

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



Gütersloher Verlagshaus. Dem Leben vertrauen

Konfirmandenarbeit
erforschen und gestalten

*Herausgegeben von Volker Elsenbast, Wolfgang Ilg
und Friedrich Schweitzer*

Band 5

Thomas Böhme-Lischewski | Volker Elsenbast |
Carsten Haeske | Wolfgang Ilg | Friedrich Schweitzer (Hg.)

KONFIRMANDENARBEIT GESTALTEN

Perspektiven und Impulse für die Praxis
aus der Bundesweiten Studie
zur Konfirmandenarbeit in Deutschland

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage

Copyright © 2010 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Ver-
vielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: SatzWeise, Föhren

Druck und Einband: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-579-08090-1

www.gtvh.de

Inhalt

Zur Einleitung	9
THOMAS BÖHME-LISCHEWSKI, VOLKER ELSNBAST, CARSTEN HAESKE, WOLFGANG ILG UND FRIEDRICH SCHWEITZER	

Überblick über die Bundesweite Studie	13
WOLFGANG ILG	

I. Akteure der Konfirmandenarbeit

Konfirmandinnen und Konfirmanden	20
UTA POHL-PATALONG UND FRIEDRICH SCHWEITZER	

Ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer	32
HARTMUT FEUSSNER	

Pfarrerinnen und Pfarrer	45
THOMAS BÖHME-LISCHEWSKI	

Konfirmandenarbeit und Familie	56
MICHAEL DOMSGEN UND MARTIN HINDERER	

II. Ausgewählte Handlungsfelder der Konfirmandenarbeit

Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit	70
WOLFGANG ILG, AXEL KLEIN UND EKKEHARD LANGBEIN	

Gottesdienste	80
SÖNKE VON STEMM UND KARLO MEYER	

Konfirmation	90
MATTHIAS RÖHM UND OLAF TRENN	

III. Didaktik der Konfirmandenarbeit

Heterogenität und Differenzierung	102
ELISABETH NAURATH	

Partizipation	112
THOMAS SCHLAG	

Inhalte und Themen	125
FRIEDRICH SCHWEITZER, VOLKER ELSNBAST UND HERBERT KOLB	

Methoden	135
GOTTFRIED ADAM	

Kontakt der Kulturen: Das Handy	147
KAI STEFFEN	

Theologie mit Jugendlichen	159
JÖRG CONRAD	

IV. Organisation, Strukturen und Rahmenbedingungen

Organisationsformen	174
STEFAN KAMMERER	

Konfi-Camps	189
CARSTEN HAESKE	

Zweiphasige Konfirmandenarbeit (KU 3/8 bzw. KU 4/8)	201
MARTIN HINDERER, SUSANNE JASCH, KRISTINA SCHNÜRLE UND SÖNKE VON STEMM	

Konfirmandenarbeit und Schule	213
THOMAS BÖHME-LISCHEWSKI	

V. Weitere Perspektiven

Aus- und Fortbildung, Beratung und Begleitung	224
---	-----

UTE BEYER-HENNEBERGER

Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Kontext der ostdeutschen Gesellschaft	237
---	-----

MICHAEL DOMSGEN UND CARSTEN HAESKE

Praxis der Konfirmandenarbeit in Europa Impulse aus einer europäischen Vergleichsstudie	249
--	-----

HENRIK SIMOJOKI, FRIEDRICH SCHWEITZER UND WOLFGANG ILG

Anleitung zur eigenständigen Evaluation der Konfirmandenzeit . .	260
--	-----

WOLFGANG ILG UND HEIKE PETERS

Neue Leitbilder für die Konfirmandenarbeit? Rückblick und Ausblick auf weitere Reformaufgaben	271
--	-----

FRIEDRICH SCHWEITZER

Literatur	283
---------------------	-----

Autorinnen und Autoren	297
----------------------------------	-----

Zur Einleitung

THOMAS BÖHME-LISCHEWSKI, VOLKER ELSENBAST, CARSTEN HAESKE,
WOLFGANG ILG UND FRIEDRICH SCHWEITZER

Mit dem Band »Konfirmandenarbeit in Deutschland« (Ilg / Schweitzer / Elsenbast 2009) wurde erstmals eine bundesweite empirische Untersuchung zu diesem zentralen Arbeitsfeld der Evangelischen Kirche vorgelegt. Verfügbar geworden ist damit eine aktuelle Bestandsaufnahme, die in der Gestalt einer Panoramastudie einen Überblick zu möglichst vielen Aspekten der Konfirmandenarbeit bieten will. Ein besonderes Kennzeichen des dabei verfolgten Ansatzes besteht darin, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst einbezogen sind. Dem »Perspektivenwechsel« folgend sollen sie wahrgenommen und ernst genommen werden. Auch damit wird ein neuer Stand der religions- oder gemeindepädagogischen Forschung markiert.

Flankiert wird die Bundesweite Studie durch eine Evaluationsuntersuchung zur Reform von Konfirmandenarbeit in der Württembergischen Landeskirche (Cramer / Ilg / Schweitzer 2009) sowie durch die internationale Studie zur Konfirmandenarbeit in sieben europäischen Ländern bzw. Kirchen (Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz) (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010). Dabei handelt es sich um sozialwissenschaftlich-empirische Untersuchungen, die den Ist-Stand darstellen. Geleitet werden alle diese Untersuchungen aber zugleich von dem Interesse, Impulse für die Praxis sowie für die weitere Reform von Konfirmandenarbeit zu gewinnen. Bei der Auswertung und Interpretation der Befunde wurde vor allem bei der Bundesweiten Studie bewusst ein offenes Verfahren gewählt, in das von Anfang an nicht nur die wissenschaftlichen Träger – eine Arbeitsgruppe am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Tübingen sowie das Comenius-Institut in Münster – einbezogen waren, sondern auch Multiplikatoren sowie Kirchenleitungen. So wurden im Frühjahr 2009 die Befunde in Gestalt noch nicht weiter interpretierter Daten bei einer Tagung in Berlin der Öffentlichkeit präsentiert. Im selben Jahr schlossen sich weitere Fachtagungen und Konsultationen in Berlin-Schwanenwerder und Loccum an. Dazu kamen Einzelpäsentationen der Befunde im Blick auf die verschiedenen Landeskirchen sowie Veranstaltungen mit Pfarrern, Jugendreferenten, Ehrenamtlichen und anderen Verantwortungsträgern bei verschiedenen Anlässen.

Viele der Erfahrungen und Impulse, die sich daraus ergaben, sind in Gestalt von Deutungen der Befunde bereits in die genannten Veröffentlichungen eingeflossen. Deutlich ist aber auch, dass die Frage nach praktischen Konsequenzen sowie nach Perspektiven für die weitere Reformarbeit einen eigenen Arbeitsschritt darstellen muss, der nun, mit diesem Band, gegangen werden soll. Auch

dafür wurde ein offenes Verfahren gewählt. Für den vorliegenden Band wurden eine Herausgebergruppe sowie Autorenteams gebildet, an denen neben den Trägern der Untersuchung besonders die Religionspädagogischen bzw. Pädagogisch-Theologischen Institute der Landeskirchen beteiligt wurden, die zum Teil auch schon in den Beirat für die Bundesweite Studie einbezogen waren. Unterschiedliche Teams sowie einzelne Autorinnen oder Autoren verfassten Beiträge zu speziellen Aspekten des Handlungsfelds, wie sie sich aus der Perspektive der Bundesweiten Studie darstellen. Anders gesagt bestand die Aufgabe darin, die Ergebnisse der Bundesweiten Studie aspektbezogen auszuwerten und auf dieser Grundlage sowie aufgrund eigener Erfahrungen und Expertise Perspektiven für die Praxis zu entwickeln. Somit bringt auch dieser Band noch einmal die innovative und – unserem Urteil zufolge – beispielgebende Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Forschung und religions- oder gemeindepädagogischer Praxis, einschließlich der Kirchenleitungen, zum Ausdruck.

Zustande gekommen ist auf diese Weise ein Band für die Praxis, dem zugleich schon zahlreiche Erfahrungen aus der Praxis zugrunde liegen. Daran ist abzulesen, dass wir ein deduktives Vorgehen »von der Theorie zur Praxis« nicht für sinnvoll halten, zumal empirische Befunde nicht einfach normativ ausgemünzt werden dürfen. Jede Auskunft über den Ist-Stand muss sorgfältig vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen interpretiert und bewertet werden, auch unter normativ-theologischen und pädagogischen Aspekten, ehe sich daraus Perspektiven oder Konsequenzen für die Praxis ergeben. Zudem fallen solche Konsequenzen keinesfalls immer eindeutig aus. Auch wenn die Daten an vielen Stellen klare Fragen aufwerfen, bleiben die Antworten notwendig umstritten.

