

Gemeindepädagogische Intentionen als Wirkungs- und Rezeptionsfeld eines Religionspädagogen

Karl Ernst Nipkow ist seit Jahrzehnten an der pädagogisch-theologischen Profilierung gemeindlicher Handlungsfelder maßstabsetzend beteiligt. Ohne den Begriff ›Gemeindepädagogik‹ in die Diskussion eingeführt zu haben, hat er derartige Intentionen vielfältig mitgeprägt und dabei verdeutlicht, dass evangelische Bildungsverantwortung nicht auf schulische Religionspädagogik zu verengen ist. Um das Auftauchen des Leitwortes ›Gemeindepädagogik‹ zeitgeschichtlich einzuordnen, wären nachstehend die Ausgangslage der Gemeindepädagogik-Intention im geteilten Deutschland zu skizzieren (1), unter dieser Voraussetzung die Schnittflächen und wirkungsgeschichtlichen Aspekte des Nipkowschen Beitrags aufzuzeigen (2) und einige perspektivische Ansätze zur Weiterentwicklung des Diskurses zu benennen (3).

1. Der gemeindepädagogische Impuls im geteilten Deutschland

›Gemeindepädagogik‹ als *dimensionale Sichtweise*, als *Ausdruck und Element von Aufgaben und Prozessen gemeindlicher Kommunikation* zeitgeschichtlich zu betrachten bedeutet, sich diesem Leitbegriff in zwei – bis 1990 getrennten – deutschen Zeitgeschichten zu stellen. In beiden ›Deutschländern‹ mit ihren unterschiedlichen Gegebenheiten wurde dieser Begriff im Westen durch Enno Rosenboom und im Osten durch Eva Heßler gleichzeitig um 1974 zitierfähig und erhielt bald erhebliche Breitenwirkung.¹ Angesichts der gesellschaftlichen Gegensätze wurde später mit Überraschung zurückgeblickt: »Der Vergleich der Ursprungssituationen und der Rezeption des Begriffs ›Gemeindepädagogik‹ in den evangelischen Kirchen der ehemaligen Bundesrepublik

1. Umfassende Literaturangaben West/Ost (bis etwa 1991) vgl. R. Blümm, Gemeindepädagogik. In: ders. u. a. (Hg.), Kirchliche Handlungsfelder (Grundkurs Theologie 9), Stuttgart u. a. 1993, 9-59.

und der ehemaligen DDR zeigt neben einer Reihe von Unterschieden auffallende Parallelen.«²

Wenn der Gesellschaftskontrast im geteilten Deutschland einst zwei unterschiedliche Zeitgeschichten zur Folge hatte und dennoch ein Leitbegriff verblüffend vergleichbare Intentionen besaß – und der Begriff zudem früh bereits katholischerseits rezipiert wurde³ – lässt dieser Sachverhalt zwei Interpretationsmöglichkeiten zu: Entweder waren die Konvergenzen trotz aller Systemgegensätze vor 1990 letztlich doch größer, als dies damals empfunden wurde. Oder aber die Ausgangslage des Begriffs führte in ihren Konsequenzen und Entfaltungen gleichsam aus unterschiedlichen Richtungen zu jenen weithin vergleichbaren Tendenzen, die unter anderem dazu führten, dass es nach Deutschlands Vereinigung an dieser Stelle zu geringeren Irritationen zwischen West und Ost kam als in anderen pädagogischen Handlungsfeldern von Gesellschaft und Kirche. Wie sich zeigen lässt, kann besonders letztere Vermutung sowohl die höchst unterschiedliche Ursprungssituation des Begriffs wie seine intentionalen Verwandtschaften in getrennten Zeitgeschichten weitgehend erklären. Nipkow kommentiert rückschauend derartige Unterschiede und Vergleichbarkeiten: »Aus den genuin eigenen gemeindepädagogischen Erfahrungen [in den DDR-Kirchen] erwuchs ein bildungsrelevanter gemeindepädagogischer Ansatz, der für die bildungstheoretische Entwicklung in der EKD anschlussfähig wurde.«⁴

Die Begriffsbildung ›Gemeindepädagogik‹ in *Westdeutschland* durch Rosenboom entstand in einer gesellschaftlichen Situation, in der ›Bildungsreform‹ und emanzipatorische Erziehungskonzepte nachdrücklich thematisiert wurden. In der weithin noch katechetisch verstandenen schulischen Religionspädagogik erwies sich die Intention evangelischer Unterweisung als ›Kirche in der Schule‹ kaum mehr als tragfähig. Die intergenerationelle Vermittlung biblisch-christlicher Überlieferung in der Gesellschaft zeigte sich im epochalen Wertewandel zunehmend als brüchig und hatte neue Intentionen für den Religionsunterricht zur Folge. Rosenboom problematisierte derartige Prozesse und fragte nachdrücklich die Kirchen nach einem pädagogischen Gesamtkonzept, das die Verlusterfahrungen öffentlicher Bildung auffangen sollte: »Gemeinden sehen sich gegenwärtig stärker denn je zuvor dazu heraus-

