

## Die Lebenswelt und religiöse Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Konfirmandenalter in didaktischer Perspektive

Der Bezug auf „Kinder und Jugendliche im Konfirmandenalter“ in der Überschrift ist heute in zweifacher Hinsicht mehrdeutig. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen kann zum einen auf einen zweigeteilten Konfirmandenunterricht im Kindes- und Jugendalter (KU 3/4, KU 8) verweisen. Der Konfirmandenunterricht im Kindesalter wird im vorliegenden Band jedoch an anderer Stelle thematisiert<sup>1</sup> und soll deshalb im folgenden keine Rolle spielen. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen betrifft aber auch noch den Konfirmandenunterricht bzw. die Konfirmandenarbeit<sup>2</sup> im Jugendalter – etwa mit dem Verständnis, dass die Konfirmation das „Ende der Kindheit“ oder den „Beginn des Jugendalters“ bezeichne. Ein solches Verständnis trifft heute aber, so habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht<sup>3</sup>, nicht mehr zu. Das Jugendalter hat sich immer weiter nach vorn verschoben, und die Konfirmation fällt mitten hinein in das Jugendalter, das längst vor der Konfirmation begonnen hat und das noch viele Jahre nach der Konfirmation andauert. Insofern wird es im folgenden um die Lebenswelt und religiöse Entwicklung von *Jugendlichen* gehen müssen, nicht um die von *Kindern*, die einer eigenen Betrachtung bedürfte<sup>4</sup>.

Die Frage nach Lebenswelt und religiöser Entwicklung von Jugendlichen bezieht sich der Sache nach auf einen inhaltlichen Zusammenhang. Eine Darstellung der religiösen Entwicklung kann von vornherein nicht von den lebensweltlichen Bezügen absehen, in die diese Entwicklung

---

<sup>1</sup> Vgl. den Beitrag von F. VOGES im vorliegenden Band.

<sup>2</sup> Im folgenden unterscheide ich terminologisch nicht konsequent zwischen „Konfirmandenunterricht“ und „Konfirmandenarbeit“. Die an den Begriff der Jugendarbeit angelehnte Bezeichnung „Konfirmandenarbeit“ steht im allgemeinen für eine nicht am schulischen Unterricht ausgerichtete Gestaltung von Konfirmandenunterricht, wie sie heute – u. a. auch in meiner eigenen Sicht – als zukunftsweisend angesehen wird.

<sup>3</sup> F. SCHWEITZER: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh <sup>2</sup>1998, 182f.; dort auch grundsätzliche Ausführungen (und Literaturhinweise) zu Konfirmandenunterricht und Konfirmandenarbeit, 179ff.

<sup>4</sup> Noch immer lesenswert: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch, München 1993; unter religionspädagogischen Aspekten F. SCHWEITZER: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.

eingelagert ist. Gleichwohl soll im Folgenden auf die Darstellung lebensweltlicher Bezüge ein eigener Abschnitt zur religiösen Entwicklung und Sozialisation folgen, wobei die nur analytische Unterscheidbarkeit dieser Aspekte stets mitzubedenken ist. Die didaktische Absicht, in der hier nach Lebenswelt und religiöser Entwicklung gefragt werden soll, wird im ersten und letzten Abschnitt eigens reflektiert.

### *1. Warum nach Lebenswelt und religiöser Entwicklung bei der Konfirmandenarbeit fragen?*

Für manche versteht es sich von selbst, dass wir bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch nach deren Lebenswelt und religiöser Entwicklung fragen müssen. Andere jedoch befürchten nach wie vor, dass dadurch das „theologische Proprium“, um das es in dieser Sicht gerade bei der Konfirmandenarbeit gehen soll, gefährdet und, etwa durch den Einbezug lebensweltorientierter Themen, verwässert werden könnte. Wieder andere schließlich wollen vermeiden, dass sich die Konfirmandenarbeit nun mit Hilfe sozialwissenschaftlichen Expertenwissens der Jugendlichen bemächtigt, und plädieren deshalb für eine „ehrliche Didaktik“, die die nicht zu überbrückende Distanz zwischen dem christlichen Glauben einerseits und den jugendlichen Lebenswelten andererseits offen zugibt, statt die Lebenswelt der Jugendlichen religiös zu vereinnahmen.

Wie sich im Folgenden zeigen wird, enthalten alle diese Auffassungen zumindest dann, wenn sie nicht verabsolutiert werden, durchaus etwas Richtiges. Vereinnahmung oder Anbiederung sind ebenso zu vermeiden wie ein theologisch profilloser Unterricht, was aber umgekehrt nicht mit Gesprächsverweigerung verwechselt werden darf. Auch wer andere nicht vereinnahmen und sich ihnen nicht anbieten möchte, muss sich gleichwohl auf sie einstellen, wenn ein Gespräch zu Stande kommen soll. Grundsätzlich problematisch ist hingegen die Annahme, man müsse eben um Lebenswelt und religiöse Entwicklung Jugendlicher wissen, um *effektiv unterrichten* zu können. In diesem Falle besteht eine erhebliche Gefahr, dass die Jugendlichen sich im Unterricht nicht wirklich als Partner ernstgenommen fühlen, eben weil ihre eigenen Fragen, Hoffnungen, Ängste, Sehnsüchte usw. nur als didaktisch veranschlagte Ausgangsbedingungen in den Blick kommen.