Der Band ist so gestaltet, dass er sich möglichst den erwarteten Wünschen und Bedürfnissen der Praxis anpasst. Die einzelnen Kapitel wurden bewusst knapp gehalten. Die Überschriften verweisen auf ausgewählte Themen und Aspekte, die sowohl vor dem Hintergrund der Bundesweiten Studie als auch den Erfahrungen aus der Praxis besonders bedeutsam erscheinen. Jedes Kapitel kann für sich gelesen werden. Zusammenhänge mit anderen Kapiteln werden mit einem Pfeil und Seitenangabe markiert (→). Ein eigenes Kapitel gibt zu Beginn einen knappen Überblick zu der Bundesweiten Studie, wobei der Band »Konfirmandenarbeit in Deutschland« als ausführlicheres Referenzwerk natürlich bedeutsam bleibt (auf diesen Band wird im Folgenden immer in der Form: »KA in Dtl.« mit entsprechender Seitenangabe verwiesen). Im Anhang wird ein Instrument für die Evaluation von Konfirmandenarbeit vor Ort vorgestellt. Während der Band zu Württemberg (Cramer / Ilg / Schweitzer 2009) sich intensiv auch mit der Konfirmandenarbeit im Kindesalter beschäftigt (Konfi 3 bzw. Konfi 4), bezieht sich der vorliegende Band fast ausschließlich auf die Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen.

Der Aufbau des Bandes entspricht in der Abfolge der Teile und Kapitel einer Absicht, die sich aus der Sicht der Herausgeber folgendermaßen beschreiben lässt:

Am Anfang stehen die Akteure der Konfirmandenarbeit:

- Konfirmandinnen und Konfirmanden
- Teamer
- PfarrerInnen und Pfarrer
- Eltern / Familie

Es folgen ausgewählte Handlungsfelder der Konfirmandenarbeit:

- Kooperation von Jugend- und Konfirmandenarbeit
- Gottesdienst
- Konfirmation

Beiträge zur Didaktik der Konfirmandenarbeit schließen sich an:

- Heterogenität und Differenzierung
- Partizipation
- Inhalte und Themen
- Methoden
- Kontakt der Kulturen: Das Handy
- Theologie mit Jugendlichen

In vier Beiträgen werden Organisation, Strukturen und Rahmenbedingungen beleuchtet:

- Organisationsformen
- Konfi-Camps
- KU 3/8
- Konfirmandenarbeit und Schule

Vier vertiefende Beiträge schließen diesen Band ab:

- Aus- und Fortbildung
- Konfirmandenarbeit in Ostdeutschland
- Impulse aus der internationalen Studie
- Rückblick und Ausblick auf weitere Reformaufgaben.

Als Herausgeber möchten wir an dieser Stelle allen herzlich danken, die an diesem Band mitgearbeitet haben. Dieser Dank gilt an erster Stelle den Autorinnen und Autoren, die sich nicht zuletzt auf die manchmal sehr aufwändigen Redaktionsprozesse und Rückfragen oder Wünsche der Herausgeber eingelassen haben. Für ihre enorme Sorgfalt und Geduld bei der Endredaktion danken wir

den beiden Tübinger studentischen Mitarbeiterinnen Annika Fiedler und Sandra Mikutina. Und nicht zuletzt gilt unser Dank erneut dem Gütersloher Verlagshaus – Frau Tanja Scheifele und Herrn Diedrich Steen – für die verlässliche Betreuung und Unterstützung.

Im Sommer 2010

Die Herausgeber

Überblick über die Bundesweite Studie

WOLFGANG ILG

Der vorliegende Band kann unabhängig vom Ergebnisband »Konfirmandenarbeit in Deutschland« (Ilg / Schweitzer / Elsenbast 2009, im Folgenden abgekürzt als »KA in Dtl.«) gelesen werden. Da er jedoch durchweg auf die dort präsentierten Ergebnisse der Bundesweiten Studie Bezug nimmt, werden hier die wichtigsten Hintergrundinformationen zur Studie erläutert und Hinweise zum Verständnis der Darstellung gegeben (ausführliche Erläuterungen: KA in Dtl., 20-36 sowie 348-363). Zudem werden Möglichkeiten benannt, wie interessierte Leserinnen und Leser sich vertieft mit den Ergebnissen der Studie und deren Interpretation beschäftigen können.

Anliegen und Vorgehensweise

Die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit hatte das Ziel, einen möglichst umfassenden Einblick in die Realität der Konfirmandenarbeit zu erhalten. Dies erforderte eine breite repräsentative Datenbasis, den multiperspektivischen Zugang über verschiedene an der Konfirmandenarbeit beteiligte Akteure sowie die Befragung zu mehreren Zeitpunkten. In den nach repräsentativen Kriterien ausgewählten Kirchengemeinden wurde jeweils eine Vollerhebung in dem Jahrgang durchgeführt, der 2008 konfirmiert wurde, das heißt: Dort wurden alle Konfirmanden, alle Mitarbeitenden sowie (nach Möglichkeit) alle Eltern schriftlich befragt.

Zur Vorbereitung der schriftlichen Befragung wurden Interviews mit Jugendlichen, Eltern, Pfarrerinnen und Pfarrern und anderen Verantwortungs-trägern geführt, um relevante Fragestellungen zu identifizieren. Ebenso gingen die Erfahrungen früherer Studien (insbesondere auch aus europäischen Nachbarländern) sowie die Beratungsergebnisse von Beiratssitzungen und Experten-Konsultationen in die Fragebogen-Entwürfe ein.

Repräsentativität und Stichprobe

Mit Ausnahme der Reformierten Kirche, die keine Territorialkirche ist und daher in eine Repräsentativbefragung nicht in gleicher Weise einbezogen werden kann, beteiligten sich an der Studie alle evangelischen Landeskirchen. Da weniger als 1 % der Konfirmanden in Deutschland zur Reformierten Kirche gehören, ist eine Ergebnisverzerrung hierdurch nicht zu erwarten.

Eine wesentliche Herausforderung für die Studie bestand in dem Anspruch der Repräsentativität für jede der beteiligten Landeskirchen sowie für die EKD insgesamt. Anders als in Studien, bei denen Gemeinden in einem allgemeinen Aufruf um ihre Beteiligung gebeten werden (mit dem Ergebnis, dass sich zumeist die »guten« Gemeinden beteiligen), sollte die Bundesweite Studie die Realität möglichst genau abbilden. Daher wurden die anzufragenden Gemeinden nach einem strukturierten Zufallsprinzip zentral ausgewählt, sodass sie bezüglich ihrer regionalen Verteilung sowie ihrer Gemeindegröße die jeweilige Landeskirche möglichst gut repräsentieren. Die Bereitschaft zur Beteiligung war erfreulich hoch.

Insgesamt beteiligten sich in den 635 Gemeinden über 11 000 Konfirmanden, 1600 haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende und 5700 Eltern. Die befragten Konfirmanden entsprechen 4,7 % der knapp 250 000 Konfirmanden, die es laut EKD-Statistik Ende 2007 in Deutschland gab (EKD 2009, 8). Fast jede zwanzigste evangelische Kirchengemeinde in Deutschland war in die Studie einbezogen. Die Befragung der Eltern war den Gemeinden freigestellt, sie wurde in 62 % der Gemeinden durchgeführt, zumeist im Rahmen eines Elternabends. Aufgrund dieses geringeren Rücklaufs kann (anders als bei Konfirmanden und Mitarbeitenden) für die Ergebnisse der Elternbefragung keine Repräsentativität in Anspruch genommen werden.

Items und Fragebögen

Die Fragebögen sind vorwiegend quantitativer Natur, das heißt es wurden Kästchen zum Ankreuzen (zumeist auf einer siebenstufigen Skala) vorgegeben. Die quantitative Methodik kann ein breites Bild über die Sichtweise einer großen Zahl von Konfirmandinnen und Konfirmanden geben. Sie bietet quasi einen Überblick über die Landschaft aus der Vogelperspektive. Entsprechend erlaubt sie allerdings nur wenige Tiefenbohrungen zu Einzelthemen, ist also weniger geeignet, individuelle Haltungen und Wahrnehmungen zur Geltung zu bringen. Hierfür bieten die freien Texte aus den Fragebögen (qualitative Daten) zu-

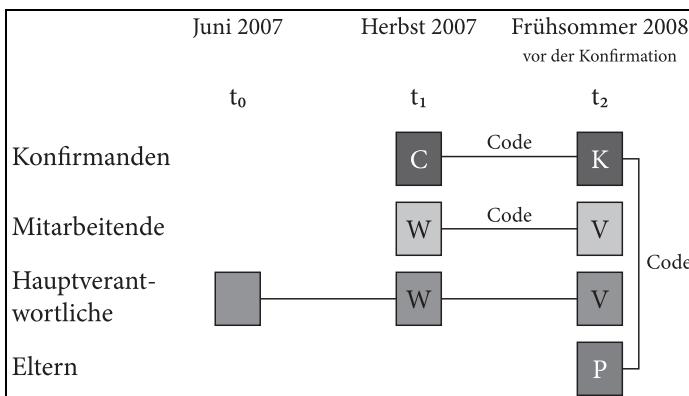
mindest einige Anhaltspunkte – insgesamt wurden knapp 10 000 freie Texte inhaltsanalytisch erfasst.