2. K. Foitzik, *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs*, Gütersloh 1992, 331; ähnlich *W.-E. Failing*, *Gemeinde als symbolischer Raum*. In: JRP 11 (1995), 37, Anm. 1.
3. E. Feifel in: *ders. u. a.* (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 3, Gütersloh u. a. ²1977, 42-55.
4. K. E. Nipkow in: *P. Biehl/K. E. Nipkow*, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive* (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster 2003, 198.

gefordert, sich selbst als Übungs- und Bewährungsfeld des christlichen Glaubens anzusehen und anzubieten.«⁵ Dieser letztlich konservative Ansatz erwies sich auf Kirche bezogen insofern als progressiv, als Rosenboom durch »Gemeinde als Erziehungs- und Bildungsgeschehen« die versäulten und weithin pädagogisch wenig reflektierten Praxisfelder der Kirchen mit einem integrierenden Bildungs-Gesamtkonzept herauszufordern versuchte, wofür ihm »Gemeindepädagogik« begrifflich geeignet erschien. In einer Zeit, in der Bildung öffentlichkeitswirksam thematisiert wurde, hoffte er hierbei auch die Bedeutung der Kirchen in der Gesellschaft aufzuwerten. Obwohl er an Beziehungen zu Schule und allgemeiner Religionspädagogik interessiert blieb, durfte sich Gemeindepädagogik für ihn nicht »allzu unkritisch von Einsichten der Religionspädagogik leiten« lassen.⁶ Dies auch deshalb, weil diese »heute fast ausschließlich aus dem Bildungsauftrag der Schule heraus verstanden und konzipiert wird und darum die christliche Gemeinde mit ihrem Leben und Wirken nur noch am Rande« berücksichtigt.⁷ Eine Beobachtung, die sich auch Jahrzehnte später nicht als überholt erweist, obwohl bei aller eigenständigen Spezifik schulischer und gemeindlicher Lernorte die Gefahr wechselseitiger Abschottungen inzwischen vielerorts erkannt wurde.

Da Rosenboom 1978 in seiner Nipkow-Rezeption dessen dritte kirchliche Grundaufgabe als »Wagnis kritischer Religiosität – (selbst)kritische Kirche«⁸ meinte durch zu bewahrende kirchliche Mitgliedschaften ersetzen zu müssen,⁹ konnte der Eindruck entstehen, dass Gemeindepädagogik vorrangig kirchlichen Bestandserhaltungen dienen sollte. Eine Problematik, die sich in den Differenzierungen der Folgejahre besonders durch Arbeiten aus dem Comenius-Institut, mehreren evangelischen Fachhochschulen und den Symposien des ›Arbeitskreises Gemeindepädagogik‹ überwinden ließ.

Unter dem bezeichnenden Titel »Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen« bündelte die EKD-Kammer für Bildung und Erziehung 1982 unter Mitarbeit Nipkows die bisherigen Impulse in ihren ›Empfehlungen zur Gemeindepädagogik‹. Die EKD überwand bereits mit dieser Überschrift kirchenkonventionelles »Denken in getrennten Räumen« und orientierte sich weitgehend an der Lebensgeschichte des Individuums.¹⁰

5. E. Rosenboom, Gemeindepädagogik – eine Herausforderung an die Kirche. In: H. Kratzert u. a. (Hg.), *Leben und Erziehen durch Glauben*, Gütersloh 1978, 55.
6. Ders., Gemeindepädagogik. In: *EvErz* 26 (1974), 37.
7. Ebd., 37.
8. K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 2 (Das pädagog. Handeln der Kirche), Gütersloh 1975, 160-197. Vgl. Foitzik 1992, 102 f.
9. Rosenboom 1978, 60.
10. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Die Denkschriften der Ev. Kirchen in Deutschland*. Bd. 4/1, *Bildung und Erziehung*, Gütersloh 1987, 211-263. Dass diese Empfehlun-

Summarisch bleibt so für die westdeutsche Ausgangslage festzuhalten: Durch innergesellschaftliche Veränderungen war die öffentliche Schule zunehmend nicht mehr bereit, Religionsunterricht als kirchenbezogene Glaubensunterweisung zu verstehen. Angesichts weithin zersplitterter gemeindlicher Handlungsfelder sahen sich die Kirchen genötigt, diese in pädagogisch reflektierten Gesamtzusammenhängen zu profilieren – ohne hierbei die Brücken zur schulischen Religionspädagogik abzubrechen.