Wenn ein solches bloß an Effektivität ausgerichtetes Vorgehen abzulehnen ist, so hängt dies auch mit dem neuerdings von der kirchlichen

Kinder- und Jugendarbeit angestrebten „Perspektivenwechsel“ zusammen.<sup>5</sup> Ein solcher Perspektivenwechsel kann nur gelingen, wenn die eigenen Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen wirklich zum Tragen kommen. Ähnliches ist gemeint, wenn heute in der entsprechenden Literatur vielfach von Kindern und Jugendlichen *als Subjekten* gesprochen wird. Pädagogisch und religionspädagogisch ist die Aufgabe, Jugendliche zu Subjekten *werden zu lassen*, zwar unhintergebar<sup>6</sup>; aber diese Aufgabe kann heute nur so erfüllt werden, dass Jugendliche *immer schon als Subjekte anerkannt werden*. Nur wo Jugendliche erfahren, dass sie eine solche Anerkennung erhalten, sind sie offen für religionspädagogische Angebote. Und didaktisch gehört dazu konstitutiv die Frage nach Lebenswelt und religiöser Entwicklung der Jugendlichen.

Nur angedeutet werden kann hier, dass die didaktische Frage nach Lebenswelt und religiöser Entwicklung für eine hermeneutische bzw. korrelative Theologie steht, wie sie seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weithin vertreten wird<sup>7</sup>. Eine solche Theologie geht davon aus, dass wir grundsätzlich vor der Aufgabe stehen, Tradition und Situation, Erfahrung und Offenbarung, Überlieferung und Lebenswelt usw. – kritisch und konstruktiv – miteinander ins Gespräch zu bringen. Didaktisch gesehen gilt dies auch dann, wenn an der *Fremdheit* der christlichen Tradition festgehalten werden soll. Denn auch das „Fremde“ soll *bedeutsam* werden, und dazu gehört zum einen, dass es überhaupt als „fremd“ erkannt, und zweitens, dass es als relevant wahrgenommen und erfahren werden kann.

## 2. Zwischen Schule, Familie und der „Gesellschaft der Altersgleichen“: Lebensweltliche Bezüge

Mit Schule, Familie und „Gesellschaft der Altersgleichen“ sind die wichtigsten „sozialen Dimensionen“ der jugendlichen Lebenswelt genannt.

---

<sup>5</sup> Im Blick auf Kinder (aber implizit auch Jugendliche) hat dies die Synode der EKD von 1994 deutlich zum Ausdruck gebracht: „Bis heute gibt es in Gesellschaft und Kirche keine Tradition, das den Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt und die ihnen eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfragen oder gar ernst zu nehmen. Was Kinder brauchen, meinen die Erwachsenen im allgemeinen immer schon zu wissen, auf jeden Fall besser als die Kinder selbst. Sehr häufig sehen Erwachsene Kinder primär unter dem Gesichtspunkt, dass diese ‚noch keine fertigen Erwachsenen‘ sind... Aber die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt ernst zu nehmen, könnte dieses Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen, neue Einsichten zu gewinnen. Viele Gründe sprechen deshalb für einen Perspektivenwechsel...“, Synode der EKD: Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, 49f.

<sup>6</sup> Vgl. F. SCHWEITZER: Die Suche nach eigenem Glauben, a. a. O., 15.

<sup>7</sup> Stellvertretend verwiesen sei auf die Arbeiten von G. EBELING, H. WEDER und D. TRACY.

Zu Unrecht wird die *Schule* bei der Frage nach Lebenswelten häufig übergangen. Ein Großteil des Lebens im Jugendalter wird faktisch durch die Schule in Beschlag genommen, sodass diese ganz unvermeidlicherweise zu einem primären Lebensort für Jugendliche geworden ist<sup>8</sup>. Geschichtlich gesehen nimmt die Schule einen immer größeren Teil des Tages für sich in Anspruch – nicht nur mit reiner Unterrichtszeit, sondern auch auf Grund von häuslicher Schularbeit, langen Schulwegen usw. Vielleicht noch wichtiger aber ist die vertikale Ausdehnung der Schulzeit – mit der Folge, dass die Schule heute für die allermeisten Jugendlichen nicht vor dem dritten Lebensjahrzehnt endet, weil zumindest zum Teil auch die berufliche Ausbildung in schulischer Form vermittelt wird. Das Leben als Schülerin oder Schüler ist dadurch für die Konfirmandinnen und Konfirmanden zu einem selbstverständlichen Horizont geworden, was die heutige Situation grundsätzlich von der lange Zeit üblichen Verbindung der Konfirmation mit dem Übergang ins Erwerbsleben unterscheidet.

Eng verbunden mit der immer weiteren Ausdehnung der Schulzeit ist die parallel dazu gewachsene Bedeutung der *Gruppe der Altersgleichen*, der sog. *peer group*.<sup>9</sup> Durch ihre am Alter orientierte Einteilung von Klassen und Jahrgangsstufen erzeugt die Schule gleichsam automatisch eine entsprechende Verzeitlichung des Lebens im Sinne getrennter Altersgruppen. Die Jugendlichen sind eingebunden in ein System, in dem die wesentlichen Übergänge zeitgleich mit einer Gruppe von Altersgleichen bearbeitet bzw. bewältigt werden müssen. Weitere Verstärkung erfährt die Gruppe der Altersgleichen natürlich auch durch jugendkulturelle Strömungen, die einen gemeinsamen Orientierungsraum schaffen, sowie durch Vereine u. ä.

