

Gottfried Adam

## Didaktik und Konfirmandenarbeit

### Übersicht

Begriff und Sache der Didaktik

Modelle didaktischer Theoriebildung

*Die »kritisch-konstruktive Didaktik« Wolfgang Klafki – ein bildungstheoretisches Didaktikmodell • Die »Berliner Didaktik« – ein lerntheoretisches Didaktikmodell*

Elementarisierung und didaktische Analyse

Zur Frage der Ziele

Der Begriff der Bildung und das christliche Menschenbild

Didaktik der Konfirmandenarbeit

*Vorbemerkung:* Absicht des folgenden Beitrages ist es, in den Gesamthorizont von Didaktik einzuführen. Spezielleren Fragestellungen (Planungsentscheidungen, Organisation und methodische Gestaltung der Konfirmandenarbeit) sind die folgenden Beiträge gewidmet.

### Begriff und Sache der Didaktik

Das Wort »Didaktik« gehört nicht zu den gängigen Begriffen. Es wird unterschiedlich verwendet und ruft Assoziationen hervor, die sich in verschiedener Weise auf Unterricht und Lernen beziehen. Eine gängige Verhältnisbestimmung von Didaktik und Methodik, wie sie sich auch in Überblicken der Fachliteratur findet, lautet: In der Didaktik geht es um die *Was-Frage* (Inhaltsfrage), in der Methodik geht es um die *Wie-Frage* (Vermittlungsaspekt). Diese Verhältnisbestimmung ist als eine erste annähernde Bestimmung durchaus legitim, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Verhältnis von Didaktik und Methodik im ganzen sehr viel differenzierter ist.

Ein Blick in die Geschichte des Begriffs zeigt die Breite dessen, was damit im Blick ist: »Das Wort ›Didaktik‹ stammt vom griechischen Verb *didáskein* ab und kann sowohl aktiv (als ›lehren‹ und ›unterrichten‹) wie auch passiv (als ›lernen‹, ›belehrt werden‹, ›unterrichtet werden‹) und medial (›aus sich selbst lernen‹, ›ersinnen‹, ›sich aneignen‹) übersetzt werden. Das vom Verb abgeleitete *dídaxis* bedeutet: Lehre, Unterricht, Unterweisung. Die *didaktiké téchne* ist die Lehrkunst. Schon in der Antike bezog sich das Wort Didaktik also sowohl auf das Lehren wie auch auf das Lernen.«<sup>1</sup>

1. W. Jank/H. Meyer: Didaktische Modelle. Frankfurt/M. 31994, 17. – Zu historischen Aspekten von Johann Amos Comenius bis Erich Weniger s. W. Wiater: Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth 1993, 16-33.

Didaktik ist also von der Herkunft her im übergreifenden Sinne als allgemeine Theorie des Lehrens und Lernens an allen Orten (d.h. in der Schule und außerhalb der Schule) zu bestimmen, z.B. als »die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren« (Jan Amos Comenius). In der Didaktik geht es also um das Fragen danach, wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu etwas lernen soll. Die Bedingungsfrage, Begründungsfrage, Zielfrage, Ortsfrage, Personenfrage und Methodenfrage sind in einem solchen Gesamtverständnis eingeschlossen. Didaktik ist somit die Bezeichnung für die pädagogische Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf *alle Formen zielgerichteten Lehrens und Lernens*<sup>2</sup>.

## Modelle didaktischer Theoriebildung

In der allgemeindidaktischen Diskussion spielen vor allem folgende Positionen eine Rolle: die informationstheoretisch-kybernetische, die kritisch-kommunikative, die lern- oder auch lehrtheoretische, die curriculumtheoretische sowie die bildungstheoretische Didaktik.

Die *informationstheoretisch-kybernetische* Konzeption ist im strikten Sinne keine Didaktik, sondern eine Methodik. Sie geht davon aus, daß die Zielentscheidungen nicht in den Zuständigkeitsbereich der Didaktik fallen, sondern gesellschaftlich vorgegeben sind. Die Aufgabe der »Didaktik« wird lediglich darin gesehen, die vorweg entschiedenen Zielsetzungen bestmöglich umzusetzen.

In der *kritisch-kommunikativen* Didaktik geht es um die Beachtung der Beziehungsebene bei allen Lernprozessen. Diese Didaktik achtet mit Recht auf die Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen in der Klasse, in der Gruppe usw. Sie macht damit auf eine wesentliche Dimension von Lernprozessen aufmerksam. Ihre Überlegungen sind als ein wesentliches Element in das Konzept einer umfassenden Didaktik aufzunehmen. Aber für sich allein ist mit diesem Ansatz kein hinreichendes Gesamtkonzept gegeben.

Im *curricularen* Ansatz wurden vor allem die Frage der Lernziele und der Gesichtspunkt der Überprüfbarkeit herausgearbeitet. Dadurch kam es zu einer grundlegenden Umorientierung von Lehrplänen und Unterrichtsplanung von einer Stoff- zu einer Zielorientierung. Inzwischen fand eine Angleichung von Didaktik und Curriculumtheorie statt, so daß kein Grund besteht, Didaktik und Curriculumtheorie gegeneinander auszuspielen.

Die beiden Didaktik-Konzeptionen, die am nachhaltigsten die Unterrichtspraxis geprägt und die wissenschaftliche Diskussion bestimmt haben, sind die lerntheoretische Berliner Didaktik von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz und die bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki. Dabei haben sich die Positionen gegenseitig befruchtet und einander angenähert. Schulz

2. Weitere Aspekte entfaltet *W. Klafki*: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht der kritisch-konstruktiven Didaktik. In: ZP o.Jg. (1995), 33. Beiheft, 91ff. (Themaheft »Didaktik und/oder Curriculum«).

hat sich in seinen weiteren Überlegungen der bildungstheoretischen Didaktik angenähert und den Bildungsbegriff rezipiert<sup>3</sup>. Klafki hat von der Berliner Didaktik Wesentliches gelernt (anthropogene und sozial-kulturelle Bedingungen, Medienfrage, Lehr- und Lernprozeßstruktur). Das Berliner Modell wurde und wird vor allem wegen seiner Strukturanalyse des Unterrichts geschätzt<sup>4</sup>. Beide Ansätze haben die Unterrichtspraxis in Schule und Gemeinde in starkem Maße beeinflußt und werden im folgenden dargestellt.

### Die »kritisch-konstruktive Didaktik« Wolfgang Klafkis – ein bildungstheoretisches Didaktikmodell

Die Formulierung von fünf didaktischen Grundfragen durch Klafki stellt so etwas wie eine Sternstunde der Pädagogik dar. Die *fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse* lauten:

- |  |                         |
|--|-------------------------|
| »I. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm exemplarisch erfassen? ...       | Exemplarische Bedeutung |
| II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben? ...                     | Gegenwartsbedeutung     |
| III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder? ...  | Zukunftsbedeutung       |
| IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I, II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes? ...   | Sachstruktur            |
| V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, »anschaulich« werden kann?« <sup>5</sup> | Zugänglichkeit          |

3. W. Schulz: Unterrichtsplanung. München u.a. <sup>3</sup>1981.

4. Informationen zu didaktischen Positionen sind zu finden bei Jank/Meyer, 130ff. (Anm. 1); W.H. Peterßen: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München <sup>4</sup>1994; Wiater, 34-65 (Anm. 1); W.H. Peterßen: Handbuch Unterrichtsplanung. München <sup>7</sup>1996, 47ff.; R. Lachmann: Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik. In: G. Adam/R. Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen <sup>5</sup>1997, 13ff.

