

Thema: Konfirmandenunterricht im Wandel. Schlaglichter und Zwischenbilanz

Uta Pohl-Patalong

„Möglichen Lebensgewinn zeigen“

Überlegungen zur Didaktik des Konfirmationsunterrichts

Der Konfirmationsunterricht als didaktische Frage – Entwicklungen und Herausforderungen

Was sollen Jugendliche im Konfirmationsunterricht¹ lernen, was soll in diesem kirchlichen Handlungsfeld geschehen, wozu ist der Konfirmationsunterricht eigentlich da? Angesichts der Bedeutung, die diesem Handlungsfeld im Bewusstsein der kirchlichen Hauptamtlichen, aber auch der Kirchenmitglieder zugemessen wird, erscheint es zunächst einmal bemerkenswert, dass diese Fragen durchaus nicht durchgängig geklärt sind. Sowohl auf der Ebene des religionspädagogischen Diskurses als auch in der kirchlichen Praxis laufen in diesem Handlungsfeld offensichtlich unterschiedliche Intentionen, Interessen und Orientierungen zusammen. Dies ist einerseits zu verstehen als Spiegel und Konsequenz der komplexen Entstehungsgeschichte dieses Handlungsfeldes, andererseits aber auch als Folge der gegenwärtigen (volks-)kirchlichen Situation und der Rolle, die dem Konfirmationsunterricht in diesem Gefüge zugesprochen wird. Historisch verbinden sich im Konfirmationsunterricht ganz unterschiedliche Linien wie die katechetische Tradition des Christentums (besonders in seinen Anfängen in Verbindung mit dem Taufgeschehen und neu akzentuiert in der Reformation), das Postulat religiöser Mündigkeit, Bewährung des Glaubens im Leben, Übergang zur sozialen Mündigkeit, Förderung einer Entscheidung zum Glauben, Vorbereitung auf die Erlangung vollgültiger kirchlicher Mitgliedschaft, seelsorgliche und pädagogische Begleitung in der puberalen Ablösephase, gemeindepädagogische Impulse und religiöse Sozialisation.² Diese Gemengelage trifft in der Gegenwart auf eine Situation, in der der Konfirmationsunterricht dasjenige kirchliche Handlungsfeld ist, mit dem die „begehrte Zielgruppe Jugend“ am stärksten erreicht wird. Dies ist umso bedeutsamer, als sich die Institution Kirche verstärkt nach ihrer Attraktivität und Bedeutsamkeit

¹ „Konfirmationsunterricht“ stellt eine inklusive und gleichzeitig sprachlich kurze Formulierung dar, ohne dass eine inhaltliche Fixierung des Geschehens auf die Konfirmation intendiert ist.

² Vgl. Lämmermann, Godwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 236–238.

fragt und fragen muss – sowohl angesichts der „Relevanzkrise“ als auch angesichts der „Finanzkrise“.³ Das Stichwort der „Mitgliederorientierung“ steht für ein wachsendes Bewusstsein, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch die Handlungsformen, die Organisationsstrukturen und die Vermittlungsweisen der Kirche wesentlich für die Frage sind, ob Menschen von der christlichen Botschaft und der Institution, die für diese steht, erreicht werden. Zahlreiche Studien haben mittlerweile bestätigt, dass die Plausibilität und die Ausstrahlungskraft der kirchlichen Sozialformen im Blick auf die gesellschaftlichen Milieus und die Altersgruppen sehr unterschiedlich sind.⁴ Der sog. „jugendkulturell-moderne Lebensstiltypus“ weist nicht nur die größte Distanz zu den gegenwärtigen Sozialformen der Kirche auf, sondern zeigt auch die höchste Austrittsneigung.⁵ Dies kann der Institution Kirche schon aus finanziellen Gründen nicht gleichgültig sein. Vor allem muss sie sich jedoch von ihrem Auftrag her, der sich an alle Welt richtet, fragen, auf welchen Wegen möglichst vielen Menschen in der pluralen und individualisierten Gesellschaft Zugänge zum Evangelium eröffnet werden.⁶ Ein Handlungsfeld, das statistisch gesehen nahezu 100% der getauften Jugendlichen erreicht, muss im Rahmen dieser Überlegungen in besonderer Weise im Blick sein, und es ist nicht erstaunlich, dass sich vielfältige und durchaus vielschichtige Erwartungen auf dieses richten. Viele der gegenwärtig diskutierten Fragen von der Bedeutung von Christentum und Kirche für die Gesellschaft über Kirchenmitgliedschaft und Kirchenbindung bis hin zur Zukunft der Kirche scheinen sich in der Diskussion um den KU wie in einem Brennglas zu bündeln. In dieser Perspektive erscheint es plausibel, dass dem KU einerseits eine hohe Bedeutung zugemessen wird, er aber andererseits von nicht wenigen verantwortlichen Hauptamtlichen – trotz oft hoher Motivation – als besonders anspruchsvoll und belastend empfunden wird.⁷

³ Zu den Krisen der Kirche vgl. *Huber, Wolfgang*: Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche, Gütersloh 1999, 223–234; *Pohl-Patalong, Uta*: Ortsgemeinde und übergemeindliche Arbeit im Konflikt. Eine Analyse der Argumentationen und ein alternatives Modell, Göttingen 2003, 15–19 und jetzt *Kirche der Freiheit. Perspektive für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert*. Ein Impulspapier des Rates der EKD, Hannover 2006, 11–30.

⁴ Vgl. z.B. *Vögele, Wolfgang/Bremer, Helmut/Vester, Michael*: Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002 oder *Huber, Wolfgang/Friedrich, Johannes/Steinacker, Peter* (Hg.): Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 203–278.

⁵ A. a. O., v. a. 224–227. Nach der 13. Shell Jugendstudie landen die Kirchen auf die Frage nach vertrauenswürdigen Institutionen auf den letzten Plätzen, vgl. Dt. Shell: Zuversicht ohne Illusionen, Opladen 2000, 20.

⁶ Ich setze dabei die Einsicht voraus, dass die Institution Kirche den Glauben nicht bewirkt, sondern durch ihr Handeln Wege zu ihm eröffnen kann und ihn fördern kann. Sie ist damit theologisch verpflichtet, Organisations- und Handlungsformen zu entwickeln, die dem Wirken des Geistes nicht hinderlich, sondern soweit es menschlicher Einsicht zugänglich ist, förderlich sind.

