

Präludium: Zum Spiel religionspädagogischer Theorie

Der erste Artikel zu diesem Band will drei Spiele aufmachen. Der Autor nimmt Spielkarten aus den letzten fünf Jahrzehnten auf, so wie sie seiner Ansicht nach Theoretiker des religiösen Unterrichts in die Hand bekommen und zu einem religionspädagogischen Spiel geordnet haben. Der Leser, die Leserin mögen sich locken lassen, geschichtliche Möglichkeiten wissenschaftlicher Religionspädagogik nachzuspielen, wie sie mit den damaligen Karten zustande zu bringen sind. Vom geschichtlichen Erbe her ist die Religionspädagogik eine theologische Disziplin gewesen und ist bis heute mindestens auch auf christliche Theologie bezogen. Die ökumenische Perspektive der Religionspädagogik muß *theologisch* ausgearbeitet werden. Da liegt es nahe, für diesmal besonders auf die Theologie zu sehen. Es gehört zur Spannung des Spielens, daß manches Spiel trotz höchster Intelligenz nicht aufgegangen ist und auch heute nicht aufgehen will. Die geschichtliche Erfahrung fragt, ob Religions-Pädagogik seit ihrer Erfindung vor und durch *Richard Kabisch* überhaupt jemals aufgegangen ist. Wenn dem so wäre, hielte womöglich nur die Lust am ernsthaften Spiel die Frustration vom Leibe.

Gespielt werden soll an leicht zugänglichen Quellenschriften dreier subjektiv ausgewählter Autoren. Am Anfang der letzten fünfzig Jahre steht – mehrheitlich rezipiert – die Evangelische Unterweisung; ihr gilt die erste Runde. Für die neue Orientierung der Religionspädagogik plusminus 1968 habe ich auf katholischer Seite nach den Karten von *Erich Feifel* gesucht, der maßgeblich am Handbuch der Religionspädagogik 1973ff beteiligt war. Auf evangelischer Seite wurde die neue Entwicklung von *Karl Ernst Nipkow* erst beeinflusst, dann bis zur Gegenwart wesentlich mitgestaltet. Er hat die systematischen Raster entwickelt, die die sich ausdifferenzierenden Arbeitsgebiete, Ansätze und Forschungsrichtungen aufeinander beziehen ließen.

1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik und biblische Theologie: Martin Rang

Die gesellschaftlichen Neuanfänge in Deutschland nach 1945 speisten sich wie alle Anfänge aus alten Quellen. In der Religionspädagogik liegen die Kontinuitäten mit der Zeit vor 1945 auf der Hand. Akademische und nichtakademische Lehrer führten ihre theologi-

sche Arbeit, die sie während der zwölfjährigen Gewaltherrschaft in sehr verschiedenen Richtungen geleistet hatten, in z.T. neuen Positionen fort: *Gerhard Bohne*, *Kurt Frör*, *Helmuth Kittel*, *Hans Stock*. Literarisch sind die Kontinuitäten an Neuauflagen sichtbar, die vor dem zweiten Weltkrieg veröffentlichte Bücher bald nach 1945 – mit charakteristischen Änderungen, natürlich! – erfahren haben.¹ Im folgenden lenke ich die Aufmerksamkeit auf *Martin Rang*.

Bis in die fünfziger Jahre zurück reichen die »Katechetischen Beiträge«, die *Martin Stallmann* 1963 zur damals neuesten religionspädagogischen Programmatik veröffentlicht hat.² Er hat mit diesem Buch Paradigmen zum Hermeneutischen Unterricht vorgestellt. Das Programm wird im abschließenden Aufsatz »Zur hermeneutischen und didaktischen Problematik des biblischen Unterrichts« entwickelt, der reifsten Frucht zur Theorie des Hermeneutischen Religionsunterrichts. Stallmanns Argumentation nimmt ihren Ausgangspunkt bei Rang. Auch die älteren Beiträge seiner Sammlung seien »in der Auseinandersetzung mit Martin Rang entstanden« (203).

»Jedem, der nach dem letzten Krieg Religionslehrer auszubilden unternahm«, habe nahegelegt, an Rangs »Handbuch für den biblischen Unterricht«³ ... anzuknüpfen«. Stallmann ist über dieses Buch des Lobes voll. »Es ist nicht nur aus vertrautester Kenntnis der Möglichkeiten des Unterrichts geschrieben, es nimmt vor allem auch Fragestellungen und Ergebnisse der historischen Forschung unbefangen auf, es setzt die kritische Abkehr vom Erbe des Kulturprotestantismus voraus und läßt sich bei alledem nicht von einer allgemeinen pädagogischen Doktrin leiten: Statt aus einer religionspädagogischen Grundlegung versucht es, aus dem Verständnis der biblischen Texte selbst Grund und Methode für den biblischen Unterricht zu gewinnen« (203).

Damit sind die Kennzeichen einer »Evangelischen Unterweisung« beschrieben, mit der sich – nach Stallmann – die Auseinandersetzung lohnt. Mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gilt der

1 O. Hammelsbeck, *Der kirchliche Unterricht*, München 1939, ²1947, und L. Fendt, *Katechetik*, Gießen 1935, Berlin ²1951; beide für den kirchlichen Unterricht. H. Schreiner, *Pädagogik aus Glauben*, Schwerin ²1931; Ders., *Evangelische Pädagogik und Katechetik*, Gütersloh 1959. M. Rang s. Anm. 3.

2 M. Stallmann, *Die biblische Geschichte im Unterricht*. Katechetische Beiträge. Göttingen 1963. ²1969. Zitiert wird nach der 1. Aufl.

3 Der erste Entwurf: M. Rang, *Biblischer Unterricht*. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für den Religionsunterricht in Schule, Kirche und Familie, Berlin 1936. Ders., *Handbuch für den biblischen Unterricht*. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend, Berlin 1939. Die 2. Aufl. in 2 Halbbänden (1.: Grundlegung – Methode – Altes Testament. 2.: Neues Testament), Tübingen 1947, ²1948. Zitiert wird oben im Text die 2. Aufl.

Unterricht als die pädagogisch entscheidende Ebene. Mit dem Nachvollzug der lebendigen Bewegung, in der sich Geist in den Sachen manifestiert, ist der Unterricht dynamisch angelegt. Der Bezug auf die wissenschaftlichen Methoden der Interpretation ist selbstverständlich. Theologisch ist die Abkehr vom »Kulturprotestantismus« geboten, weil er die Inhalte christlicher Religion in das kulturelle Umfeld nivelliert. Da sich das evangelische Christentum inhaltlich am verkündigten Wort Gottes konstituiert und daran den Ursprung seiner Bewegtheit nachvollziehbar hält, ist auch der Religionsunterricht im Zentrum darauf verwiesen. Er darf deshalb nicht aus allgemeinpädagogischen Prämissen abgeleitet werden. Vielmehr sind Grundlegung und Methode »aus dem Verständnis« der fundamentalen, im Fall des Religionsunterrichts: der »biblischen Texte selbst« zu entwickeln; ein wissenschaftlicher Grundsatz, der eben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entspricht.

