

*Klaus Kürzdörfer*

## Gabriel Moran und Karl Ernst Nipkow

*Ein Vergleich zwischen einer amerikanischen und einer deutschen religionspädagogischen Position<sup>1</sup>*

Was im Folgenden verglichen werden soll, scheint eindeutig. Es werden die zahlreichen Veröffentlichungen zweier Religionspädagogen - einer maßgeblich in den USA, der andere in Deutschland - einander gegenübergestellt. Was klar umrissen erscheint, entpuppt sich indes bei näherem Zusehen als ziemlich kompliziert. Manchmal scheinen die beiden in „gleicher“ Sprache von Verschiedenem, gelegentlich aber auch unterschiedlich von Gleichem zu sprechen. Außerdem handelt es sich beide Male nicht um fixierte Standpunkte, die miteinander in Beziehung zu setzen wären, sondern um fluktuierende Denkprozesse, die sich über drei Jahrzehnte hinweg dynamisch fortentwickeln. Um dennoch etwas Greifbares aus einem solchen Vergleich zu gewinnen, bedarf es zunächst einmal eines festen Bezugssystems. Ein solches bieten die schlichten Fragen nach formalen und inhaltlichen Konvergenzen und Divergenzen des zu analysierenden Œuvres, möglicherweise auch nach *Adiaphora*. Falls sich bereits auf diese Weise konkretere Einsichten gewinnen ließen, wäre schon etwas gewonnen. Noch interessanter wäre es freilich, falls aus der zweidimensionalen Gegenüberstellung ein Perspektivenwechsel in die mehrdimensionalen Hintergründe derart einflußreicher religionspädagogischer Konzepte gelänge. Dann wäre aus den analysierten Positionen heraus mit wechselseitigen Fragen zu rechnen, die vielleicht nicht leicht zu beantworten sind, aber gerade deswegen von großem theoretischen Interesse und heuristischen Wert wären. Zu diesem Behufe ist keine vordergründige Kritik von Nestoren der Religionspädagogik beabsichtigt. Auch eine rezensierende Auseinandersetzung mit ihren Publikationen ist nicht geplant. Es geht in erster Linie um eine möglichst tiefreichende Bestandsaufnahme. Sollten sich allerdings daraus Ausblicke auf eventuelle Modifikationen

<sup>1</sup> Collegial Paper für ISREV VII am 26.6.1990 in Humblebaek/Kopenhagen. Sowohl G. Moran wie K.E. Nipkow ist für ihr „Imprimatur“ (der ursprünglich englischen Fassung) sehr zu danken. Bei der hier vorgelegten deutschen Übersetzung handelt es sich um eine präzierte Version, die Anregungen Morans und Nipkows berücksichtigt. Aus Raum- und Zeitgründen mußte auf detailliertere Quellennachweise verzichtet werden. Auf Bitten des Schriftleiters werden aber einige wesentliche Zitate exakt nachgewiesen. Die benutzte Literatur wird für Moran (bis 1988) vollständig, für Nipkow - wegen der leichteren Zugänglichkeit - selektiv dokumentiert. Vielleicht kann das Manko an Apparat durch die Approbation der beiden, insbesondere für das „fiktive Gespräch“ in Abschnitt 5, etwas aufgewogen werden.

oder Weiterführungen ableiten lassen, so wäre dies kein unerwünschter Nebeneffekt jenseits der folgenden Seiten.

## 1. Lebenslauf und Werk<sup>2</sup>

### 1.1.1 Gabriel Moran

Gabriel Moran wurde 1935 in Neuengland geboren. Seine Familie ist irischer Abstammung. Die katholische Prägung des Elternhauses läßt ihn katholische Schulen besuchen und einen Studienabschluß an The Catholic University of America in Washington erreichen. Nachhaltigen Einfluß auf seinen Werdegang hat der Eintritt in den Orden der Christian Brothers gehabt. Diese Bruderschaft widmet sich der katholischen Erziehung. Als Collegiat und als Student legt Moran den Interessenschwerpunkt auf Philosophie. Es ist aber erwähnenswert, daß er auch einige Zeit Chemie studiert hat. Ferner unterrichtet er einige Jahre auf Rhode Island Mathematik und Religion. Schon als Undergraduate beeindruckt und beeinflusst ihn Thomas von Aquin. Nach Abschluß der Studien rät der Ordensobere zum Erwerb des PhD (Doctor of Philosophy). Stark prägenden Einfluß hat auch eine Begegnung mit Karl Rahner im Jahre 1961. Während des II. Vatikanischen Konzils befaßt sich Moran mit klassischen theologiegeschichtlichen Themen: Die Master's-Degree-Thesen greifen das kontroverstheologische Thema „Schrift und Tradition“ auf. Danach befaßt er sich mit der „Theologie der Offenbarung“<sup>3</sup> bzw. der „Katechese der Offenbarung“<sup>4</sup>. Diese Werke machen ihn mit einem Schlage weltweit bekannt. Sein Hauptwerk erreicht eine ungewöhnlich hohe Auflage; außerdem wird es ins Französische, Portugiesische, Spanische, Polnische und Ungarische übersetzt. Während der siebziger Jahre verlagern sich Morans Interessen. Die Kritik an der (katholischen) Kirche und an der offenbarungspositivistischen Theologie verstärkt sich umso mehr, je weniger sich die an das II. Vaticanum geknüpften Hoffnungen auf Reformen erfüllen. Sodann nötigt ihm das Civil-Rights-Movement der Schwarzen Respekt ab. Hinzu tritt eine tiefere Aufgeschlossenheit für die Anliegen des Feminismus sowie den interreligiösen Dialog, den eine Stadt wie New York mit seinen beträchtlichen Anteilen an Juden, Moslems, Katholiken, Protestanten, Buddhisten, Hindus, Spiritisten, Agnostikern usw. eher nahelegt als kon-

<sup>2</sup> Vgl. G. Baum (Hg.), *Journeys: People, Places and Metaphors*, New York 1975, 236-254. Daneben sind mündliche Mitteilungen berücksichtigt.

<sup>3</sup> *Contemporary Theology of Revelation and its Effects upon Catechetical Theory*. Catholic University of America, Ph.D. Dissertation, Washington 1965. - Zum Offenbarungsbegriff Morans soll vor kurzem eine Bonner Dissertation erschienen sein, die ich bibliographisch noch nicht verifizieren konnte.

<sup>4</sup> *Catechesis of Revelation*, New York (Herder & Herder) 1966; *Theology of Revelation*, New York (Herder & Herder) 1966.

fessionell homogenere Weltstädte. Die Heirat einer Nonne, die früher bei ihm studierte, bedeutet eine tiefe Zäsur in seiner Biographie und markiert den Eintritt in eine neue Lebensphase.<sup>5</sup> Über seine Professur für religiöse Erziehung an der New York University muß man wissen, daß sie für Studierende unterschiedlichster Religionen, der christlichen, jüdischen, islamischen, buddhistischen etc. eingerichtet ist. Um dies angemessen einschätzen zu können, ist der Hinweis angebracht, daß es an staatlichen Schulen in den USA im Unterschied zu vielen Colleges (noch) keinen Religionsunterricht gibt. Ein US-Bundesgerichtsurteil macht den feinen Unterschied: nicht erlaubt ist „to teach religion“, aber gestattet ist: „to teach about religion“<sup>6</sup>. Abgesehen von der religiösen Sozialisation in Familien und Gemeinden sieht mithin Moran vorerst noch „kein Feld für eine religiöse Erziehung“<sup>7</sup> an staatlichen Schulen. Aus diesem Grund entwickelt seine Professur einen geschärfteren Blick für das Religiöse in der Alltagswirklichkeit überhaupt, natürlich insbesondere in der Erziehung. So gelangt in den Brennpunkt seines Interesses, was er häufig als das „Zusammenspiel von Religion und Erziehung“<sup>8</sup> bezeichnet.

