

Oldenburger Universitätsreden

Nr. 59

Martin Bröking-Bortfeldt

**Konfessioneller Religionsunterricht
angesichts der multikulturellen und
multireligiösen Zusammensetzung
von Schulklassen**



VORWORT

Die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichtes ist nicht nur in der über Veröffentlichungen zugänglichen Fachdiskussion ein aktuelles Thema. LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern werden täglich mit der 'multikulturellen und multireligiösen Präsenz' in Schulklassen konfrontiert.

Insbesondere in den Schulen der mittleren und großen Städte gehört es zum Alltag, daß Kinder aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam lernen und unterrichten werden.

Martin Bröking-Bortfeldt versteht diese 'Alltäglichkeit' als Chance, pädagogische und religionspädagogische Folgerungen für den in unseren Schulen praktizierten Religionsunterricht zu diskutieren. Er tut dies aus dem Blickwinkel eines Anwaltes für einen ökumenischen Religionsunterricht und anhand von fünf Thesen, die sowohl die SchülerInnen und LehrerInnen als auch den Lernort Schule und die Institution Kirche(n) einbeziehen. Bröking-Bortfeldts Überlegungen profitieren von einer längjährigen und intensiven Beschäftigung mit Fragen des ökumenischen Lernens; dies aus unterschiedlichen Perspektiven: als Theologe, als Gemeindepfarrer, als Vater und als Religionspädagoge.

Der hier veröffentlichte Text ist die erweiterte Fassung eines Vortrages, den der Autor zum Abschluß seines Habilitationsverfahrens an der Universität Oldenburg gehalten hat. Die der Habilitation zugrundeliegende Arbeit „Mündig Ökumene lernen - Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma“ erscheint in diesen Tagen in der Schriftenreihe der Universität Oldenburg.

Oldenburg, April 1994

Friedrich W. Busch

MARTIN BRÖKING-BORTFELDT

Konfessioneller Religionsunterricht angesichts der multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung von Schulklassen

Ein Vortrag¹ über dieses Thema hat eine Vorgeschichte, die zu meiner Geschichte mit dieser Universität gehört: Im Oktober 1978 war ich als zuvor fertig ausgebildeter evangelischer Theologe Studienanfänger hier in Oldenburg im Diplom-Studiengang Pädagogik und begann damals mit einer 'theologisch-pädagogischen Doppexistenz', die mir bis heute hilft, ein so brisantes Thema wie dieses nicht nur aus einer einzigen, verkürzenden Sichtweise zu diskutieren.

Ich beginne mit *zwei Vorbemerkungen*:

1. Ich erwähne eine Alltäglichkeit, die mein jüngster Sohn im 3. Schuljahr einer Gemeinschaftsgrundschule in Köln an jedem Schultag antrifft: In seiner Klasse von 21 SchülerInnen gehört er als evangelisches Kind zu einer Minderheit von vier Kindern (das ist ein Anteil von 19 %); katholische Kinder gibt es doppelt so viele (also 38 %); die sechs muslimischen Kinder bedeuten einen Anteil von 28 %; außerdem gehören je ein russisch-orthodoxes, ein jüdisches und ein Kind ohne Religionszugehörigkeit zur Klasse. Die Staatsangehörigkeiten verteilen sich folgendermaßen: elf deutsche Kinder (also 52 %), fünf türkische Kinder (das ist ein Anteil von 23 %) und

1 Leicht überarbeitete und erweiterte Fassung meines Hochschulvortrags im Rahmen des Habilitationsverfahrens im Fachbereich 3 (Sozialwissenschaften; Studiengang Evang. Religionslehre) in Oldenburg am 28. Oktober 1993.

je ein Kind russischer, italienischer, marokkanischer, iranischer und ehemals jugoslawischer Nationalität, und zwar aus der ethnischen Gruppe der Roma. Was diese Kinder damit an jedem Schultag vor Augen haben und was im Schulalltag noch vor einer Generation kaum anzutreffen war, ist die multikulturelle und multireligiöse Präsenz von Menschen aus mehreren Kontinenten. Dies verstehe ich gleichermaßen als einen kulturellen Reichtum und als eine pädagogische und auch religionspädagogische Chance, wobei ich zunächst noch offen lasse, welche Angebote an Religionsunterricht diese Grundschulklasse derzeit wahrnehmen kann.

2. Die Fragen nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts und den religionspädagogischen Folgerungen aus der angesprochenen multikulturellen und multireligiösen Alltäglichkeit in Schulklassen sind in der veröffentlichten Fachdiskussion aktuelle Themen². Ich verstehe meine Aufgabe bei diesem Vortrag allerdings nicht so, daß ich überwiegend diese bereits vorliegenden Veröffentlichungen referiere, wengleich ich mich an einzelnen Stellen darauf beziehe. Sondern ich möchte die Fragestellung nach der Konfessionalität aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten; dazu dienen die *folgenden fünf Thesen*, die zeigen, daß unsere Blickwinkel

- in der ersten und zweiten These die *SchülerInnen*, sodann

-
- 2 Ich nenne - aus einer Fülle von Stellungnahmen - nur exemplarisch:
- Themenheft 3/93 von "ru - Ökumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts" (Titel: "Streit um Konfessionalität").
 - mehrere Beiträge in Heft 1/93 von "rdigio", u.a. ein Interview von Krischan Heinemann mit dem Vorbeter einer türkisch-islamischen Gemeinde in Kassel (S. 14-19).
 - Themenheft 1/93 des "Evang. Erzieher" (Titel: "Religionsunterricht und Konfessionalität").
 - Themenheft 2/93 des "Evang. Erzieher" (Titel: "Religionsunterricht - wie weiter?").

- die ReligionslehrerInnen,
- die Schule
- und in der letzten These die Institution Kirche betreffen.

Erste These:

Das vielerorts geäußerte "Unbehagen am Religionsunterricht"³ erwächst nicht zuletzt aus dem Anachronismus seiner konfessionellen Trennung; denn auf dem Rücken von Schülerinnen und Schülern wird der ungeklärte innerchristliche Streit um die Inhaltsbestimmung und die Zukunft der Ökumene ausgetragen.

