

WAS HAT DIR AM LETZTEN GOTTESDIENST GEFALLEN? «... DASS ICH MITMACHEN KONNTE» LERNDIMENSIONEN BEIM THEMA «GOTTESDIENST» IN DER ARBEIT MIT KONFIRMANDINNEN UND KONFIRMANDEN

Karlo Meyer

1. Zur Situation von Konfirmandinnen und Konfirmanden¹

1.1 Conny

Conny ist 13 Jahre alt und hat als Konfirmandin frisch begonnen. Sie ist im Wohnzimmer und hat gerade ihr Frühstück beendet – Sonntagmorgen um 9.45 Uhr. Schnell noch den letzten Bissen, dann muss sie los: das erste Mal zum Sonntagsgottesdienst in die Kirche. Als sie die Treppe hinuntergeht, überlegt sie, wann sie schon Gottesdienste erlebt hat: Da waren die Krippenspiele zu Weihnachten und der Einschulungsgottesdienst vor sieben Jahren und noch zwei Taufen von Cousins. Aber Sonntagsgottesdienste, daran kann sie sich nicht erinnern. Wahrscheinlich so ähnlich wie die Taufen, überlegt sie. Auf der Strasse gehen ihr die Stimmen anderer durch den Kopf. Olaf meint, das sei dort oberlangweilig. Sie denkt an die Grossmutter, die gern im Fernsehen den Gottesdiensten folgt. Lea hilft immer beim Kindergottesdienst und hat Conny schon gefragt, ob sie auch mitmachen will. Dann steht Conny vor der Kirche und drückt die Klinke herunter. Die Tür öffnet sich ...

Ich unterbreche hier.

- Was wird sie drinnen erleben?
- Welche ersten Gerüche, Klänge, Gesichter, was für eine Atmosphäre?
- Was könnte Conny lernen, wenn alles richtig gut ginge? ...

Lernen? Vielleicht fragen Sie sich: Ist denn der Gottesdienst Lernort? Keine Frage, Conny geht eben auch zum Gottesdienst, um zu lernen! Natürlich ist Gottesdienst mehr und erst einmal anderes als ein Lerngeschäft, auch etwas,

¹ Für diesen Artikel wurde die Form der Rede aus dem Vortrag beim Zürcher Zukunftskongress zur Konfirmandenarbeit mit leichten Korrekturen beibehalten. Eine erste Version des Vortrages wurde an der Evangelischen Fachhochschule Hannover im November 2006 vorgetragen.

was sich auf spiritueller Ebene letztlich bewussten Lernvorgängen entzieht, aber das ist eine andere Ebene: In dem Rahmen, in dem Conny als Konfirmandin hingeht, verbindet es sich auch mit pädagogischen Prozessen und einem Anspruch an Konfirmandinnen und Konfirmanden.

1.2 Ein Anspruch an Konfirmandinnen und Konfirmanden

Die Braunschweigsche Landeskirche bringt es explizit zu Papier: Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen den gemeindlichen Gottesdienst kennen lernen.²

In einem weiteren Rahmen kann man dieses Lernziel mit Christian Grethlein als einen Aspekt des übergeordneten Zieles «Christ sein zu können»³ bezeichnen oder mit dem Comenius-Institut als «Kompetenz, sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurecht finden zu können».⁴ Das jeweilige Können drückt aus, dass es hier nicht um Indoktrination und Mission geht, sondern um Orientierung, um Connys Kompetenz «sich im Gottesdienst und bei Andachten zurecht zu finden», falls sie sie in Anspruch nehmen will.

Wir wissen alle: Die Wirklichkeit sieht häufig nicht besonders rosig aus. Doch die Probleme sind schon jahrzehntealt. Schon Walter Neidhart schreibt 1964 von der faktischen Situation: Die Konfirmanden seien «trotz aller Schwänzerei beinahe die regelmässigsten Kirchgänger der Gemeinde. [Doch:] Sie tuscheln miteinander bis zum Anfangslied, und es soll vorkommen, dass sie noch während der Predigt etwas zu schwatzen oder zu kichern haben ...»⁵

Dann kommt Neidhart allerdings zu den impliziten Ansprüchen: «Wird ihnen wohl mit diesem regelmässigen Kirchgang der evangelische Gottesdienst zur geistlichen Heimat?»⁶ Die Antwort war auch damals vor 45 Jahren

² «Die Konfirmanden sollen den Gottesdienst als Versammlung der Gemeinschaft der Gläubigen unter Wort und Sakrament kennenlernen.» Bekanntmachungen der Rahmenrichtlinien für den Konfirmandenunterricht, Landeskirchliches Amtsblatt der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig, März 1990; 3.1 Rahmenrichtlinien, 3.

³ Chr. Grethlein, Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel, in: theoweb, 5. Jg. 2/2006, 2–18.

⁴ D. Fischer/V. Elsenbast (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung von Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1, Münster 2006, 14.