#### 1.1.2 Karl Ernst Nipkow

Karl Ernst Nipkow ist Jahrgang 1928, also sieben Jahre älter.<sup>9</sup> Wie für seine Generation insgesamt wird das Kriegserlebnis ein wesentlicher Bestandteil seiner Biographie. Erziehungswissenschaftlich wurzelt Nipkow tief in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Als Leitfiguren nennt er Schleiermacher und Nohl. Akademisch gefördert hat ihn die Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann in Marburg (1951-1959). Überaus fruchtbar wirkt sich desweiteren seine Mitgliedschaft im Hofgeismarer Kreis aus. Während sich Moran anfänglich auf grundlegende theologische Themen konzentrierte, ist es bei Nipkow „Das pädagogische Problem der Individualität bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher“ (Weinheim 1960): O. Hammelsbeck, H. Kittel und F. Delekat sind es,<sup>10</sup> die ihn auf die pädagogisch-theologische Beziehungsproblematik stoßen, sein späteres akademisches Programm. Einige Jahre Schuldienst erschließen ihm die

<sup>5</sup> Von beiden - *G. Moran & Maria Harris* - erschien: *Experience in Community. Should Religious Life survive?*, New York 1968. Beide kooperieren viel im *team teaching*.

<sup>6</sup> Vgl. *G. Moran*, *Interplay. A Theory of Religion and Education*, Winona, Minn. (St. Mary's) 1981, 65; *ders.*, *Religious Body. Design for a new Reformation*, New York (Seabury) 1974, 180.

<sup>7</sup> Vgl. *Interplay*, 10: „My problem was ... the absence of a field to be in.“

<sup>8</sup> Vgl. *Interplay*.

<sup>9</sup> K.E. Nipkow ist für seine ausführliche autobiographische „Einweihung“ sehr zu danken.

<sup>10</sup> In der in Mode gekommenen reichlich pauschalen Kritik an der Evangelischen Unterweisung wird weithin übersehen, wie sehr sich z.B. Nipkow O. Hammelsbeck oder H. Kittel verpflichtet weiß.

Schulwirklichkeit von innen. Danach stehen über ein Jahrzehnt aktuelle Fragen des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik im Zentrum seiner Interessen.<sup>11</sup> Der Rückblick auf diese Zeit erinnert an den Paradigmenwechsel von der Evangelischen Unterweisung zum Thematisch-problemorientierten Religionsunterricht im Übergang von den 60er zu den 70er Jahren. Parallel dazu vollzieht sich ein Umschwung in der (west-)deutschen Bildungspolitik und Schultheorie. Das Comenius-Institut der Evangelischen Kirche ist mit der religionspädagogischen Aufarbeitung dieses Wandels intensivst befaßt. Nipkow leistet dank seiner Herkunft aus dem erziehungswissenschaftlichen Lager wertvolle Beiträge. Sie finden nicht nur innerkirchliche Resonanz, sondern weite Beachtung im allgemeinen Bildungswesen. Sein Grundsatzreferat „Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung“ auf der Frankfurter Bildungssynode der EKD vom 6.-12. November 1971 erwächst zwar aus einer konkreten bildungspolitischen Situation. Gleichwohl wird es zum gleichsam klassischen Ausdruck für die Verschränkung pädagogischer und theologischer Denkweisen, für Konvergenz und Divergenz weltlicher und christlicher Erziehungsverantwortung.<sup>12</sup> Solchermaßen formuliert es das Programm für Nipkows Arbeit an der Tübinger Universität. Der Ruf dorthin ergeht zwar auf den Lehrstuhl für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik in der Ev.-theol. Fakultät. Parallel dazu erfolgt aber seine Kooptation für Pädagogik von seiten der Philosophisch-sozialwissenschaftlichen (bzw. Erziehungswissenschaftlichen) Fakultät. So verknüpft Nipkow in Personalunion, was ansonsten fein säuberlich auseinandergelassen wird, nämlich Theologie und Pädagogik. Die Zuordnung von beidem nennt er „dialektisch-konvergenztheoretisch“<sup>13</sup>. Darunter ist zu verstehen, daß sich erzieherische Probleme sowohl theologisch wie pädagogisch artikulieren lassen müssen. Die beiderseitige Ansprechbarkeit ist aber nur der eine Aspekt. Der andere, noch wichtigere, ist der der gegenseitigen „Abbildbarkeit“. Damit ist gemeint, daß ein erziehungswissenschaftliches Problem sich theologisch-religionspädagogisch einholen läßt und umgekehrt religionspädagogisch-theologische Fragen erziehungswissenschaftlich „nachbuchstabiert“ werden können. Die wechselseitige Abbildbarkeit hat den Vorteil, den fakultativen Perspektiven ihr relatives Recht zu lassen und den Fächern keine Grenzüberschreitung zuzumuten. Gleichzeitig aber werden sie für die anstehenden Bildungsaufgaben mit ihrer vollen Kompetenz interdisziplinär in Pflicht genommen.

<sup>11</sup> Vgl. Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg, 1967.

<sup>12</sup> Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Gütersloh 1972.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu das Kapitel „Religionspädagogik in theologischer und gesellschaftspolitisch-pädagogischer Verantwortung“, in: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 168-222.

Wie bei Moran über die Jahrzehnte hinweg eine Interessenverlagerung statthat, so auch bei Nipkow: Bereits am Ende der 70er Jahre stellt er sich den Fragen des intergenerationellen Lernens - von Schleiermacher aus gesehen, nicht überraschend: „Gemeinsam leben und glauben lernen“<sup>14</sup>. Wie Moran muß auch er zunächst auf Lawrence Kohlbergs, alsbald auch auf James Fowlers Stufen-Theorie reagieren. Im Zusammenhang damit vollzieht sich eine etwas betontere Hinwendung zur sozialwissenschaftlichen Empirie als bei seinem New Yorker Kollegen. Neuere Aufsätze befassen sich in verschiedenen Hinsichten mit jugendlicher Religiosität und Religion im Lebenslauf.<sup>15</sup>

Schließlich taucht auch Erwachsenenbildung als mittlerweile fällig gewordenes Thema auf.<sup>16</sup> So hat sich die anfängliche Theorie des schulischen Religionsunterrichts ausgeweitet zur Sozialisierbarkeit von Religion bzw. religiöser Bildung im Leben überhaupt.<sup>17</sup> So sehr diese Entwicklung durch wissenschafts- und forschungsinterne Tendenzen mitbedingt ist, so sehr ist sie andererseits ein konsequentes Ergebnis des geisteswissenschaftlichen pädagogischen Ausgangspunktes in der Nohl-Schule.

### 1.2 Konvergenzen?

Je gründlicher man Moran und Nipkow studiert, umso mehr Parallelen, Übereinstimmungen, Anklänge etc. finden sich. Allmählich beginnt man zu zweifeln, ob ein tiefer schürfender Vergleich überhaupt noch etwas austrägt. Denn offensichtlich zeigen sich beide angestrengt bemüht, Religion und Erziehung zusammenzusehen. Beide nehmen ihren Ausgang bei der Katechese bzw. beim Religionsunterricht und gelangen von da aus nach Jahrzehnten auch zur religiösen Erwachsenenbildung, ja zur Bildung für das Leben insgesamt.<sup>18</sup> Die Lehrstühle von beiden sind im Überlappungsfeld von Pädagogik und Theologie (bzw. Religionswissenschaft)

<sup>14</sup> So der Untertitel der Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, Gütersloh 1982. Dabei ist der Zusammenhang mit der kirchlichen Gemeindepädagogik zu beachten: Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, vorgelegt von der Bildungskammer der EKD, Gütersloh 1982. Zur Parallelität von EKD-Verlautbarungen zu Erziehung und Bildung mit Nipkows Veröffentlichung vgl.: Die Denkschriften der EKID. Bildung und Erziehung, Bd. 4/1, Gütersloh 1987, ab Nr. 25ff., S.137ff.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. Birkacher Beiträge 1 + 3; JRP 3, 1987, 3ff.; *W. Hornstein u.a.*, Jugend ohne Orientierung? München 1982, 30ff.; *U. Nembach*, Jugend und Religion in Europa, Frankfurt 1987, 233ff.; Neue Religiosität, Helsinki 20. September 1980; Sinnlosigkeit und 'neue Religiosität' u.a.m.

