

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



Gütersloher Verlagshaus. Dem Leben vertrauen

Karl Ernst Nipkow

Pädagogik und Religionspädagogik
zum neuen Jahrhundert

Karl Ernst Nipkow

**Pädagogik und Religionspädagogik
zum neuen Jahrhundert**

Band 1

**Bildungsverständnis im Umbruch
Religionspädagogik im Lebenslauf
Elementarisierung**

Gütersloher Verlagshaus

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.

2. Auflage, 2007

Copyright © 2005 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Init GmbH, Bielefeld
Satz: SatzWeise, Föhren
Druck und Einband: Hubert & Co., Göttingen
Printed in Germany
ISBN 978-3-579-05221-2

www.gtvh.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9

I. Bildungsverständnis im Umbruch

1. Bildung und Entfremdung	
Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie	17
2. Lebensgeschichte – Weltgesellschaft – 11. September 2001	
Bildungskontexte und christliche Bildungsprofile	49
3. Denkmodelle von Bildung auf dem Prüfstand	
Zur metaphorischen Tiefengrammatik von Bildung unter evolutions-	
geschichtlichen, pädagogischen und theologischen Perspektiven	66
4. Protestantismus und Bildung	
Verpflichtendes Erbe in Freiheit	94
5. Bildungsstandards – Schule – Religion	
Wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht?	110
6. Evangelische Bildungsverantwortung im Pluralismus und zur Chance	
evangelischer Schulen	135

II. Von der Kindheit bis zum Alter

1. Was meinen »Sinn- und Wertfragen«?	
Sinn und Sinnlosigkeit im Lebenslauf	163
2. Kindheit und Pluralismus	179
3. Mit Kindern und Jugendlichen auf dem Weg des Glaubens	
Paradigmenwechsel der Konfirmandenarbeit am Beispiel	
Württemberg	197
4. Jugendliche und junge Erwachsene vor der religiösen Frage	
Religionssoziologische, entwicklungspsychologische und religions-	
pädagogische Perspektiven	213
5. Lebensbegleitende Bildung im Erwachsenenalter	
Zur biographischen Wende in der Erwachsenenbildung im Über-	
schneidungsbereich von Pädagogik, Anthropologie und Theologie . .	239

6. Abschied vom Kinderglauben – oder: Werden wie die Kinder?	263
7. Weisheit in Kindheit und Alter	271
8. Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »Inklusiven Pädagogik«	284

III. Elementarisierender Religionsunterricht Theorie und Praxisbeispiele

1. Elia und das Gottesurteil auf dem Berge Karmel Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe	307
2. Die Frage nach Gott Elementarisierung als Kunst des Unterscheidens	325
3. Wo bleibt Gott angesichts von Leiden und Bösem? Elementarisierung der Theodizeefrage mit Kindern und Jugendlichen	350
4. Rechtfertigung Elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus	376
Personenregister	395
Sachregister	403
Nachweise	405

Vorwort

Nach der Veröffentlichung der zwei Bände über »Bildung in einer pluralen Welt« im Jahre 1998 habe ich Beiträge in Sammelbänden, Festschriften und Zeitschriften verfasst, die zum großen Teil für die religionspädagogische Zunft in der Schule und erst recht eine gemeindepädagogische Leserschaft völlig abgelegen erschienen sind. Umgekehrt nimmt die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft selten die Brückenschläge wahr, die sich in religionspädagogischen Publikationsorganen finden, obwohl zur Zeit das Interesse an Religion in der Pädagogik zunimmt. In den Zeitraum der Jahre um die Jahrhundertwende bis heute fallen auch unveröffentlichte Vorträge und Studien. Da alle diese Bemühungen in der verstreuten Form nicht als zusammenhängende Seiten eines gedanklichen Gefüges erkannt werden können, sollen sie hiermit in zwei sachlich zusammengehörenden Bänden zur Diskussion gestellt werden.

Die neue Veröffentlichung umfasst mehrere verschiedene Themenfelder, so dass es schwierig war, knappe und zugleich die Themen abdeckende Titel zu finden. Insgesamt betreffen die Ausführungen zum einen Aufgaben der Pädagogik allgemein, in Band 1 zumal der Bildungstheorie und Schulpädagogik, in Band 2 der Indoktrinationsforschung, Friedenspädagogik und des »Globalen Lernens«. Sie behandeln zum anderen, und zwar meist in enger Verschränkung mit der Pädagogik, Aufgaben der Religionspädagogik.

In Band 1 beziehen sie sich auf eine Religionspädagogik im Lebenslauf, die ich vor 25 Jahren angebahnt habe und Kinder, Jugendliche und Erwachsene umfasst. Ferner wird an praktischen Beispielen in meinen Elementarisierungsansatz eingeführt. Band 2 betrifft unter religionspädagogischem Blickwinkel Bausteine zu einer übergreifenden »Christlichen Pädagogik«, u. a. mit dem Blick auf das Verhältnis von katholischer und evangelischer Religionspädagogik unter dem Interesse an der Erneuerung christlicher Spiritualität. Weitere Schwerpunkte bilden Beiträge zu einer christlichen Friedenspädagogik, Analysen zum »Interreligiösen Lernen« und zum Verhältnis von Religion und Ethik/Philosophie sowie entsprechend Religions- und Ethikunterricht. In beiden Bänden spielt die seit Jahren bedachte Gottesfrage eine zentrale Rolle.

Der wissenschaftliche Grundtakt ist der Doppelakzent auf Pädagogik und Theologie und die interdisziplinäre Vernetzung mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Befunden. Neu ist die relativ starke Berücksichtigung der Evolutionsforschung. In der räumlichen Dimension verbinden sich die christliche pädagogische Verantwortung in unserer eigenen Gesellschaft mit dem Blick auf den globalen Horizont der Fragen. In der zeitlichen Dimension werden die gegenwartsbezogenen Aufgaben mit den Einsichten der Bibel und denen von

Klassikern der Neuzeit wie Johann Amos Comenius und Immanuel Kant verschränkt.