Kinder und Jugendliche in der Schule haben das Recht, Anachronismen⁴, also nicht mehr zeitgemäße und von der gesellschaftlichen Entwicklung überholte Elemente des Schullebens abzulehnen; dies kann auf verschiedenartige Weise geschehen: durch innerliche oder auch äußere Distanzierung, durch eine verstärkte Suche nach Alternativen oder durch intensive Diskussionen mit Verantwortlichen. Dies alles ereignet sich im Umfeld des "in öffentlichen Schulen ordentlichen Lehrfaches Religionsunterricht", wie unsere Verfassung in Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz definiert, nicht erst seit kurzem, sondern seit mindestens 20 Jahren in der Schulpraxis ebenso wie in der religionspädagogischen Theoriebil-

3 Vgl. z.B. das "Hamburger Memorandum zum Religionsunterricht" vom Februar 1992; in: EvErz 45. Jg. (1993), H. 1, S. 29-34, hier: S. 33.

4 Vgl. z.B. den "Braunschweiger Ratschlag", das Ergebnis einer religionspädagogischen Fachtagung, vom Februar 1991, der von einem "relaxierenden Anachronismus" spricht; zit. nach: M. Hahn u.a., Weßen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? In: EvErz 45. Jg. (1993), H. 1, S. 10-29, hier: S. 12. Vgl. ferner G. Otto, Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht als Anachronismus. In: EvKomm 25. Jg. 1992), H. 1, S. 31-34.

dung, seit z.B. Siegfried Vierzig⁵ schon 1973 einen "konfessionell-kooperativen Religionsunterricht" forderte. Diese mögliche Form des Religionsunterrichts, die im übrigen meist stillschweigend an vielen Schulen längst Realität ist, ging damals allerdings von heute auch schon wieder veränderten Konfessions- und Religionszugehörigkeiten im Klassenverband aus, und zwar von je nach Region unterschiedlichen Anteilen evangelischer und katholischer SchülerInnen mit einer meist minimalen Restkategorie an Konfessionslosen oder Angehörigen anderer Religionen.

In meiner ersten These weise ich darauf hin, daß im Diskussionsprozeß über die Konfessionalitätsfrage der "innerchristliche Streit um die Inhaltsbestimmung der Ökumene ungeklärt" ist, und das seit rund 25 Jahren. Das zeigt sich auch noch in einer der jüngsten Stellungnahmen zu unserem Thema, einem Beitrag von Harry Noormann⁶ mit dem Titel "Konfessionelle Kooperation oder ein freier Dienst der Kirchen an einem freien Religionsunterricht? Anmerkungen zum Stand der Debatte um die ökumenische Zukunft des RU"⁷. Ich kritisiere, daß Schülerinnen und Schülern bis heute von kirchlicher Seite und z.T. auch von religionspädagogischen Fachleuten ein vieldeutiger, unscharfer und mißverständlicher "Ökumene"-Begriff präsentiert wird; mit ein und demselben Wort "Ökumene" wird z.B. bei Noormann beschrieben:

- die ortsnahe Kooperation zwischen evangelischer und katholischer Kirche

5 Vgl. H. 2/73 der "Informationen zum Religionsunterricht", S. 5-7.

6 H. 3/93 von "ru", S. 84-87.

7 Diese Titelformulierung greift eine Leitthese der EKD-Synode vom April 1958 in Berlin-Weißensee auf, in der es heißt: "Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit"; zit. nach: Denkschriften der EKD Bd. 4/1: Bildung und Erziehung. GTB Bd. 417. Gütersloh 1987, S. 38.

- bzw. die sog. "kleine Ökumene"⁸ der christlichen Kirchen untereinander ebenso wie
- die sog. "große Ökumene"⁹, die auch das Gespräch und die Kooperation mit nichtchristlichen Religionen sucht, z.B. dem Islam, und
 - die sehr allgemeine Definition von "Ökumene", daß sie "den gesamten 'bewohnten Erdkreis' meint"¹⁰.

Um zugunsten von SchülerInnen an diesem Problem weiterzukommen, ist es zunächst nötig, ihnen diesen bislang vieldeutigen und unscharfen Ökumene-Begriff besser und ursprünglicher zu erklären, auch um seine didaktische Dimension zu erkennen: Das griechische Wort "oikoumene", das sowohl im NT¹¹ als auch in der griechischen Fassung des AT¹², der Septuaginta, geläufig ist, führt seinen Wortstamm auf das Verb "oikeo" ("wohnen") und das Substantiv "oikos" zurück ("Haus, Wohnhaus, Hausstand, Wohnsitz, Heimat") - also lauter Begriffe, die um den nahen und greifbaren Lebensbereich kreisen. Das Problem mit dem davon abgeleiteten Begriff "oikoumene" beginnt schon im profanen griechischen Sprachgebrauch; denn seine ursprüngliche Bedeutung, "die ganze bewohnte Erde", wird eingegrenzt auf die von Griechen bewohnten Länder im Gegensatz zur übrigen Welt der Barbarenländer; ähnlich wird mit "oikoumene" dann in römischer Zeit das Gebiet des römischen Reiches in Abgrenzung zu den übrigen, von Rom nicht eroberten Ländern gemeint. Der Begriff "Ökumene" ist also seit dem Al-

8 Vgl. Noormann a.a.O. (s.o. Anm. 6) S. 86.

9 Ebd. S. 87.

10 Ebd. S. 85.

11 Vgl. z.B. Mt 24,14; Lk 2,1; 4,5; 21,16; Apg 11,3; 16,6.31; 19,27; 24,5; Röm 10,18; Hebr 1,6; 2,5; Apk 3,10; 12,9; 16,14.

