

Lebensstationen und Lernräume.

Autobiographische Anmerkungen¹

von

Karl Ernst Nipkow

„Abend der Begegnung“ – diese Bezeichnung hebt mehr auf die Person als auf das Werk ab. In drei Monaten werde ich, so Gott will, 78. Meine Mutter brachte mich im sehr kalten Winter 1928 im Dezember in einer Klinik der Friedrich von Bodelschwingschen Anstalten in Bethel bei Bielefeld zur Welt. Der Einfluss blieb hängen. Mit 26 Jahren habe ich eine Ostpreußin geheiratet. Ich lernte sie am Ende meines 12. Schuljahrs kennen, vor achtundfünfeinhalb Jahren. Neben Westfalen ist Ostpreußen mit dem schmerzlichen Bewusstsein, was Kriegs- und Flüchtlingsleid bedeuten, meine zweite, innere Heimat geworden. Seit 1968 bin ich im Schwabenland verwurzelt. Wir haben zwei Kinder und vier Enkel, der älteste ist 25, der jüngste 13, dazwischen zwei Enkeltöchter von 17 und 16. Sie tauchen in meinen Vorträgen und Büchern auf. Ich habe mit und von den Kindern und Enkelkindern sehr dankbar und beglückend gelernt, *generationenübergreifendes Lernen*.

„Gemeinsam leben und glauben lernen“ wurde 1982 ein Buchtitel, als ich die religiöse Bildung anhand der religiösen Lebenslinien bis ins Erwachsenenalter auszog, die amerikanische Lebenslaufforschung auswertete und die Erwachsenenbildung in die Gesamtschau einbezog. Der Titel machte seinen Weg. Die evangelischen Katechetiker in der damaligen DDR übernahmen den Gedanken, unter ihnen die Katechetin Marianne Birthler. Sie wurde nach der Wende in Brandenburg Kultusministerin – in einem Land mit einer atheistischen Bevölkerungsmehrheit. Unter Weglassung des Wortes „glauben“ wurde die Formel „Gemeinsam leben lernen“ zur Charta von LER.

Verweilen wir bei den *Kindern*. In einem Interview einmal gefragt, was mein liebstes pädagogisches Büchlein sei, verwies ich auf Johann Heinrich Pestalozzis „Stanzer Brief“. Er nahm Waisenkinder zu sich, die vom Revolutionskrieg seelisch traumatisiert, im Umgang scheu und körperlich verwahrlost waren. Er wusch sie, säuberte sie von Ungeziefer, verband ihre Wunden, aß, trank, schlief und betete mit ihnen, weckte in ihnen ein neues Vertrauen. In meiner umfangreichsten Darstellung der Gemeindepädagogik, in dem Buch „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ von 1990, ist die pädagogische „*Kultur des Vertrauens*“ zentral. Sie war übrigens das Kennzeichen der Jesusbewegung. Pestalozzi sah sich im Spiegel Jesu.

Meine eigene Kindheit war glücklich, aber von mir unbemerkt eine Epoche der *schleichenden Indoktrination* durch die Jugendorganisationen des Hitlerregimes und das gesellschaftliche Gesamtfluidum sowie nicht zuletzt durch eine üble Mischung von Christentum und Hitlerverehrung im Konfirmandenunterricht bei einem Mitglied der Deutschen Christen, der den Unterricht mit „Heil Hitler“ eröffnete. Mit gerade 15 Jahren wurde ich am 1. Januar 1944 Luftwaffenhelfer, im selben Alter noch Geschützführer; ich meldete mich freiwillig für die Reserveoffizierslaufbahn. Unser Französischlehrer fuhr auf dem Fahrrad von Bielefeld nach Bochum, wo unsere Großkampfbatterie stationiert war, ein Kofferchen auf dem Gepäckträger mit Chemikalien, um uns Schülersoldaten in der Baracke auch noch zusätzlich Chemieunterricht zu erteilen – Lehrerbilder als Vorbilder. Ich kam noch mit dem Leben davon, glaubte

¹ Betrachtung bei der AfR-Tagung am „Abend der Begegnung“ (15.09.2006).

mich jedoch als irregeleiteter Junge „Führer, Volk und Vaterland“ bis zuletzt verpflichtet.