5. W. Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Erstmals veröf-

Diese Grundfragen wurden erstmals im Jahre 1958 zum Zwecke der Analyse und Planung von Unterricht formuliert. Sie verstehen sich als der »Kern der Unterrichtsvorbereitung«. Als entscheidende Gesichtspunkte werden herausgestellt: Gegenwartsbedeutung – Zukunftsbedeutung – Sachstruktur – Exemplarische Bedeutung – Zugänglichkeit.

Auf dem Weg von den fünf didaktischen Grundfragen zur kritisch-konstruktiven Didaktik hat Klafki sein auf die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung konzentriertes Konzept zu einem umfassenden Planungsinstrumentarium entwickelt. Dabei wird die Grundstruktur der fünf didaktischen Grundfragen erweitert um die Zielfrage, die Bedingungsanalyse, die stärkere Berücksichtigung der Medienfrage und des Lehr-Lernprozesses und um die Evaluationsfrage. An die Stelle des Primates der Inhaltsfrage tritt der Primat der Zielfrage, wobei aber im Blick bleibt, daß Ziele und Inhalte nur gemeinsam auszuwählen und auszuarbeiten sind<sup>6</sup>. Klafki hat ihm wichtig erscheinende Aspekte anderer Didaktikmodelle aufgegriffen (kritisch-kommunikative Didaktik: Offenheit der Planung, Unterricht als Interaktionsprozeß; Curriculumtheorie: Zielorientierung und Evaluation; Berliner Didaktik: Bedingungsanalyse) und in sein Konzept integriert. So kommt er zu dem »*Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung*«<sup>7</sup> (→ 169).

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, daß in den Fragestellungen 1 bis 4 und 6 die fünf Fragen der früheren didaktischen Analyse »aufgehoben« sind. In der Darstellung des Perspektivenschemas werden durch Doppelpfeile die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Fragehinsichten zum Ausdruck gebracht. Daraus ist ersichtlich, daß die Bedingungsanalyse in die Beantwortung aller sieben Fragen eingeht. Einzelne Pfeile signalisieren, daß die jeweilige Frage primär im Blick auf jene Frage, auf die der Pfeil weist, zu beantworten ist<sup>8</sup>.

● *1.-3. Grundfrage.* Die ersten drei Fragen, d.h. die Fragen nach der *Gegenwartsbedeutung*, vermuteter *Zukunftsbedeutung* und nach der *exemplarischen Bedeutung*, richten sich primär auf die Begründbarkeit, d.h. sie dienen der Prüfung, ob eine ins Auge gefaßte Thematik und die sie konstituierenden allgemeinen Ziele didaktisch begründbar sind. Dabei muß nun die Frage nach der Ge-

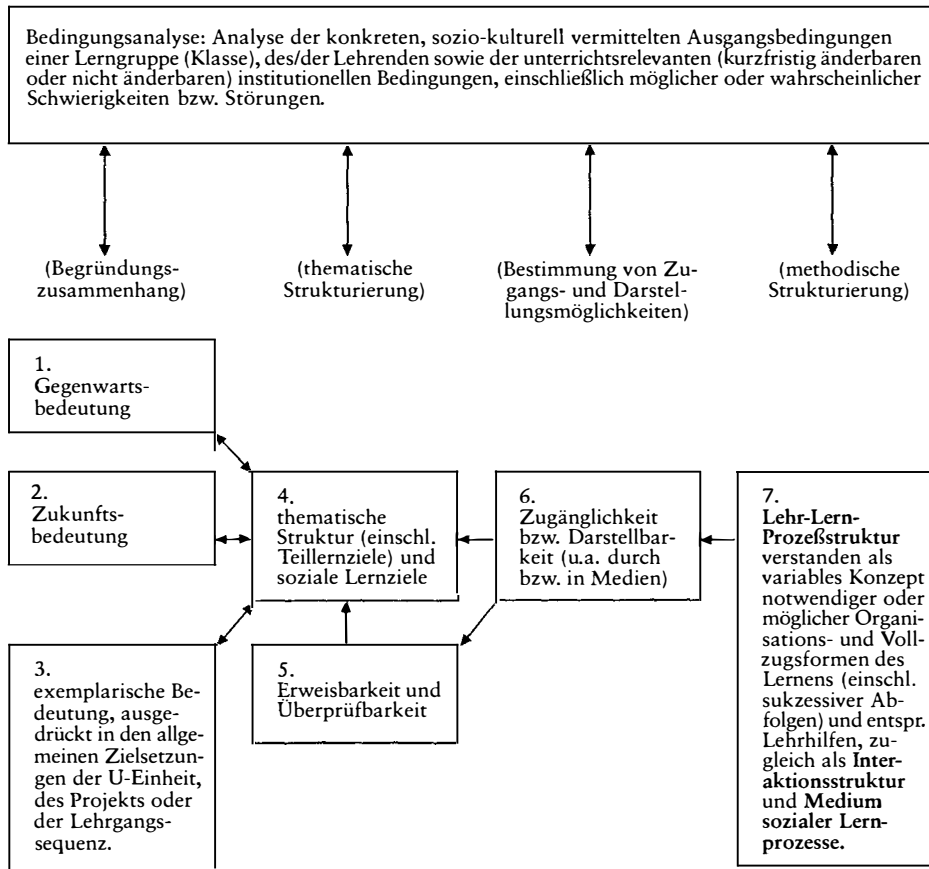
fentlicht in: DSch 50 (1958), 450-471. Dieser Beitrag wurde vor allem bekannt in der modifizierten Fassung in: *H. Roth/A. Blumenthal (Hg.): Didaktische Analyse* (Auswahl Reihe A, Bd. 1). Hannover <sup>10</sup>1969, 5-32, hier 14-18; *W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim <sup>10</sup>1975, 126-153, hier 135-143 (Teil C. Die Didaktische Analyse). Wir zitieren nach dieser Fassung. Ursprünglich war die Frage nach der exemplarischen Bedeutung an vierter, nicht an erster Stelle plaziert.

6. *W. Klafki: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik*. In: *E. König u.a. (Hg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung*. München 1980, 13ff. (= *W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u.a. <sup>4</sup>1994, 251-284).

7. Wiedergabe nach *W. Klafki* <sup>4</sup>1994, 272 (Anm. 6). Diesem als »vorläufig« bezeichneten Schema ist bislang keine »endgültige« Fassung gefolgt.