12 Vgl. z.B. Ps 24,1; 50,12; 77,19; 89,12; 93,1; 96,10.13; 97,4; 98,7.9; Spr 8,31; Jes 13,11; 14,17; 24,4; 27,6; Jer 10,12; 51,15.

tertum und seit den biblischen Zeiten mit Elementen von Ausgrenzung und Exklusivität belastet: Auf der einen Seite meint "Ökumene" eine universale Grundgesamtheit, aber auf der anderen Seite zeigt sich bei näherem Hinsehen, daß der Sprachgebrauch oft eine Teilmenge eingrenzt und damit zugleich andere ausgrenzt. Nur wer diese Hypothek berücksichtigt und im Auge behält, hat eine Chance, in Lernprozessen die örtlichen und lebensnahen Grundbedeutungen von "Ökumene" zu erkennen und didaktisch zu nutzen. Wer mit SchülerInnen im Unterricht über "Ökumene" arbeitet, hat zwar theoretisch die ganze Christenheit bzw. die Kooperation ihrer Teile im Blick; aber in der konkreten Praxis von Schule und Kirche stellt sich das Christentum für SchülerInnen ganz überwiegend als zerteilt, uneinig und oftmals auch friedensunfähig dar - bis hin zur Aufteilung und Trennung dieses Schulfaches nach Konfessionszugehörigkeit. Bei dieser Problematik und im Blick auf eine mögliche Alternative, einen sog. "ökumenischen Religionsunterricht"¹³, ist deshalb zunächst eine inhaltliche Klärung des "Ökumene"-Begriffs und seiner didaktischen Folgerungen nötig.

Die internationale ökumenische Bewegung ist zumindest in den letzten Jahren auf diese Problematik eingegangen, indem sie sich von einer lange geltenden eigenen Lernformel zunehmend distanziert; diese bisherige Lernformel lautete: "global denken - lokal handeln"¹⁴. Konrad Raiser, bis 1992 Hochschullehrer in Bochum und seit Anfang 1993 fünfter Generalsekretär des ÖRK in Genf, hat sich an dieser Kritik des Lernbegriffs intensiv beteiligt: "Die Weckung eines 'globalen Bewußtseins' kann jedenfalls nicht die primäre Zielset-

13 Vgl. Noormann a.a.O. (s.o. Anm. 6) S. 86.

14 Vgl. z.B. K. Raiser, Ökumene und Lernen: Nur ein Problem der Didaktik? In: G. Orth (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens. Münster 1991, S. 171-178, hier: S. 173 f. S.u. Anm. 18.

zung ökumenischen Lernens sein ... Die Globalisierung des Problembewußtseins hat offenkundig lähmende Konsequenzen auf der Handlungsebene und verstärkt die Abwehrreaktionen ... Die landläufige Gegenüberstellung von lokaler und globaler Perspektive ist eine lähmende Abstraktion. Ökumene ist das Geflecht der vielen kleinen und kleinsten Haushalte, Alltagswelten, die im größeren Haushalt der bewohnten Erde verbunden und voneinander abhängig sind"¹⁵. Raiser führt hier in wünschenswerter Klarheit den "Ökumene"-Begriff auf seine Ursprungsbedeutungen des nahen Erfahrungs- und Lernbereichs zurück und öffnet damit zugleich neue Aussichten für die Zukunft der Ökumene, und zwar gleichermaßen zwischen den Kirchen, in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und im Bildungssystem. Auf eine knappe Formel gebracht heißt das: Ortsnah und erfahrungsbezogen, also in der einzelnen Schulklasse und im Erfahrungshorizont von Kindern und Jugendlichen, wird sich die Zukunft der Ökumene entscheiden. Die Ökumene wird dann eine Zukunft haben, wenn SchülerInnen die Alltagswelt als ein Geflecht von lebendigen Verbindungen wahrnehmen und deuten, an dem sie selbst partizipieren.

Zweite These:

Die zunehmende Präsenz vieler Kulturen und Religionen am Lernort Schule konfrontiert Schülerinnen und Schüler vielfach noch mit einem Religionsunterricht, der dazu verpflichtet, "Unterricht auf einer vorökumenischen Provinzbühne zu veranstalten, auf der die Schülerschaft unablässig Stücke aus dem Repertoire einer nachchristlichen Alltagswelt inszeniert"¹⁶.

15 Ebd. S. 174.

16 Braunschweiger Ratschlag a.a.O. (s.o. Anm. 4) S. 14.

Die multikulturelle und multireligiöse Wirklichkeit unserer Gesellschaft ist für SchülerInnen selbst ein ökumenischer Lernanstoß: in der Vielfalt, der Unterschiedlichkeit, manchmal der Konfrontation, aber auch der Verständigung zwischen gesellschaftlichen Gruppen, - konkret: - in der Wohnnachbarschaft, am Arbeitsplatz und eben auch in der Nachbar-Stuhlreihe der Schulklasse leben Menschen in unserer Gesellschaft längst schon interkulturell und interreligiös zusammen. Ich warne allerdings davor, in diesem Befund zugleich schon ein Regulativ bestehen zu sehen, das Konflikte steuert und Gegensätze überwindet. Wenn wir uns daran erinnern, daß christliche Traditionen, auch die als "ökumenisch" bezeichneten, immer der Gefahr der Exklusivität und der Exkommunikation ausgesetzt waren, so befinden wir uns unter den Anforderungen interkulturellen und interreligiösen Lernens in einem 'Entwicklungsland' und - wie ich leider hinzufügen muß - z.T. noch vor einem Lernanfang.

Für die Unterrichtssituation von SchülerInnen aus verschiedenen christlichen Konfessionen oder aus nichtchristlichen Religionen folgt daraus: Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch darauf, Regeln kennenzulernen und eine Praxis zu erproben, die die Friedensfähigkeit einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft fördern; um im Bild des Braunschweiger Ratschlags zu bleiben: erforderlich ist die Veränderung unserer Kulturlandschaft dahingehend, daß die jugendlichen DarstellerInnen eine Bühne angeboten bekommen, auf der sie mit Hilfe eines neuen Drehbuchs ihre tatsächliche und echte Wirklichkeit inszenieren können.