Die Erfahrung einer Erziehung, die auch in der Geschichte der christlichen Erziehung zur Indoktrination pervertierte, hat mich gegen jede verdeckte Indoktrination von Kindern allergisch gemacht und den Grund für mein dauerhaftes Konzept einer „*kritischen Bildung*“ gelegt. Sie steht mit Herwig Blankertz (1969) unter dem folgenden bildungstheoretischen Axiom: „Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, dass sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muss richten können.“

Nach dem Krieg kam die Zeit der Suche; heute würde man *Identitätsfindung* sagen. Ich tauchte in den nachzuholenden drei Oberstufenjahren am Gymnasium tief und existentiell in die Welten ein, die in jener plastischsten Lebens Epoche jungen Leuten Orientierung geben, vor allem anderen in das Lebenselixier von Literatur und Dichtung, Lyrik und Drama, philosophischem und theologischem Schrifttum, ein „*eintauchendes Lernen*“. Später habe ich Bildung als Prozess (zu unterscheiden von Bildung als Resultat) in der Formel „*Lebensform und Reflexion*“ zusammengefasst, zuerst Lernen durch Teilhabe in Lebensräumen und Lebensformen mit eintauchendem Lernen, zugleich begleitet von „*reflektierendem Lernen*“, ein ununterbrochener Rhythmus als Doppeltakt, der Leib, Seele und Geist erfasst. Viele Gespräche und Bibelmeditationen mit Gebet in einem Bibelkreis verkörperten diesen Rhythmus in meinem religiösen Leben. Ich las viel und verfasste gern etwas Dichterisches selbst. Die äußerlich arme Zeit des Hungerns und Darbens zwischen 1946 und 1949 in kleinbürgerlichen Verhältnissen wurde innerlich zu einer sehr reichen Zeit.

Später war es für mich selbstverständlich, Literatur und Religion, Deutsch- und Religionsunterricht miteinander zu verbinden. Die Epoche der sog. Evangelischen Unterweisung, in der ich unterrichtete, bezog Literatur und Kunst in den RU mit ein (Lieselotte Corbach, Friedrich Hahn). *Religion und Kunst sind verschwistert, aber zu unterscheiden*. Dichtung ist mit Wilhelm Dilthey ein „eigenes Organ“ der Wirklichkeitserfahrung und Welttransformation, Religion selbst ebenfalls eine eigene Lebensprovinz. Ich lernte früh zu unterscheiden und zu verbinden. Die Anziehungskraft künstlerischen Ausdrucks blieb lebenslang so mächtig, dass ich in einem Interviewband (R. Boschki / C. Schlenker) Anfang dieses Jahrzehnts äußerte, am liebsten würde ich in einem neuen Leben Literaturtheologe. In manchen Veröffentlichungen sind literarische Szenen eingestreut, bevorzugt von Bert Brecht und Fjodor M. Dostojewskij. Um ganz ehrlich zu sein: Mich ergreift die Sprache der Dichtung in der Regel mehr als die Sprache der Theologie. Im Druck ist für die Festschrift eines katholischen theologischen Kollegen eine kleine Betrachtung zu dem Thema „Sich anrühren lassen von religiöser Dichtung am Beispiel Dostojewskijs“. Emotion und Kognition, „Sich-Einbeziehen-Lassen“ und „Distanzieren-Können“ gehören zusammen. Wie gesagt, Bildung als Selbstbildung im Doppeltakt von Lebensform und Reflexion, Einstimmen und Aufklären. Das ist bis heute eine gleichgebliebene Linie. 1949 machte ich das Abitur.

Anfangs wollte ich auch Kunstgeschichte studieren, ließ sie aber wieder fallen und wählte Theologie und Philosophie zur deutschen und englischen Sprache und Literaturwissenschaft hinzu. In der Philosophie studierte ich bei Hans-Georg Gadamer und Karl Löwith. Früh begegnete mir durch private Lektüre das sog. „*Neue Denken*“ aus

dem Umkreis der dialogischen jüdischen Philosophie Martin Bubers und der Sprachphilosophie des zum Christentum übergetretenen Soziologen und Historikers Eugen Rosenstock-Huessy, den ich auch persönlich in Bielefeld traf. Besonders erhellend waren zwei seiner gegen das Paradigma der Subjekt-Objekt-Trennung bei Descartes gerichteten neuen Einsichten.