⁷ Vgl. dazu beispielsweise die Diagnosen von *Lübking, Hans-Martin*: Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchssituation, in: *Böhme-Lischewski, Thomas/ders.* (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Bielefeld 1995, 11–38, 32, oder *Meyer-Blanck, Michael*: Treffpunkt KU. Über die Chancen des Pluralismus und die Notwendigkeit theologischer Konzentration in der Konfirmandenarbeit, in: *Dähler, Michael/Hennig, Peter/ders./Schröer, Henning*: Treffpunkt KU. Konfirmandenunterricht in der Volkskirche vor neuen Herausforderungen (Arbeiten zum Konfirmandenunterricht Bd. 3), Hannover 1992, 7–23, 12.

In den Rahmen dieser Spannung zwischen Bedeutsamkeit und Belastung zeichnen sich auch die vielfältigen Reformversuche ein, die sich seit den 1960er Jahren um dieses Handlungsfeld bemühen. Unterschiedliche konzeptionelle Modelle sind entstanden, die in bestimmten Abfolgen und Phasen die Debatte um den KU dominieren. Diese betrafen im Kern immer die Frage nach einer Didaktik des Konfirmationsunterrichts, insofern sie die Ziele, Inhalte und Arbeitsformen bestimmten. Dies gilt auch dann, wenn – wie in den letzten Jahrzehnten nicht selten – der Begriff der Didaktik tendenziell vermieden wird, um die Distanz zum schulischen Setting zu signalisieren.⁸ Hier stand die begriffliche Wandlung des „Konfirmandenunterrichts“ zur „Konfirmandenarbeit“ für eine stärkere Orientierung an Formen der Jugendarbeit und die Bemühung um eine veränderte Rolle der Lehrenden. Memorierstoffe und das Lernen vorgegebener katechetischer Inhalte traten zu Gunsten lebensweltlicher Themen, dann aber vor allem zu Gunsten von Erfahrung und Erleben in der Gruppe zurück. Aber selbstverständlich implizieren auch solche Ansätze eine Didaktik – einschließlich der Zielvorstellungen, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden eine gute Zeit miteinander und eine gute Erfahrung mit der Kirche erleben sollen.⁹ Zudem sind ja auch in der Konfirmandenarbeit die Inhalte keineswegs beliebig. Dabei hat sich die in früheren Jahrzehnten heftige Debatten auslösende Alternativsetzung zwischen einer Vermittlung christlicher und kirchlicher Traditionen und einer Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen mittlerweile zu einem weitgehenden Konsens entwickelt, dass beide Themenbereiche gleichermaßen zu berücksichtigen sind.¹⁰ Das Verhältnis zwischen den beiden Größen und ihre Beziehung zueinander erscheint jedoch nach wie vor prekär.¹¹

⁸ Vgl. *Klie, Thomas*: Konfirmandenunterricht – Trauerspiel, Musical oder Komödie? Dramaturgische Aspekte kirchlicher Unterweisung, PTh 89 (2000), 175–191, wieder abgedruckt (und zitiert nach) in: *Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Mork, Carsten* (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, 317–335, 318.

⁹ Vgl. *Adam, Gottfried*: Didaktik und Konfirmandenarbeit, in: Comenius-Institut, Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 165–182, 180: „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.“

¹⁰ Vgl. dazu als einer der ersten *Wegenast, Klaus*: Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick, JRP 3 (1986), 127–152, 130; Das Gleiche wird in der kirchlichen Praxis intendiert: 89% der befragten Pfarrerrinnen und Pfarrer halten es für wichtig, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden verstanden haben: „Der christliche Glaube hat etwas mit unseren Fragen und Problemen zu tun“. Fast ebenso viele – 81% – geben an, dass die Bibel in ihrem Unterricht wichtig oder sehr wichtig ist (vgl. *Lübking*, Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchssituation, 22).

¹¹ „Offensichtlich schlagen zwei Herzen in der Brust vieler Unterrichtender. Auf der einen Seite ist ihnen durchaus bewusst, dass die Situation, die Fragen und Probleme der Konfirmandinnen und Konfirmanden eine viel größere Rolle im Unterricht spielen sollten. Andererseits wollen sie auch nicht darauf verzichten, in der Konfirmandenzeit grundlegende Inhalte des christlichen Glaubens zu vermitteln. Ein Spagat, der in der Praxis offenbar nur schwer durchzuhalten ist und meist zu Gunsten einer vorrangigen Stoffvermittlung aufgelöst wird.“ (*Lübking*, Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchssituation, 23 f.)

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich bis in die Gegenwart unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunktsetzungen zeigen, die zwar auch kombiniert werden, jedoch ein bleibendes Spannungsfeld für den KU markieren.¹²

In den letzten Jahren wird dabei immer stärker wahrgenommen und thematisiert, dass eine religiöse Sozialisation der Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht mehr vorausgesetzt werden kann und für nicht wenige der KU im Grunde eine „Erstbegegnung“ mit Christentum und Kirche darstellt.¹³ Diese Wahrnehmung bildet die Voraussetzung für die neuere konzeptionelle Ausrichtung des KU, die unter der Bezeichnung „performativ“ firmiert.¹⁴ Sie schließt an die unter 1. und 2. formulierten Zielbestimmungen an, gestaltet diese aber in eigener Weise und artikuliert sich mit einem dezierten didaktischen Interesse, so dass sich eine nähere Auseinandersetzung mit ihr im Rahmen didaktischer Überlegungen zum KU anbietet.

Religion zeigen – der performative Ansatz

Der performative Ansatz überwindet die Klage über den „Traditionsabbruch“ und die fehlende religiöse Prägung der Jugendlichen, indem er diese Situation als Chance versteht, Religion zu lernen bzw. kennen zu lernen, ohne sich gegen konventionelle Prägungen abgrenzen zu müssen.¹⁵ Vor semiotischem Hintergrund vertritt dieser Ansatz, dass Religion sinnvoll über ihre Gestalten, ihre Orte und ihre Ausdrucksformen gelernt werden könne, da „das Evangelium ... nur im Modus der Inszenierung repräsentative Wirklichkeit“¹⁶ erlange. Insofern sei didaktisch weder von den katechetischen Inhalten noch von den Lebensthemen und Fragen der Konfirmandinnen und Konfirmanden auszugehen, sondern von den Formen, in denen sich die christliche

¹² Grob unterteilt können unterschieden werden: 1. Einführung in die Gemeinde und das Gemeindeleben, 2. Einführung in grundlegende christliche Inhalte und die Entdeckung ihrer Bedeutung für das eigene Leben, 3. Hilfe und Förderung für den persönlichen Reifungsprozess in der puberalen Lebensphase. Vgl. dazu auch *Hauschildt, Eberhard*: Der Konfirmationsglaube. Zur Wahrnehmung seiner Komplexität, in: *Harz, Frieder/Schreiner, Martin*: Glauben im Lebenszyklus (FS Hans-Jürgen Fraas zum 60. Geb.), München 1994, 213–227, 215 f.; *Steck, Wolfgang*: Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: *Wintzer, Friedrich* u. a.: Praktische Theologie (Neukirchener Arbeitsbücher), Neukirchen-Vluyn ⁵1997, 204–225, 210; *Kunstmann, Joachim*: Religionspädagogik. Eine Einführung, Göttingen 2004, 138 f.