⁵ W. Neidhart, Konfirmandenunterricht in der Volkskirche, Zürich 1964, 123.

⁶ A.a.O., 123f.

bei Neidhart schon ein Nein. Der Gottesdienst wird ohne pädagogische Mühen *nicht* zur Heimat!

Ich stelle mir den Diakon und Konfirmandenunterrichtsleiter von Conny vor und nenne ihn «Jochen». Jochen will es besser machen als der Durchschnitt. Er hat gesehen, wie Conny an die Kirchtür getreten ist, wie sie ein wenig zögerlich die Klinge gedrückt hat, und er hat gedacht: «Mensch, die geht da zum ersten Mal hin. Wie kann ich sie bei dieser Ersterfahrung unterstützen?» Nach dem Gottesdienst kommt er nicht mehr dazu, mit ihr selbst zu sprechen, aber der Gedanke bleibt hängen.

Und während Jochen in den nächsten Tagen das Thema in Gedanken umkreist, stösst er gleich auf drei Probleme, die damit in Verbindung stehen:

1.3 Ein gesellschaftliches Problem

Jochen ist vorher auf dem Lande tätig gewesen, in einem recht traditionsbewussten Ort. In seiner neuen Gemeinde stellt er fest, dass die Mehrzahl der Konfirmandinnen und Konfirmanden noch nie einen Gottesdienst erlebt hat. Gottesdienst und Andachten sind völlig ausserhalb ihrer Lebenswelt, etwas ganz anderes.

Wissenschaftler sagen schlicht: Die religiöse Sozialisation ist in vielen Gebieten Deutschlands zusammengebrochen⁷. Und stellen dabei noch fest, dass dabei auch religiöse Sprache verloren geht, Religiöses gar nicht mehr ausgedrückt werden *kann*. Es schwindet «das Vokabular, die Fähigkeit, religiöse ... Gedanken äussern zu können; der Glaube wird teilweise nicht nur unsichtbar, sondern auch sprachlos».⁸

Vier Tage später trifft Jochen Conny und fragt: «Wie war denn der Gottesdienst?» Und sie sagt nach leichtem Zögern: «Der Gottesdienst war wie ... ein ... Gottesdienst.»⁹ Conny hat gar keine Sprache für das, was sie erlebt hat. Sie kann kaum an Vorerfahrungen anknüpfen. Sonntagsgottesdienst ist eine neue Erfahrung.

Jochen folgert für Conny und die anderen Konfirmandinnen und Konfirmanden: Sie müssen erst einmal Erfahrungen machen. Erfahrungsräume sind zu öffnen. Erfahrungen mit Spiritualität müssen gestiftet werden, Sprache ist

⁷ Chr. Bizer, Die gestaltete Begehung. Zugänge zur evangelisch-christlichen Religion im Konfirmandenunterricht, in: M. Meyer-Blanck (Hg.), Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven, Hannover 1993, 121f.

⁸ R. Köcher, Tradierungsprobleme in der modernen Gesellschaft, in: E. Feifel/W. Kaspar (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 169.

⁹ Wörtliches Zitat aus einer Befragung von K. Meyer 2005, nicht veröffentlicht.

zu entwickeln. Es geht um religiöses Alphabetisieren. Man kann dieses «Erfahrungen stiften» mit viel Pathos bezeichnen:

- Manfred Josuttis nennt es die «Initiation in das Heilige».¹⁰
- Die alte Kirche¹¹ und Michael Meyer-Blanck nennen es «Mystagogie».¹²
- Man kann aber auch schlicht sagen, dass es darum geht, dass Jugendliche religiöses Leben überhaupt erst einmal kennen lernen inklusive der entsprechenden Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten und dem damit verbundenen, eben auch reflexiven Umgang mit diesen Erfahrungen.

1.4 Ein akademisches Problem

Das zweite Problem, auf das Jochen trifft, ist ein akademisches. Er sucht grundlegende pädagogische Literatur, Bücher zum Thema und findet wenig Allgemeines, aber viele kleine Einzelideen von Praktikern. Vor ihm haben das schon andere festgestellt. Kaum mehr als zehn Jahre ist es her, da sah das Feld mehr als karg aus. Meyer-Blanck schreibt 1996: «Der Gottesdienst wird religionsdidaktisch in der Regel nicht einmal einer Auseinandersetzung gewürdigt».¹³ Grethlein redet in Bezug auf den Religionsunterricht im selben Jahr vom «weitgehenden Vergessen der liturgischen Dimension».¹⁴

Wenn Jochen sich trotz seines engen Terminkalenders länger damit befassen könnte, würde er feststellen, dass die Ursache offenbar darin liegt, dass die Wissenschaft der Liturgik und die Wissenschaft der Religionspädagogik lange getrennt bearbeitet wurden. Das hat verschiedene Ursachen, angefan-

¹⁰ M. Josuttis, Einführung in das Leben. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität, Gütersloh 1996, 143ff.; vgl. ders., Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage, Gütersloh 1993.