Diese zeitgeschichtliche Ausgangslage *westdeutscher* Gemeindepädagogik unterschied sich in derselben Zeit von der *ostdeutschen* bereits dadurch, dass hier angesichts der SED-genormten staatlichen Bildungspolitik die Schule als Lernort religiöser Inhalte nicht nur ausfiel, sondern diese sich hierzu massiv gegnerisch verhielt. Deshalb erwiesen sich in der DDR-typischen Polarität von Kirche und staatsideologischem Bildungsmonopol jene katechetischen Muster als weiterhin brauchbar, die sich in den strukturverwandten Auseinandersetzungen mit dem totalitären Vorgängerstaat Hitlers herausgebildet hatten – »Die Gemeinde unterrichtet«¹¹ –, ohne hierbei eine Vergleichbarkeit von Nazi-Staat und DDR-System behaupten zu wollen. Doch im Laufe der DDR-Jahrzehnte erwuchs aus dieser Tradition die Nötigung zu neuer Konzeptionsbildung. Sie hatte ihren ›Sitz im Leben‹ hier nicht in dem sich von kirchlichen Bezügen und Begründungen lösenden Religionsunterricht der Schule oder in einem ›Religion in Schule und Kirche‹ übergreifenden Bildungsbegriff, sondern in der Katechumenatstradition (›Christenlehre‹) am Lernort Gemeinde.¹² Deren pädagogische Verengungsgefahren wurden spätestens in der zweiten DDR-Generation – eben jenen wichtigen siebziger Jahren – zunehmend wahrgenommen und thematisiert: »Was als kirchliches Spezifikum angesehen werden will, verwandelt sich leicht in ein kirchliches Internum.«¹³

gen dennoch weithin einem konventionellen Gemeindebild folgten, merkten besonders *I. Baldermann*, *Wie lernfähig sind unsere Kirchen?* In: *ThPr* 21 (1986), 285-295 und *W.-E. Failing*, *Gemeindepädagogik am Anfang ihrer Selbstklärung*. In: *F. Barth* (Hg.), *Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen*, Darmstadt 1989, 200-257 an.

11. *O. Hammelsbeck*, *Der kirchliche Unterricht*, München 1939, 23.
12. Vgl. *J. Henkys*, *Gemeindepädagogik in der DDR*. In: *G. Adam/R. Lachmann* (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, 55-87 (bes. 57 f.); *Foitzik* 1992, 237 ff.; *R. Degen*, *Gemeinderneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe*. Entwicklungen in den ev. Kirchen Ostdeutschlands, Comenius-Institut Münster/Berlin 1992.
13. *J. Henkys*, *Katechumenat und Gesellschaft*. In: *G. Kulicke u. a.* (Hg.), *Bericht von der Theologie*, Berlin 1971, 282; vgl. hierzu *Blühm* 1993, 23 ff.; *R. Degen*, *Gemeindepädagogische Perspektiven im ostdeutschen Kontext*. In: *JRP* 11 (1995), 17-35; *ders.*,

Angesichts der Marginalisierungen des Christlichen im SED-Staat begründete Eva Heßler ihre Begriffsbildung ›Gemeindepädagogik‹¹⁴ damit, dass der faktisch auf Kinderlehre reduzierte und pädagogisch defizitär gewordene Katechetik-Begriff sich für gesellschaftsoffene und lebensweltlich relevante gemeindliche Kommunikation weitgehend als verbraucht erwies. So schien der neue Begriff für Heßler zeitgeschichtlich geradezu »in der Luft zu liegen«, ohne »aus der Luft gegriffen zu sein«.¹⁵ Verinnerlichungen katechetischer Entwicklungen waren im Sinne des ursprünglich mit ›Katechetik‹ Gemeinten zu entgrenzen, indem pädagogisches Denken die Theologie und theologisches Denken die Pädagogik zu beanspruchen hat.¹⁶ Die kirchen- und ausbildungsreformerischen Konsequenzen dieser für empirisch-humanwissenschaftliche Aspekte geöffneten Gesamtintention verlangten in der Konsequenz nach entschiedener Umsetzung, die etwa in den Rahmen-Lehrplanentwicklungen gemeindlicher Arbeit mit Kindern und Konfirmanden wirksam wurde und die Debatte um die Reform kirchlicher Berufe im Bund der Evangelischen Kirchen der DDR erheblich prägte. Dass in dieser Zeit die am Lernen Beteiligten selbst zum Thema wurden und die biblische Überlieferung in der Spannung von Tradition und Situation stärker themen- und erfahrungsbezogen zu verstehen war, bezeichnete R. Hoenen später als entscheidende »kopernikanische Wende in der Didaktik-Diskussion«.¹⁷ »Der christliche Glaube wurde in diesen Jahren in der Kirche der DDR als ein befreiendes Denken wahrgenommen. Es ging darum, mithilfe der Fähigkeit zum Umdenken dem ›festen Klassenstandpunkt‹ den befreienden Zugang zu alternativen Deutungen der Wirklichkeit zu öffnen ... Das war und bleibt ein pro-

Was ändert Gemeindepädagogik? (1989). In: *ders.*, im leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik (Hg. M. Steinhäuser), Münster u. a. 2000, 167-180.