¹³ Vgl. dazu z. B. *Lübking, Hans-Martin/Elsenbast, Volker*: Pfarrer und Pfarrerinnen in der Konfirmandenarbeit, in: Comenius-Institut, Handbuch, 79–92, 81 f.; *Meyer-Blanck, Michael*: Eigene Fragen contra Tradition? Aneignung contra Vermittlung? Die Ziele und Inhalte der Konfirmandenarbeit im Gespräch mit den Ergebnissen und der Auswertung der Studie, in: *Böhme-Lischewski/Lübking*, Engagement und Ratlosigkeit, 167–186, 179.

¹⁴ Vgl. zum Begriff *Schroeter-Wittke, Harald*: Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: *Leonhard, Silke/Klie, Thomas* (Hg.): Schauplatz Religion. Aspekte einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 47–66.

¹⁵ Vgl. *Dressler, Bernhard*: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: *Leonhard/Klie*, Schauplatz Religion, 152–165, 156: „Die christliche Religion sieht sich aufgrund ihrer wachsenden Fremdheit nicht mehr so einfach dem Verdacht ausgesetzt, etwas bloß Konventionelles zu sein, das keine Distinktionsgewinne für Individualität und Unkonventionalität verspricht.“

¹⁶ *Klie*, Konfirmandenunterricht, 331.

Religion äußere. Der religiöse Lernprozess verlaufe „von außen nach innen“¹⁷, so dass das Handeln und Erleben vor das Erklären und Reflektieren platziert werden müsse. „Religiös wird man durch religiöse Praxis und nicht, weil ein primäres inneres religiöses Bedürfnis sekundär nach religiösen Ausdrucksformen sucht. Dieser Weg von außen nach innen wird aber heute in der Regel nicht *sozialisatorisch* begangen, so dass er in religiösen Bildungsprozessen vorausgesetzt und reflexiv bearbeitet werden könnte. Unter diesen Voraussetzungen hängt die *Möglichkeit* religiöser Bildung von der Wiederentdeckung der Einsicht ab, dass die christliche Religion nicht nur als Lehre zu lernen ist, sondern im Wesentlichen nur als *Vorgang* und *vermittels* von Vorgängen.“¹⁸ Die Konfirmandinnen und Konfirmanden werden in religiöse Vollzüge mit hineingenommen und erhalten die Chance, sie – zunächst probeweise – in Gebrauch zu nehmen.

In Abgrenzung zu einem diskursiven, kognitiv orientierten Vorgehen hat sich der von Christoph Bizer geprägte Begriff der „Begehung“¹⁹ als zentral profiliert. Dies bezieht sich zunächst im wörtlichen Sinne auf sakrale Räume, deren Chancen und Möglichkeiten vor allem von der Kirchenpädagogik erarbeitet werden. Darüber hinaus meint Begehung aber auch die „Besichtigung von bzw. Teilnahme an religiösem Geschehen“.²⁰ Im Zentrum des Interesses steht dabei der Gottesdienst²¹, so dass eine liturgische Bildung als wesentliche Aufgabe des KU verstanden wird.²² Daneben werden Singen und Beten als grundlegende religiöse Vollzüge genannt. Dieser Ansatz wird auch für den schulischen Religionsunterricht entfaltet, bekommt aber für den KU eine noch größere Plausibilität, da dieser seine „besondere Kontur (der Möglichkeit nach!) durch seine unmittelbar räumliche Nähe zu Formgestalten objektiver Religion“²³ bekommt. Didaktisch bedeutet dies, bewusst Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten, statt Gemeinschaftserlebnisse in den Vordergrund zu stellen. Neben den liturgischen Vollzügen wird als Lerngegenstand auch die diakonische Dimension genannt, in zweiter Linie auch die „bildende und gesellige“ Praxis der Gemeinde²⁴, da der Lernort Gemeinde insgesamt Lerngegenstand des KU sei.

¹⁷ A. a. O., 330.

¹⁸ Dressler, Bernhard: Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topografische Lage-skizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht, in: *ders.* u. a., Didaktik und Inszenierung, 133–151, 147.

¹⁹ Bizer, Christoph: Die gestaltete Begehung. Zugänge zur evangelisch-christlichen Religion im Konfirmandenunterricht, in: Meyer-Blanck, Michael (Hg.): Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven (Arbeiten zum Konfirmandenunterricht 4), Hannover 1993, 119–130.

²⁰ Kunstmann, Religionspädagogik, 346.

²¹ Dies wird entweder mit der grundlegenden Bedeutung des agendarischen Gottesdienstes für die christliche Religion begründet oder von den Wurzeln des KUs als „eine von der Taufe her und auf das Abendmahl hingedachte Sakramentenkatechese“ (Dressler, Schule und Gemeinde, 145).

²² Vgl. z. B. Neijenhuis, Jörg: Der Gottesdienst „lernt“ sich schlecht während des Konfirmandenunterrichts. Ein didaktischer Versuch aus liturgiewissenschaftlicher Sicht, in: Dressler u. a., Didaktik und Inszenierung, 282–295, 285.

²³ Dressler, Schule und Gemeinde, 135.

²⁴ A. a. O., 144.

Religion zeigen wozu? Didaktische Zuspitzung

Für eine Didaktik des KU erscheint zunächst einmal die klare Ausrichtung des performativen Ansatzes in der Gemengelage der Zielorientierungen begrüßenswert. Sein Ausgangspunkt, eine religiöse Voraussetzungslosigkeit didaktisch fruchtbar zu machen, erscheint plausibel. Zudem reagiert er sinnvoll auf das gestiegene Interesse an Religion, das sich gerade bei Jugendlichen offensichtlich nicht zuletzt in einer Offenheit für rituelle Ausdrucksformen und Gestalten äußert. Wenn diese nicht unmittelbar zugänglich und verständlich sind, kann dies für heutige Jugendliche als „mysterium fascinosum“²⁵ durchaus Zugänge eröffnen. Theologisch weist dieses Phänomen besonders die evangelische Kirche darauf hin, dass das „Geheimnis des Glaubens“ nicht in kognitiver Erschließung und reflektierendem Umgang aufgeht. Diese Beobachtung ist didaktisch aber nicht hinreichend für die Begründung des KU. Sie zeigt, dass dieser Weg einen sinnvollen Zugang zur christlichen Religion eröffnen kann, aber sie klärt nicht, warum und mit welchem Ziel die Konfirmandinnen und Konfirmanden die liturgischen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens eigentlich (kennen)lernen sollen.