Erstens drückt Sprache Inneres aus (Sprache als Ausdruck), sie macht ferner Aussagen über Sachverhalte (Sprache als Darstellung) und appelliert (Sprache als Appell). Sprache als Zusage kann aber auch neue Wirklichkeit erschaffen, womit die Genesis beginnt: „Gott sprach: ‚Es werde Licht‘. Und es ward Licht.“ Lange vor John L. Austin beschrieb Rosenstock die Kraft „performativer“ Rede. Im Alltag verleiht die namengebende Rede *zu* jemandem in der 2. Person („Du bist meine liebe Maria“) einer geborenen Frau X eine neue Identität, ein anderes, noch schöneres und glücklicheres Ich, das dann in der 1. Person ebenfalls das andere Du verwandelt. Das „Ich vergebe dir“ in Alltag und Beichte verwandelt den schuldig Gewordenen effektiv in einen von Schuld und Last Befreiten: vollmächtige Rede, handelnde Sprache, performative Sprachfunktion. Das Reden *über* Liebe, Schuld und Vergebung im Alltag oder über Gott in der akademischen theologischen Sprache in der 3. Person ist eine sekundäre Abstraktion. Später unterschied ich entsprechend theologisch zwischen der „*ersten Sprache des Glaubens*“ und der „*zweiten Sprache des Glaubens*“, die erste zu Gott in Liturgie und Gebet, die zweite über Gott in wissenschaftlicher Analyse. Ich stieß früh auf das Urgestein des Gottesverständnisses in jüdisch-christlicher Sicht neben dem bedeutsamen Erbe der philosophischen griechischen und europäischen Aufklärung, dem ich ebenfalls im Sinne des maßbewussten Vertrauens auf die Vernunft viel verdankte.

Wie kam ich zur *Religionspädagogik*? Der Schlüssel ist die Konstellation meiner Studien und meiner Berufslaufbahn in den *50er Jahren* und anschließend. Ich studierte an den Universitäten in Heidelberg und Marburg mit Studienabschlüssen in den Disziplinen Germanistik, Anglistik, Theologie und Pädagogik. Eine Abschlussarbeit war die Dissertation von 1959 in der Pädagogik bei Elisabeth Blochmann, der wohl ältesten Schülerin Herman Nohls. E. Blochmann war 18 Jahre lang als Jüdin in England zur Emigration gezwungen gewesen. Ich schrieb über das Problem der „Individualität“ in der Zeit der klassischen deutschen Bildungsphilosophie und war ihr erster Doktorand. Eine frühere Qualifikationsarbeit war bereits religionspädagogischer Art gewesen, denn sie hatte die „Entwicklung der evangelischen Religionspädagogik von 1945 bis 1953“ behandelt. In meiner intensiven Hinwendung zum Gedankengut der Klassiker bildete die bei Pestalozzi aufgesogene Liebe zu den Kindern und die bei Schleiermacher mich überzeugende Neuentdeckung der besonderen Individualität jedes einzelnen Menschen den Mutterboden meines pädagogischen Credo. Nicht das abstrakte Individuum der Aufklärung, sondern die unverwechselbare lebensgeschichtliche individuelle Gestalt und Eigenart eines jeden und einer jeden macht die eigentümliche Person aus. So verstand ich und verstehe ich bis heute die *Anwaltschaft für das „Wohl und die Freiheit des Kindes“*. Gleichzeitig war die *Anwaltschaft für die theologische Sache* selbstverständlich. Darum wollte ich unbedingt wissen, ob man beides sein könne, Pädagoge und Theologe, ein unter dem Einfluss von Karl Barth übrigens glühend christozentrisch glaubender junger Theologiestudent und ein unabhängig denkender aufklärerisch orientierter Zeitgenosse. Wie hingen „Menschsein“ und „Christsein“ unter den Bedingungen der modernen „Säkularität“ zusammen? Wie müsste entsprechend ein Religionsunterricht aussehen? Die Frage

stellte sich verschärft in der DDR angesichts des Sozialismus: Wie Christ sein im Sozialismus?

Es kamen die *60er Jahre* und 1967 die Einladung zu einem Vortrag in der Zentrale der ev. Kirche in Ostberlin. Ein Jahr später sollte ich an der Ev. Theol. Fakultät in Tübingen einen Vortrag zum Religionsunterricht halten. Ich wiederholte den Vortrag aus der DDR mit der Überschrift „Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität“, in welchem ich neben dem biblischen einen zweiten didaktischen „Grundtypus“ theologisch und pädagogisch begründete, den bald sogenannten thematisch-problemorientierten Typus. Mit dem Begriff „Religionsunterricht“ hätten die Brüder und Schwestern in den Kirchen der DDR nichts anfangen können und auch für mich sollte einerseits der Glaubensbezug als unverlierbares Erbe der „Evangelischen Unterweisung“ lebendig bleiben, andererseits sollten endlich viel stärker die säkulare Lebenswelt der Heranwachsenden und die Weltprobleme ins Spiel kommen. Unbekümmert, ohne jegliche Ahnung, trug ich in Tübingen vor. Kurz darauf erhielt ich die Berufung nach dort. Es war ein mir verheimlichter Probevortrag gewesen. Unter den Studenten saßen ein späterer Professor der Religionspädagogik und gegenwärtiger lieber Duzfreund und ein späterer Bischof, die verabredet hatten, zu zählen, wie oft ich Martin Luther zitieren würde. Kein einziges Mal. Trotzdem hat man mich genommen.

