

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 2

**Christliche Pädagogik
und Interreligiöses Lernen
Friedenserziehung
Religionsunterricht und Ethikunterricht**

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 978-3-579-05222-9

www.gtvh.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9

I. Christliche Pädagogik

1. Christlicher Glaube	
Herausforderung für die Pädagogik	19
2. Christliche Pädagogik und christliches Menschenbild	39
3. Religiöse Bildungsamkeit heute	
Grundlagen und Grenzen religions- und gemeindepädagogischen Handelns	57
4. Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht?	
Systematische Analyse des Indoktrinationsproblems im internationalen Vergleich	74
5. Plurale Profile spiritueller Erneuerung und Erziehung	
Ein katholisch-evangelischer Vergleich	104

II. Globales Lernen und Erziehung zum Frieden Zwischen Vision und Evolution

1. Johann Amos Comenius und seine frühe christliche Friedensvision	
Anfänge und Voraussetzungen globalen Lernens	125
2. Weltreligionen – Weltethos – Weltfrieden	
Offene Flanken des Weltethos-Programms in religionsphilosophischer, pädagogisch-evolutionstheoretischer und anthropologischer Sicht .	138
3. Frieden und Gewalt	
Alt- und neutestamentliche Grundlagen einer christlichen Friedens- pädagogik	162
4. Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas in der Erziehungswissenschaft	175
5. Friedensvision und Evolutionsforschung	
Ein integrativer Ansatz zur Gewalteinämmung und Friedenserziehung	200

III. Interreligiöses und interkulturelles Lernen Zur Religionspädagogik des Anderen

1. Der religiöse Bildungsauftrag der Schule im Pluralismus am Beispiel des Faches »Religion und Kultur« im Kanton Zürich	229
2. Interkulturelle und interreligiöse Erziehung Hermeneutische und didaktische Aufgaben hinsichtlich Christentum und Islam	254
3. Der Kopftuchstreit Mehrperspektivische Erwägungen zu einer Kontroverse von paradigmatischer Bedeutung	275
4. Menschenwürde in den Religionen und in der Philosophie Eine vergleichende Skizze	293
5. Die »Einbeziehung« des Anderen Protestantische Spurensuche und Kontraste	312
6. Das Eigene und das Fremde Zu einer Pädagogik und Theologie des Anderen	330

IV. Religion und Ethik/Philosophie Religionsunterricht und Ethikunterricht

1. Religion und Ethik – Religionsunterricht und Ethikunterricht Dialogpartnerschaft in einer zerstrittenen Welt	351
2. Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht	370
3. Moralität und Religion in den Grenzen der Vernunft Zur Religionsphilosophie I. Kants unter philosophischen, theologischen und religionspädagogischen Aspekten	389
4. Wie über Gott sprechen? Gottesbilder im Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht – eine mehrdimensionale Analyse	407
Personenregister	431
Sachregister	437
Nachweise	441

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 zum 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 verbindet 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 Text 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

Der zweite Band entfaltet die Spannung von theologischer Konzentration und kirchlicher Bildungsverantwortung in ökumenischer und globaler Weite. Er konzentriert sich unter dem Stichwort »Christliche Pädagogik« auf die christliche Substanz einer Bildungs- und Erziehungsmitverantwortung der Kirche (Teil I). Gleichzeitig geht es um die zunehmende Bedeutung interreligiöser und interkulturellen Lernens in innergesellschaftlichen und transkulturellen Perspektiven (Teil II und III). Keine theologische Konzentration ohne ernst gemeinte aktive Toleranz, eins nicht ohne das andere! Eine nicht pluralitätsfähige christliche Erziehung und Bildung wäre ein Rückfall und widerspräche überdies christlicher Theologie. Komplementär dazu ist eine christliche Selbstverständigung eine innere Voraussetzung für die Fähigkeit zum Dialog im religiösen und ethischen Pluralismus. Die Fähigkeit, sich zu verständigen, betrifft auch das klassische Verhältnis von Religion und Moral, Theologie und Philosophie und Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht (Teil IV). Es geht in Schule und Gesellschaft darum, philosophische Nachdenklichkeit, ethische Verantwortung und religiöse Urteilsbildung vor drohender Marginalisierung oder pädagogisch unvertretbarer Verdünnung zu bewahren.

In einer ausdifferenzierten Gesellschaft ist das religiöse Leben nur ein Teilsegment, und die Kirchen sind gesellschaftliche Größen neben anderen wie Recht, Politik, Wirtschaft, Wissenschaften, Kunst. Die Deutungshoheit für die Weltklärung liegt bei den Wissenschaften, wobei neben der Physik zunehmend die Biologie zur Leitwissenschaft avanciert. Dieser Band trägt dem dadurch Rechnung, dass zum erstenmal in der Religionspädagogik die Evolutionsbiologie und Allgemeine Evolutionstheorie kritisch-konstruktiv befragt und berücksichtigt wird. Zugleich wird verstärkt das Gespräch mit der Philosophie geführt.