Diese grundlegende didaktische Frage scheint mir im Rahmen des performativen Ansatzes eher zurückhaltend behandelt zu werden. Die Hoffnung, dass die Jugendlichen Wege zum christlichen Glauben finden und diesen als bedeutsam für ihr Leben erfahren, dürfte dabei durchaus mitschwingen. Möglicherweise führt die Auseinandersetzung mit der Kritik an diesem Ansatz jedoch dazu, sich gegen eine „missionarische“ Ausrichtung im Sinne von Indoktrination und unkritischer Übernahme von überkommenen Traditionen abzugrenzen und daher nur vorsichtig von „Gelegenheiten für Glaubenseinsichten“²⁶ zu sprechen. Denn kritisch angefragt und kontrovers diskutiert wird durchaus, ob der performative Ansatz hinter das Ernstnehmen des religiösen Subjekts, die Förderung eines eigenständigen Urteils und die Ermutigung zur kritischen Auseinandersetzung mit der Tradition zurückgeht.²⁷ Hierauf wird aus der Perspektive des performativen Ansatzes geantwortet, dass der Diskurs über und die kritische Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und den kirchlichen Ausdrucksformen eine Kenntnis dieser voraussetze. Zudem sei eine kritische Auseinandersetzung mit den gelernten Inhalten und Formen keineswegs ausgeschlossen: „Selbstverständlich soll sich subjektive Religiosität an den Gestaltungsformen kirchlicher Religionspraxis schärfen und entwickeln, also auch reiben, einschließlich der Möglichkeit, im Laufe dieses Lernprozesses sich *gegen* Formen und Gehalte der kirchlichen Religion zu ent-

²⁵ Vgl. Möller, Jörn: Der exotische Papst. Tendenzen in der Entwicklung von Religion bei Jugendlichen, Lernort Gemeinde 24 (2006/3), 19–23, 19.

²⁶ Dressler, Schule und Gemeinde, 145 mit Bezug auf Grethlein, Christian: Meine Bilanz: Ziele, Inhalte und Lernformen für die Konfirmandenarbeit im 4. Schuljahr, in: Meyer-Blanck, Michael (Hg.): Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven (Arbeiten zum Konfirmandenunterricht 4), Hannover 1993, 113.

²⁷ Vgl. exemplarisch Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unpolemische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästheten, ZPT 57 (2005), 358–368.

scheiden.“ Im Unterschied zur Schule setze der Konfirmationsunterricht allerdings bereits eine Entscheidung für die Kirche voraus und ziele auf „Teilhabe an einer kirchlich-gemeindlichen Religionspraxis“.²⁸ Am Rande wird auch die Möglichkeit erwähnt, „selbst verändernd auf diese Praxis einzuwirken“²⁹ und alternative liturgische Formen zu entwickeln, dies steht aber insgesamt weniger im Vordergrund als die Einübung und Teilhabe an den bestehenden christlich-kirchlichen Ausdrucksformen.

Mit dem performativen Ansatz rücken also die kirchliche Dimension und damit auch der institutionelle Aspekt im Geschehen KU wieder stärker in den Blick. Damit wird eine grundlegende Dimension von Konfirmation und KU eingeholt, die im Rahmen didaktischer Überlegungen nicht vernachlässigt werden darf: Der KU findet wesentliche Aspekte seiner Entstehung und seiner Begründung im Rahmen des „kirchlichen Christentums“.³⁰ Dies kann allerdings nicht gegen die subjektive Dimension des „individuellen Christentums“ (ebenso wenig wie gegen die Dimension des „öffentlichen Christentums“) ausgespielt werden, sondern didaktisch geht es gerade um den Zusammenhang zwischen der „subjektiven“ und der „objektiven“ Dimension, um die Beziehung zwischen Subjekt und christlicher Tradition sowie der Institution, die für diese Tradition steht.³¹

Die Frage, mit welchem Ziel die christliche Tradition und die kirchlichen Ausdrucksformen eigentlich gelernt werden sollen, muss sich allerdings ausweisen gegenüber der Einsicht, dass mit den Intentionen des Lehrens noch lange nicht geklärt ist, was gelernt wird. Die entsprechenden (nicht selten ernüchternden) Erfahrungen aus der Praxis sind hier mittlerweile durch konstruktivistische und Rezeptionsästhetische Theorien theoretisch untermauert worden. Die „faktische Ambiguität“, die für die Rezeption von Texten und Predigten betont worden ist, gilt mindestens ebenso für religiöse Lernprozesse. Rezeptionsästhetischen Einsichten folgend wird auch zunehmend didaktisch erkannt, dass über die Akzeptanz der „faktischen Ambiguität“ hinaus eine bewusst angelegte „taktische Ambiguität“ sowohl dem Gegenstand Religion als auch dem Erstnehmen des Subjekts angemessen ist.³² Dies bedeutet, dass den Jugendlichen nicht eine feststehende Botschaft und Bedeutung vermittelt wird, sondern persönliche Zugänge zu den christlichen Traditionen und kirchlichen Ausdrucksformen gefördert werden. Es kann also nicht ein von vornherein feststehender Lebensgewinn gezeigt werden, sondern immer nur ein möglicher.³³

²⁸ Dressler, Schule und Gemeinde, 140.

²⁹ Ebd., Anm. 10.

³⁰ Vgl. Rössler, Dietrich: Grundriss der Praktischen Theologie, Berlin/New York ²1994, erläutert 60 ff.

³¹ Vgl. dazu auch Gräß, Wilhelm: Die Konfirmation als Kasualie der Mündigkeit, PTh 94 (2005), 175–191.

³² Die Begriffe prägte Engemann, Wilfried: Semiotische Homiletik. Prämissen – Analysen – Konsequenzen, Tübingen/Basel 1993, 197. Für den KU postuliert Klaus Goßmann Ähnliches: „Wie sich ein solcher Lebensinn für sie konstituiert, welche Orientierungen sich für ihre Lebenssituation als hilfreich erweisen, das müssen sie für sich selbst entdecken und entscheiden können.“ Goßmann, Klaus: Welche KU-Konzeptionen brauchen wir heute?, PTh 88 (1999), 361–377, 371.

³³ Vor allem im Blick auf die biblische Tradition ist dies in den letzten Jahren verstärkt benannt und für die Praxis des KU postuliert worden. Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Die Bibel im Konfirmationsunterricht – Rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen, EvTh 63 (2003), 296–310.