Die religionspädagogische Theoriebildung leistet dazu, nicht zuletzt wenn sie die internationale ökumenische Diskussion aufgreift, seit einigen Jahren ihren Beitrag: "Viele Jugendliche (und Erwachsene) erleben die Multikulturalität unserer Gesellschaft heute bereits hautnah ... Ihre *eigene Lebenswelt* und ihr religiöses Bewußtsein reflektieren heißt für sie, nach ihrer eigenen religiösen Orientierung *und* nach den Glau-

bensvorstellungen ihrer direkten Nachbarn zu fragen ... Die Beschäftigung mit fremden Lebens- und Glaubenswelten soll helfen, auf komplexer werdende Wirklichkeit angemessen zu reagieren und zur 'Entprovinzialisierung' des eigenen Horizonts beizutragen ... Bildung im Zusammenhang von Religion soll dazu beitragen, den anderen, 'Fremden' in authentischer Selbstinterpretation seiner Welt und Lebenssituation zu Wort kommen zu lassen und die spezifischen kulturellen, sozialen oder religiösen Aspekte wahrzunehmen, die das eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsschema gerne ausblendet ... Neue Informationen über fremde Kulturen und Religionen sind auch neue Informationen über die eigene Kultur und Religion. Die Kenntnis anderer Religionen und religiöser Orientierungen hilft, auch die eigene besser zu verstehen. Es geht ... darum, *Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz auszubilden*"¹⁷. Ich benenne fünf Folgerungen aus dieser Positionsbestimmung und beziehe sie auf die multikulturelle und multireligiöse Zusammensetzung von Schulklassen:

1. Die gesellschaftliche Präsenz vieler Kulturen richtet nicht primär die Forderung an die eingewanderten Minderheiten aus 'fremden' Kulturen, die hier einheimische Mehrheitskultur zu adaptieren und sich zu assimilieren; sondern unsere Gesellschaft als Ganze steht vor der Anforderung, aber auch vor der Chance, 'in, mit und unter' allen hier anwesenden Kulturen zu lernen. Der Schulalltag sollte Möglichkeiten enthalten, kulturelle Prägungen gegenseitig vorzustellen und dabei z.B. die Feste im Jahreskreis zur Veranschaulichung heranzuziehen.
2. Die Präsenz anderer Kulturen und Religionen ist gleichsam eine Folie, hinter der sich eigene kulturelle und reli-

17 J. Lott, Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen. In: JRP Bd. 8: 1991. Neukirchen-Vlyun 1992, S. 71-85, hier: S. 82-84.

giöse Identitäten abheben. Lott unterstreicht ausdrücklich, daß eigene "Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz" ausgebildet wird; interkulturelles Lernen in der Schule will also nicht Unterscheidungsmerkmale nivellieren, sondern vielmehr aufmerksam wahrnehmen und gemeinsam reflektieren. Ich komme jetzt auf die eingangs erwähnte Grundschulklasse zurück und beschreibe ihr derzeitiges Angebot an Religionsunterricht: Erteilt werden je zwei Wochenstunden evangelische, katholische und islamische Religion, und zwar von drei verschiedenen Lehrerinnen nahezu ohne inhaltliche Berührungspunkte und auch ohne Kooperationen; die restlichen Kinder nehmen mit Zustimmung der Eltern am evangelischen Religionsunterricht teil, wohl vor allem deshalb, weil ihn die Klassenlehrerin erteilt. Mit diesem, voneinander abgeschotteten Unterrichtsangebot wird seit Beginn der Grundschulzeit und voraussichtlich auch bis zu ihrem Ende eine einzigartige Lernchance ausgelassen und ignoriert: Kinder mit sieben Nationalitäten und fünf Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten könnten voneinander und miteinander an ihren Unterschieden unendlich viel lernen, wenn die Schule dafür Raum gäbe; nicht zuletzt würden sie in einem Lebensalter, das von Offenheit und Lernneugier geprägt ist, für den Prozeß ihrer Identitätsbildung den Reichtum und die Vielfalt von Kulturen nutzen können und damit im Kindesalter einen entscheidenden Beitrag für die Friedensfähigkeit unserer Gesellschaft heute und auch in der kommenden Generation leisten.

3. Die eigene Lebenswelt und das religiöse Selbstbewußtsein mit andersartigen und fremden Prägungen zu vergleichen, setzt allerdings eine Kompetenz und eine inhaltliche 'Beheimatung' in der eigenen kulturellen und religiösen Lebenswelt voraus. Hier bestehen nicht erst seit kurzem erhebliche Defizite, und zwar im Wirkungs-

bereich aller Erziehungsinstanzen, sei es Familie, Schule oder Kirche. Bloße Postulate oder vordergründige Re-Evangelisierungsprogramme helfen hier nicht weiter. Ich wage die Prognose, daß ein sozialwissenschaftlich-empirisch überprüftes, religionspädagogisch-didaktisches Konzept ökumenischen Lernens¹⁸ die eigene religiöse Identität von SchülerInnen stärken hilft, sofern sich Lernorte dafür öffnen und zugleich dem Kontakt mit anderen Kulturen und Religionen zugänglich bleiben. Um dies zu verdeutlichen und zu materialisieren, greife ich auf den *dreifachen Ökumene-Begriff* zurück, den Philip Potter bei der VI. ÖRK-Vollversammlung 1983 in Vancouver ausführlich dargestellt hat:

- eine eschatologisch definierte Ökumene, die biblisch-theologische Argumentationen aufgreift und von der Spannung zwischen Verheißung und Erfüllung ihres Weges lebt;
- eine *interkulturell bzw. transkulturell definierte Ökumene* vor allem im pädagogischen und religionspädagogischen Raum, die von der biblischen Exodus-Erfahrung her eigene Kulturkontexte infragezustellen bereit ist
und in der lernenden Begegnung mit anderen Kulturen am eigenen Ort und in der konkreten Erfahrung sich selbst immer wieder neu bestimmt;
- eine *ökologisch definierte Ökumene*, die im gesellschaftlichen Raum die didaktisch relevanten Wechsel-

18 In meiner Habilitationsschrift, die 1994 unter dem Titel "Mündig Ökumene lernen" in der Schriftenreihe der Universität Oldenburg (Isensee-Verlag) erscheint, gehe ich auf dieses Konzept ein und diskutiere es im Blick auf seine Realisierungschancen in Kirche, Schule und Gesellschaft; dazu gehört auch der Vorschlag, die bisherige ökumenische Lernformel "global denken - lokal handeln" (s.o. Anm. 14) durch die Neuformulierung zu ersetzen: "lokal denken - lokal handeln - global überprüfen" (vgl. dort vor allem Kap. 4.2 und Kap. 4.3.5: S. 177 f., 182 u. 222).

beziehungen zwischen nahen eigenen Lebensbereichen und weltweitem "Oikos" reflektiert, dem "lebendigen Haus der Erde"¹⁹.