¹¹ C. von Jerusalem, *Mystagogicae Catecheses*. *Mystagogische Katechesen*, in: *Fontes Christiani* 7, hg. von G. Röwenkamp, Freiburg 1992, zitiert nach M. Meyer-Blanck: Liturgie lernen – Konfirmation feiern. Thesen zur Liturgiedidaktik im KU und zur Liturgietheologie der Konfirmation, in: B. Dressler/Th. Klie/C. Mork (Hg.), *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*, Hannover 2001, 264.

¹² Ebd.

¹³ M. Meyer-Blanck, Liturgik und Didaktik – die Religion in Form. Zur Frage liturgischer Elemente im schulischen Religionsunterricht, in: W. Gräßl (Hg.), *Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lehren wir die christliche Religion?*, Neukirchen 1996, 85, Anm., in Diskussion mit H. Schmidt.

¹⁴ Chr. Grethlein, Liturgische Elemente?, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1996, 382.

gen bei der kirchlichen Schulaufsicht vor 100 Jahren und dem Protest dagegen, die Folge ist aber eindeutig: Diejenigen, die religionspädagogisch geschult waren und wissenschaftlich arbeiteten, waren oft nicht die, die im Bereich Gottesdienst und Andacht akademisch reflektierende Literatur veröffentlichten.

In den letzten Jahren hat sich das geändert und es finden sich deutliche Lichtblicke. Jochen trifft auf drei Schriften (die hier als Beispiele für einige andere stehen):

- Th. Klie/B. Husmann, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005.
- H.-M. Lübking, *Gottesdienst für Jugendliche. Praxismaterialien für alle Sonn- und Feiertage des Kirchenjahres*, Düsseldorf 1998.
- M. Meyer-Blanck, *Liturgie lernen – Konfirmation feiern*, in: B. Dressler/Th. Klie/C. Mork (Hg.), *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*, Hannover 2001, 261–281.

Schliesslich steht Jochen bei ersten konkreten Überlegungen zum Unterricht vor einem letzten Problem:

1.5 Das Problem der Komplexität von Gottesdienst

Jochen hat nach seinem eigenen ersten Gottesdienst in der neuen Gemeinde festgestellt: Hier läuft ja alles anders als bei meiner alten Gemeinde.

Und erst recht Conny: Als sie die Klinke herunterdrückt, erlebt sie eine Vielfalt von neuen Eindrücken, Gerüche einer Kirche, das Gemurmel, das Licht, viele Gesichter, Orgelmusik, Gitarrenmusik, Melodien, Bilder, Geschichten, Choräle. Sie alle harmonieren oder harmonieren auch nicht. Rainer Volp hat dies das «Sprachenorchester» des Gottesdienstes genannt.¹⁵ Viele oft kleinteilige Elemente lösen einander ab. Conny hat erst einmal festgestellt, dass man ganz bequem und ein wenig passiv mitmachen kann. Wenn sie dennoch bei vielem noch sehr im Unklaren wäre, wäre es kaum überraschend. Umso schwerer ist es, das Thema im Unterricht aufzufangen: Eine Fülle von unterschiedlichen komplexen Erfahrungsebenen wird beim Besuch eines Gottesdienstes berührt.

¹⁵ R. Volp, *Liturgik. Die Kunst Gott zu feiern*. Bd. 1, Gütersloh 1992, 61, 120, 125 u.ö. Vgl. auch schon K.-H. Bieritz, *Im Blickpunkt: Gottesdienst*, Berlin 1983, 27ff.

1.6 Aufgaben

Am Ende seiner Überlegungen sieht sich Jochen der Aufgabe gegenüber, in diesem doch unübersichtlichen Gebiet Strukturen zu schaffen:

- Strukturen für begrenzte erste Erfahrungsräume, für Anknüpfungspunkte für Connys Ersterfahrungen, um sie bei ihrem neuen Erleben auch pädagogisch verantwortet begleiten zu können;
- Strukturen, um sich bei den vielen vorhandenen pädagogischen Einzelideen orientieren zu können, die pädagogisch wie liturgisch sachgerecht sind und so helfen zu können, die Ideen anderer, aber natürlich auch die eigenen Ideen zu ordnen;
- Strukturen zur Evaluation dessen, was im eigenen Unterricht erreicht wird und – dies mehr von mir als von Jochen aus gedacht – Strukturen für die Forschung.

2. Ein Vorschlag zur Struktur

Ich möchte Jochen einen Vorschlag machen, ohne mich lange mit anderen Vorschlägen auseinanderzusetzen, die nur sehr begrenzt zur pädagogischen Klärung in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden beitragen können (vgl. die Differenzierung von Anamnesis, Mimesis, Epiklepsis im Gottesdienst¹⁶ – Anrufung, Verkündigung, Mahl, Sendung¹⁷ – Bibel, Ethik, Gemeinde, Gespräch). Ulrich Hemel hat für religionspädagogische Arbeit und ihre Ziele eine Dimensionsstruktur der Religiosität entwickelt, die sowohl liturgisch als auch religionspädagogisch stichhaltig ist und die ich deshalb auf unser Themengebiet Gottesdienst übertragen möchte – in der Hoffnung, dabei Jochen und anderen eine Hilfestellung zu geben.