Aus historischer Sicht ist der interessanteste Punkt, daß Stallmann nicht das Spiel H. Kittels, sondern M. Rangs aufnimmt.⁴ Stallmann hat Kittel aus jahrelanger nervöser Zusammenarbeit in der Loccumer »Pädagogischen Studienkommission« gekannt. Er plakatiert bewußt Rang als den Theoretiker der Evangelischen Unterweisung. Die Diskussion um und nach 1968 ist ihm darin nicht gefolgt. Brauchte der problemorientierte Neubeginn als Repräsentanten des Vorherigen eine Kontrastfigur, die sich mit relativ schlichten Mitteln ideologiekritisch analysieren ließ? So wurde Kittel dann wieder und wieder vom Thron gestürzt.⁵ Man kann fragen, ob sich eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Evangelischen Unterweisung danach überhaupt noch hat führen lassen.

Rang ist belesener Theologe und erfahrener Lehrer. Als er die »Biblische Geschichte«, den Vorläufer seines Handbuchs, 1932 zu schreiben begann, war er noch Professor an der Pädagogischen Akademie in Halle; das fertige Buch veröffentlichte er – 1933 von den Nazis suspendiert und mit Lehrverbot belegt – als Studienrat (I,8). Rang hat theologische und pädagogische Karten auf der Hand.⁶

4 In den »Beiträgen« kommt *Kittel* nur beiläufig vor. Das Register verweist auf folgende Bezugnahmen: einmal auf eine Wandlung in Kittels Methodik des Katechismusunterrichts (14f); auf ein ärgerliches Mißverständnis (32) und – nur wenig verklausuliert – auf eine »böswillige Unterstellung« (254f). Ferner wird er mit einem eigenen Satz von 1935 konfrontiert (252). Schließlich habe er den Religionsunterricht »einer gettohaften Isolierung« überantwortet, sei zudem Subjekt und Objekt von Geschichtsklitterung: *Gert Otto* habe ihn historisch zu Unrecht in den »Zusammenhang mit der im Kirchenkampf geschehenen Neubesinnung auf die Kirche« gerückt (252f, Anm. 80).

5 Auch *Chr. Bizer*, Unterricht und Predigt. Analysen und Skizzen zum Ansatz Katechetischer Theologie, Gütersloh 1972, 32-42.

6 Rang ist in der Tradition Marburger Theologie der eigentliche ev. Religionswissenschaftler und Religionspädagoge (so seine Lehrstuhlbezeichnung in Halle) der Bekennenden Kirche. S. die autobiographische Darstellung Martin Rang *6.11.1900,

Rang konzipiert einen Unterricht in christlicher Religion nach evangelischen Grundsätzen. Das Christliche des christlichen Religionsunterrichts ist inhaltlich vorgegeben. »Man kann weder etwas dazutun noch etwas abziehen« mischt sich Johann Peter Hebel⁷ in Rangs Diktion ein (I,18). Der Inhalt dieses Unterrichts ist Gottes Wort. Rang läßt sich im Blick auf den Unterricht keine theologische Ermäßigung durchgehen: »Religionsunterricht ist Verkündigung.« Rang befindet sich damit trotz des nüchternen, gleichsam vorpädagogisch orientierten Einspruchs von Karl Barth⁸ im *mainstream* der »bekennenden« Theologen.

Was soll das sein, »Gottes Wort«? Erste Auskunft: jedenfalls nicht die Bibel. Wäre sie selbst Wort Gottes, wäre der auf sie bezogene Unterricht »nicht Verkündigung, sondern Lehre« (I,18), Belehrung der Schüler über den biblischen Stoff. Rang will keinen Lehrsatz- oder Spruchunterricht. Außerdem: Mit den biblischen Stoffen hätten die Schüler dann Gottes Wort inhaltlich und lernbar sozusagen in der Hand; eine theologische Unmöglichkeit. Demgegenüber gilt: Das aufgeschriebene biblische Wort ist »der schriftliche Niederschlag menschlichen Zeugnisses von Gottes Wort«. Letzteres liegt demnach hinter dem biblischen Wort, das für Gottes Wort erst »transparent« (I,19) werden muß. Das Bibelwort darf »nicht Selbstzweck sein« und sich »wie eine undurchsichtige Wand« zwischen das Kind und Gottes Anrede schieben. Der Unterricht bemüht sich, »daß das Wort der Bibel durchscheinend werde, damit durch dieses Fenster hindurch der Strahl des Gotteswortes das Kind treffe«. Nach den theologischen Prämissen ist Gottes Wort nur im Auftreffen, in der Kontingenz zu haben.

Die Lichtmetaphorik drückt aus, daß dieses »Durchscheinen« als »Zeugnis des Heiligen Geistes« letztlich unverfügbar bleibt. Gleichwohl hat der Lehrer »so weit wie möglich die kindliche Seele vorzubereiten, daß es (sc. das Kind) das Fenster als Medium des Lichtes und nicht als materielles Ding auffasse«. Entsprechend sind die biblischen Stoffe didaktisch daraufhin zu prüfen, ob sie »leichter oder schwerer als Träger des lebendigen Gotteswortes dienen« können. Der Pädagoge Rang hat Erfahrungen mit dem transparent zu »machenden« Wort Gottes und gibt sie weiter.

Rang hat den Religionsunterricht nicht gegen Religion und religiöses Lernen gestellt. Seine Formel »Religionsunterricht ist Verkündigung« schützt vor theologisch-liberaler Inhaltsleere; gleichwohl

in: B. Albers (Hg.), Religionspädagogik in Selbstdarstellungen I (Rph 6), Aachen 1980, 119-133.

7 J.P. Hebel, Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes, »Gutes Wort, böse Tat« (1810). In: Poetische Werke, München (Winkler) o.J. 204f: »Der Herr Schulmeister sagt: Ich kann nichts davon und nichts dazu tun. Es steht im Evangelium.«

8 K. Barth, Die kirchliche Dogmatik I,1, München 1932, 51. Vgl. für diese Kritik Rang I, 28ff.

bleibt der Unterricht an die zeitgenössische Pädagogik angeschlossen. »Verkündigung« ist konzeptioneller Leitbegriff, unter dem biblische Worte auf aktuelle Transparenz hin gestaltet werden, tendenziell – so meine ich – von allen am Unterricht Beteiligten. Die Aufgabe ist, biblische Worte derart in eine Gestalt zu bringen, daß sich an ihnen die Gotteskraft ereignishaft entbindet, die sie einstmals als Zeugnis geformt hat. Diese Entfaltung des Zeugnisses ist der grundlegende Vorgang, in dem der Christ des Gotteswortes inne wird. Rang macht sich anheischig, den springenden Punkt des lebendigen Christentums in den Unterricht zu vermitteln; er hält sich nicht bei Nebensächlichkeiten auf.