Das eben angesprochene 'neue Drehbuch', nach dem SchülerInnen ihre Wirklichkeit inszenieren lernen, sollte in einem seiner Kapitel religiöse Orientierungen im Kontext dieses dreifachen Ökumene-Begriffs erarbeiten. Es gibt bereits jetzt schon eine Fülle von Unterrichtsvorschlägen für den Religionsunterricht, z.B. im Zusammenhang und in der Veranschaulichung der drei ökumenisch-konziliaren Themen Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, die ortsnah und erfahrungsbezogen darauf eingehen. - Ein Vorbehalt muß hier allerdings weiter bedacht werden: Zur heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit gehört die Tatsache, und zwar in den neuen Bundesländern noch erheblich stärker als in den alten ausgeprägt, daß SchülerInnen inzwischen mehrheitlich nicht mehr im klassischen Sinn durch Familie, Kirche oder andere Instanzen 'religiös sozialisiert' sind; die jüngste Shell-Jugendstudie von 1992 stellt fest, daß im Osten Deutschlands 92 % der Jugendlichen konfessionslos oder kirchliche Randmitglieder sind und im Westen 76 % zu diesen Kategorien gehören²⁰. In einem speziellen Beitrag der Shell-Studie zur Fragestellung "Kirche und Religion - Säkularisierung als sozialistisches Erbe?" gibt Jürgen Eiben zusammenfassend einen weiterführenden Hinweis: "Die Ergebnisse deuten ... darauf hin, daß zwar die Kirchlichkeit an breiter gesellschaftlicher Prägekraft eingebüßt hat, aber nicht im Sinne einer linearen Entwicklung hin zur Säkulargesellschaft, sondern im Sinne gesellschaftli-

19 Zit. nach: W. Müller-Römheld (Hg.), Bericht aus Vancouver. Frankfurt/M. 1983, S. 216.

20 Vgl. J. Zinnecker u.a., Jugendstudie '92: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Jugend '92, Bd. 1, Opladen 1992, S. 213-306, hier: S. 240.

cher Differenzierung"²¹. Für den Religionsunterricht und seine ökumenische Zukunft stellt sich demgemäß die zentrale Aufgabe, diese 'gesellschaftliche Differenzierung' von stark zurückgehender Kirchlichkeit bei einem zugleich erhalten bleibenden Grundbestand von Religiosität bei vielen Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und sowohl bei Unterrichtsinhalten als auch besonders bei der Grundstruktur des Faches zu berücksichtigen; daß auf die beschriebene 'gesellschaftliche Differenzierung' die Konfessionalität des Religionsunterrichts eine unzureichende Antwort ist, die insbesondere von kirchlicher Seite immer noch gegeben wird, sei hier ausdrücklich erwähnt.

4. Jürgen Lotts Erwartung, daß Jugendliche ihre eigenen und fremde Lebensorientierungen in einem fruchtbaren Diskurs vergleichen, und dem entsprechende, hier ange-deutete ökumenische Lernschritte und -felder gehen von der Grundvoraussetzung aus, daß die Akteure nach den Prinzipien von Rationalität und gegenseitigem Interesse handeln. Dagegen muß allerdings ein kritischer Einwand zur Sprache kommen, der im Blick auf die Einbrüche von Irrationalität und Menschenverachtung in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu recht fragt: "Wie kann das kulturelle Zurückbleiben und Hintertreffen / der 'cultural lag' zwischen den ökumenischen Impulsen und den gegenwärtigen gesellschaftlichen Tendenzen mit ihren antiemanzipatorischen Affekten, fremdenfeindlichen Exzessen, nationalistischen Denkmustern, narzißtischen Sozialisationsverläufen mit Störungen der Sozialbezüge, Grandiositätsgefühlen und tendenzieller Gewaltbereitschaft überwunden werden?"²². Eine erste, auch im Bildungssystem aufgetretene und

21 In: Jugend '92, Bd. 2, Opladen 1992, S. 91-104, hier: S. 102.

22 Diese Frage, deren Berechtigung ohne Zweifel besteht, hat mir Siegfried Vierzig Mitte 1993 in seinem Habilitationsgutachten gestellt.

verständliche Reaktion ist Hilflosigkeit und Sprachlosigkeit gegenüber diesen Konfliktfeldern; eine weitere Reaktion, vor allem im politischen Raum, beschränkt sich auf wechselseitige Schuldzuweisung und vordergründige Symptombehandlung und ist von daher nicht weiterführend. Wenn überhaupt, so gibt es hier m.E. nur den Ansatzpunkt, der einem *doppelten Interesse* folgt: *Zum einen* müßten Jugendliche dieses Sozialisationstyps die Chance erhalten, Gegenbilder zu ihrer Sprachunfähigkeit und zu ihrer Sprache der Gewalt kennenzulernen; d.h.: so schwierig und mühsam das auch ist, sollte mit ihnen das Gespräch gesucht werden - am besten vorwiegend mit Gleichaltrigen -, damit sie dort selbst zur Sprache kommen und gemeinsam Sprache wiederfinden - im Sinne des ökumenischen Lernmotivs, daß Menschen im Kontext ihrer eigenen, nahen Lebenserfahrungen die Wirklichkeit deuten lernen und davon abgeleitet weitere und fernere Wahrnehmungsräume entdecken -, damit Jugendliche gemeinsam eine neue, humanere Sprachkultur lernen. *Zum anderen* haben alle für Erziehungs- und Bildungsprozesse Verantwortlichen die Aufgabe, Lernorte für dieses schwierige Gespräch zu finden und anzubieten; ob dazu der institutionelle Rahmen des schulischen Religionsunterrichts oder anderer Schulfächer oder einer kirchengemeindlichen Jugendarbeit oder eines kommunalen Jugendzentrums besser geeignet ist, mag dahingestellt bleiben²³.