Die meisten Studien stammen aus den Jahren 2000 bis 2005 – Beiträge »zum neuen Jahrhundert«. Die Nähe ihrer Entstehungszeit hat wesentlich den inneren Zusammenhang mit bewirkt. Einige Teilstücke werden in überarbeiteter Fassung vorgelegt, um auch jüngste Diskussionsentwicklungen zu berücksichtigen und die Kapitel aufeinander abzustimmen. Nur wenige Texte sind früher erschienen. Sie sind aufgenommen worden, um bestimmte thematische Linien besser hervortreten zu lassen.

Wie in den früheren Jahrzehnten verdanke ich wichtige Anstöße den Anfragen aus der religionspädagogischen und bildungspolitischen Praxis. Für die Anregungen inhaltlicher Art habe ich vielen zu danken, die nicht aufgezählt werden können. Für die verlegerische Betreuung bin ich wie seit Jahren dem Gütersloher Verlagshaus dankbar verbunden, besonders Diedrich Steen. Für die seelische Kraft, die man braucht, und für den ständigen Austausch über das, was in dieser Zeit bewegt, kann ich nicht herzlich genug meiner Frau seit weit über einem halben Jahrhundert dankbar sein.

Tübingen, im März 2005

Karl Ernst Nipkow

Einleitung

Um die Jahrhundertwende ist die Bildungsdiskussion in große Bewegung geraten. Bestürzend wird deutlich, dass das Bildungssystem der Bundesrepublik in seiner Leistungsfähigkeit zu wünschen übrig lässt. In die Dynamik sind die Kirchen mit hineingerissen. Bezeichnenderweise hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland zum erstenmal seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Februar 2003 eine Bildungsdenkschrift unter dem Titel »Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« veröffentlicht, die sich nicht nur Einzelthemen und auch nicht nur der religiösen Erziehung wie etwa dem Religionsunterricht, sondern der Gesamtproblematik von Bildung und Erziehung zuwendet.

Wenn sich eine Gesellschaft über pädagogische Begriffe wie »Lernen« und »Wissen« definiert und von hier den Sinn von »Bildung« zu erfassen sucht, wird einerseits die Rolle der Bildungsinstitutionen und -abschlüsse aufgewertet, während andererseits Bildung selbst unterbestimmt bleibt; denn was ist »rechtes« Wissen und was ist »bildendes« Lernen? Welche problematischen Entwicklungen zeichnen sich ab? Welches Bildungsverständnis ist *zukunftsfähig*? Führt die Entwicklung zur Herrschaft eines funktionalistischen Bildungsbegriffs, oder wären im Grunde ganz andere Revisionen notwendig?

Der mangelnden Klarheit tritt der *Teil I* dieses Bandes unter der Überschrift »*Bildungsverständnis im Umbruch*« mit einer Sicht von Bildung entgegen, deren Grundelemente zu meinen Arbeiten in den sechziger und siebziger Jahren zurückreichen, in denen die Rede von Bildung in der Erziehungswissenschaft ganz abgehalftert worden war. Unter der Überschrift »*Bildung und Entfremdung*« wird ein ironischer Selbstwiderspruch dargestellt, der sich nicht wiederholen darf. Die notwendige Vision der »Bildung des Menschen als Mensch«, die Ende des 18. Jahrhunderts der Sorge um seine gesellschaftliche Entfremdung entsprang, verfiel der Verschulung, und diese verschulte Bildung begünstigte in der Lernschule des 19. Jahrhunderts mit Auswirkungen bis ins 20. Jahrhundert ihrerseits jene Entfremdung, die sie überwinden wollte (I, 1).

Neben dem Beitrag zur allgemein- und schulpädagogischen Diskussion in meiner Tätigkeit als Erziehungswissenschaftler ist mir als einem Theologen und Religionspädagogen daran gelegen, dass sich auch die Religionspädagogik theologisch und pädagogisch ausweist. Sie sollte sich nicht nur gelegentlich pädagogisch umsehen und hier und dort Anleihen machen, sondern hat in eins mit der Theologie weiterhin in der Pädagogik Fuß zu fassen, und zwar in einer heute abzuwandelnden und auch theologischen Kriterien genügenden Theorie der Bildung, wie sie Teil I zu entfalten sucht. Darum fährt Teil I mit der Analyse

der Bildungsdenkschrift der EKD von 2003 »Maße des Menschlichen« fort (I, 2). Die Interpretation konzentriert sich auf die Frage, die in den letzten Jahren stärker als früher von der Kirche aufgeworfen wird: Was ist der Bildungsauftrag der Kirche, und was sind die kennzeichnenden »christlichen Bildungsprofile« im Rahmen einer zukunftsfähigen Bildung überhaupt? Die Frage wird in drei Kontexten erörtert, zunächst in den *Kontexten der »Lebensgeschichte«* und »Weltgesellschaft«. Schon mit dem letzten Stichwort hat die Bildungskammer der EKD als Verfasserin der Denkschrift neue Wege beschritten, wenn inmitten des theologischen Zentralkapitels Merkmale der Globalisierung systemtheoretisch in der »räumlichen«, »zeitlichen«, »sachbezogenen« und »sozialen« Dimension beschrieben und hierauf die eigenen Glaubenserfahrungen von Christen und Kirche bezogen werden. Über diesen Rahmen gehe ich jedoch schon in dem zweiten Beitrag hinaus. Der letzte, zum sich anschließenden Beitrag überleitende und mit ihm eng zusammen zu sehende Abschnitt über die paradigmatische Bedeutung des »11. September 2001« steuert auf eine tiefer greifende Veränderung zu.

Was nämlich darf sich noch weniger wiederholen als der ironische Selbstwiderspruch einer Entfremdung durch Bildung? Eine zweite fatale Schwäche unseres Bildungsdenkens bestand darin, dass wir aus geschichtlichen Umbrüchen nur schwach oder gar nicht gelernt haben. Bis auf Ausnahmen war die deutsche Bildungstradition in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts nicht in der Lage, aus dem Ersten Weltkrieg selbstkritische Konsequenzen zu ziehen. Nach dem Zweiten Weltkrieg dauerte es weitere Jahrzehnte, bis erst vor kurzem die Verpflichtung für eine transnationale Verständigung aufgekommen und »Interkulturelle« sowie »Interreligiöse Erziehung« auf die Tagesordnung gesetzt worden sind. Sie signalisieren die Herausforderung durch Andere und Fremde.