14. Zu E. Heßlers gemeindepädagogischen Intentionen ausführlich Foitzik 1992, 277-300. Vgl. auch M. Hahn, Eva Heßler 1914-2003. In: K. Petzold/M. Wermke (Hg.), Ein Jahrhundert Katechetik und Religionspädagogik in Ostdeutschland, Leipzig 2007, 43-58.
15. E. Heßler, Warum Gemeindepädagogik? In: E. Schwerin (Hg.), Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft, Comenius-Institut Münster 1991, 13.
16. E. Heßler kommentierend: J. Henkys, Was ist Gemeindepädagogik? (1980). In: D. Reiher (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR 1949-1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen 1992, 168 ff.
17. R. Hoenen, Vom Religionsunterricht zur kirchlichen Unterweisung. Otto Güldenbergs und die Anfänge der ostdeutschen Katechetik, Leipzig 2003, 175; vgl. auch: Comenius-Institut (Hg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990, Weinheim 1998.

testantisches theologisches Grundprinzip.«¹⁸ Dabei war die kirchliche Entscheidung für einen mit ›Pädagogik‹ verbundenen Leitbegriff nicht ohne politisches Risiko, beanspruchte doch das DDR-Ministerium für Volksbildung das machtpolitische Monopol für alles, was sich mit ›Pädagogik‹ verband.

Wo in den *westdeutschen Entwicklungen* neben ihrer Skulorientierung »Gemeinsam leben und glauben lernen« auf das »pädagogischen Handeln der Kirche« (Nipkow) und so auf gemeindliche Kommunikation bezogen wurde und *in der DDR* Verengungsgefahren kirchlicher Unterweisung Entgrenzungen erfuhren, ist jene Stelle erreicht, wo unterschiedliche West-Ost-Ausgangslagen in *vergleichbare Problemkonstellationen und Entfaltungen des mit ›Gemeindepädagogik‹ Gemeinten* münden. Dass dies trotz gut bewachter (Denk-)Grenzen im geteilten Deutschland zur Profilierung weithin vergleichbarer Sichtweisen geführt hat, ist nicht zuletzt den intensiven Sachgesprächen und Ost-West-Begegnungen zu verdanken, an denen unter vielen anderen auch Nipkow teilnahm.

2. Schnittflächen der Wirksamkeit

Welche Beziehungen können zwischen den skizzierten Entwicklungen von Gemeindepädagogik in Ost- und Westdeutschland einerseits und der religionspädagogischen Wirksamkeit von Nipkow andererseits identifiziert werden? Leicht lässt sich belegen, dass sich in der gemeindepädagogischen Theoriebildung viele Impulse Nipkows wieder finden, durchaus auch in umgekehrter Richtung. Das Bild von ›Schnittflächen‹ soll andeuten, dass die aufzuzeigenden wechselseitigen Impulse in Zusammenhang wie Unterscheidung *jeweils eigenständige Bereiche in Theorie und Praxis* haben und sich insgesamt *geschichtlich konkreten kommunikativen Prozessen* verdanken. Man könnte hier auch Nipkows Begriff der »Divergenzen und Konvergenzen« aufnehmen.¹⁹

In einem ersten Schritt hat eine wirkungsgeschichtliche Studie in gemeindepädagogischer Perspektive *konkrete Kommunikationen und Partizipationen* in den Blick zu nehmen. In seiner weit gespannten Vortrags-, Beratungs- und Gremientätigkeit hat sich Nipkow im Laufe mehrerer Jahrzehnte von Syno-

18. Nipkow 2003, 196.

19. Das konvergenztheoretisch-dialektische Modell bildet für Nipkow im Band 1 der »Grundfragen der Religionspädagogik« (Gütersloh 1975) eines der zentralen heuristischen Instrumente, um – unter anderem – das Verhältnis von Katechetik und Religionspädagogik zu analysieren (ebd., 176 f.).

den, Fachtagungen und Ausschüssen intensiv in Anspruch nehmen lassen. Dabei ging es auch um gemeindepädagogische Fragestellungen bereits zu einer Zeit, als es den Begriff ›Gemeindepädagogik‹ noch nicht gab.

In besonderer Weise gilt dies für die Beziehung zur ostdeutschen Gemeindepädagogik. In der DDR durften Nipkows Arbeiten nicht im Druck erscheinen, selbst Rezensionen in ostdeutschen kirchlich-theologischen Fachzeitschriften konnten von den Verfassern nur in der ThLZ entdeckt werden.²⁰ Umso wichtiger waren hier jene internen Kommunikationswege, wie etwa Vorträge vor katechetischen Arbeitskreisen in der DDR, deren Impulse nicht-öffentlich weiter gegeben wurden, oder Nipkows Bücher, die auf verschlungenen Wegen über die innerdeutsche Grenze gelangten und in die ostdeutsche Fachdiskussion aufgenommen werden konnten.²¹ Unter den westdeutschen Religionspädagogen erreichte wohl nur Ingo Baldermann eine Ausstrahlungskraft in der DDR, die der Nipkows vergleichbar wäre.