Unzutreffenderweise wird immer wieder angenommen, dass die Bedeutung der Gruppe der Altersgleichen auf Kosten der Orientierung an der *Familie* gehen müsse. Dies ist zumindest insofern nicht haltbar, als die Familie – empirischen Untersuchungen zufolge – *neben* der Gruppe der Altersgleichen ein bedeutsamer Lebens- und Orientierungsraum für Jugendliche bleibt. So stellt etwa H. Oswald fest<sup>10</sup>: „Tatsächlich wird die

---

<sup>8</sup> Vgl. F. SCHWEITZER/H. THIERSCH (Hg.): *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*, Weinheim/Basel 1983 sowie die daran anschließende Diskussion in der Jugendforschung.

<sup>9</sup> Als klassische Darstellung vgl. J. S. COLEMAN: *The Adolescent Society*, New York/London 1961.

<sup>10</sup> H. OSWALD: *Beziehungen zu Gleichaltrigen*. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.): *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Bd. 2: *Im Spiegel der Wissenschaften*, Opladen 1992, 319–332, 327.

Freizeit in den alten und den neuen Bundesländern häufiger mit Freunden verbracht als mit Eltern. Im Westen sind die Jugendlichen mit mehreren Freunden und mit einem gleichgeschlechtlichen Freund noch häufiger ‚sehr oft‘ oder ‚oft‘ zusammen (92 %, 83 %) als im Osten (86 %, 74 %). Trotz der deutlichen Freizeitpräferenz für Gleichaltrige kommen bei etwa zwei Dritteln der ledigen Jugendlichen aber auch die Eltern nicht zu kurz, im Westen verbringen 59 %, im Osten 70 % der ledigen Jugendlichen ihre Freizeit ‚sehr oft‘ oder ‚oft‘ mit der Familie“. Was sich hier im Blick auf die Freizeitgestaltung abzeichnet, gilt noch mehr für innere Bindungen an die Eltern, die sich mit dem Übergang in die Adoleszenz nicht einfach auflösen.

Über die *sozialen* Bezüge (Schule, Familie, „Gesellschaft der Altersgleichen“) hinaus sind unter dem Aspekt der Lebenswelt auch die *zeitlichen*, *räumlichen* sowie *inhaltlichen* Bezüge zu bedenken, was hier nur in knapper Form angedeutet werden kann:

- Im Blick auf die *zeitliche Strukturierung* jugendlicher Lebenswelten wurde bereits auf die horizontale und vertikale Bedeutung der schulischen Perspektiven hingewiesen. Darüber hinaus ist an allgemeine Zukunftsorientierungen zu denken, die – abhängig von zeitgeschichtlichen Ereignissen – großen Schwankungen unterliegen: Beispielsweise gelangt die jüngste Shell-Jugendstudie zu dem Ergebnis, dass heutige Jugendliche sehr optimistisch in ihre persönliche Zukunft schauen, während die gesellschaftliche Zukunft nach wie vor deutlich düsterer aussieht.<sup>11</sup> Darüber hinaus spielen biographische Erwartungen und das sog. „Zeiterleben“ eine Rolle.<sup>12</sup>
- Auch die *räumliche* Strukturierung jugendlicher Lebenswelten ist pädagogisch weit bedeutsamer, als dies herkömmlicherweise wahrgenommen wurde. Mit L. Böhnisch<sup>13</sup> kann von einer sozialräumlichen Pädagogik gesprochen werden, eben weil „sich Kinder und Jugendliche eher sozialräumlich orientieren als Erwachsene, deren soziale Beziehungen vor allem über Berufs-, Familien-, Vereins- und Freizeitrollen etc.“ laufen. Für Jugendliche erhalten pädagogische Angebote ihre Qualität vielfach erst durch die Verbindung mit bestimmten Räu-

---

<sup>11</sup> W. FUCHS-HEINRITZ: Zukunftsorientierungen und Verhältnis zu den Eltern. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, 23–92, 23, 25.

<sup>12</sup> Vgl. dazu, auch mit weiteren Literaturhinweisen, F. SCHWEITZER: Zeit. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik? In: JRP 11 (1995), 145–164; s. auch die weiteren Beiträge in diesem Band, u. a. von K. MOLLENHAUER.

<sup>13</sup> Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim/München 1992, 254f.

men, die sie sich aneignen, indem sie diese mit Erfahrungen und Erinnerungen verbinden. Für die Konfirmandenarbeit liegt darin die Herausforderung, dass die Gemeinde als Ort der Konfirmandenarbeit in der Lebenswelt der meisten Jugendlichen keine Rolle spielt.<sup>14</sup> Kann bzw. wie kann die Gemeinde als Ort oder Raum eine lebensweltliche Bedeutung für Jugendliche gewinnen?