¹⁶ O. Richter, *Anamnesis Mimesis Epiklepsis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung*, Leipzig 2005.

¹⁷ So die allgemeine Gottesdiensteinteilung seit der erneuerten Agende. Z.B. in: *Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen*, München ²1995, 1134f.

2.1 Hemels Dimensionen allgemein

Hemel unterscheidet fünf religiöse Dimensionen für den Unterricht in Religion:¹⁸

- Die Dimension der Sensibilität: Ein Gespür entwickeln, einen «Sinn» für das Erleben von Religion.
- Die Dimension der religiösen Inhaltlichkeit: Damit sind schlicht kognitives Wissen und kognitive Erschliessungsstrukturen gemeint.
- Religiöses Ausdrucksverhalten: Religiöse Formen kennen lernen und eigene Formen für Religiöses ausprägen.
- Religiöse Kommunikation: Nicht «Läberfach Reli/KU», sondern wirklich Sprachfähigkeit entwickeln, Erfahrungen Worte geben, sie auf den Begriff bringen, wo Sprache fehlt, und darüber hinaus auch nonverbale Sprache einbeziehen.
- Subjektive religiöse Lebensgestaltung: Mein eigenes Verhältnis zu Religion, in unserem Fall: zum Gottesdienst entwickeln.¹⁹

Ich stelle mir Jochen neben mir vor: «Lieber Jochen, könnte dir diese Struktur nicht eine erste Hilfe sein?»

Jochen überlegt und fragt zurück: «Wie kann das denn konkret in den Dimensionen aussehen? Wie wär's mit ein paar Einblicken in die Praxis?»
Einverstanden: Zwei etwas ausführlichere Beispiele, drei andere kürzer.

¹⁸ U. Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988.

¹⁹ Hemel redet bei diesem letzten Punkt genau von «religiös motivierter Lebensgestaltung» bzw. «religiöser Identifikation», die noch einmal oberhalb aller anderen Dimensionen die Fähigkeit zur religiösen Standortbestimmung des ganzen Menschen beschreibt; im Rahmen unseres Bezugspunktes «Gottesdienst» schien uns der oben gewählte Ausdruck hilfreicher, vgl. a.a.O., 568–571 und 675–689. Zur Auseinandersetzung mit Hemel und zum Kompetenzbegriff, vgl. W. Tzscheetzsch, Der Religionsunterricht in der «neuen» Schule. Überlegungen zu «Kompetenzen» und «Schlüsselqualifikationen», in: D. Fischer (Hg.), Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster 2001, 38–47. – Das Modell kann im übrigen m.E. auch ohne die noch zu diskutierende katholische Prämisse einer fundamentalen Religiosität als Voreinstellung christlich-religiöser Kompetenz angewandt werden.

2.2 Sensibilität

Das Lehren und Lernen von Aufgeschlossenheit gegenüber religiösen Erfahrungen und eines Gespürs für Spiritualität im Rahmen von Andachten und Gottesdiensten.

Meine Erfahrung ist, dass kleine Meditationen helfen, ein erstes Gespür auszubilden: Jeweils die erste Viertelstunde des Unterrichts gingen wir im Konfirmandenunterricht in die Kirche. Die stammte aus den 1970er Jahren und hatte Bodenheizung, alle Konfirmandinnen und Konfirmanden legten sich auf Matten um den Altar. Wir fingen an mit Stilleübungen, mit Phantasiereisen, Einübungen in Meditationsformen, die Geborgenheit vermittelten und mit einem Segenswort endeten. Danach tauschten wir uns darüber aus. Soweit eine durchaus bekannte Form. Nach ein paar Stunden schrieben die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst meditative Phantasiereisen, erzählten von ihren Orten der Geborgenheit. Am Ende fügten sie selbst einen ausgewählten Geborgenheitssegen an. Diese Äusserungen nahmen wir bei den folgenden Stundenanfängen auf. Die Jugendlichen wurden so mit ihren Phantasien einbezogen. Es wurden ihre Meditationen. Es entstand Sensibilität für diese Meditationsform, ein Blick für eigene Geborgenheitserfahrungen und für die Form des Segens sowie Ansätze religiöser Sprachlichkeit.²⁰

Aus dem kleinen Beispiel wird deutlich, dass schon dieser Ansatz dimensionenübergreifend ist, dass es um Sensibilität geht, aber auch um Kommunikation und Ausdrucksverhalten und um ein eigenes Verhältnis, gerade im Selber-Machen, im Sich-Verhalten!

2.3 Inhaltlichkeit

Das Lehren und Lernen religiöser Sachkenntnis und der Inhalte des Gottesdienstes.