Nach dem groben Überblick über das Ganze sei der Aufbau im Einzelnen einführend kommentiert, erstens *Teil I* über »Christliche Pädagogik«. Für die moderne Pädagogik haben sich konfessionelle Unterschiede weitgehend überlebt. Wenn überhaupt, scheint man an einer »christlichen« Sicht als solcher interessiert. Ich schließe mich der konfessionellen Gleichgültigkeit nicht an, nehme aber das öffentliche Interesse an dem ernst, was das Christentum als Ganzes heute (noch) bedeutet. Mein erstes Motiv ist die *Rechenschaftspflichtigkeit über das Christentum in der Öffentlichkeit*.

Katholische und evangelische Religionspädagogen arbeiten längst in systematischer Breite zusammen, wie am »Lexikon der Religionspädagogik« (hg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Neukirchen 2001) und am »Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe« (hg. von Gottfried Bitter,

Rudolf Englert, Gabriele Miller und dem Verfasser, Kösel 2002) abzulesen ist. Andere Publikationsreihen sind ebenfalls ökumenisch angelegt wie die Reihe »Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft«, hg. von Hans-Georg Ziebertz, Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert und Ulrich Schwab (Herder Verlag – Gütersloher Verlagshaus, ab 2002). Für das neue Jahrhundert sind die *ökumenischen Anstrengungen zu verstärken* – mein zweiter Beweggrund. Unter Würdigung der unterschiedlichen konfessionellen Traditionen und gegenwärtigen kirchlichen Formen ist das gemeinsame christliche pädagogische Verständnis intensiver in den öffentlichen Diskurs einzutragen.

Das dritte Motiv betrifft den *konfessionsübergreifenden Dialog mit nicht-christlichen Religionsgemeinschaften* wie zur Zeit besonders mit dem Islam. Der ägyptische Kulturwissenschaftler Fuad Kandil (Universität Karlsruhe) hat mehrfach auf die Asymmetrie der Wahrnehmung im Verhältnis zwischen dem Islam und dem Westen aufmerksam gemacht.

Muslime sprechen immer nur »von ›dem Westen‹ (arabisch ›Al-Gharb‹)«, ein Begriff, »der in der arabischen Welt eher mit *technischer Zivilisation, Wirtschaftskraft und politischer Macht*, denn mit dem *Christentum* assoziiert wird«. Die so charakterisierten Staaten werden »im Hinblick auf ihre Realpolitik nicht als Repräsentanten des Christentums bzw. *nicht als im Sinne des Christentums handelnde Staatengruppe* wahrgenommen. Vielmehr scheint die westliche Politik in den Augen der meisten Menschen in der arabischen Welt »eher im Widerspruch zu anerkannten Werten des Christentums zu stehen.«¹ Umgekehrt beobachtet Kandil in westlichen Gesellschaften die »*Fixierung auf den Islam*« mit der Gefahr der verallgemeinernden Verortung von Konfliktursachen im religiösen Feld.²

Ein Hauptziel dieses Bandes ist in den entsprechenden Kapiteln, zur Korrektur der Wahrnehmungsverzerrungen beizutragen. Hierzu brauchen wir im Christentum die Fähigkeit zu selbstkritischer Selbstunterscheidung dessen, was »christlich« ist oder sein sollte.

Was meint »*Christliche Pädagogik*« als Titel von *Teil I* genauer? Es stehen nicht lediglich gewisse christliche Kulturelemente vor Augen, die im Sinne des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts vom 17. Dezember 1975 (BVerfGE 41, 29 ›52‹) auszulegen sind. Danach bezeichnet das Adjektiv »christlich« »eine vom Glaubensinhalt losgelöste, aus der Tradition der christlich-abendländischen Kultur hervorgegangene Wertewelt, die erkennbar auch dem Grundgesetz zu Grunde liegt und unabhängig von ihrer religiösen Fundierung Geltung beansprucht« (Urteil des BVerfG vom 24. Juni 2004, 2 C 45.03, 4c,cc). Was hier »von neutraler Warte« (a. a. O., 4 a) für jedermann in den Blick kommt, klammert die Inhalte des christlichen Glaubens ein. Dies ist im Folgen-

1. So zuletzt: Christlich-Islamischer Dialog im Zeichen aktueller Spannungen, in: Una Sancta. Zs. f. ökumenische Begegnung, 1/2004, 66-81, hier 72.
2. A. a. O., 73.

den wie schon in Bd. 1 gerade nicht möglich und auch unfruchtbar, denn es soll sich ja die Kraft des christlichen Glaubens zum Dialog bewähren, zu einem Dialog aus der »Mitte« der Religionen heraus (Gustav Mensching).