- Für die *inhaltliche* Prägung jugendlicher Lebenswelten spielt die Jugendkultur eine wichtige Rolle, wobei diese Kultur heute nur noch in pluraler Form – in der Gestalt von *Jugendkulturen* – vorstellbar ist.<sup>15</sup> Jugendkulturen sind ihrerseits vielfach bestimmt durch den Einfluss von Medien aller Art – nach wie vor durch Radio und Fernsehen, Kino und Videofilme, zunehmend aber auch durch Computer und Internet u. a. m. Dies erinnert daran, dass Jugendkulturen nicht nur Eigenausdruck der Jugendlichen sind, sondern auch der kommerzielle Ausdruck jugendlichen Konsumentenverhaltens. Gleichwohl ist in neuerer Zeit zu Recht mehrfach darauf aufmerksam gemacht worden, dass heutige Jugendkulturen auch in ihrer medial vermittelten Gestalt keineswegs ohne ernstzunehmende religiöse Bezüge sind. Jugendmusik und -filme enthalten vielmehr zahlreiche, vielfach auch dem Christentum entstammende religiöse Themen, Fragen, Transformationsgestalten usw.<sup>16</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die verschiedenen lebensweltlichen Bereiche, sozialen Bezüge und zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Strukturierungen nicht nur jeweils für sich zu bedenken sind, sondern auch in ihrem Verhältnis zueinander. Übergreifend kann im Blick auf die Lebenswelten heutiger Jugendlicher auf die *Erfahrung der Pluralität* verwiesen werden, die gleichsam als Signatur der Gegenwart zu begreifen ist.<sup>17</sup> Diese Erfahrung von Pluralität bezieht sich dabei ebenso auf ganz alltägliche Erfahrungen beispielsweise im Bereich des

---

<sup>14</sup> Vgl. U. SCHWAB: Der Ort der Konfirmandenarbeit – die Kirchengemeinde in sozialräumlicher Perspektive. In: Comenius-Institut (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 135–145.

<sup>15</sup> Vgl. ausführlicher F. SCHWEITZER: Jugendkultur und Religionspädagogik. In: P. BIEHL/K. WEGENAST (Hg.): Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2000, 165–178 (sowie weitere Beiträge in diesem wichtigen Band).

<sup>16</sup> Zu der breiten Literatur zu dieser Frage vgl. die weiterführenden Literaturhinweise bei F. SCHWEITZER: Jugendkultur, a. a. O.

<sup>17</sup> Vgl. dazu ausführlich K. E. NIPKOW: Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bde., Gütersloh 1998, F. SCHWEITZER/H.-G. ZIEBERTZ/U. SCHWAB/R. ENGLERT: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg/Gütersloh 2002 (i. Dr.).

Lebensstils wie auf Sinnentwürfe und religiöse Überzeugungen innerhalb und außerhalb des Christentums.

Die damit freilich nur angerissenen lebensweltlichen Bezüge, die eine eigene Aufgabe der religionspädagogischen Wahrnehmung darstellen<sup>18</sup>, müssen als der umgreifende Horizont verstanden werden, in den die religiöse Entwicklung und Sozialisation, wie bereits gesagt, eingelagert ist.

### 3. Religiöse Entwicklung und Sozialisation<sup>19</sup>

Zwischen „religiöser Entwicklung“ und „religiöser Sozialisation“ wird heute nicht mehr streng unterschieden. Herkömmlicherweise war die Entwicklungsperspektive stärker auf das Individuum, die Sozialisationsperspektive stärker auf die gesellschaftlichen Einflüsse ausgerichtet. Beides greift aber ineinander und soll deshalb zusammen aufgenommen werden.

(1) Bedeutsam für die *religiöse Sozialisation* sind im vorliegenden Zusammenhang vor allem Familie, Schule (Religionsunterricht) und das Verhältnis zur Kirche. Dazu nur einige Schlaglichter:

- Manchmal wird davon gesprochen, dass die *Familie* heute überhaupt als Instanz der religiösen Sozialisation ausfalle. Neueren Untersuchungsergebnissen zufolge trifft dies nicht zu. Nach wie vor spielt Religion in der Familie eine bedeutsame Rolle, nicht allerdings im Sinne von Kirchlichkeit, sondern als „Familienreligiosität“<sup>20</sup>. Die in der Familie gepflegte – und auch vermittelte – Religiosität ist stark individualisiert und privatisiert.<sup>21</sup> Sie ist eingebunden in die Logik des

---

<sup>18</sup> So etwa H.-G. HEIMBROCK (Hg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, vgl. auch W.-E. FAILING/H.-G. HEIMBROCK: *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt-Alltagskultur-Religionspraxis*, Stuttgart u. a. 1998.

<sup>19</sup> Vgl. zum folgenden meine Darstellungen: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, 4. erw. Aufl. Gütersloh 1999, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 2<sup>1998</sup>, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000; speziell auf die Konfirmandenarbeit bezogen: *Wie religiös sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden?* (gem. m. A. FINCKE), in: Comenius-Institut: *Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*, a. a. O., 58–76, *Jugend in der Jugendforschung: Was nützen Jugendstudien und -theorien für die Konfirmandenarbeit?*, ebd., 526–552, im Blick auf den Religionsunterricht: *Jugend – Kirche – Religion: Sozialisierungstheoretische und religionspädagogische Perspektiven zum Religionsunterricht mit 13–15-jährigen*. In: G.-R. KORETZKI/R. TAMMEUS (Hg.): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten 7/8*, Göttingen 2001, 9–14. Aus dem letzten Text übernehme ich im Folgenden ohne weitere Kennzeichnung einige Passagen.

<sup>20</sup> U. SCHWAB: *Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen*, Stuttgart u. a. 1995.

<sup>21</sup> M. N. EBERTZ: *Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität*. In: *Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute*, München 1988, 403–414; zur Wirksamkeit religiöser Familienerziehung vgl. J. ZINNECKER/R. K. SILBEREISEN:

Familienlebens, in deren Höhe- und Tiefpunkte, den Alltag von Familie und dessen Krisen.