Besteht die Gefahr, daß an dieser Stelle die Grenze zwischen Schule und Kirche verschwimmt? Rang: Verkündigung ist Oberbegriff sowohl zur Handlungsform Predigt als auch zur Handlungsform Unterricht. Der Religionsunterricht ist »Verkündigung in seinem alltäglichen und durchaus nüchternen Verlauf« (I,30). Er bleibt Unterricht. Auch der altkirchliche Katechumenat war lebensgeschichtlich *vor* der Entscheidung zur Taufe angesiedelt. Unterricht ist »seinem inneren Wesen nach nur vorbereitend und vorläufig«, auf »Freigabe« des Schülers« (I,31), modern gesprochen: auf »Orientierung« angelegt. Gleichwohl ist die Freiheit des Schülers dem Wort Gottes gegenüber »nicht Neutralität« (I,33), sondern in stringenter Arbeit dem »Anspruch« des Wortes Gottes, freilich *nur* seinem Anspruch verpflichtet. Darüber wacht der Religionslehrer in seelsorgerlicher Verantwortung (I,31).

»Religionsunterricht ist Verkündigung« meint keinen predigenden Unterricht. Die Formel hebt auch nicht auf jene »seltenen Stunden« ab, »da die Offenbarung »heute« und »hier« sich verwirklicht« und Unterricht in Gottesdienst übergeht (I,30).⁹ Vielmehr bezeichnet die Formel die fachdidaktische Fassung des geisteswissenschaftlich-pädagogischen Prinzips, an »bildenden« Stoffen die Bewegung des schöpferischen Geistes wahrzunehmen, dem sie sich verdanken. Es ist eine interessante Frage, ob der Heilige Geist damit begrifflich doch in eine allgemeinpädagogische Geistigkeit aufgelöst oder ob vielmehr eine sachgemäße Vermittlung gelungen ist.

Der Religionsunterricht Rangs ist theologisch zwischen dem »Bibelwort« und dem »Wort Gottes« angesiedelt. Die Selbsttätigkeit von Schülern und Lehrern, die zur Gestaltung des Bibelwortes auf »Durchsichtigkeit« hin gefordert ist, macht biblischen Unterricht möglich und nötig. Hier fließen in einem breiten Strom unterrichtliche Erfahrungen, pädagogische Weisheit und Wissenschaft in die Konzeption ein. Die Einbindung in den theologischen Rahmen läßt diesem Unterricht weiten Raum für die Erlebniswelt der Kinder wie für – vornehmlich literarisch vermittelte – gesellschaftliche Er-

9 Der junge Gert Otto ließ das noch offen, *Ders.*, Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen, 2. verbesserte Auflage 1964, 107f.

fahrung. Rang steht pädagogisch in lebensphilosophischer Tradition. Unterricht ist selbst als organisierter Vollzug von Leben verstanden. Den Bildungsvorstellungen gemäß sind die herangezogenen Zeugnisse für die Lebenswelt natürlich nicht ›Medien‹ zu freier Bearbeitung, sondern den Unterricht bewußt strukturierende geistig geformte Repräsentanzen von Leben.

Beispiel: Ein Erlebnisbericht vom *Untergang der Titanic* voller erzählerischer Dramatik läßt die Menschen auf dem sinkenden Schiff als Gruppen von »Verzweifelten« und »Ruhigen« wahrnehmen. Für die anschließende Geschichte von der Stillung des Seesturms Mk 4,35ff ist der Blick der Schüler jetzt auf den Kontrast zwischen dem schlafenden Jesus und den verzweifelten Jüngern gerichtet (II,252). In Aufnahme lebensweltlicher Erfahrungen von Unheimlichkeit und Angst erarbeitet der weitere Unterrichtsverlauf das Geborgenheitsgefühl, das die Hand des Vaters dem Kind im dunklen Wald gewährt. Rangs Unterricht erschließt in geradezu symboldidaktischer Konzentration die bergende Hand des Heilandes als religiöse Wirklichkeit, die den im Wasser Versinkenden – noch die Sterbenden bewahrt. Ein charakteristischer Predigtakt, der andächtigem Hören Röm 8,35 und 38f rezipiert, hat am Schluß der Stunde die liturgische Funktion eines Segens.

Rang spielt ein bedeutungsvolles Spiel. Um Religionspädagogik zustandezubringen, müssen Religion und Unterricht ineinandergreifen. Bei ihm heißt das: Gelebte Religion als Bewegung, in der sie sich aufschließt; und Unterricht, der selber Bewegung gelebten Lebens ist. Gelebte Religion ist hier noch fraglos konkretes evangelisches Christentum, das sich in theologischer Reflexion laufend über sich selbst verständigt und vom Theologen Position verlangt. Rangs spezifische Aufgabe: Religionsunterricht so entwerfen und lehrerbildend entfalten, daß gelebtes und theologisch verantwortetes Christentum in die Schule des bewegt-bewegenden Geistes unterrichtlich eingezeichnet werden kann.

Als schulbezogener Theologe wird Rang an dieser Aufgabe bibeltheologisch produktiv. Für angehende und unterrichtende Religionslehrer wie für ihre Schülerinnen und Schüler muß der Unterricht in einzelnen biblischen Geschichten begleitet sein von der Anschauung einer »biblischen Gesamtgeschichte« sowohl des Alten als auch des Neuen Testaments. So entwirft Rang aus Lehrerperspektive eine biblische Heilsgeschichte Alten und Neuen Testaments. Um sie zu legitimieren, greift er gegen Bultmann auf Schlatter zurück (II,7). Das ist der Punkt, an dem Rangs Spiel für Stallmann später nicht mehr nachspielbar ist.

Stallmann steht hermeneutisch in der Tradition der Bultmannschule. Er versteht Rangs Gesamtgeschichten als historische Rekonstruktion, der die historisch-kritische Exegese inzwischen den Boden entzogen habe. Deshalb setzt Stallmann modernitätsbewußt die existentielle Interpretation der Einzelgeschichte gegen Rangs Biblische Theologie für Unterrichtende. Er kann mit der von Rang sorgfältig ausgearbeiteten wechselweisen didaktischen Angewiesenheit von biblischem Gesamttrahmen

und Einzelgeschichte nichts anfangen und isoliert damit letztere – zugunsten seiner akademischen Schulmethode – gegen die religiöse Raumzeitlichkeit der Heiligen Schrift. Von heute her gesehen wirkt Rangs Geschichtsbegriff vielleicht naiv; seine »Gesamtgeschichte« steht und fällt jedoch keineswegs mit ihrer historisch-kritischen Verifizierbarkeit. Sie würde heute als Netz symbolischer Deutung rekonstruiert, das – über die Weltwahrnehmung gelegt – religiöse Wirklichkeit konstituiert. Methodologisch bedeutet Stallmanns Einspruch gegen Rang eine theologische Engführung.¹⁰ Sie hat auch zum Verlust pädagogischer Weite geführt.