Die Probe auf die Pluralismusfähigkeit soll nicht hinsichtlich eines kulturellen Christentums gemacht werden, zu dessen abgeblassem Charakter die politische Argumentation leider laufend beiträgt, wenn sie im Kopftuchstreit das Christliche als etwas Alltägliches und Gewöhnliches verteidigt, während das islamische Kopftuch muslimischer Lehrkräfte als Bekenntnis angesehen wird und damit als eine Beeinträchtigung der Neutralitätspflicht des Staates untersagt ist (s. u. genauer Teil III, 3). Bereits das christliche Ethos einer »Christlichen Gemeinschaftsschule« als Pflichtschule für alle kann und darf nach Friedrich Schweitzer zu Recht »nur ein pluralitätsfähiges Ethos sein«.³ Das Verständnis von »christlich« in dem hier gemeinten Charakter einer »Christlichen Pädagogik« brauchte sich an sich um diese nötige Offenheit nicht zu kümmern, will es aber erst recht; denn pluralitätsfähig muss auch der evangelische Religionsunterricht, müssen ebenso Schulen in evangelischer Trägerschaft sein, obwohl der Zutritt freiwillig ist und man hier »unter sich« sein könnte und rein rechtlich sein dürfte⁴. Mein entscheidendes erkenntnisleitendes Interesse ist, den *Beweis für die Verständigungsfähigkeit im theologischen Zentrum des christlichen Glaubens* aufzusuchen.

Die Probe aufs Exempel beginnt im Blick auf den katholischen Partner, indem ein bislang noch ausstehender Vergleich zwischen *katholischer und evangelischer Spiritualität* unternommen wird, um die Offenheit zur katholischen Seite gleichzeitig mit theologischer Klarheit hinsichtlich bestehender Unterschiede zu verbinden (I, 5). Nur so kommt ehrlich das Gemeinsame in den Blick. »Spiritualität« ist ferner weltweit ein neues Thema, das auf weitere wissenschaftliche Vertiefung wartet.

Die Kapitel zuvor (I, 1-4) betreffen theologische Grundlagen und pädagogische Grundprobleme, die alle christlichen Pädagogen gleichermaßen angehen, und zwar im Gegenüber zur skeptischen säkularen wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft mit ihrer inhärenten Religions- und Christentumskritik. Unmissverständlich sei betont, dass mit der Formel »Christliche Pädagogik« kein Rückfall in eine »normative Pädagogik« im älteren Stil einer »Katholischen Pädagogik« oder »Evangelischen Pädagogik« begünstigt werden soll, kein Zurück zu einer von der Erziehungswissenschaft zu Recht längst we-

3. F. Schweitzer, Überlegungen zur christlichen Gemeinschaftsschule in pluraler Gesellschaft, in: Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Ev. Landeskirche in Württemberg, »Christliche Gemeinschaftsschule in pluraler Gesellschaft – Auslaufmodell oder zukunftsfähig?«, Stuttgart-Birkach 2004, 37-45, 44.
4. Vgl. meine Abhandlung: Schule im Spannungsfeld von Pluralität und Verständigung, in: K. E. Nipkow/E. Schweitzer (Hg.), *Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft?*, Münster u. a. 2002, 17-37.

gen ihres ideologisch geschlossenen Charakters abgewiesenen »Weltanschauungspädagogik«. Im Gegenteil: Eine Christliche Pädagogik ist interreligiös und interkulturell im Sinne eines starken Toleranzbegriffs zu wagen.

Die Themen im Einzelnen sind in Teil I »*Christlicher Glaube als Herausforderung für die Pädagogik*« (I, 1), wobei die Herausforderung zuerst an die Adresse kirchlichen pädagogischen Handelns selbst zu richten ist, ferner »*Christliche Pädagogik und christliches Menschenbild*« – ein klassisches Thema im theologischen Zentrum (I, 2). Die beiden nächsten Kapitel gehören eng zusammen. Sie betreffen zunächst die Frage der »Bildsamkeit«, die für Johann Friedrich Herbart mit Recht der zentrale »einheimische« Begriff pädagogischen Handelns darstellte. Es wird eine längst fällige systematische Behandlung der Kategorie der »*religiösen Bildsamkeit*« unternommen, damit schärfer die »*Grundlagen*« wie die »*Grenzen religions- und gemeindepädagogischen Handelns*« sichtbar werden (I, 3). Den sachlogischen Anschluss bildet das Indoktrinationsproblem, denn die Bildsamkeit von Kindern und Jugendlichen ist verführ- und ausbeutbar. Um die Sachverhalte zu klären, wird mit internationalen Bezügen der Frage »*Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht?*« nachgegangen (I, 4). Die Indoktrinationsthematik wird für die deutschsprachige *religionspädagogische* Diskussion erstmals entfaltet. Sie fehlt aber fast ganz auch in der säkularen *pädagogischen* Forschung, so als wäre sie überhaupt gegenstandslos geworden. Indoktrination ist aber keine Versuchung allein religiöser Erziehung. Das Kapitel hierüber ist deshalb allgemeinpädagogisch relevant.