In dieser Dimension geht es um Wissen und auch dies kann mehrdimensional eingebettet werden. Ein Beispiel dafür ist die inhaltliche Beschäftigung mit Funktionen und Tätigkeiten, die beim Sonntagsgottesdienst anfallen: Regelmässig luden wir für die neuen Jahrgänge Menschen, die im Gottesdienst mitwirkten, in das Gemeindehaus ein. Küster, Organistin, Diakon, Sekretärin, Jugendhelferin, Pastor, Kirchenvorsteherin und eine alte Dame nahmen in verschiedenen Räumen des Gebäudes Platz. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden gingen jeweils zu dritt reihum von Raum zu Raum und

²⁰ Vgl. K. Meyer, Vertrautheit von Konfirmandinnen und Konfirmanden mit dem lutherischen Gottesdienst – Anregungen zu einer Didaktik der Liturgie, in: C. Mork, Konfirmandenzeit als Biographiebegleitung, Rehbürg-Loccum 2003, 33f.

führten mit den einzelnen Personen kleine Interviews. Sie erfragten so von diesen Personen selbst, was sie im Gottesdienst für Aufgaben hatten. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden lernten so die Funktionen kennen und zugleich traten sie in Beziehung: Jede und jeder konnte mit den «Funktions-trägern» von Auge zu Auge reden. Gottesdienstfunktionen und der Gottesdienst selbst bekamen ein persönliches Gesicht. Sie hörten schliesslich in den unterschiedlichen Interviews ein weites Spektrum, wie Gottesdienst erlebt werden kann. Auch hier stand eine Dimension im Vordergrund: «Wissens-vermittlung» – aber ebenso waren die Dimensionen des Ausdrucksverhaltens und besonders der Lebensgestaltung (des persönlichen Verhältnisses zum Gottesdienst bei den Interviewten) präsent, die im Gespräch mit diesen ganz unterschiedlichen Menschen für die Jugendlichen neue Facetten bekamen.

2.4 Ausdrucksverhalten

Das Lehren und Lernen von religiösem Verhalten in Gottesdienst und Andacht sowie von Möglichkeiten, eigene Ausdrucksweisen in Gottesdienste und Andachten einzubringen und sie mitzugestalten.

In der Praxis hiess das: Die Konfirmandinnen und Konfirmanden bereiteten selbst in wechselnden Gruppen Teile des Gottesdienstes und Andachten vor. Sie wurden mit Körper, Hand, Fuss und Herz, dem ganzen Leib tätig. Dabei wurden beide Seiten berücksichtigt: sowohl das Überkommene zu lernen als auch eigene Formen zu entwickeln. Mitmachen machte den Konfirmandinnen und Konfirmanden Spass, wenn es mit eigenen Worten, eigenen Bewegungen verbunden werden konnte. Die Fotos unten zeigen die Präsentation von Gebeten, bei denen die Jugendlichen Ausdrucksweisen, Gebetshaltungen und einen adäquaten Platz im Kirchraum selbst auswählten. Sie hinterliessen an dem gewählten Ort einen Holzreif und eine Kerze. Gemeinsam wurden die Stellen besucht, die Kerzen angezündet und die Gebete vorgestellt. Ganz verschiedene Punkte der Kirche wurden so für die Gruppe zu qualifizierten Orten, qualifiziert durch eine Person, ihre Haltung und ein Gebet.

2.5 Kommunikation

Das Lehren und Lernen verbaler und nonverbaler religiöser Sprache, religiöser Expressivität und ganz persönlicher Formen, um zu anderen Menschen und zu Gott zu sprechen.

Der Mangel an Sprache in religiösen Belangen war oben schon ein Stichwort. In der Praxis haben wir diesen Aspekt folgendermassen aufgenommen: Regelmässig gibt es alle zwei Monate Gottesdienste, die die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst mitgestaltet haben. Danach folgt jeweils ein

ausgiebiges Konfirfrühstück.²¹ Wir sitzen zusammen und es wird noch einmal in ganz anderer Atmosphäre über den Gottesdienst geredet – Reflexion wird direkt angebunden an Erfahrung. Sich an einem anderen Ort und beim Frühstück auszutauschen, ermöglicht andere Zwischentöne als im Unterrichtsraum mit seiner Lernatmosphäre.

2.6 Ein eigenes Verhältnis zum Gottesdienst

Das Lehren und Lernen eines persönlichen, religiös oder weltanschaulich motivierten Verhältnisses zum Gottesdienst (in aller Vorläufigkeit, in Identifikation oder Abgrenzung).

Ein persönliches Verhältnis kann nicht «unterrichtet» werden. Durch die Praxis und die verschiedenen Bausteine können die Jugendlichen jedoch von sich aus ein solches Verhältnis gewinnen, besonders durch die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Lebenswelt einzubringen.