Die Erhebung erfolgte nach dem Erstkontakt zu den Gemeinden (t_0 , Juni 2007) zu zwei Zeitpunkten (vgl. Abbildung 1):

- t_1 : Im September / Oktober 2007 erhielten Mitarbeitende und Konfirmanden den ersten Fragebogen. Bei den Mitarbeitenden lag der Schwerpunkt auf der Gewichtung potenzieller *Ziele* in der Konfirmandenarbeit. Bei den Konfirmanden wurde v. a. nach der *Motivation* zur Beteiligung an der Konfirmandenzeit sowie nach ihren *Erwartungen* gefragt. Dieser Befragungszeitpunkt war für alle Gruppen einheitlich. Separat wurde erfasst, ob sich die befragten Gruppen zu diesem Zeitpunkt am Beginn (einjähriges Modell) oder in der Mitte ihrer Konfi-Zeit (zweijähriges Modell) befanden.
- t_2 : Der zweite Befragungszeitpunkt lag wenige Wochen vor der Konfirmation 2008, also je nach Gemeinde zwischen Februar und Juni 2008. Mitarbeitende, Konfirmanden und deren Eltern blickten auf die Konfirmandenzeit zurück und wurden zu ihren *Erfahrungen* befragt.

Die Konfirmanden-Fragebögen wurden zu Beginn einer Konfirmandenstunde ausgeteilt, innerhalb von 20-30 Minuten ausgefüllt, anonym zurückgegeben und unbesehen an die Projektleitung eingeschickt. Über einen anonymen Code konnten die Fragebögen aus t_1 individuell mit denen aus t_2 verbunden werden. Diese Verbindung war für 80 % der Konfirmanden-Fragebögen und für 79 % der Mitarbeiter-Fragebögen möglich. Zusätzlich ließen sich 84 % der Eltern-Fragebögen mit den Daten des entsprechenden Konfirmanden verbinden. Alle erhobenen Daten können zudem den jeweiligen Gemeinden zugeordnet werden. Die Anonymität sowohl der einzelnen Befragten als auch der Gemeinden bleibt gewährleistet.

Abbildung 1: Eingesetzte Fragebögen in der Bundesweiten Studie



Die *Items* (= Einzelfragen im Fragebogen) haben Namen, die aus einer Buchstaben-Zahlen-Kombination bestehen. Der jeweilige Anfangsbuchstabe ist in Abbildung 1 eingetragen. Items, die mit C beginnen, stammen also aus dem Konfirmanden-Fragebogen t_1 . Der zweite Buchstabe im Namen kennzeichnet den Itembereich, gefolgt von einer zweistelligen Nummerierung. Korrespondierende Items zwischen t_1 und t_2 sind in Ziffer 2-4 jeweils identisch, so entsprechen sich also beispielsweise CE01 und KE01. Im Mitarbeiter-Fragebogen gab es zu beiden Zeitpunkten zusätzliche Fragestellungen, die nur vom Hauptverantwortlichen der Gruppe beantwortet wurden, auch sie beginnen mit den Kennbuchstaben W bzw. V. Alle Hauptverantwortlichen beantworteten also die normalen Mitarbeiter-Fragen sowie zusätzliche Fragen zu Strukturdaten, die nur einmal pro Gruppe erhoben werden mussten.

Aufgrund der regional unterschiedlichen Terminologie werden – insbesondere in Zitaten aus Fragebögen – die Begriffe »Konfirmandenarbeit« (KA), »Konfirmandenunterricht« (KU) und »Konfirmandenzeit« zumeist synonym verwendet. Ähnliches gilt für Begriffe wie »Kirchenvorstand / Gemeindegemeinderat« oder »Pfarrer / Pastor«. Der Ausdruck »Gemeinde« ist stets im Sinne der Kirchengemeinde gemeint und stellt die Organisationseinheit der beteiligten Gruppen dar.

Möglichkeiten für die Weiterarbeit mit den Ergebnissen der Studie

Leser mit besonderem Interesse an spezifischen Fragestellungen seien auf folgende Möglichkeiten für die vertiefte Weiterarbeit mit den Ergebnissen hingewiesen:

- Wer sich für eine bestimmte Landeskirche interessiert, findet im Buch »Konfirmandenarbeit in Deutschland« neben den Einzelberichten aller Landeskirchen (S. 254 ff.) eine Synopse der Rahmenordnungen (S. 326 ff.) und einen Überblick über die aktuell gültigen Regelungen zur Freihaltung von Schulanmitten in den Bundesländern (S. 335 f.). Im Landeskirchenregister (S. 360 f.) sind zudem alle Stellen des Buches aufgelistet, bei denen besondere Ergebnisse einer bestimmten Landeskirche berichtet werden.
- Eine selbständige Erschließung bestimmter Themen auf Grundlage der einzelnen Items aus der Studie erfolgt in zwei Schritten: Die Themen-Synopse (S. 362 f.) führt die zugehörigen Items auf, in den Ergebnistabellen (S. 364 ff.) können dann die Resultate nachgeschlagen werden.
- Wissenschaftler mit professionellen Statistik-Kenntnissen können die SPSS-Datensätze der Bundesweiten und der Internationalen Studie für eigene Analysen erhalten. Diese werden im GESIS-Datenarchiv des Leibniz-Instituts für

Sozialwissenschaften bereitgehalten. Über Zugangsmöglichkeiten informiert die Seite: www.konfirmandenarbeit.eu

- Unter www.konfirmandenarbeit.eu sind auch weitere ausführliche Dokumentationen zur Studie bereit gestellt, insbesondere die Fragebögen sowie eine Auswahl von Presse- und Radioberichten zur Studie. Informationen zum internationalen Forschungsprojekt sind unter www.confirmation-research.eu abrufbar.

I. Akteure der Konfirmandenarbeit

Konfirmandinnen und Konfirmanden

UTA POHL-PATALONG UND FRIEDRICH SCHWEITZER

Es versteht sich nicht von selbst, dass dieser Band bei den Jugendlichen beginnt und dass wir unsere Überlegungen zur Gestaltung von Konfirmandenarbeit damit so deutlich mit den Erfahrungen und Erwartungen der Jugendlichen verbinden. Deshalb sind einige Vorüberlegungen erforderlich.

Die Jugendlichen als Ausgangspunkt: didaktische und praktisch-theologische Klärungen

Häufig wird die Hinwendung zu den Jugendlichen in der Konfirmandenarbeit als Ausdruck des »Perspektivenwechsels« verstanden, wie er von der EKD-Synode in Halle 1994 gefordert wurde. Der Verweis auf diesen Perspektivenwechsel findet sich seither auch in zahlreichen kirchlichen Ordnungen für Konfirmandenarbeit und Confirmation. Wie schon die Dokumente der EKD-Synode erkennen lassen (Synode der EKD 1995), beruht die Forderung nach einem Wechsel in der Perspektive – von den Erwachsenen und der Erwachsenenzen-triertheit hin zu den Jugendlichen mit ihren Erfahrungen und Erwartungen – an erster Stelle auf theologisch-anthropologischen Überzeugungen. Im Hintergrund steht Jesu Verhältnis zu Kindern, das in herausfordernder Weise die Kinder zu Vorbildern für die Erwachsenen macht (etwa nach Mk 10,14 ff. par.). Daraus ergibt sich die Forderung, das traditionelle Gefälle zwischen den Generationen in der Kirche aufzulösen.