8. Die folgenden Erläuterungen des Perspektivenschemas beziehen sich in Referat und Zitat auf Klafkis Ausführungen in Abschnitt III (Aufriß von Perspektiven der Unterrichtsplanung) seines Aufsatzes »Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik«. In: *Klafki* <sup>4</sup>1994, 270-283 (Anm. 6); die Seitenangaben im folgenden Text beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

## Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung



genwartsbedeutung »etwas präziser als Frage nach den *von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt bestimmt werden*« (273).

Hier spielen die generellen Bedingungen des Aufwachsens (Individualisierung, Pluralisierung der Lebenslagen, fortschreitende Technisierung), regionale Einflüsse (Stadt-Land usw.), die durch die religiöse Umwelt geprägten Erfahrungen (z.B. Frömmigkeitsstil) und die entwicklungstheoretischen Aspekte (Entwicklungsniveau etc.) herein. Die Erkenntnisse und Einsichten all dessen, was unter die lebensgeschichtliche Fragestellung gehört, ist an dieser Stelle von Bedeutung, um ein Thema didaktisch zu reflektieren. Die formulierten Fragestellungen der alten didaktischen Analyse sind hier weiterhin hilfreich: »Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein? ... Wo läßt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen?«<sup>9</sup>

9. Klafki <sup>10</sup>1975, 135 (Anm. 5).

Es gilt zu klären, für welchen umfassenden oder grundlegenden Teil unserer Glaubensüberlieferung und unseres Glaubensverständnisses ein ausgewähltes Thema stehen kann. In die andere Richtung geblickt, geht es um die Entscheidung, welcher Inhalt den größeren grundlegenden Teil aus unserer Glaubens-tradition so zur Sprache bringen kann, daß er für die Jugendlichen aufschließende Funktion bekommt und deshalb einer Reihe anderer, ebenfalls möglicher Inhalte vorzuziehen ist. Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines Themas für die jeweiligen Jugendlichen werden in ihrer exemplarischen Bedeutung in der Formulierung der Zielbestimmungen konkretisiert.

Der zweite Hauptkomplex der Unterrichtsplanung umfaßt die vierte und fünfte Frage: Hier geht es um die Strukturierung der Thematik, die Klärung notwendiger und möglicher Teillernziele und um die Formen der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des im Lernprozeß Angeeigneten.

● *4. Grundfrage.* Für die *Strukturierung der Thematik* schlägt Klafki jetzt folgende konkreten Fragestellungen vor:

- a) »Unter welchen Perspektiven soll das Thema bearbeitet werden? ...
- b) Welches ist die immanent-methodische Struktur der jeweils perspektivisch gefaßten Thematik? ...
- c) Welche Momente konstituieren die Thematik, jeweils unter bestimmten Perspektiven? ...
- d) In welchem Zusammenhang stehen die ermittelten Momente (Strukturfaktoren)? Etwa in einer logischen oder kausalen Folge, einem Wechselwirkungsverhältnis, im Verhältnis von Mittel und Zweck bzw. in komplexeren Gefügen, die verschiedene der genannten oder weiterer Zusammenhangsformen verbinden?
- e) Weist die Thematik eine Schichtung, etwa im Sinne von Oberflächen- und Tiefenstrukturen auf?
- f) In welchem größeren Zusammenhang bzw. in welchen Zusammenhängen steht – je nach den gewählten Perspektiven – die Thematik?
- g) Welches sind die notwendigen begrifflichen, kategorialen Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema, und welche Verfahren der Bewältigung müssen die Schüler sei es mitbringen, sei es im Zusammenhang der Auseinandersetzung erwerben?« (279f.)

Diese Fragen nach Eigentümlichkeit, Zusammenhang, Schichtung usw. ermöglichen es, die innere Struktur eines Themas deutlich werden zu lassen. Fluchtlinie dieser Überlegungen ist es, von daher den geeigneten Weg zur Erschließung und Aneignung zu finden (s. dazu 6. Frage). Die thematische Strukturierung schließt die Formulierung von Teillernzielen ein.

● *Die 5. Grundfrage* richtet sich auf die *Erweisbarkeit* bzw. *Überprüfbarkeit* eines erfolgreich durchgeführten Aneignungs- bzw. Auseinandersetzungsprozesses. Klafki fragt: »Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungsformen, welchen ›Leistungen‹ im weiteren Sinn des Wortes soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob die angestrebten Lernprozesse bzw. Zwischenschritte als erfolgreich gelten können?« (280)

Klafki warnt vor einer behavioristisch-lernpsychologischen Verengung dieser Fragestellung. Bei anspruchsvolleren Zielsetzungen, wie sie etwa mit hermeneutischen Lernzielen und der Entwicklung von religiöser, theologischer und ethi-

scher Urteilsfähigkeit gegeben sind, greifen Normarbeiten und lernzielorientierte Tests entschieden zu kurz.

- Die 6. Grundfrage richtet sich auf das *Problem der Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit* (im weitesten Sinne des Wortes). Hier ist die 5. Frage der didaktischen Analyse aufgenommen. Es wird auf die Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten hingewiesen. Die stärkere Beachtung der Medienfrage gegenüber der ursprünglichen Fassung fällt auf: »Zugänge können z.B. über konkrete Handlungen, Spiele, Erkundungen, Rekonstruktionen oder Konstruktionen oder durch Darstellung bzw. Verfremdung in Medien – Bildern, Modellen, Collagen, Filmen usw. – gewonnen werden.« (282) Aber hier wie auch bei der letzten Frage läßt Klafki es mehr oder minder mit einer kurzen Absichtserklärung sein Bewenden haben.

- 7. Grundfrage. In dieser gegenüber der alten Fassung der didaktischen Analyse neuen Grundfrage geht es um die *methodische Strukturierung bzw. Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses*. Hier findet die Erweiterung des Didaktikverständnisses ihren Niederschlag. Es wird auf die Bedeutung der Interaktions- und Lehr-Lernforschung hingewiesen.

Während Klafki seine Didaktik im Zusammenhang einer Theorie kategorialer Bildung ausgearbeitet hat und Didaktik als Sinntheorie (Herwig Blankertz) versteht, hat man in der Berliner Didaktik ursprünglich in bewußter Absetzung vom Bildungsbegriff auf den Erziehungsbegriff gesetzt und Didaktik als Theorie des Unterrichts und als lerntheoretische bzw. lehrtheoretische Didaktik entwickelt.