- Auch der *schulische Religionsunterricht* spielt für die religiöse Sozialisation eine nicht zu unterschätzende Rolle<sup>22</sup>. Allerdings stiftet der Religionsunterricht in der Regel keine Verbindung zu Kirche oder Gemeinde, sondern ist eher für die Ausbildung persönlicher Sinn- und Wertorientierungen bedeutsam<sup>23</sup>.
- Dass Jugendliche heute zu *Kirche* ein gespanntes Verhältnis haben, ist bekannt. Gleichwohl gehören in den westlichen Bundesländern mehr als 80 % der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren zur evangelischen oder katholischen Kirche. Der hohe Prozentsatz geht natürlich auf die Kindertaufe zurück. Dem entspricht im Jugendalter die ähnlich hohe Beteiligung an der Konfirmation, die im Vergleich zu den 14 Jahre früher Getauften nach wie vor bei 100 % liegt!<sup>24</sup> So gesehen ist Kirche auch bei den 13–15jährigen noch fest verankert.

Anders sieht es bekanntlich beim Gottesdienstbesuch aus. Den Shell-Jugendstudien zufolge sind es weniger als 20 % der 13–29jährigen, die wenigstens gelegentlich einen Gottesdienst besuchen. Im Konfirmandenalter liegt die Gottesdienstbeteiligung aus naheliegenden Gründen etwa einer entsprechenden Verpflichtung etwas höher.

Für die kirchliche Jugendarbeit kann, diversen Untersuchungen zufolge, von einer durchschnittlichen Beteiligung von etwa 10 % der Jugendlichen ausgegangen werden<sup>25</sup>, wobei bei der Jugendarbeit erhebliche regionale Unterschiede zu berücksichtigen sind.

Sucht man nach einer zusammenfassenden Bezeichnung für das Verhältnis zwischen Jugend und Kirche, so kann man am ehesten von einer freundlichen Distanz sprechen. Die Kirche wird zwar kritisiert, in ihrer Existenz aber nicht in Frage gestellt. Bemerkenswert ist auch

---

Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996, bes. 347 ff.

<sup>22</sup> Die neuesten Befunde betreffen zwar nur den katholischen Religionsunterricht, sind z. T. aber auch für den evangelischen Bereich bedeutsam, vgl. A. BUCHER: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000.

<sup>23</sup> Vgl. dazu als aktuellen Beitrag P. KLIEMANN/H. RUPP (Hg.): Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000; als Hintergrund A. FEIGE: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover <sup>2</sup>1982.

<sup>24</sup> So die Statistik über Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Gliedkirchen der EKD in den Jahren 1995 und 1996. Statistische Beilage Nr. 92 zum Amtsblatt der EKD, H. 11 v. 15. November 1998, 14.

<sup>25</sup> Vgl. F. SCHWEITZER: Die Suche nach eigenem Glauben, a. a. O., 196 ff.

die hohe Zustimmung zu Taufe und kirchlicher Trauung bei den Jugendlichen. Hier ist für die letzten Jahre sogar ein deutliches Anwachsen der Zustimmung festgestellt worden: In der Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung von 1992 waren es 85 % der 14–17-jährigen, die nach eigenen Angaben ihr Kind taufen lassen würden.<sup>26</sup>

Die vergleichsweise geringe Teilnahme an Veranstaltungen der Kirche wie dem Gottesdienst darf also nicht mit einer grundsätzlich ablehnenden Haltung gegenüber der Kirche als Institution in der Gesellschaft gleichgesetzt werden. Für sich selber finden die Jugendlichen aber wenig Attraktives in Kirche und Gemeinde – vielleicht abgesehen in erster Linie von Veranstaltungen wie dem Kirchentag, dessen Besucher häufig im Alter von unter 18 Jahren sind. In diesem freundschaftsdistanzierten Verhältnis zu Kirche liegt eine erhebliche didaktische Herausforderung für die Konfirmandenarbeit!

Die Notwendigkeit, zwischen *Kirchlichkeit* und *Religiosität* Jugendlicher zu unterscheiden, spiegelt sich auch in den einschlägigen Jugendstudien. Die bereits genannten Shell-Jugendstudien machen seit Jahren und Jahrzehnten deutlich, dass beispielsweise das persönliche Gebet oder der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod auch für solche Jugendliche wichtig sind, die selten oder nie einen Gottesdienst besuchen. Ähnliches gilt im Blick auf den Gottesglauben Jugendlicher: Nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen (in der Regel weniger als 10 %) versteht sich selbst in einem atheistischen Sinne. Die Gottesfrage bleibt offenbar auch dort bedeutsam, wo Kirche nicht mehr oder gar nicht im Blick ist. Spezialuntersuchungen zum Gottesglauben<sup>27</sup> machen dabei deutlich, dass dieser Gottesglaube stark individualisiert und subjektiviert ist, d. h. es geht nicht um ein Bekenntnis zu Gott, sondern um die Faszination der Gottesfrage sowie um Hoffnungen und Sehnsüchte, die sich für Jugendliche mit Gott verbinden. Eine hervorgehobene Rolle spielt dabei die Theodizeefrage. Insgesamt beurteilen Jugendliche den Glauben von seiner Relevanz für ihr eigenes Leben her: Ob ihr Glaube mit den Traditionen der Kirche übereinstimmt, ist für sie weit weniger interessant als die

---

<sup>26</sup> K. ENGELHARDT u. a. (Hg.): Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1997, 96. Für 1972 wird als Vergleich zu den 85 % von 1992 die Angabe von 66 % genannt!