In eine ähnliche Richtung weist auch die Formel: Jugendliche als Subjekte pädagogisch und kirchlich anerkennen. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, dass Pädagogik und Kirche damit zwar einer theologisch begründeten Norm folgen, zugleich aber auch einen Wandel nachvollziehen, der in der gesellschaftlichen und kirchlichen Realität längst stattgefunden hat. Heutige Jugendliche warten nicht, bis sie von der Kirche als Subjekte anerkannt werden – sie nehmen sich das Recht, als Subjekte zu handeln. Zumindest lassen sie sich nicht mehr vorschreiben, was sie glauben sollen oder gar glauben dürfen, am wenigsten von der Kirche. Die veränderte Sozialisation, bei der vor allem die traditionelle Gehorsamserziehung auf der Strecke geblieben ist, macht sich hier auch für Religionspädagogik und Konfirmandenarbeit bemerkbar. Zugespitzt: Es gibt heute kaum mehr eine Alternative dazu, Jugendliche, also die Konfirman-

dinnen und Konfirmanden, als Subjekte wahrzunehmen und anzuerkennen. Jede andere Einstellung Jugendlichen gegenüber läuft lediglich ins Leere.

Nicht vergessen werden dürfen aber auch die didaktischen und praktisch-theologischen Aspekte, die eine konstitutive Bezugnahme auf die Erwartungen und Erfahrungen Jugendlicher bei der Konfirmandenarbeit unerlässlich machen. In der neueren Didaktik wird der Subjektbezug des Lernens immer stärker hervorgehoben – sei es in Anlehnung an den Konstruktivismus, die Lernpsychologie oder die Gehirnforschung. Es wird darauf hingewiesen, dass Lernen am besten dann gelingt, wenn die Atmosphäre locker und angenehm, die Verhältnisse freundlich und die Inhalte persönlich interessant sind. Dies lässt sich auch auf das den Jugendlichen vorgestellte Bild von Kirche übertragen: Eine Kirche, in der sie keine Anerkennung finden, wird für Jugendliche kaum attraktiv sein. Bei einer solchen Orientierung besteht im Übrigen auch kaum die Gefahr einer vordergründigen Anpassung an »Bedürfnisse des Augenblicks«. Wie wir im nächsten Abschnitt genauer zeigen wollen, erschöpfen sich die Erwartungen der Jugendlichen keineswegs in einer Vordergründigkeit. Jugendliche haben beispielsweise durchaus theologisch gehaltvolle Interessen, die allerdings noch stärker wahrgenommen und verstanden werden müssen.

Erwartungen und Erfahrungen der Jugendlichen – im Spiegel der Bundesweiten Studie

Die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit ist die erste Untersuchung dieser Art, die auch die Jugendlichen einbezieht. Sie bietet Einblicke in ein breites Spektrum von Erwartungen, die die Konfirmandinnen und Konfirmanden in die Konfirmandenzeit mitbringen. Da die Jugendlichen zudem gegen Ende der Konfirmandenzeit erneut befragt wurden, gibt die Studie auch Aufschluss über die Erfahrungen während der Konfirmandenzeit und somit über die Frage, ob und inwieweit die geäußerten Erwartungen erfüllt wurden.

Übergreifend lassen sich die Erwartungen und Erfahrungen – so unsere These – unter dem Aspekt der Lebensrelevanz zusammenfassen. Die Jugendlichen wünschen sich ein Angebot, dessen Bedeutung für ihr eigenes Leben für sie erfahrbar und erkennbar ist. Dieser Wunsch nach Lebensrelevanz lässt sich in zwei Hinsichten noch genauer bestimmen: Zum einen geht es den Jugendlichen darum, was sie jetzt, während der Konfirmandenzeit selbst, erleben und erleben können; zum anderen ist ihnen wichtig, in ihrer persönlichen Entwicklung weiterzukommen, auch im Sinne religiöser Klärungs- und Orientierungsprozesse.

Anhand ausgewählter Befunde sollen diese beiden Hinsichten vertieft werden. Wie schon in früheren Untersuchungen zeigt sich auch bei der Bundesweiten

Studie, dass es *das* Motiv für die Teilnahme an der Konfirmandenzeit bei den Jugendlichen nicht gibt. Die Teilnahme ist von den Motiven her nur mehrdimensional zu verstehen. Diese motivationale Mehrdimensionalität schließt den Bezug auf Taufe und Kirche ebenso ein wie die gesellschaftliche Tradition, aber auch die Freunde oder der »gute Ruf« der Konfirmandenzeit, ggf. die persönliche Einladung oder der Elternwunsch spielen eine gewisse Rolle (KA in Dtl., 57 f.). Die meisten Motive erhalten dabei eine nur leicht positive Zustimmung – das gilt für Themen wie Gott und Glaube, die Möglichkeit, selbst über den Glauben entscheiden zu können oder für den Empfang des Segens bei der Konfirmation. Es gilt ähnlich aber auch für die Gemeinschaft in der Konfi-Gruppe. Deutlich abgeschlagen erscheint lediglich das in der Literatur immer wieder genannte Motiv des Erwachsenwerdens, das die meisten Jugendlichen – vor allem im Westen – nicht (mehr) mit der Konfirmation in Verbindung bringen.

Zu Enttäuschungen kommt es offenbar bei den Inhalten (→ 125 ff.). Denn in dieser Hinsicht nehmen die Konfirmandinnen und Konfirmanden wenig Lebensrelevanz wahr. Für fast die Hälfte der befragten Jugendlichen hat das Gelernte »wenig« mit dem eigenen Alltag zu tun. Kaum mehr als ein Drittel berichtet, dass die eigenen Glaubensfragen zur Sprache kamen. Und nur 36 % trauen am Ende der Kirche überzeugende Antworten auf Fragen zu, »die mich wirklich bewegen« (KA in Dtl., 105). Dabei spielen – für manche vielleicht überraschend – gerade die Inhalte oder Themen für die Gesamtbeurteilung der Konfirmandenzeit in der Sicht der Jugendlichen eine hervorgehobene Rolle. Die Themen, bei denen die Konfirmandenarbeit am deutlichsten hinter den inhaltlichen Erwartungen der Jugendlichen zurückbleiben, beziehen sich auf ihre Lebenswelt: auf Freundschaft und auf andere Religionen. Ausgesprochen unzufrieden sind sie in erster Linie bei den Themen »Ablauf und Sinn des Gottesdienstes« sowie »Abendmahl«, während die Unzufriedenheit bei »Taufe« und »Jesus Christus« zumindest geringer ausfällt. Am ehesten entsprechen sich Erwartungen und Erfahrungen bei theologisch-ethischen Themen sowie bei der Frage nach dem Sinn des Lebens (KA in Dtl., 109). Insgesamt überwiegen bei den Inhalten die kritischen Einschätzungen.

Zu den Methoden (→ 135 ff.) sind in der Studie keine ähnlich differenzierten oder profilierten Vergleiche im Blick auf die Erwartungen und Erfahrungen der Jugendlichen erstellt worden. Deutlich wird jedoch die weithin an traditionelle und vor allem gymnasiale Arbeitsweisen angelehnte Gestaltung, die auch in der neueren schulpädagogischen und -didaktischen Diskussion immer mehr auf Ablehnung stößt. Erfreulicherweise scheinen sich längere Freizeiten und Camps, die von den Jugendlichen als besonders attraktiv wahrgenommen werden (→ 189 ff.), an vielen Orten durchzusetzen. Gemessen an den Rahmenordnungen bleibt bei den Methoden aber ein deutlicher Reformbedarf.

Auf ein sehr positives Echo stößt offenbar, ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzubeziehen, die sich häufig selbst noch im Jugendalter befinden (→ 32 ff.). Hier sprechen schon die Zahlen Bände: Dass sich jedes Jahr ca. 60 000 Ehrenamtliche für die Konfirmandenarbeit motivieren lassen, zeigt, wie positiv die Teamerinnen und Teamer wahrgenommen werden.

Besonders besorgniserregend stellen sich hingegen die Erwartungen, erst recht aber die Erfahrungen im Blick auf den Gottesdienst dar. Während in vielen Gemeinden großer Wert auf einen pflichtgemäßen und konsequent überprüften Gottesdienstbesuch gelegt wird, mit 16 bis 25 Gottesdiensten (45 % der Gemeinden) oder sogar noch mehr Gottesdiensten (39 %) als Pflicht während der Konfirmandenzeit, begegnen die Jugendlichen dem Gottesdienst mit Skepsis. 49 % der Befragten halten ihn zu Beginn der Konfirmandenzeit für »langweilig«. Die kirchlicherseits häufig zu hörende Erwartung, die in der Konfirmandenzeit erreichte Gewöhnung führe zu einem positiveren Urteil, wird durch die Befunde allerdings nachhaltig enttäuscht. Denn am Ende liegt das Urteil »langweilig« mit 54 % signifikant höher als zu Beginn der Konfirmandenzeit (KA in Dtl., 141). Allerdings zeigt die Studie auch positive Ansatzmöglichkeiten (→ 80 ff.) – die Zustimmung zum Gottesdienst steigt signifikant, wenn die Gottesdienste jugendgemäß gestaltet werden und die Möglichkeit eröffnet wird, sie mitzugestalten (KA in Dtl., 143).