<sup>16</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, Kap. IV und V, 99ff.

<sup>17</sup> So die Neuerscheinung: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

<sup>18</sup> *G. Moran*, Education Toward Adulthood. Religion and Lifelong Learning, New York (Paulist) 1979.

angesiedelt. Beide sind von Hause aus Erziehungswissenschaftler, die sich als solche um religiöse Erziehung kümmern. Ein weiteres gemeinsames Charakteristikum ist die kritisch-liberale Ambition. Verbindend ist ferner ein nach-aufklärerischer Standpunkt, der einerseits das wertvolle Erbe der Aufklärung wahrt, andererseits aber gewisse Verkürzungen und Einseitigkeiten derselben, insbesondere Religion gegenüber, hinter sich läßt.<sup>19</sup>

### 1.3 Divergenzen?

Je nachdem, wie scharf die Optik des Betrachters eingestellt wird, finden sich auch etliche Unterschiede, möglicherweise sogar Gegensätze. Eine Divergenz darin zu erblicken, daß der eine über ein Jahrzehnt hinweg Ordensbruder war und ist, während sein Kollege seine Wissenschaft als Familienvater betreibt, darf als trivial und oberflächlich dahingestellt bleiben. Die konfessionelle Verschiedenheit sollte man keinesfalls überbetonen, obwohl Nipkow 1969 die katholische Bildungstheorie einer überaus kritischen Prüfung unterzog,<sup>20</sup> die Moran wahrscheinlich eher zu nobel schonend als zu harsch betrachten würde. Genauerem Hinsehen zeigen sich allerdings wissenschaftliche Standpunktnuancen, die im Philosophisch-Grundsätzlichen liegen. Selbstverständlich macht es einen Unterschied aus, ob man mehr an Karl Rahner oder an Eberhard Jüngel oder Jürgen Moltmann theologische Orientierung sucht. Auch kann es nicht ohne Folgen bleiben, ob man sich auf Whitehead, J.A. Heschel bezieht oder einen metapositionellen philosophischen Standpunkt einzunehmen sucht. Ziemlich eindeutig scheint eine Divergenz, was das Verhältnis zur Kirche anbelangt. Während Nipkow seiner Württembergischen Heimatkirche und über seine Mitverantwortung im Comenius-Institut der Bildungspolitik der EKD verbunden ist, und zwar so weit, daß er dort in Fachfragen - *sit venia verbo* - geradezu „papales“ Ansehen genießt, erscheint sein New Yorker Kollege zur Theologie und Kirche sehr viel distanzierter, ohne deswegen un- oder gar antikirchlich zu werden.<sup>21</sup> Deutliche Unterschiede ergeben sich desweiteren, wenn der Amerikaner religiöse Pluralität, Feminismus, Menschenrechte, Randgruppen (Homosexuelle, Amish-people usw.) viel stärker berücksichtigt als der Deutsche.

<sup>19</sup> Vgl. Interplay, 41: „The religious issue is an unwelcome reminder to educational theorists that education, in its modern meaning, is ultimately a false hope.“, Ferner 59 u.ö.

<sup>20</sup> Christliche Bildungstheorie und Schulpolitik, Gütersloh 1969; vgl. auch Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 166ff.

<sup>21</sup> Vgl. The Present Revelation. The Search for Religious Foundations, New York (Herder & Herder) 1973, 52: „Only by stepping outside the theological circle can one begin to reconstruct some ... revelational way of living“, oder 18: „I am necessarily breaking the rules of Christian theology...“

Auf der anderen Seite akzentuiert Nipkow „Ökumene“ seit seiner Teilnahme an der Konferenz in Nairobi (1975).

#### 1.4 *Adiaphora*

Abgesehen von Konvergenzen und Divergenzen, deren Anzahl sich natürlich noch beträchtlich vermehren ließe, gibt es einiges, was sich gegen diese Zuordnung zu einer eindeutigen Abbeviatur sträubt. Sowohl Moran wie Nipkow favorisieren in ihrem Handeln über Religion das Intellektuell-Kognitive. Meines Ermessens besitzt aber das Religiöse bei Moran mehr und stärkere Aspekte des Gefühlsmäßigen, Paradoxen, Irrationalen, Natürlichen, Körperlichen Alltäglichen, Präsenten usw., während sein Tübinger Kollege stärker auf das Theologisch-Theoretische, sozusagen auf die Theorie des neuzeitlichen Christentums als Religion abhebt. Günter Stachel erhob deshalb den Vorwurf intellektualistischer Einseitigkeit.<sup>22</sup>

## 2. Theologie und Pädagogik

### 2.1 *Bei Moran*

Vor dem Vergleich, wie unsere beiden Autoritäten das Verhältnis von Theologie und Pädagogik bestimmen, erscheint es angebracht, an Morans intensive Beschäftigung mit einigen klassischen kontroverstheologischen Themen wie Tradition, Offenbarung und Katechese zu erinnern. Anders als bei seinen frühen theologischen Interessen geht Moran in den siebziger und frühen achtziger Jahren auf zunehmende Distanz zur Theologie und zur (katholischen) Kirche. Am theologischen Offenbarungsbegriff ärgern ihn die inhärenten Attribute wie „ausschließlich“, „einzigartig“, „unvergleichlich“;<sup>23</sup> dementsprechend erscheint ihm die Amtskirche zu doktrinär-rechthaberisch, hierarchisch, institutionalisiert etc.<sup>24</sup> Daraus erwächst für ihn ein christlich-kirchliches Dominanz- und Überheblichkeitsbewußtsein, das seinen Interessen an einem wirklichen interreligiösen Dialog, der selbstredend nicht in Synkretismus münden soll, entgegensteht. Weil Theologie und Kirche sich vom traditionellen Monopol- und Exklusivitätsanspruch nicht distanzieren wollen oder können, distanziert sich Moran von ihnen, ohne mit ihnen ganz zu brechen. Der Exklusivitätsanspruch christlicher Offenbarung behindert nach seiner Überzeugung den interreligiösen Dialog. Sein Lehrstuhl an der New York University ist aber weder ein kirchlicher noch ein theologischer. Als Direktor des Programms für religiöse Erziehung will er das Gespräch zwischen Katholiken, Protestan-

<sup>22</sup> Vgl. G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich 1978, 65f.; Nipkows Stellungnahme hierzu findet sich in: *Moralerziehung*, Gütersloh 1981, 25ff.

<sup>23</sup> Vgl. *The Present Revelation*, 196, 239; 274: „As soon one introduces the concept of a 'Christian revelation' one will be faced with a choice between intolerance and indifference“; ferner ebd. 272-278.

<sup>24</sup> Z.B. *Religious Body*.