Stichpunkte mögen Nipkows vielfältige und grenzenüberschreitende Engagements andeuten:

Hauptreferate auf den EKD-Synoden 1971 (Frankfurt/M.) und 1978 (Bethel);²² Mitglied der Schulkammer der EKD seit 1969 und späterer Vorsitzender der Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (bis 2003); 1968-1983 in Gremien des ÖRK, u. a. 1975 bei der 5. Vollversammlung in Nairobi (Teilthema »Erziehung zu Befreiung und Gemeinschaft« mit publizistischem Transfer in die BRD); 1970-93 Vorstandsvorsitz des Comenius-Institutes.

Diese und andere Engagements besaßen konkrete gemeindepädagogische Implikationen, auf die hier nur summarisch hingewiesen werden kann. Sie sind wirkungsgeschichtlich zu würdigen und deuten bereits den theologisch-pädagogischen Referenzrahmen an, der nunmehr in groben Zügen inhaltlich zu entfalten ist.

So kommen in einem zweiten Schritt an dieser Stelle theologisch-pädagogische Schnittflächen prinzipieller Art in den Blick. Nipkows Arbeiten sind

20. Wobei von den sechs Rezensionen zu Büchern Nipkows in der ThLZ zwischen 1970 und 1989 nur eine tatsächlich aus ostdeutscher Feder stammt – zu den Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1 u. 2 (G. Kehnscherper 1977, Sp. 236).
21. Kontroverspotential in der Diskussion wurde nach 1990 im Zusammenhang der Wiedereinführung des Religionsunterrichts in Ostdeutschland für die Gemeindepädagogik deutlich, nachlesbar besonders in den ostdeutschen Kommentaren zu Nipkows Vortrag »Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter ostdeutschen Bedingungen«. In: R. Degen/G. Doyé (Hg.), *Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland*, Comenius-Institut Münster 1995.
22. Vgl. *Kirchenamt der EKD*, Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1 »Bildung und Erziehung«, Gütersloh 1987, bes. 64 ff. 170 ff.

auf religionspädagogische *Grundfragen und Grundlagen* konzentriert und zeichnen sich durch *integrative Verfahren* bezüglich unterschiedlicher Traditionen, Theoreme und Konzeptionen aus. Daher eignen sie sich zur Reflexion sehr unterschiedlicher Ansätze und Handlungsfelder, wie dies in der Gemeindepädagogik der Fall ist. Sodann können zentrale *inhaltliche* Bezüge benannt werden, die einen *gemeinsamen Referenzrahmen* für Zusammenhang und Unterscheidung bilden: der Bezug auf *theologische* Traditionen, der Bezug auf *Kirche* hinsichtlich ihrer pädagogischen Verantwortung, der Bezug auf *Gesellschaft* als Ereignisfeld kirchlich-pädagogischer Verantwortung und der Bezug auf *lebensgeschichtliches Lernen* in Kirche und Gesellschaft. Es erscheint von daher gerechtfertigt, von *impliziten* gemeindepädagogischen Ansätzen bei Nipkow, auch hinsichtlich bestimmter Handlungsfelder (z. B. Kindergottesdienst) zu sprechen, auch wenn er sich erst ab Anfang der 1980er Jahre *explizit* zur Gemeindepädagogik geäußert hat.²³

Dabei ist eine differenzierte Gesprächslage zu zeichnen. Jene Gemeindepädagogik, die sich vom Begriff »Gesamtkatechumenat« herleitet, meldet gegenüber Nipkow frühzeitig Klärungsbedarf an, ob er nicht die Theologie, den Verkündigungsauftrag des Wortes Gottes, zu rasch funktional einer »allgemeinen Theorie religiöser Bildung« unterordne, die aber de facto auf den schulischen Religionsunterricht zugeschnitten sei.²⁴ Nun spricht sich zwar Nipkow wiederholt gegen eine Reduktion seiner »Theorie religiöser Bildung« auf eine »Theorie des schulischen Religionsunterrichts« aus. Auch zeigen die späteren, expliziten Veröffentlichungen Nipkows zur Gemeindepädagogik, dass er die theologische Begründung in der pädagogischen Dimension von Gemeinde prominent hält – besonders im Rekurs auf den »Glauben« und den Bereich der »ungeteilten Bildungsverantwortung der Kirche«. Dennoch wurden die Rückfragen, die in Ostdeutschland gegenüber Nipkows Position zur Wiedereinführung des schulischen Religionsunterrichts vorgetragen wurden, eben nicht nur mit situativen oder pragmatischen Argumenten begründet, sondern auch ekklesiologisch, unter Verweis auf die »Kirche als Lerngemeinschaft« und die »Kirche des ganz anderen Gottes«, als geistlicher Leib Christi.²⁵ Dieser Einwand