Um die bildungstheoretischen Gründe aufzudecken, werden in Kapitel I, 3 drei *Grundmodelle von Bildung auf den Prüfstand* gestellt, Bildung als »Formung und Prägung«, als »Entwicklung und Entfaltung« und als »autonome Selbstbildung und Selbstbestimmung des Subjekts«. An der verwendeten Metaphorik, die eine Art »*metaphorische Tiefengrammatik*« enthüllt und alte Wurzeln in der kulturellen Evolution hat, kann abgelesen werden, dass alle drei Modelle einschließlich ihrer modernen Fortsetzungen für die Ungeheuerlichkeiten der Geschichte wie grundsätzlich für geschichtliche Kontingenz, die das Übliche unterbricht, keine Sprache gefunden haben. Bildung muss deshalb an dieser offenen Flanke neu gedacht werden. »Ereignisse« und »Widerfahrnisse« wie der Terror des 11. September 2001 bleiben sonst außerhalb der gewohnten Bildungstheorie wie zuvor die zwei Weltkriege, der Holocaust und Genozide. Als viertes Denkmodell kommt »Bildung als Veränderung (Verwandlung, Umkehr) durch Widerfahrnisse« in den Blick. Alle vier Denkmuster bilden zwar ein spannungsreiches, notwendiges Gefüge, aber aus christlicher Sicht mit Prioritäten.

Eine in den angedeuteten Dimensionen sprach- und auskunftsfähige Bildung

braucht praktische und religiöse Vernunft. Der christliche Glaube ist ein rechenchaftsfähiges Wirklichkeitsverständnis eigener Art. Mit ihm droht keine christliche oder kirchliche Überfremdung der Pädagogik; denn besonders der »Protestantismus« ist ein »verpflichtendes Erbe in Freiheit« (I, 4). Ein christlicher Standpunkt ist folglich im öffentlichen Bildungsdiskurs keine überflüssige Zutat. Er mutet der Pädagogik und hier besonders der Bildungstheorie sowie der Gesellschafts- und Bildungspolitik zu, die praktische Vernunft radikaleren Fragen auszusetzen, als es üblicherweise geschieht, denen nach Transzendenz, nach dem Bösen und nach Schuld.

Die anschließende Analyse (I, 5) betrifft unter der Überschrift »*Bildungsstandards – Religion – Schule: Wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht*« die Spannung zwischen messbarer und unverfügbarer Bildung. Dem heute notwendigen Verständnis von Bildung droht als einer dritten Gefahr neben einer verschulerten, entfremdeten und neben einer geschichtsvergessenen Bildung eine ökonomisch mitverursachte Verkürzung. Staat und Wirtschaft und mehr noch die Schüler und Schülerinnen selbst mit ihren Eltern haben auf der einen Seite ein Recht auf schulische Qualität; Leistungsfähigkeit zu problematisieren wäre abwegig. Aber als Bildung des Menschen und als Beitrag zur geistigen und moralischen Kultur einer freiheitlichen Demokratie ist auf der anderen Seite Bildung mehr, als sich durch Tests erfassen lässt. Die Analyse hat nicht nur den Religionsunterricht, sondern auch andere Fächer vor Augen, im ganzen eine Schule der Exzellenz im Leistungsvergleich, aber auch eine Schule der Nachdenklichkeit.

Den Abschluss von Teil I betrifft die Frage, wie heute und zukünftig die »*Evangelische Bildungsverantwortung im Pluralismus*« beschaffen ist. Es wird ein komprimierter historisch-systematischer Überblick versucht mit Ausblicken auf die »*Chance evangelischer Schulen*« (I, 6).

Bildung findet im neuen Jahrhundert hauptsächlich zwei Kontexte vor, die Lebensgeschichte des Einzelnen und die Lebensbedingungen der Weltgesellschaft; in beide führt zunächst schon im ersten Teil der Beitrag I, 2 ein. Der zweite Zusammenhang wird unter dem bislang unzureichend erschlossenen Vermögen, oder ehrlicher, dem Unvermögen zum »globalen Lernen« im zweiten Band behandelt werden. In diesem Band wird in *Teil II* das Konzept von »*Bildung als Lebensbegleitung*«¹ fortgeschrieben. Die Lebensgeschichte des Einzelnen »*von der Kindheit bis zum Alter*« ist und bleibt für eine subjektorientierte Bildung der nächstliegende Zusammenhang. In allen Lebensphasen sind die Menschen Subjekte ihres eigenen Lernens. Bildung ist in ihrem pädagogischen Ethos Förderung des individuellen Kindes, Jugendlichen und Erwachsenen als jeweils ganzen Menschen mit dem Ziel der Selbstständigkeit. Die in den achtziger Jahren entwickelte biographiebezogene Religionspädagogik, die seitdem

1. Vgl. vom Vf. *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 2. Aufl. 1992.

Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und Lebenslaufforschung einbezieht, weitet den Denkrahmen. Die Chance dieser unaufgebbaren Erweiterung der religionspädagogischen Theorie zu einer Theorie religiöser Bildung, die nun auch wichtige Teile der kirchlichen Erwachsenenbildung mit betrifft, liegt darin, dass das auf wechselseitiges Lernen angewiesene Verhältnis der Generationen in Kirche und Gesellschaft vor Augen tritt. Man nimmt klarer die Lebensbedingungen und -aufgaben wahr, die alle Menschen unterschiedlichen Alters gleichermaßen bedrängen. Sie haben als Bodensatz viel mit einer Orientierungskrise zu tun. Der einleitende Beitrag wirft darum die Frage auf, die die Lebensphasen übergreift: »Was meinen ›Sinn- und Wertfragen‹? – Sinn und Sinnlosigkeit im Lebenslauf« (II, 1).