ten, Juden, Moslems, Buddhisten usw. in Gang halten und für Erziehungsfragen fruchtbar machen und dabei eine religionspädagogische Metasprache entwickeln, in der sich die beteiligten Religionen wiedererkennen und gegenseitig tiefer respektieren lernen. Wechselseitige Proselytenmache ist keineswegs intendiert. Wohl aber wird unterstellt, daß am Ende bewußtere und „bessere“ Christen, Juden, Moslems etc. aus dem Dialog hervorgehen. Demgegenüber korreliert nach Moran eine Theologie mit dem Anspruch auf Exklusivität, Einzigartigkeit usw. automatisch mit einer dominanten Katechetik. Sie kollidiert notwendigerweise mit einem modernen Erziehungsverständnis, das sich theologische Vorgaben nicht aufoktroieren läßt. Dies läuft für Moran darauf hinaus, daß sich „seine“ Erziehungswissenschaft auf denominationelle Theologie als interdisziplinäre Partner nicht einlassen kann. In Frage kommt nur die Religion, allerdings nicht als formalisiertes Abstraktum liberaler Religionswissenschaft, sondern die wirkliche und gelebte konkrete Religion. Hierfür zieht Moran die Bezeichnung „das Religiöse“ vor. Über diese lebensweltliche Art der Religion meint er phänomenologisch vieles in der Alltagswirklichkeit entdecken zu können. Ihn fasziniert die Frage nach faktisch vorhandener, aber durch die theologische bzw. religionswissenschaftliche Nomenklatur abgeblendete und ins Abseits gedrängte Religiosität von Stewardessen, Installateuren, Liftboys, Bürgerinitiativen, Liebespaaren, Selbsterfahrungsgruppen etc.<sup>25</sup> Es ist nur die säkular rationalistisch-aufklärerische Befangenheit, die den Blick für das latent Religiöse in solchen Phänomenen trübt. Deshalb eignet sich auch die traditionelle Erziehungswissenschaft so wenig als Dialogpartner für Moran. Ihr Religionsbegriff ist zu eng und verkürzt, viel zu sehr in Vorurteilen befangen, blind und taub für die Alltagsreligiosität. Moran muß sich seinen interdisziplinären Partner deshalb erst selber schaffen. Er sucht und wünscht sich ihn in einer Wissenschaftsdisziplin, die nicht von vornherein bestreitet, daß sich in der Erziehung in latenter Weise sehr viel Religiöses findet und ereignet. In alltäglichen Redewendungen, Gesten und Riten findet sich Religiosität, die gar nicht erst anerzogen werden braucht, sondern lebensweltlich durch Enkulturation und Sozialisation vorgegeben, aber wegen ihrer profanen Alltagsweltlichkeit leicht übersehen wird. Hinzukommt die nicht-intentionale religiöse Erziehung im außerschulischen Bereich (Brauchtum, Feste, Zeremonien etc.). Ja selbst in der „profanen“ Erziehung als solcher verbirgt sich Religiöses. Dem gilt Morans besonderes Interesse. Es konzentriert sich auf das aufschlußreiche Wechselspiel (interplay) zwischen Erziehung und Religion, das die Grundlage für seine Religionspädagogik abgibt.

<sup>25</sup> „Religious writing ... would certainly be different if it originated with airline stewardesses, longshoremen, mental patients, sanitationmen, schoolchildren, elevator operators etc.“, *Religious Body*, 104.

Wenn es eine für solche Hinsichten modifizierte Theologie und Pädagogik geben würde, dann könnten Theologie und Erziehungswissenschaft füreinander wechselseitig interessante Partner werden. Sie müßten es eigentlich aus ureigenstem Interesse, da ja das Miteinanderlebenkönnen und -müssen von Katholiken, Protestanten, Moslems, Juden, Buddhisten etc. ihre Aufmerksamkeit und Zuständigkeit verlangt. Es ist nur das jeweils selbstaufgelegte Skotom, d.h. das exklusive Offenbarungsmonopol einerseits und die Mißachtung des Religiösen andererseits, das dem fruchtbaren wechselseitigen Austausch im Wege steht. Eben deshalb bleibt die isoliert und pärtikulär betriebene religiöse Erziehung weithin defizitär und wenig wirksam. Sie klammert das Miteinander im Alltag aus und meint, es in das Belieben des Einzelnen stellen zu können. Gewiß ist Religion Privatsache. Aber läßt sich in einer Welt wachsender Interdependenzen und Vernetzungen das Private aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang ausgrenzen? Religion *nur* in das Belieben einzelner stellen hieße, sie mit dieser Aufgabe ebenso zu überfordern, wie wenn eine schwierige mathematische Aufgabe ohne Mathematikunterricht gelöst werden sollte.

## 2.2 Bei Nipkow

Bei Nipkow ist das Verhältnis von Theologie und Pädagogik konvergenztheoretisch-dialektisch bestimmt.<sup>26</sup> Dies läßt von vornherein die Theologie gegenüber der Erziehungswissenschaft nicht normativ-autoritär auftreten. Umgekehrt hält sich die Erziehungswissenschaft nicht kompetent für religiös-theologische Phänomene. Im Blickfeld beider Disziplinen steht aber in entscheidenden Situationen gelegentlich der bildsame und erziehungsbedürftige Mensch mit seiner jeweiligen geschichtlichen Welt. Deshalb lassen sich bestimmte Phänomene dieser Lebenswelt angemessen eben nur pädagogisch *und* theologisch, bzw. umgekehrt, begreifen. Dabei korrelieren sowohl der Betrachter wie das Betrachtete die komplementären und deshalb immer neu und immer wieder zu integrierenden Sichtweisen der

- Deduktion
- Hermeneutik
- Empirie
- Ideologiekritik.<sup>27</sup>

Von da aus fällt der Religionspädagogik die fundamentale Aufgabe „interpretativer Vermittlung“ der theologischen und der erziehungswissenschaftlichen Aspekte der Erziehungswirklichkeit zu.

<sup>26</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 173ff., 177.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., 179ff.; nächster Beleg: ebd. 211ff.

### 2.3 Die Rahmenbedingungen

Vergleicht man nun die vorgestellten Konzepte miteinander, so scheint zumindest strukturell eine gewisse Ähnlichkeit darin zu bestehen, daß beide Autoren intensiv mit der Vermittlung von Religion und Erziehung befaßt sind. Damit dies gelingt, müssen aber erst gewisse Voraussetzungen geschaffen werden. Nicht jede Theologie und nicht jede Pädagogik eignet sich gleichermaßen für dieses Vorhaben. Vielmehr müssen von beiden erst Theologie und Pädagogik gesucht und gegebenenfalls „konstruiert“ werden, die sich für eine Vermittlung eignen. Dies geschieht bei Moran deutlicher als bei Nipkow. Eine unterschiedliche Ausgangssituation beider Konzepte besteht darin, daß Nipkow dabei ansetzen kann (schulischer Religionsunterricht), wohin Moran die öffentliche Schule der USA bringen möchte („to teach about religion“<sup>28</sup>). Dieser Unterschied scheint aber weniger ein sachlich-substantieller zu sein, als mit den Rahmenbedingungen des jeweiligen Lehrstuhls zusammenzuhängen. Davon abgesehen, läßt sich auch Moran ohne weiteres einem konvergenztheoretisch-dialektischen Modell von Religionspädagogik zuordnen. Nur muß dabei berücksichtigt werden, daß Moran gegenüber Theologie und Kirche stärkere Vorbehalte hegt, während Nipkow voraussetzt, daß die Theologie, auf die er sich in Tübingen beziehen kann (Jüngel, Moltmann, Bayer usw.), die erforderliche Offenheit und Dialogbereitschaft und -fähigkeit bereits mitbringen; desweiteren aber auch, daß die Erziehung (bzw. die Wissenschaft davon) gegenüber dem Religiösen sich nicht dezidiert sperrt oder verschließt. In dieser Hinsicht korreliert Nipkows Theorieansatz optimal mit der bildungspolitischen Situation in der Bundesrepublik Deutschland zumindest in de 70er und 80er Jahren. Inwieweit sein Modell für osteuropäische Verhältnisse, eine weltstädtische Situation wie in New York, die sich ja selbst vom Rest der USA wesentlich unterscheidet, oder dominant atheistische, indifferente bzw. antagonistische Milieus „maßgeschneidert“ erscheint, darf hier dahingestellt bleiben.

### 2.4 Auspicien?

Für mein Dafürhalten können sowohl Moran wie Nipkow subjektiv sehr wohl die Überzeugung hegen, daß ihr Versuch einer Korrelation von Religion und Erziehung erfolgversprechend ist. Etwas anders steht es um die Frage, inwieweit ihr Vorhaben universitär vermittelbar und durchsetzbar ist, sieht man einmal davon ab, daß ihre SchülerInnen für eine wirkungsgeschichtliche Fortschreibung sorgen. Etwaige Auswirkungen, welche sich darüber hinaus bereits in Theologie und Sozialwissenschaften niederschlagen, sind m.E. noch nicht deutlich zu registrieren. Es dürfte aber später überaus interessant werden, das Echo zu verfolgen.

<sup>28</sup> Vgl. hierzu Religious Body, 180; Interplay, 65, 71.