### Die »Berliner Didaktik« – ein lerntheoretisches Didaktikmodell

Grundlegend für diese Konzeption ist ein Aufsatz Heimanns mit dem Titel »Didaktik als Theorie und Lehre«, der 1962 erschienen ist<sup>10</sup>. Der Autor wollte damit ein wertneutrales Beschreibungsmodell für Unterricht vorlegen. Er hat sein Konzept in bewußter Abhebung vom bildungstheoretischen Didaktikansatz konzipiert, weil er den Bildungsbegriff für »vielleicht grundsätzlich ungeeignet« hielt. An seinem Konzept ist dreierlei besonders hervorzuheben: zum einen die Ausarbeitung der Zielfrage in einer Matrix, zum andern die explizite Berücksichtigung der anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen und zum dritten die Betonung der Interdependenz aller Planungsfaktoren. Diese Interdependenz aller unterrichtlichen Momente gilt auch für die Zielfrage, für die Heimann folgendes Raster zur Strukturierung ausgearbeitet hat<sup>11</sup>:

10. P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre. In: DSch 54 (1962), 407-427 (wieder abgedruckt in: P. Heimann: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, 142-167). Für die Verbreitung der Berliner Didaktik sorgte vor allem das Erscheinen der Aufsatzsammlung: P. Heimann u.a.: Unterricht – Analyse und Planung (Auswahl Reihe B, Bd. 1/2). Hannover <sup>10</sup>1979. Besonders wirksam wurde darin der Beitrag von W. Schulz: Unterricht – Analyse und Planung, 13-47.

11. Heimann 1962, 416.

Klasse:	kognitiv-aktiv	affektiv-pathisch	pragmatisch-dynamisch
spezifische Akte der	Daseins-Erhellung	Daseins-Erfüllung	Daseins-Bewältigung
Stufen			
1. Anbahnung	<i>Kenntnis</i>	<i>Anmutung</i>	<i>Fähigkeit</i>
2. Entfaltung	<i>Erkenntnis</i>	<i>Erlebnis</i>	<i>Fertigkeit</i>
3. Gestaltung	<i>Überzeugung</i>	<i>Gesinnung</i>	<i>Gewohnheit</i>

Dieses Raster hilft, die Zielsetzungen des Unterrichts zu präzisieren und Schwerpunktsetzungen exakter zu bestimmen. Es kann helfen, Einseitigkeiten zu erkennen. Dabei geht es in allen drei Bereichen um eine Stufung in aufsteigender Tendenz (z.B. Kenntnis – Erkenntnis – Überzeugung). Freilich wird nicht gefordert, daß jeweils die höchste Stufe im Lernprozeß anzusteuern ist.

Die entscheidenden Gesichtspunkte für die Analyse des Unterrichts sind die Fragen nach den Bedingungs- und Entscheidungsfeldern. Die Bedingungsfelder werden als *anthropologisch-psychologische* sowie *anthropogene-sozial-kulturelle* Voraussetzungen bezeichnet. Hinsichtlich der Entscheidungsfelder wird unterschieden in Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien. Im »klassischen« Text von Schulz heißt es:

»Mindestens sechs Momente konstituieren in ihrem Zusammenwirken Unterricht als absichtsvoll pädagogisches Geschehen: Die pädagogische *Intentionalität* (Absichten), die *Themen* des Unterrichts (Inhalte, Gegenstände), mit denen die Absichten verfolgt werden, die *Methoden* (Verfahren), die zur Bewältigung von Intentionen und Themen dienen sollen, schließlich die *Medien* (Mittel) der Verständigung zwischen den am Unterricht Beteiligten über Absichten, Gegenstände und Verfahren sind Strukturmomente, über deren Auswahl der Unterrichtende oder dessen Vorgesetzte *entscheiden* müssen. Bei diesen Entscheidungen müssen sie voraussetzen, daß die am Unterricht beteiligten *Menschen* und daß die *Gesellschaft*, in der er stattfindet, in einer Weise gegeben und aufgegeben sind, für die dieser Unterricht eine Bildungshilfe im schon definierten Sinne leistet.

Im folgenden werden die sechs Strukturmomente verallgemeinert als

Anthropogene Voraussetzungen	Intentionalität	Sozial-kulturelle Voraussetzungen
	Thematik	
	Methodik	
	Medienwahl	

bezeichnet.«<sup>12</sup> Damit ist die Grundstruktur der lerntheoretischen Didaktik gegeben. Eine interessante Frage besteht darin, wie sich die Bedingungs- und die Entscheidungsfelder zueinander verhalten.

12. Schulz, 23 (Anm. 3).



Wesentliche Ziele des Berliner Modells bestanden darin, den Unterricht effizienter zu machen und in der Unterrichtsplanung ein höheres Maß an Rationalität zum Zuge zu bringen. Hinsichtlich der Planung hat Schulz noch folgende drei Prinzipien herausgestellt:

- das Prinzip der *Interdependenz* (widerspruchsfreie Wechselwirkung der Planungsmomente),
- das Prinzip der *Variabilität* (Alternativen, Variationen, nachträgliche Korrektur) und
- das Prinzip der *Kontrollierbarkeit* didaktischer Entwürfe<sup>13</sup>.

Die rasche Verbreitung des Berliner Didaktik-Modells ist sicher nicht zuletzt auf die weite Fassung des Didaktikbegriffes und die Offenheit des Ansatzes (Wertfreiheit) zurückzuführen. Es ist offen für alle Positionen und Fächer. Es ist inhaltlich nicht festgelegt (etwa durch einen Bildungsbegriff), es ist anpassungsfähig, sofern man bereit ist, sich auf der Basis von Lehr- und Lernvorgängen zu verständigen. Es ist schließlich in seiner Grundstruktur durchsichtig und einfach zu handhaben.

## Elementarisierung und didaktische Analyse

Die Wendung zur Lebensgeschichte in Pädagogik und Religionspädagogik und die jüngsten Forschungen zur religiösen Entwicklung können auch die Fragen der Unterrichtsplanung nicht unberührt lassen. Unter dem Stichwort der Elementarisierung wird nach den Konsequenzen für die Didaktik gefragt. Die lebensgeschichtliche Fragestellung ermöglicht eine genauere, auch empirisch gestützte Konkretisierung des Vorverständnisses bei den Jugendlichen hinsichtlich des gesellschaftlichen Erfahrungshorizontes, der entwicklungspsychologischen Perspektive (kognitives Entwicklungsstadium, Stufen der sozialen Perspektivenübernahme etc.) und der konzeptuellen Voraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen (Entwicklungsniveau von Gerechtigkeitsverständnis, Gottesverständnis etc.). Elementarisierung wird dabei als ein Prozeß wechselseitiger Erschließung gesehen, und es wurde eine »elementarisierende didaktische Analyse« mit vier Analyseschritten (Wahrheiten, Strukturen, Erfahrungen und Zugänge) konzipiert<sup>14</sup>.

Bei der Frage nach den (1) elementaren Wahrheiten geht es um das »Vergewisserungsproblem im Streit um gewißmachende Wahrheit«, bei den (2) elementaren Strukturen um die »Aufgabe wissenschaftlicher Vereinfachung im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration«, unter (3) elementaren Erfahrungen um das »Relevanzproblem im Sinne lebensbedeutsamer Erschließung«, und unter (4) elementaren Zugängen kommt das »Sequenzproblem im Sinne der gesellschafts- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen« in den Blick.

13. A.a.O., 45ff.

14. F. Schweitzer u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995. S. bes. 24ff. und 173ff.

Selbstverständlich handelt es sich auch bei diesen vier Hinsichten nicht um ein starres Schema, sondern um Fragestellungen, unter denen ein Thema etc. im Blick auf eine bestimmte Adressatengruppe zu erschließen ist.