2 Theologie und Erziehungswissenschaften in Konvergenz: Erich Feifel

»Schriftleitung Erich Feifel« firmiert das »Handbuch der Religionspädagogik« von 1973-75, der erste Entwurf einer wissenschaftlichen Religionspädagogik, die den Aufbruch der Disziplin nach 1967/68 zu konsolidieren unternimmt.¹¹

Die Religionspädagogik präsentiert sich in katholisch-evangelischer Zusammenarbeit; etwas vorschnell, gewiß, weil die Herausgeber ihre theologische Verständigung mehr vorausgesetzt als erarbeitet haben. Die neuen Erziehungswissenschaften mit immer noch ungewohnten soziologischen und psychologischen Arbeitsweisen, mit erkenntnisleitendem Interesse und kritischem Bewußtsein, mit Theoriepraxis – und überhaupt: Emanzipation – ließen wenig Raum, Theologie- und Glaubensverständnisse ausdiskutieren. So schreiben die evangelischen und katholischen Autoren unter einer minutiösen Gliederung im Bewußtsein, ihrem Fach gemeinsam zu dienen, faktisch doch nebeneinander her.

Das macht dieses Handbuch heute um so interessanter. Unter der Herausforderung der umfassend ansetzenden curricular konstruierenden Erziehungswissenschaften wird die Religionspädagogik neu vermessen; sie streift die Fixierung auf die Schule ab und will sich empirischer Realitätskontrolle und interdisziplinärer Zusammenarbeit öffnen. Die Entschlossenheit alter Hermeneutiker, wissenschaftstheoretische Rationalität und ihr Vertrauen in Strukturen, die Weltzugewandtheit des Vaticanum II, das Exodusmotiv und auch christliche Apologetik liegen reizvoll ineinander.

Im folgenden halte ich mich an die Handbuchtexte von *E. Feifel*.¹² Er ist der eigentliche theologische Systematiker unter den Heraus-

¹⁰ Vgl. *P. Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 106ff: »Säkularisierung« als theologische Kategorie.

¹¹ *E. Feifel*, *R. Leuenberger*, *G. Stachel*, *K. Wegenast* (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bde. 1-3, Gütersloh und Zürich/Einsiedeln/Köln 1973.1974.1975. Nachweise nennen Band und Seitenzahl, Kursivierungen dort.

¹² *E. Feifel*, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff I,34-48 (verstümmelter Nachdruck *S. Leimgruber*, *M. Langer* (Hg.), Religiöse Erziehung im Umbruch, München 1995, 69-77); Modelle der Begründung religiöser Erziehung, I,72-85; Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, I,86-107; Vielfalt und Einheit theologischer Denkformen und Methoden, II,309-325; Glaube und Bildung, II,25-41; Die Funktion der Gemeinde für Bildung und Erziehung, III,42-55; Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung, III,347-360. Feifels eigener Rückblick von 1995: *Ders.*, Bilanz: Religiöse Erziehung im Umbruch, in: *Leimgruber/Langer* (s.o.) 273-295.

gebern. Was hat nach 1970 ein damals bald fünfzigjähriger Theologe, Religionspädagoge, theologisch in der Hand, um die Krise seiner Kirche auszuhalten und sich dem Problem zu stellen, daß das bisherige System der unterrichtlichen Selbstmitteilung dieser Kirche in Schule und Gemeinde nicht mehr greift? Wohinein nimmt er »moderne« Erziehungswissenschaften auf, und wie wirken sie wiederum auf seine theologischen Vorgaben ein? Die Fragen sind nicht biographisch gemeint; in wenigen Abschnitten kann ich nur versuchen, das theoretische Spiel zu eröffnen.

Wenn das Programm der Emanzipation mit dem Weg in die Freiheit, den es verheißt, so fasziniert, daß die Kirche sich kaum mehr verständlich machen kann, wird das aus theologischer Sicht nicht an Gott oder am Evangelium, sondern an der Kirche und ihrer Theologie liegen. Sie gehen auf die Zeitgenossen nicht so ein, daß sie verstehen können und verstanden werden. Wer Menschen etwas sagen will, muß in ihren Lebensbezügen auf sie hören.

Der Religionsunterricht in Kirche und Schule hat sich demnach auf einen neuen Lernbegriff einzustellen; die Lernenden sind die Subjekte ihres Lernens und wahren darin ihre Interessen. Auch wenn es inhaltlich um den allumfassenden und allmächtigen Gott und um das Heilsinstitut seiner Kirche geht, müssen Lernende als Partner anerkannt sein, die aus der Eigengesetzlichkeit ihrer Lebensbereiche aus eigenem Recht nach Plausibilität fragen. Religionspädagogik treiben heißt nun, bei den neuen Erziehungswissenschaften in die Lehre gehen. Aber Strukturen von Lernprozessen determinieren auch inhaltlich. Werden die Erziehungswissenschaften jetzt bestimmen oder mitbestimmen, was Kirche und Gott unterrichtlich sein oder nicht sein dürfen?

Von Karl Rahner geschult und vom *aggiornamento* des Vaticanum II bestärkt, legt Feifel seiner religionspädagogischen Arbeit das Programm einer »anthropologisch gewendeten Theologie« zugrunde. Sie wendet sich gegen theologische, aus übernatürlichen Wahrheiten deduzierte Normen, nach denen sich Wirklichkeit zu richten hat. Beispiel ist die »Katholische »Heilspädagogik«« (III,26) noch der zwanziger Jahre, die aus dem Heilswillen Gottes, den die Kirche dogmatisch formuliert und hierarchisch repräsentiert, ableitet, was auf der Ebene von Unterricht zu geschehen hat. Der Natur ist der Bereich der Gnade übergeordnet, von dem aus sie über ihre natürlichen Anlagen hinaus zur göttlichen Bestimmung gelangen kann und von dem aus sie folglich zu begreifen und zu veredeln ist: weltanschauliche Geschlossenheit.

Auch die »anthropologisch gewendete Theologie« bleibt christliche Theologie, die auf »Jesus von Nazareth« als den »Inbegriff des Heils« verpflichtet ist, von daher menschliches Fragen sich auf Offenbarung hin verändern und neue Möglichkeiten glaubwürdigen Lebens ergreifen läßt (I,45). Diese Theologie läßt sich auf das menschliche Leben ein und begreift auf dieser Ebene die christliche

Religion als ein Sinnsystem unter anderen, mit denen sie lernbereit in konkurrierenden Wechselverhältnissen steht. Entsprechend gründet sich die Religionspädagogik auf Religion im weitesten Sinne, fragt nach dem unbedingt Angehenden und geht gesellschaftlichen und individuellen Transzendierungs- und Sinnfindungsprozessen nach. Sie nimmt auf, was Soziologie und Psychologie dazu zu sagen haben, und versucht, Theologie ideologiekritisch ins Spiel zu bringen. »Erfahrung« wird zum religionspädagogischen Schlüsselbegriff (I,86ff).