### 3. Ein Vergleich von Einzelaspekten

#### 3.1 Die Bibel

Im Blick auf die Fülle der Veröffentlichungen scheint die Bibel bei Nipkow mehr und bei Moran weniger Gewicht und Bedeutung zu beanspruchen.<sup>29</sup> In der nach einem Jahrzehnt folgenden dreibändigen „Religionspädagogik“ taucht nur noch exemplarisch eine Auslegung der Versuchungsgeschichte Jesu auf.<sup>30</sup> So gesehen, könnte sich der Eindruck nahelegen, daß das Gewicht der Bibel religionspädagogisch schwindet. Dagegen ist allerdings kritisch ins Feld zu führen, daß es nicht allein die „Religionspädagogik“ ist, wo der Arbeit mit bzw. in der Bibel pädagogisch Rechnung getragen wird.<sup>31</sup> Im Übrigen geben Veröffentlichungen das Gewicht nicht-behandelter Themen ohnedies kaum zu erkennen. Dies alles in Rechnung gestellt, findet aber die Bibel bzw. die religionspädagogische Bedeutung der Arbeit mit ihr publikationsmäßig bei Nipkow nicht ganz den Stellenwert, den sie subjektiv für ihn nach wie vor besitzt.

Bei Moran verhält es sich ähnlich: Er befaßt sich anfänglich mit der Schrift als Offenbarungsquelle. Mit der Zeit ändert sich das. Allmählich schwindet die Bedeutung der Bibel als religiöse Inspirationsquelle. Wahrscheinlich besteht folgender Zusammenhang: Je mehr Offenbarung - mystisch - im Leben überhaupt anzutreffen ist, also sozusagen alltagsweltlich wird, desto mehr schrumpft das Interesse am Bibelstudium als einer bevorzugten Quelle für religiöse Erziehung bzw. Bildung.<sup>32</sup> Möglicherweise trägt zur reservierten Zurückhaltung des New Yorkers gegenüber der Bibel seine kritische Wahrnehmung des protestantischen biblizistischen Fundamentalismus in den USA wesentlich bei.

#### 3.2 Zur Offenbarung

Daß sich Moran gegen einen exklusiven Monopolanspruch des Christentums auf Offenbarung wendet und daß er deren traditionelle Attribute „einzigartig“ etc. zurückweist, wurde bereits vermerkt. Dem Amerikaner liegt, wie gesagt, am offenbarenden Charakter des Lebens überhaupt. In

<sup>29</sup> Vgl. K.E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, in: EvErz 20 (1968), 169-189.

<sup>30</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, 223ff.

<sup>31</sup> Vgl. desweiteren: Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe, in: EvErz 36 (1984), 131-147; Elementarisierung als Kern der Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis, ruku, hg. vom Amt für Religionspädagogik, Braunschweig, 37 (1986), H.3, 3-16; Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 111 (1986), 600-608.

<sup>32</sup> Vgl. Present Revelation, 228f.: „... not ... Exegete these ancient texts“; Religious Body, 99: „Christian theology's attempt to find a future by exegeting past texts is still a refusal to be present“.

diesem Anliegen kann er sich durchaus mit seinem deutschen Kollegen berühren, sofern dieser unter Berücksichtigung von Römer 1,19ff und Apostelgeschichte 17,22ff auf den Gedanken einer „natürlichen Offenbarung“ wohl kaum ganz verzichten will. Da andererseits Nipkow großen Wert darauf legt, daß seine Religionspädagogik *theologisch* ausweisbar bleibt,<sup>33</sup> rückt die Christologie notgedrungen in eine Schlüsselrolle und übt damit unumgänglich eine religionskritische Funktion aus. Dies könnte den Anschein erwecken, als ob das New Yorker Interesse an Interreligiosität mit dem Tübinger an der Christologie kollidieren müßte. Wahrscheinlich würde Nipkow der Aporie zu entrinnen versuchen, indem er sich ohne christlichen Monopolanspruch in einen offenen Dialog der Religionen untereinander begibt, der aber andererseits auch nicht auf einen synkretistischen Ausgang festgelegt sein darf. Vielmehr wird er es dem *Christus praesens* anheimstellen, ob und inwiefern sich dieser selbst in jenem Befragen und Infragestellenlassen als „Kyrios“ einbringen wird. Das letzte Wort ist aber noch nicht gesprochen: Moran kündigt (1990) ein im Druck befindliches Buch an, das seine ehemals harsche Kritik an „Singularity“ differenziert und damit die Spitze bricht.

### 3.3 Zur Kirche

Der eben berührte Unterschied hängt unter Umständen unterschwellig mit einem unterschiedlichen Verhältnis unserer beiden Autoren zu ihrer jeweiligen Kirche zusammen. Bei dem New Yorker Religionspädagogen ist eine sichtliche Distanz zur und heftige Kritik an der (kath.) Amtskirche eklatant.<sup>34</sup> Bei dem Deutschen zeigt sich hingegen eine zwar kritische, insgesamt aber solidarische Verbundenheit mit seiner (evang.) Kirche. Er konnte sogar etlichen ihrer Synoden seinen persönlichen Stempel aufdrücken.

### 3.4 Zum Religions-Begriff

Nipkow lehnt nicht nur eine normativ von theologischen Vorgaben abgeleitete Pädagogik ab, er wehrt sich auch gegen eine Religionspädagogik, die aus einem abstrakt-allgemeinen Religionsbegriff deduziert wird.<sup>35</sup> Statt dessen soll immer von einer konkreten geschichtlichen 'Religion'

<sup>33</sup> „Das interpretative Vermittlungsmodell ist nicht auf Identifikation und Harmonisierung aus. Es will die theologische Argumentation als theologische durchhalten.“ Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 214.

<sup>34</sup> Vgl. The Present Revelation, 1: „There is a middle generation of American Roman Catholics who no longer believe anything“ und 52: „Only by stepping outside of the theological circle“ mit ebd. 18: „I am necessarily breaking the rules of Christian theology“ in Verbindung mit: Interplay, 35: „My overall intention ist ... religious education that is not reducible to church definition.“

<sup>35</sup> Vgl. Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 13: „Auch Religion gibt es nicht abstrakt.“

ausgegangen werden. Aus Tübinger Sicht ist sie das Christentum in seiner Verwobenheit mit der nachaufklärerischen säkularen Welt. Im religionspluriformen und areligiös indifferenten New York stellt sich die Ausgangslage ganz anders dar: Hier kann Religion weder mit Christentum allein noch mit Civil Religion gleichgesetzt werden. Vielmehr muß Juden, Katholiken, Protestanten, Moslems, Buddhisten, Hindus etc. Rechnung getragen werden. Allerdings läßt sich auch Moran nicht zu einem abstrakten religionswissenschaftlich-konstruktivistischen Religionsbegriff verleiten.<sup>36</sup> Er sucht nach einem Ausweg in einer religiösen Meta-Sprache, die alle Religionen gleichermaßen ihr Eigenes entfalten läßt. Wenn es diese Sprache schon konkreter gäbe, hätte Nipkow nichts Ernstliches gegen sie einzuwenden. Bis es soweit ist, wäre er wohl damit zufrieden, daß jede Religion ihre Dialogpartnerin richtig versteht und umgekehrt darauf vertrauen kann, beim Gebrauch der eigenen von anderen nicht mißverstanden zu werden. Ohne Zweifel spiegelt der unterschiedliche Religionsbegriff bei beiden den jeweiligen Sitz im Leben ihrer Religionspädagogik wieder. Aber er hängt davon nicht monokausal ab. Er ist immer mitbedingt von der Biographie, dem wissenschaftstheoretischen Standpunkt und der „scientific community“, inmitten derer und auf die hin man sich expliziert.