### Zur Frage der Ziele

(→ Elsenbast/Goßmann, 155ff.; → Adam/Hahn, 199ff.)

Die Zielorientierung, die wir dem curricularen Ansatz (Saul B. Robinsohn) verdanken, stellt einen entscheidenden religionspädagogischen Fortschritt dar, den wir nicht mehr aufgeben dürfen. Ziele sind religionspädagogisch deshalb wichtig, weil sie zum Nachdenken darüber zwingen, was der/die Unterrichtende eigentlich intendiert, und weil dieses Nachdenken zu einer präziseren Planung führt. Ziele und Inhalte eines Lehrplans stellen das »Curriculum im engeren Sinne« dar. Darin spiegelt sich, daß Ziele und Inhalte eng zusammengehören. Dabei müssen die Zielentscheidungen so beschaffen sein, daß sie theologisch sachgemäß sind, die Voraussetzungen und Erfordernisse der Jugendlichen einschließen, ihr Subjektsein in Anschlag bringen und den gesellschaftlichen und gemeindlichen Bedingungen genügen. In der Konfirmandenarbeit kommt als besondere Herausforderung hinzu, daß wir es mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulformen und d.h. mit einer Vielfalt von Begabungen und einer größeren Bandbreite bei den Voraussetzungen zu tun haben, als das beim schulischen Religionsunterricht in der Regel der Fall ist. Das führt zu einer Unterschiedlichkeit der Zielsetzungen. Der/die Unterrichtende wird vor die Frage gestellt, ob alle Jugendlichen einer Konfirmandengruppe das gleiche Ziel erreichen können oder ob aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen und Möglichkeiten ein differenziertes Zielspektrum eingeführt werden muß. Es liegt auf der Hand, daß man das gleiche Thema unter ganz verschiedenen Zielsetzungen unterrichten kann.

Das sei, ohne eine systematische Ordnung zu implizieren, am Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1ff.) exemplifiziert: Man kann diesen Text z.B. mit der Intention behandeln, (1) daß die Jugendlichen den Inhalt kennenlernen, (2) daß sie die literarische Gattung »Gleichnis« erkennen, (3) daß sie das Verständnis von Gerechtigkeit, wie es im Gleichnis vorliegt, erarbeiten und diskutieren, (4) daß sie das Gleichnis spielen und so zu einer persönlichen Betroffenheit finden können.

Was will ich? Gibt es eine sinnvolle Zuordnung, eine logische Stringenz in der Abfolge von Zielen und Zielebenen? Damit stellt sich die Frage der Systematisierung der Lernziele. Dies ist eine beständige, nie völlig abzuschließende Aufgabe. Aber es gibt einige Ordnungsgesichtspunkte, die als Strukturierungshilfen für die Unterrichtsplanung hilfreich sind.

Ziele kann man u.a. differenzieren hinsichtlich ihrer (1) Reichweite oder ihres Abstraktionsniveaus (Christine Möller), hinsichtlich der (2) Lern-Dimensionen und hinsichtlich ihres (3) Anforderungsniveaus, der Lernzielstufung<sup>15</sup>.

15. Eine gute Übersicht über die gängigen Positionen in der Frage der Lernziele bietet Peterßen <sup>7</sup>1996, 343-356 (Anm. 4).

## Reichweite/Abstraktionsniveau

Im Blick hierauf wurde eine dreistufige Differenzierung in Richtziele, Grobziele und Feinziele vorgeschlagen.

- **Richtziele:** Ihre Formulierungen sind sehr abstrakt und allgemein. Dadurch wird es z.B. ermöglicht, daß unterschiedliche Interpretationen unter einem Dach Platz finden. Bisweilen hat man diese übergreifenden Zielformulierungen als »Leerformeln« bezeichnet. Dabei wird übersehen, daß man für die generelle Richtungsbestimmung solche sehr allgemeinen Zielangaben braucht. Ziele für einen ganzen Jahrgang, ein Schuljahr liegen auf dieser Ebene.

Es sei nur daran erinnert, welche anregende Wirkung Anfang der 70er Jahre von dem Globalziel »Lernen (erfahren und erkennen), was es heißt, als Christ in unserer Zeit zu leben« ausging, das Weert Flemmig seinerzeit in die Debatte eingebracht hatte. Er hatte dann für die drei Bereiche Gemeinde/Kirche, Lebenswelt der Konfirmandinnen und Konfirmanden (individuell und sozial) und biblische Überlieferung und christliche Traditionen Richtziele formuliert. Für den letztgenannten Bereich lautet dies: »Lernen, die Botschaft des Evangeliums in den Überlieferungen der Kirche zu entdecken und zu verstehen, um als Christ begründet denken und handeln zu können.«<sup>16</sup>

- **Grobziele:** Auf dieser Ebene sind die Formulierungen bereits konkreter gehalten. Sie ermöglichen eine gewisse Breite der Interpretation und Gestaltung des Unterrichts, einer Aktion usw. Es wird bereits eine deutliche Kontur erkennbar. Bestimmte andere, ebenfalls denkbare Zielformulierungen werden durch die Formulierung eines Grobzieles ausgeschlossen. Die Formulierungen für Unterrichtseinheiten und für die einzelne Unterrichtsstunde liegen auf dieser Ebene.

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen ihre Fragen, Vorstellungen, Einstellungen und Zweifel im Blick auf die Frage nach Gott äußern und bearbeiten.

Die Konfirmanden und Konfirmandinnen nehmen bei einem Wochenendseminar an einer Abendmahlsfeier teil und erarbeiten sich schwerpunktmäßig die Einsetzungsworte.

- **Feinziele:** Hier geht es um Ziele von Teilschritten, von kurzen Sequenzen. Die Formulierungen gewähren nur einen geringen Interpretationsspielraum.

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen das eigene Bild von Gott darstellen und erklären können.

Die Jugendlichen sollen die Orte Bethlehem und Nazareth auf einer Landkarte von Palästina lokalisieren können.

## Lernzieldimensionen

Hinsichtlich der *Lernzieldimensionen* wird unterschieden in kognitive, affektive und pragmatische (oder psychomotorische) Lernziele. Dabei dürfen diese Ziel-dimensionen nicht voneinander getrennt werden, sondern es geht jeweils um

16. Vgl. W. Flemmig: Zur Aufgabe des Konfirmandenunterrichts – Ziele und Inhalte. In: *Comenius-Institut (Hg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit*. Gütersloh 21985, 278.

Schwerpunktsetzungen. Es werden dadurch unterschiedliche Bereiche des Menschen angesprochen. Im ganzheitlichen Lernen kommen sie zusammen<sup>17</sup>:

- *Wissensmäßig-kognitive Dimension*: Vermittlung von Information und Sachwissen über die Bibel und ihre Umwelt, über die christliche Glaubenstradition, über den Gottesdienst (Liturgie und Sakramente), über die Struktur und den Aufbau der Kirche, über die Reformation und das Leben Martin Luthers ...