Bezeichnend ist eine Abgrenzung gegenüber D. Sölle. Sie mache »die Abwesenheit Gottes in menschlicher Erfahrung ... zum eigentlichen Gegenstand einer ›Theologie‹, die lehrt, atheistisch an Gott zu glauben«. Feifel: Dadurch werde das »biblische Gotteszeugnis« (und somit »der Glaube«) einer gegenwärtigen »Erfahrungswirklichkeit« »einfach untergeordnet«: Ideologie (I,86f). In der Anfechtung durch die Kritische Theorie übernimmt die Theologie für Feifel selbst die Funktion des wahren kritischen Bewußtseins. Indem sie »an der Sache des Evangeliums« nach der Wahrheit fragt, wird ihre Frage »zum Gericht über *alle* (von mir kursiviert) menschlichen Sinnentwürfe« (I,44f): Überbietung der natürlichen ideologiekritischen Vernunft durch die anthropologisch kompetent gewordene, in der Gnade erleuchtete Theologie?

Feifel streift das Schema Natur – Gnade nicht ab, er dynamisiert es. Er will keine Sonderwelt des Heiligen (I,97); die Unterscheidung von profan und sakral wird der religiösen Erfahrung nicht gerecht, weil sie gerade in der Profanität zu machen ist. »Mit der fortschreitenden Entsakralisierung« übernehme »zunehmend die Rationalität die bisherige Funktion des Sakralen« – das Lebensgefühl von 1973!

Feifel hebt die Grenzlinie zwischen Natur *und* Gnade »durch ein entgrenzendes *in*« (I,94) auf. »Glaubenserfahrung« erfährt Gnade in der Natur und transzendiert die Menschennatur in das Reich der Gnade. Im Menschen ist die Transzendenz »als Hinordnung auf Gott« angelegt, die in der Vertiefung religiöser Erfahrung zur Glaubenserfahrung dann christlich zum Vorschein kommt.

Die »anthropologisch gewendete Theologie« konzipiert die Anthropologie theologisch und reformuliert das herkömmlich Theologische anthropologisch »auf Gott hin«. Natur und Gnade sind in wechselseitigem Übergang ineinander gedacht, in der »Verschränkung« (III,31) von zwei Schranken, die – von entgegengesetzten Seiten herabgelassen – sich aufeinander einlassen und für die Passage von Zügen das Ganze der Schranke bilden, gleichwohl differenziert in ihre beiden Teile.

Damit ist der Zusammenhang von Glaube und Bildung (III,51) hergestellt. Kirche ist Teil eines übergreifenden sozialen Systems; dessen Veränderungen betreffen auch das Teilsystem. Bildungspolitische Reformen führen »veränderte Gestaltungsformen sozialen Lebens herauf« (III,43), auf die sich die Kirche für ihre Aufgabe, das

Evangelium weiterzugeben, in Anpassung und Widerstand einstellen muß. Da sich der Anspruch des Evangeliums auf alle Lebenszusammenhänge erstreckt, wohnt dem Teilsystem Kirche ebenfalls ein umfassender Charakter inne. Für das Verhältnis von Glaube und Bildung ergibt sich eine Figur wechselseitiger Inklusion. Bildung kommt in der Gottesbeziehung zu ihrer Tiefe, und Glaube verdankt sich auf der Ebene von Bildung – unbeschadet seines Gnadencharakters (III,31f) – auch Lernprozessen.

Die »Mitverantwortung der Kirche für Bildung und Erziehung« (III,35f) ist damit gegeben. »Glaube bzw. Evangelium« ebenso wie »Erziehung und Bildung« benennen »komplexe Wirklichkeitsbereiche« (III,31), die ineinandergreifen. Theologische und pädagogische Fragestellungen verschränken sich in der Frage nach dem Menschen und seiner Bestimmung. Voilà, *der konvergenztheoretische Ansatz*.

Die curriculare Reform mit ihren soziologischen und lernpsychologischen Implikationen kann jetzt breit rezipiert werden. Nichts, was nicht grundsätzlich das Lernen in Religion und Glauben, die Integration von Lebenserfahrung in den Glauben, fördern könnte. Im Geist von 1973 wird »mit einer gewissen Zuspitzung« Lernen »für die Kirche« als ebenso *konstitutiv* wie das »Wort Gottes« und »Lernverweigerung geradezu als *Unglaube* charakterisiert«. Gleichzeitig aber wird in der Gegenrichtung von der Theologie her eingeklagt, »die *anthropologischen Implikationen*« der curricularen Theorien zu reflektieren. Weder Erziehungswissenschaften noch Theologie dürfen sich auf ungeprüfte Menschenbilder verpflichten lassen (III,32f). Erst wenn die normativen Vorgaben der Curriculumtheorie bestimmt (ich interpoliere: und mit der Tiefe von Gottesbeziehungen zusammengebracht) sind, kommt der konvergenztheoretische Ansatz zum Tragen.

Feifel und die Autoren des Handbuchs haben Religionspädagogik als wissenschaftliches und handlungssteuerndes System begründet und entworfen. Sie haben versucht, dieses System bikonfessionell anzulegen. Das Kirchen- und Glaubensverständnis der katholischen Kollegen ist nicht evangelisch gegengerechnet worden. Wenn ich es mit meinem nur evangelisch gebildeten Verstand richtig wahrgenommen habe, ging Feifel vom Mysterium der Kirche aus, die in ihrer gottmenschlichen, Natur und Gnade umfassenden Vorgegebenheit auf dem theologisch verantworteten Weg ist, sich in immer neu entworfener Sozialgestalt mitzuteilen. Glaube ist dabei so etwas wie der Geist dieses Unternehmens. Eine nennenswerte religionspädagogisch-ökumenische Auseinandersetzung mit einem Verständnis von Kirche als Schöpfung des verkündigten Wortes und dem Glauben als Glauben an das in der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium verkündigte Verheißungswort ist damals noch nicht geführt worden. Es ist eine Frage an K.E. Nipkow, ob dieses Versäumnis später nachgeholt wurde.