Aufgrund des sehr großen und repräsentativen Samples ermöglicht die Bundesweite Studie auch differenzierende Interpretationen. So lassen sich etwa besondere Teilgruppen unter den Konfirmandinnen und Konfirmanden hervorheben, für die eine genauere Wahrnehmung erhellend ist. Vier solche Unterscheidungen seien kurz skizziert:

- Unterscheidet man die Jugendlichen nach dem Grad ihrer *religiösen Sozialisation durch das Elternhaus*, so zeigt sich deutlich, dass diejenigen am meisten von der Konfirmandenarbeit profitieren, die schon mit hohen Sozialisationswerten eingestiegen sind (→ 56 ff.). Gefördert werden also in erster Linie diejenigen, die bereits zu Beginn der Konfizeit den Glaubensaussagen zustimmen, während bei denen mit geringer religiöser Sozialisation auch besonders wenig erreicht wird (KA in Dtl., 134 f.). Dies mag erwartbar sein, bleibt aber dennoch enttäuschend. Sollte sich die Konfirmandenarbeit nicht stärker auf diejenigen einstellen, die am wenigsten mitbringen?
- Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal bei der Konfirmandenarbeit ist der *Genderspekt* (→ 102 ff.). Insgesamt beurteilen die Jungen das Erlebte kritischer als die Mädchen (38 % gegenüber 27 % der Mädchen). Diese Beobachtung lässt sich unterschiedlich deuten: Entspricht gegenwärtige Konfirmandenarbeit möglicherweise stärker den Bedürfnissen von Mädchen als von Jungen? Dies könnte dann Anlass dazu sein, neu über die Geschlechtergerechtigkeit in der Konfirmandenarbeit, besonders auch im Blick auf die Jun-

gen, nachzudenken (KA in Dtl., 192 f.). Oder schlagen sich hier die gesellschaftlichen Erwartungen an weibliche Rollenbilder nieder, die stärker auf Zustimmung zum Gegebenen zielen, während männliche Rollenbilder eher Eigenständigkeit durch Kritik suchen? Dann wäre dies ein Anlass, Kritikfähigkeit und Auseinandersetzung geschlechtersensibel einzuüben. Beide Deutungsweisen müssen keinen Gegensatz darstellen. Sie könnten vielmehr Anlass dazu sein, in beiden Richtungen weiterzuarbeiten (vgl. dazu auch international-vergleichend Schlag / Christensen 2010).

- *Hauptschülerinnen und -schüler* sind in der Konfirmandenarbeit oftmals deutlich unterrepräsentiert. Sie bringen vergleichsweise weniger Vertrautheit mit Kirche und kirchlichen Angeboten mit und gehören zu der Gruppe derer, die bislang von der Konfirmandenzeit am wenigsten profitieren. So sind sie auch deutlich weniger zufrieden mit dem Erlebten und wirken weniger integriert in die Konfirmandengruppen, während ihnen die Beziehung zum Pfarrer oder der Pfarrerin besonders wichtig ist (KA in Dtl., 193 ff.).
- Sehr deutlich unterstreicht die Studie die besondere Situation von Konfirmandinnen und Konfirmanden in *Ostdeutschland* (→ 237 ff.). Sie sind stärker kirchlich geprägt und gebunden und kommen vorrangig aus kirchlichen Elternhäusern. Dies verweist auf das Problem einer Milieugebundenheit der Konfirmandenarbeit in den östlichen Landeskirchen (vgl. Domsgen / Haeske 2009). Allerdings zeigen diese Landeskirchen auch in dieser Hinsicht keineswegs ein durchweg einheitliches Bild (KA in Dtl., 181 ff.). Ein allgemeines Problem stellen für diese Kirchen jedoch die demografischen Voraussetzungen dar, die oft zu sehr kleinen Gruppen führen (KA in Dtl., 186). Hingegen stellt das Gegenüber von Jugendweihe und Konfirmation für die Konfirmanden und Konfirmandinnen mittlerweile eine »normale«, weil alltägliche und damit auch entspanntere Situation dar (KA in Dtl., 190, vgl. auch Haeske / Keßler 2009b).

Zu den stärksten Veränderungen während der Konfi-Zeit gehört die Zunahme bei dem von den Jugendlichen angegebenen Wunsch, sich nach der Konfirmation an einer kirchlichen Jugendgruppe zu beteiligen (KA in Dtl., 154 ff.). Dieser Wunsch wird von deutlich mehr Jugendlichen geäußert, als faktisch derzeit an der Jugendarbeit teilnehmen (vgl. Fauser u. a. 2006). Dass dies nicht einfach an den Jugendlichen liegt, die am Ende eben doch die entsprechenden Angebote nicht wahrnehmen, zeigen die Aussagen der Mitarbeitenden. In vielen Gemeinden gibt es offenbar solche Angebote nicht (KA in Dtl., 155).

Bei all diesen Überlegungen und Befunden darf der Unterschied zwischen der Gesamtheit der evangelischen Jugendlichen einerseits und den Konfirmandinnen und Konfirmanden andererseits nicht aus dem Blick geraten. Zwar liegen die Beteiligungsverhältnisse (im Westen) stabil bei etwa 90 % der evangelischen Jugendlichen, aber dies heißt zugleich, dass mehr als 20000 evangelisch

getaufte Jugendliche pro Jahr nicht zur Konfirmandenarbeit kommen. Da die Entscheidung, sich konfirmieren zu lassen, den Befunden der Studie zufolge vor der Konfirmandenzeit liegt, bedeutet dies, dass auch intensiv über die Erwartungen derjenigen nachgedacht werden muss, die sich von vornherein nicht angesprochen fühlen. Die Studie selbst gibt dazu keine weiteren Aufschlüsse, markiert jedoch die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen zu dieser Gruppe der Nicht-Teilnehmenden.

Erwartungen und Erfahrungen der Jugendlichen in theologischer Perspektive

Nimmt man die Subjektorientierung der Konfirmandenarbeit ernst, sind die erhobenen Erwartungen und Erfahrungen der Jugendlichen keinesfalls zu ignorieren. Sie dürfen und müssen jedoch in einer theologischen Perspektive wahrgenommen und gedeutet werden, die gleichzeitig die Erwartungen und Bedürfnisse der Jugendlichen in Bezug setzt zu anderen Größen in dem komplexen Feld der Konfirmandenarbeit sowie zu weiteren Bezügen von Religion, Kirche und Gesellschaft. Über die Gestaltung der Konfirmandenarbeit kann letztlich nur im Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren entschieden werden, in die die Bundesweite Studie differenzierte Einblicke bietet.

Aus theologischer Sicht wird gelegentlich gegenüber einer »Bedürfnisorientierung« eine »Auftragsorientierung« kirchlicher Arbeit – und somit auch der Konfirmandenarbeit – gefordert. Damit wird allerdings ein statisches Gegenüber von Subjekt und Theologie, von Jugendlichen und kirchlichem Auftrag behauptet, das theologisch so nicht haltbar ist. Denn das Entscheidende der christlich geglaubten Heilsbotschaft ist ja nicht, dass sie ausgerichtet wird, sondern dass Menschen sie für sich aufnehmen. Dies ist insbesondere ein grundlegendes reformatorisches Anliegen: Luther betonte, dass das christologische Heilsgeschehen nicht an sich geschehen sei, sondern für uns Menschen. Entscheidend sei gerade, dass dies der einzelne Mensch auch hört und für sich erfasst – nur dann ist das Heilsgeschehen an sein Ziel gekommen: »*Denn ob Christus tausentmal für uns gegeben und gecreuzigt würde, were es alles umb sonst, wenn nicht das wort Gottes keme, und tehlets aus und schencket mirs und spreche, das soll deye sehn, nym hyn und habe dyrs*« (WA 18; 202,37-203,2). Die Bedeutung des Christusereignisses für jeden einzelnen Menschen – oder: modern formuliert: für das einzelne Subjekt – ist nach Luther also nicht etwas, das man nachträglich dem eigentlichen Heilsgeschehen hinzufügen könnte, sondern das Subjekt und seine Beteiligung gehören zum Wesentlichen des Evangeliums konstitutiv dazu. Insofern ist eine Trennung von theologischem Auf-

trag und Subjekt kaum denkbar, sondern gehört beides eng zusammen. Wenn die Kirche es als ihren grundlegenden Auftrag versteht, das Evangelium zu kommunizieren, dann ist ja nicht das Entscheidende, was sie selber sagt und tut, sondern was diese Kommunikation bei Menschen bewirkt und auslöst.