### 3.5 Glaube

Nicht leicht fällt es, unsere beiden Repräsentanten zu vergleichen in Bezug auf das, was sie über den Glauben ausführen. Die Schwierigkeiten, so hat eine Aussprache darüber ergeben, wurzeln in einem vielfältigen Ursachengeflecht: Es reicht von Sprachbarrieren über sachliche Disparitäten und konfessionelle Hintergründe bis dahin, daß sich auf wenigen Zeilen die Komplexität des anstehenden Phänomens nicht genügend in den Griff bekommen läßt. Wie dem auch sei, sicher ist im Hinblick auf die Tübinger Seite, daß dort jedenfalls mit einer Erziehung *aus* Glauben gerechnet wird.<sup>37</sup> Nipkow versteht darunter, daß Eltern oder LehrerInnen auf Grund einer bzw. im Hinblick auf eine bestimmte Glaubensperspektive oder Verhaltensweise erziehen. Ob es auch eine Erziehung *zum* Glauben gibt, zögert Nipkow einzuräumen. Ihm sprechen gewichtige theologische und

<sup>36</sup> Vgl. Interplay, 77: „Religion is an academic construct“ mit: The Present Revelation, 174: „I wish to explore certain mysterious elements that have found expression in religious activity“. Statt einer „esperanto religion“ (ebd. 224) interessieren Moran Religionen „as ways of living with gods“ (230) bzw. „the worldwide religious experience of living people“ (227).

<sup>37</sup> Siehe vor allem neuerdings: Erziehung aus dem Glauben. Christentum als Wurzel personaler Kultur und Bildung, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.), Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1989, 273-285, in Verbindung mit: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, sowie Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3.

pädagogische Argumente dafür, daß das Zum-Glauben-Gelangen zwar nicht abseits von der Erziehungswirklichkeit erfolgt, andererseits aber von erzieherischer Einwirkung nicht direkt, gleichsam mechanisch, bewerkstelligt werden kann.<sup>38</sup> Glaubensweitergabe zwischen den Generationen ist nicht vergleichbar mit der Weitergabe einer Staffette. Ähnlich lassen sich ja auch Liebe, Freude, Vertrauen und Hoffnung nicht 'machen'. Um nochmals auf das Prinzip wechselseitiger Abbildung Bezug zu nehmen, ist die Nichtverfügbarkeit des Glaubens theologisch ein Rücksichtnehmen auf die Pistis als Frucht des Heiligen Geistes. Klassisch-traditionell bringt dies die Formel „*ubi et quando visum es deo*“ oder auch der Lutherische Katechismus zum Ausdruck: „Ich glaube, daß ich nicht aus eigener Kraft ... glauben kann, sondern der Heilige Geist hat mich durch das Evangelium berufen...“ Andererseits weiß Erziehung um ungewollte Nebenwirkungen (vgl. F. Copei) und Kontingenzen, bedient sich „unsteter Formen“ (vgl. Bollnow) und kennt bekehrungsartige Lebensumbrüche etc.<sup>39</sup> Über diese zurückhaltende Weise, vom Glauben zu reden, scheint es aber beträchtlich hinauszuführen, wenn Moran zu folgenden Feststellungen gelangt:

- Der Glaube kann religiöse Phänomene gar nicht fassen („faith ... cannot capture religious phenomena“)<sup>40</sup> oder
- Der Glaube eignet sich nicht als religiöse Kategorie („Faith is incapable to function as religious category“).<sup>41</sup>

An dieser Stelle sind die beiden Konzepte nur schwer aufeinander zu beziehen. Dies mag einerseits mit dem wenig explizierten thetischen Charakter der Sätze zusammenhängen. Andererseits könnte das gleiche Wort sachlich etwas anderes meinen. Vom Kontext seiner Voraussetzungen aus müßte Moran eigentlich sagen können, daß eine religiöse Gemeinschaft zum Glauben erziehen will und kann - also etwas, was Nipkow bedenklich erscheint. Umgekehrt wäre eher von Nipkow als von Moran

<sup>38</sup> „Gottese Erfahrung läßt sich darum auch pädagogisch nicht einfach machen. Gott kann sich im Grund nur selbst einführen.“ Moralerziehung, 141 und ebd. 96: „Am inneren Menschen zu handeln und den Glauben zu bewirken, ist Gott vorbehalten. Erziehung hat ... nicht zu bekehren.“ Zum Thema Glaube und Erziehung vgl. ebd., 102-111, und Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 201ff.; TRE, Bd.X, 244-249.

<sup>39</sup> Überaus beherzigenswert ist freilich Nipkows Warnung: „Dieser tiefste Beitrag könnte sich jedoch als der dem Mißbrauch besonders ausgesetzte Beitrag erweisen, sofern aus der pädagogischen Metaphorik im Dienst der theologischen Umschreibung des geheimnisvollen eschatologischen Wirkens Gottes am Menschen das Recht zur Benutzung dieses theologischen Geheimnisses im Dienst einer pädagogischen Methodik für weltliche Erziehungsgeschäfte abgeleitet wird.“ Moralphädagogik, 101.

<sup>40</sup> Religious Body, 75.

<sup>41</sup> Ebd., 79.

die Fragestellung zu erwarten, daß „Glaube“ eher eine theologische als eine erziehungswissenschaftliche Kategorie darstellt.<sup>42</sup>

Offensichtlich bedarf dieser wichtige Gesichtspunkt nochmaliger gründlicherer Recherchen der einschlägigen Passagen oder neuerlicher Anstrengungen unserer Repräsentanten.

Die vergangenen Einzelanalyse versetzen nun in die Lage, den Vergleich der beiden religionspädagogischen Positionen auf seine wesentlichen Punkte zu konzentrieren.

#### 4.

##### 4.1 *Mystisch versus Evangelisch*

Der Ansatz bei der gegenwärtigen religiösen Erfahrung, der Anklang an pantheistische Wendungen („what ... flesh and blood whisper“: God ... „still lives in the body of man“ etc.), das holistische Bemühen, Gott, Mensch, Natur und Kreatur zusammenzudenken, dies alles ist ein starkes Indiz für eine gewisse Präferenz und Sympathie Morans für das Mystische an der Religion. Ein Interview hat diese Vermutung nicht nur bestätigt, vielmehr durch direkte Bezugnahme auf Meister Eckart ausdrücklich verifiziert.

Demgegenüber erklärt sich der Tübinger Religionspädagoge dezidiert als Theologe in der reformatorischen, genauer: lutherischen Tradition. Dies bekunden direkte Bezugnahmen auf die lutherische Zwei-Regimenten-Lehre oder Luthers Erziehungsdenken, Rechtfertigungslehre etc. Es ergibt sich auch aus seinem Selbstverständnis als evangelischer Theologe, der das Evangelium im Bereich der Erziehungswirklichkeit verstehen lassen will.

##### 4.2 *Philosophisch versus Theologisch*

Seine distanzierte Reserviertheit gegenüber bestimmten Theologumena hat Moran mehrfach deutlich zum Ausdruck gebracht. Mit gleicher Entschiedenheit zeigt sich sein deutscher Kollege bemüht, seine Religionspädagogik *theologisch* zu explizieren. Sicherlich wäre es allzu einfach, die eine Position als nicht-theologische philosophische Religionspädagogik und ihr Tübinger Pendant als theologische Religionspädagogik zu charakterisieren. Wohl aber kann solche Verkürzung vorhandene Tendenzen benennen. In Wirklichkeit umfassen freilich beide Konzepte sowohl Philosophie, Theologie, Pädagogik usw., nur eben in unterschiedlicher Komposition. Moran erscheint „philosophischer“ nur deshalb, weil er überwiegend hermeneutisch-phänomenologisch argumentiert. Ihn interessieren

<sup>42</sup> In der Kritik des Glaubensverständnisses von J. Fowler's Glaubensstufentheorie kommen sich hingegen Nipkow und Moran nach Meinung des letzteren sehr nahe: Vgl. G. Moran, *No Ladder to the Sky*, San Francisco (Harper & Row) 1987, mit K.E. Nipkow/J. Fowler/F. Schweitzer (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Göttingen 1989.

„Grundworte“ („foundational words“).<sup>43</sup> Vermittels scharfsinniger Exegesen solcher aus der Erfahrung aufgegriffener Worte, sozusagen lebensweltlicher Schlüsselbegriffe, analysiert er religiöse Befunde und Phänomene.