5. Ehe es allerdings zu den vorgenannten, dramatischen Entwicklungen kommt, sollte die Basis verbreitert werden, auf der Kinder und Jugendliche sowohl für "neue Informationen über fremde Kulturen und Religionen" als auch "über die eigene Kultur und Religion" (Lott) auf-

23 Vgl. dazu auch: D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend. In: JRP 6: 1989. Neukirchen-Vluy 1990, S. 3-25.

nahmebereit werden. Dazu wird an die Konstitution des Religionsunterrichts die Forderung gerichtet, "zur 'Entprovinzialisierung' des eigenen Horizonts beizutragen" (Lott); dem entspricht, wörtlich und sachlich übereinstimmend, der Hinweis des Braunschweiger Ratschlags auf die "vorökumenische Provinzbühne". Diese Begrifflichkeit und diese Forderung verdankt die ökumenische Diskussion Ernst Lange, der bereits Anfang der siebziger Jahre eine "ökumenische Didaktik" vom "Erlernen des Welthorizonts" abhängig machte²⁴ und die Christenheit in Westdeutschland dazu aufrief, anstatt abgründig provinziell nur noch als "Provinz der Weltchristenheit" zu leben; und dann fügte er damals noch hinzu: "Das ist ja noch nicht einmal eine sonderlich neue Weisheit; sie ist in ihrer geistlichen Substanz etwa zwei Jahrtausende alt"²⁵

Damit komme ich bei der Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts zu *vier Ergebnissen* aus dem Blickwinkel von SchülerInnen:

1. Die Ablehnung oder mehr noch das Desinteresse von SchülerInnen gegenüber einem konfessionell getrennten 'Unterricht auf einer vorökumenischen Provinzbühne' sind nur allzu berechtigt und verständlich; für die heutige Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen gilt: Ihre faktische Wahrnehmung und Partizipation an ökumenischen Selbstverständlichkeiten in nahen Lebens- und Erfahrungsräumen sind schon viel weiter fort-

24 E. Lange, Die ökumenische Utopie - oder: Was bewegt die ökumenische Bewegung? Am Beispiel Löwen 1971. Menscheneinheit - Kircheneinheit. (Edition Ernst Lange Bd. 5) 2. Aufl. München 1986, S. 274.

25 E. Lange, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns. (Edition Ernst Lange Bd. 2) München/Gelnhausen 1981, S. 309.

geschritten, als z.B. die konfessionell getrennten Kirchen dies wahrzunehmen bereit oder fähig sind.

2. Die multikulturelle und multireligiöse Alltagswirklichkeit läßt heutige Kinder und Jugendliche in der Schule und an anderen Lernorten das Defizit erfahren und erleiden, daß unsere Gesellschaft im Gespräch mit 'Anderen' und mit 'Fremden' weithin ungeübt ist.
3. Ein ökumenisches Lernkonzept, das auf den drei Elementen einer eschatologisch, einer interkulturell bzw. transkulturell und einer ökologisch definierten Ökumene basiert, ist geeignet, SchülerInnen gleichsam 'ihren eigenen Weg zur Religion'²⁶ finden zu lassen, sofern sich Lernorte dafür öffnen.
4. Trotz der weithin noch offenen Verhältnisbestimmung zwischen ökumenischem und interreligiösem Lernen stehen SchülerInnen schon jetzt vor der Anforderung, im Kontakt mit anderen Kulturen und Religionen Differenzen ebenso wie Übereinstimmungen zu erkennen, um dabei ihre eigene Identität zu entwickeln und gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen auszubalancieren.

Dritte These:

Aus der Konfessionszugehörigkeit von Religionslehrerinnen und -lehrern kann von kirchlicher Seite nicht der Anspruch abgeleitet werden, an der Konfessionalität des Religionsunterrichts bindend festzuhalten. Vielmehr erwächst aus den Wechselbeziehungen zwischen religionspädagogischer Fachkompetenz, ökumenischer Lernbereitschaft und religiö-

26 Vgl. M. Bröking-Bortfeldt, Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler. (Religionspädagogik heute Bd. 13 [zugleich Diss. Odenburg 1982]) 2. Aufl. Aachen 1989, S. 221.

ser Identität in einer säkularisierten Gesellschaft eine Dialog-Fähigkeit, die jenseits konfessioneller Abgrenzungen das Gespräch zwischen den Generationen, den Kulturen und den Religionen in der Schule fördern hilft.

An die Religionslehrerrolle werden von verschiedenen Seiten hohe Erwartungen gerichtet:

- SchülerInnen erwarten zu recht, daß ihnen nicht nur fachliche Kompetenz begegnet, sondern daß sie in dem emotional wie kognitiv hoch sensiblen und meist ungeklärten religiösen Sektor ihrer Sozialisation beraten und begleitet werden;
- der Lernort Schule erwartet, daß den ReligionslehrerInnen der konflikträchtige Interessenausgleich zwischen Pädagogik und Theologie, zwischen Gesellschaft und Kirche sowie zwischen Profanität und Religion permanent gelingt;
- kirchliche Schulabteilungen erwarten, auch noch 25 Jahre nach dem Verblässen der "Evang. Unterweisung"²⁷, von diesen FachlehrerInnen in der Schule Loyalität gegenüber kirchlichen Loyalitäts- und Bestandssicherungs-Interessen;
- eine zunehmend multikulturell und multireligiös geprägte Gesellschaft erwartet von schulischen Religionsfachleuten an einer hochrangigen und stark frequentierten 'Schnittstelle' zwischen den Kulturen und Religionen, daß sie Konflikte lösen und Dialog einüben helfen.