Gleichzeitig kann es schon aus theologischen Gründen der Kirche nicht gleichgültig sein, was in der Begegnung zwischen Jugendlichen und christlicher Tradition geschieht. Es kann nicht nur um die Begegnung „an sich“ gehen, sondern muss weitergehen zu der Frage, was in dieser Begegnung entstehen kann. Denn die Kirche hat ja durchaus ein Interesse daran, dass Menschen vom Evangelium berührt werden und dies als hilfreich für ihr Leben erfahren. Sie steht für die Überzeugung, dass das Evangelium Menschen wohl tut und sich ihr Leben im Kontakt mit der christlichen Botschaft positiv verändert.³⁴ Dies gewinnt umso stärker an Gewicht, je deutlicher die (wenn auch „freundliche“³⁵) Distanz zwischen Kirche und Jugendlichen wird. Diese Distanz ist gegenwärtig geprägt von der Frage, welche Relevanz der christliche Glaube und die christliche Kirche für das eigene Leben haben und „was dieser Glaube als Lebenshilfe für sie persönlich bedeuten – oder eben nicht bedeuten – kann“.³⁶ Dass diese „Relevanzprüfung“ faktisch durchgängig gegeben ist, wird bereits vielfach festgestellt und teilweise als Kontrast zur kirchlichen Situation artikuliert.³⁷ Erst vorsichtig werden die Chancen dieses Phänomens ausgelotet: „Vielleicht kann in solch einer 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.“³⁸

Möglichen Lebensgewinn zeigen – die Relevanzfrage als didaktischer Ausgangspunkt

An dieser Stelle möchte ich einen Schritt weitergehen und vorschlagen, genau diese von Jugendlichen gestellte und kirchlicherseits bislang eher zähneknirschend akzeptierte Frage nach der lebenspraktischen Relevanz der christlichen Tradition und der kirchlichen Ausdrucksformen zum didaktischen Ausgangspunkt zu machen.

Dieser Vorschlag beruht auf der Überzeugung, dass der „lebenspraktisch plausible Sinn von Glaube, Kirche und Gemeinde“ der Ausgangspunkt allen missionarischen

³⁴ Diese Überlegungen sind anschlussfähig an die neuere Debatte um den Missionsbegriff. Vgl. exemplarisch *Böhme, Michael/Naumann, Bettina/Ratzmann, Wolfgang/Ziener, Jürgen*: Mission als Dialog. Zur Kommunikation des Evangeliums, Leipzig 2003 und die Themenhefte der PTh 91 (2002/4) und PTh 95 (2006/3).

³⁵ *Schweitzer, Friedrich*: Die Lebenswelt und religiöse Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Konfirmandenalter in didaktischer Perspektive, in: *Dressler u. a.*, Didaktik und Inszenierung, 73–87, 80.

³⁶ A. a. O., vgl. *Mork, Carsten*: Allen alles lehren – Begehung als Konstruktion christlicher Religion im Konfirmandenunterricht, in: *Dressler u. a.*, Didaktik und Inszenierung, 296–316, 312f. Das gilt übrigens nicht erst für die jetzige Generation von Jugendlichen. Gerhard Ebeling formulierte schon 1975, „Anstatt wie bisher auf die Tradition vertraut man nun auf die eigene Erfahrung. An die Stelle der Autorität überlieferter Texte tritt nun die Evidenz der Dinge selbst“, zitiert nach *Kunstmann*, Religionspädagogik, 25.

³⁷ Vgl. z. B. *Kunstmann*, Religionspädagogik, 274: „Die Frage nach dem Lebensbezug, die von den Kirchen wenig bedient wird, scheint für die Weitergabe der Religion darum zum entscheidenden Punkt zu werden. Nicht Wahrheit, sondern Bedeutung und Betroffenheit bestimmen über ihre Aneignung und über ein entsprechendes Interesse – ‚Wahr‘ ist, was betrifft. Das ist für das traditionelle christliche Denken eine höchst ungewohnte Wendung, die auf teils entrüstete Ablehnung stößt.“

³⁸ *Schweitzer*, Lebenswelt, 84.

und katechetischen Bemühens der Kirche und der ursprüngliche Bezugspunkt für die Kirchenmitgliedschaft und damit für die Entscheidung zur Taufe ist. Blickt man zurück in die urchristliche Situation, dann wurde die sich als „christlich“ herausbildende Variante des Judentums in der hellenistischen Kultur offensichtlich als Möglichkeit erlebt, „den Dialog mit dem einen und einzigen Gott aufzunehmen und dadurch Lebensgewinn zu erzielen“.³⁹ Die Bibel kann als Zeugnis davon verstanden werden, dass Menschen im Kontakt mit dem einen und einzigen Gott und in der Gemeinschaft mit Menschen mit ähnlichen Erfahrungen „Lebensgewinn“ erfahren haben. Diese Erfahrung dürfte ausschlaggebend gewesen sein für die missionarischen Erfolge des Urchristentums – denn ohne das Erleben, dass sich das Leben in irgendeiner Weise positiv verändert, wenn man die christlichen Überzeugungen teilt, an den christlichen Ritualen teilnimmt und sich taufen lässt, ist die Ausbreitung des Christentums schlechterdings nicht vorstellbar. Mit der Kindertaufe wurde die Erfahrung von Lebensgewinn als Grundlage der Taufentscheidung in die Elterngeneration verlagert, und mit der Entwicklung zur Reichskirche entfiel diese Form von Relevanzprüfung weitgehend. In der gegenwärtigen Gesellschaft, die von der Möglichkeit und der Verpflichtung zum „eigenen Leben“ und dem „Zwang zur Wahl“ auch in religiöser Hinsicht geprägt ist, wird die Frage, welchen Lebensgewinn das Evangelium und der Kontakt mit der Kirche denn konkret vermitteln, wieder aktuell. Wird sie auch unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen und in anderen Formen gestellt als vor 2000 Jahren, lässt sich dies jedoch durchaus in Anknüpfung an frühe katechetische Traditionen in der Situation religiöser Pluralität verstehen, die plausibilisieren mussten, warum der Glaube an Jesus Christus mehr Lebensgewinn verheißt als beispielsweise der Isiskult. Der christliche Glaube behauptete und behauptet, dass Menschen mit Kontakt mit dem Gott, der sich in Jesus Christus gezeigt hat, anders und besser leben als ohne diesen Kontakt. Dies konnte und kann nicht bewiesen, wohl aber erfahren und berichtet werden bzw. es können Wege entwickelt werden, die anderen Menschen diese Erfahrungen ermöglichen und erleichtern.