Zielformulierungen sind hier wissen, denken und verstehen ...

- *Gefühlsmäßig-emotionale (affektive) Dimension*: Verbindung von eigener Lebenserfahrung mit der Botschaft des Glaubens, Einbringen persönlicher Betroffenheit, Fragen und Suchen nach Sinn und Werten für das eigene Leben, Bewertung von Verhalten aus der Sicht des Glaubens ...

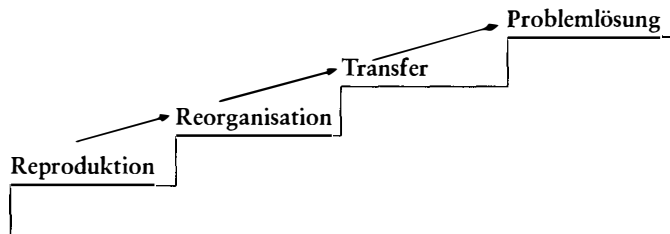
Zielformulierungen sind hier wahrnehmen, aufmerksam werden, offen sein, empfinden ...

- *Praktisch-pragmatische Dimension*: Einüben von Körperhaltungen, Spielen als Einüben von Verhalten, Lieder und selbstgestaltete Musik, gestaltendes Arbeiten mit verschiedenen Materialien, Exkursionen, Übernahme von selbstverantworteten Aufgaben (etwa: Lesung im Gottesdienst, Aktion zu sozialer Hilfe, Umweltaktion) ...

Zielformulierungen sind hier tun, verändern, gestalten ...

#### Lernzielstufen

Eine weitere Einteilung für Lernziele schlägt eine Lernzielstufung vor, die sich auf die kognitiven Lernziele bezieht<sup>18</sup>.



Bei der Reproduktion geht es darum, aufgenommene Fakten, Informationen etc. aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Die Stufe der Reorganisation bezeichnet die selbständige Verarbeitung und Anordnung von Informationen etc. Da, wo erworbene(s) Wissen, Einsichten und Kenntnisse auf ähnliche Situationen übertragen werden, ist die Stufe des Transfers erreicht. Bei der Problemlösung geht es um Entdeckungen machen, Lösungen selbständig finden, begründet Position beziehen. Es ist deutlich, daß die Anforderungen an die Jugendlichen jeweils komplexer werden. Sicher kann man in der Praxis die Niveaus nicht sauber voneinander trennen, aber als heuristisches Instrumentarium ist diese Lernzielstufung hilfreich.

17. Die folgenden Konkretionen unter Bezug auf *H.-J. Frisch*: Leitfaden Fachdidaktik Religion. Düsseldorf 1992, 125.

18. *Peterßen* 1996, 337 (Anm. 4).

Ich schlage vor, die beiden mittleren Stufen zusammenzulegen und hinsichtlich der Schwierigkeitsgrade zu unterscheiden zwischen einer *Fakten-Ebene*, einer *Konzeptions-Ebene* und einer *Wert/Urteils-Ebene*. Bei der Fakten-Ebene geht es um die Wiedergabe des Gelernten (Reproduktion). Bei der Konzeptions-Ebene geht es um die selbständige Darstellung und Anwendung des Gelernten (Reorganisation/Transfer). Die Wert/Urteils-Ebene zielt auf problemlösendes Denken und die begründete Stellungnahme der Lernenden. M.E. bewegt sich Unterricht immer auf diesen drei Ebenen, wobei diese Ebenen zugleich Ebenen im Sinne fortschreitender Komplexität darstellen. Jeder Unterricht benötigt eine Balance zwischen diesen drei Ebenen. Andernfalls kommt es zu erheblichen Spannungen im Unterricht und zu einem Motivationsabfall bei den Jugendlichen.

### Begrifflichkeit

Schließlich noch ein Wort zur *Begrifflichkeit*: Ich denke, es ist besser, von *Zielen* statt von Lernzielen zu reden. Der Begriff des Lernziels ist zu eng, weil er dahingehend mißverstanden werden kann, daß damit nur das kognitive Lernen gemeint sei. Der Begriff Ziel umfaßt auch die emotionale und pragmatische Dimension. Daß die Zieldimensionen letztlich miteinander zusammenhängen, darauf hatte ich bereits zuvor hingewiesen. Auch die Verwendung des Begriffs *Intentionen* legt sich nahe, wobei man darauf achten muß, daß dadurch nicht die Herausforderung, die mit dem Ausdruck »Ziel« verbunden ist, verlorengeht.

Bei der Formulierung von Zielen für Unterrichtseinheiten und einzelne Abschnitte/ Stunden steht immer auch die Frage nach dem »Warum?« und »Wozu?« der Konfirmandenarbeit überhaupt auf dem Spiel. Es genügt nicht, das Warum und Wozu der Konfirmandenarbeit lediglich auf der Global- und Richtzielebene im Blick zu haben. Freilich heißt das nicht, daß jede einzelne Sequenz (z.B. Auffinden der Orte Nazareth und Bethlehem auf der Palästina-Landkarte) nun immer zum Globalziel in Beziehung zu setzen ist.

## Der Begriff der Bildung und das christliche Menschenbild

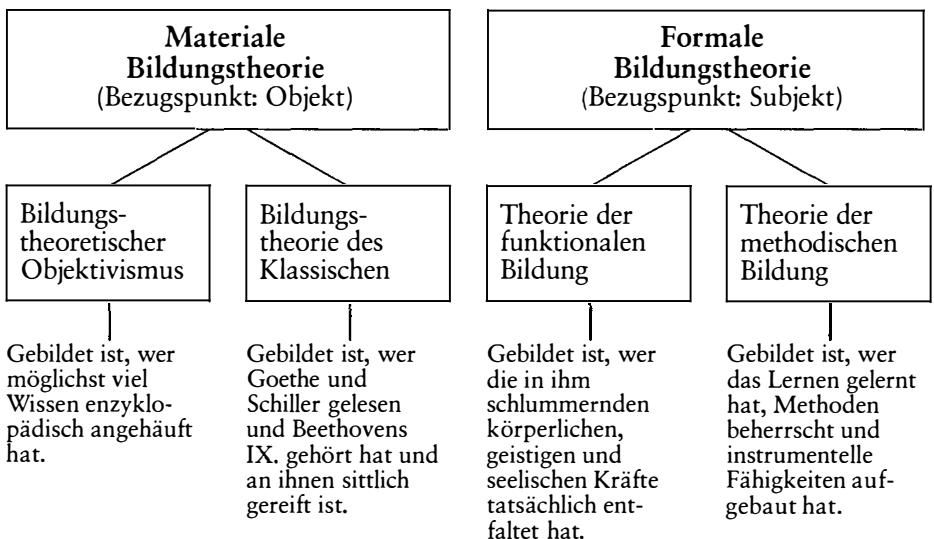
Jede Lernzielbestimmung enthält bewußt oder unbewußt ein Menschenbild. Jedes Lernverständnis kann auf technologische Überlegungen reduziert werden, Lehr- und Lernprozesse optimal und effizient zu organisieren. Pädagogik ist immer wieder auch dazu mißbraucht worden, Menschen zu entmündigen und zu bloßen Objekten zu machen. Es geht daher stets um die Aufgabe, die Lernprozesse und Lernziele »menschlich« zu gestalten. In der allgemein- und religionspädagogischen Diskussion hat der Begriff der Bildung auch die Aufgabe, in dieser Hinsicht zur Kritikfähigkeit anzuleiten.