Es bleibt die didaktische Arbeit, in jedem Fall vor Ort zu gucken, was in der Gruppe unter den Gemeinde-Umständen sinnvoll ist.

Ich hoffe, es kann allein durch die Struktur dieser fünf Dimensionen ein Bewusstsein der Vielschichtigkeit gottesdienstlichen Lernens entstehen. Es wird deutlich, dass das Thema «Gottesdienst» nicht nur in einer vierwöchigen Einheit abzuarbeiten ist, sondern die gesamte Konfirmandenunterrichts-Zeit in den verschiedenen Dimensionen begleitet!

2.7 Erstes Fazit:

Der Gewinn der Dimensionenstruktur für Jochen und Conny besteht zunächst in einer Klärung von und für die Praxis:

- Sie schafft ein Bewusstsein dafür, dass «Gottesdienst»-Lernen auf vielen verschränkten Ebenen stattfindet.
- Sie hilft Jochen angesichts der Komplexität des Gegenstandes (des «Sprachenorchesters», wie eben Volp sagt²²) gezielt und begrenzt Räume der Erfahrung – bei einigen: der Erst-Erfahrung – bereitzustellen,
 - Räume für spirituelles Handeln,

²¹ Die Idee des Konfirfrühstücks stammt von S.-O. Lütz/A. Quattlander, *Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit. Konzeption und Gestaltung*, Düsseldorf 1999, 43.

²² R. Volp, *Liturgik*, 61, 120, 125 u.ö.

- Begegnungsräume für Menschen vor Ort/Funktionsträger,
- Gesprächsräume im Ambiente eines Sonntagsfrühstücks usw.

So entstehen Erfahrungen, an die Conny bei Gottesdiensten und Andachten anknüpfen kann.

- Die Struktur liefert Jochen Kriterien zur Einordnung der vielen kleinen veröffentlichten Vorschläge und zur Klärung der eigenen didaktischen Praxis. Sie greift sowohl auf religionspädagogischem als auch auf liturgischem Gebiet und hilft zu sehen, wie in der eigenen Praxis die verschiedenen Dimensionen berücksichtigt werden oder noch berücksichtigt werden könnten.
- Mit dieser Klärung der Praxis verbindet sich die Möglichkeit der Evaluation und Unterrichtsforschung, die ich nun in einem Ausblick auf die Möglichkeiten im letzten Abschnitt vorstellen will.

3. Die Möglichkeit zur Evaluation

Diese Struktur bietet über die Klärung von Praxis die Chance zur theoretischen Weiterarbeit.

Ich stelle mir vor: Jochen macht sich jetzt daran, diese Überlegungen umzusetzen und für seine Gemeinde auszuarbeiten. Am Ende fragt er sich: Habe ich die Jugendlichen erreicht, habe ich sie in allen Dimensionen zumindest ansatzweise angesprochen? Ist bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden wirklich etwas Sensibilität gewachsen? Wissen die Konfirmandinnen und Konfirmanden mehr? Hat sich ihre Fähigkeit oder auch Bereitschaft verändert, sich über Gottesdienst und christliche Formen auszutauschen? Wie vertraut fühlen sie sich jetzt mit einem Sonntagsgottesdienst nach all meiner Arbeit?

Ich biete Jochen einen Fragebogen an, um das zu überprüfen. Ich habe ihn in meiner letzten Gemeinde mit zunächst 57, bei der Endbefragung 48 Konfirmandinnen und Konfirmanden am Anfang und Ende eines Konfirmandenjahres eingesetzt, um selbst zu erheben, was sich verändert hat.

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, den ganzen Fragebogen mit seinen Skalen vorzustellen.²³ Ich möchte mich daher auf die Vorstellung einer

²³ Die detaillierte Forschungsarbeit daran läuft zur Zeit an der Universität Göttingen in einem eigenen Projekt.

wichtigen Skala beschränken, die ich ähnlich auch schon vier Jahre früher eingesetzt habe²⁴ und die überarbeitet neu aufgenommen wurde.

In der Dimension der subjektiven Lebensgestaltung bzw. des eigenen Verhältnisses zum Gottesdienst frage ich danach, wie vertraut sich Jugendliche nach einem Jahr mit Elementen des Gottesdienstes fühlen (als einer Grundbedingung für ein eigenes Verhältnis).

Kurz für die Experten:

- Gemessener Aspekt war die Vertrautheit mit Gottesdienstelementen
- Angewandt wurde eine 5-stufige Likertskala zur Vertrautheit
- Ergebnis der Reliabilität war in den Befragungen Cronbachs α .740 bis .783.
- Ein Hinweis auf die Validität bestand in der Korrelation der Vertrautheit mit der Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs (Korrelation auf dem Niveau von 0,05 2-seitig signifikant nach Pearson).²⁵

Nach einem dreiviertel Jahr (2004/05) unter anderem mit Gottesdienst als eigenen Thema des Konfirmandenunterrichts, ergab sich eine rund 17%-ige Zunahme der selbst eingeschätzten Vertrautheit unter 48 Konfirmandinnen und Konfirmanden.