In diesem Blickwinkel ist die explizit gestellte oder implizit verhandelte Frage von Konfirmandinnen und Konfirmanden, welche Relevanz die christlichen Inhalte und kirchlichen Ausdrucksformen für ihr Leben besitzen oder bekommen können, nicht nur legitim, sondern didaktisch äußerst produktiv. Als Ziel und Aufgabe des Konfirmationsunterrichts ist dann zu formulieren: *Der KU hat zum Ziel, die Relevanz des Evangeliums und der kirchlichen Ausdrucksformen erfahrbar werden zu lassen und zu zeigen, welchen möglichen Lebensgewinn diese bedeuten können.* Damit liegt die „Bringschuld“ auf der Seite der Institution, die Plausibilität und Relevanz dessen, was sie vertritt und darstellt, erfahrbar werden zu lassen. Ein Streit um die Vorrangigkeit von Tradition oder Lebenswelt ist damit endgültig obsolet, insofern es gerade um die Relevanz des einen für das andere geht.

³⁹ *Theißen, Gerd*: Die Religion der ersten Christen Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh 2000, 19.

Inhalte und Ausdrucksformen – Konkretionen

An die Zielbestimmung, christliche Religion in ihrer Relevanz für das eigene Leben zu zeigen, schließt sich die Frage an, welche Aspekte dies umfasst und auf welchen Wegen dies sinnvoll geschehen kann. Dem performativen Ansatz folge ich dahingehend, dass die Ausdrucksformen, die die christliche Kirche entwickelt hat, einen wichtigen Bestandteil des KU bilden. Es muss jedoch deutlich werden, dass die Formen, in denen wir heute beispielsweise Gottesdienst feiern, eine historische und damit auch immer kontingente Entwicklung sind. Form und Inhalt lassen sich nicht trennen. Dennoch sind die jeweiligen geschichtlichen liturgischen und sozialen Formen nicht Selbstzweck, sondern sie dienen dazu, den christlichen Glauben sinnhaft leben zu können und sind damit in gewisser Weise sekundär. Ich schlage daher vor, *sowohl* die Inhalte, die die Kirche vertritt und für die sie steht, *als auch* ihre historisch entwickelten Sozial-, Handlungs- und Ausdrucksformen im KU gleichermaßen im Blick auf ihre Lebensdienlichkeit zu berücksichtigen.

Unter Inhalten verstehe ich dabei die Beziehung zu dem einen und einzigen Gott, der sich in Jesus Christus gezeigt hat, und die Konsequenzen, die diese Beziehung für das Leben von Menschen hat.⁴⁰ Hierfür dürften die biblischen Erzählungen eine herausragende Rolle spielen, die in besonderer Weise Gotteserfahrungen und ihre Konsequenzen für das Leben thematisieren und zu eigenen Gotteserfahrungen anregen. In der Beschäftigung mit diesen Texten machen Menschen in besonderer Weise religiöse Entdeckungen und Erfahrungen und erfahren dadurch Lebensgewinn. Wie dieser „Lebensgewinn“ jeweils konkret aussieht und auf welchen Wegen dieser erfahren wird, ist dabei selbstverständlich individuell und kann auch nur aus subjektiver Perspektive entdeckt werden.

Für die biblischen Texte ist diese Relevanz für das eigene Leben in den letzten Jahrzehnten bereits intensiv thematisiert worden. Der Zugang über die subjektive Interessenlage wird nicht nur als legitim erachtet, sondern der Subjektstatus der Jugendlichen durchweg hervorgehoben.⁴¹ Damit ist die – rezeptionsästhetisch entfaltete – Einsicht umgesetzt, dass ein Verstehen immer subjektabhängig durch die verstehende Person erfolgt: Fremde Texte – geschrieben in der fremden Sprache des Autors oder der Autorin – werden nur dann in eigener Sprache lesbar und bedeutungsvoll für das eigene Leben, wenn es gelingt, diese mit eigenen Erfahrungen zu verbinden. Eine wichtige Funktion für das Verstehen eines fremden Textes nehmen die so genannten „Leerstellen“ im Text ein.⁴² Texte lassen Zwischenräume zwischen dem Gesagten

⁴⁰ Dies lässt sich ganz unterschiedlich formulieren, vgl. z. B. die (nicht zufällig) erste Frage des Heidelberger Katechismus: „Was ist der wahre Trost im Leben und im Sterben?“

⁴¹ Vgl. z. B. Meyer-Blanck, Michael: Zwischen Individualität und Beheimatung. Die Lebenssituation Jugendlicher heute und die Konfirmandenarbeit, in: Texte aus der velkd: Konfirmation am Ausgang des 20. Jahrhunderts, 13–27; Schweitzer, Friedrich/Fincke, Andreas: Wie religiös sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden, in: Comenius-Institut, Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, 58–76, 75 oder Steck, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, 210.

⁴² Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976, 284 ff. und ders., Die Appellstruktur der Texte, in: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, München

offen, in die sich die Rezipientinnen mit ihren Erfahrungen eintragen und die sie mit Elementen ihrer eigenen Lebenswelt besetzen können. Die Leerstellen sind das wichtigste „Umschaltelement zwischen Text und Leser“ und ermöglichen es, die Fremderfahrung des Textes kreativ auf eigene Erfahrungen zu beziehen. Durch diese „Dialektik von Zeigen und Verschweigen“⁴³ wird der kommunikative Prozess zwischen Text und Leserin in Gang gesetzt. Die Leerstellen im Text werden nicht einfach mit einer vorher feststehenden Füllung komplettiert, sondern sie eröffnen eine Vielfalt von Möglichkeiten, sie zu füllen. Welche Lesart in welchem Kopf konkret entsteht, ist von den Lebenserfahrungen abhängig, die in die Leerstellen des Textes eingetragen werden.⁴⁴

Setzt man diese Erkenntnisse didaktisch um, bedeutet dies, die Bibelrezeptionen und Deutungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden wirklich ernstzunehmen.⁴⁵ In der Konsequenz bedeutet dies den Verzicht auf die eine „richtige“ Deutung sowie auf ein vorher festgelegtes Lernziel und auf das Auslegungsmonopol der Unterrichtenden. Dieser „Perspektivenwechsel“⁴⁶ wird mittlerweile religionspädagogisch postuliert und anfänglich auch in den methodischen Entwürfen für den KU umgesetzt.⁴⁷ In der Konsequenz entsteht dabei eine „Theologie der Jugendlichen“, die sich von der bereits weiter entwickelten Kindertheologie inspirieren lassen kann.⁴⁸ Mit diesem Ansatz werden nicht „fertige“ theologische Erkenntnisse den Jugendlichen vermittelt, sondern die Jugendlichen machen – mit entsprechender sachlicher und methodischer Unterstützung – eigene theologische Entdeckungen, deren Ergebnisse nicht von vornherein feststehen und Raum für eigene und neue Perspektive eröffnen.

