koreanischen Rezeption³³ kommt die politisch-gesellschaftskritische Durchschlagskraft von Nipkows Religionspädagogik in unseren Überlegungen kaum zum Tragen. Auch seine moralpädagogischen Arbeiten finden nur wenig Widerhall, was angesichts der ethischen Grundtendenz seines Denkens besonders erstaunt. Ob dies eher an uns liegt, die wir in dieser Hinsicht Kinder unserer Zeit sind, oder an möglichen Einseitigkeiten in Nipkows Ansatz, muss noch offen bleiben. Einig sind wir uns aber darin, dass das Potential seiner Religionspädagogik nach dieser Seite noch nicht hinreichend ausgeschöpft ist.

Aber gibt es auch den positiven Konsens? Der mehrfache Rekurs auf Nipkow als evangelischen Bildungstheoretiker und frühen Wegbereiter des Ele-

32. Die bislang umfassendste Rekonstruktion des Gesamtwerkes von Karl Ernst Nipkow kommt aus Finnland. Vgl. *M.-L. Virolainen*, *Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys K. E. Nipkowiin uskonnonpedagogisen teorian kehityksessä 1960-1990*, Diss. Kuopio 2006.

33. Vgl. den Beitrag von S. -H. Sohn in diesem Band.

mentarisierungsansatzes deutet auf eine besondere Nachhaltigkeit dieser Theiestränge hin. Noch stärker jedoch kommt ein Grundmotiv seiner religionspädagogischen Arbeit zur Geltung, das sich – als einziges – in sämtlichen Stellungnahmen wiederfindet: Nipkows Religionspädagogik gewinnt ihr besonderes Format dadurch, dass er sie von Anfang an ganz als Erziehungswissenschaftler und ganz als Theologe betrieben hat. Die Plausibilität seiner vielfältigen Vermittlungsfiguren erwächst folglich in erster Linie aus der Art und Weise, wie er die von ihm metatheoretisch grundierten Vermittlungsfiguren auch umsetzt. Denn die theologisch-pädagogischen Brückenschläge erfolgen bei Nipkow auf einer Reflexionshöhe, die der jeweils aktuellen Diskurslage beider Disziplinen entspricht. Dazu in dieser Breite in der Lage zu sein, ist den wenigsten gegeben. Und doch sollte gerade dieser Impuls der Religionspädagogik, die aus durchaus verständlichen Gründen stets dazu neigt, sich als Spezialdisziplin zu verstehen, bleibend zu denken geben.