Methodologisch verbinde ich hinsichtlich einer »Christlichen Pädagogik« eine positionierte Darstellung christlicher Merkmale mit einer gleichzeitig Abstand nehmenden Analyse. Die Gegenstände werden gewissermaßen von innen und zugleich von außen betrachtet. Diese Doppelseitigkeit erscheint mir für die zukünftige Gesprächskompetenz christlicher Pädagogen in einer säkularen Welt geboten.

In den anschließenden Teilen II und III sind die Kapitel zunächst von dem *weltgesellschaftlichen Bildungskontext* bestimmt, der anders als der lebensgeschichtliche Kontext (Band 1, Teil II) für die Pädagogik wie die Religionspädagogik relativ neu ist. Christliches Denken ist auf Grund des Glaubens an Gott als dem Schöpfer aller Menschen und an die Erneuerung dieser Schöpfung in Jesus Christus weltumspannend. Darum bleibt eine christliche pädagogische Verantwortung nicht bei sich selbst. *Teil II* eröffnet die Diskussion zum »*globalen Lernen*« mit der Frage nach einer »*Erziehung zum Frieden zwischen Vision und Evolution*«.

Johann Amos Comenius (Teil II, 1) war der erste christliche Theologe und Pädagoge, der im 17. Jahrhundert seine Pädagogik neben der Ausrichtung am Lebenslauf von der Vision universaler Versöhnung bestimmt sein ließ. Als Opfer des Dreißigjährigen Krieges und Asylant quer durch Europa wollte er die konfessionellen Feindschaften, nationalen Gegensätze und philosophischen Schulstreitigkeiten überwinden und forderte Vorläufer gegenwärtiger interna-

tionaler Institutionen zur Befriedung des Erdballs. Wo sind heute vergleichbare Ansätze? Die Überlegungen führen ins Feld von Ethiken oder Ethosformen mit universalen Geltungsansprüchen.

Es folgen zwei Kapitel, von denen das erste nach den Chancen und Grenzen des inzwischen immer mehr diskutierten »Weltethos«-Programms von Hans Küng fragt (»Weltreligionen – Weltethos – Weltfrieden«, II, 2). Ich prüfe skeptisch, aber mit konstruktivem Interesse. Das Projekt Küngs eignet sich als Paradebeispiel von Vorhaben, die mit dem Begriff »Welt« operieren, aber nicht genügend bedenken, ob überhaupt Menschen »weltbürgerlich« zu denken und vor allem zu handeln imstande sind. Das Küng-Projekt hat daher vor allem eine offene pädagogische Flanke. Positiv an solchen global ausgreifenden Vorhaben ist, dass sie die Diskussion über gewohnte Denkschemata hinausführen. Fortan ist von provinziell verengter Pädagogik und Religionspädagogik Abschied zu nehmen.

Das Christentum hat ebenfalls ein Ethos mit universalem Anspruch entwickelt, das der »Nächstenliebe« einschließlich der »Feindesliebe« Es muss ebenfalls geprüft werden, und zwar gegen den geschichtlichen Schatten des Christentums, den es im Felde von »Frieden und Gewalt« in der Geschichte hinterlassen hat. Befreiend ist der Blick auf den Ursprung; in Umrissen werden »alt- und neutestamentliche Grundlagen einer christlichen Friedenspädagogik« vergegenwärtigt (II, 3).