23. Im *impliziten* Sinn ist hier auf die vier »pädagogischen Grundaufgaben der Kirche« zu verweisen (Band 2 seiner »Grundfragen der Religionspädagogik«, 1975), im *expliziten* Sinn auf Band 3 desselben Werkes (»Gemeinsam leben und glauben lernen«, 1982) und später auf seinen Band »Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft« (1990).
24. Besonders deutlich bei J. Henkys, schon mit seiner Rezension eines Aufsatzes von Nipkow, ThPr 4 (1969), 4, 412 f.; ausführlicher in »Katechumenat und Gesellschaft«. In: G. Kulicke (Hg.), Bericht von der Theologie, Berlin 1971, 282-301.
25. R. Biewald, Mut zur öffentlichen Mitverantwortung. In: R. Degen/G. Doyé, a. a. O., 194, gegenüber Nipkows Kritik an der pädagogischen Unschärfe solcher »ekklesiologisch-kirchentheoretischen Mischformeln« wie »Kirche als Lerngemeinschaft« oder »Zeugniss- und Dienstgemeinschaft« (ebd., 136 f.).

leitet bereits über zur Frage nach der fachlichen Einordnung der Gemeindepädagogik.

In einem dritten Schritt kommen *fachliche* Schnittflächen spezieller Art in den Blick. Nipkow plädiert dafür, die Gemeindepädagogik nicht als selbstständige Disziplin anzusehen, sondern sie unter ein weit gefasstes Verständnis von Religionspädagogik zu ordnen. Das ist folgerichtig für seinen Zugang über eine allgemeine Theorie religiöser Bildung und führt dazu, Schule und Gemeinde im Sinne von *Lernorten* zu unterscheiden. Anders gesagt: sein Interesse an der Gemeindepädagogik gilt einer – den Lernort Gemeinde differenziert qualifizierenden – religionspädagogischen Disziplin. Dabei achtet er auch auf das intergenerationelle Lernen und die Schnittflächen zur Erwachsenenbildung und Jugendarbeit²⁶ sowie zu Liturgik und Gemeindeaufbau.²⁷

Auch hierbei zeigt sich eine differenzierte Gesprächslage. Seitens derer, die den Begriff Gemeindepädagogik in Ost und West in die Diskussion brachten, galt es durchaus einen *eigenständigen* Weg kirchlich-pädagogischer Theorie und Praxis zu entwickeln. Besonders in der DDR mit fehlendem schulischen RU gab es hierzu keine Alternative. Aber *ausschlaggebend* war in Ost wie West die Öffnung aus einer engeren Katechetik zu einem Gesamtgeschehen im Sinne pädagogischer Reflexion und Gemeindegtheorie. Angesichts der Tatsache, dass Gemeindepädagogik in der Praxis weitgehend von einzelnen Aufgabenfeldern her verstanden wurde (»Sektoren«), betont seit den 1990er Jahren der »Arbeitskreis Gemeindepädagogik« die integrative Zusammenschau der pädagogischen Querschnittsaufgaben (»dimensionale Gemeindepädagogik«).²⁸

Gemeinsam mit Nipkow betonten die an Gemeindepädagogik als eigenständiger Disziplin Interessierten die Notwendigkeit zur Gemeinwesenorientierung als »offene« Kirche. Kritik an binnenkirchlichen Verengungen erwies sich hierbei als unvermeidlich.

Aber damit ist das Gegenstands-Problem der Gemeindepädagogik als Disziplin erst benannt.

Überdeutlich wurde dies, weil Gemeindepädagogik auch als *Berufsbild*

26. K. E. Nipkow, *Gemeinsam leben und glauben lernen*, a. a. O., 234 ff.

27. »Liturgie als die Mitte der Katechese« (ebd., 255) – eine Perspektive, die mit eigenen Akzenten später *Chr. Grethlein* dezidiert in den Mittelpunkt seiner »Gemeindepädagogik« stellt (Berlin 1994).

28. Von den Veröffentlichungen dieses Arbeitskreises sei hier nur auf die erste verwiesen: R. Degen u. a. (Hg.), *Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik*, Comenius-Institut Münster 1992; vgl. R. Degen/K. Foitzik, *Christliche Gemeinde als Lernprozess*. In: V. Elsenbast u. a. (Hg.), *Wissen klären – Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut, Münster u. a.* 2004, 203-218.