<sup>27</sup> S. u. a. K. E. NIPKOW: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, G. LEYH: Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie, Stuttgart u. a. 1994, anders ausgerichtet K. P. JÖRNS: Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München 1997.

Frage, was dieser Glaube als Lebenshilfe für sie persönlich bedeuten – oder eben nicht bedeuten – kann.

(2) Hinsichtlich der *religiösen Entwicklung* kann zwischen dem allgemeinen *psychosozialen* Horizont und den stärker *kognitiv bestimmten* Entwicklungsdimensionen unterschieden werden.<sup>28</sup>

Für die psychosoziale Situation Jugendlicher stellen die großen Themen der Adoleszenz – Ablösung von den Eltern und Aufbau einer Identität – noch immer den Rahmen dar, auch wenn die entsprechende Entwicklung nicht immer so konflikthaft verläuft, wie das die herkömmlichen Theorien vermuten ließen. Für die religiöse Entwicklung führt dies zu der doppelten Aufgabe des *Abschieds vom Kinderglauben* einerseits und andererseits des *Aufbaus einer sinnorientierten Identität*, die einen entsprechenden Sinn- und Werthorizont voraussetzt bzw. einschließt. In beiden Hinsichten wird die kritische Überprüfung des in der Kindheit übernommenen oder selbst ausgebildeten Glaubens wichtig, wobei im Konfirmandenalter die Einbindung in die Gruppe der Gleichaltrigen auch den Maßstab für die erst allmählich einsetzende individuelle Orientierung bildet. Deshalb sollte die kritische Reflexionsfähigkeit der einzelnen Jugendlichen im Konfirmandenalter nicht überschätzt werden.

Unter kognitiven Aspekten beschreibt J. W. Fowler<sup>29</sup> die Entwicklung im frühen Jugendalter als Übergang vom *mythisch-wörtlichen* Glauben zu einem *synthetisch-konventionellen* Glauben. Den mythisch-wörtlichen Glauben versteht er dabei im Sinne eines Kinderglaubens oder einer ersten Naivität: Bestimmend ist ein mythologisches Weltbild, bei dem, vereinfacht gesprochen, Gott im Himmel wohnt und manchmal der Teufel unter der Erde. Dabei geht es noch nicht um ein naturwissenschaftliches Weltbild, sondern um eine wörtliche Auffassung des Himmels als Raum über den Wolken. Symbolische Sprache wird, besonders in ihrer anspruchsvolleren Form, noch nicht in ihrem Verweisungscharakter verstanden, sondern wird wortwörtlich aufgefasst. Dazu gehört dann auch, dass etwa Gleichnisse nicht metaphorisch gedeutet, sondern als Geschichten verstanden werden, die sich einmal so oder wenigstens so ähnlich ereignet haben.<sup>30</sup> Eben deshalb spricht Fowler von einem

---

<sup>28</sup> Vgl. zum Folgenden ausführlicher F. SCHWEITZER: *Lebensgeschichte und Religion*, a. a. O., *Die Suche nach eigenem Glauben*, a. a. O.

<sup>29</sup> Als Hauptveröffentlichung s. J. W. FOWLER: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.

<sup>30</sup> S. dazu auch A. A. BUCHER: *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990; als Weiterführungen im Blick auf andere bib-

„wörtlichen Glauben“. Nach Fowlers Untersuchungsergebnissen und ähnlich auch nach den Befunden unserer Tübinger Studie zum Religionsunterricht<sup>31</sup> ist diese Stufe bzw. ein Denken oder Glauben in diesem Sinne keineswegs auf das Grundschulalter beschränkt. Es begegnet ebenfalls noch in sehr deutlicher Form im Alter von 10 bis 12 Jahren, darüber hinaus als Übergangsform auch bei älteren Jugendlichen.

Die daran anschließende Stufe des „synthetisch-konventionellen“ Glaubens ist vor allem durch ihren konventionellen Charakter bestimmt: Der Glaube orientiert sich nun daran, was „alle“ glauben und was „alle“ tun. Der Glaube auf dieser Stufe ist (noch) nicht durch eigene, gar kritische Reflexion bestimmt, sondern er ist in dem Sinne „synthetisch“, dass einzelne Glaubenselemente aus der sozialen Umwelt übernommen werden. Jugendliche auf dieser Stufe können etwas glauben, „weil es ganz viele sagen“ – besonders die Gleichaltrigen. Umgekehrt bedeutet dies freilich auch, dass es ihnen nie in den Sinn käme, vor der Gruppe oder der Klasse etwas zu erzählen, wenn „alle“ dies lächerlich finden würden.

Im Konfirmandenalter noch kaum zu erwarten ist die sich an die Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens anschließende Form eines „individuierend-reflektierenden“ Glaubens, der in aller Regel erst im späten Jugendalter hervortritt. Auf dieser Stufe wird der Glaube von der eigenen persönlichen Reflexion und Überzeugung abhängig gemacht, nicht mehr von der Gruppe, an der man sich orientiert.

Das hier mit Hilfe der Theorie der Glaubensentwicklung von Fowler angedeutete Verständnis der religiösen Entwicklung im Konfirmandenalter ließe sich anhand paralleler Theorien u. a. von F. Oser zum religiösen Urteil weiter vertiefen.<sup>32</sup> Alle diese Theorien unterstreichen, dass die Jugendlichen im Konfirmandenalter in aller Regel mit der allmählichen Distanzierung vom Kinderglauben bzw. einer sich stärker autonom ausprägenden Suche nach eigenem Glauben beschäftigt sind und dass dabei die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen eine entscheidende

---

lische Geschichten H. BEE-SCHROEDTER: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998, H. J. BLUM: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.