Erst in diesem übergreifenden Rahmen des Interesses am Generationenprozess und an den für das ganze Gemeinwesen relevanten Sinn- und Wertfragen ist zwischen besonderen Lebenslagen zu unterscheiden. So wird zunächst paradigmatisch nach »*Kindheit und Pluralismus*« besonders auf dem Hintergrund ostdeutscher Erfahrungen gefragt (II, 2). Anschließend entfaltet der zweite Teil unter der Überschrift »*Mit Kindern und Jugendlichen auf dem Weg des Glaubens*« die praktischen Folgen eines veränderten Lernverständnisses am Beispiel eines »*Paradigmenwechsels der Konfirmandenarbeit*« in Württemberg (II, 3). Das folgende Kapitel erörtert anhand religionssoziologischer und entwicklungspsychologischer Befunde religionspädagogische Perspektiven zum Thema »*Jugendliche und junge Erwachsenen vor der religiösen Frage*« bis hin zu post-modernen Phänomenen (II, 4). Kapitel II, 5 umreißt eine *biographiebezogene Erwachsenenbildung*, die anhand von Situationen im Alter von 30 und 50 verdeutlicht wird. In den zwei weiteren Kapiteln werden Kindheit und Alter zusammengeführt, und zwar unter den beiden Gesichtspunkten erstens von Kontinuität und Wandlungen im Glauben: »*Abschied vom Kinderglauben? Oder: Werden wie die Kinder?*« (II, 6), sowie zweitens von »*Weisheit in Kindheit und Alter*«. Die Betrachtung behandelt Weisheit als praktische Vernunft schon bei Kindern und im gelingenden Leben am Lebensende (II, 7).

Quer zu den Lebensphasen wird die Pädagogik durch Menschen mit Behinderungen herausgefordert. Der abschließende Beitrag (II, 8) erörtert die Begründung und Realisierung des neuen Programms einer »*Inklusiven Pädagogik*« in bislang nicht herangezogenen theologischen und anthropologischen, ethischen und sozialpsychologischen sowie schulpädagogischen Kategorien.

Bildungstheoretische Grundlagenfragen von Pädagogik und Religionspädagogik müssen praktisch konkret werden. Diese Perspektive bestimmte schon Teil II mit. Der *Teil III* zum »*elementarisierenden Religionsunterricht*« (wobei auch der Konfirmandenunterricht gemeint) dient ihr in religionsdidaktischer Hinsicht. Wie wird Lernen zu einem sinnvollen, bildenden, elementaren Lehren und Lernen? Für die Religionsdidaktik habe ich Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre begonnen, das Unterrichtsprinzip der »*Elementarisierung*« auszuarbeiten. Elementarisierung ist mit ihren vier Perspektiven und zusätzlich mit der von

Friedrich Schweitzer hinzugefügten fünften der Ausdruck eines ausbalancierten bildungstheoretischen Denkmodells. Zwei Fragerichtungen sind für die Unterrichtsanalyse und -vorbereitung nach unserem Tübinger Ansatz besonders charakteristisch, die entwicklungspsychologische Ausrichtung und die Wahrheitsfrage im Unterrichtsdiskurs.

Die Religionspädagogik hat ohne *Fundierung in der Pädagogik* keine Zukunft. Entsprechend würde der Religionsunterricht ohne eine mit anderen Unterrichtsfächern kompatible Struktur und ohne seine Verbindung zur Schulpädagogik und zu modernen Lerntheorien aus der Schule herausfallen (vgl. oben I, 5). Gleichzeitig ist heute die theologische Qualität zu gewährleisten und zu stärken. Sofern der Religionsunterricht christlich zu verantworten ist, stehen analog zum Bildungsbegriff der *theologische Begriff und die theologische Struktur des Religionsunterrichts* auf dem Prüfstand. Die Religionslehrerschaft spürt das. Man wünscht mehr als früher theologische Hilfe.

Die theologische Forschung ist jedoch sehr komplex geworden und die theologische Fachsprache in ihren hochtheologischen Formeln nach wie vor dem modernen Bewusstsein schwer zugänglich. Sie entmutigt deshalb viele in der Praxis, die dann leicht theologisch verflacht. Zu diesem Zweck werden für den Unterricht fundamentale theologische Themen *elementarisierend* erschlossen. Elementarisierung meint Vereinfachung ohne Substanzverlust (»elementare Strukturen«), Erfahrungsnähe ohne subjektive Beliebigkeit (»elementare Erfahrungen«), Verständlichkeit ohne Trivialisierung (»elementare Zugänge«), Wahrheitsernst ohne Dogmatismus (»elementare Wahrheit«), Motivierung ohne Effekthascherei (»elementare Methoden/Medien«).

Die elementarisierende Erschließung wendet sich erstens der *Frage nach Gott* zu – zunächst *alttestamentlich* am Beispiel der *Elia-Tradition* (III, 1), dann *systematisch-theologisch* unter der Devise von Elementarisierung als »*Kunst des Unterscheidens*« (III, 2). Anschließend wird mit dem Thema *Leiden* das *Theodizeeproblem* zusammen mit der abgründigen Tatsache des *Bösen* programmatisch »mit Kindern und Jugendlichen« elementarisierend entfaltet (III, 3). Den Abschluss bilden die *Bedeutung Jesu* sowie die *Lebensgeschichte und Theologie des Paulus* als Schlüssel zur *Elementarisierung der Rechtfertigungsbotschaft* (III, 4). Wir haben es bei ihr im Grunde nicht mit einer akademisch abgehobenen und schwierigen Lehre zu tun; die Zugänge lassen sich biographie- und lebensbezogen erschließen. Inhaltlich geht es um nichts Geringeres als um die Wahrheit über die »Natur des Menschen« und um die Klarheit über das biblische Bild von »Gott«, um »Gottes Gerechtigkeit« als Heil und in eins um Gott als Inbegriff von »Gerechtigkeit und Frieden«. Mit dem Thema *Frieden* berührt sich bereits dieser erste Band mit meiner Monographie über »*God, Human Nature and Education for Peace. New Approaches to Moral and Religious Maturity*« (Aldershot: Ashgate, Dezember 2003).