Die äußeren Stationen meines Berufsweges waren in den auch in politischer Hinsicht dramatischen 60er Jahren dicht aufeinander gefolgt: Nach sieben Jahren Schuldienst erreichte mich 1961 die Einladung zur Lehrtätigkeit in der Gymnasialpädagogik am Pädagogischen Seminar der Universität Marburg, wo ich regelmäßig auch pädagogische und religionspädagogische Klassiker behandelte, vier Jahre später, 1965, die Berufung auf eine Professur für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule (heute Universität) Hannover (ich hatte gleichzeitig einen Ruf an die PH Bonn); noch schneller danach folgte 1968 der Ruf auf den Lehrstuhl für Praktische Pädagogik mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der genannten Fakultät in Tübingen mit dem Angebot der Universität, gleichzeitig mit allen Rechten einschließlich Promotions- und Habilitationsrechten als kooptierter Kollege Pädagogik zu lehren. Diese Doppelaufgabe war das Geschenk meines Lebens. Ich akzeptierte die Einladung, ohne zu ahnen, was auf mich zukommen würde.

Das Gewicht der doppelten Verortung zu jenem Zeitpunkt ist nachträglich gut zu erklären. Die Bundesrepublik befand sich mitten in einer gesellschaftlichen Umbruchphase radikaler Art, erstens konfrontiert mit einer bildungsökonomisch notwendigen Ausweitung und Qualitätssteigerung des gesamten Bildungssystems vom Elementarbereich bis zu den Hochschulen (ähnlich wie heute nach PISA mit ähnlichen Verkürzungen). Zweitens erlebte die in der selbstkritischen Aufarbeitung ihrer politischen Geschichte zurückgebliebene Bundesrepublik eine Erschütterung ihrer Autoritätsstrukturen, mit Protesten und „Go-Ins“ an den Universitäten, in Tübingen gleich zwei Wochen nach meinem Dienstantritt im Oktober 1968.

Die Kirchen und ihre Theologie waren aufs stärkste mitbetroffen. „Lasst euch nicht einlullen von den Bultmanns und Rahners! Tretet massenhaft aus dem Religionsunterricht aus!“, so tönnten die Aufrufe in den Schulen. Aber das waren nur die äußeren Symptome, auf die man übrigens in der EKD schneller antwortete als in der akademischen Theologie. Fataler war die Gesellschaftsferne der Theologie, die entweder als eine relativ steile Wort Gottes-Theologie oder als eine zu anthropologischer Abs-

traktion neigende Existentialtheologie das Sagen hatte. Man bedachte die „Existenz“ „des“ Menschen vor Gott, anstatt auch die Lebenslagen „der“ Menschen, der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, in ihren konkreten Problemsituationen zu erschließen und religionspädagogisch zu berücksichtigen.

Kurz: Die Kirche (EKD) und die theologischen Fakultäten hatten so gut wie niemanden, den sie als pädagogisch und theologisch zugleich einigermaßen kundigen Sprecher in den Diskurs schicken konnten. Die Folge waren für mich Mitgliedschaften in mehreren Institutionen auf einmal und seitdem meist für mehrere Jahrzehnte. Was waren die Fragen des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik im engeren Sinne?

Sollte es im Religionsunterricht so weitergehen wie bisher mit dem einfachen Weg „vom Text zum Unterrichtsentwurf“ (H.-W. Surkau)?

Sollte es weitergehen mit der Leugnung der Tatsache, dass keine Theologie und Religionspädagogik sich aus abfärbenden Indienstrahlen des Glaubens für gesellschaftliche und politische Zwecke heraushalten kann, um vermeintlich das reine Evangelium vermitteln zu können? Unter welchen ideologischen, politischen und ökonomischen Zwecken versuchte man in jener Zeit, „Werte“ vom Christentum abzuschöpfen? Wie hatte dies in der Vergangenheit ausgesehen, und wie hatte sich die Kirche von sich aus mit ihrer christlichen Erziehung bereitwillig von deutsch-nationalen bis völkisch-nationalistischen und selbst von rassistischen Interessen in Anspruch nehmen lassen?

Sollte insgesamt die Religionspädagogik nur eine marginale, von oben herab eher belächelte Anwendungsmethodik der Exegese innerhalb der ebenfalls unterbewerteten Praktischen Theologie bleiben, also eine Randdisziplin innerhalb einer Randdisziplin, ohne ein umgreifendes pädagogisch-gesellschaftspolitisches Problem- und Aufgabenbewusstsein und ohne einen eigenständig zu entwerfenden theologischen Bezugsrahmen?