1975, 228–252, 236 ff. Ähnlich aber auch *Eco, Umberto*: Lektor in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München 1990, 63 f.

⁴³ *Iser*, Akt des Lesens, 265 f.

⁴⁴ Nur kurz kann hier auf den Unterschied zwischen Mehrdeutigkeit und Beliebigkeit hingewiesen werden. In der Rezeptionsästhetik hat sich Umberto Eco den „Grenzen der Interpretation“ ausführlich gewidmet und gezeigt, dass die Texte selbst die beliebige, gleich-gültige Vielfalt der Deutungen einschränken, indem sie ihre Leserinnen disziplinieren. Dies tun sie im Wesentlichen durch die „Textstrategie“, die den Lesern die Möglichkeiten vorgibt, die Elemente des Textes zu kombinieren und das Repertoire des Textes zu organisieren, und die damit den Verstehensprozess prägt. Die subjektiven und immer auch willkürlichen Interpretationen werden durch die interne ‚Textkohärenz‘ diszipliniert. Fehldeutungen, die die „Grenzen der Interpretation“ überschreiten, können im Laufe der Lektüre als solche erkannt werden. Vgl. *Eco, Umberto*: Die Grenzen der Interpretation, München 1995.

⁴⁵ Vgl. als einer der ersten dazu *Wegenast, Klaus*: Hermeneutik und Didaktik. Vorläufige Bemerkungen zu einem nach wie vor ungelösten Problem im Hause der Theologie, in: *Zilleßen, Dietrich/Alkier, Stefan/Koerrenz, Ralf/Schroeter, Harald*: Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben (FS für Henning Schröer zum 60. Geb.), Rheinbach-Merzbach 1991, 23–43, 39 ff. In jüngster Zeit besonders deutlich formuliert von *Schweitzer, Friedrich*: Kinder und Jugendliche als Exegeten. Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: *Bell, Desmond/Lipski-Melchior, Heike/von Lüpke, Johannes/Ventur, Birgit*: Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS für Christine Reents), Wuppertal 1999, 238–245.

⁴⁶ *Schweitzer*, Lebenswelt, 75.

⁴⁷ Vgl. beispielsweise *Norbert Dennerlein/Martin Rothgangel* (Hg.): kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit, Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden, Göttingen 2005.

⁴⁸ Vgl. das Jahrbuch für Kindertheologie. Es wäre interessant, die Tatsache, dass zwar eine Kindertheologie, nicht aber eine „Jugendlichentheologie“ bislang entwickelt worden ist, auf die Bilder von und Erwartungen an Kinder und Jugendliche zu beziehen – möglicherweise trauen wir Kinder eher Kreativität und Erkenntnisfähigkeit zu als Jungendlichen, die wir stärker im Modus von Problemen betrachten?

Methodisch bieten sich hier vor allem erfahrungsorientierte kreative Ansätze an wie Bibliodrama, Bibeltheater oder Bibliolog⁴⁹, die Lebensgeschichten und biblische Geschichten organisch verweben und die „Leerstellen“ der Texte methodisch zum Ausgangspunkt der Auslegung machen.⁵⁰ Diese beziehen nicht zufällig unterschiedliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksebenen sowie unterschiedliche Sinne ein und gehen damit weit über das kognitive Verstehen hinaus. Denn sollen die christlichen Inhalte wirklich in ihrer Bedeutung für das Leben der Jugendlichen erfahrbar werden, darf die Arbeit mit ihnen sich nicht in einem kognitiven Verstehen der Plausibilität erschöpfen, sondern muss auf der affektiven und emotionalen Ebene spürbar werden.⁵¹

Neben den biblischen Traditionen können auch katechetische Traditionen dazu dienen, den Lebensgewinn zu entdecken, die die Gottesbeziehung und das Leben in Kontakt mit ihm eröffnen können, beispielsweise die Katechismen Luthers oder der Heidelberger Katechismus. Dabei geht es nicht um die Vollständigkeit gelernter Inhalte, sondern um die Eröffnung von Erfahrungs- und Entdeckungszusammenhängen.⁵²

Neben den inhaltlichen Aspekten sollten aber ebenso die *Sozialformen*, die *Handlungsformen* und die *liturgischen Ausdrucksformen* im Blick sein, die die Kirche im Laufe ihrer Geschichte entwickelt hat, um diesen Inhalten zu dienen. Dem performativen Ansatz ist darin zuzustimmen, dass ihr Kennenlernen sinnvoll nur über die Teilnahme an ihnen erfolgen kann, die durchaus auch längere Zeiträume einschließen kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Formen sollte ein gleichwertiger Bestandteil des KU sein.⁵³ Teilnehmende Praxis und Auseinandersetzung sollten sich spiralförmig miteinander verbinden (zumal mir noch nicht ausgemacht erscheint, ob religiöses Lernen nicht sowohl von außen nach innen als auch von innen nach außen – oder vielleicht gerade in einer Wechselbeziehung zwischen „außen“ und „innen“ erfolgt). Die Frage der Lebensdienlichkeit sollte dabei durchgehend im Blick sein, denn gerade in dieser Hinsicht müssen sich die Formen, die sich die Kirche jeweils gibt, ausweisen,

⁴⁹ Zum Bibliodrama im KU vgl. z.B. Markert, Uwe: Wenn Jugendliche selbst zu Wort kommen. Bibliodrama im Konfirmationsunterricht, in: Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta: Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Stuttgart u. a. 2002, 89–96; zum Bibeltheaters vgl. Hübner, Reinhard/Langbein, Ekkehard: Biblische Geschichten in der Konfirmandenarbeit. Leibhaft glauben lernen. Modelle mit Ansätzen des Bibliodramas und des Bibeltheaters (Gemeinde gestalten Bd. 2), Hamburg 1997, zum Bibliolog vgl. Pohl-Patalong, Uta: Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule, Stuttgart 2005, besonders 112–115.

⁵⁰ Vgl. zur Hermeneutik des Bibliologs a. a. O., 90–99, zur Hermeneutik des Bibliodramas Radeck, Heike: Ignatianische Exerzitien und Bibliodrama. Ein hermeneutischer Strukturvergleich (Praktische Theologie heute Bd. 35), Stuttgart u. a. 1998, 129ff, zu den Leerstellen 139.

⁵¹ Vgl. dazu eingehend Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung: eine religionspädagogische Herausforderung (erscheint 2007 im Neukirchener Verlag).

⁵² Eine entsprechende Entwicklung zeichnet sich auch in der kirchlichen Praxis ab, wenn die ab 2006 gültige Ordnung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche eine exemplarische Auswahl der Themen dezidiert empfiehlt. Hier wird deutlich, dass die biblischen und katechetischen Gehalte ebenso wenig Selbstzweck sind wie die Formen, sondern nach dem „Wozu“ gefragt werden muss.