Der erste Band endet dort, wo der zweite einsetzen wird – nämlich in Teil I mit einer rechenchaftsfähigen »Christlichen Pädagogik« neuen, zeitgemäßen

Zuschnitts. Damit sei kurz auf Band 2 vorausgeschaut. Mit der Formel »Christliche Pädagogik« ist in keiner Hinsicht ein Rückfall in eine »normative Pädagogik« im älteren Stil einer von der Erziehungswissenschaft zu Recht abgewiesenen ideologisch geschlossenen »Weltanschauungspädagogik« gemeint. Die Formel soll dem Faktum Rechnung tragen, dass heute aus christlicher Sicht zu Themen der Pädagogik allgemein Stellung zu nehmen ist (was auch faktisch längst geschieht) und hierfür der Begriff der »Religionspädagogik«, der nur die religiöse Bildung betrifft, zu eng ist. Um über das Projekt einer »christlichen Pädagogik« mehr Klarheit zu gewinnen, wird auf dem Hintergrund internationaler Forschung der Indoktrinationsverdacht gegenüber einer »christlichen Erziehung« überprüft. Christliche Pädagogik in dem stattdessen verfolgten Sinn ist sich einerseits des eigenen konfessionellen Erbes respektvoll und dankbar bewusst (siehe in diesem Band I, 4), will aber andererseits zum einen das gemeinsame Christliche stärken. Eine »Christliche Pädagogik« ist zweitens nur in einer pluralitätsfähigen Fassung vertretbar, wobei sie gleichzeitig ihrerseits eine innere Voraussetzung für die heute so bitter notwendige Pluralitäts- und Dialogfähigkeit ist! Wenn in Zukunft Christen mit Nicht-Christen zusammentreffen, werden sie primär nach ihrem Christsein überhaupt gefragt werden.

Insgesamt geht es in der Gegenwart nicht mehr nur um »Bildung im Identischen«, sondern um »Bildung im Differenten« in der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen bzw. nicht-religiösen Traditionen und Standpunkten. Band 2 entfaltet die fruchtbare Spannung von christlicher Konzentration und globaler Weite.

Ein erster Prüfstein ist eine christliche Friedenspädagogik als Beitrag zum Weltfrieden (Teil II), ein zweiter eine »Theologie und Pädagogik des Anderen als Fremden« mit Analysen zum »Interreligiösen und Interkulturellen Lernen« (Teil III) (vgl. schon I, 3), angeleitet durch Visionen einer umfassenden universalen Versöhnung im christlichen Erbe von J. A. Comenius. Ferner wird ausführlich und praxisrelevant das Verhältnis von Religion und Ethik, damit von Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht bestimmt werden (Teil IV).

Alle Formen globalen Lernens stoßen auf innere Widerstände gegen die Entwicklung weltbürgerlicher Solidarität und Friedensfähigkeit. Diese Widerstände haben gesellschaftliche und evolutionäre Wurzeln. Die Verknüpfung von Religionspädagogik und Evolutionsforschung fehlt in der Religionspädagogik bisher ganz. Es lohnt sich jedoch, Brücken zu schlagen, um im Lichte realistischer christlicher und evolutionärer Anthropologie wie Ethik die (religions-)pädagogischen Aufgaben zu beschreiben.

I. Bildungsverständnis im Umbruch

1. Bildung und Entfremdung

Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie

1. Die Aufgabe geschichtlicher Rekonstruktion

Bildung ist einst ein kritischer Begriff gewesen. In seinem Namen hat die pädagogische Bewegung der Goethezeit und des Deutschen Idealismus die Selbstentfremdung des Menschen zu überwinden und Mündigkeit einzulösen versucht. Bisweilen wird noch heute das Wort emphatisch als Bezeichnung eines kritischen normativen Konzepts gebraucht. Wo dies geschieht, kann es nur in Erinnerung an die substantielle Geschichte der Bildungsidee geschehen (Adorno 1962; Heydorn 1970, 1972). Im ganzen bricht jedoch seit etwa Mitte der 1960er Jahre die sprachliche Überlieferung des Begriffs und damit seine Funktion als pädagogische Leitkategorie in sich zusammen. Der versammelnde Blick auf den nur schwer noch zu überschauenden Bedeutungswandel und die Bemühung um »komplementären« Ausgleich zwischen »ästhetisch-literarischer Bildung« und den Bildungs- und Ausbildungsinhalten der »modernen Arbeitswelt« (Froese 1962) sowie die gleichsam ein letztes Mal ebenso leidenschaftlich wie differenziert versuchte Begründung der Didaktik in einer Theorie der Bildung, verbunden mit einer sorgfältigen Bilanzierung des Diskussionsstandes und der Versöhnung von formaler und materialer Bildung im Begriff der »kategorialen Bildung« (Klafki 1963, bes. 91-99), sind Belege für eine zu Ende gehende, nicht für eine beginnende neue Epoche des Begriffs. Über den Ausverkauf des Bildungsbegriffs darf seine »inflationistische« Verwendung als Allerweltswort in zahlreichen Ableitungen, Zusammensetzungen und neudeutschen »Wortungeheuern« (dazu Dolch 1963; Blankertz 1974) nicht hinwegtäuschen; denn in den neuen Wendungen ist der Terminus ein bedeutungsleeres, weil historisch dimensionsloses Wort zur pauschalen Bezeichnung der Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsvorgänge und ihrer Einrichtungen im ganzen. Der Begriff ist als normatives Konzept zerfallen und scheint als deskriptiv-analytische Kategorie unbrauchbar zu sein. Man kann sich erstens über ihn international schlecht verständigen. Er leidet zweitens an seiner Allgemeinheit, so dass er den begründeten Zweifel erweckt, ob hochfliegende bildungsphilosophische Formeln »adäquate Denkmodelle für das (sind), was in der Schulwirklichkeit vor sich geht« (Heimann 1962, in: Faber 1973, 118). Drittens ist der noch dazu vieldeutige Terminus massivem Ideologieverdacht anheim gefallen. Kurz: Er hat »ein Schicksal, an das man lieber nicht rührt. Klarheit wird einem

von da nicht zuteil« (v. Hentig 1969, 146). Dem inflationistischen Leerformelgebrauch des Wortes korrespondiert die fast völlige Preisgabe des emphatisch gebrauchten Bildungsbegriffs als einer ernstgenommenen wissenschaftlichen Kategorie.

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft hat generell ein Sprachwechsel stattgefunden, der mehr ist als das (für den Bereich der Moralerziehung Nipkow 1976b). Die »Sprachspiele« der Sozial- und Verhaltenswissenschaften haben die alte Sprache überlagert oder ausgelöscht. Dies ist kein Nachteil, wenn Probleme so präziser umschrieben und Faktoren differenzierter erkannt werden, was vielfältig der Fall ist.