Diese grundlegende theologisch-hermeneutische Einsicht wird gestützt durch den Blick auf die konkreten Erwartungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden, die sich der Bundesweiten Studie entnehmen lassen. Die Jugendlichen stellen an die Konfirmandenarbeit die Erwartung, dass ihnen deutlich wird, dass und inwiefern sich der christliche Glaube für sie als lebensrelevant erweist. Diese Erwartung und ja durchaus auch Hoffnung spricht eine grundlegende Dimension des christlichen Glaubens an. Diese Erwartung ist nicht neu, sondern lässt sich bereits in die Anfänge des Christentums zurückverfolgen: Gerade im frühen Christentum war die Verbreitung des Glaubens an den auferstandenen Christus kaum vorstellbar, ohne dass sich dieser als relevant und sinnvoll für das Leben von Menschen erwiesen hat. So definiert etwa Gerd Theißen aus neutestamentlicher Perspektive Religion als »kulturelles Zeichensystem, das Lebensgewinn durch Entsprechung zu einer letzten Wirklichkeit verheißt« (Theißen 2000, 19). Und die gesamte Bibel kann als Zeugnis davon verstanden werden, dass Menschen den Kontakt mit dem einen und einzigen Gott als lebensrelevant erfahren haben. Die Erwartung an eine erfahrbare Lebensrelevanz des christlichen Glaubens von Jugendlichen deuten wir daher als die Hoffnung, der Glaube an Gott könnte und möge sich in irgendeiner Weise bedeutungsvoll für ihr Leben auswirken. Diese Erwartung wird in der Regel eher diffus und unbestimmt sein – wenn sich diese durch die Konfirmandenarbeit konkretisiert, wäre dies ein sinnvoller Effekt. Wenn nach der Konfirmation, also mit entsprechendem Kontakt zur Kirche, nur 36% der befragten Jugendlichen der Kirche überzeugende Antworten auf relevante Fragen zutrauen, dann ist Veränderungsbedarf angezeigt. Dass Jugendliche etwas von der Kirche bzw. vom christlichen Glauben in Bezug auf das ihnen so wichtige Thema »Freundschaft« erwarten, ist ein positives Signal, das wahrgenommen werden sollte. Wenn gerade Jugendliche, die vor der Konfirmandenzeit wenig Kontakt zum christlichen Glauben hatten (und ihn insofern vermutlich als wenig lebensrelevant erfahren oder angesehen haben), von der Konfirmandenarbeit weniger erreicht werden, ist dies so gesehen besonders problematisch.

In dieser Perspektive ist es interessant, dass gerade bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden der auch theologisch eher als sekundär zu betrachtende Aspekt des Erwachsenwerdens an Bedeutung verloren hat. Die Erwartungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden sind offensichtlich »theologischer«, als häufig angenommen wird.

Ernstzunehmen sind daher besonders die Erwartungen und Erfahrungen in Bezug auf den Gottesdienst. Dass sich die kirchliche Erwartung eines automati-

schen »Hineinwachsens« in den Gottesdienst nicht erfüllt, wenn die Jugendlichen in die traditionelle agendarische Form mit hinein genommen werden, ist insofern nicht erstaunlich, als die kirchensoziologischen Studien der letzten Jahre übereinstimmend belegen, dass das Verhältnis zum Gottesdienst deutlich milieuabhängig ist (vgl. beispielsweise Huber u. a. 2006, 203 ff.). Der klassische Gottesdienst am Sonntagvormittag ist faktisch ein »Zielgruppengottesdienst« (geworden), der jedenfalls in der Wahrnehmung der Kirchenmitglieder vorrangig an den Bedürfnissen älterer Milieus mit hoher oder mittlerer Bildung ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, dass das Urteil von Hauptschülerinnen und -schülern kritischer ausfällt als das von Jugendlichen mit höherer Bildung. Wird in der Konfirmandenarbeit möglicherweise erneut die Milieuorientierung verlängert, die es faktisch ohnehin schon gesellschaftlich benachteiligten Menschen erschwert, in kirchlichem Kontakt mit dem Evangelium zu leben?

Auch abgesehen von der Differenzierung innerhalb der Gruppe der Konfirmandinnen und Konfirmanden ist das Ergebnis der Bundesweiten Studie zu den Erfahrungen mit dem Gottesdienst alarmierend: Kommuniziert die Kirche – ungewollt – die Botschaft, dass Gottesdienste mit dem Leben junger Menschen nichts zu tun haben, ist dies ein fatales Ergebnis. Die Bringschuld liegt hier eindeutig auf Seiten der Kirche, die den Jugendlichen die Relevanz des Gottesdienstes nahe zu bringen hat, nicht umgekehrt.

Dass sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden mehr mit anderen Religionen auseinandersetzen möchten, während die erwachsenen Verantwortlichen dies stärker als eine Aufgabe der Schule ansehen, macht ebenfalls nachdenklich. Wir verstehen dies als Signal, dass die Jugendlichen die religiöse Pluralität der Gegenwart aufmerksam wahrnehmen und für sich selbst eine klarere Orientierung suchen – und zwar durchaus in Auseinandersetzung mit einer bestimmten religiösen Position und Perspektive (→ 271 ff.). Dieser Wunsch ist religionspädagogisch begrüßenswert, zumal der Religionsunterricht deutschlandweit sehr unterschiedlich ausgerichtet ist und dem Anliegen eines positionellen Auseinandersetzungsprozesses nicht immer gerecht wird. Und grundsätzlich gilt: Die Kirche muss selber eine Antwort darauf geben können, wie sie zu nicht-christlichen Religionen steht. An die Schule lässt sich diese Aufgabe nicht delegieren.

Wichtig erscheint auch das Bedürfnis von Jugendlichen, in der Konfirmandenarbeit nicht nur mit ihnen im Lebensalter relativ fern stehenden Erwachsenen, sondern mit etwas älteren Jugendlichen zu tun zu haben. Dies kann in einem weiteren Sinne gedeutet werden als Wunsch nach einer Gemeinschaft im christlichen Kontext, in der einerseits Gemeinsamkeiten erlebt werden können, andererseits aber auch voneinander gelernt werden kann.

Schließlich ist der Blick auf die von den Jugendlichen gewünschten Arbeits-

formen erhellend. Sie entsprechen in hohem Maße den sowohl pädagogischen als auch theologischen Erkenntnissen zu einem lebendigen, subjektorientierten, intensiven Arbeiten im Gegensatz zu einem frontal orientierten Lernprozess, der deutlich häufiger an den Subjekten vorbeigeht und sich auf die Vermittlung »objektiver« Lehrinhalte konzentriert.

In der Gesamtschau erscheinen die Bedürfnisse und Erwartungen der Jugendlichen an die Konfirmandenarbeit also nicht nur als legitim, sondern sie entsprechen inhaltlich grundlegenden theologischen und pädagogischen Einsichten. Zumindest teilweise beziehen sie sich auf Herausforderungen für die Kirche, die auch aus anderen – theologisch-ekklesiologischen – Gründen verstärkt aufzunehmen wären.

Handlungs- und Gestaltungsperspektiven

Die Konfirmandenarbeit gehört zu den kirchlichen Handlungsfeldern, zu denen es seit den 1970er Jahren sehr weitreichende Reformvorschläge und zahlreiche Veränderungsimpulse gegeben hat. Auch die im Folgenden vorgeschlagenen Anregungen sind nicht neu, sondern nehmen Ideen und Strömungen auf, die in den letzten Jahren an unterschiedlichen Stellen geäußert und teilweise bereits auch umgesetzt werden. Die Bundesweite Studie verändert die Diskussion allerdings insofern, als die Ergebnisse jetzt konzentriertere und aufeinander bezogene Perspektiven nahe legen. Wir stellen daher einige Vorschläge aus den jüngeren religionspädagogischen Diskursen zusammen, die u. E. sinnvoll auf die erhobenen Erwartungen und Erfahrungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden reagieren.

Die im Folgenden nur angerissenen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten werden in anderen Beiträgen des vorliegenden Bandes weiter entfaltet. Uns kommt es vor allem darauf an, sie aus der Perspektive der Jugendlichen zu beleuchten.