Bildung hat von ihrer Herkunftsgeschichte her eine gewisse Nähe zu Religion und Glaube. Eine seiner Wurzeln liegt in der Mystik (z.B. bei Meister Eckart). Für den heutigen Sprachgebrauch ist wichtig geworden, was in den klassischen Bildungstheorien von Wilhelm v. Humboldt, Johann H. Pestalozzi, Friedrich

D.E. Schleiermacher u.a. mit Begriffen wie »Mündigkeit« und »Gebildet-Sein« beschrieben wurde. Die klassischen Bildungstheorien weisen bei aller Unterschiedlichkeit zumindest folgende gemeinsame Charakteristika auf<sup>19</sup>:

- Bildung zielt auf die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung. Der Begriff bezeichnet dabei einerseits die Bildung, die jemand erworben hat (Bildungsinhalt) und andererseits den Weg zu diesem Ziel (Bildungsprozeß). Selbstbestimmung, Freiheit, Autonomie und Mündigkeit sind Begriffe, die bei der Beschreibung dieses Sachverhaltes verwendet werden.
- Bildung wird in der aktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt erworben. Die Klassiker sprechen bei diesem Charakteristikum der Bildung von Humanität, Menschlichkeit, Welt und dem Allgemeinen. Heute fragt man in der pädagogischen Diskussion an dieser Stelle nach »Schlüsselproblemen« und »allgemeiner Bildung«.
- Niemand kann einem abnehmen, sich zu bilden. Jede Person muß diesen Prozeß selbst durchlaufen, der im gelingenden Falle ein Leben in Freiheit ermöglicht. Bildung ist Aufgabe und Werk eines jeden Menschen selbst.
- Der Bildungsprozeß vollzieht sich in Gemeinschaft. Der individuelle Bildungsprozeß geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern ist angewiesen auf die Begegnung, Auseinandersetzung und den Dialog mit anderen Menschen.

Ein Blick in die Geschichte zeigt: Das Wesen von Bildung kann man sehr unterschiedlich bestimmen. Klafki hat mit seiner »Theorie der kategorialen Bildung« ein Konzept vorgelegt, das die Wahrheitsmomente der verschiedenen Bildungstheorien auf einen Konsens hin auslegbar macht. Zu unterscheiden ist zwischen materialen und formalen Bildungstheorien. Materiale Bildungstheorien definieren Bildung von den Inhalten her und machen die Qualität des Menschseins vom »Besitz« bestimmter Inhalte abhängig. Formale Theorien definieren Bildung demgegenüber vom Subjekt und der Förderung und Entwicklung seiner Möglichkeiten her. Graphisch läßt sich das folgendermaßen verdeutlichen<sup>20</sup>:



19. Vgl. *Jank/Meyer*, 137ff. (Anm. 1).

20. Nach *Jank/Meyer*, 143 (Anm. 1).

Mit der kategorialen Bildung will Klafki die Einseitigkeiten sowohl der primär inhaltsorientierten als auch der primär formalorientierten Didaktikkonzeptionen auflösen, indem er die Aspekte auf der inhaltlichen, nicht nur der methodischen Ebene dialektisch miteinander verschränkt: »Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ›kategorial‹ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ›kategorialen‹ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.«<sup>21</sup>

In der didaktischen Analyse ist jeweils zu reflektieren, ob der Stoff, den man vermitteln will, sich lohnt, d.h. ob in ihm etwas Allgemeines, Grundlegendes sichtbar wird und ob die Kinder und Jugendlichen bei der Beschäftigung mit ihm allgemeine Einsichten und Erfahrungen gewinnen können: Bildung erweist sich damit als ein kritischer Begriff, durch den die Freiheit der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gewahrt und ihr Menschsein ernstgenommen werden soll. Es gilt: Das Individuum bildet sich selber.

Die Nähe eines solchen Bildungsverständnisses zu einem christlichen Menschenbild ist unschwer zu erkennen, geht es doch um die Menschwerdung des Menschen, die Unvertretbarkeit der einzelnen Person, ein Leben in Freiheit, in der Spannung zwischen Individualität und Gemeinschaft.

Für das reformatorische Freiheitsverständnis ist die Rechtfertigung allein aus Glauben der entscheidende Bezugspunkt. Der Christ ist ein freier Mensch in seiner Beziehung zu Gott, aber zum Dienst in der Liebe zum Menschen verpflichtet. So hat es Luther in seiner Doppelthese von der »Freiheit eines Christenmenschen« (1520) ausgedrückt.

Auch für die klassischen Bildungstheorien ist das Freiheitsthema zentral: Der Mensch ist bzw. sollte (da jedem Bildungsbegriff das Moment des Utopischen innewohnt) der Fremdbestimmung entzogen sein. Bei allen Unterschieden – die Theologie kann einen anthropologischen Optimismus nur gebrochen übernehmen – gibt es Gemeinsamkeiten von theologischen Aussagen und Bildungsbegriff. Dabei gilt, daß jeder und jede seinen und ihren religiösen Bildungsweg selbst gehen muß. Jeder Mensch ist in seiner Einzigartigkeit und Unvertretbarkeit gefordert.

## Didaktik der Konfirmandenarbeit

**I**m folgenden richten wir den Blick auf die Konfirmandenarbeit. Wir fragen: Gibt es so etwas wie eine Didaktik der Konfirmandenarbeit? Wozu soll es sie geben? Verhält es sich nicht so, daß Konfirmandenarbeit auf der einen Seite und Didaktik auf der anderen Seite zu stehen kommen, weil z.B. durch den Katechismus als vorgegebenem Unterrichtsinhalt bereits alle Ziel- und Inhaltsfragen entschieden sind, bevor überhaupt die Frage nach den Jugendlichen gestellt wird?

21. W. Klafki: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: *Ders.* <sup>10</sup>1975, 25-45, hier 44 (Anm. 5).

Im Handbuch für die Konfirmandenarbeit, das seinerzeit durch den Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR herausgebracht wurde, steht zu lesen:

»Didaktik fragt nach den Möglichkeiten, Zielen, Kriterien, Inhalten und Formen organisierter Lernprozesse. Sie setzt die Inhalte (Was) und Methoden (Wie) des Lernens mit den Absichten, Zielen und geschichtlichen Realitäten (Wozu, Woraufhin) kritisch in Beziehung. Im Interesse der Gegenwart und Zukunft des Lernenden schränkt Didaktik den Anspruch der Fachwissenschaften ein, fragt nach dem ›Bildungssinn‹ der Inhalte und nach Möglichkeiten ›fruchtbarer Begegnungen‹ zwischen Inhalten und Lernenden (›wechselseitige Erschließung‹).«<sup>22</sup>

In diesem Sinne ist eine didaktische Reflexion der Konfirmandenarbeit durchaus sinnvoll (vgl. auch Goßmann, 273ff.).