auszuformen war und die Gemeindepädagogik auch weiterhin mit dem »Ruf nach neuen Mitarbeitern« verweben ist. Bei dieser Diskussion, wie auch in der ausbildungsdidaktischen Operationalisierung einer dimensionalen Gemeindepädagogik im systemischen Sinn, war Nipkow nicht beteiligt. In den westdeutschen Fachhochschulen standen die neuen Studiengänge unter permanentem Legitimationsdruck. In der DDR führten die Grundsatzdiskussionen über eine Reform der kirchlichen Berufe und ihrer Ausbildungen »nur« bis zur Gründung der Potsdamer Ausbildungsstätte für (ordinable) Gemeindepädagogen (1979). Auch nach 30 Jahren ist die Selbstklärung des gemeindepädagogischen Berufsbildes nicht beendet – es droht vom Religionsunterricht (Ev.-Luth. Kirche in Bayern) oder der Sozialpädagogik (Ev. Kirche in Hessen-Nassau) verschlungen und vom Pfarramt aufgesogen zu werden (Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg schlesische Oberlausitz) oder arbeitet sich an seiner katechetischen Vergangenheit ab (Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens). Solche berufspolitischen Verwerfungen raten dazu, die Klärung der Fachlichkeit der Gemeindepädagogik auf die Gemeinde als praktisch-theologisches Lebens- und Lernfeld zu konzentrieren und von daher das Gespräch mit der Theorie religiöser Bildung Nipkows zu suchen.

Schließlich soll in einem vierten Schritt auf *didaktische* Schnittflächen hingewiesen werden, und zwar anhand von Nipkows frühem Plädoyer für eine thematisch-problemorientierte Didaktik. Der darin gefasste Erfahrungsbezug, der die Perspektive »vom anderen her« und die lebensthematische Orientierung in den Blick nahm, wirkte in den westdeutschen gemeindepädagogischen Ansätzen besonders im klassischen Handlungsfeld »Konfirmandenunterricht«. In der DDR traf dieser Ansatz mitten in die Umbruchsituation der Christenlehre-Tradition. Aufsätze in der Zeitschrift »Die Christenlehre« belegen eine zeitnahe Aufnahme.²⁹ Ein wichtiges Ergebnis dieser Diskussion um das Verhältnis von Tradition und Situation aus gemeindepädagogischer Sicht ist der didaktische Ansatz im »Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden)« (1977) mit seinem Gesamtziel: »... Welt zu verstehen, Lebenssituationen zu bestehen und mit der Gemeinde zu leben.«³⁰ Ein weiteres Beispiel dafür, wie Nipkows Impulse in der Gemeindepädagogik didaktisch wirksam wurden, erwächst aus seiner Differenzierung einer »Hermeneutik des schon gegebenen und

29. S. Schmutzler, Zur Frage eines thematischen (problemorientierten) kirchlichen Unterrichts. In: CL 24 (1971), 193 ff.; R. Degen, Zur Didaktik des thematisch-problemorientierten Unterrichts. In: CL 25 (1972), 173 ff.

30. Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.), Berlin 1977, Zitat 2.

des erst zu suchenden Einverständnisses.«³¹ Retrospektiv kommentiert ein Mitverfasser des »Rahmenplans«: »Der Ansatz des Rahmenplans ... hatte sozusagen eine integrative Didaktik zur Grundlage: Vorhandenes oder erst zu suchendes Einverständnis des Glaubens war gebunden an den Vorgang des gemeinsamen Leben-Lernen des Glaubens (unter Bezug auf die sozialen Grundbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen).«³²

3. Perspektivische Weiterführungen

Angesichts neuer zeitgeschichtlicher Erfahrungen formulierte Nipkow nach Deutschlands Vereinigung summarisch: »Anders als noch vor 20 Jahren geht es heute und in Zukunft zentral um den *Umgang mit weltanschaulich-religiöser und kultureller Pluralität*«. ³³ Für die inhaltlichen Weiterführungen der Gemeindepädagogik ergeben sich hieraus thematische Zuspitzungen, die an dieser Stelle freilich nur ansatzweise und thesenförmig skizziert werden können:

- Nipkow hält eine Formel von J. Henkys für bedeutsam: »*Die Religionspädagogik ist die anthropologische Seite der Katechetik, die Katechetik der theologische Ort der Religionspädagogik*.«³⁴ Ein nicht aufhebbarer Gültigkeitsaspekt von Katechetik wird hier erkennbar. Bezogen auf die religiösen und kulturellen Pluralitäten in der Gesellschaft, den zunehmenden Gewohnheitsatheismus mit seinen Vergleichsgültigungen der Inhalte – häufig als ›Toleranz‹ ausgegeben – wehrt sich »Katechetik als theologischer Ort« gegen inhaltliche Profillosigkeit und lediglich religionskundliche Intentionen. Die Subjektorientierung der Lernprozesse wird hierbei nicht zu verleugnen sein.
- Gemeindepädagogik als *Wahrnehmungskunst und Sichthilfe* für Prozesse und Inhalte fragt, wie Einsichten und Erfahrungen entstehen, wodurch sie

31. Vgl. K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 383 ff.

32. D. Reiher, *Ostdeutsche Bedingungen brauchen offene Perspektiven*. In: R. Degen/ G. Doyé, a. a. O., 175-179. Vgl. auch Henkys schon 1971: »Die Forderung, neben dem Perikopen- und Katechismusunterricht einen gleichberechtigten thematischen Unterricht anzuerkennen, darf nicht generell als Flucht aus der Theologie verdächtigt werden. Sie ist zunächst didaktisch motiviert, hat ihr theologisches Fundament aber in dem Bekenntnis zu Jesus Christus, der ›Gottes kräftiger Anspruch auf unser ganzes Leben‹ ist« (*ders.*, *Katechumenat und Gesellschaft*, 298).