Die Antwort auf die erste Frage hatte Konsequenzen für die *Hermeneutik und Didaktik des Religionsunterrichts*. Ich steuerte eine theologische Hermeneutik an, die einerseits die Kernthese Gerhard Ebelings aufnahm, andererseits über sie hinausging. G. Ebeling war nicht müde geworden, mit Recht zu betonen: „Was in keinem aufweisbaren und verstehbaren Zusammenhang steht mit der mir zumutbaren Wirklichkeitserfahrung, kann von mir überhaupt nicht angeeignet werden.“ Diese These wurde jetzt auf die konkreten gesellschaftlichen Lebenslagen und politischen Lebensvollzüge hin ausgelegt und führte zu einem „thematisch-problemorientierten“ Religionsunterricht nach dem „*Kontexttypus*“, wie ich ihn lieber nannte (s.o. mein 2. didaktischer Grundtypus von 1967). Jürgen Moltmann und ähnlich Johann Baptist Metz hatten ebenfalls 1969/1970 gefordert, dass die Hermeneutik des sog. „*Selbstverständnisses*“ durch die des „*Weltverständnisses*“ erweitert werden müsse. Es begann die Epoche einer neuen gesellschaftsbezogenen Erfahrungshermeneutik. Sie wird ca. 15 Jahre später durch die erfahrungsbezogene symboldidaktische Hermeneutik Peter Biehls ergänzt, nicht abgelöst werden, wie Biehl sich selbst später korrigierte.

Die Antwort auf die zweite Frage betraf den *politischen Charakter der Theologie*. Um die ideologischen Selbsttäuschungen der Kirche und Theologie zu überwinden und der Instrumentalisierung von Religion zu wehren, plädierte ich für *ideologiekritische* Fragestellungen in der an dieser Stelle gleichermaßen ideologieanfälligen Geistes-

wissenschaftlichen Pädagogik und vorwiegend nur ideengeschichtlich orientierten Theologie, ebenfalls mit Folgen für Schule und Religionsunterricht.

Hinsichtlich des Verständnisses der *Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin* erfolgte drittens eine ebenbürtige Zuordnung von Theologie und Pädagogik, nämlich die Gleichrangigkeit theologischer und pädagogischer Kriterien. Damals noch etwas kompliziert formuliert:

„Ist ein religionspädagogischer Entwurf [...] pädagogisch nicht akzeptabel, muss dies in theologischer Sicht als ein ebenso gravierender Umstand betrachtet werden wie die theologische Unangemessenheit eines Entwurfs in pädagogischer Sicht. Die pädagogische Sachgemäßheit muss gleichsam vom Theologen theologisch gefordert, die theologische Sachgemäßheit vom Pädagogen pädagogisch gefordert werden können; andernfalls ist der Entwurf bedenklich.“

Die jetzt fällige spannungsreiche normative Kriterienprüfung setzt keineswegs voraus, dass sich harmonische Übereinstimmungen ergeben. Im Gegenteil: Ich wusste ja als Theologe, wie sperrig die Botschaft von Kreuz und Auferstehung ist. Das Spannungsverhältnis ist immer wieder neu auszuloten. Dieser „dialektisch-konvergenztheoretische“ Ansatz von 1969 wurde auch auf katholischer Seite auf der Würzburger Synode 1974 bejaht. Er drückte die Verpflichtung des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik gegenüber demselben modernen Wahrheitsbewusstsein aus, auf der Gegenstandsebene in Gestalt einer gleichzeitigen Anwaltschaft für das Wohl des Kindes bzw. allgemeiner die Selbstbestimmung der Person und die Sache des Evangeliums sowie auf wissenschaftstheoretischer Ebene als Anschluss an die wissenschaftliche Pädagogik und an die Theologie als Wissenschaft. Ich widmete mich damit besonders zwei Projekten, der erwähnten *religionsdidaktischen Revision* mit der Verschränkung (!) von Bibelunterricht und thematisch-problemorientiertem Unterricht als „Kontextmodell“ und einer neuen *pädagogisch-theologischen Grundierung* der Religionspädagogik als Disziplin.

1969 war ich in meinem ersten Tübinger Jahr 40, ein unbekannter Außenseiter in der theologischen Fakultät, ein bekannter Kollege in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Es begann für die nächsten Jahrzehnte, die ich knapp zusammenfasse, ein Lernprozess in verschiedenen Lebensräumen.