Teil II über die Erziehung zum Frieden will die Erwartungen an eine weltbürgerliche Bildung und Friedenserziehung aus sozialwissenschaftlicher Sicht überprüfen, besonders aus dem Blickwinkel evolutionärer Ethik und Psychologie. Hierfür ist zunächst zu untersuchen, ob überhaupt das »evolutionäre Paradigma« problemlos pädagogisch (und religionspädagogisch) angewendet werden kann. Darf mit einem solchen Ansatz in der Pädagogik und Religionspädagogik operiert werden? Die Überprüfung unterscheidet zwischen einer problematischen, weil einseitigen »Soziobiologie«, und einer Rezeption des evolutionären Paradigmas im Sinne einer systemtheoretisch orientierten »Allgemeinen Evolutionstheorie«, ferner zwischen einer völligen Substitution der bekannten pädagogischen Theoriebildungen durch eine »Evolutionäre Pädagogik« und auswählenden Rezeptionen von Befunden evolutionsgeschichtlicher Forschung (II, 4). Für mich scheint nur der jeweils zweite Weg angemessen zu sein.

Der Schluss des zweiten Teils mündet in eine breitere Darstellung eines »integrativen Ansatzes zur Gewalteinämmung und Friedenserziehung« in der Praxis (II, 5). Ich nehme Teile meines Buches »God, Human Nature and Education for Peace« (2003) auf, für das keine deutsche Übersetzung vorgesehen ist.

Eine Hauptursache für Aggression, Gewalt und Kriege als einer historischen Konstanten sind bis heute rivalisierende kulturelle, nationale und territoriale Machtinteressen. Sie erhielten und erhalten durch ethnische Gegensätze (»Erbfeindschaften«) und religiöse Unterschiede zusätzlichen Zündstoff. Die Unter-

scheidung von »Eigengruppe« und »Fremdgruppe« hat uralte evolutionäre Wurzeln. Darum schließt sich *Teil III* konsequent mit dem Blick auf »*Interkulturelles und Interreligiöses Lernen*« vertiefend an. Dieser Teil will Bausteine zum Umgang mit dem Anderen als Fremden beitragen, theoretisch gesprochen Elemente einer notwendigen »*Religionspädagogik des Anderen*«.

Zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunftsfamilien sucht man zur Zeit in den europäischen Staaten überall im staatlichen Schulsystem nach Lösungen. Sollen bisherige konfessionelle Formen des Religionsunterrichts ersetzt werden? Wie ist der »*religiöse Bildungsauftrag der Schule*« am sachgemähesten zu erfüllen? Er wird am *Beispiel des neuen Faches »Religion und Kultur«* in den Klassen 7 und 8 des *Kantons Zürich* sowohl auf mehreren Ebenen als auch im Blick auf alternative Lösungen diskutiert (III, 1).

Anschließend konzentrieren sich die Ausführungen auf das Verhältnis von »*Christentum und Islam*«. Erstens wird die *hermeneutisch-didaktische* Problem- und Aufgabenebene »*interkultureller und interreligiöser Erziehung in der Schule*« mit Seitenblicken auf den Islam ausgelotet (III, 2). Zweitens wird ein Spezialproblem behandelt, das mehr ist als das, der »*Kopftuchstreit*«. Er hat exemplarischen Charakter und eignet sich dazu sichtbar zu machen, dass die komplexen Sachverhalte in diesem brisanten gesellschaftspolitischen Feld nur »*mehrperspektivisch*« einigermaßen sachgerecht erschlossen werden können (III, 3).

Aspekte globaler Verständigung können in Lehre und Unterricht an gewichtigen ethischen Schlüsselthemen sichtbar gemacht werden. Die »*Menschenwürde*«, der ethische Grundwert unserer Verfassung und die Basis der Menschenrechte, ist Gegenstand des anschließenden Kapitels in einer *religionsvergleichenden Analyse* (III, 4), die alle großen Religionen einbezieht, neben Judentum, Christentum und Islam auch Hinduismus und Buddhismus. Ferner wird den philosophischen Wurzeln nachgegangen (Stoa, Pico, Kant).

Die beiden abschließenden Kapitel des Teils III wollen zu der genannten Religionspädagogik des Anderen auf einer vertiefenden *anthropologischen und theologischen* Ebene beitragen. Es scheint so, als sei in der Zeit Goethes und Schleiermachers der Durchbruch zu einem »menschheitlichen« Denken mit der »*Einbeziehung des Anderen*« gelungen – »*eine protestantische Spurensuche mit Kontrasten und Grenzen*« (III, 5). Den Abschluss bildet eine systematische Betrachtung über »*das Eigene und das Fremde*« mit dem Brennpunkt auf die für die Praxis notwendigen »*Kommunikations- und Dialogregeln*« (III, 6).