Auch Beobachtungen von gelungener und gelingender Praxis der Konfirmandenarbeit weisen darauf hin, daß es im Bereich der Konfirmandenarbeit didaktisch reflektiertes Handeln immer schon gegeben hat und auch gegenwärtig gibt. Man muß sagen, daß *jede Praxis »ihre Didaktik«* hat. Oft ist man sich dessen nicht bewußt und handelt dann unreflektiert im Sinne einer impliziten Didaktik. Wenn Pfarrerinnen und Pfarrer verschiedentlich auf das Stichwort Didaktik empfindlich reagieren und sich gegen eine »Didaktisierung« wehren, so mag bisweilen dahinter die Befürchtung stehen, daß die Pädagogik und Didaktik das theologische Anliegen »verwässern« bzw. »verfälschen« könnten. Eine solche Haltung beruht selbst wiederum auf einem bestimmten Verständnis von Didaktik. Wo man die Inhalte der Konfirmandenarbeit durch Katechismus, Rahmenrichtlinien, Leitlinien oder den eigenen theologischen Standort und eine dementsprechende Auswahl von Inhalten der Konfirmandenarbeit bereits hinreichend bestimmt sieht, liegt ohne Zweifel auch eine Didaktik vor: eben eine »materiale« Didaktik.

Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht haben wir uns längst daran gewöhnt, der didaktischen Fragestellung ihren angemessenen Stellenwert einzuräumen. Wir bemühen uns, die Lernangebote so zu planen, auszuwählen und zu strukturieren, daß nicht nur gute Voraussetzungen für einen effizienten Lernprozeß geschaffen werden, sondern daß dabei auch die Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelt und ihre religiösen Fragen bedacht und ihre Suche nach Sinn und ihre Hoffnungen im Blick auf das Leben zum Zuge kommen können. Warum sollte dies in der Konfirmandenarbeit anders sein?

Eine Didaktik der Konfirmandenarbeit ist auch angesichts der sich auseinanderentwickelnden Lebenskontexte und der damit auseinanderfallenden Lebenswelten angesagt. Die vorhandene Land-Stadt-Differenz, das »religiöse Gefälle« regionaler Art (z.B. zwischen Mecklenburg und Bayern) lassen keinen Einheitslehrplan sinnvoll erscheinen. Nehmen wir als Beispiel die Makroebene der religiösen Gesamtlage: Die Konfirmandenarbeit gestaltet sich in den westdeutschen Landeskirchen als Ernstfall religiöser Bildungsarbeit im volkkirchlichen Zusammenhang, während sie in den ostdeutschen Landeskirchen mit ihren eher

22. *Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.): Konfirmanden begleiten. Ein Handbuch.* Berlin 1989, 330.



gemeindegkirchlichen Strukturen sich als Ernstfall religiöser Bildungsarbeit in der Diasporasituation vollzieht. Selbst im regionalen Bereich differenzieren sich die Situationen: Die Konfirmandenarbeit in der Gemeinde eines mittelfränkischen Dorfes bei Ansbach und in einer Innenstadtgemeinde Nürnbergs – beide Orte nur wenige Kilometer voneinander entfernt – erfordern ein jeweils anderes Profil. All dies macht eine didaktische Reflexion im Blick auf die Situation vor Ort unausweichlich.

Schließlich ist unsere gesamtgesellschaftliche Verfaßtheit zu bedenken. Unter neuzeitlichen Bedingungen kann die Frage der religiösen Bildung nicht mehr allein dadurch gelöst werden, daß Lehre als objektiver Inhalt unter Absehung von den Adressaten ausformuliert wird; vielmehr ist das Fragen nach den Bedingungen der Vermittlung und Aneignung sowie nach dem Subjekt der Aneignung unumgänglich. Ein religionspädagogischer Ansatz, der die Glaubensüberlieferungen im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Erfahrungen und Lebenshorizonten erschließt, ist unausweichlich.

Damit solche didaktischen Überlegungen zur Konfirmandenarbeit nicht zufällig und beliebig bleiben, sind sie im Zusammenhang eines umfassenderen Konzeptes einer religionspädagogischen Bildungstheorie zu verantworten. Unter Bezug auf die Ausführungen zum Bildungsverständnis (→ 177ff.) seien abschließend vier Punkte formuliert, was ein solches Bildungsverständnis konkret für die beteiligten Jugendlichen bedeutet:

- Es geht um ihre Personwerdung, ihre Menschwerdung und die Geburt des Selbst (→ Winterhager-Schmid, 41ff.). Es geht um die Jugendlichen zwischen Geborgenheitsbedürfnissen und Autonomiestreben.
- Die Jugendlichen befinden sich in Auseinandersetzung mit dem Überindividuellen. Es geht um ihre Individuation. Sie befinden sich in Auseinandersetzung mit Autoritäten (Eltern, Schule, Kirche etc.).
- Das Individuum ist die zentrale »Lerninstanz«. Die Eltern und die übrigen Erwachsenen entlassen die Jugendlichen zunehmend in die Selbständigkeit.
- Es ist zu fragen, welche Formen von Gemeinschaft (mit welchen »Spielregeln«) für die Jugendlichen »arrangiert« werden (Gruppe, Gottesdienstgemeinschaft, Konfirmandenseminar, Hauskatechese mit intergenerationellem Lernen, Begegnung mit erwachsenen Christinnen und Christen)?

Die Didaktik der Konfirmandenarbeit wird die Gemeinde als Lernort entdecken und wahrnehmen<sup>23</sup>. Im ganzen will sie helfen, die Wahrnehmung von Jugendlichen und deren Situation zu befördern, Kompetenz zu ermöglichen im Blick auf die Planungsaufgaben (→ Adam/Hahn, 183ff.), die künftig sicher an Gewicht gewinnen werden und in alledem beitragen zum Grundauftrag von Kirche und Gemeinde, die Kommunikation zwischen dem lebensförderlichen Evangelium und den Menschen unserer Tage zu befördern.

23. Dazu: G. Adam: Glaube und Lernen in Schule und Gemeinde – Eine Verhältnisbestimmung. In: *Ders.*: Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I. Würzburg <sup>2</sup>1984, 139-160, bes. 150ff.

## Literaturhinweise

- W. Jank/H. Meyer*: Didaktische Modelle. Frankfurt/M. <sup>3</sup>1994.  
*W.H. Peterßen*: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München <sup>4</sup>1994.  
*W. Wiater*: Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth 1993.  
*G. Adam/R. Lachmann (Hg.)*: Gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen <sup>2</sup>1994, bes. 13ff.: Was ist Gemeindepädagogik?