	N 2. Befragung	Minimum 2. Be- fragung	Maximum 2. Be- fragung	Standardabwe- ichung 2. Befra- gung	Mittelwert der 1. Befragung	Nach 10 Monaten KU Mittelwert	Veränderung ↑ ↓ ↔
Vertrauth. Begrüssung	47	0	4	,929	1,85	2,47	↑ + 33,5 %
Vertrauth. Psalm	46	0	4	1,025	1,61	2,20	↑ +37,2 %
Vertrauth. liturgische Wechselrede	47	0	4	1,109	2,00	2,34	↗ + 17%
Vertrauth. Gebet	46	0	4	1,015	1,82	2,24	↑ + 23 %
Vertrauth. Lesung	46	0	4	1,020	1,80	2,07	↗ +15%
Vertrauth. Lieder	46	1	4	,918	2,89	2,96	= +2,4 %
Vertrauth. Predigt	46	0	4	1,046	1,77	2,13	↗ + 20 %
Vertrauth. Credo	46	0	4	1,025	1,88	2,80	↑ + 48 %

²⁴ Vgl. K. Meyer, Vertrautheit.

²⁵ Siehe auch die Befragung 2001 von K. Meyer, Vertrautheit, 24, 26f. Anders als in der Befragung von 2001 war das Thema «Gottesdienst» ein verstärkter Schwerpunkt im Unterrichtsjahr 2004/05.

Vertrauth. Vaterunser	46	2	4	,437	3,50	3,83	↗ 9,4 %
Vertrauth. Abendmahl	46	0	4	1,043	1,96	2,61	↑ +33,2 %
Vertrauth. Segen	46	0	4	,930	2,23	2,39	↗ +7,2 %
Vertrauth. Orgelmusik	46	0	4	1,110	2,50	2,46	= -1,6 %
Vertrautheitsskala mit allen Voten	46	15	44	6,517	25,98 (σ 2,165)	30,48 (σ 2,54)	↗ + 17,3 %
	Gültige Werte 46		1. Befr. 41 (48 möglich)	1. Befragung 6,71	Theoretische Mitte der Skala: 24 Cronbachs Alpha: .786 Gar nicht vertraut = 0 sehr vertraut = 4		

Auch aufgrund des unterrichtlichen Fokus stieg im Verlauf dieses Konfirmandenjahres die Vertrautheit mit den Anfangsstücken und dem Glaubensbekenntnis. Die Lieder hielten ein hohes Niveau. Die Orgelmusik hatte die höchste Standardabweichung, Vertrautheit und bleibende Fremdheit werden offenbar hier besonders stark empfunden. In Kommentaren wurde das langsame Orgelspiel wiederholt beklagt. Der Segen hätte nach einem Unterrichtsjahr wohl mehr Beachtung finden können.

Vergleichend kann Jochen also mit einem Fragebogen am Anfang und Ende einer Unterrichtsperiode feststellen, ob sich seine Konfirmandinnen und Konfirmanden am Ende vertrauter einschätzen, oder bei anderen Skalen, ob sie mehr Bereitschaft zur Kommunikation zeigen usw.

Wenn er eher erlebnispädagogisch orientiert ist, stellt Jochen vielleicht nach der Befragung fest: Bei der Wissensskala hat sich nicht so viel getan, es wäre vielleicht gut, einen Ablaufzettel zum Gottesdienst in einer Stunde einzubringen. Oder: Jochen ist eher meditativ, aber unpraktisch, dann stellt er möglicherweise fest, dass die Jugendlichen sensibler geworden sind, aber an Mitmachbereitschaft und eigenem Ausdruck fehlt es noch. Wenn Jochen sehr kognitiv unterrichtet, könnte er feststellen: In Bezug auf die Dimension der Inhaltlichkeit läuft es gut, aber es fehlt den Konfirmandinnen und Konfirmanden an einem eigenen Verhältnis zum Gottesdienst.

Er hat die Chance, in der Folge den Unterricht genauer abzustimmen auf seine Gruppe und die Dimensionen, auf welche er selbst Wert legt.

Die Möglichkeit des Fragebogens muss sich nicht auf Selbstevaluation beschränken. Und hier kommt die Möglichkeit der Forschung ins Spiel: Wenn man den Fragebogen grossflächiger anlegt, kann man sich auf die Suche machen nach Gemeinden, in denen die Sensibilität besonders gestiegen ist und nachfragen: Was ist dort anders als bei anderen? Sind es andere Strukturen des Umfeldes oder auch Elemente des Unterrichts, der Charakter der Lehrenden? Diese Forschung ist Zukunftsmusik.