⁵³ Auch in der performativen Richtung ist die Auseinandersetzung vorgesehen, der Akzent scheint mir jedoch insgesamt eher auf der Teilhabe zu liegen.

womit sie selbstverständlich kritisch anfragbar und veränderbar sind.⁵⁴ Dies gilt nicht nur, aber gerade für Menschen in der Situation von „Katechumeninnen“ und „Katechumenen“, die sich an der Schwelle zur vollgültigen Kirchenmitgliedschaft befinden und nach ihrem „Lebensgewinn“ fragen. Wichtig erscheint mir dabei, dass die Auseinandersetzung nicht im Modus von Zustimmung und Ablehnung erfolgt, sondern Raum eröffnet für unterschiedliche Be-Deutungen und Entdeckungen unterschiedlicher Relevanzen. Das oben Ausgeführte zur Entwicklung einer „Theologie der Jugendlichen“ gilt auch im Blick auf kirchliche Ausdrucksformen.

Besonders im Blick auf den sonntäglichen Gottesdienst dürfte dies eine nicht unerhebliche Herausforderung bedeuten. Denn offensichtlich verheißt nur für eine Minderheit der Kirchenmitglieder der agendarische Gottesdienst am Sonntagmorgen „Lebensgewinn“ bzw. wird als sinnvolle Möglichkeit erlebt, den eigenen Glauben zu leben. Dies hat vielfältige Gründe, die hier nicht im Einzelnen zu diskutieren sind. Festzuhalten ist jedoch, dass die Relevanz für das eigene Leben zumindest exemplarisch in der Zeit des KU erfahrbar werden sollte. Eine wesentliche Voraussetzung dafür scheint mir zu sein, dass die Unterrichtenden diese Relevanz für sich selbst erleben und vermitteln können.⁵⁵ Gleichzeitig sollten die Konfirmandinnen und Konfirmanden regelmäßig die Möglichkeit haben, Gottesdienste unter dem Kriterium des „Lebensgewinns“ mitzugestalten.

Das Gleiche gilt aber auch für die kirchlichen Sozial- und Handlungsformen diakonischer, bildender und geselliger Art. Auch diese sollten im Rahmen des KU zumindest exemplarisch als sinnvoll und lebensdienlich erfahrbar werden. Dies meint nicht die Erwartung, dass die Jugendlichen sich nach der Konfirmation durchgehend kerngemeindlich engagieren, die unterschiedlichen Formen von Kirchenmitgliedschaft sind zu akzeptieren. Das Ziel des KU ist nicht die Eingliederung in die Ortsgemeinde, sondern das Aufzeigen der Plausibilität und Relevanz der kirchlichen Formen. Das im Protestantismus immer prekäre Verhältnis von individuellem Glauben und Institution wird im KU in besonderer Weise zum Thema, insofern nicht nur verstanden, sondern erfahren werden soll, dass die Institution Kirche und die Mitgliedschaft in ihr nicht heilsnotwendig, wohl aber sinnhaft sind.

Die Kirche kann sich jedoch schon aus institutionellen Erwägungen, erst recht aber aus theologischen nicht damit zufrieden geben, dass ihre Sozial-, Handlungs- und Ausdrucksformen von vornherein für bestimmte Milieus bzw. Lebensstile, soziale Situationen und Altersgruppen deutlich attraktiver sind als für andere, theologisch

⁵⁴ In diesem Sinne zitiert Bernd Beuscher Paul Tillich: „Die protestantische Theologie protestiert im Namen des protestantischen Prinzips gegen die Gleichsetzung dessen, was uns unbedingt angeht, mit irgendeiner Schöpfung der Kirche“ (Tillich, ST I, 48, zitiert in: *Beuscher, Bernd: „Auf Nr. Sicher“ lässt sich schlecht gehen. Zu Theologie und Didaktik des Konfirmandenunterrichts*, in: *Dressler u. a., Didaktik und Inszenierung*, 243–258, 251). Vgl. dazu auch *Pohl-Patalong, Ortsgemeinde*, 19–21.

⁵⁵ Dies gilt bei Pfarrerinnen und Pfarrern besonders für die Teilnahme am gottesdienstlichen Geschehen, nicht für die aktive liturgische Rolle – dies scheint bei nicht wenigen in seinem spirituellen Wert durchaus unterschiedlich zu sein!

gesprächen: dass sie mit ihren Formen den Zugang zum Evangelium für bestimmte Menschen erleichtert und für andere erschwert. Hier geht die Fragestellung von der Didaktik des KU über in die Diskussion um die Organisationsformen der Kirche, die derzeit lebhaft geführt wird.⁵⁶ Für den KU ist zu berücksichtigen, dass die Ortsgemeinde mit ihren Sozial- und Handlungsformen eine mögliche Organisationsform von Gemeinde ist, aber weder die einzig legitime noch die einzig existierende. Da es im KU um Kirchenmitgliedschaft (und nicht um Gemeindemitgliedschaft) geht, muss die Kirche in ihren vielfältigen Organisationsformen und Handlungsfeldern im Blick sein und nicht nur die Ortsgemeinde.⁵⁷

Neben der Wahrnehmung der existierenden vielfältigen Formen von Kirche muss es aber auch das Interesse der Kirche sein, neue Formen zu finden, die für sehr unterschiedliche Altersgruppen, Lebensstile und Lebenssituationen gleichermaßen plausibel und lebensdienlich sind. Für diesen Prozess dürften dann die Lehr- und Lernrollen zwischen Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie Unterrichtenden durchlässig werden. Wenn man die Konfirmandinnen und Konfirmanden als Kirchenmitglieder ernst nimmt und mit ihnen gemeinsam exemplarisch Sozialformen, Handlungsformen und liturgische Ausdrucksformen sucht und findet, deren Lebensdienlichkeit (auf durchaus unterschiedliche Weise) für viele spürbar wird, dann gewinnt die Kirche nicht nur in ihrer derzeitigen Situation, sondern als „*ekklesia semper reformanda*“ Wesentliches. Hier schließt sich an die „Didaktik des KU“ dann eine „Didaktik der Gestaltung kirchlicher Formen“ an.

⁵⁶ Vgl. exemplarisch Kirche der Freiheit.

⁵⁷ Die Diskussion um die Sinnhaftigkeit des KU in der Ortsgemeinde kann hier leider nicht geführt werden, wäre aber für die didaktische Frage sehr spannend. Vgl. dazu *Pohl-Patalong*, Ortsgemeinde, 144–211 und zum KU 248.