Manche *Probleme* sind jedoch *unkenntlich* gemacht worden. Die Grundfragen nach der moralischen Orientierung von Gesellschaft und Erziehung beispielsweise bleiben trotz der die Pädagogik überflutenden Rede von »sozialen Normen«, »handlungsrelevanten Identifikationen«, »Verhaltensänderung und -Stabilisierung« so gut wie unerörtert. Das Interesse an genetischen Fragestellungen und Korrelationszusammenhängen verdrängt die philosophisch-politischen Fragen nach den Gründen der Geltung und dem substantiellen Gehalt. Andere Probleme werden als neue Probleme ausgegeben, obwohl sie eine lange Geschichte haben: hier ist die *Problemkontinuität* unkenntlich geworden. Für die Bildungsproblematik trifft beides zu:

Was früher in der Theorie der Bildung anstand, wird heute meist unter der Rubrik sog. wünschenswerter »Sozialisierungsergebnisse« oder allgemeiner »Lernziele« diskutiert, mit der Tendenz zu neuen leerformelhaften Begriffen (Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation) und zu »formalen«, d.h. inhaltlich unbestimmten und unterschiedlich bestimmbar Merkmalen (»Innensteuerung«, »Realitätsbezug«, »Rationalität« »Sensibilität«, »Kreativität«, »soziale Extensivität«, »Relativität«, »Legitimitätsprüfung«; Fend 1971, 43-46). Zu einer historisch vermittelten Selbstverständigung und Verständigung in der Öffentlichkeit über solche oder ähnliche wünschenswerten Erziehungsziele fühlt man sich nicht genötigt. (Es würde bei der entstandenen wenig gemeinverständlichen Fachsprache außerdem schwer fallen.) Man verwendet Begriffe, die geschichtslos auftreten, obwohl sie es der Sache nach nicht sind. Man denke nur an die Geschichte des Verständnisses von »Rationalität« (*Ratio-Tradition*, Vernunftbegriff). Oder: Was »Realitätsbezug« meint, führt nicht nur zu S. Freud zurück, mehr noch zu Marx und Hegel. Die Nötigung zur »Legitimitätsprüfung« von Normen verweist bereits auf die griechische Philosophie (zum »Begründungsproblem« umfassend jetzt Tremml 1976). Wie alle zuvor genannten steht nicht zuletzt der Begriff der »Innensteuerung« in einer Geschichte, in der Geschichte der Bildung als Geschichte der menschlichen Selbstentdeckung, auch wenn dies verborgen bleibt und der frühere Sinngehalt in der technologischen Rede von »Innensteuerung« nicht mehr wiederzuerkennen ist.

Der Bildungsbegriff ist nicht bewusst, sondern unter der Hand ersetzt worden. Wenn es hätte bewusst geschehen sollen, hätte man sich mit ihm und seiner

Tradition befassen müssen. Bildung wollte Antwort auf Entfremdung sein. Die neuen Termini wollen zum Teil dasselbe Interesse zum Ausdruck bringen; sie haben ebenfalls in dem Verhältnis von »Konformität und Selbstbestimmung« ihren entscheidenden Angelpunkt (Fend 1971), obwohl sich die spezielle Aufmerksamkeit auf eine »Technologie der Mündigkeit«, auf Realisierung und Anwendung verlagert hat (ebd., 10, 13 ff.). Fordert aber dann nicht die Kontinuität emanzipatorischer pädagogischer Leitinteressen eine geschichtsbewusste Einholung der eigenen geschichtlichen Position? Notwendige verhaltenswissenschaftlich orientierte Forschungen und Differenzierungsbemühungen – etwa beispielsweise mit Fend im Rahmen einer »Theorie der Entstehung interner Steuerungssysteme des Verhaltens« – durchschauen die geschichtliche Lage ihres Gegenstandes (die gesellschaftliche und pädagogische Praxis, auf die sie sich beziehen) und ihren eigenen geschichtlichen Stellenwert in einer konkreten gesellschaftspolitischen und geistigen Situation (die Praxis, die sie selbst darstellen, als Theorie) nur dann, wenn sie sich selbst im geschichtlichen Prozess begreifen. Zur Ausleuchtung dieser unserer historisch vermittelten gesellschaftlichen und pädagogischen Lage bedarf es aber der immer wieder neuen *Rekonstruktion* von nur scheinbar obsolet gewordener vergangener pädagogischer Theorie¹.

2. Der Selbstwiderspruch der Bildung: verschulte Bildung – entfremdetes Lernen

An die Stelle des kritischen Bildungsbegriffs ist heute Bildungskritik getreten, statt Kritik durch den Bildungsbegriff Kritik am Bildungsbegriff. Dies ist be-

1. Rekonstruktion meint erstens erinnernde Vergegenwärtigung. Sie schließt zweitens den Versuch in sich, überkommene Begriffe entweder unter Beibehaltung der alten Termini inhaltlich neu zu fassen oder ihre veränderte Bedeutung durch neue sprachliche Äquivalente auszudrücken. Hierbei können gegenwärtig gebrauchte Begriffe aufgenommen werden, die bereits funktionale Äquivalente früherer Begriffe darstellen. Für den Bildungsbegriff scheint dies neben den Begriffen wie »Selbstbestimmung«, »Mündigkeit« und anderen (s. o.) besonders für den Begriff der »Identität« zu gelten. Auf diese zweite Forschungsaufgabe, den genauen, historisch vermittelten Begriffsvergleich, geht dieser Artikel jedoch noch nicht ein. Sein Schwerpunkt muss auch aus Raumgründen die selbstkritische erinnernde Vergegenwärtigung des Bildungsbegriffs bleiben. Hierdurch und durch die abschließenden systematischen Überlegungen soll jedoch der Bezugsrahmen sichtbar werden, auf den sich Einzelanalysen der genannten Art beziehen könnten.