Zur Zeit erheben Vertreter und Vertreterinnen des Philosophie- bzw. Ethikunterrichts den Anspruch, die Urteilsbildung angesichts weltanschaulicher, religiöser und moralisch-ethischer Pluralität am besten durch eine aufklärende philosophisch-ethische Bildung fördern zu können. Wie steht es um *Religion und Ethik in der Schule?* (Teil IV) Das Problem sei so aufgerollt, dass mit einer Thematisierung des Problems im *ostdeutschen Kontext* begonnen wird, denn hier nehmen z. T. viele Schüler und Schülerinnen am Ethikunterricht teil, der

sich zusammen mit dem Religionsunterricht herausgefordert sieht. Ich versuche unter Rückgriff auch auf empirische Daten zu zeigen, wie eine »Dialogpartnerschaft« aussehen könnte und warum eine Qualitätsverbesserung ansteht (Teil IV, 1).

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat eine kooperierende »Fächergruppe« mit einem »dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht« vorgeschlagen, ein Konzept, das schon Ende der 60er Jahre angedacht worden ist. Es wird im Gespräch mit dem Hamburger »Religionsunterricht für alle« entwickelt, um es neben der Zürcher Lösung mit einer weiteren Alternative vergleichen zu können (IV, 2).

Wenn von Ethik- und Philosophielehrkräften dezidiert die europäische Aufklärung als Grundlage ihrer Fächer genannt wird, ist es sachgemäß und übrigens längst auch für die Religionspädagogik überfällig, sich Immanuel Kant zuzuwenden. Man hat ihn bislang in der Religionspädagogik übersehen. Die Studie über »Moralität und Religion in den Grenzen der Vernunft – Zur Religionsphilosophie I. Kants unter philosophischen, theologischen und religionspädagogischen Aspekten« (IV, 3) will für beide Fächer klären, was »Moralität« und »Religion« mit Kant und über ihn hinaus miteinander zu tun haben.

Der zweite Band schließt mit der *Gottesfrage*; ihr widmete sich auch der ganze letzte Teil von Band 1. Sie bestimmt mein Nachdenken seit Jahrzehnten. Es ist ermutigend und aufschlussreich, dass Ethiklehrkräfte auf Weiterbildungsveranstaltungen das Gespräch über Gott auch mit einem Theologen und Religionspädagogen suchen. Ein solcher Anlass ist der Hintergrund der mehrdimensionalen Analyse über die Frage, wie »über Gott zu sprechen« ist (IV, 4). Nach wie vor herrschen auf allen Seiten immer noch Vorurteile und Missverständnisse. Sie schwächen die Verständigungschancen, wobei noch dazu die Situationen in den ost- und westdeutschen Bundesländern ungleich sind. Das erste wie das letzte Kapitel des Teils IV gehen auf Vorträge im ostdeutschen Kontext zurück. Gerade weil in diesem Kontext christliche Positionen marginalisiert sind, können Begegnungen besonders fruchtbar sein und die Verständigungschancen unerwartet groß.

I. Christliche Pädagogik

1. Christlicher Glaube

Herausforderung für die Pädagogik

Seit einem halben Jahrhundert versucht die Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden¹ »in Auseinandersetzung mit wichtigen pädagogischen und anderen aktuellen Fragen unserer Zeit evangelische Positionen deutlich zu machen«. Der Verband begleitet die Zeitgeschichte auf dem Hintergrund der nie versiegenden Quellen der jüdisch-christlichen Überlieferung.² In diesem Rahmen sei einleitend gefragt:

Was haben Glaube und Bildung im Christentum miteinander zu tun?

Jüdische und antike Einflüsse

Den *jüdischen Wurzeln* verdankt das Christentum zentrale Merkmale, die die unauflösbare *Verbindung von Glauben, Lehren und Lernen* betreffen. Jesus war ganz wesentlich auch ein Lehrer. Der Missionsbefehl verpflichtet zu lehren. Charakteristisch wurde wie im Judentum ein auslegender Dienst an Texten. Das Urchristentum und die frühe Kirche kannten bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts keine andere Heilige Schrift als die Bibel Israels.³

Die Alte Kirche betrieb Katechetenschulen, so in Alexandria. Clemens von Alexandria und Origenes öffneten sich der *antiken Bildung* und schlossen keine Schriften der alten Philosophen und Dichter aus, um auf diesem Wege die eigene Gesprächsfähigkeit zu steigern und zugleich die gebildete Welt für das Christentum zu gewinnen. Es beginnt eine *christlich-humanistische* Tradition. Der Glaube sollte mit einem klaren Verständnis dessen, was man glaubte, und mit der Kompetenz, ihn verteidigen zu können, wirksam werden. Die Öffnung

1. Das Folgende ist ein Festvortrag zum 50. Jubiläum der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden am 22. Juni 2002 in Bad Herrenalb.
2. Zur jüdischen Überlieferung siehe besonders die vielen wertvollen Abhandlungen von Hans Maaß in der Zs. »Beiträge Pädagogischer Arbeit«.
3. Vgl. D.-A. Koch, Art. Schriftauslegung II, TRE 30/2-3 (1999), 457-471.