Theologisieren mit Jugendlichen

Nachdem die Kindertheologie sich in den letzten Jahren religionspädagogisch etabliert hat als Möglichkeit und Weg, Kinder zu eigenständigem theologische Nachdenken anzuregen und ihre Vorstellungen von Gott und der Welt sowohl aufzunehmen als zu fördern, sollte ein solcher Zugang nun verstärkt auch für Jugendliche entwickelt werden (→ 159 ff.). Hinausgehend über eine »Theologie für Jugendliche« und eine »Theologie mit Jugendlichen« bedeutet der Ansatz

bei einer »Theologie von Jugendlichen«, Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht nur als Subjekte des Lernens wahrzunehmen, sondern ihre theologischen Vorstellungen und Gedanken ernst zu nehmen (vgl. Schweitzer 2003, 11 ff.) Anders als bei Kindern ist bei Jugendlichen im Konfirmandenalter nicht davon auszugehen, dass sie ihre theologischen Vorstellungen spontan und unbefangen äußern. In höherem Maße sind Impulse nötig, die zur Auseinandersetzung nötigen und in diesem Prozess dann eigene Vorstellungen entwickeln und äußern lassen (vgl. Schweitzer 2005, Freudenberger-Lötz / Reiß 2009). Die klassischen Themen der Konfirmandenarbeit, die den Erwartungen der befragten Jugendlichen ja ebenfalls in nicht geringem, wenn auch unterschiedlichem Maße entsprechen, können solche Impulse darstellen, die dann zu einem gemeinsamen Theologisieren mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden führen können. Durchweg sollte allerdings – anders und mehr, als es die Jugendlichen bislang wahrnehmen – sichergestellt sein, dass die Fragen und eigenen Antworten der Jugendlichen tatsächlich zum Zuge kommen. Die Jugendlichen können dann erleben, dass sie als Subjekte ernst genommen werden, vor allem aber, dass die Gehalte der christlichen Tradition durchaus etwas mit ihnen und ihrem Leben zu tun haben, wenn sie sie selbst damit verknüpfen können. Der christliche Glaube kann sich damit als unmittelbar lebensrelevant erweisen.

Neue bibeldidaktische Zugänge: Das Beispiel Bibliolog

Die erwartete Lebensrelevanz des christlichen Glaubens gilt auch und insbesondere für die biblischen Texte. In der gegenwärtigen Bibeldidaktik herrscht ein weitgehender Konsens, dass die Gegenüberstellung früherer Jahrzehnte von »Sache« und »Subjekt«, also von der Bibel einerseits und den Jugendlichen andererseits, nicht nur nicht weiterführt, sondern auch nicht sachgemäß ist. Es geht gerade um die Beziehung zwischen beiden, zugespitzt in der Frage, wie die Bibel von einem »Lesetext« zu einem »Lebenstext« werden kann (Kumlehn 2001, Pohl-Patalong 2003). Dem entspricht es, dass sich die Konfirmandenarbeit besonders um neue Formen des Arbeitens mit der Bibel bemüht hat.

Neben schon länger etablierten Zugängen wie bibliodramatischen Elementen oder Bibeltheater ist ein neuerer Weg, wie dieser Prozess gelingen kann, der Bibliolog (vgl. Pohl-Patalong 2009). Er beruht auf dem hermeneutischen Grundsatz, dass wir den biblischen Texten näher kommen und ihre Aktualität und Relevanz für das Leben heute entdecken, wenn wir sie als Subjekte vor dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen verstehen. Die Teilnehmenden, in diesem Fall also die Konfirmandinnen und Konfirmanden, identifizieren sich mit biblischen Gestalten und reagieren in den biblischen Rollen auf Fragen, die der Text aufwirft, aber nicht beantwortet. So ist der Bibliolog einerseits text-

gemäß – er folgt dem sog. »schwarzen Feuer« als den Buchstaben des Textes – und andererseits subjektgemäß – er schürt das »weiße Feuer«, die »Zwischenräume« zwischen den Buchstaben, mit den persönlichen Erfahrungen. Beispielsweise kann Petrus gefragt werden, was ihn eigentlich motiviert, auf dem Wasser zu Jesus gehen zu wollen (Mt 14,28), oder die Hebammen Schifra und Pua können gefragt werden, was ihnen die Kraft gibt, dem Pharao zu widerstehen (Ex 1,17). Erfahrungsgemäß fällt es den Jugendlichen nicht schwer, sich auf die Identifikation einzulassen, sich auf diesem Wege in die biblische Geschichte »hineinziehen« zu lassen und sie quasi von »innen« in ihrer Aktualität und Lebensrelevanz zu entdecken. Zudem macht dieser Zugang Spaß und bietet Möglichkeiten lebendigen und nicht selten auch humorvollen Lernens.

Auseinandersetzung mit Pluralität

Nach einer Phase einer stärkeren Trennung von Kirche und Schule, von Konfirmandenarbeit und schulischem Religionsunterricht erscheint es gegenwärtig angebracht, die beiden Handlungsfelder wieder stärker zusammenzudenken und die Grenzen zwischen ihnen nicht zu strikt zu ziehen (→ 213 ff.) vgl. dazu auch Pohl-Patalong 2008, Schweitzer 2006, 227 ff.). Die von den Jugendlichen gewünschte Auseinandersetzung mit anderen Religionen greift in ein zentrales Thema gegenwärtiger Religiosität, für das die Konfirmandinnen und Konfirmanden zu Recht Orientierung und Hilfestellung von der Kirche erwarten. Die Beschäftigung mit dieser Thematik sollte natürlich auch im Religionsunterricht stattfinden, geschieht dann allerdings auch im konfessionellen Religionsunterricht in der Regel in einer von der schulischen Situation bestimmten Art und Weise, die produktiv sein kann, aber zumindest sinnvoll ergänzt wird durch die Beschäftigung mit anderen Religionen aus einer dezidiert kirchlichen Perspektive. Möglicherweise könnte die Konfirmandenarbeit für diesen oft nicht einfachen Prozess der Auseinandersetzung weitere Betrachtungsweisen verfügbar machen, die zu einer religiösen Pluralitätsfähigkeit beitragen. Zudem kann es die Jugendlichen entlasten, dass im kirchlichen Kontext keinesfalls Noten zu erwarten sind und die Auseinandersetzung ausschließlich auf persönlicher Ebene erfolgen kann.

Aber auch über die Thematik anderer Religionen hinaus kann die Konfirmandenarbeit Themen grundlegender religiöser Bildung bearbeiten, die im Religionsunterricht nicht oder so nicht behandelt werden (können).

Jugendgemäße Gottesdienste

Die Erfahrung von Gottesdiensten ist sicher unabdingbarer Bestandteil der Konfirmandenarbeit (→ 80 ff.). Gottesdienste sind eine wesentliche Dimension des christlichen Lebens und bieten religiöse Erfahrungsmöglichkeiten, die unverzichtbar sind. Werden Jugendliche an den Gottesdienst herangeführt, so ist dabei vom Ergebnis her zu denken. Der – verständliche – Wunsch Haupt- und Ehrenamtlicher, dass Jugendliche in den traditionellen Gottesdienst via regelmäßige Teilnahme hineinwachsen mögen und darin dann schließlich eine Heimat finden, läuft offenbar ins Leere, denn gerade dies erleben Jugendliche nicht. Möchte man ihnen die gottesdienstliche Dimension nahe bringen, erscheint es als wesentlich sinnvollerer Weg, jugendgemäße Gottesdienst mit ihnen zu feiern und sie an ihrer Gestaltung verantwortlich zu beteiligen. Für dieses Bemühen gibt es mittlerweile zahlreiche Beispiele. Dies steht sicherlich dem Wunsch vieler Gemeinden entgegen, dass der sonntägliche Gottesdienst ein integrierendes Moment für die ganze Gemeinde sein soll, das die Generationen und Milieus miteinander verbindet. Verfolgt man dieses Ziel ernsthaft, muss man allerdings die Bedürfnisse und Orientierung aller Gemeindeglieder gleich welcher Generation gleichermaßen ernst nehmen und nach gemeinsamen Formen suchen. Sind solche Formen nicht zu finden – was in der Gegenwart nicht unrealistisch sein dürfte –, scheint es sinnvoller, verschiedenen Menschen mit verschiedenen Formen den Gottesdienst positiv erleben zu lassen als eine gegenläufige Wirkung zu erzielen.

Ausblick

In unserem Beitrag haben wir notwendige Veränderungen und Verbesserungen in den Vordergrund gestellt. Darüber sollte nicht vergessen werden, dass das Gesamturteil der Jugendlichen über die Konfirmandenarbeit sehr positiv ausfällt. Auch von den Jugendlichen her kann nicht von einer Krise der Konfirmandenarbeit gesprochen werden.