Da war erstens der tägliche *Lebensraum mit den Studierenden* mit sich bei ihnen wie bei mir überschneidenden Interessen, theologischen und sozialwissenschaftlichen. Ungefähr 30% der Theologiestudenten nahmen ein Zweitstudium in den P-Fächern auf, in Pädagogik, Psychologie und Politikwissenschaft. Meine eigene Mehrdimensionalität sprach sie an. Es waren sich emanzipierende, protestierende, rebellierende, diskutierende junge Leute, eine wahnsinnig aufregende Generation, die ich liebte. Lernen an Hochschule und Schule sollte von innen motiviert sein, kraft einer „intrinsic“, nicht einer autoritativ erzwungenen „extrinsischen Motivation“. Ich wurde dafür fakultätsintern von einem Kollegen gerüffelt, dass meine Studenten zwar dies nun wüssten, aber nichts mehr über die innertrinitarische Intransparenz.

Mein Hauptseminar behandelte unter anderem auch Karl Marx und Jürgen Habermas. Die Beschäftigung mit der Kapitalismus- und Gesellschaftskritik der Frankfurter Schule und ihrer „Kritischen Theorie“ brachte den Seminarteilnehmern und mir die Gegenwart der Hardliner des kadematisch organisierten marxistisch-leninistischen

Flügels ein. Gegen deren Plan, das Seminar „umzufunktionieren“, wehrten sich erfolgreich die liberalen Neomarxisten. Wir trugen oft die Konflikte mit der Bemühung um „kommunikative Kompetenz“ und geistige Freiheit in gruppendynamisch aufregenden Workshops an einem Wochenende gleich am Anfang des Semesters außerhalb Tübingens aus.

Die *theologische Zunft* war mein zweiter ständig herausfordernder Lebens- und Lernkontext. Als Mitglied zweier Kommissionen des Ev. Fakultätentages lernte ich über meine Fakultät hinaus führende evangelische Theologen bundesweit kennen, in allen ihren theologischen Schulbildungen. Ich selbst gehörte keiner Schule an, sondern schöpfte aus dem ganzen Spektrum des Protestantismus. Meine drei großen Autoritäten waren Luther, Schleiermacher und nicht zuletzt Comenius. Lutherisches und reformiertes Denken verbanden sich. Helmuth Kittel nannte mich einmal freundschaftlich mahnend einen „Kryptocalvinisten“. In meinen religionspädagogischen Arbeiten blieb somit die theologische Reflexion eine stabile Achse eigenen Charakters, wie sie meiner Individualität entsprach. Dafür danke ich meiner theologischen Fakultät.

Den dritten Lernraum bildete die neue jüngere Generation der *wissenschaftlichen Pädagogen* in meinem Alter, die sich jetzt Erziehungswissenschaftler nannten und sozialwissenschaftlich ansetzten. Wir trafen uns regelmäßig schon vor meiner Tübinger Zeit in den 60er Jahren in dem unvergessenen Hofgeismarer Erziehungswissenschaftlichen Arbeitskreis des Comenius-Instituts. Es waren Vertreter verschiedener Richtungen wie Carl-Ludwig Furck, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Werner Loch, Klaus Giel, Friedrich Kümmel, Karlheinz Rebel u.a. Ich begann damals, in den pädagogischen Fachzeitschriften zu publizieren, die allerdings von den Religionspädagogen trotz ihres Aufbruchs zu neuen Ufern kaum gelesen wurden. Bei meinen theologischen Doktoranden förderte ich bewusst die theologisch-pädagogische Doppelqualifikation.

In einem weiteren Arbeitskreis des CI und bei anderen Gelegenheiten trafen sich die *jüngeren Religionspädagogen* – ein vierter Raum der Begegnung und des wechselseitigen Lernens (Ulrich Becker, Hans-Bernhard Kaufmann, Hans-Dieter Bastian, Christine Reents, Siegfried Wibbing, Klaus Wegenast u. a.).

1969 war ich bereits seit etwa sechs Jahren Vorstandsmitglied des Comenius-Instituts, 1970 wurde ich für 23 Jahre Vorsitzender. Hier traf ich regelmäßig die Schulreferenten der EKD und der Landeskirchen und erlebte die (Amts-)Kirche als reformoffen, denn sie war von dem Problemdruck der Zeit unmittelbarer betroffen. Seit 1974 (Wie stabil ist die Kirche?) erschienen regelmäßig EKD-Mitgliedschaftsuntersuchungen, die zu denken gaben. Ich lebte und dachte somit ständig auch fünftens im *Lebensraum der eigenen Kirche*, war ab 1969 Mitglied der EKD-Schulkammer, später Bildungskammer, zuletzt für zwölf Jahre deren Vorsitzender bis 2003. Dieter Stoodt fragte einmal ironisch in einer Fachzeitschrift, „Wie lange meint Nipkow noch Oberkirchenräte überzeugen zu können?“ Seit der Bildungssynode von 1971 und der nachfolgenden in Bethel 1978 dachte langsam die Spitze der Kirche immer stärker in Bildungskategorien. Die Kirche hat sich daran gewöhnt, nicht nur auf den Religionsunterricht zu schauen, sondern hat das Bewusstsein für eine umfassende und zusammenhängende kirchliche „Bildungsmitverantwortung“ auf allen Ebenen entwickelt.