rechtigt. Mit dem Pathos der Idee der Bildung dürfen nicht ein verdinglichter Bildungsbetrieb in den Schulen und eine verdinglichte »Halbbildung« in der Gesellschaft (Adorno 1962) ideologisch gerechtfertigt werden, die mit Bildung nichts mehr zu tun haben. In einer ideologiekritisch gerichteten Selbstkritik muss die Rekonstruktion der Bildungstheorie ihre über alle anderen kritikwürdigen Schwächen hinausführende Spitze haben, weil der Vorwurf, der eben gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Terminologie gegenüber gemacht worden ist – der Vorwurf mangelnder historischer Selbstverständigung –, den Begriff der Bildung selbst trifft. Bildung wollte Entfremdung überwinden; sie ist jedoch als institutionalisierte, verschulte Bildung selbst zu *entfremdeter Bildung* und damit zur Mitursache für die Entfremdung des Menschen geworden. Über Bildung, zumal in der provokatorischen Verbindung zu Entfremdung, kann man nur reden, wenn man sich zugleich diesen *Selbstwiderspruch* von Bildung verdeutlicht. Das Thema »Bildung und Entfremdung« ist in eins das Thema der eigenen Selbstentfremdung und Selbsttäuschung der Bildung. Die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs kann daher nur *dialektisch* erfolgen, durch die Analyse der Gründe, warum Bildung selbst der Entfremdung erlegen ist, ohne sie zu durchschauen. Die *rekonstruierende* Darstellung dieses Dilemmas könnte der Ausgangspunkt eines neuen *konstruktiven* Gebrauchs des Begriffs werden. Eine sich dialektisch verstehende kritische Analyse will außerdem sagen, dass es nicht nur einen Bruch mit der Bildungstradition gibt, sondern nach wie vor Kontinuität zu ihr, da das sich gegen Bildung richtende kritische Denken ohne das durch Bildung entbundene kritische Denken nicht zu begreifen ist.

Die Idee der Bildung ist vieldeutig und mehrperspektivisch. Gleiches gilt für den Begriff der Entfremdung; seine theoretische Brauchbarkeit als wissenschaftliche Kategorie wird daher ebenfalls bezweifelt (Israel 1972, 312 ff.). Trotzdem wollen wir uns auf beide Begriffe einlassen, weil auch die Bemühung um ihre Transformation sich nur in Auseinandersetzung mit ihnen vollziehen kann. Um verständlich zu bleiben und das Herauswachsen wissenschaftlicher Thesen aus Alltagserfahrungen anzudeuten (von Hentig 1972, 80, 153 f.), sei zunächst von sehr allgemeinen und daher vorläufigen Bestimmungen von Bildung und Entfremdung ausgegangen, ferner von alltäglichen schulischen Phänomenen.

Bildung will Zusammenhänge bewahren. Ihr Tod ist das unlebendige, geistlose und persönlich bedeutungsleere Lernen. Noch sind wir für die gemeinten Zusammenhänge nicht ganz gefühllos geworden. Wir spüren, dass Bildung und Leben, Lernen und Erfahrung, Schule und persönlicher Fortschritt, Unterricht und geistvolle Beschäftigung im Lernbetrieb unserer sog. »Bildungs«anstanlen weithin wenig miteinander zu tun haben. Lernen, das diese Zusammenhänge vernachlässigt oder gar zerstört, kann man entfremdendes oder entfremdetes Lernen nennen. »Wir haben uns entfremdet«, sagt man mit Bezug auf einen anderen Menschen, wenn wir uns wenig oder nichts mehr bedeuten. *Entfremdung* meint stets *Trennung, Auflösung eines Zusammenhangs*. Der Bezugspunkt,

von dem aus Entfremdung festgestellt werden kann, ist ein Zustand, in dem diese Trennung noch nicht erfolgt ist, in dem ein Zusammenhang besteht: »ein Vertraut- und Heimischsein, eine Einheit, Einigkeit, Harmonie, Freundschaft, Liebe«. Entfremdung ist demgegenüber »die gleichgültige bis feindliche Beziehung zwischen Menschen oder zwischen Mensch und dinglicher Umwelt« (Maurer 1973, 348).

Verschulte Bildung, verschultes Lernen ist weitgehend entfremdetes Lernen, das Zusammenhänge auflöst und trennt: auf der Seite der *Umwelt* (a), auf der Seite des *Schülers* (b), zwischen *Umwelt* und Schüler (c), zwischen *den Schülern untereinander* (d), zwischen *Schüler* und *Lehrer* (e), zwischen *Schülern* und *Eltern* (f).

In den ersten 45 Minuten eines durchschnittlichen Schulvormittags der Mittelstufe eines Gymnasiums stehen die Hauptlandschaftsformen Venezuelas und ihre Bedeutung für die Wirtschaftsprobleme des Landes an; in der zweiten Stunde die Fortsetzung einer Interpretation der »Judenbuche« von A. v. Droste-Hülshoff (die Behandlung der Erzählung verteilt sich punktuell über mehrere Wochen; zwischendurch musste u. a. zwei Stunden lang ein Aufsatz zurückgegeben und besprochen werden); in den nächsten 45 Minuten Fortsetzung von Caesars »Bellum Gallicum« (die Caesar-Übersetzungen, jede Stunde eine Handvoll Zeilen, schleppen sich über Monate); in den folgenden 45 Minuten Physik, Aufbau des Mikrophons und noch anderes, Abstrakteres (der befragte Schüler kann das Thema der Unterrichtseinheit nicht präzise benennen); in der vorletzten Stunde Abhörarbeit in Geschichte über die Entwicklung des russischen Großreichs seit dem Mittelalter (auch in sämtlichen Nebenfächern ist man inzwischen zu schriftlichen Tests übergegangen; da sie nicht so häufig geschrieben werden, wird dafür meist die Beherrschung des Stoffs eines um so größeren Zeitraums verlangt); in der letzten Unterrichtsstunde Religionslehre, jeweils die evangelischen und katholischen Schüler getrennt. In der evangelischen Klasse soll eine Predigt Helmut Gollwitzer nach der Kristallnacht mit dem Verhalten des Propheten Jeremia verglichen werden; *tertium comparationis*: der Widerstand des einzelnen in der Bindung an Gott. Die Klasse ist jedoch unaufmerksam; es ist die sechste Stunde und vorher die Geschichtsabhörarbeit, man unterhält sich, macht sich Luft, reagiert sich ab, denkt an den bevorstehenden Nachmittag. Ob Freizeit drin ist? Übermorgen ist die Mathematikarbeit dran, bald darauf die nächste Lateinarbeit. Lieber noch nicht dran denken ... – An der Analyse eines solchen Schulalltags eines Vierzehnjährigen kann man viel über Entfremdung als Auflösung von Zusammenhängen ablesen.