für andere Gedankenwelten und die Entschlossenheit zur Prüfung der eigenen Glaubenstradition strapazierten allerdings angesichts eigenwilliger Auslegungen das kirchenamtliche Interesse an dogmatischer Einheit, so dass so manche großen christlichen Denker ausgegrenzt wurden.⁴ Das fünfte allgemeine Ökumenische Konzil von 553 verurteilte die Lehren des Origenes endgültig als irrig. Der Begründer eines evangelischen Humanismus, Philipp Melanchthon, wurde von der lutherischen Orthodoxie zum Teil schwer angefeindet. Dasselbe Schicksal traf den größten evangelischen Bildungstheologen des 17. Jahrhunderts, Johann Amos Comenius.

Verstehst du auch, was du liest? – Zentralstellung und Auslegung der Bibel

Das Christentum ist vielgestaltig; es trägt auch sakramentale Züge und kennt mystische Traditionen. Im religionsgeschichtlichen Vergleich sind aber bis heute Lehren und Lernen ein besonders kennzeichnendes Grundmerkmal geblieben. Es musste interpretiert werden, um was es ging, oberflächliche Information genügte nicht; das Neue wäre unverständlich geblieben. Darum: »*Verstehst du auch, was du liest?*« (Apg 8,30). Der Auferstandene legte den Emmausjüngern die Schriften aus, hierbei legte er sich selbst aus, indem er sie durch das Brechen des Brotes an sein Wirken und Zusammenleben mit seinen Jüngern erinnerte, aber eben »im Horizont der Schrift«: »Ihn erkennen« (V. 31) und die »Öffnung der Schriften« (V. 32) stehen in Parallele zueinander.⁵

Der christliche Glaube ist schon vor der Reformation eine Bildungsmacht. Er wird es um so mehr in dem Augenblick, als die *Bibel* zum normativen Mittelpunkt der Orientierung wird und noch dazu jeder Laie sich in ihr auszukennen hat. Dafür musste jeder lesen lernen. Volksschulen wurden ausgebaut; erst recht sollten die amtlichen Diener am Wort Gottes akademisch gebildet sein. 1528 wird von Melanchthon und Luther im »Unterricht der Visitatoren« eine zwei-stündige christliche Unterweisung in den Schulen vorgesehen – die Geburtsstunde des evangelischen schulischen Religionsunterrichts als eine theologische Elementarlehre für jedermann.

Die Kirche braucht Erziehung und Bildung für sich selbst und um aller Menschen willen

Die Kirche braucht christliche Erziehung und Bildung zunächst *für sich selbst* (s. u. Teil I). Hierauf beruht ihre unveräußerbare *ungeteilte* binnenkirchliche

4. W. Nigg, *Das Buch der Ketzler*, Zürich 1949.
5. B. Janowski, »Verstehst du auch, was du liest?« – Reflexionen auf die Leserichtung der christlichen Bibel, in: W. Härle/M. Heesch/R. Preul (Hg.), *Befreiende Wahrheit*, FS für Eilert Herms, Marburg 2000, 1-21, 6.

Bildungsverantwortung im Unterschied zur gesellschaftsbezogenen Bildungsmitverantwortung, die sie *mit anderen* Verantwortungsträgern *teilt*. Scharf trennen kann und sollte man beides nicht. In der zweiten Hinsicht ist die Kirche gefragt, was sie zu den allgemeinen Erziehungs- und Bildungsaufgaben *um aller Menschen willen* beizutragen hat (s. u. Teil II).

Bildung ist elementar wegen des *Fortbestands der Kirche* notwendig. Zwar ist der Glaube theologisch gesehen ein Geschenk, denn unserem Verstand ist es keineswegs von seiner Natur her einleuchtend, dass es einen Weltenschöpfer geben soll, der in einem jüdischen Wanderprediger zur Erlösung aller Menschen geworden ist. Damit sich aber die Situation überhaupt ergeben kann, in der Glauben entsteht, müssen Menschen von der christlichen Glaubensüberlieferung berührt und in den Überlieferungsstrom hinein genommen, d. h. christlich sozialisiert werden.