33. K. E. Nipkow, *Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland*. In: JRP 11 (1995), 57-76 (Zitat 62).

34. Von Nipkow zitiert in *Biehl/Nipkow* 2003, 187.

sich wandeln, erweitern und verengen. Sie problematisiert hierbei auch die normative Formel »Glauben lernt man in der Gemeinde« durch die empirische Rückfrage: Welchen Glauben lernt man eigentlich unter konkreten (orts-)gemeindlichen oder Gruppen-Bedingungen?³⁵

- Die Begegnung mit Fremdem lässt nach dem Eigenen fragen, kann dieses konstruktiv in Frage stellen und zur »*Dialogprobe der Wahrheit*« (Nipkow) veranlassen. Was in den Auseinandersetzungen der Gesellschaft in dieser Hinsicht mühsam voran kommt, hat sich auf die Beziehungen zu Muslimen bisher nur begrenzt ausgewirkt. Gemeinden sind hier auf spezifische Weise gefordert, auch um Ängste und (Vor-)Urteile in der Öffentlichkeit zu klären. Nicht selten führen zudem Eindeutigkeiten anderer religiöser Traditionen zur gemeindlichen Rückfrage: Was glauben eigentlich wir und wie geben wir dem Ausdruck?
- Nipkow hat einst das »Christus befreit und eint« der 5. Vollversammlung des Weltkirchenrates 1975 (Nairobi) zum Grundimpuls seiner dreibändigen »Grundfragen der Religionspädagogik« gemacht und 2007 die biblische Befreiungsintention friedenspädagogisch weiter entwickelt.³⁶ In Situationen, in denen kirchliche Selbstbezogenheiten und Individualisierungen des weithin diffus Religiösen in der Gesellschaft die *ökumenisch-gesellschaftskritische Dimension des Glaubens* zu eliminieren drohen, wäre diese Dimension der Gemeindepädagogik als Verantwortung für die gefährdete »eine Welt Gottes« neu bewusst zu machen und zu konkretisieren.³⁷
- Der öffentliche Disput um Erinnerungsorte und Denkmalsymbole verdeutlicht, dass Auseinandersetzungen mit Inhalten und Identitätssuchen weitgehend über *Gestaltung und Ästhetik* erfolgen. Obwohl kaum eine Institution unserer Gesellschaft die Inhalte, denen sie sich verdankt und für die sie einzustehen hat, über Jahrhunderte derart intensiv zu baulicher, musikalischer, ritueller u. a. Gestalt werden ließ wie die christlichen Gemeinden, sind Aspekte von Kultur und Ästhetik in Überlegungen zu Gemeindeaufbau und -pädagogik lange ausgespart geblieben. Das Christliche in jeweils zeitverwobener Ästhetik lesbar zu machen, wird für eine in dieser Hinsicht weithin analphabetische Gesellschaft auch bedeuten, Begegnun-

35. R. Degen, Gemeindepädagogik als Frageperspektive. In: K. Foitzik (Hg.), Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven, Darmstadt 2002, 123-153; Kurzfassung in: CRP Heft 2/2002, 14-23.

36. K. E. Nipkow, Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007.

37. Dies zu betonen scheint auch deshalb nötig, weil derartige Intentionen in bisherigen Veröffentlichungen zur Gemeindepädagogik nur selten erkennbar sind und im EKD-Impulspapier 2006 mit dem gewichtigen Titel »Kirche der Freiheit, Perspektiven für die evangelische Kirche des 21. Jahrhunderts« erstaunlich defizitär bleiben.

gen und kritische Erschließungen von Formen am Kult-Ur-Ort Kirche zu ermöglichen.³⁸

- Eine an *Begleitung und lebensgeschichtlichen Schwellensituationen des Subjekts* orientierte Gemeindepädagogik wird bewusster nach Veränderungen des soziokulturellen Kontextes fragen und an den Folgen interessiert sein müssen, die sich dadurch für das Individuum ergeben. Zu den damit gegebenen Herausforderungen wird gehören, Inhalte christlichen Glaubens nicht lediglich der argumentativen Auseinandersetzung auszuliefern, sondern auch Zeichen, Riten und Symbolhandlungen der (Jugend-)Kultur zu interpretieren und im Sinne eines erweiterten Liturgieverständnisses Möglichkeiten für Expression und Gestaltung in gemeindlicher Kommunikation zu entdecken – ohne einer bloßen Erlebnisorientierung zu verfallen.

38. Vgl. u. a. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Räume der Begegnung. Religion und Kultur in evangelischer Perspektive (EKD/VEF-Denkschrift), Gütersloh 2002.