Um plastischer zu bleiben: Ein ganz konkretes kurzes Beispiel aus der Befragung meiner Konfirmandinnen und Konfirmanden zeigt, wie solch eine Suche nach Schnittstellen aussehen kann:

Ausgangspunkt ist die Dimension des Ausdrucksverhaltens mit den zwei Komponenten a) der Häufigkeit des Gottesdienstgangs und b) der Beteiligung an Gottesdiensten (Häufigkeit des Mitmachens).

Mit dem Fragebogen konnten wir überprüfen, ob in meiner Gemeinde ein häufiger Gottesdienstgang mit hohen Ergebnissen in anderen Dimensionen korreliert und mussten feststellen: Reine Gottesdienstbesuchshäufigkeit hat wenig Bedeutung für die anderen Dimensionen. In dieser Gemeinde brachten viele Gottesdienstgänge der Konfirmandinnen und Konfirmanden zwar eine korrelierende Steigerung der Vertrautheit,²⁶ aber keine Korrelation in den anderen Dimensionen.

Am Anfang hatten wir Neidhart zitiert, der fragte, ob den Konfirmanden der Gottesdienst durch das regelmässige Besuchen zu einer geistigen Heimat wird. Seine Antwort war schon in den sechziger Jahren ein Nein. Dieses Nein können wir für meine Gemeinde bestätigen, wenn zur «Heimat» z.B. auch Sensibilität, Inhalte und andere Dimensionen gehören.

Es wurde aber auch nach der Häufigkeit des Mitmachens gefragt (das gemeinsam für zufällig zusammengestellte Gruppen organisiert wurde) und stellten fest: Wenn die Jugendlichen häufig bei Gottesdiensten an irgendeiner Stelle mitgemacht hatten, korrelierten gleich drei Skalen signifikant. Wer auch nur gruppenweise viel beteiligt war, hatte am Ende ein höheres Wissen, hatte am Ende sogar noch höhere Vertrautheit²⁷ und ein höheres Gespür für Religiöses.²⁸

Eine Kirchenvorsteherin sagte zuvor zur Änderung in der Konfirmandenarbeit: «Die Jugendlichen sollen einfach nur viel zum Gottesdienst gehen,

²⁶ Bei der Befragung des Verfassers von 2001 gab es nicht einmal eine Korrelation mit der Vertrautheit; vgl. K. Meyer, Vertrautheit, 28f. Der Unterschied liegt wahrscheinlich darin, dass in der Gemeinde 2005/06 der Gottesdienst ein eigenes Schwerpunktthema war. Die Verbindung von Schwerpunktthema und vermehrtem Gottesdienst führten so zu einer deutlichen Korrelation im Jahr 2005/06.

²⁷ Die Korrelation mit der Vertrautheit ist hier sogar noch ausgeprägter als beim Vergleich mit der blossen Teilnahmehäufigkeit. Meine eigene Studie von 2003 zeigt, dass diese Diskrepanz in anderen Jahrgängen noch deutlicher war. Damals gab es keine Steigerung der Vertrautheit bei grösserer Gottesdienstteilnahmehäufigkeit, aber eine deutlich erhöhte Vertrautheit bei «Übernahmen von Elementen des Gottesdienstes», Vertrautheit, 28f.

²⁸ Die einzelnen Werte dieser Skalen gehören zu einem grösseren Forschungsprojekt und können vom Autor erfragt werden. Sie werden 2011 in einem grösseren Zusammenhang veröffentlicht.

dann lernen sie das alles schon!» Jetzt konnten wir begründet sagen: «Nein. Dadurch lernen sie wenig.» Aber sie beginnen viel zu lernen, wenn sie selbst mitmachen dürfen.

Das heisst: selbst Meditationen schreiben, wie im Beispiel oben, selbst im Gottesdienst etwas vortragen, Gebete sprechen, in vielfältigen Formen mitmachen, ihre Gebetshaltungen im Gottesdienst vorführen – das lohnt sich.

Das kleine Zitat aus dem Titel des Vortrages stammt aus einem der Fragebogen und bringt es so zum Ausdruck: Was hat dir am letzten Gottesdienst gefallen? «... dass ich mitmachen konnte.»

Durch verantwortliche Beteiligung auf einfachem Niveau geht auch beim Gottesdienst Lernen in die Tiefe. Dies mag ein Beispiel sein für viele andere Felder, die noch entdeckt werden müssen. Die wissenschaftliche Arbeit an Lehr-Lernkonstellationen beim Thema Gottesdienst beginnt erst jetzt.

4. Zusammenfassung

Die Möglichkeiten der Dimensionierung beim Thema Gottesdienst bestehen in

- der Strukturierung von mehrdimensionalen Lehr-Lernprozessen bei diesem komplexen Thema (und dem komplexen Geschehen «Gottesdienst»),
- der pädagogisch differenzierten Begleitung von «Anfängern» (Erfahrungsräume für verschiedene Dimensionen anbieten),
- einer Evaluationsstruktur für Praxis und empirische Unterrichtsforschung,
- der Chance zur gezielten Verbesserung von Unterricht und zur Fokussierung von Unterrichtsforschung.