Aber was für Erwartungen, so muß sich als Kernfrage anschließen, richten ReligionslehrerInnen selbst an ihre Berufsrolle und an ihr Verhältnis zu Religion und Kirche? Klaus Langer hat mit seiner 1988 fertiggestellten Hamburger

27 Vgl. J. Lott, Erfahrung - Religion - Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Weinheim 1991, S. 97.

empirischen Untersuchung zum Thema "Der Religionslehrer in der Großstadt und seine Kirche"²⁸ im Blick auf die Distanz zur Kirche für - zum Teil aufgeregten - Diskussionsstoff gesorgt. Bei genauerer Betrachtung lassen die Einzelbefunde eher den Schluß zu, daß sich diese Berufsgruppe im normalen gesellschaftlichen Mittelfeld von Nähe bzw. Distanz zur Kirche bewegt²⁹. Ich gebe hier einen zusammenfassenden Befund Langers über das Kirchenbild der befragten ReligionslehrerInnen wieder, weil er für die Konfessionalitätsfrage Folgerungen zuläßt: "Die persönlichen Vorstellungen von Kirche bleiben keine Privatangelegenheit des Religionslehrers, sondern finden sich in einem starken Maße in seinem Unterricht wieder. Zwei Drittel der Religionslehrer, die einer parteiischen Kirche zuneigen, ... zeigen große Bereitschaft, von einer solchen Kirche auch im RU zu reden; ein beträchtlicher Teil der Religionslehrer, die sich eine gemeindeorientierte und zugleich unpolitische Kirche wünschen, ... möchte eine solche Kirche auch im RU thematisieren"³⁰. Demgemäß ist die ganz unausweichliche konfessionelle Öffnung des Religionsunterrichts zentral auf die entsprechende Konsensbildung innerhalb der Religionslehrerschaft angewiesen, und zwar sowohl derer, die bereits in der Schule tätig sind, als auch des Teils, der auf eine Anstellung wartet, als auch derer, die sich z.Zt. in der Ausbildung befinden.

28 Veröffentlicht unter dem Titel: Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute. Gütersloh 1989.

29 Gewissermaßen in Klammern sei hinzugefügt: In einem Gespräch mit Klaus Langer habe ich seine Zustimmung erhalten, sein Befragungsinstrument, einen umfangreichen schriftlichen Fragebogen, für eine entsprechende Befragung jüngerer PastorInnen heranzuziehen; ich habe die - allerdings empirisch noch nicht abgesicherte - Vermutung, daß sich die Differenzen zwischen jüngeren ReligionspädagogInnen und TheologInnen als gar nicht besonders groß herausstellen werden.

30 A.a.O. (s.o. Anm. 28) S. 285.

Diese Konsenssuche für die Zukunft des Religionsunterrichts jenseits konfessioneller Trennung ist, wie die dritte These zum Ausdruck bringt, auf *drei Bezugsgrößen* gleichrangig angewiesen:

- religionspädagogische Fachkompetenz,
- ökumenische Lernbereitschaft und
- eigene religiöse Identitätsbildung der ReligionslehrerInnen in einer säkularisierten Gesellschaft.

Stichwortartig gebe ich dazu einige Hinweise:

- Eine *religionspädagogische Fachkompetenz* hat bereits in der Ausbildung das gesellschaftswissenschaftliche Bezugssystem dieses Faches in Unabhängigkeit von theologischen und kirchlichen Dominanzinteressen geklärt und methodisch genutzt; das schließt ausdrücklich vergleichende religionswissenschaftliche Anteile ein.
- Eine *ökumenische Lernbereitschaft von ReligionspädagogInnen* ist an der schon erwähnten Rückführung des "Ökumene"-Begriffs auf den nahen und erfahrungsbezogenen Lernhorizont orientiert, schließt Kenntnisse auch außereuropäischer Lernkonzepte ein und bleibt sich der Spannung zwischen immer wieder drohender 'Provinzialität' und notwendiger Verankerung in einer 'Provinz der Weltchristenheit' (Ernst Lange³¹) bewußt.
- Die *eigene religiöse Identitätsbildung in einer säkularisierten Gesellschaft* wird sich immer nur in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu einer konkreten kirchlichen Gemeinschaft, ihren Glaubensüberzeugungen und Handlungsperspektiven entwickeln und weiterbilden; aber religiöse Identität ist nicht freischwebend und gänzlich unabhängig von solchen Traditionen möglich, die z.B. wir

31 S.o. Anm. 24 und 25.

den jüdisch-christlichen Befreiungsimpulsen und den biblischen Bundesschlüssen verdanken.

Mit Hilfe dieser dreifachen Kompetenz können ReligionslehrerInnen ihren Unterricht zu einem Ort qualifizieren, an dem sie selbst als dialogisch Lernende Dialog ermöglichen: zwischen der jungen und der älteren Generation, zwischen Mehrheits- und Minderheitskulturen und im Gespräch unseres hiesigen Christen- und Kirchentums mit der Ökumene und mit anderen Religionen.

Vierte These:

Bei der Weiterentwicklung eines Religionsunterrichts zwischen den Konfessionen und im Dialog mit anderen Kulturen und Religionen ist der Lernort Schule auf eine Stärkung seiner Unabhängigkeit von gesellschaftspolitischen Normierungen und von ministeriellen Anordnungen angewiesen.

Diese These gibt einige Koordinaten an, auf die ein konfessionell nicht mehr beschränkter Religionsunterricht angewiesen ist, wenn er, was unbedingt wünschenswert ist, zur Stärkung und zur Unabhängigkeit des Lernorts Schule in einer säkularen Gesellschaft beitragen soll:

Gesellschaftspolitische Normierungen haben dem gesamten Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten Schaden zugefügt; ich nenne nur als Beispiele:

- Halbherzigkeiten bei der Verwirklichung von Chancengleichheit und der Durchlässigkeit von Schulkarrieren im Blick auf das Reformmodell Gesamtschule,
- die Dominanz der Finanzpolitik über die Schulpolitik,
- das z.T. ungeklärte Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung sowie die wirtschaftlich-industriellen Verwertungsinteressen am Bildungssystem,

- die wirtschaftspolitischen und bisweilen fast neokolonialistischen Elemente der europäischen Integration, die z.B. die pädagogischen und interkulturellen Intentionen der "Europa-Schule" überlagern³².

Im Blick auf ministerielle Anordnungen erinnere ich aus der Erfahrung meines Heimatbundeslandes Nordrhein-Westfalen an die katastrophalen schulpolitischen Folgen, die die betriebswirtschaftliche Orientierung des Kienbaum-Gutachtens für den Schulalltag erbracht hat. Die Disqualifizierung pädagogischer Kriterien für das Handlungskonzept der Lehrerschaft hat insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I und II Eigeninitiative, Phantasie und Kreativität für einen langen Zeitraum erstickt.