1975 waren die ersten beiden Bände der „Grundfragen der Religionspädagogik“ veröffentlicht worden. Im zweiten Band versuchte ich, das sich in jenen lebhaften Jahren zwischen 1966 und 1973 drehende religionspädagogische Konzeptionskarussell in vier „pädagogischen Grundaufgaben der Kirche“ als Gefüge theologisch und pädagogisch zu bündeln, als ein mehrdimensionales Gesamtkonzept. Es ging wohlge-merkt um Grundaufgaben der Kirche, nicht nur des Religionsunterrichts in der staatli-chen Schule, der in der DDR verboten war. Ich wollte für die ganze Kirche in West und Ost etwas an die Hand geben. In den Kirchen des Bundes in der DDR war ich regelmäßig zu Gast – ein zwar schmaler, aber weiterer wichtiger flankierender sechster Lernraum.

Von 1968 an begegnete ich für 15 Jahre bis 1983 als Kommissionsmitglied und Ar-beitsgruppenmoderator jedes Jahr Christen und Kirchenvertretern aus Mitgliedskir-chen des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK). Die Ökumene wurde ein mir be-sonders nahe rückender und nahe stehender siebter Lebens- und Lernraum, der zur Thematik des „globalen Lernens“ (wie z.B. den „Konziliaren Prozess zu Gerechtig-keit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“) sowie zum systematischen internatio-nalen religionspädagogischen Austausch anleitete.

In den zwei Bänden der Grundfragen von 1975, in denen durch jenes Gefüge die leidigen falschen Alternativen wie „biblisch“ oder „problemorientiert“ überwunden werden sollten, lauteten die vier Grundaufgaben als Probe des „Selbstverständnis-ses“ und der „Lernfähigkeit“ der Kirche:

- lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe
- gesellschaftsdiakonische politische Verantwortung,
- das Wagnis kritischer Religiosität,
- der ökumenische Weg.

Die erste Aufgabe ordnete ich der Kirche als „*Volkskirche*“ zu, die zweite mit Bon-hoeffer der Kirche als „*Kirche für andere*“, die dritte der *selbstkritisch-kritischen Kir-che*, die vierte mit einer Formel des II. Vaticanums der Kirche als „*dem ganzen Volk Gottes*“.

Mit der Neuaufnahme der Entwicklungspsychologie und Lebenslaufforschung seit ungefähr 1982 in Bd. 3 der „Grundfragen“ war das herkömmliche Verständnis der Religionspädagogik als einer Theorie allein des schulischen Religionsunterrichts von der Sache her gesprengt. Seit 1974 hatte man in der Bundesrepublik und der DDR eine „*Gemeindepädagogik*“ hinzu addiert. Das befriedigte mich nicht, zumal die vier Grundaufgaben die durchaus bestehenden Unterschiede der Lernorte Schule und Gemeinde übergreifen. So kam es 1990 zu dem *zweiten integrierenden Versuch* mit dem gelben Band „*Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*“ und dem erläu-ternden Untertitel „Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Ge-sellschaft“. Ich verband hierbei theoretisch einen „*kirchlich-gemeindlichen*“ *Bezugs-rahmen* mit einem beim „*neuzeitlichen Christentum*“ und dem bekannten „*gesell-schaftlichen*“ aus den 70er Jahren. Auf der Gegenstandsebene erfüllte ich mir den Wunsch, in diesem Buch nacheinander die Lebens- und Lernorte Familie, Kindergar-ten, Kindergottesdienst, Jugendarbeit, Konfirmandenarbeit, Religionsunterricht, kirch-liche Schulen und die Erwachsenenbildung durchzugehen.

Die folgenden *90er Jahre* konfrontierten Staat, Kirche und Gesellschaft zum einen mit dem nicht länger verdrängbaren religiösen Pluralismus in Gestalt des *Islam* als Frage des *Interreligiösen und Interkulturellen Lernens* sowie zum anderen mit der

schulpolitisch noch brisanteren Frage, wie man sich dazu stellen sollte, dass sich statt des konfessionellen Religionsunterrichts in Europa und in der Bundesrepublik ein *Ethikunterricht mit einer religionswissenschaftlich begründeten Religionskunde als staatlicher Pflichtunterricht* in staatlicher Regie entwickelte (LER in Brandenburg, der „multireligiöse Unterricht“ in England und Wales, ähnliche Formen in Norwegen, Kanton Zürich u.a.).