(a) *Die Umwelt: zeitlich, räumlich, strukturell zerlegt*

Die komplexe gesellschaftlich-kulturelle Umwelt ist künstlich in Schulfächer zerlegt. Dabei ist, nebenbei gesagt, ein einmal erreichter Entwicklungsstand des Fächerkanons festgeschrieben worden; Gesundheitslehre, Rechtslehre, Psychologie, Soziologie fehlen zum Beispiel. Die Wirklichkeit ist nicht nur zerlegt; sie ist auch nur scheinbar vollständig in dem vermeintlich enzyklopädisch orientierten Kanon abgebildet.

(b) Der Schüler: die Integration gelingt nicht

Der Schüler soll das isoliert Behandelte zu einem durchreflektierten Zusammenhang integrieren. Aber das ist schwierig, wenn nicht unmöglich. Von den Fachlehrern selbst wird es nicht mehr verlangt; sie haben in der Regel weit mehr als die Hälfte ihrer eigenen Schulbildung vergessen und sind im buchstäblichen Sinn des Wortes Halbgebildete. Die Integration ist darum so schwierig, weil die Schulfächer mit ihren disparaten Gegenständen das zeitlich und räumlich zum Teil völlig Ungleichezeitige gleichzeitig präsentieren: Jeremia, Julius Caesar, Droste-Hülshoff, Drittes Reich, Venezuela, das russische Großreich. Auch so etwas kommt im Leben sonst so nicht vor. Epochenunterricht und fächerübergreifender Projektunterricht haben sich immer noch nicht durchsetzen können. Hinzu tritt die Zerstreuung der Einzelgegenstände selbst auf Grund der auf Einzelstunden im Abstand voneinander anberaumten Teilbehandlung. Aus dieser Zerteilung und Zerstreuung, die an sich die Durchsicht durch die Wirklichkeit erleichtern soll, finden weder die Gegenstände in ihren Zusammenhang zurück, noch kann auf der subjektiven Seite der Schüler in dieser »Bildungs«welt heimisch werden und Bildung als in sich zusammenhängenden Lernfortschritt erfahren. Das Gelernte bleibt äußerlich und wird darum auch schnell vergessen. »Das hältste ja im Kopf nicht aus«, so der Titel des neuen Schulstücks des Berliner Grips-Theaters.

(c) Was Lernen und Leistung positiv sein könnten

Zu manchem hätte der Schüler im Verhältnis zur Welt durchaus Lust. Manches interessiert ihn in seiner gegenwärtigen Umwelt und aus der Vergangenheit brennend. Aber zum Teil kommt eben dies in der Schule gar nicht vor. Für die Arbeit im Bund für Umweltschutz und im Bund für Vogelschutz ringt er sich jede freie Minute von seinen Nachmittagen ab. Hier studiert er immer wieder neue aus der Volkshochschule und aus Spezialbibliotheken ausgeliehene Bücher und macht Exkursionen. Hier lernt er mit größter Intensität, ohne Ermüdung. Genauer: Auch wenn er schließlich erschöpft ist, ist er glücklich, ist er tief befriedigt. Leistung in diesem Sinne ist ein durch und durch positiver Begriff. Er meint die Freude über erworbene Kompetenz. Wir wissen heute, dass das Kind von früh an auf aktive Weise durch Neugier, Experiment, Spiel, Frage- und Suchverhalten darauf ausgerichtet ist, Welt sich selbst zu assimilieren und sich selbst der Welt anzupassen (J. Piaget 1954). Das Streben nach selbständiger Kompetenz im sozialen Lernkontext (»Kompetenz-Motivation«, L. Kohlberg 1974) ist ein Schlüsselphänomen, um die Lernfreude des Menschen zu verstehen und ein Verständnis nicht-entfremdeten Lernens und nicht-entfremdeter Leistung zu gewinnen.

Der Bildungsbegriff der Schule verfehlt dies Verständnis täglich tausendfach. Er lebt nicht von der Faszination der Kinder durch die Sachen selbst, sondern größtenteils, wenn auch keineswegs völlig, von Regulierungen und Sanktionen, die den Sachen äußerlich bleiben; denn selbst das, was an den Schulgegenständen interessiert, wird einem Leistungsverständnis unterworfen, das die Freude an den Gegenständen verdirbt. Dies Leistungsverständnis hat auch mit dem individuellen Lernfortschritt wenig zu tun, weil die Leistung an überindividuellen, noch dazu



Karl Ernst Nipkow

Bildungsverständnis im Umbruch - Religionspädagogik im Lebenslauf - Elementarisierung

Paperback, Broschur, 406 Seiten, 15,0 x 22,5 cm
ISBN: 978-3-579-05221-2

Gütersloher Verlagshaus

Erscheinungstermin: September 2005

Ein Querschnitt durch die moderne Religionspädagogik

- Pädagogik und Theologie in interdisziplinärer Vernetzung mit sozialwissenschaftlichen Fragen

Karl Ernst Nipkow gilt weithin als der Nestor der Religionspädagogik. Diese zweibändige Aufsatzsammlung umfasst bisher verstreut veröffentlichte Beiträge Nipkows sowie bisher unveröffentlichte Vorträge und Studien zu verschiedenen Themenfeldern ganz überwiegend aus den letzten sechs Jahren. Die Beiträge schlagen einen Bogen von den Aufgaben der Pädagogik im Allgemeinen (Bildungstheorie und Schulpädagogik, Sonderpädagogik als »Inklusive Pädagogik«, Indoktrinationsforschung, Friedenspädagogik, »Globales Lernen«) hin zu den Aufgaben der Religionspädagogik im Besonderen (Religiöses Lernen in Kindheit, Jugend- und Erwachsenenalter, elementarisierende Religionsdidaktik, »Christliche Pädagogik«, christliche Spiritualität, Erziehung zum Frieden, »Interreligiöses Lernen«, das Verhältnis von Ethik/Philosophie, Ethik- und Religionsunterricht). Eine zentrale Rolle in beiden Bänden spielt die Gottesfrage.

Der wissenschaftliche Grundtakt des vorliegenden Werkes ist der Doppelakzent auf Pädagogik und Theologie und die interdisziplinäre Vernetzung mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Befunden. Neu ist dabei die relativ starke Berücksichtigung der Evolutionsforschung.