Schule als 'Spielball' und 'Manövriermasse' von politischen Interessen wird im Blick auf die Zukunftsfähigkeit der ganzen Gesellschaft paralysiert. Das schulische Unterrichtsfach Religion hat Anteil an den Beschädigungen, denen Schule als ganze ausgesetzt ist. Die derzeit laufenden Klärungsprozesse über "Religion" und ein mögliches Ersatzfach "Ethik" sowie z.B. auch über das Brandenburger Modell "Lebensgestaltung-Ethik-Religion"³³ haben überhaupt nur eine Chance, nach pädagogischen und religionspädagogischen Kriterien sachgerecht entschieden zu werden, wenn es gelingt, die gesellschaftspolitischen und ministeriellen Einflußnahmen auf das Bildungssystem Schule zurückzuweisen. Eine innerschulische Kooperation und Solidarisierung zwischen allen Fächern ist dazu ebenso nötig wie ein eigenstän-

32 Vgl. R. Schmitt u.a., Grundschule in Europa - Europa in der Grundschule. Hg. v. Arbeitskreis Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 83/84) Frankfurt/M. 1992.

33 Vgl. J. Heumann, Über Sinn und Unsinn bekenntnisorientierter Unterrichtsfächer in der öffentlichen Schule. In: Ders. (Hg.), Freiheit und Kritik. Beiträge zu einer ideologiekritischen Religionspädagogik. Siegfried Vierzig zu Ehren. Oldenburg 1991, S. 21-26.

diger Schwerpunkt in der pädagogischen und religionspädagogischen Theoriebildung, der die Folgen eines 'unfreien Unterrichts in einer unfreien Schule' abschätzt und beim Namen nennt. Der evangelischen Kirche stände es gut an, wenn sie sich an ihr eigenes Votum, den Beschluß der EKD-Synode von 1958³⁴, erinnerte, daß sie "zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit" ist und dementsprechend heute zur Verteidigung dieser pädagogisch ebenso wie theologisch qualifizierten Freiheit beiträgt.

Fünfte These:

Die christlichen Kirchen in Deutschland wären gut beraten, wenn sie die verfassungsmäßige Bestimmung, daß "der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt"³⁵ wird, nicht als Besitzstand und Privileg begriffen, sondern als Chance, ihre eigene Partizipation am Lernen in und an der Ökumene neu zu entdecken - zur Einübung ihrer Dialog-Bereitschaft gegenüber anderen Konfessionen, Kulturen und Religionen hier und in der ganzen Ökumene.

Aus allem bis jetzt Gesagten ergibt sich vieles, was die christlichen Kirchen hierzulande besser *nicht* täten. Ihre Glaubwürdigkeitskrise kann gewiß nicht dadurch überwunden werden, daß die junge Generation im Schulalltag die konfessionelle Trennung fortgesetzt weiter präsentiert bekommt; sondern bei unserer Fragestellung wäre schon viel gewonnen, wenn die christlichen Kirchen Offenheit und Dialogbereitschaft zuließen. *Offenheit* zwischen Angehörigen verschiedener Konfessionen, Religionen, Kulturen und Nationalitäten wäre nicht nur wünschenswert, sondern für die

34 S.o. Anm. 7.

35 Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz.

Friedensfähigkeit dieser Gesellschaft geradezu überlebensnotwendig; die christlichen Kirchen in Deutschland als die Repräsentantinnen der Mehrheitsreligion haben hier eine entscheidende Einfluß- und Mitwirkungsaufgabe vor sich. *Dialogbereitschaft*, die diese Offenheit inhaltlich und didaktisch qualifiziert, erwarten viele gesellschaftliche Gruppen von den christlichen Kirchen, nicht zuletzt die Schüler- und Lehrerschaft im öffentlichen Bildungssystem Schule.

Ein konkreter Vorschlag dazu sei beim Namen genannt; er stammt von einer Besuchsgruppe des ÖRK in Deutschland, zu der u.a. der ehemalige Generalsekretär Emilio Castro und der südafrikanische Bürgerrechtler Christiaan Frederick Beyers Naudé gehörten. Sie schreiben am Ende ihres Deutschlandbesuchs im Juni 1993 in ihrem "Brief an die Kirchengemeinden"³⁶ über die "Aufgaben der ökumenischen Gemeinschaft, ... sehr bald eine interreligiöse Konsultation in Deutschland über Probleme des Rassismus und der Gewalt abzuhalten. Zu den Teilnehmern sollten Mitglieder der jüdischen, muslimischen und christlichen Gemeinschaften gehören"³⁷. Dieser Vorschlag wendet sich keineswegs nur an die Kirchenleitungen, sondern wird sich als ökumenischer Lernimpuls dann bewähren, wenn er in jeder Stadt, in jeder Kirchengemeinde und in jeder Schule aufgegriffen wird, damit im jüdisch-islamisch-christlichen Trialog Rassismus und Gewalt gemeinsam überwunden werden.

36 Veröffentlicht u.a. in der Ökumenischen Rundschau 42. Jg. (1993), H. 4, S. 510-514.

37 Ebd. S. 514.

Der Autor

MARTIN BRÖKING-BORTFELDT (1952)

Dr. phil. habil.; evang. Gemeindepfarrer und Seminarleiter in Köln sowie Privatdozent für Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Studium der evang. Theologie in Münster und Tübingen (1970-1976), Vikariat in Köln (1976-1978), Diplomstudium Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung in Oldenburg (1978-1982), wiss. Mitarbeiter im Studiengang evang. Religionspädagogik (1980-1981), 1982 Promotion zum Dr. phil. bei Siegfried Vierzig und Friedrich W. Busch mit einer empirischen Untersuchung über religiöse Orientierungen von Jugendlichen. Seit 1982 Gemeindepfarrer in Köln. Seit 1990 zugleich Leiter des Regionalseminars Köln-Nord (Vikariatsausbildung). 1993 in Oldenburg Habilitation im Lehrgebiet Evang. Religionspädagogik. Thema der Habilitationsschrift: "Mündig Ökumene lernen - Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma".