

Michael Domsen/Christhard Lück

Konfirmandenunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Entwicklungen – Ansätze – Perspektiven

Der Konfirmandenunterricht befindet sich gegenwärtig in einer Phase des Umbruchs und der grundlegenden Neuorientierung. Erkennbar ist dies einerseits daran, dass zu ihm in jüngster Zeit in vielen Landeskirchen neue Kirchengesetze resp. Rahmenrichtlinien erlassen wurden. Diese setzen in ihren Festlegungen zahlreiche innovative Akzente z. B. im Bereich möglicher Zeitstrukturen und Organisationsformen.¹ Andererseits wurde vor dem Hintergrund tiefgreifender kirchlich-religiöser und allgemein lebensweltlicher Veränderungsprozesse, die den herkömmlichen Konfirmandenunterricht in den 1990er Jahren in eine Krise geführt haben, gerade in den letzten Jahren sowohl in der wissenschaftlichen Religionspädagogik als auch in der Gemeindepraxis über die didaktische und organisatorische Profilierung der Konfirmandenarbeit verstärkt nachgedacht. Produkte dieses Nachdenkens sind vielfältige Theorie- und Praxisentwürfe, die den religionspädagogischen Markt zurzeit geradezu überfluten. In diesen Beiträgen finden sich z. T. sehr verschiedenartige Antworten auf die Frage, wie der Konfirmandenunterricht im ersten Jahrzehnt des 21. Jh.s gestaltet werden soll. Die einzelnen Vorschläge unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der jeweils favorisierten Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen sowie ihres Bildes von den Lehrenden und Lernenden.

Die nachfolgenden Ausführungen zeichnen zunächst wesentliche Entwicklungen in der Konfirmandenarbeit in den letzten Jahrzehnten anhand der jeweils vorherrschenden Leitkategorien und Begriffe nach. Sodann werden aktuelle konzeptionelle Ansätze und Reformvorschläge zur Gestaltung der Konfirmandenarbeit im Überblick vorgestellt und anhand ihrer Charakteristika analysiert. Handlungsorientierende Perspektiven für die zukünftige Profilierung von Konfirmandenarbeit schließen sich an.

1. Traditions- und Lebensweltorientierung als vorherrschende Leitkategorien am Ende des 20. Jahrhunderts

Auch wenn der Konfirmandenunterricht traditionell als das religionspädagogische Handlungsfeld im Bereich der Gemeinde gilt und dieses zumindest in quantitativer Sicht bis heute fraglos ist (nach wie vor nehmen – regional und lokal aber unterschiedlich – nahezu alle evangelisch getauften Jugendlichen und zunehmend auch nicht getaufte Heranwachsende an dieser kirchlichen Veranstaltung teil), hat er im religionspädagogischen Diskurs des 20. Jh.s zumeist im Schatten des schulischen Religionsunterrichts gestanden. Ein Grund hierfür ist sicherlich neben der lange Zeit üblichen Fokussierung religionspädagogischer Reflexionen auf den Lernort

Schule, dass sich der Konfirmandenunterricht in seinen konzeptionellen Ansätzen und Ausprägungen oftmals nur wenig von seinem schulischen Pendant unterschied. Dies änderte sich grundlegend erst in den 1970er und 80er Jahren in der Zeit der sog. jugend- und gemeindepädagogischen Wende des Konfirmandenunterrichts.² Nun wurden neben unterrichtsähnlichen Veranstaltungen verstärkt auch Freizeiten, Praktika, Konfirmandentage, Projekte u. Ä. durchgeführt, die den Jugendlichen erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung stellten. Der seit dieser Zeit oftmals präferierte Begriff *Konfirmandenarbeit* weist auf das aus jugendtheoretischer Perspektive zu begrüßende Bemühen um eine nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive und pragmatische Lerndimension berücksichtigende sowie Formen der Jugendarbeit explizit aufgreifende Gestaltung dieses Handlungsfeldes hin, das sich bewusst zu den Interessen und Lebenssituationen der Heranwachsenden hin öffnen will. Der vorher gebräuchliche Begriff *Konfirmandenunterricht*, an dem manche Autoren weiterhin ausdrücklich festhalten, impliziert hingegen, dass dieser vorwiegend unterrichtliche Anteile enthält bzw. enthalten sollte, z. B. Information, Reflexion und Diskurs. Ihn hierauf beschränken zu wollen, wird – so die *opinio plurium* in der aktuellen Diskussion – den gegenwärtigen Herausforderungen allerdings längst nicht mehr gerecht. In jüngster Zeit verfestigt sich dann auch der Eindruck, dass sich der mit den Termini »Konfirmandenunterricht« und »Konfirmandenarbeit« etikettierte »programmatische Gegensatz (wenn es denn je einer war) ... abzuschleifen beginnt. Lebensweltorientierung und didaktisch strukturiertes Lernen bilden kaum noch eine konzeptionelle Alternative.«³ Auch neue schulreformistische Initiativen wie die Einrichtung von Ganztagschulen und -angeboten machen es schon aus organisatorischen Gründen notwendig, hier zu einer neuen Verhältnisbestimmung zu gelangen.

Weitere in der gegenwärtigen Diskussion favorisierte Begrifflichkeiten setzen noch andere Akzentuierungen, die auf ein jeweils unterschiedliches Verständnis dieses Handlungsfeldes schließen lassen. Sie markieren zugleich wichtige didaktische und organisatorische Vorentscheidungen. Der Begriff *Konfirmationsunterricht* ist – gendersensibel – einer inklusiven bzw. geschlechterbezogenen Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden verpflichtet, ohne dabei eine Fixierung auf das liturgische Ereignis der Konfirmation zu intendieren.⁴ Der Terminus *Konfirmandenzeit* nimmt eine umfassende(re), alle gemeindlichen Angebote im Zuge von Konfirmandenarbeit und Konfirmation inkludierende Perspektive ein. Dabei kann der Akzent entweder auf die religiöse »Biographiebegleitung« der Heranwachsenden⁵ oder auf die liturgiedidak-

2) Einen präzisen Überblick über im 20. Jh. ausgearbeitete KU-Konzeptionen gibt Peter Henning, Vom Katechismusunterricht zur offenen Konfirmandenarbeit, in: Comenius-Institut Münster (Hrsg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 407–428.

3) Bernhard Dressler, Editorial, in: ZPT 58 (2006), 325 f.; 325.

4) Vgl. Uta Pohl-Patalong, »Möglichen Lebensgewinn zeigen«. Überlegungen zur Didaktik des Konfirmationsunterrichts, in: ZPT 58 (2006), 327–339.

5) Friedrich Schweitzer, Den eigenen Glauben entdecken – Konfirmanden-

1) Vgl. beispielhaft das Kirchengesetz über die Ordnung der Konfirmandenarbeit in der Evangelischen Kirche von Westfalen, Bielefeld 2006. Neue Leitlinien und Rahmenordnungen für die Konfirmandenarbeit traten ferner u. a. in der württembergischen, der hessen-nassauischen und der nordelbischen Landeskirche in Kraft.

tische Ausgestaltung der Zeit mit Konfirmanden⁶ gelegt werden. Der Begriff *kirchlicher Unterricht* betont in bewusster Abgrenzung von methodischem und organisatorischem Pragmatismus die Notwendigkeit einer *didaktischen* Profilierung des Konfirmandenunterrichts und stellt die Kirche als Ausgangs- und Bezugspunkt sowie die kirchliche Religion als spezifischen Lerngegenstand dieses Unterrichts heraus.⁷

Jenseits dieser verschiedenen Begrifflichkeiten und ungeachtet aktueller Annäherungen zeigt sich, dass die *Traditionsorientierung* und die *Lebensweltorientierung* die beiden vorherrschenden Leitkategorien der Konfirmandenarbeit am Ende des 20. Jh.s bilden. Befunden einer repräsentativen Umfrage unter westfälischen Pfarrerinnen und Pfarrern zufolge prädominieren in der Praxis in den 1990er Jahren vor allem zwei Unterrichtsprofile: das *traditionell-katechetische* und das *progressiv-lebensweltorientierte* Profil. Zwischen diesen gibt es freilich fließende Übergänge und zahlreiche Mischformen.⁸ Steht im Mittelpunkt des ersten Profils die Vermittlung des inhaltlichen Glaubensgutes der evangelischen Kirche an die Konfirmanden und ihre Einführung in die Gemeinde, intendiert das zweite Profil, Jugendliche in der puberalen Ablösephase in ihrer persönlichen Entwicklung zu begleiten und mit ihnen ihre eigenen Fragen und Lebenssituationen zu erörtern. Nicht nur in der Sichtweise der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer gelangen beide Paradigmen gegenwärtig an ihre Grenzen. Befürworter des traditionell-katechetischen Ansatzes registrieren zunehmend, dass die Bemühungen ihrer Vermittlungstätigkeit am Ende der Konfirmandenzeit nur wenige Früchte tragen.

Offensichtlich ist ein einseitig kognitiv-reflexiver, vermittlungsdidaktischer Zugang zu religiösen (Katechismus-)Themen mit einem schulähnlichen Unterrichts-Setting auf Grund fehlender christlich-religiöser (Vor-)Erfahrungen bei vielen Heranwachsenden kaum noch erfolversprechend. Aber auch Anhänger eines dezidiert lebensweltorientierten resp. sozialisationsbegleitenden Ansatzes⁹ erkennen immer häufiger, dass der selbstgestellte Anspruch, Jugendlichen in einhalb Jahren Konfirmandenunterricht Identitätshilfe aus dem Evangelium zu leisten, eine unangemessene (Selbst-)Überforderung darstellt.

Christoph Bizer hat dies mit scharfer Zunge auf den Punkt gebracht: »Mich beschleicht ... Skepsis, wenn sich kirchliche Beamte dazu anbieten, Jugendliche in der Pubertätszeit zu »begleiten« und bei der »Identitätsfindung« zu helfen. Das sind oft nur Allmachtsphantasien.«¹⁰ Pädagogische Anfragen ergeben

zeit als Biographiebegleitung, in: C. Mork (Hrsg.), Konfirmandenzeit als Biographiebegleitung, Loccum 2003, 6-12.

6) Vgl. Christian Grethlein, Konfirmandenzeit, in: Ders., Gemeindepädagogik, Berlin u. a. 1994, 181-227.

7) Vgl. Bernhard Dressler, Thomas Klie, Carsten Mork, Kirchlicher Unterricht in evangelischer Religion als »didaktisches Geschäft«, in: Dies. (Hrsg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, 9-22.

8) Vgl. Thomas Böhme-Lischewski, Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung, in: Ders., H.-M. Lübking (Hrsg.), Engagement und Ratlosigkeit, Bielefeld 1995, 61.92-97, und Christhard Lück, Konfirmandenunterricht - quo vadis? Eine Auseinandersetzung mit dem Modell einer handlungsorientierten Konfirmandenarbeit, in: Loccum Pelikan 2004/3, 120-125, 120 f. Die Pluralität empirisch vorfindbarer Konfirmandenarbeit dürfte insgesamt viel größer sein. Das Spektrum »reicht von einer an früherer, keineswegs heutiger Schulpraxis orientierten Katechismusinstruktion bis zu nur noch nordüftig als kirchliche Veranstaltung etikettierten Segelfreizeiten auf dem IJsselmeer« (Günter Böhm, Religionsunterricht in der Pluralität, in: Religion heute 44/2001, 57).

9) Klassisch für diesen Ansatz ist der Aufsatz von Dieter Stoodt, Kirchliche Begleitung Jugendlicher in der puberalen Ablösephase durch den Konfirmandenunterricht, in: ThPr 62 (1973), 376-386.

10) Christoph Bizer, Kirche - Katechismus - Unterrichtsvertrag. Perspektiven einer Theorie des kirchlichen Unterrichts, in: EvErz 42 (1990), 543.

sich überdies aus dem Phänomen der sog. Streckung der Jugendzeit, die heute zum Teil bereits im ersten Lebensjahrzehnt beginnt und zuweilen bis ins dritte Lebensjahrzehnt reicht. Die den lebensweltorientierten Ansatz grundierenden These einer besonders konfliktbeladenen Entwicklungsphase (Statuspassage) im Alter von 12 bis 14 Jahren ist vor diesem Hintergrund fragwürdig.

Der katechetische und der lebensweltorientierte Ansatz weisen in ihrer damaligen unterrichtspraktischen Realisierung nicht zuletzt erhebliche methodisch-didaktische Mängel auf. Inhalte, Ziele und Mittel stimmen bei beiden Ansätzen häufig nicht überein. So soll den Heranwachsenden z. B. inhaltlich die Relevanz des christlichen Glaubens für ihr Leben begreifbar gemacht werden, bei der Vermittlung der Glaubensgrundlagen sind ihre Fragen und Verstehenshorizonte dann aber häufig in praxi ohne Belang.¹¹ Methodisch treten zudem subjekt- und beteiligungsorientierte Lernformen (z. B. Rollenspiele, Praktika u. Ä.) zu Gunsten von (eher) rezeptiven, stofforientierten Verfahren zurück. In zuge-spitzter Pointierung ist deshalb mit Hans-Martin Lübking zu resümieren: »Es kann bei dem, was man tut, kaum das herauskommen, was man will.«¹²

Immer offenkundiger wurde dementsprechend am Ende des 20. Jh.s, dass die Konfirmandenarbeit einer grundlegenden konzeptionellen Neuorientierung bedarf. Diese kann sich - so die Einsicht zahlreicher Autoren - nicht auf methodische und strukturelle Innovationen (z. B. flexiblere, dynamisierte Zeitkontingentierungen und Organisationsformen) beschränken - so wichtig diese auch sind, um Konfirmandenarbeit interessanter, anschaulicher und letztlich auch jugendgerechter zu machen.¹³

2. »Zweigipflige stärkere Konturierung«: Konfirmandenorientierung und Gemeinde- bzw. Kontextorientierung - Impulse durch eine Orientierungshilfe der EKD (1998)

Wichtige Wegmarken für eine solche Neuorientierung der Konfirmandenarbeit gab die 1998 vom Rat der EKD approbierte *Orientierungshilfe »Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel«*¹⁴, die auf nachfolgende Reforminitiativen und landeskirchliche Rahmenordnungen einen großen Einfluss hatte. Dieser Text setzt sich für eine gleichermaßen pädagogische wie theologische Profilierung von Konfirmandenarbeit ein. Er plädiert vor dem Hintergrund einer prägnanten Analyse der Entwicklung der Konfirmandenarbeit und der Konfirmation in West- und Ostdeutschland für eine »zweigipflige stärkere Konturierung«¹⁵ resp. Öffnung des Konfirmandenunterrichts im Sinne eines doppel-seitigen Paradigmenwechsels: 1. eine »Öffnung zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden«, die als Subjekte des Lernens und Partner auf dem gemeinsamen Weg des Glaubens wahr- und ernst genommen werden sollen, und 2. eine »Öffnung zu Gemeinde, Kirche und Welt« als den genuinen Lebens-, Lern- und Erfahrungsräumen der Konfirmandenzeit, die eine »Prozessualisierung und Vernetzung des

11) Vgl. Hans-Martin Lübking, Neues Kursbuch Konfirmation, Düsseldorf 2001, 6, der zu Recht darauf insistiert, dass trotz schwieriger werdender äußerer Rahmenbedingungen viele Probleme gegenwärtiger Konfirmandenarbeit »hausgemacht« sind: »hier sollte man im Sinne einer »inneren Reform« zunächst ansetzen« (ebd.).

12) Ebd.

13) Vgl. dazu Marcell Saß, Zeit, Gemeinschaft und Gottesdienst. Ein Blick auf Wochenenden, Freizeiten, Camps & Co. aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Abgefahren - Wochenenden und Freizeiten, KU-Praxis 52, Gütersloh 2008, 58-62.

14) Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel, Gütersloh 1998.

15) A. a. O., 51.

Unterrichts«¹⁶ erforderlich macht.¹⁷ Stärker als in der bisherigen Praxis seien zudem die (religiösen) Vorstellungen, Interessen, Fragen und Kompetenzen der Jugendlichen und die teilweise sperrigen Glaubensinhalte und -erfahrungen des Christentums, überliefert in Schrift und Bekenntnis, didaktisch wechselseitig aufeinander zu beziehen. Bei diesem Prozess einer wechselseitigen Erschließung schulde die Konfirmandenarbeit auch um ihrer theologischen Identität und Identifizierbarkeit willen den Heranwachsenden »die verständige Klarheit des Glaubens und den überzeugenden Aufweis der ›Wohltaten Christi‹ (P. Melanchthon)«¹⁸. Ein solcher korrelationsdidaktischer Ansatz nimmt folglich die »Inhalte des Glaubens ernst und bettet die Konfirmandenarbeit in das Leben der Gemeinde ein, aber im Sinne eines von den Konfirmanden und Konfirmandinnen ausgehenden »entdeckenden Lernens«¹⁹, das die Basis für ihre eigenen Entdeckungen des christlichen Glaubens darstellt. Der Orientierungshilfe zufolge konvergiert ein derartig selbstbestimmter und -entdeckender Lernansatz dabei besonders mit »liturgische[n] und meditative[n] Angebote[n], Erfahrungen der Stille, [der] Erschließung der symbolischen Sprache der Liturgie oder der kirchlichen Räume«²⁰.

3. Erfahrungsorientierung als neue Leitkategorie

Eine verstärkte Tendenz hin zu neuen Ansätzen und zu mehr beteiligungsorientierten, erfahrungs- und erlebnisbezogenen Gestaltungen von Konfirmandenarbeit ist auch für die KU-Praxis des beginnenden 21. Jh.s zu konstatieren. So kommt eine von Sabine Federmann 2001 durchgeführte Replikationsstudie der westfälischen Enquete zu dem zusammenfassenden Ergebnis, dass im Konfirmandenunterricht eine »tendenzielle Entwicklung weg von der Wissensorientierung hin zur Erfahrungsorientierung«²¹ stattgefunden hat. Die mit Abstand wichtigste Zielorientierung der Pfarrer ist demnach jetzt »die Ermöglichung von Erfahrungen im kirchlichen Unterricht.«²²

Auch nach einer Umfrage unter ostdeutschen Konfirmandinnen und Konfirmanden wünschen sich diese in ihrer Konfirmandenzeit vor allem solche Lern- und Arbeitsformen, die »ein hohes Maß an persönlichem Erlebnis und Beteiligung ermöglichen« (z. B. Projekte, Freizeiten, gemeinsame Mahlzeiten und Treffen mit anderen Jugendlichen).²³ Ebenso ist unter den für die Konfirmandenarbeit Verantwortlichen ein deutliches Bestreben dahingehend

zu registrieren, angesichts oftmals kleiner Lerngruppen und niedriger Teilnehmerzahlen vermehrt gemeinschaftsstiftende, erfahrungseröffnende Methoden und Organisationsformen zu offerieren, die neben ihrer Erlebnisqualität insbesondere die liturgische Dimension akzentuieren. Speziell mit gemeinsamen Rüstzeiten werden hierbei gute Erfahrungen gemacht.²⁴ Eine weitere aktuelle Befragung von 958 Konfirmanden in Baden-Württemberg ermöglicht ungeachtet einiger empirisch-methodologischer Mängel wichtige Einblicke in die Präferenzen von Jugendlichen in Süddeutschland. Diese wünschen sich mehrheitlich einen Konfirmandenunterricht, der Spaß macht, »zukunftsweisend« ist und »religiöse Erlebnisse ermöglicht.«²⁵ Tilman Gerstner sieht eine zentrale didaktische Konsequenz seiner empirischen Studie dann auch folgerichtig darin, in der Konfirmandenarbeit »verstärkt religiöse Erfahrungsräume zu erschließen«²⁶.

Mit der *Erfahrungsorientierung* scheint sich demnach in der gegenwärtigen Praxis eine neue Leitkategorie für die Konfirmandenarbeit zu etablieren. Aber auch in neueren konzeptionellen (theoretischen) Entwürfen für einen zukunftsfähigen Konfirmandenunterricht gewinnt diese didaktische Kategorie eine stark zunehmende Bedeutung. Den Entwürfen ist die Einsicht gemeinsam, dass sich Konfirmandenarbeit in Zeiten fehlenden explizit (christlich-)religiösen Erfahrungswissens nicht auf ein kognitiv-reflexives, diskursives »Reden über Religion« beschränken kann. Vielmehr ist dieses durch (inszenierte) »Erfahrungen in und mit Religion« zu ergänzen und zu vertiefen, wenn nicht sogar überhaupt erst zu ermöglichen. Entsprechend dem vielfach postulierten doppelseitigen Perspektivenwechsel (s. 2) sind dabei noch einmal erfahrungsorientierte Ansätze, die eher von der *Gemeinde bzw. Kirche* als grundlegendem (Erfahrungs-)Kontext des Konfirmandenunterrichts ausgehen, und solche, die eher das *Individuum in seiner lebensweltlichen Verankerung* in den Mittelpunkt stellen, zu unterscheiden. Erfahrungsorientierung als neue Leitkategorie wird also unterschiedlich konturiert aufgegriffen, ohne dabei prinzipiell die »alten« Paradigmen der Traditions- und Lebensweltorientierung zu nivellieren oder gar auszublenden. Vielmehr markieren die Größen Tradition und Lebenswelt ein »bleibendes Spannungsfeld« für die Gestaltung einer sach- und konfirmandengemäßen Konfirmandenarbeit im 21. Jh. Ihr Verhältnis und ihre Beziehung zueinander sind in der aktuellen kontroversen Debatte »nach wie vor prekär.«²⁷

4. Aktuelle konzeptionelle Ansätze

Der nachfolgende Versuch einer Kategorisierung und Systematisierung neuer konzeptioneller Ansätze²⁸ nimmt seinen Ausgangspunkt bei den (eher) traditionsorientierten Ansätzen, um zu den

16) A. a. O., 12.

17) Die Forderung nach einem doppelseitigen Paradigmenwechsel haben inzwischen zahlreiche landeskirchliche Handreichungen zur Konfirmandenarbeit aufgenommen und in das Zentrum ihrer konzeptionellen Überlegungen gestellt. So postuliert z. B. die von der *Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau* herausgegebene Handreichung (Im Blick. Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Darmstadt 2004) einen »doppelte[n] Perspektivenwechsel, sowohl in Form einer Zuwendung zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden hin als auch in einem Prozess der Gemeindeorientierung, der die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden fest in der Gemeinde verankert« (3).

18) *Kirchenamt der EKD* (Hrsg.), 1998, 51.

19) A. a. O., 55.

20) Ebd.

21) Sabine Federmann, Auswertung der Umfrage zum kirchlichen Unterricht in der EKvV vom Fachbereich KU am Pädagogischen Institut, Manuskript 2001, 12.

22) A. a. O., 8.

23) Hildrun Kessler, Albrecht Döhnert, Konfirmandenarbeit zwischen Tradition und Herausforderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: G. Doyé, H. Kessler (Hrsg.), *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven*, Leipzig 2002, 54.

24) Vgl. Raimund Hoenen, Rüstzeit einer Dorfgemeinde in der DDR, in: R. Degen, W. Failing, K. Foitzik (Hrsg.), *Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik*, Münster 1992, 53–66.

25) Tilman Gerstner, Zehn Thesen für eine veränderte Konfirmandenarbeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: *anknüpfen update* (2007), 94–96, 94.

26) Tilman Gerstner, Wie religiös sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden? Eine empirische Untersuchung mit 958 Fragebögen, Norderstedt 2006, 451.

27) U. Pohl-Patalong, 2006, 329.

28) Diese Ansätze weisen z. T. Parallelen zu den im 20. Jh. ausgearbeiteten KU-Konzeptionen auf, die – als historisch nicht einfach abgelöste Konzepte – heutige Zielformulierungen für den Konfirmandenunterricht und entsprechende Überlegungen zu seiner didaktischen und organisatorischen Profilierung nach wie vor mitbestimmen.

(eher) lebensweltorientierten Ansätzen fortzuschreiten. Allen Ansätzen ist gemein, dass sie – in allerdings stark unterschiedlicher Intensität – auf Erfahrungs-, Konfirmanden- oder Gemeindeorientierung rekurrieren. Zu beachten ist, dass die hier skizzierten Entwürfe nicht alle gleichermaßen didaktisch wie unterrichtspraktisch ausgearbeitet sind. Einige bieten zwar detaillierte Stundenkonzepte, ohne jedoch vorher die didaktische Grundlegung zu benennen. Andere markieren grundlegende konzeptionelle Linien, ohne zu einer unterrichtspraktischen Konkretion zu gelangen.²⁹ Deshalb sprechen wir im Folgenden auch nicht von Konzeptionen, sondern von konzeptionellen Ansätzen.

4.1 Katechetisch-traditionsorientierter bzw. themenzentrierter Konfirmandenunterricht

Der von Kurt Dohm 2007 herausgegebene Kurs »KU Basic«³⁰ ist dem katechetisch-traditionsorientierten bzw. themenzentrierten Paradigma am ehesten zuzurechnen. Für ihn ist ein elementarisierender, vermittlungsdidaktischer Ansatz mit einer stark textbezogenen Methodik kennzeichnend. Der Kurs, der offen ist für eigene Themenerweiterungen der Unterrichtenden, führt sachkundig in »16 klassische Grundthemen« der Konfirmandenarbeit ein, die mit einer Ausnahme alle dem Bereich der (Katechismus-)Tradition entnommen sind. Die Lebenswelten der Jugendlichen treten demgegenüber kaum in Erscheinung. Methodisch-didaktisch dominieren pfarrer- und stofforientierte, fragend-entwickelnde Vermittlungsverfahren, die einen »hochkonzentrierte[n] Unterricht«³¹ ermöglichen sollen. Im Mittelpunkt des von Rainer Starck, Klaus Hahn, Sylvia Szepanski-Jansen und Jörg Weber herausgegebenen »Grundkurses KU«³² stehen ebenfalls zwölf fundamentale Themen des christlichen Glaubens. Diese sollen zu den Lerninteressen und Themen der Jugendlichen in Beziehung gesetzt werden. Der Kurs versteht sich als ein »Kompendium des christlichen Glaubens für Jugendliche im Konfirmationsalter«³³, das die zahlreich geäußerten Wünsche nach einer Rückkehr zu der klassischen Katechismus-tradition der Konfirmandenarbeit bewusst aufgreifen möchte. Grundlegend ist ein didaktisches Konzept, das sich an fünf Schritten (Motivation, Erarbeitung, Biblische Orientierung, Bündelung, Darstellung) orientiert. Im Unterschied zu den sach- und textzentrierten Entwürfen von Dohm und Hans und Hille Hentschel³⁴ mit ihren bisweilen wenig konfirmandenadäquaten, abbilddidaktischen Vermittlungsszenarien besitzen in diesem Konfirmandenwerk selbstaktive Suchprozesse der Jugendlichen und ergebnisoffene Lernwege eine gesteigerte Bedeutung. Dies ist angesichts der offensichtlichen Wirkungslosigkeit einseitig kognitiv-reflexiv aus-

29) Die Vorstellungen über die Ziele, Inhalte und Methoden des Konfirmandenunterrichts in den einzelnen Ansätzen hängen in erheblichem Maße auch vom jeweiligen *Verständnis der Konfirmation* sowie von *eklesiologischen Grundüberzeugungen* (z. B. dem favorisierten Kirchenbild) ab. Hierauf kann im Rahmen dieses *religionsdidaktisch* akzentuierten Beitrages nur am Rande eingegangen werden.

30) Kurt Dohm, *KU Basic*. Handbuch, Gütersloh 2007.

31) A. a. O., 39. Allerdings konzidiert Dohm zugleich, dass ein solcher »hochkonzentrierter oder gar minimalisierter Unterricht der Begleitung durch Angebote lebendiger Jugendarbeit [bedarf]. Freizeiten, gemeinsam verbrachte Wochenenden, Projektstage, womöglich zusammen mit anderen Gemeinden, bilden eine sinnvolle und notwendige Ergänzung des Unterrichts« (ebd.).

32) Unterrichtsideen zu 12 zentralen Themen für Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 2004. Vgl. *dies.*: Grundkurs KU. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 2004.

33) A. a. O., 4.

34) Vgl. Hans und Hille Hentschel, *Aufgefischt*. Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Stuttgart 2001. Dieser Entwurf weist ebenfalls beträchtliche Affinitäten zum katechetisch-traditionsorientierten Ansatz auf.

gerichteter (Text-)Vermittlungen zu begrüßen. Zugleich erfährt der spezifische Lernort Gemeinde eine hohe Beachtung. Dubletten zum schulischen Religionsunterricht sollen auch so vermieden werden.

4.2 Missionarisch-evangelistischer Konfirmandenunterricht

Für diesen Ansatz ist der Ruf an die Heranwachsenden in die Jesusnachfolge besonders charakteristisch. Sein hauptsächlichs Ziel ist daher nicht die gemeindliche bzw. kirchliche Sozialisation der Konfirmanden oder die Repetition von Katechismusinhalten, sondern die Stiftung einer persönlichen Beziehung zu Jesus Christus auf der Grundlage einer eigenen Entscheidung, ob jemand »Christ werden möchte oder nicht«.³⁵ Diese Glaubensentscheidung kann z. B. in Form einer sog. »Lebensübergabe«³⁶ realisiert werden, die bei den Jugendlichen nach Möglichkeit spätestens bis zum Ende der Konfirmandenzeit anzubahnen ist. Zielgruppe dieses insbesondere von Andreas Blaschke ausgearbeiteten missionarisch-evangelistischen, entscheidungsorientierten Konzepts sind Konfirmanden, die »ihre Konfi-Zeit nicht nur absitzen, sondern sich aktiv auf die Suche machen wollen, ... die sich nicht bloß Lehrstoff reinziehen, sondern ein Leben mit Gott testen wollen«³⁷. Inhaltlich beschränkt sich dieses Konzept daher auf *wesentliche* Glaubens-themen (»Grundlagen«, »Gottes Wort«, »Gebet«, »Glaube«, »Gebote«, »Gemeinde« und »Ganz persönlich«), methodisch kommen neben reproduzierenden Verfahren auch erfahrungs- und handlungsorientierte Lehr- und Lernarrangements explizit zum Einsatz. Die Jugendlichen können »auf der Reise zum Glauben« ihre eigenen Vorstellungen und Möglichkeiten durchaus einbringen. Ungeachtet dessen kommt den Unterrichtenden in diesem Konzept eine stark hervorgehobene Bedeutung zu, insofern sie als gläubige Vorbilder für die Konfirmanden fungieren und diesen bei ihren »sieben Schritten zur Freundschaft mit Gott« hilfreich zur Seite stehen sollen. Es überrascht von daher nicht, dass eine solchermaßen konturierte Konfirmandenarbeit, die Jugendliche für ein Leben mit Gott begeistern möchte, in den Kontext der übergreifenden Aufgabe eines missionarischen Gemeindeaufbaus gestellt wird.³⁸ Im Unterschied zur EKD-Orientierungshilfe (s. 2) ist für diesen Ansatz eine eher defizitäre Sicht der Jugendlichen kennzeichnend. Ein Perspektivenwechsel hin zu ihrer Lebenswelt, ihren Interessen und Glaubenseinsichten wird nicht vollzogen. Stattdessen nehmen die (kirchlich-)christliche Tradition und die Jesusnachfolge einen stark überdimensionalen Raum ein.

4.3 Liturgie- und diakoniedidaktischer Konfirmandenunterricht

Ebenfalls an Religion als Praxis ausgerichtet ist der von Michael Meyer-Blanck geforderte liturgie- und diakoniedidaktische Konfirmandenunterricht. Allerdings unterscheidet er sich deutlich von dem gerade skizzierten Ansatz, insofern er nicht missionarisch ausgerichtet ist, sondern von den Spezifika des Lernortes Gemeinde ausgeht. Liturgie (als Feier der Nähe Gottes) und Diakonie (als

35) Andreas Blaschke, *G mit! Sieben Schritte zur Freundschaft mit Gott*. Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden, Neukirchen-Vluyn 2003, 68. Vgl. *ders.*, *G mit! Sieben Schritte zur Freundschaft mit Gott*. Begleit- heft für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Neukirchen-Vluyn 2003.

36) A. a. O., 20.

37) Blaschke, *Arbeitsbuch*, Rückseite.

38) Vgl. auch Thorsten Moos, *Konfirmandenarbeit und missionarischer Gemeindeaufbau*, Stuttgart 1995 (vgl. dazu die Rezension von Michael Meyer-Blanck, in: *ThLZ* 122 [1997], 86 f.).

Verantwortung gegenüber dem Nächsten) sollen als zentrale Praxisfelder die Konfirmandenarbeit prägen, gerade auch im Gegenüber zum schulischen Religionsunterricht.³⁹ Statt Themen und Formen (in einer schlechten Form) zu verdoppeln, ist die Konfirmandenarbeit vielmehr lernortspezifisch als liturgischer und diakonischer Lern- und Bildungsprozess zu profilieren. Auch *Christian Grethlein* folgt dieser Grundlinie, wenngleich er stärker den liturgischen Aspekt betont.⁴⁰ In der Konfirmandenarbeit sollen die Fragen nach Gott und Jesus Christus nicht lediglich als Denkmöglichkeiten, sondern auch als Lebens- und Glaubensmöglichkeiten in Erscheinung treten. Die Konfirmanden sind demnach aktiv an der Gestaltung von liturgischen Elementen und Gottesdiensten sowie an diakonischen Projekten zu beteiligen. Im Hintergrund dieses Ansatzes steht die theoretische Prämisse, dass die christliche Religion primär eine Praxis und weniger eine Lehre ist. Motivations- und lernpsychologisch wird darauf hingewiesen, dass Jugendliche durch ihre Offenheit für ästhetische Kommunikationsformen gerade für (kirchliche) Rituale und liturgische Formen ansprechbar sind. Gemeinde und Kirche würden dann für diese zu interessanten Räumen, wenn sie die Gestaltung religiösen Lebens in der für sie »fremden Heimat Kirche« erleben und mitgestalten können. Für eine solche lernortspezifische, liturgie- und diakoniedidaktische Profilierung der Konfirmandenarbeit ist eine erfahrungs- und handlungsorientierte Didaktik grundlegend. Sie hat zugleich erhebliche strukturelle Konsequenzen bzw. Implikationen, insofern gerade parochieübergreifende Organisationsformen und Zeitrhythmen zu liturgie- und diakoniespezifischen Lernmöglichkeiten animieren. Insbesondere auf Konfirmandenfreizeiten und -tagen können Heranwachsende religiöse Praxis erkunden und Frömmigkeit und Spiritualität lebensweltbezogen erleben. Auf diese Weise können Freizeiten ein »wesentlicher Lern- und Erfahrungsort [für] die gemeinsame Aneignung und Gestaltung von Liturgie sein.«⁴¹ Eine Fokussierung der Konfirmandenarbeit auf die Parochialgemeinde ist deshalb zu überwinden. Vielmehr sind in dieser neue, alternative Partizipationsformen als »Ausdruck eines ekklesiologischen Realismus«⁴² verstärkt in den

Blick zu nehmen. Unter lernpsychologischer Perspektive bleibt die Frage offen, wie die primär punktuellen Eindrücke liturgischen und diakonischen Lernens ins alltägliche Leben ausstrahlen können, in unterrichtspraktischer Hinsicht ist die Umsetzung diakonischen Lernens weitgehend ungeklärt.

4.4 Sozialisationsorientierter Konfirmandenunterricht

Zu neuen Organisationsformen findet auch der sozialisationsorientierte Konfirmandenunterricht, der das erste Konfirmandenjahr in das – in der Regel – 4. Schuljahr vorverlegt und damit eine Schwachstelle vieler Ansätze bearbeitet: die mangelnde Verknüpfung der Konfirmandenarbeit mit dem sozialen Nahumfeld der Konfirmanden. Vor allem die bereits erwähnte westfälische Umfrage unter Pfarrern belegt, dass die Arbeit mit den Familien der Jugendlichen äußerst schwierig ist und von den Unterrichtenden als Belastung erlebt wird. Seine Entstehung verdankt der sozialisationsorientierte Konfirmandenunterricht einer konkreten Situation vor Ort, deren Bearbeitung allerdings auch auf allgemeine Entwicklungen Bezug nimmt, die nicht regional begrenzt sind. Das sog. *Hoyaer Modell*⁴³ wurde 1976 ins Leben gerufen, um dem weitgehenden Ausfall des Religionsunterrichts an niedersächsischen Grundschulen sowie der mangelnden religiösen Erziehung in den Familien zu begegnen. Der Hoyaer Pfarrer *Hans-Wilhelm Hastedt* suchte sich Eltern, die in Gruppen ihrer 9–10-jährigen Kinder ein Jahr lang Vorkonfirmandenunterricht erteilten. Drei bis vier Jahre später erfolgte das zweite Unterrichtsjahr.

Inzwischen hat sich die Grundidee eines *zweiphasigen KU-Modells* (KU 3/8 bzw. 4/8) auch in anderen Regionen etabliert.⁴⁴ Dabei gibt es durchaus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Gemeinden, allerdings zeigt sich als gemeinsames Ziel die »Vermittlung von positiven Erfahrungen mit Kirche, da in der kirchlichen Sozialisation große Defizite liegen«⁴⁵. Inhaltlich liegen die Schwerpunkte bei Taufe, Abendmahl, Kirchenjahr und Gemeindeerfahrungen (das ursprüngliche Hoyaer Modell legte dagegen den Fokus auf biblische, insbesondere alttestamentliche Erzählungen). In der Konzentration auf rituelle Vollzüge zeigt sich eine große Nähe zum eben dargestellten liturgiedidaktischen Unterricht. Entwicklungspsychologisch gesehen ist die Vorverlegung des Konfirmandenunterrichts günstig, da so in narrativ-dramatischer Form Zugänge zum christlichen Glauben initiiert werden können. Damit kommt dem vorgezogenen Unterricht auch die Aufgabe zu, den Neubeginn im Jugendalter in der religiösen Entwicklung vorzubereiten und zu begleiten. Die große Stärke dieses Ansatzes (auch im Vergleich zur Tradition der gemeindlichen Christenlehre in den ostdeutschen Landeskirchen) besteht zweifelsohne in der Verzahnung der Lernorte Gemeinde und Familie und der dadurch gegebenen Unterstützung der religiösen Primärsozialisation in der Familie. Durch die Einbeziehung der Eltern erhalten diese auch die Gelegenheit, ihre eigene Gottesbeziehung neu zu

39) Vgl. *Michael Meyer-Blanck* unter kognitionspsychologischer Begründung (Glauben im Kindes- und Jugendalter. Die Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder, in: *EvErz* 45 [1993], 561–573) sowie in der Auswertung der westfälischen Umfrage zum Konfirmandenunterricht (Eigene Fragen contra Tradition? Aneignung contra Vermittlung?, in: Th. Böhme-Lischewski, H.-M. Lübking [Hrsg.]: *Engagement und Ratlosigkeit*, Bielefeld 1995, 167–182, bes. 180–182).

40) Vgl. *Chr. Grethlein*, 1994, bes. 213–215, sowie *ders.*, Grundinformation Kasualien. Kommunikation des Evangeliums an Übergängen des Lebens, Göttingen 2007, 172–203. Im Übrigen zeigt sich diese Konzentration auf liturgisches Lernen auch bei *Michael Meyer-Blanck* in seinen späteren Veröffentlichungen. Vgl. z. B. *ders.*, *Liturgie lernen – Konfirmation feiern*, in: B. Dressler, T. Klie, C. Mork (Hrsg.), 2001, 261–281.

41) *Michael Meyer-Blanck*, Konfirmandenarbeit und Konfirmation am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Thesen zur Vorlage bei der Generalsynode der VELKD in Schweinfurt 1994, in: *Die Christenlehre* 6/1995, 259. Vgl. grundlegend *Marcell Saß*, *Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*. Praktisch-theologische Perspektiven, Leipzig 2005, der die zeittheoretischen, ekklesiologischen und liturgischen Implikationen von »Frei-Zeiten« prägnant herausarbeitet. Speziell eröffnet sog. *KonfiCamps*, also »überregionale Treffen von Konfirmandinnen und Konfirmanden in einem mehrtägigen Zeltlager« (ebd., 134), besondere Möglichkeiten liturgischer Gestaltung, die Jugendliche ansprechen (vgl. den eindrucksvollen Bericht der Pfarrerin *Silvia Strauch*, An ihre Taufe wird sich Franzl ihr Leben lang erinnern. Glauben, Leben, Lernen im KonfiCamp, in: *Räume – Zeiten – Rituale. Elemente für die Unterrichtskultur, KU-Praxis* 45, Gütersloh 2003, 6–9). Auf die organisatorischen Konsequenzen für liturgiedidaktisches Arbeiten hat vorher bereits *Rainer Volp* hingewiesen (*Liturgik. Die Kunst, Gott zu feiern*, Band 2, Gütersloh 1994, 1231–1248).

42) *Chr. Grethlein*, 2007, 198.

43) Vgl. *Michael Meyer-Blanck* (Hrsg.), *Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven*, Hannover 1993; *ders.*, *Lena Kuhl*, Konfirmandenunterricht mit 9/10-jährigen. Planung und praktische Gestaltung, Göttingen 1994; *Friedhelm Voges*, Konfirmandenunterricht im 4. Schuljahr: Auch ohne Wunderwirkung empfehlenswert. Was aus dem »Hoyaer Modell« geworden ist, in: *ZPT* 52 (2000), 384–398.

44) Vgl. *Martin Hinderer*, Konfirmandenunterricht in zwei Phasen. KU3/8 (bzw. 4/8) – ein Zukunftsmodell?, in: *ZPT* 58 (2006), 385–394. In der Evangelischen Landeskirche in Württemberg werden die verschiedenen Modelle eines Konfirmandenunterrichts in zwei Phasen – hier ausdrücklich KU3/8 bzw. Konfi 3 plus 8 genannt – evaluiert (erste Forschungsergebnisse finden sich unter www.ku-forschung.de).

45) A. a. O., 386.

reflektieren und sich selbst religiös weiterzuentwickeln. Allerdings ergeben sich hieraus auch Schwierigkeiten, wie die ersten Ergebnisse der Evaluation der württembergischen Konfirmandenarbeit noch einmal verdeutlichen.⁴⁶ Einerseits können solche Organisationsformen nicht verordnet werden, da sie auf Freiwilligkeit im elterlichen Engagement beruhen. Andererseits nimmt die Durchführung des vorgezogenen Unterrichts in privaten Wohnungen den Kindern die Möglichkeit, mit der Kirche und ihren Räumen vertraut zu werden. Die Teilnahme von ungetauften Kindern wirft zudem die Frage auf, wie mit diesen Kindern hinsichtlich des Abendmahls verfahren werden soll.

4.5 Performativer Konfirmandenunterricht

Ebenfalls an der Praxis Religion orientiert ist der performative Konfirmandenunterricht. Die Überlegungen dazu nehmen ihren Ausgangspunkt bei dem von Friedrich Schleiermacher im Blick auf den Gottesdienst und den kirchlichen Unterricht formulierten Zusammenhang zwischen Mitteilung und Darstellung. Entsprechend formuliert *Bernhard Dressler*, »dass die christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden.«⁴⁷ Die christliche Religion sei heute für die meisten Kinder und Jugendlichen zur Fremdreigion geworden, so dass im Konfirmandenunterricht oftmals eine Erstbegegnung mit Kirche und Christentum stattfindet. Diese Ausgangslage biete jedoch auch ihre Chancen, insofern Religion gelernt werden kann, ohne sich von konventionellen Prägungen abgrenzen zu müssen. Gelernt werden soll die christliche Religion über ihre Orte und Ausdrucksformen. Das Evangelium erlange »nur im Modus der Inszenierung repräsentative Wirklichkeit«⁴⁸, so *Thomas Klie*. Entscheidend sind also die Formen, in denen sich die christliche Religion äußert.

»Religiös wird man durch religiöse Praxis und nicht, weil ein primäres inneres religiöses Bedürfnis sekundär nach religiösen Ausdrucksformen sucht. Dieser Weg von außen nach innen wird aber heute in der Regel nicht sozialisatorisch begangen, so dass er in religiösen Bildungsprozessen vorausgesetzt und reflexiv bearbeitet werden könnte. Unter diesen Voraussetzungen hängt die Möglichkeit religiöser Bildung von der Wiederentdeckung der Einsicht ab, dass die christliche Religion nicht vorrangig als Lehre zu verstehen ist, sondern im Wesentlichen nur als Vorgang und vermittelt von Vorgängen; didaktisch formuliert: als experimentelle Begehung, die für Lernprozesse unerlässliche Reflexivität durch methodisch kalkulierte Möglichkeiten der Distanznahme sichert.«⁴⁹

Durch diese am Gegenstand der christlichen Religion gewonnenen Einsichten kommt Dressler auch zu einer differenzierten Verhältnisbestimmung zwischen Konfirmanden- und Religionsunterricht. Liegt in Ersterem der Akzent stärker auf »beobachtender Teilnahme«, so verschiebt sich dies im schulischen Kontext zu einer

»teilnehmende(n) Beobachtung«⁵⁰. Inhaltlich ist der Konfirmandenunterricht in seinem Kern auf den Gottesdienst und die Sakramente zu konzentrieren. Hier zeigt sich eine große Nähe zum liturgiedidaktischen Unterricht, was nicht verwundert, da sowohl Meyer-Blanck als auch Klie und Dressler von einem semiotischen Hintergrund aus operieren. Der performative Ansatz schärft den Blick für die leibräumliche Dimension religiösen Lernens, was Konsequenzen für die Gestaltung der Räume wie für das Selbstverständnis der Lehrpersonen hat.⁵¹ Dadurch sind die Agierenden zu einer Reflexion über die Spezifika des Lernorts Gemeinde verpflichtet. Überhaupt rückt die kirchliche Dimension des Konfirmandenunterrichts stärker in den Blick und korrigiert damit eine nur auf das Individuum zielende Sicht. Gleichzeitig fordert der performative Ansatz dazu heraus, den Konfirmandenunterricht als Inszenierung zu verstehen und zu gestalten. Diese Perspektive stellt jedoch hohe Anforderungen an die Unterrichtenden. So versteht *Thomas Klie* Konfirmandenunterricht »als ein »offenes Kunstwerk«, in dem sich die Akteure gegenseitig ein Stück Religion aufführen, das mit subjektiver Bedeutsamkeit und objektiver Bedeutung belohnt werden kann. Dieses Stück Religion – mag es nun bedeutsam oder bedeutend sein – eines sollte es in jedem Fall sein: schön.«⁵² Selbst wenn solche Überlegungen in der Gemeinde eher zu realisieren sind als in der Schule, stellt sich gerade auch für die Konfirmandenarbeit die Frage der unterrichtspraktischen Umsetzung, vor allem dann, wenn diese nicht nur punktuell, sondern über zwei Jahre hinweg wöchentlich geschehen soll.

4.6 Thematisch-problemorientierter Konfirmandenunterricht bzw. KU nach dem Kontexttypus

Einen noch einmal anderen Akzent setzt das von *Hans-Martin Lübking* herausgegebene »Kursbuch Konfirmation«⁵³. Dieses enthält neben den klassischen (Katechismus-)Themen der Konfirmandenarbeit und elementaren biblischen Texten und Einsichten (besonders aus den Evangelien) auch zahlreiche ethisch bzw. gesellschaftspolitisch akzentuierte Frage- und Themenstellungen (z. B. »Klimakatastrophe, Jugendkriminalität, Menschenrechte, Flüchtlinge u. a.«⁵⁴). Dieser auffällige Sachverhalt lässt die Vermutung *Karl Ernst Nipkows* begründet erscheinen, dass das Kursbuch »curricular zu dem Ansatz [tendiert], der Ende der 60er Jahre der »thematische bzw. thematisch-problemorientierte« Unterricht genannt worden ist oder RU nach dem »Kontexttypus«⁵⁵. Zugleich ist das Werk einer mehrperspektivischen, subjekt- und handlungsorientierten Didaktik verpflichtet, die die Konfirmandenarbeit als Hilfe(stellung) zur selbständigen Ausbildung einer religiösen Mündigkeit versteht. Die didaktische Orientierung an den Konfirmanden schließt dabei nach Lübking eine nachhaltige, anspruchsvolle Inhaltsorientierung des Unterrichts keineswegs aus, der den Jugendlichen »so etwas wie eine christliche Grundbildung für junge Christinnen und Christen«⁵⁶ offerieren möchte. Unter Rekurs

46) Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Bericht an die Synode (Zwischenbericht). Stellungnahme zur Fortschreibung der »Rahmenordnung für die Konfirmandenarbeit« (Stuttgart 2000) vom 13.03.2007, masch. 8 S.

47) *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: *rhs* 45 (1/2002), 11–19, 13.

48) *Thomas Klie*, Konfirmandenunterricht – Trauerspiel, Musical oder Komödie? Dramaturgische Aspekte kirchlicher Unterweisung, in: *B. Dressler, Th. Klie, C. Mork* (Hrsg.), 2001, 317–335, 331.

49) *Bernhard Dressler*, Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topografische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht, in: *B. Dressler, Th. Klie, C. Mork* (Hrsg.), 2001, 133–151, 147 f. Der performative Ansatz wird auch für den schulischen Religionsunterricht entfaltet (vgl. *Silke Leonhard, Thomas Klie* [Hrsg.], *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003. Zu den kritischen Anfragen vgl. *Michael Domszen*, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: *RpB* 54/2005, 31–79.)

50) A. a. O., 148.

51) »Vom »Pastor als Zeichen« gilt, dass er Religion präsentiert und nicht vor allem sich selbst. Seine Präsenz ist nur als »inszenatorisch gebrochene Authentizität« zu denken.« A. a. O., 151.

52) Vgl. *Th. Klie*, 2001, 335.

53) *Hans-Martin Lübking*, *Kursbuch Konfirmation. Das neue Programm. Ein Praxisbuch für Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit*, Düsseldorf 2006.

54) *Ders.*, *Kursbuch Konfirmation. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden*, Düsseldorf 2005, 5.

55) *Karl Ernst Nipkow*, *Konfirmandenarbeit heute – Konzeptionen, Arbeitsbücher, Grundlagen*. Manuskript, Berlin-Neukölln 2005, 7.

56) *H.-M. Lübking*, 2006, 4.

auf die im schulischen Bereich gegenwärtig vehement geführte Diskussion um sog. »Bildungsstandards« formuliert Lübking »so etwas wie »Mindeststandards«⁵⁷, d. h. grundlegende Ergebnisse, die bei jedem der 19 Themen anvisiert werden sollen. Ein besonderer Akzent wird zudem (im Unterschied zu früheren Publikationen des Verfassers zur Konfirmandenarbeit) auf *spirituell-meditative Vertiefungen* der einzelnen Themen mittels Ritualen und Formen gelebter Frömmigkeit (Andachten, Gottesdienste, Taufereinerungs- und Agapefeiern, gemeinsames Fasten, Meditation, Erkundungen von Kirchenräumen u. Ä.) gelegt. Diese sollen den »in einer Umgebung der spirituellen Verarmung oder Leere«⁵⁸ aufwachsenden Kindern und Jugendlichen altersgemäße spirituelle Erfahrungen und entsprechende Lernperspektiven ermöglichen. Eine Konfirmandenarbeit, die *einseitig* auf Erlebnis- und Lebensweltorientierung setzt, wird vor diesem Hintergrund kritisch beurteilt: »In der Konfirmandenzeit müssen die Jugendlichen etwas Neues lernen und erfahren können, in religiösen Fragen selbstständiger und d. h. auch sprach- und ausdrucksfähiger werden, muss es auch zu Erkenntnis- und Erfahrungsfortschritten kommen.«⁵⁹ Lübking gelingt es demnach in beeindruckender Weise die Dimensionen der Konfirmanden- und Inhaltsorientierung bzw. Erfahrungs- und Wissensorientierung zu profilieren. Gleichwohl wird in seinem Konfirmandenwerk nicht immer ganz deutlich, welche Inhalte aus welchem Grund im Unterricht behandelt werden sollen. Additiv werden biblische, kirchliche, lebensweltliche und sozial-ethische Themen aneinandergereiht. Konfirmandenarbeit droht hier zu einer inhaltlich zwar facettenreichen, für die Jugendlichen möglicherweise aber eher diffusen Veranstaltung zu werden.

4.7 Wahrnehmungsorientierter Konfirmandenunterricht

Aspekte erfahrungsorientierten Lernens sind für die von *Norbert Dennerlein, Martin Rothgangel u. a.* im Auftrag der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) erarbeitete KU-Konzeption⁶⁰ von fundamentaler Bedeutung. Diese stellt drei didaktische Leitbegriffe, die aus der schulischen Religionspädagogik modifiziert übernommen wurden, in den Mittelpunkt: Leben bzw. Religion »wahrnehmen« – Leben bzw. Religion »deuten« – Leben bzw. Religion »gestalten«. In ihrer Gesamtheit kennzeichnen die Begriffe »den Weg, auf dem wir *Erfahrungen mit Religion* machen«⁶¹. Grundlegend für diesen primär auf Unterrichtsstunden zugeschnittenen Ansatz ist die – von Peter Biehl konzeptionell ausgearbeitete – übergreifende These, dass »Religionslehre ... in erster Linie kreative Wahrnehmungslehre«⁶² ist. Dies macht verständlich, dass die Lebenswelt der Jugendlichen den konstitutiven Ausgangs- und Bezugspunkt des Konzepts bildet, insofern diese den primären Ort der Entdeckung und kreativen Wahrnehmung von Religion darstellt. Die Heranwachsenden sollen in ihren Lebenswelten und Erfahrungshorizonten zunächst einmal wahr- und ernst genommen werden (»Leben wahrnehmen«), bevor sie mit biblischen bzw. religiösen Texten, Bildern, Symbolen und Grundeinsichten des christlichen Glaubens vertraut gemacht werden (»Leben deuten«). Diese Deutungsangebote fun-

gieren »gewissermaßen als ergänzende bzw. neue Perspektive[n] im Vergleich zu ihren lebensweltlichen Wahrnehmungen«⁶³. Insgesamt geht es in diesem Schritt darum, das eigene Leben und die gegenwärtige Lebenswelt mittels religiöser Texte zu deuten. Bei den Deutungs- und Verstehensprozessen wird kreativ-aktiven, selbstentdeckenden Lernformen ein Primat gegenüber kognitiv-analytischen Textvermittlungen eingeräumt. Auch bei dem dritten Schritt, der die Entwicklung und Erprobung (christlich-)religiöser Sprach- und Gestaltungsformen der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt (»Leben gestalten«), wird der Akzent eindeutig auf die affektive, pragmatische und soziale (therapeutische) Lerndimension gelegt. Kognitive Zugänge treten demgegenüber zurück. Hervorzuheben sind zwei weitere konzeptionelle Grundelemente des Ansatzes: die Erweiterung des Blicks auf andere Religionen (und Konfessionen), speziell auf das Judentum als dem Basisgrund des christlichen Glaubens, und die kontinuierliche Integration der »Perlen des Glaubens«, einer aus Skandinavien adaptierten Form der Einübung in die spirituelle (evangelische) Glaubenspraxis. Durch die beiden letztgenannten Elemente gelingt es den Autoren eindrucksvoll, zwei innovative »rote Fäden« für die Konfirmandenarbeit zu etablieren. Gleichwohl sind an dieses von verschiedenen Autoren in durchaus unterschiedlicher Qualität in insgesamt 17 Kapiteln ausgearbeitete schulbuchähnliche Unterrichtswerk auch konzeptionelle Anfragen zu stellen: »Warum wird die großartige Elementarisierung christlichen Lebens aus Luthers Kleinem Katechismus in 17 wenig übersichtliche Kapitel aufgelöst? Warum fehlt lerntheoretisch eine didaktische und methodische Verhältnisbestimmung zum schulischen Religionsunterricht?«⁶⁴

4.8 Handlungs- und produktorientierter Konfirmandenunterricht

Das Modell einer handlungsorientierten Konfirmandenarbeit von *Hans-Ulrich Kessler* und *Burkhardt Nolte*⁶⁵ beansprucht expressis verbis, einen grundlegend neuen Ansatz jenseits der Alternative von Katechismustradition und Lebensweltorientierung zu offerieren. Es ist einer dezidiert subjektiven Didaktik verpflichtet, die Jugendliche in ihrer religiösen Selbstständigkeit radikal ernst nehmen möchte. Ausgehend von der Prämisse, dass eine kirchliche Sozialisationsdefizite zu kompensieren beabsichtigende Vermittlungsdidaktik religiöse Aneignungsprozesse eher verhindert als ermöglicht, sollen diese aus der Objektivkontrolle herausgeholt und konsequent in die Subjektivkontrolle gesetzt werden. Mit diesem Vorhaben korreliert eine »nicht-defizitäre Konstruktion der Lernenden«⁶⁶, für die die »theologische Tatsache«⁶⁷ ihres langjährigen Affiziert-Seins durch Gottes Wirklichkeit geltend gemacht wird. Konfirmandenarbeit wird als partnerschaftliche Kommunikation von Menschen verstanden, die eine langjährige Geschichte des Berührtseins durch Gott – bewusst oder unbewusst – mit in den Lernprozess (ein-)bringen. Dies hat unmittelbare Folgen für das Rollenverständnis: Wenn die Unterrichtenden Gott nicht näher sind als die Konfirmanden, können auch jene zu »Lernenden« werden. Dem traditionellen Gefälle-Paradigma im Lehrer-Schüler-Verhältnis wird hier also das Bild einer gegenseitigen Lerngemeinschaft

57) A. a. O., 5.

58) A. a. O., 10.

59) A. a. O., 8.

60) *Norbert Dennerlein, Martin Rothgangel* (Hrsg.) Kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit. Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden, Göttingen 2005. *Dies.*, Kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit. Das Werkbuch, Göttingen 2005.

61) A. a. O., 9

62) A. a. O., 12

63) A. a. O., 8.

64) *Christian Grethlein*, Rezension zu *Norbert Dennerlein u. Martin Rothgangel* (Hrsg.), Kreuzundquer, in: ThLZ 131 (2006), 1342.

65) *Hans-Ulrich Kessler, Burkhardt Nolte*, Konfis auf Gottsuche. Praxismodelle für eine handlungsorientierte Konfirmandenarbeit, Gütersloh 2005 (2003).

66) A. a. O., 29.

67) A. a. O., 31.

pointiert entgegengestellt, für das eine eindeutige Rollen-Zuschreibung nicht mehr möglich ist. Als theologisch und pädagogisch angemessenes Lernverständnis wird allein ein beziehungsorientiertes, dynamisches Lernen »von jemandem« deklariert, während ein Lernen »über etwas« bzw. »über Gott« als für religiöse Lernprozesse kontradiktorisch zurückgewiesen wird.⁶⁸ Denn es impliziert immer ein Herrschaftsverhältnis der Akteure über Gott, der bei diesem Lernverständnis seine Wirklichkeit als lebendiges Gegenüber verliert. Das Globalziel der Konfirmandenarbeit ist nach Keßler/Nolte aber gerade, die »wirklich wirkende Wirklichkeit Gottes«⁶⁹ in den eigenen Lebensvollzügen zu entdecken und sich hierüber auszutauschen. Mit diesem Zielverständnis korrespondiert inhaltlich die Auseinandersetzung mit ausgewählten, in Frageform formulierten Aspekten der Gottesfrage. Diese sollen als »Kulminationspunkte bestimmter menschlicher Lebensvollzüge« erörtert werden. Die biblische Glaubensüberlieferung kann dabei als Material zu ihrer Bearbeitung herangezogen werden. Vorherrschende Intention ist die Förderung der religiösen Selbständigkeit und Mündigkeit der Konfirmanden.⁷⁰

Dazu wird methodisch unter Rekurs auf die religionspädagogisch bisher kaum rezipierte subjektorientierte Didaktik von Edmund Kösel⁷¹ ein handlungs- und produktorientierter Lernansatz profiliert, dessen Zentrum der methodische Dreischritt »Produkt – Botschaft – Öffentlichkeit« bildet. Für diesen weithin analogen Bauplan ist charakteristisch, dass er für die Konfirmanden Lerngegenstände bereithält, die diese methodisch gesteuert in Kleingruppen bearbeiten. Das Ergebnis des Bearbeitungsprozesses ist in der Regel ein vorzeigbares Produkt, das eine von der Gruppe selbst erarbeitete spezifische Botschaft zum Thema enthält, die anschließend in der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt wird. Insgesamt vertrauen die Autoren darauf, dass die von ihnen modellierten Lernwelten zu Aneignungsprozessen auf Seiten der Konfirmanden animieren und vielgestaltige Anstöße zum Durchdenken und Fortentwickeln der eigenen (religiösen) Position bereitstellen.

Dieser Ansatz besticht u. a. dadurch, dass er die eigenständige Perspektive von Jugendlichen und ihre individualisierte Religiosität als wichtigste Determinante heutiger Konfirmandenarbeit akzentuiert. Durch den theologischen Begründungszusammenhang, in den diese gestellt wird, wird zudem die *theologische* Qualität der Handlungen von Heranwachsenden (und der Unterrichtenden) hervorgehoben. Durch ihr didaktisches Lehr-Lern-Arrangement gelingt es den Autoren überdies, eine motivierende Lernatmosphäre zu kreieren, die unterschiedliche Lerntypen und -begabungen anzusprechen vermag. Das kognitive Lernen wird dabei in seiner bisherigen Einseitigkeit (sowohl im traditionell-katechetischen als auch im progressiv-lebensweltorientierten Paradigma; s. o. 1) deutlich relativiert, um auf der Metaebene in den handlungsorientierten Lernsequenzen paradoxerweise umso wirkräftiger zum Tragen zu kommen. Gleichwohl weist auch dieses Modell zahlreiche Mängel resp. Einseitigkeiten auf, die u. a. das Lehr-Lern-Verständnis, die radikale Entgegensetzung aneignungs- und vermittlungsdidaktischer Lernansätze, die Vernachlässigung des Lernorts Gemeinde und die Rolle der Unterrichtenden betreffen.⁷²

Keßler/Nolte haben ihren 2003 profilierten Ansatz inzwischen noch einmal modifiziert und erweitert. Im sog. Holk-Projekt⁷³, einem 2006 gemeinsam mit Jugendlichen (!) entworfenen innovativen Konfirmandenkurs (mit einem DVD-Spielfilm als Basismedium), geht es vor allem um das *Aufspüren biblisch-theologischer Themen (wie Sünde, Taufe und Rechtfertigung) in der vermeintlich säkularen Lebenswelt von Heranwachsenden*. Dazu wird die Leitfrage »Brauchen wir Gott eigentlich?« an unterschiedlichen Existenzfragen aus dem Leben von fünf Jugendlichen durchgespielt. Zentrales Ziel des Projektes ist es, den Konfirmanden mit Hilfe eines subjekt- und lebensweltorientierten Zugangs, der die spirituelle Dimension religiöser Lernprozesse bewusst integriert,⁷⁴ zu helfen, ihre Lebenswirklichkeit unter dem Vorzeichen der Wirklichkeit Gottes zu betrachten.

4.9 Lebensrelevanzorientierter Konfirmandenunterricht

Eine genuin didaktische Fragestellung stellt *Uta Pohl-Patalong* in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zum Konfirmandenunterricht (den sie selbst als »Konfirmationsunterricht« bezeichnet; s. o.): Es ist die Frage nach der Relevanz des Gelernten für die Konfirmanden. Ausdrücklich bezieht sie sich auf den performativen Konfirmandenunterricht, fragt nun aber darüber hinausgehend, was in der Begegnung zwischen Jugendlichen und christlicher Tradition entstehen soll. Es reiche also nicht, die christliche Religion lediglich zur Darstellung zu bringen und mitzuteilen. Vielmehr solle geklärt werden, *welche Zielrichtung* dabei verfolgt wird. Aus diesem Grund will sie die »von Jugendlichen gestellte und kirchlicherseits bislang eher zähneknirschend akzeptierte Frage nach der lebenspraktischen Relevanz der christlichen Tradition und der kirchlichen Ausdrucksformen zum didaktischen Ausgangspunkt machen«⁷⁵. Durch die Kindertaufe wurde die Erfahrung von Lebensgewinn als Grundlage der Taufentscheidung in die Elterngeneration verlagert. Dadurch entfiel bei den Getauften weitgehend die »Relevanzprüfung«⁷⁶.

Als Ziel und Aufgabe des Konfirmationsunterrichts formuliert Pohl-Patalong: »Das Ziel des KU ist nicht die Eingliederung in die Ortsgemeinde, sondern das Aufzeigen von Plausibilität und Relevanz der kirchlichen Formen. Das im Protestantismus immer prekäre Verhältnis von individuellem Glauben und Institution wird im KU in besonderer Weise zum Thema, insofern nicht nur verstanden, sondern erfahren werden soll, dass die Institution Kirche und die Mitgliedschaft in ihr nicht heilsnotwendig, wohl aber sinnhaft sind.«⁷⁷ Bei dieser Zielsetzung bilden die kirchlichen Ausdrucksformen (die beim performativen wie auch beim liturgie- und diakoniedidaktischen Konfirmandenunterricht eine herausragende Rolle spielen) einen wichtigen Bestandteil. Daneben jedoch sollen die Inhalte, die die Kirche vertritt und für die sie steht, gleichermaßen berücksichtigt werden. Unter den Inhalten versteht Pohl-Patalong einerseits »die Beziehung zu dem einen und einzigen Gott, der sich in Jesus Christus gezeigt hat, und andererseits die Konsequenzen, die diese Beziehung für das Leben von

von Arrangeuren von Lernumwelten weitestgehend selbst reduzieren und sich ansonsten fast bis zur Unkenntlichkeit zurückziehen. Die von den Autoren gewitterte Gefahr der Indoktrination und Infiltration von Jugendlichen, in vorigen Generationen sicherlich auch einmal ein Problem des Konfirmandenunterrichts, tritt heute aber hinter das Problem der Desorientiertheit und Verunsicherung in einer religiös und weltanschaulich pluralen bzw. säkularisierten Gesellschaft zurück, so dass hier den Lernenden die Möglichkeit genommen wird, Überzeugungen im Bereich von Religion und Glaube (noch) »original« zu begegnen.

⁷³ Hans-Ulrich Keßler, Burkhardt Nolte, Im Himmel und auf Erden – das Holk Projekt, Gütersloh 2006.

⁷⁴ Vgl. a. a. O., 14 und 20.

⁷⁵ U. Pohl-Patalong, 2006, 333.

⁷⁶ A. a. O., 335.

⁷⁷ A. a. O., 329.

⁶⁸ A. a. O., 11 ff.

⁶⁹ A. a. O., 44.

⁷⁰ Diese Intention steht auch im Vordergrund der von Wolfgang Konukiewicz (Didaktik des Glaubens. Perspektivenwechsel im Religionsunterricht und im Konfirmandenunterricht, Hannover 2004) entwickelten Konzeption einer handlungsorientierten Konfirmandenarbeit. Deren didaktischer Ansatz- und zugleich inhaltlicher Kristallisationspunkt ist nicht – wie bei Keßler/Nolte – die Gottesthematik, sondern »die Frage nach dem historischen Jesus« (19).

⁷¹ Edmund Kösel, Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau 21995.

⁷² Vgl. hierzu ausführlicher Chr. Lück, 2004, 122 f. Problematisch erscheint vor allem, dass sich die Unterrichtenden in diesem Ansatz auf die Funktion

Menschen hat«⁷⁸. Dabei spielen diejenigen biblischen Erzählungen eine herausragende Rolle, »die in besonderer Weise Gotteserfahrungen und ihre Konsequenzen für das Leben thematisieren und zu eigenen Gotteserfahrungen anregen«⁷⁹. Bibeldidaktisch ergeben sich daraus die Notwendigkeit einer Verknüpfung eigener Erfahrungen mit den biblischen Texten, das Ernstnehmen der Textdeutungen durch die Konfirmanden und – daraus resultierend – ein Verzicht auf das Auslegungsmonopol des Unterrichtenden.⁸⁰ Hier argumentiert sie in einer Linie mit dem bereits vorgestellten Ansatz des wahrnehmungsorientierten Konfirmandenunterrichts. Auch katechetische Traditionen spielen eine Rolle, wobei nicht die Vollständigkeit gelernter Inhalte wichtig ist, sondern die »Eröffnung von Erfahrungs- und Entdeckungszusammenhängen«⁸¹. Daneben jedoch sollen ebenso die Sozialformen und die liturgischen Ausdrucksformen im Blick sein, die die Kirche im Laufe ihrer Geschichte entwickelt hat. Wichtig ist ihr dabei, dass die Jugendlichen nicht nur an ihnen teilnehmen, sondern sich auch damit auseinandersetzen. Letztlich geht es darum, dass »die Relevanz für das eigene Leben zumindest exemplarisch in der Zeit des KU erfahrbar werden sollte«⁸². Dies schließt ein, dass der Blick über die Ortsgemeinde hinaus geweitet wird. Mit dem Ziel eines lebensrelevanten Konfirmandenunterrichts ergeben sich nicht nur Konsequenzen im Blick auf die Auswahl der Inhalte und Ausdrucksformen, sondern auch hohe Anforderungen an die Unterrichtenden selbst. Sie müssen diese Relevanz für sich erleben und vermitteln können.

4.10 Biographiebegleitender Konfirmandenunterricht

Dieser vor allem von *Friedrich Schweitzer* konzipierte Ansatz⁸³ stellt die religionspädagogisch übergreifende Aufgabe der (religiösen) »Biographiebegleitung« in den Fokus der Konfirmandenarbeit und -zeit. Die Konfirmanden sollen in einer Situation rasanter Beschleunigungs- und vielfältiger Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse demnach bei der Konstruktion ihrer Biographie und auf dem Weg zu ihrer Verselbständigung hilfreich unterstützt werden.⁸⁴ Das inhaltliche Profil einer *religiösen* Biographiebegleitung wird in der Begleitung der Jugendlichen bei ihrer »Suche nach eigenem Glauben«⁸⁵ ausfindig gemacht. Diese Suche schließt vertiefte Begegnungen mit dem kirchlichen Christentum bzw. der Kirche(ngemeinde) als potentiellern Lernort und Reflexionsraum allerdings keineswegs aus. Gleichzeitig soll das von Jugendlichen immer wieder artikulierte »Bedürfnis, sich den Glauben nicht vorschreiben zu lassen und das, was man – »vielleicht« oder »irgendwie« – glaubt, mit dem Anspruch auf Autonomie in Einklang zu bringen«⁸⁶, radikal ernst genommen werden. Religionssoziologische und entwicklungspsychologisch-biographische Erkennt-

nisse fundieren die These, dass Konfirmandenarbeit letztlich nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie bewusst auf die religiösen Autonomiebestrebungen der Jugendlichen eingeht, ohne dabei zugleich ihre konventionelle Orientierung an den jeweiligen Bezugsgruppen (Familie, Peergroup) aus den Augen zu verlieren. Eine kritische Reflexion der eigenen Überzeugungen ist auf der Stufe einer synthetisch-konventionellen Glaubensorientierung (J. W. Fowler) zudem noch recht selten. Vor diesem Hintergrund plädiert Schweitzer für die Ausbildung einer besonderen »Didaktik der Selbstklärung«⁸⁷ in der Konfirmandenzeit, die sowohl den Horizont der Lerngruppe als auch das persönliche Erleben des Konfirmanden beachtet. Die Dimension des Erlebens wird von Schweitzer auch deshalb eigens hervorgehoben, um zu verdeutlichen, dass eine Didaktik der Selbstklärung im Jugendalter nicht auf kognitive Lernprozesse beschränkt bleiben kann. Gleichzeitig ist sie von einer »naiven Erlebnispädagogik« entschieden abzugrenzen.

Die für den Bereich der Konfirmandenarbeit postulierte »Didaktik der Selbstklärung« im Jugendalter weist eine große Nähe zu dem gegenwärtig vor allem im Bereich der schulischen Religionspädagogik diskutierten Konzept einer sog. *Kinder- und Jugendtheologie* auf.⁸⁸ Nach diesem sind Heranwachsende als Subjekte theologischen Denkens neu zu entdecken und anzuerkennen, insofern sie nicht nur theologisch relevante Fragen stellen, sondern sie auch eigenständig und ernsthaft durchdenken und beantworten (können). Konzeptionell wird dabei zumeist ein integratives, dreidimensionales Verständnis von (Kinder- und) Jugendtheologie als einer Theologie *von* Jugendlichen, *mit* Jugendlichen und *für* Jugendliche präferiert. Der Ansatz einer Jugendtheologie nährt nach Schweitzer u. a. die Hoffnung, dass die unglückliche Gegenüberstellung⁸⁹ von Katechismus- und Lebensweltorientierung in der Konfirmandenarbeit im Sinne eines tatsächlich vollzogenen Perspektivenwechsels überwunden werden kann. Dieser Wechsel werde nämlich so lange nicht hinreichend realisiert, wie sich Erwachsene im Konfirmandenunterricht (allein) um verstärkte lebensweltorientierte resp. erfahrungsverifizierte Gestaltungen bemühen. Erst wenn die »Wahrnehmungen und Wertungen, Deutungen und Interessen, die von den Jugendlichen selbst vertreten und manchmal auch artikuliert werden«⁹⁰, den konzeptionellen Mittelpunkt der Konfirmandenarbeit bilden, werde der religionspädagogisch geforderte Paradigmenwechsel wirklich eingeleitet.

Die große Stärke einer biographiebegleitenden Konfirmandenarbeit ist zweifellos in der nichtdefizitären Wahrnehmung und Ernstnahme von Heranwachsenden zu sehen, deren eigene Religion bzw. eigener Glaube anerkannt, herausgefordert und begleitet werden soll. Gleichwohl ist zu fragen, ob in diesem Ansatz nicht die Balance zwischen Traditions- und Gemeindeorientierung einerseits und Subjekt- und Lebensweltorientierung andererseits einseitig in Richtung des zweiten Paradigmas verschoben wird. Diese Anfrage ist u. E. aber noch deutlicher an einige Subtypen bzw. -varianten einer dezidiert subjekt- und lebensweltorientierten Konfirmandenarbeit (4.11) zu stellen.

78) A. a. O., 336.

79) Ebd.

80) Vgl. *Uta Pohl-Patalong*, Die Bibel im Konfirmationsunterricht. Rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen, in: *EvTh* 63 (2003), 296–310. Der Gefahr einer Beliebigkeit in der Deutung biblischer Texte begegnet sie mit dem Verweis, dass die interne Textkohärenz die subjektiven und immer auch willkürlichen Interpretationen diszipliniere (vgl. 303).

81) A. a. O., 338.

82) A. a. O., 339.

83) *F. Schweitzer*, 2003, 6–12.

84) Entscheidend ist dabei die lebenszyklische Einsicht, dass die Konfirmation zu Beginn des 21. Jh.s weder den »Übergang ins Erwachsenenalter« noch den »Abschluß der Kindheit« markiert, sondern »mitten in das Jugendalter hinein« (a. a. O., 8) fällt. Konfirmandenarbeit habe vor diesem Hintergrund die Funktion, Jugendliche in ihrem Lebensalter pädagogisch und theologisch angemessen zu begleiten.

85) A. a. O., 6.

86) A. a. O., 9.

87) A. a. O., 11.

88) Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: *ZPT* 57 (2005), 46–53 (vgl. dort insbesondere 3.2: »Perspektivenwechsel in der Konfirmandenarbeit?«).

89) A. a. O., 53.

90) Ebd.

4.11 Subjekt- und lebensweltorientierter Konfirmandenunterricht

Eng verbunden mit dem eben skizzierten Ansatz nimmt der subjekt- und lebensweltorientierte Konfirmandenunterricht seinen Ausgangspunkt bei den Konfirmanden. Dies geschieht in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Während unter dem Diktum der Subjektorientierung die Jugendlichen in der Geschlechterdifferenz in den Blick genommen werden, versucht der lebensweltorientierte Ansatz sich den Jugendlichen über ihre Orte und Räume zu nähern. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sie Konfirmanden helfen wollen, Selbständigkeit zu erproben und zu finden.⁹⁰ Die Konfirmandenzeit soll zu einer »Zeit des Anerkanntseins und der Selbstwerterfahrung werden«⁹².

Daneben gibt es jedoch auch deutliche Unterschiede: Der *geschlechterspezifische Ansatz* geht von einem christlichen Religionsbegriff aus. Hier soll der »christliche Glaube biographierelevant und lebenshermeneutisch ins Spiel«⁹³ gebracht werden. Letztlich geht es darum, den Jugendlichen ein elementares Verstehen der Lebensbezüge des Glaubens zu ermöglichen. So können Mädchen beispielsweise am Symbol des zugewandten, bestätigenden Angesichts Gottes lernen, dass für ihre eigene Lebensperspektive ein weiter Raum vorhanden ist.⁹⁴ Oder Jungen lesen die Josefsgeschichte als Männergeschichte und entdecken dabei vier männliche Rollen (den Macher, den Suchenden, den Propheten und den Migranten). Die Parallele im Koran (Sure 12) eröffnet zudem Perspektiven für ein geschlechtsbezogenes interreligiöses Lernen.⁹⁵ Anders verhält es sich beim lebensweltorientierten Ansatz, den *Stephan Dorgerloh* und *Markus Hentschel* skizzieren. Sie verstehen Religion als eine »Bewegung zwischen jugendlicher und göttlicher Kraft«, als »Raum, der sich auftut, wenn Mensch und Gott zusammenfinden«, als ein »weites und doch umfriedetes Feld«⁹⁶. Ihnen geht es um das Aufspüren jugendlicher Lebensdeutungen, um deren Suchbewegungen zu unterstützen und Räume zur Verfügung zu stellen, »in denen diese Suche in konzentrierter Form stattfinden wie auch miteinander kommuniziert und gedeutet werden kann«⁹⁷. Letztlich geht es um einen Prozess der Sinnaneignung, wobei dasjenige als sinnvoll angesehen wird, was Selbständigkeit, also ein eigenes Leben der Jugendlichen ermöglicht, indem sie sich mit sich als stimmig erfahren. Dahinter steht die Überlegung, dass, wer »Jugendliche heute verstehen will, ... sich zu ihren Orten und Räumen aufmachen«⁹⁸ muss.

91) Vgl. *Stephan Dorgerloh, Markus Hentschel* (Hrsg.), *Knockin' on Heaven's Door*. Mit Jugendlichen die Religion ihrer Lebenswelt entdecken. Praxismodelle für KU - RU - Jugendarbeit, Gütersloh 1997, 9.

92) *Ulrike Baumann*, *Weil wir verschieden sind ... Konfirmandenarbeit und Geschlechterdifferenz*, in: ZPT 58 (2006), 376-385, 376.

93) Ebd. (Kursivdruck M. D./C. L.).

94) Vgl. *Ulrike Wagner-Rau*, *Segen - Freiraum für Mädchen*, in: Sabine Ahrens, Annabelle Pithan (Hrsg.), *KU weil ich ein Mädchen bin. Ideen - Konzeptionen - Modelle für mädchengerechten KU*, Gütersloh 2000, 8-26.

95) Vgl. *Thorsten Knauth, Joachim Schroeder*, *Yusuf für Jungs. Die Josefsgeschichte als interreligiöser Lernanlass*, in: Th. Knauth, F. Bräsen, E. Langbein, J. Schroeder (Hrsg.), *KU weil ich ein Junge bin. Ideen - Konzeptionen - Modelle für jugengerechten KU*, Gütersloh 2002, 118-136.

96) *S. Dorgerloh, M. Hentschel*, 1997, 9. Vgl. auch die nachfolgenden Bände der Reihe »Knockin' on Heaven's Door. Praxismodelle für KU - RU - Jugendarbeit«: *Markus Hentschel, Günter Törner, Birgit Weindl* (Hrsg.), Bd. 2, *Spuren des Paradieses, Mit Jugendlichen die Dimensionen der Schönheit in ihrer Lebenswelt wahrnehmen*, Gütersloh 2000, und Bd. 3, »Satt kenn ich nicht!« - Gier nach Leben, Gütersloh 2001; *G. Törner, B. Weindl* (Hrsg.), Bd. 4, »Stirb und werde!« - Den Rhythmus des Lebens gestalten, Gütersloh 2003.

97) Ebd.

98) A. a. O., 8.

Beide Ansätze verbindet, dass sie für Jugendliche relevante Themen aufgreifen und unterrichtlich bearbeiten. Die Reihe »Knockin' on Heaven's Door« will für Religions-, Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit gleichermaßen Praxismodelle bereitstellen, was durchaus möglich ist, wenn sie punktuell zum Einsatz kommen. Unter den drei genannten Handlungsfeldern entspricht der Ansatz allerdings am ehesten einer mit den Methoden der Jugendarbeit operierenden Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Für den Konfirmandenunterricht könnte das hohe Maß an Selbstreflexion schwierig werden, das an den Tag zu legen ist, zumal die Gruppen Konfirmanden aus allen Schulformen umfassen.

Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen nimmt der Ansatz einer *inkluisiven Konfirmandenarbeit* besonders in den Blick. Deren Ziel ist es, »eine Konfirmandenarbeit für alle Jugendlichen, unabhängig von ihren körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Voraussetzungen in Schule und Gemeinde zu unterstützen ... Im Zentrum stehen nicht mehr die Behinderungen einzelner Jugendlicher, sondern die individuellen Besonderheiten aller Mädchen und Jungen in der Gruppe, ganz gleich ob diese nun positiv als Begabung oder negativ als Beeinträchtigung bewertet werden.«⁹⁹ Eine derart orientierte Konfirmandenarbeit benötigt eine neue, »inklusive Didaktik, die auf Individualisierung, Sozialisierung und Binnendifferenzierung beruht und ganzheitlich-sinnliche, handlungsorientierte Zugänge anbietet«¹⁰⁰. Dies stellt hohe Anforderungen an die pädagogische Qualifikation der Unterrichtenden und verdeutlicht gleichzeitig, dass ein solcher Ansatz von der ganzen Gemeinde getragen werden muss. Notwendig dafür wäre ein doppelter Perspektivenwechsel »von der Integration zur Inklusion und von der Defizit- zur Kompetenzorientierung«¹⁰¹. Beides jedoch ist »noch nicht annähernd vollzogen«¹⁰².

4.12 Zusammenfassung

In der Diskussion des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jhs um den Konfirmandenunterricht ist durchweg das Bemühen erkennbar, sowohl die christliche Tradition als auch die lebensgeschichtliche Situation der Konfirmanden angemessen zu berücksichtigen. Polarisierende oder Alternativen setzende Überlegungen spielen - von wenigen Ausnahmen abgesehen - im gegenwärtigen Diskurs keine nennenswerte Rolle. Trotzdem wird schnell deutlich, wo die einzelnen Modelle und konzeptionellen Überlegungen ihren jeweiligen Ausgangs- und/oder Schwerpunkt nehmen. Auch wenn man sich im Einzelfall über die genaue Zuordnung zu den beiden Polen »Tradition« und »Lebenswelt« sicherlich streiten kann, zeigen sich doch markante Unterschiede vor allem bei den Ausgangspunkten (und dann auch Schwerpunktsetzungen) der entsprechenden Überlegungen. Diese sind entweder *primär* traditions- bzw. lebensweltorientiert, werden jedoch anschließend immer auch pädagogisch oder theologisch vermittelt. Wissenschaftstheoretisch zeigt sich hier, dass auch bei einem konvergenztheoretischen Ansatz (vgl. Karl Ernst Nipkow), der zwischen Pädagogik und Theologie vermitteln will, das primäre erkenntnistheoretische Interesse von großer Bedeutung ist und deutlich wahrnehmbare Konsequenzen hat. Vor allem an den von uns an den Eckpunkten angesiedelten Ansätzen lässt sich das klar ablesen.

99) *Wolfhard Schweiker*, *Auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit. Empirische Untersuchungen und religionspädagogische Reflexionen*, in: ZPT 58 (2006), 362-376, 362.

100) A. a. O., 376.

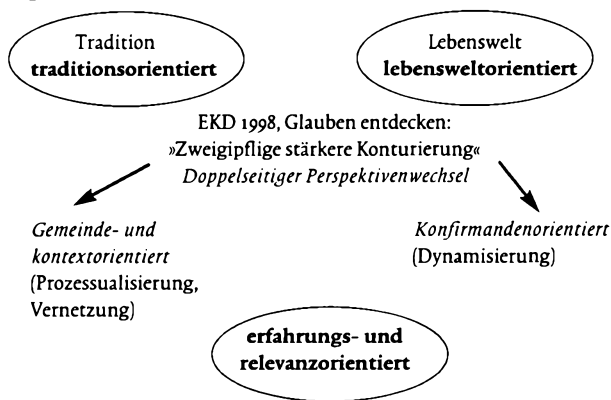
101) Ebd.

102) Ebd.

Auffällig ist zudem, dass alle hier skizzierten Ansätze – mehr oder weniger stark – die Dimension der Ermöglichung bzw. Inszenierung von Erfahrungen im Blick haben. Neben der kognitiv-reflexiven Auseinandersetzung mit den Inhalten und Ausdrucksformen des christlichen Glaubens werden affektiv-erfahrungsorientierte und pragmatisch-handlungsorientierte Zugänge verstärkt propagiert. Die Konfirmanden sollen ganzheitlich angesprochen werden. Ein ausschließliches Reflexionsmodell konfirmandenunterrichtlichen Lernens ist für nahezu alle Autoren obsolet. Dahinter steht die allseits erkannte und oft explizit benannte Ausgangslage einer zurückgehenden christlichen bzw. religiösen Sozialisation in den Familien der Jugendlichen, auf die die neueren konzeptionellen Ansätze – zum Teil durchaus unterschiedlich – zu reagieren beabsichtigen.

Eine Vertiefung und notwendige Konzentration der Erfahrungsorientierung stellt die bei einer pädagogischen Fundierung der Konfirmandenarbeit immer mit gegebene und beim Ansatz eines lebensrelevanzorientierten Konfirmandenunterrichts in aller Deutlichkeit explizierte Fragestellung nach der Relevanz des im Konfirmandenunterricht Gelernten für die Jugendlichen dar. Es geht nicht nur darum Erfahrungen anzubahnen, sondern dies didaktisch reflektiert zu tun. Das im Konfirmandenunterricht Gelernte muss sich in seiner Bedeutung für Gegenwart und Zukunft der Jugendlichen beweisen.

Folgendes Schema führt die benannten Punkte noch einmal vor Augen:



5. Perspektiven

Hinter die Eckpunkte der Traditions-, Lebenswelt-, Erfahrungs- und Relevanzorientierung wird der Konfirmandenunterricht des 21. Jh.s nicht mehr zurückgehen können. Darüber hinaus steht die Konfirmandenarbeit in den nächsten Jahren vor Herausforderungen, die regional z. T. unterschiedlich gewichtet sind. In Ostdeutschland ergeben sich große Probleme in der Organisation des Konfirmandenunterrichts, weil sich lediglich ca. 10–15 % der Jugendlichen eines Jahrgangs konfirmieren lassen (ca. 50–60 % nehmen an der Jugendweihe teil)¹⁰³ und die Zahl der Jugendlichen insgesamt in den letzten Jahren – durch den massiven Geburtenrückgang Anfang der 1990er Jahre sowie die starke Abwanderung junger Familien – überproportional zurückgeht. Dadurch kommen lediglich Kleinstgruppen zu Stande, in denen die Erfahrung von Gemeinschaft nur schwer möglich ist. In Westdeutschland

sind die Konfirmandengruppen in der Regel erheblich größer und zudem oftmals stark heterogen zusammengesetzt. Der Konfirmandenunterricht vertraut allerdings auch hier immer weniger auf eine sich fraglos weiter tradierende obligatorische Partizipation von (getauften) Jugendlichen, »sondern bemüht sich um Anziehungskraft unter der Bedingung der Freiwilligkeit«¹⁰⁴. Den vorliegenden regional begrenzten empirischen Studien zufolge stellt der schulähnliche Unterricht im Wochenrhythmus parallel zum 7. und 8. Schuljahr zumindest in Nordrhein-Westfalen nach wie vor das »Standardmodell«¹⁰⁵ dar. Allerdings etablieren sich sukzessive organisatorische Varianten (monatlicher Blockunterricht, Freizeitmodelle, KU in zwei Phasen), die sich in anderen westdeutschen Landeskirchen (Hannover, Württemberg) einer noch größeren Verbreitung erfreuen. Immer häufiger sind zudem neben den Pfarrern weitere Personen an der Konfirmandenarbeit beteiligt. Auch wenn solche personellen und strukturellen Veränderungen sicherlich nicht als Allheilmittel für die gegenwärtigen Probleme der KU-Praxis zu betrachten sind, sind sie u. E. doch grundsätzlich zu begrüßen. Wo weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Eltern, Gemeindeglieder, Jugendliche als anschauliche, befrag-bare und überprüfbare Identifikationsfiguren bzw. Bezugspersonen) im Konfirmandenunterricht »kontinuierlich mitwirken, profitiert diese Arbeit von neuen Ideen, wird sie methodisch vielseitiger, steigt die Motivation, ist der Unterricht zumindest immer ein vorbereiteter«.¹⁰⁶ Das Lernen am Modell bzw. von, über und mit Personen stellt demnach einen wichtigen Baustein zukünftiger Konfirmandenarbeit dar. Zugleich forcieren die genannten alternativen Organisationsmodelle die von der EKD-Orientierungshilfe postulierte Flexibilisierung und Dynamisierung der Konfirmandenarbeit. Es spricht viel für die These, dass zeitlich freiere Formen, vor allem Freizeiten, aber auch Konfirmandentage, -wochenenden oder Konfirmanden-Camps und Ähnliches, ungleich bessere Chancen generieren, einen über den schulischen Religionsunterricht hinausreichenden Beitrag zur Einbeziehung Heranwachsender in die Kommunikation des Evangeliums zu leisten. Auch Modelle eines vorgezogenen, sozialisationsorientierten bzw. zweiphasigen Konfirmandenunterrichts im Kindes- und Jugendalter (s. 4.4) weisen gegenüber dem traditionellen, an Schulunterricht angelehnten Wochenstunden-Modell zahlreiche Vorzüge auf. Dieses ist nur noch bedingt geeignet, den gegenwärtigen Herausforderungen gerecht zu werden. Allerdings sind *unterrichtliche* Elemente in der Konfirmandenarbeit nicht prinzipiell zu diskreditieren oder gegen erfahrungs- und erlebnisbezogene Lernarrangements auszuspielen. Kognitiv-inhaltliches Lernen sowie diskursiv-reflexive Unterrichtsverfahren besitzen u. E. auch in der Konfirmandenarbeit der Zukunft eine hohe Relevanz. Zudem wird eine konfirmandensensible Didaktik in Anbetracht der mitunter exorbitanten Heterogenität der Lerngruppen im kognitiven, sozial-emotionalen und religiösen Entwicklungsniveau die verschiedenen Lernbegabungen und -voraussetzungen der einzelnen Jugendlichen noch stärker als bisher wahrzunehmen haben und zumindest zeitweilig binnendifferenzierte Angebote offerieren.

Lernorttheoretisch ist insgesamt eine didaktische und methodische Verhältnisbestimmung der Konfirmandenarbeit zum schulischen Religionsunterricht unabdingbar. Statt Themen zu repetieren bzw. zu duplizieren, ist eine inhaltliche Konzentration auf

103) Zu den Zahlen vgl. »Wie steht es eigentlich um die Konfirmandenarbeit?« Interview mit Pfr. Carsten Haeske, Dozent an der Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit im PTI der EKM, in: *Aufbrüche* 1/2007, 8–10. Haeske rechnet damit, dass es 2008 in der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen deutlich unter 1000 Konfirmationen geben wird, »statistisch entspräche das einer halben Konfirmation pro Gemeinde« (8).

104) Bernd Schröder, *Art. Konfirmandenunterricht*, RGG⁴, Bd. 4 (2001), 1555–1558, 1557.

105) S. Federmann, 2001, 4. Vgl. für die rheinische Kirche Harald Bewersdorff, *Konfirmandenarbeit in der EKIR zwischen Wunsch und Wirklichkeit und zukünftigen Herausforderungen*, in: *ZPT* 4 (2006), 394–403, 400.

106) H.-M. Lübking, 2006, 10.

»Kirche und Gemeinde [resp.] Taufe und Abendmahl«¹⁰⁷ sowie auf die Frage nach Gott naheliegend, ohne dabei lebensweltorientierte Themen auszuschließen. Die Verhältnisbestimmung zum schulischen Religionsunterricht ist nicht zuletzt auf Grund struktureller Probleme in einer veränderten Schullandschaft wichtig, in der die Schuleinzugsgebiete immer größer werden und Jugendliche dementsprechend lange Schulwege haben. In Verbindung mit der Entwicklung von Ganztagschulen erweist es sich oftmals als unmöglich, wöchentliche Termine für den Konfirmandenunterricht zu finden. Dadurch ist das Verhältnis zur Schule insgesamt zu bedenken, insofern beispielsweise zu überlegen ist, die Konfirmandenarbeit an den Schulstandorten zu zentralisieren bzw. sie sogar im Ganztagsschulrhythmus zu integrieren.¹⁰⁸ Der Frage nach dem Verhältnis des Konfirmandenunterrichts zur Schule wird in den nächsten Jahren mit der Realisierung des Ganztagschulprogramms in ganz Deutschland verstärkt Bedeutung zukommen.

Eng verbunden damit ist die Frage nach der *Relevanz* von Konfirmandenunterricht und Konfirmation für die Jugendlichen und deren Familien. Mit abnehmender Prägekraft kirchlicher Sozialisation wird sie zukünftig einen noch höheren Stellenwert bekommen. Die Entwicklung in Ostdeutschland zeigt, dass – bei entsprechenden Rahmenbedingungen – das Jugendalter auch anders begleitet werden kann (Jugendweihe). Gleichzeitig erhöhen die verstärkten schulischen Anforderungen den Druck zur Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Konfirmandenunterrichts, *dessen Relevanz selbstvident ist*. Grundsätzlich wird es in den nächsten Jahren darum gehen, *den Erfahrungsbezug in der Konfirmandenarbeit weiter zu intensivieren, ohne dabei die kognitiv-reflexive Durchdringung abzuschneiden*. Weiterführend erscheinen – in Aufnahme der bisherigen Überlegungen – zudem die Aufgaben:

- einer »theologischen Konsolidierung«¹⁰⁹ ohne die traditionale Engführung und die methodisch-didaktischen Aporien des katechetischen Ansatzes,
- einer konstitutiven Beachtung der personalen und sozialdiakonischen Dimension ohne die pädagogischen Überschätzungen des lebensweltorientierten Ansatzes,
- einer lernorttheoretischen, insbesondere liturgie- und diakoniedidaktischen Profilierung ohne die Rekrutierungsabsichten missionarischer bzw. exklusiv auf die Parochie bezogener Konzepte,
- einer Öffnung hin zu den Verstehenshorizonten und religiösen Eigensichten der Konfirmanden ohne die Marginalisierung eines Lernens an objektiv bedeutsamen Glaubenstraditionen,

107) Karl Ernst Nipkow, Mit Kindern und Jugendlichen auf dem Weg des Glaubens. Paradigmenwechsel in der Konfirmandenarbeit in Württemberg, in: M. Hinderer u. a. (Hrsg.), »Mit Kindern und Jugendlichen auf dem Weg des Glaubens«. Dokumentation 1. Kongress Konfirmandenarbeit, Stuttgart 2001, 10–17, 17.

108) Vgl. Michael Domsgen, Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik, in: ZPT 57 (2005), 118–128.

109) Henning Schröder, Konfirmandenunterricht der neunziger Jahre, in: M. Meyer-Blanck, J. Ohlemacher (Hrsg.), Treffpunkt KU. Konfirmandenunterricht in der Volkskirche vor neuen Herausforderungen, Hannover 1992, 26. Vgl. zum Folgenden auch Chr. Lück, 2004, 124 f.

– einer Verstärkung methodischer Vielseitigkeit und Lebendigkeit, insbesondere durch erfahrungs-, handlungs- und subjektorientierte Lernarrangements, ohne die Ausblendung verbal-kognitiver resp. reflexiv-analytischer Unterrichtsverfahren.

Konfirmandenunterricht im 21. Jh. ist vor diesem Hintergrund als »ein Ort theologisch-pädagogischer Elementarisierung« zu profilieren, an dem sich »Erfahrung und Reflexion, Meditation und Aktion, Arbeit und Spiel, Diskurs und Feier miteinander verbinden.«¹¹⁰

Letztlich wird es darum gehen, die Dimensionen der Traditions-, Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung jenseits der Scylla eines traditionsfixierten, parochial verengten Objektivismus und der Charybdis eines lebensweltverhafteten Subjektivismus in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Diese Verhältnisbestimmung ist freilich in starkem Maße von regionalen, gemeindlichen und traditionellen Gegebenheiten sowie soziokulturellen, lerngruppenspezifischen und (lehr-)personenbezogenen Bedingungsfaktoren abhängig. Es kann deshalb kein Modell geben, das überall gleichermaßen sinnvoll einzusetzen wäre. Vielmehr stellt sich die Aufgabe, die Unterrichtenden zu einer *begründeten Auswahl* und *Schwerpunktsetzung* für ihre Konfirmandenarbeit zu befähigen. Dazu wäre es nötig, auch die impliziten Voraussetzungenfaktoren zu benennen, die die jeweiligen Ansätze bestimmen. Dies ist umso wichtiger, weil die einzelnen konzeptionellen Perspektiven auch zu den Unterrichtenden passen müssen. Gegebenenfalls könnten von diesen sogar – über die Grenzen der einzelnen Parochien hinaus – unterschiedliche Modelle angeboten werden, die den Jugendlichen zur Wahl gestellt werden. In einer solchen Wahlmöglichkeit »könnte sich der von der EKD-Synode geforderte ... Perspektivenwechsel sinnvoll niederschlagen, da von der Situation der Kinder und Jugendlichen her geplant und das Angebot der Kirche gestaltet wird.«¹¹¹

Summary

Currently, confirmation class concepts are experiencing a period of change and reorientation. The authors provide a brief description of the fundamental developments of confirmation preparation at the end of the 20th century as well as an overview over the most important conceptional ideas at the beginning of the 21st century. After this the authors define an orientation on tradition, environment, experience and relevance as a main pillar for confirmation preparation that cannot be ignored by future confirmation classes. An outlook considering the overall recognition of this important field of religious education completes the article.

110) Kirchenamt der EKD, 1998, 7.

111) Ute Beyer-Henneberger, Konfirmandenarbeit im Jahr 2015 – eine Vision, in: RPI Loccum (Hrsg.), Wenn die Schule zum Lebensort wird (Arbeitshilfe KU 23), Loccum 2004, 41–44, 42. Folgerichtig plädiert die Autorin dann auch dafür, »Konfirmandenarbeit als Kirchenkreisangelegenheit« zu verstehen und »nicht mehr parochial« zu organisieren (ebd.).