Nipkow hingegen blickt auf die Verwobenheit von Gesellschaft, Erziehung und Religion.<sup>44</sup> Dementsprechend bemüht er geisteswissenschaftlich-hermeneutische, empirisch-analytische und ideologiekritische Methoden zur Erhellung seiner religionspädagogischen Probleme.<sup>45</sup> Am treffendsten dürfte ihn wohl charakterisieren, daß ihm als Erziehungswissenschaftler besonders an der „theologischen Glaubwürdigkeit des Religionsunterrichts“ gelegen ist.<sup>46</sup>

#### 4.3 Multireligiös versus Ökumenisch

Über Ökumene liest man bei Moran relativ wenig,<sup>47</sup> obwohl er dagegen nichts Ernstliches einzuwenden hätte, da er seiner Gesinnung nach sehr wohl das Prädikat Ökumeniker verdient.<sup>48</sup> Nipkow hingegen interessiert die Ökumene ausgesprochenermaßen, insbesondere seit seiner Teilhabe an der Tagung des Ökumenischen Rates in Nairobi 1975.<sup>49</sup> Doch schon lange vorher verrät sein wissenschaftstheoretischer Ansatz Aufgeschlossenheit gegenüber dem ökumenischen Gedanken. So sehr nun auch die Tübinger Religionspädagogik ökumenisch ausgerichtet und begründet ist, so sehr ist ihre Ökumenizität vorwiegend nur christlich gefaßt, zumindest bisher. Beschränkt sie sich in dieser Hinsicht, so besteht andererseits nicht der geringste Zweifel, daß Nipkows religionspädagogischer Ansatz durchaus offen und extrapolationsfähig ist für den interkulturellen und interreligiösen Dialog, mithin für eine interreligiöse Religionspädagogik.

Der Unterschied zwischen dem New Yorker und dem Tübinger Konzept in dieser Hinsicht hängt vermutlich hauptsächlich mit den soziokulturellen Rahmenbedingungen zusammen. Nach meinem persönlichen Eindruck ist die an US-Colleges und Universitäten gelehrte Religion stärker mit der interkulturell-interreligiösen Problematik befaßt, während die deutsche Religionspädagogik durch Anlehnung bzw. Anbindung an Theologische

<sup>43</sup> Present Revelation, 149.

<sup>44</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 13: „... behandeln den Zusammenhang ... auf den sie stets zurückweisen, den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung, Religion und Kirche“.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 179ff.

<sup>46</sup> Ebd., 149, Fn. 38a.

<sup>47</sup> Vgl. Religious Body, 153.

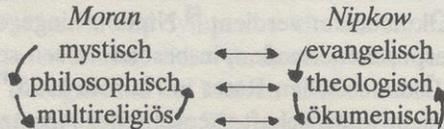
<sup>48</sup> Present Revelation, 46: „The path I am advocating undercuts both Catholic and Protestant positions with the hope of re-establishing them on a firmer, experiential base.“

<sup>49</sup> Vgl. z.B. Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.2, 197ff.

Fakultäten (vgl. Staatskirchenverträge) eher an deren konfessioneller Konstitution teilhat. So gesehen ist es selbstverständlich, daß das pluralistisch-multireligiöse New York, das Moran vor Augen hat, sich beträchtlich von den sehr viel homogenen Verhältnissen in Baden Württemberg mit seiner ganz anderen Geschichte unterscheidet. Der zu registrierende Unterschied (multikulturell/multireligiös vs ökumenisch) ist allerdings weniger prinzipieller Natur. Er ergibt sich einfach aus der pädagogisch notwendigen Reaktion auf das örtliche Umfeld.

#### 4.4

Nun reicht es nicht, die Gegenüberstellung unserer beiden Positionen nur auf drei Grundstrukturen zu konzentrieren. Es sollte vielmehr noch eigens darauf aufmerksam hingewiesen werden, daß zwischen den Einzelgliedern der Vergleichspaare sowohl formale wie sachlich-inhaltliche Zusammenhänge bestehen. Dies sei folgendermaßen veranschaulicht:



Am Ende unserer vergleichenden Gegenüberstellung ist die selbstkritische Frage angezeigt, ob es nur diese drei Grundstrukturen sind, die die korrelierten religionspädagogischen Konzepte charakterisieren. Möglicherweise wäre in pädagogischer Hinsicht noch ein Vergleichspaar nachzutragen. Es liegt ja auf der Hand, daß Nipkows Konzept von Hause aus auf den schulischen Religionsunterricht hin orientiert ist, während Moran an die Glaubensinstruktionen innerhalb religiöser Gemeinschaften - (z.B. katholische Katechetik, liberal-protestantische Religious Education, Sonntagschulen, Koranschulen, synagogale Unterweisung usw.) denkt. Allerdings haben beide religionspädagogischen Konzepte durch die kritische Rezeption der Entwicklungsstufen-Modelle von Kohlberg, Oser und Fowler sowie durch die Integration der Erwachsenenbildung eine Ausweitung vom schulischen Lernen zur allgemeinen Lebensbildung insgesamt vollzogen. Da sich der Bildungsbegriff der Letzteren ebenfalls wieder nach den obigen drei Vergleichspaaren ausdifferenzieren würde, kann es mit der Konzentration auf drei Chiffren-Paare sein Bewenden haben.

Um die vorangegangenen Analyse auf ihren heuristischen Wert zu überprüfen, sei abschließend versucht, sie an einem konkreten „Fall“ zu bewähren. Wir verwickeln hierfür Moran und Nipkow in ein erfundenes Gespräch über eine biographische Begebenheit,<sup>50</sup> über die der 'Gesprächsleiter' einleitend informiert.

<sup>50</sup> Vgl. J. Westerhoff/J. Eusden, *The Spiritual Life*, New York 1982, 42ff.

## 5. Ein fiktives Gespräch

Der Gesprächsleiter begrüßt Gabriel Moran (=M) und K.E. Nipkow (=M) zu ihrer Unterredung:

Seien Sie herzlich begrüßt zu Ihrem Meinungsaustausch über eine Anekdote aus der Biographie von John Westerhoff III. Wie Ihnen vielleicht bekannt ist, erzählt er, daß er während seines Studiums in Havard durch die dort betriebene kritische Theologie existenziell sehr verunsichert, ja sogar im Glauben erschüttert wurde. Glücklicherweise hatten aber die Studierenden jederzeit die Möglichkeit, mit ihren Glaubensschwierigkeiten oder -zweifeln zu den Dozenten zu kommen, um sich darüber auszusprechen. Bei einer solchen Gelegenheit - so berichtet John Westerhoff - habe er sich keinem geringeren als Paul Tillich anvertrauen können. Statt daß dieser aber die Glaubensprobleme diskursiv erörtert und theologisch abgeklärt habe, soll Tillich sich ganz anders als erwartet verhalten haben: Er habe sich nicht auf eine Diskussion eingelassen, sondern schweigend zugehört. Nach einer Weile begab er sich an sein Wandregal, um eine Schallplatte aufzulegen. Dann lauschte er zusammen mit seinem Studenten dem Credo in Bachs h-moll-Messe. Danach verließ Westerhoff tief beeindruckt die Sprechstunde.

Was halten Sie von Tillichs Reaktion?

M: Tillichs Vorgehen ist mir recht sympathisch. Es entspricht weithin meinem eigenen Verständnis von Religion und respektvollem Umgehen mit Religiosität. Schließlich ist das Religiöse mehr eine ästhetische als eine wissenschaftliche Kategorie.<sup>51</sup> Dem versucht Tillich einfühlsam Rechnung zu tragen.

N: Gewiß kann und soll man auch auf das Ästhetische abheben, wenn Religion als etwas Ganzheitliches ernst genommen wird. Aber sollte Tillich dem Studenten Westerhoff wirklich nur Anteil an einem gemeinsamen künstlerischen Erlebnis, einen religiösen Kunstgenuß haben bieten wollen? Schließlich legte ja Tillich nicht irgendeine Musik auf. Daß er das Credo einer Bach-Messe wählt, geschieht doch wohl nicht ohne Überlegung und Absicht.

M: Ja, schon. Allerdings läßt Bach das Credo singen, vom Chor und dies im Gottesdienst! Gepredigt, doziert und diskutiert wird da jedenfalls nicht!<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Vgl. Interplay, 62: „An aesthetic meaning of revelation is an invitation to discover the divine in the present experience of human and nonhumans.“

<sup>52</sup> Vgl. Present Revelation, 8: „The argument ... is that education has to replace preaching if the existing Christian church is to be a religious body.“

- N: Aber bitte, predigen ist doch mehr und anderes als nur ein lehrhafter Monolog. Auch Gesang, selbst ein Gottesdienst in seiner gestalthaften Vielfalt, ist worthaft. Kirche des Wortes heißt die evangelische Kirche doch nicht, weil in ihr so viel geredet wird, sondern weil das Evangelium als rettende Anrede Gottes vernommen werden will. Auch ein religiöses Symbol bedeutet nur etwas, wenn es einem zu denken gibt oder wie ein Sakrament in und an mir etwas worthaft bewirkt.
- M: Okay, dennoch meine ich, daß Paul Tillich sich in jener seelsorgerlichen Situation für einen Protestanten recht untypisch verhält. Es scheint mir schon bemerkenswert, daß er auf theologische Erklärungen und dogmatische Belehrung verzichten kann. Damit unterscheidet er sich beträchtlich vom rationalistisch-aufklärerischen Protestantismus. Dieser ist nicht nur in Deutschland ziemlich kopflastig und theoretisch-abstrakt geworden.
- N: Leider trifft das auf den Neuprotestantismus nicht selten zu. Aber er wird keineswegs ausschließlich von kritikasternden Rationalisten beherrscht. Es gibt da auch vernünftige Leute, die in der Theologie die Vernunft alles andere als verabsolutieren. Schließlich haben wir unseren Schleiermacher. Und neben ihm wirkt der Pietismus in vielerlei Schattierungen fort. Verbinden sich denn nicht auch in der Bachschen Messe Verstand und Intellekt mit etwas Ästhetisch-Ganzheitlichem?
- M: Gut, daß Du es auch so sehen kannst. Aus manchen Passagen Deiner Bücher habe ich nämlich gelegentlich den Eindruck gewonnen, daß Du überwiegend an sozial-politischen Inkarnationen der Religion interessiert zu sein scheinst. Verglichen mit dem kritisch-diskursiven Abheben auf befreiendes Handeln kommt bei Dir für mein Dafürhalten das Intuitiv-Spontane, das Gefühlsmäßige und Natürliche, vor allem die nichttheologische Religiosität der Lebenswelt zu kurz.
- N: Solche Bedenken hat schon einmal Günter Stachel geäußert. Ich fühle mich aber damit mißverstanden. Denn Ermutigung zum kritischen Denken und verantwortliches Handeln sind für mich der angemessene Ausdruck, in dem sich der Glaube heute zeitgemäß realisiert. Auch für mich ist Glaube selbstverständlich etwas Existenziell-Ganzheitliches und keineswegs nur kognitives Fürwahrhalten. Allerdings muß ich im Hinblick auf das Unterrichten im Rahmen der öffentlichen Schule die kritischen Kompetenzen unterstreichen. Religionsunterricht unter den Bedingungen der staatlichen Schule stellt spezifische Anforderungen. Davon läßt sich nicht absehen. Außerdem wendet sich die theologische

Dimension des Religionsunterrichts, an der mir besonders liegt, vornehmlich an den Verstand.<sup>53</sup>

M: Das hilft mir wesentlich, Dich besser zu verstehen. Wir beide sind uns wohl einig, daß die Erfahrung eine wichtige religiöse Kategorie, gerade auch für die religiöse Erziehung darstellt. Besteht mein Eindruck Deines Ermessens zu Recht, daß Du mehr an Texterfahrung - ich denke dabei an das, was Du über die Bedeutung der Bibel ausgeführt hast - als an eigene religiöse Erfahrungen, die SchülerInnen selber machen sollen, interessiert bist?

N: Nein, ... eigentlich nicht. Vermutlich spielst Du darauf an, daß ich um 1970 einmal der biblischen Unterweisung neben der thematischen Problemorientierung des Religionsunterrichts eine gleichwertige Bedeutung zugebilligt habe. So gesehen hast Du schon Recht. Aber ich möchte natürlich die Bibel nicht gegen die unmittelbare Erfahrung ausspielen. Für mich soll ja gerade die Beschäftigung mit der Bibel elementare religiöse Erfahrungen machen lassen, und zwar in vielschichtiger und je nach Verständnisniveau gestufter Weise.<sup>54</sup> Die Sprache einer biblischen Erzählung kann ja Kindern, denen ihre Eltern oder die Gesellschaft Religion bewußt vorenthalten haben, Wahrnehmung und Ausdrucksvermögen für eigene religiöse Erfahrungen elementar erschließen. Vor allem liegt mir aber daran, daß wir unsere Erfahrungen mit den Aussagen der Bibel in ein Gespräch zu bringen lernen. Denn dabei lassen sich jene entscheidenden existenziellen Entdeckungen machen, die für eine religiöse Erziehung grundlegend werden.

M: Laß mich nochmals auf unser Fallbeispiel zurückkommen. Fanden unsere Überlegungen einen Bezug dazu, daß Tillich seinen irritierten Studenten das Credo der Bach-Messe miterleben läßt?

N: Eigentlich müßte Westerhoff darüber selbst befinden. Meines Ermessens war es aber der Fall. Bezeichnend ist schließlich, daß es das gesungene Credo im Gottesdienst war, das Westerhoff über die Jahrzehnte hinweg so beeindruckt hat, daß er es biographisch erwähnenswert findet. Offensichtlich machte er seinerzeit die Erfahrung, daß die historisch-kritische Analyse des Glaubensbekenntnisses, wie er sie aus den Seminaren Havards kannte, nur die eine Seite der Medaille betrifft. Die methodische Beschränkung auf einen Teilaspekt ist im Studium, jedenfalls im wissenschaftlichen, unumgänglich. Aber man muß dann auch wieder den Perspektivenwechsel von der Theorie ins wirk-

<sup>53</sup> Vgl. *Moralerziehung*, 141f.: „... die Theologie, selbst wenn sie hinsichtlich des Inhalts der Offenbarung streng von der Selbstoffenbarung Gottes her denkt, hinsichtlich des Ortes der Offenbarung nach menschlicher Erfahrung suchen muß, nämlich um des dem Menschen zu eröffnenden Verständnisses willen; ...“

<sup>54</sup> Vgl. hierzu die unter Anm. 31 genannten Bemühungen.

liche Leben hinein vollziehen lernen. Lebendig zu Hause ist ja das Credo als kirchliches Bekenntnis im Gottesdienst. Dort ergeht es als Antwort auf das in den biblischen Lesungen zu vernehmende Wort Gottes. Und die Erfahrung dieser qualitativ ganz anderen Dimension wurde für Westerhoff eine ganz wichtige Entdeckung.

M: Meines Ermessens war die Hauptsache, daß Tillich nicht diskutiert, doziert oder gepredigt hat. Damit hätte er seinem studentischen Zweifler in seiner postadoleszenten Ablösungsphase wohl kaum helfen können. In einer psychologisch so sublimen Situation hilft seelsorgerlich am ehesten etwas tief Symbolisches. Deshalb schweigt Tillich und teilt mit seinem Studenten das religiöse Erlebnis eines musikalischen Meisterwerks.

Der Gesprächsleiter beendet das Kolloquium mit den Worten:  
Vielen Dank, meine Herren. Ich hoffe, daß Ihre Unterredung Ihre religionspädagogischen Interessen und Anliegen weiter klären half.

*Weitere Bücher Morans (bis ca. 1988), auf die in den Anmerkungen nicht verwiesen wurde:*

Vision and Tactics. Toward an Adult Church, New York (Herder & Herder) 1968.

The Community. Religious Life in an Era of Change, New York (Herder & Herder) 1970.

Desing for Religion. Toward Ecumenical Education, New York (Herder & Herder) 1970.

Scripture and Tradition. A Survey of the Controversy, New York (Herder & Herder) 1973.

Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis (Winston) 1983.