3 System und Erfahrung: Karl Ernst Nipkow

K.E. Nipkow hatte am »Handbuch der Religionspädagogik« mitgearbeitet. Der erste Band seiner »Grundfragen der Religionspädagogik« erschien im selben Jahr wie der abschließende dritte des Handbuchs. Jetzt legt ein einzelner Autor eine umfassende Grundlegung der Religionspädagogik, einer »evangelische(n) Religionspädagogik« (III,55), vor.¹³ Bis weit in die 80er Jahre erhält die Disziplin von diesem Werk nicht nur auf evangelischer Seite ihre Systematik und ihre Logik, ihre Impulse und auch ihre Probleme. Wiederum möge es genügen, einen Einstieg in die theoretische Konstruktion und ihre theologische Problematik zu skizzieren.¹⁴

Nipkow charakterisiert sich als einen »von der Erziehungswissenschaft herkommenden Religionspädagogen« (I,201). Er beginne seine Darstellung bewußt und d.h. ohne theologische Vorentscheidungen »mit der Analyse der allgemeinen pädagogischen Problematik und der sie bedingenden gesellschaftlichen Strukturen«. Er hütet sich, die Auseinandersetzung um die Weltdeutung auf der Ebene einer theologischen Anthropologie zu führen. Im Ton sanft, in der Sache hart, grenzt er sich auch gegen Feifels Versuch ab, die Religionspädagogik an »Religion« zu begründen (II.166ff), und beendet damit die entsprechende Diskussion. Nipkow geht nicht vom Schema »Natur und Gnade« aus, sondern von »Gesetz und Evangelium«. Die biblisch-reformatorische Tradition ist es, die dem Erziehungswissenschaftler den »freien Raum« »zu sachgemäßer erziehungswissenschaftlicher Ausarbeitung religionspädagogischer Probleme« (I,201) eröffnet. »Erziehung ist ein »weltlich Ding« (I,200) und folglich eine Sache der pädagogischen Vernunft.

13 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte (1975), Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche (1975), Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen (1982). Gütersloher Taschenbücher 105.106 und Gütersloher Taschenbücher / Siebenstern 756. Gütersloh. Zitiert werden Band und Seitenzahl; wenn nicht anders vermerkt, Kursivierungen dort.

Bd. 3 spricht im Abstand von sieben Jahren in pädagogisch und religionspädagogisch veränderte Konstellationen. Die Darstellung hier versucht, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Die Grundfragen ziehe ich hier wegen ihrer beweglichen Diskursivität und Unabgeschlossenheit der Problemstellungen dem abschließenden *opus magnum* vor. Ders., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

14 Die Folgen dieser Genügsamkeit lassen sich leicht korrigieren durch die profunde Besprechung, die P. Biehl bald nach Erscheinen des 2. Bandes geschrieben hat. P. Biehl, Religionspädagogik zwischen Gesellschaft und Kirche. Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik bei Karl Ernst Nipkow, in: EvErz XXVIII (1976) 302-314.

Diese Vernunft ist für Nipkow geschichtlich-dialektisch. Er handhabt sie virtuos. Ich rekonstruiere: In aller Gebrochenheit gibt die Vernunft eine Struktur ab, die – der geschichtlichen Welt unterlegt – die Bewegung der Geschichte in ihrer Komplexität als Einheit begreifen läßt. Für die erkennende Vernunft sind alle Partikularitäten und Einseitigkeiten, alle Widersprüche und Aporien aufeinander zugeordnet, machen Sinn und müssen in ihrem Wahrheitsgehalt zur Geltung gebracht werden. Die prinzipielle Reflexivität dieser Vernunft hat ihren Sitz im Leben in der öffentlichen, auch politisch begriffenen Kommunikation: Die eigene Vernunfttätigkeit ist in den geschichtlichen Prozeß auf Zukunft hin eingeordnet, erkennt damit ihren Kairos und hält sich für ihre Überbietung offen.

So hängt auch in der Religionspädagogik jeder einzelne Erkenntnisprozeß mit jedem Erkenntnisprozeß zusammen und ist auf Integration angelegt. Widersprüche sind produktiv, und Aporien, einmal erkannt, sind auszuhalten. Die grundlegenden Diskussionen aller, besonders der benachbarten Disziplinen sind aufzunehmen. Multiple und interdisziplinäre Zugänge gehören zur Bewegung der umfassenden Vernunft selbst. Sie verleihen dem Theoretiker der Religionspädagogik Modernität und Wahrheitsanspruch.

»Wodurch werden religionspädagogische Aussagen sachgemäß?« Im Stil der Zeit ist das die Frage nicht nur nach feststehenden Kriterien für »Religionspädagogik«, sondern nach dem Vorgang ihrer Gewinnung, nach der »Kriterienbildung« (I,177).

Die Antwort heißt formal: Die Religionspädagogik entwickelt ihr »Kriterienpotential« in einem »Bezugsraum«, den sowohl die Pädagogik von der Geschichte ihres neuzeitlichen emanzipatorischen Denkens und Handelns als auch die Theologie vom christlichen »Befreiungszuspruch und -anspruch« her konstituieren (I,176). Theologie und Pädagogik stehen dabei jeweils in ihrer eigenen Geschichte, sind aber darin durch mannigfaltige, sie wechselseitig bedingende Bezogenheit miteinander verflochten. Es liegt in der Logik der Sache, daß sich sowohl Pädagogik als auch Theologie von der religionspädagogischen Aufgabe her wiederum kritisch zu ihren eigenen Traditionen und Handlungsweisen verhalten müssen. Wie sich im Zusammenwirken von jeweils sachgemäßem historischen und theologischen Vorgehen die theologische Disziplin der Kirchengeschichte konstituiert, so ist auch die Religionspädagogik aus Pädagogik und Theologie Paradigma einer theologischen Wissenschaft (vgl. I, 219).

Aus der Dialektik von Zusammenhang und Unterscheidung von Pädagogik und Theologie ergibt sich für Nipkow das »*konvergenztheoretische*« *Orientierungsmodell*. Für eine religionspädagogische Aussage muß »gleichsam« der Theologie die pädagogische Sachgemäßheit theologisch und der Pädagoge die theologische Sachgemäßheit pädagogisch einfordern (I,178). Dieses Zusammenspiel setzt voraus, daß theologische und pädagogische Aussagen »konvergent« aufeinander abgebildet werden können, freilich nicht zu einem identischen Bild, sondern so, daß jeweils unauflösbare Reste bleiben; das Spiel muß nicht aufgehen können. Die Konvergenz-

theorie vollzieht nicht eine vorgängig angelegte Harmonie nach, sondern dient heuristischer Orientierung; sie hütet sich, Serien sich paarweise entsprechender Folien aufeinander zu legen. Unter den von Nipkow gezeichneten Koordinaten sollen sich die Konvergenzen jeweils prozessual entwickeln lassen.