1998 erschienen die beiden Bände *„Bildung in einer pluralen Welt“* mit der Diskussion im 2. Band zu einer *Bildung in der Spannung von Differenz und Integration*. Ich erörterte zwar auch übergreifende Kommunikationsregeln interreligiösen Lernens, wandte mich aber ausführlicher den je besonderen Beziehungen zwischen Protestantismus und Katholizismus, Christentum und Judentum sowie Christentum und Islam zu; denn der konkrete Dialog hat jeweils seine eigenen historisch bedingten Merkmale. So konnte ich etwa das Verhältnis zwischen Juden und Christen nicht unter die das Besondere an diesem Verhältnis einebnende Kategorie „interreligiös“ einordnen. Auch aus lerntheoretischen Gründen halte ich einen differenztheoretischen Ansatz für produktiver (Bildung an und durch Differenz hindurch).

Das Thema blieb seitdem eines meiner Dauerthemen auf dem unabschließbaren Weg zu einer *„Theologie und Religionspädagogik des Anderen bzw. Fremden“*, und zwar in einer Dialektik, die von dem weiß, was Julia Kristeva mit „Fremde sind wir uns selbst“ meint. Es ist die „Andersheit des Anderen“ ernst zu nehmen, zunächst die Relation „Ich und Andere“ (1998, I, Kap. 8 mit Verweisen auf E. Lévinas), ebenso die Relation „Andere als Fremde“ (Kap. 9), schließlich „Andere als Feinde“ (Kap. 10). Hermeneutik und Religionsdidaktik müssen aber auch angesichts der pluralen Positionen des praktischen und theoretischen Atheismus, der religiösen Indifferenz und der postmodernen religiösen Suchbewegungen transformiert werden. Daher deklinierte ich 1998 eine *„Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit“* und eine *„pluralisierende Didaktik“* durch (unterrichtspraktisch Bd. II, Kap. 6). Am schwierigsten fällt es, nicht nur andere zu verstehen, sondern sie anzuerkennen und entsprechend zu handeln. Anstelle einer „schwachen und passiven Toleranz“ der bloßen Duldung oder aus religiöser Gleichgültigkeit ist zu einer „starken und aktiven Toleranz“ angesichts tiefer, ärgerlicher und schier unüberwindbarer Gegensätze anzuleiten. Bei den vor zehn Jahren begonnenen Studien zur Evolutionären Anthropologie, Psychologie und Ethik ging mir auf, wie tief und zäh hierbei die Fremdenfurcht in allen Menschen seelisch verwurzelt ist und mitwirkt. Sie bildet neben den gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Faktoren (proximate causes) die Schicht letzter evolutionären Ursachen (ultimate causes), die zusätzlich durch Xenophobie Konflikte anheizen (vgl. inzwischen auch die beiden Bände zu *„Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert“*, 2005).

Noch weiter, bis in die zweite Hälfte der 70er Jahre, reicht das Projekt der religionsdidaktischen *„Elementarisierung“* zurück, das ich in den 90er Jahren mit Friedrich Schweitzer fortsetzte. Ohne Unterbrechung umkreisen meine Überlegungen seit der Mitte der 80er Jahre ferner die *Gottesfrage* („Erwachsenwerden ohne Gott?“ 1987) und die Kinder, mit denen ich diese Betrachtung begann. Ende dieses Jahres wird ein Versuch zu der Frage der *Spiritualität von Kindern* unter der Frage erscheinen, ob alle Kinder eine natürliche spirituelle Offenheit für Transzendenz mit auf die Welt bringen, wofür David Hay und Rebecca Nye (1998) Belege haben. Hier ist die neue Kindertheologie ein sich anschließendes Lernfeld geworden, während die alte kritische politische Linie meiner Interessen in einer im Januar erscheinenden „Geschich-

te und Theorie der Friedenspädagogik seit Erasmus“ fortgesetzt werden wird mit dem Obertitel „Der schwere Weg zum Frieden“. Sie finden mein englisches Buch von 2003 zum Friedensthema im Schnittpunkt von biblischen und evolutionstheoretischen Studien auf dem Büchertisch.

Ich habe das Tagungsthema auf meine persönliche Weise als Spirale meiner eigenen Lebensräume und Lernorte abgesprochen. Dass ich dies durfte, verdanke ich Ihrer freundlichen Einladung. Als meine Frau den Text gelesen hatte, meinte sie, es wäre doch gut und für mich herausfordernd, einmal konzentriert zurückzuschauen. Sie hat ganz Recht. Ihnen danke ich für das freundliche Zuhören.