<sup>31</sup> F. SCHWEITZER u. a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh<sup>2</sup> 1997.

<sup>32</sup> F. OSER/P. GMÜNDER: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984; als Überblick zu weiteren theoretischen Zugängen sei noch einmal verwiesen auf F. SCHWEITZER: Lebensgeschichte und Religion, bes. 106 ff.

Rolle spielt. Entwicklungspsychologisch gesehen stellen die Konfirmandenzeit und auch die Konfirmation selbst nicht den Abschluss einer Entwicklung dar, sondern beide fallen mitten hinein in eine Entwicklung, die auch nach der Konfirmation offen bleibt und auch offen bleiben muss, wenn ein wirklich persönlicher Glaube erreicht werden soll.

Nach dieser notwendig knappen und skizzenhaften Darstellung zur religiösen Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter soll nun noch auf die darin implizierten didaktischen Herausforderungen hingewiesen werden.

#### 4. Didaktische Herausforderungen

Zu Beginn dieses Beitrags habe ich bereits deutlich zu machen versucht, dass es bei einer didaktischen Rezeption von Bezügen auf Lebenswelt und religiöse Entwicklung um einen „Perspektivenwechsel“ im Sinne von Kindern und Jugendlichen als Subjekten und des Interesses an ihrer Subjektwerdung gehen muss. Daraus ergibt sich, dass es nun auch am Ende nicht bloß um eine zu steigernde Effektivität von Lernprozessen gehen kann, sondern vor allem und an erster Stelle um eine Würdigung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Demgemäß ist zu fragen, was Angebote der Konfirmandenarbeit im lebensweltlichen Horizont und Entwicklungszusammenhang der Jugendlichen bedeuten (können).

So gesehen ist die Konfirmandenarbeit in die *übergreifende religionspädagogische Aufgabe der Biographiebegleitung* einzuordnen. Konfirmandenarbeit kann im genannten Sinne nur gelingen, wenn sie als religiöse Lebenshilfe auf die lebensweltlichen und entwicklungsbezogenen Fragen und Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen bereit ist. Angesichts der beschriebenen Kirchendistanz liegt darin eine nicht zu unterschätzende Herausforderung: Was Kirche oder Gemeinde bedeuten, steht auf Grund heutiger Sozialisationsvoraussetzungen für die Jugendlichen keineswegs fest, wenn sie in den Konfirmandenunterricht kommen. Die Haltung eines Prüfens („*Was bringt das eigentlich?*“), über die von Pfarrerinnen und Pfarrern manchmal enttäuscht geklagt wird, ist die zwangsläufige und deshalb auch zu akzeptierende Folge dieser Situation. Vielleicht kann in einer solchen prüfenden Haltung auch eine Chance gesehen werden. Immerhin verlangt sie nach klaren Antworten dazu, was der auch lebenspraktisch plausible Sinn von Glaube, Kirche und Gemeinde eigentlich sei.

Im Blick auf didaktische Aufgaben konkretisiert sich der Ansatz einer religiösen Biographiebegleitung im Modell der *Elementarisierung*, wobei ich besonderen Nachdruck auf den Erfahrungs- und Entwicklungsbezug des Lernens lege.<sup>33</sup> Elementarisierung meint hier den Versuch, die Religionsdidaktik konsequent auf die Erfahrungen und auf die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hin auszulegen, ohne dass deshalb auf zentrale theologische Fragen verzichtet werden müsste. Elementarisierung ist vielmehr eine Doppelbewegung zwischen den Jugendlichen und den Inhalten – eine Doppelbewegung, die mit der didaktischen Tradition auch als wechselseitige Erschließung beschrieben werden kann.

Im Blick auf eine Religionspädagogik des Jugendalters, in deren Horizont die Konfirmandenarbeit steht, wird diese Auffassung in dreifacher Hinsicht konkretisiert:

*Erstens* heißt das übergreifende Ziel im Jugendalter Unterstützung der *Suche nach eigenem Glauben*: In der Suche nach eigenem Glauben konvergieren m. E. die Autonomiebestrebungen der Jugendlichen mit dem religionspädagogischen Ziel der religiösen Mündigkeit. Ein religionspädagogisches Interesse an Bindung, Zugehörigkeit und Tradition steht dem, recht verstanden, nicht entgegen. Vielmehr gilt: Der Weg zu Bindung, Zugehörigkeit und Tradition kann im Jugendalter nur über Mündigkeit und Autonomie führen.

*Zweitens* schließt die Suche nach eigenem Glauben im Jugendalter insbesondere die *Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben* ein. Dies gilt nicht nur für solche Fälle, in denen in der Kindheit eine ausgeprägte religiöse Erziehung oder Sozialisation erfahren wurde – angesichts der mit der religiösen Entwicklung im Jugendalter verbundenen Umbrüche im Weltbild gibt es auch dort Äquivalente zum Abschied vom Kinderglauben, wo keine solche Erziehung stattgefunden hat. Die Vereinbarkeit religiöser Vorstellungen und naturwissenschaftlicher Weltbilder beispielsweise stellt eine allgemeine Herausforderung unserer kulturellen Situation dar.