Nun findet sich die Kirche gleichzeitig von Anfang an in kulturellen und gesellschaftlichen Umwelten vor, die dem christlichen Glauben nicht gleichgültig bleiben dürfen. Es ist vielmehr ein wesentlicher Sinn des Glaubens selbst, der den Christen gebietet, sich auch in dieser Umwelt dem Willen Gottes gemäß zu verhalten, unabhängig davon, ob die Gesellschaft aus Mitgläubigen besteht oder nicht. Der Grund ist ein hoch theologischer. Wie Gott selbst seine Schöpfung nicht loslässt, dürfen Christen es auch nicht. Sie müssen sich auf sie einlassen und haben daher auch das *Wohl der Gesellschaft* mit zu verantworten. Daraus erwächst die Gesamtheit der Aufgaben christlicher Ethik; in sie ist die um aller Menschen willen ausgeübte Bildungsmitverantwortung eingeschlossen.

Es ist nicht gerade üblich, in alledem auch nach der *Qualität* zu fragen⁶. Aber das ist ein gut neutestamentliches Kriterium. Paulus hat sich gehörig bemüht, in seinen Missionsgemeinden einen formal durchdachten und inhaltlich angemessenen Glauben zu fördern und zu fordern. Seine Briefe sind ein Paradigma anspruchsvollster christlicher Erwachsenenbildung, wovon die Theologiestudenten ein Lied singen können. Analog hat der Bildungsbegriff in der Epoche der Goethezeit eine Reflexionsgestalt angenommen, hinter deren Niveau man nicht zurückfallen sollte. *Glaube und Bildung gehören für die Kirche nach innen und außen zusammen* und fordern als erstes ihre eigene pädagogische Handlungskompetenz heraus.

6. Der Religionsunterricht sieht sich gegenwärtig den Konsequenzen gegenüber, die für die Schule insgesamt aus den nationalen »Bildungsstandards« erwachsen. Siehe Darstellung und Auseinandersetzung in Bd. 1: Bildungsstandards – Schule – Religion: Wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht? (I, 5)

I. Um ihrer selbst willen – Glaube und Bildung im Rahmen von Fortbestand und Qualität der Kirche

Bibelkenntnisse

Das Wort Qualität hat nichts mit Elitärem, sondern mit Elementarem zu tun. Wenn sich die evangelische Kirche in ihrer Glaubenssubstanz von der Bibel her bestimmen lassen will, müssen evangelische Christen erstens die Bibel kennen. Eine neuere Befragung von 2402 Kindern im Durchschnittsalter von 10,1 Jahren⁷ bestätigt, was bereits vor 20 Jahren⁸ und seitdem festgestellt worden ist: Die Kinder beziehen ihre Bibelkenntnisse »nur zu einem sehr geringen Anteil aus dem Elternhaus, sondern vielmehr aus dem Religionsunterricht«. ⁹ Deutlicher wirkt sich lediglich das elterliche Erzählen auf das Interesse der Kinder aus; es regt sie an, selbst die (Kinder-)Bibel zur Hand zu nehmen¹⁰. Aber es sind eben nur wenige Eltern, im übrigen meist Mütter, die dies noch tun. Außerdem besteht ein deutliches Nord-Süd-Gefälle; das Erzählen biblischer Geschichten kommt etwa in Berlin weniger vor als in Süddeutschland.¹¹

Während in dem betreffenden Alter die Kinder noch ein positives Verhältnis zur Bibel haben, lässt es danach drastisch nach. Unter dem »enormen Effekt« des Jugendalters auf die Einstellung zur Bibel¹² erscheint vielen Jugendlichen

7. H. Hanisch/A. A. Bucher, Da waren die Netze voll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.
8. A. Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982. Feige veranschlagt die Wirkungen des Konfirmandenunterrichts (eine »Basiserfahrung bei der Formulierung persönlicher Nutzeneinschätzung der Kirche«, 13) und des Religionsunterrichts hoch (»eine vielleicht entscheidende Anregung zur aufgeschlossenen Beschäftigung mit dem Christentum und seiner Kirche«, 24). KU und RU zusammen waren seinerzeit von den Befragten als Hauptkenntnisquelle angegeben worden (46,3%); Aktivitäten der Kirchengemeinde (Kinder- und Jugendarbeit, Gottesdienst) nur von 13%; das Elternhaus nur von 15,3% (35).
9. Hanisch/Bucher, 65.
10. A. a. O., 66.
11. A. a. O., 69.
12. A. a. O., 93; vgl. auch A. A. Bucher, Bedingt kirchlich – massiv sinkend: Alterstrend in der Einstellung zu Religion und Christentum bei 2700 österreichischen Schülerinnen und Schüler, in: F. Oser/K. H. Reich (Hg.), Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität, Lengerich 1996, 147-172; Ders., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 131 f.



Karl Ernst Nipkow

**Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen
- Friedenserziehung - Religionsunterricht und
Ethikunterricht**

Paperback, Broschur, 442 Seiten, 15,0 x 22,5 cm
ISBN: 978-3-579-05222-9

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.