Beispiel: Aus pädagogischen Gründen dürfen Gesinnungen und Ansichten unterrichtlich niemals erzwungen werden. Danach muß sich auch das pädagogische Handeln in Sachen Kirche richten. Unterrichtete müssen den Freiraum haben, sich entsprechenden Angeboten selbständig zuzuwenden. Das ist eine pädagogische Norm, die ein unterrichtender Theologe auch pädagogisch zu vertreten hat. Umgekehrt hat ein Pädagoge, der »Kirche« unterrichtet, von der Rechtfertigungslehre her theologisch zu fordern, daß der Unterricht, der Kirche erschließen soll, ihrem Inhalt entsprechend auf freie Annahme des Evangeliums angelegt ist, weil die Grundsätze der evangelischen Kirche in Glaubensdingen Zwang nicht dulden (vgl. in etwa II,96).

Wie sehen die theologischen Vorgaben aus, von denen her Nipkow 1975 das Zusammenspiel von Pädagogik und Theologie bestreitet? Es geht jetzt um seine Konstruktion der Rechtfertigungslehre und des Verhältnisses von Gesetz und Evangelium.

Ausgangspunkt ist die fundamentale theologische Einsicht, »daß nach der Rechtfertigungslehre ... das Heil allein aus der Predigt des Wortes Gottes durch den Glauben zuteil wird, nicht durch menschliche Werke, auch nicht durch Erziehung« (I,200). Es ist »die christliche Predigt«, die »das Wort von der Rechtfertigung des Sünders aus Gnaden im Glauben zu verkünden« hat (I,203). Nipkow stellt sich nicht ohne Pathos mit beiden Beinen auf die Bekenntnisgrundlage der lutherischen Kirche.

Kern der Rechtfertigungslehre ist »*die eine große heilsbedeutsame Unterscheidung*« »zwischen den wahren und den falschen Bedingungen des Heils« (II,174). Die Rechtfertigungslehre ist eine Lehre, die an geschehender Verkündigung unterscheidet, womit diese Heil schenkenden Glauben wirkt und nicht Heil wirkende Werke fordert. »Das Heilsgeschehen« als Vorgang wird »nach reformatorischer Auffassung« (in performativer Sprachhandlung, vgl. II,87ff) »in der glaubenweckenden Verkündigung des Evangeliums und in den Sakramenten wirksam«: »Durch das ›leibliche Wort des Evangelii‹ entsteht der Glaube in denen, ›so das Evangelium hören‹ (CA V)«. Die Sätze gelten offenkundig für heute, weil auch das daraus zu Folgernde gilt: An der Kirche verfällt alles das der Kritik, womit sie das Evangelium durch davon ungeschiedene Forderungen von Werken verdunkelt (II,174f). Der Glaube, der sich nicht dem freisprechenden Evangelium, sondern einer Forderung – und sei es in Gottes Wort – verdankte, wäre nicht Glaube, sondern seine Perversion. Deshalb ist die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium an der Verkündigung die theologische Grundfähigkeit, die die

Rechtfertigungslehre einübt. Die lutherische Zentrallehre und die freiheitliche Pädagogik »konvergieren« (in Nipkows Sinn) in der Tat.

Beispiel: Die Denk- und Anschauungsformen, in denen das Kind Religion auffaßt, wird es in seiner Entwicklung selber aufbauen; sie dürfen nicht verordnet oder gar indoktriniert werden. Folglich ist »die Aufgabe in der Glaubensentwicklung die Begleitung« (III,56). Soweit das entwicklungspsychologische Argument.

Damit konvergiert das rechtfertigungstheologische zur »Freigabe des Kindes zu seiner persönlichen Glaubensentwicklung«. Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium vertieft: Erhielte das Kind für seine »Sinnsuche und Identitätssicherung« feste Auffassungsstrukturen vorgegeben, innerhalb derer es sich zu bewegen hätte, bedeutete das ein Leben in der Angst, diese Strukturen zu verfehlen: »im Banne des Gesetzes«. Das Evangelium hingegen, das der christliche Erzieher repräsentiert, eröffnet Wege zum »persönlichen Glauben«, der vom Leben unter dem Gesetz, von der »Selbstsuche und Selbstsicherung« in »Wahrnehmung« der »durch Gott gestifteten Versöhnung« befreit.

Das Beispiel nimmt die Bekenntnis-Sätze deutlich auf. Die Verkündigung als »Geschehen« ist jetzt das Erziehungsgeschehen. Dem erzieherischen Verhalten (Evangelium), das das Kind als freigegebenes sieht (Evangelium), entspricht seine Entfaltung im oder zum persönlichen Glauben. Natürlich, reformatorisch kommt der Glaube aus dem Evangelium, das Evangelium geht durch die verkündigende Person hindurch, folglich ist die reformatorische Grundlinie voll gewahrt. Und die Konstruktion entspricht den Bedingungen moderner Subjektivität.

Erst die Frage nach der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium zeigt, daß es bei Nipkow um einen neuen Zusammenhang geht. Im Beispiel oben wird das »richtige« Evangelium vom »falschen« Gesetz, herkömmlich: von »Gesetzlichkeit« unterschieden. Ein forderndes Gesetz Gottes, des dunklen, verborgenen Gottes, hat im Beispiel 1982 keinen systematischen Ort.. Nun ist Glaube so etwas wie gottgegebene Lebensenergie, mit der das Individuum, später das Subjekt, vertrauensvoll seiner Bestimmung, seinem eigenen Gesetz, in Freiheit folgt und es aus sich heraus entwickelt. Dem Evangelium ist das wahre Gesetz inhärent.

Im Beispiel ist das Evangelium ununterscheidbar in die Person aufgegangen. Sie gibt begleitend frei (beansprucht dabei Gotteskraft) und breitet damit das Evangelium aus. Das Gesetz spricht aus der evangelischen Person und schärft ihr selbst ein, tatsächlich dem Evangelium gemäß zu verhalten und nicht – etwa in religiösem Eifer – gesetzlichen Zwang auszubreiten. Gesetz und Evangelium sind »anthropologisch gewendet«; in der Person laufen Evangelium und Gesetz ineinander und setzen sich zusammen von »Gesetzlichkeit« ab. Im Menschen soll das Ineinander von Evangelium und Gesetz wohnen und nicht die Gesetzlichkeit. Die theologisch leitende kate-

goriale Vorstellung ist die von der freien, aktiven christlichen Persönlichkeit.

Bilanzierend: Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium.

Sie bezieht sich im 16. Jahrhundert auf die Verkündigung, reformatorisch: Predigt, also auf die Überführung von Heiliger Schrift in eine Rede, die Christus als gegenwärtigen Heiland religiös erfahren läßt. Christus fordert auf, sein Kreuz zu tragen (Gesetz) und sich seine Vergebung, Verheißungen (Evangelium) gesagt sein zu lassen. Als Schriftauslegung muß die Verkündigung beides sagen, aber das Glauben ist ausschließlich Reaktion auf das befreiende Evangelium und die darin zugesagte Gemeinschaft mit Christus, was wiederum das Glauben bestimmt. Also müssen Gesetz und Evangelium um des rettenden Glaubens willen unterschieden werden. An der Unterscheidung hängt, daß das Glauben *Christus* vertraut, daß der *Zugang* zum Glauben über die Verheißung möglich ist, daß auch das Nicht-Glauben-Können eingestanden und in entsprechendes Gebet überführt wird.

Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium aus dem 16. Jahrhundert ist für heutige Theologie nicht von vornherein verpflichtend. Die Verschiebungen, die das Instrument in unserem Zusammenhang erfahren hat, sind aber sichtbar zu machen, damit seine Vorzüge möglichst gewahrt werden.

Schon bei Stallmann war die Tendenz sichtbar, die historisch rekonstruierte Geschichte als umfassenden Horizont für das Verständnis der Heiligen Schrift und der christlichen Religion zu setzen. Dadurch werden biblische Wortlaute letztlich zum Ausdruck von Aussageintentionen. Sie drücken Erfahrungen aus, die wieder zu Erfahrungen werden können, so Nipkow. Ähnlich hatte Rang angesetzt: Die biblischen Schriftsteller bezeugen erfahrenes Wort Gottes in je eigener Weise. Die Offenbarung war bei Rang nur eine Stufe zurückverlegt.

Unter dem modernen Begriff der Erfahrung ist es der Erfahrende, der das Erfahrene zu seiner Erfahrung macht. Die Rezeption durch das einzelne Subjekt macht die Erfahrung zu einer Glaubens- oder Gotteserfahrung. So wird aus Heiliger Schrift ›Tradition‹, die man tradieren kann oder auch nicht; Dokumente früherer Glaubenserfahrungen und deren Wirkungsgeschichte bis heute, deren Fortsetzung natürlich fraglich ist. Leute haben bekundet, sie hätten in dieser Wirkungsgeschichte Glaubenserfahrungen gemacht (III,89ff), ohne daß man recht verständlich machen könnte, worin sie bestehen.

Für eine Religionspädagogik, die von Erfahrung ausgehen will, weil sie pädagogisch die jeweilige Selbigkeit der erfahrenden Schüler gewährleistet, ist das ein mißlicher Sachverhalt. Glaubenserfahrungen sind unterrichtlich nicht herstellbar, weil dazu mindestens unterrichtliche Verkündigung gehörte – und dann womöglich Indoktrination herauskäme. Aber weil nun einmal alles auf Geschichte

und Erfahrung abgestellt ist, werden sie für die Rede vom Glauben vorausgesetzt. Wenigstens die Religionslehrer und -lehrerinnen sollten zu Glaubenserfahrungen kommen.

Nipkow: Alltagserfahrungen werden, zu Grunderfahrungen vertieft, zum Gleichnis für Gottes Wirken. Der »lebendige Träger seiner Glaubens-tradition«, der sich darauf einläßt, kann erfahren, daß »Gott sich selbst einführt«: in den Zirkel von bewegender Tradition und eigener Erfahrung. Die Texte der Bibel »spiegeln die Versuche der damals von Gott getroffenen Menschen«, ihre neue Erfahrung weiterzusagen (III,96). Die Nähe zu Rang ist nur scheinbar. Rang sah in der Heiligen Schrift vom Geist geprägte Form. Jetzt ist das Schriftwort mediatisiert, es kommt überhaupt nur auf die »Person« dahinter an. An ihr entfacht sich eine »Bewegung von Erfahrung zu Erfahrung«, »aber damit auch eine Bewegung von Person zu Person«. »Und nun ist die Reihe an den Religionslehrer in dieser Klasse gekommen und an die anderen, die als Christen jenen Jugendlichen heute gegenübertreten. Hat die Bewegung der Tradition sie erreicht? Hat Jesus von Nazareth ihnen selbst etwas zu sagen gehabt? Werden sie aus der Lebendigkeit ihres Zirkels der Erfahrung bei den Schülern einen neuen stiften helfen? Oder können sie die Rede von Jesus Christus nur als Formel unpersönlich weitervermitteln?« (III,92f).

Der Lehrer als Zeuge! Was die christliche Persönlichkeit angeht, ist sich Nipkow mit Kittel einig.¹⁵ Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium hatte in der Tradition, auf die sich Nipkow beruft, den Sinn, dem Christen auf der Schwelle von Nichtglauben und Glauben das Glauben zu ermöglichen. Wenn das Entscheidende der Bibel hinter ihren Wortlauten in den Erfahrungen der (anonymen) Verfasser liegt, ist die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium an der Heiligen Schrift arbeitslos. Nun wird sie auf die Person des Christen angewandt: Hat sie die Formeln des Gesetzes in sich persönlich-lebendig in Evangelium eingeschmolzen? Hinter den reformatorischen Bekenntnissätzen ist ein vor-dialektisch-theologisches erweckliches Christentum wirksam. Warum nur hat Nipkow damals in seiner ausgefeilten Systematik die »konvergenztheoretisch« unaufgebbare Differenz von Glaube und Erfahrung nicht stark machen können!

Wird die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium auf Nipkows Text selbst angewandt, liegt auf der Hand, daß er wider Willen »Erfahrung« und »lebendige Bewegung« zum Gesetz für den christlichen Lehrer gemacht hat. Im bilanzierenden Rückblick haben Nip-

15 H. Kittel, *Der Erzieher als Christ*, Göttingen 1951. Vgl. I,208ff: Nipkow ergänzt Kittel lediglich um den institutionellen Aspekt (das freilich mit dem Gedanken, Rechtfertigung und Gericht gälten »Person und Institution«, 210).

kows »Grundfragen« seinerzeit die Integration von Erziehungswissenschaften und Theologie zu Religionspädagogik als Grundriß der Disziplin neu begründet. Er hat damals nicht auf eine Theologie zurückgegriffen, die der emanzipatorischen Pädagogik inhaltlich Entsprechung und Widerpart hätte bieten können.

Bilanzierend ist an die ganze Zunft die Frage zu stellen, ob die Auskultlosigkeit des Religionsunterrichts darüber, wie evangelisches Christentum vor sich geht, nicht von langer Hand von der Religionspädagogik selbst mit vorbereitet worden ist. Diese Frage ist praktisch-theologisch gemeint und knüpft an das kirchliche Engagement gerade von K.E. Nipkow an. Sie formuliert für die Religionspädagogik die Aufgabe, ihre fast schon traditionell gewordene ekklesiologische Naivität zu durchschauen.

Abstract

The article introduces the theoretical construction of religious education. It investigates three approaches to academic religious education, developed during the last 50 years in West-Germany. The chosen authors are: M. Rang (1947), E. Feifel (1972-75), and K.E. Nipkow (1975-82).

The main question is: based on which kind of theology do the authors adopt theories of education, and how do these theories react to this theology. Possibly, some of these theologies were less suitable for realizing the educational intentions and not able to give Christianity and the Church a chance to reply to the challenges of time educationally.