*Drittens* muss die kritische Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben gleichsam positiv ergänzt werden durch den *Aufbau einer religiös bestimmten Identität*. Dieser Aufbau kann natürlich nicht einfach durch die Konfirmandenarbeit geleistet werden. Die Jugendlichen können je-

---

<sup>33</sup> Zu dem hier gemeinten Verständnis von Elementarisierung s. bes. F. SCHWERTZER u. a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, a. a. O.

doch begleitet und unterstützt sowie herausgefordert werden durch Impulse und Anregungen, die von der Konfirmandenarbeit ausgehen.

Vor diesem allgemeinen religionsdidaktischen Hintergrund möchte ich nun vier besondere *Herausforderungen für die Konfirmandenarbeit* skizzieren:

Die erste und vielleicht auch größte Herausforderung der Religionspädagogik im allgemeinen und der Konfirmandenarbeit im besonderen liegt in der *Wahrnehmung der Religion heutiger Jugendlicher*. In dem Maße, in dem traditionelle religiöse und kirchliche Ausdrucks- und Sprachformen die religiösen Interessen und Sinnfragen Jugendlicher nicht mehr zu fassen vermögen, wird es zu einer eigenen Aufgabe, diese überhaupt noch wahrzunehmen.

*Zweitens* verschärft sich das Problem einer drohenden Auseinanderentwicklung von Religionspädagogik einerseits und Religion der Jugendlichen andererseits bei der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen dadurch, dass die sog. *Gesellschaft der Altersgleichen* nun an Bedeutung gewinnt und eine Atmosphäre erzeugt, in der es für religiöse Fragen keinen Raum zu geben scheint. In dieser Situation wird die Konfirmandenarbeit zu einer interaktiven und sozialen Herausforderung, die sich insbesondere auf den Umgang mit der Gruppe der Altersgleichen bezieht. Dabei sind mehrere Teilaufgaben zu beachten:

- Der Aufbau von Gemeinschaft bzw. die Ausbildung von Gemeinschaftsfähigkeit stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar, die auch von der Konfirmandenarbeit unterstützt werden muss.
- Die Konfirmandenarbeit steht vor der Herausforderung, Möglichkeiten für eine religiöse Kommunikation zu gewährleisten, wie sie in diesem Alter in Konfirmandengruppen oder auch Schulklassen offenbar nur schwer zu erreichen ist. Wie können Begegnungen mit religiösen Fragen ermöglicht werden, die etwa einem vertrauten Gespräch mit guten Freunden ähnlich wären?
- Eigens zu nennen ist das Problem einer Tabuisierung von Religion in der Gruppe der Gleichaltrigen, weil entsprechende Äußerungen leicht als peinlich empfunden werden.

Alle diese auf die Gruppen der Gleichaltrigen bezogenen Teilaufgaben verlangen nach einer Form der Konfirmandenarbeit, die sich in ihren Arbeits- und Sozialformen deutlich vom herkömmlichen „Unterricht“ entfernt. Vorbild kann hier eher die Jugendarbeit sein – mit der Betonung der Gruppe, von Projektarbeit, praktischem Tun usw.

Eine *dritte* Herausforderung, die vor allem mit der kognitiven Entwicklung, aber auch mit den lebensweltlichen Erfahrungen verbunden ist, kann als *Herausforderung religiöser Pluralität* angesprochen werden. Auch bei den Jugendlichen besteht ein ausgeprägtes Bewusstsein hinsichtlich der Vielfalt religiöser Möglichkeiten. Auch wenn sich in diesem Lebensalter nicht oder noch nicht das Problem einer Mitgliedschaft beispielsweise in einer neuen religiösen Bewegung stellt, bedeutet dies doch, dass alle religiösen Überzeugungen auch schon für diese Jugendlichen im Horizont des „häretischen Imperativs“ (P. L. Berger) stehen: Alles kann immer auch anders sein – zu allem gibt es mehr oder weniger attraktive Alternativen. Angesichts dieser Situation kann sich die Konfirmandenarbeit weder auf die Einführung in die christliche Tradition beschränken noch auch auf die wechselseitige (korrelative) Erschließung von Tradition und Situation. Konfirmandenarbeit ist wie die gesamte Religionsdidaktik im Jugendalter immer mehr darauf angewiesen, christliche Überzeugungen in ihrem Verhältnis zu anderen religiösen oder weltanschaulichen Positionen zu verdeutlichen und zu bewähren. Wo die Konfirmandenarbeit dies nicht leistet, verliert sie ihre Plausibilität und erreicht auch keine Orientierung in der Pluralität.

*Viertens* verweise ich auf die *Frage nach Gott als Möglichkeit elementarer religionsdidaktischer Konzentration*. Schon vor Jahren haben Religionspädagogen wie K. E. Nipkow und F. Oser im Anschluss an die im letzten Abschnitt genannten Arbeiten auf die Zentralität der Gottesfrage im Jugendalter verwiesen. Daran hat sich auch in der Zwischenzeit wenig geändert: Die Gottesfrage behält für Jugendliche auch dann Gewicht, wenn sie sich nicht ohne weiteres für Kirche oder Gemeinde interessieren. M. E. würde es sich lohnen, die Gottesfrage deutlicher in den Mittelpunkt der Konfirmandenarbeit zu rücken – freilich immer so, dass die Jugendlichen darin ihre eigenen Fragen, nach Gott und nach sich selbst, erkennen können.