Zugleich muss aber auch bewusst bleiben, dass dieser Erfolg sich nicht automatisch in die Zukunft hinein verlängern wird. Deshalb ist es unerlässlich, sich mit den Impulsen aus der Bundesweiten Studie auseinanderzusetzen – zugunsten einer Praxis, die den Jugendlichen sowie ihren Fragen und Bedürfnissen gerecht wird.

Ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer

HARTMUT FEUSSNER

Die Bundesweite Studie beleuchtet die Konfirmandenarbeit aus der Perspektive der Jugendlichen, der Eltern, der Hauptverantwortlichen (meist Pfarrer/innen), der weiteren Hauptamtlichen und der ehrenamtlich Mitarbeitenden. Damit sind vielschichtige Aussagen über die Mitarbeitenden möglich. Gerade die Gruppe der Ehrenamtlichen in den Blick genommen und sie selber zu Wort kommen gelassen zu haben, ist eine der Stärken der Studie. Erwartungen und Erfahrungen sowie Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitenden lassen sich deutlich benennen (KA in Dtl., 94 ff.).

Da nicht nur die Aussagen der Ehrenamtlichen selbst, sondern auch Aussagen über die Ehrenamtlichen und ihre Mitarbeit aus Sicht der anderen befragten Personengruppen zur Verfügung stehen, können fundiertere Rückschlüsse über die Bedeutung der Teamer und Teamerinnen für die Konfirmandenarbeit gezogen werden. Denn Eindrücke und Erfahrungen in der Konfirmandenzeit können ohne die personale Beziehungsebene nicht angemessen wiedergegeben werden. Sie sind wesentliche Faktoren für die Prozessqualität der Konfirmandenarbeit, auch wenn »sich inhaltliche Defizite nicht auf der Beziehungsebene oder durch ein Methodenrepertoire ausgleichen lassen« (KA in Dtl., 70 f.).

Im Folgenden werden die empirischen Befunde bezüglich der Ehrenamtlichen aus der Studie schlaglichtartig beleuchtet. Daran schließen sich Folgerungen und Perspektiven für die Praxis auf verschiedenen Verantwortungs-, Entscheidungs- und Handlungsebenen an.

Umfang und Art ehrenamtlicher Mitarbeit

Laut der Bundesweiten Studie beteiligen sich in den evangelischen Landeskirchen jedes Jahr rund 60000 Ehrenamtliche an der Konfirmandenarbeit. Dabei wurden nur diejenigen als Mitarbeitende berücksichtigt, die »entweder regelmäßig oder bei mindestens drei Einzelaktionen während der Konfi-Zeit aktiv sind«. Im Durchschnitt kommt damit auf vier Konfirmand/innen ein Teamer / eine Teamerin (KA in Dtl., 89). Diese Quantität und diese Relation machen deutlich, welchen Stellenwert diese Personen für die Qualität der Arbeit haben (können): Konfirmand/innen begegnen der Institution Kirche eben nicht nur

in Gestalt ihrer Pfarrerin / ihres Pfarrers, sondern sie erleben unterschiedliche Christinnen und Christen, die ihren Glauben in der Gemeinde bzw. Kirche leben und bereit sind, sich dort zu engagieren. Die meisten dieser Teamer/innen sind dabei nicht viel älter als die Konfirmand/innen selbst. Ihre Mitarbeit, ihr Engagement kann für die 14-Jährigen wiederum zum Anstoß werden, später selbst über die Konfirmation hinaus als Teamer/innen mitarbeiten zu wollen.

Anhand der Befragung lässt sich außerdem hochrechnen, »dass durchschnittlich ... jede Gemeinde auf eine Gesamtzahl von 6 Mitarbeitenden« kommt (KA in Dtl., 89). Dies ist jedoch zu differenzieren: Laut Studie wird in 11 % aller Gemeinden – insbesondere in Ostdeutschland – die Konfirmandenarbeit durchgehend von einer einzigen Person gestaltet; in knapp der Hälfte der befragten Gemeinden ist bei den *regelmäßigen* Treffen nur eine Person dabei – in aller Regel die Pfarrerin oder der Pfarrer; in mehr als der Hälfte aller Gemeinden sind Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit beteiligt.

Art und Umfang der Mitarbeit Ehrenamtlicher in der Konfirmandenarbeit variieren: Sie reichen von punktueller Mitwirkung bei einzelnen Projekten und Aktionen bis zu regelmäßiger Begleitung eines Jahrgangs. Die intensivste Form ehrenamtlicher Mitarbeit – die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Konfirmandenarbeit in einem Team – findet sich in einem Fünftel der Gemeinden häufig, in einem weiteren Viertel hin und wieder, ist also durchaus verbreitet.

Damit werden – zumindest in Westdeutschland – Optionen landeskirchlicher Rahmenordnungen oder der Orientierungshilfe der EKD »Glauben entdecken« aufgegriffen: Nicht nur die nominelle Mitverantwortung eines Gemeindegremiums ist notwendig, sondern die tatsächliche Mitwirkung Ehrenamtlicher in der Konfirmandenarbeit, wodurch den Konfirmandinnen und Konfirmanden »mehr Identifikationsmöglichkeiten und ein breiteres Erfahrungsfeld angeboten« (Kirchenamt der EKD 1998, 58) werden. Bestimmte Organisationsformen und Projekte sind ohne Teamer/innen gar nicht denkbar. Konfirmandenarbeit braucht daher einerseits eine Kultur der Wertschätzung und Würdigung, andererseits Rahmenbedingungen für die Ermöglichung ehrenamtlichen Engagements gerade (jüngerer) Ehrenamtlicher.

Kultur der Wertschätzung

Ehrenamtliche zu gewinnen und der Umgang mit ihnen hängen zusammen: Wenn Konfirmand/innen engagierte Teamer erleben, werden sie oft zu eigener Mitarbeit nach der Konfirmation motiviert. Mitarbeitergewinnung unter Konfirmierten erscheint von daher als ein eher nachrangiges Problem. Im Vorder-

grund stehen vielmehr Pflege, Förderung und Wertschätzung der (jüngeren) Teamer/innen.

Dass die Kultur der Wertschätzung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausbaufähig ist, zeigen Beispiele aus der Praxis. In manchen Gemeinden sind die ehrenamtlich Mitarbeitenden z.T. nicht einmal dem Kirchenvorstand namentlich bekannt, der doch die Konfirmandenarbeit mitverantwortet. Öffentliche Vorstellung (z. B. im Gemeindebrief) und namentliche Nennung können dazu beitragen, Stellung und Engagement der Teamer/innen zu würdigen und zu stärken. Eine Einladung in den Kirchenvorstand zum Tagesordnungspunkt Konfirmanden-, Kinder- und Jugendarbeit sollte ebenso selbstverständlich sein wie ihre Mitwirkung beim Elternabend. Häufig sind Ehrenamtliche dafür ausgeschlossen, in einem Gottesdienst zu Beginn in ihre Aufgabe eingeführt und, so von ihnen gewünscht, dafür gesegnet zu werden. Auch bei Beendigung ihrer Mitarbeit sollten sie nicht sang- und klanglos aus dem Aufgabenfeld ausscheiden, sondern in einem Gottesdienst mit entsprechendem Dank für ihr Engagement verabschiedet werden.

Für Ehrenamtliche ist eine Rubrik in der Gemeindestatistik anzuregen (vergleichbar den Mitarbeitenden im Kindergottesdienst). Damit zeigen Gemeinden, dass sie die Konfirmandenarbeit selbstverständlich mit weiteren Mitarbeitenden konzipieren. Sie können dadurch auch einfacher zu Schulungen bzw. besonderen Veranstaltungen und Aktivitäten für Teamer/innen in der Region eingeladen werden. Eine Kultur der Wertschätzung ist übergemeindlich strukturell zu verankern.

Ehrenamtliche Mitarbeit in der Konfirmandenarbeit wird zum Lern- und Erfahrungsfeld für ehrenamtliches Engagement in der Kirche und in der Zivilgesellschaft überhaupt. Konfirmandenarbeit weist somit über binnenkirchliche Grenzen hinaus, wird aber bislang von der Öffentlichkeit in dieser Bedeutung noch nicht genügend wahrgenommen und gewürdigt. Da die ehrenamtliche Mitarbeit zivilgesellschaftliche Bedeutung hat (→ 276), ist die Wertschätzung durch das Gemeinwesen und die Öffentlichkeit insgesamt angebracht.

Außerkirchliche und kirchliche Rahmenbedingungen für die Ermöglichung ehrenamtlichen Engagements

Eine Kultur der Würdigung ehrenamtlichen Engagements ist nicht zu Ende gedacht ohne die Berücksichtigung außerkirchlicher und innerkirchlicher Rahmenbedingungen, die einen solchen Einsatz ermöglichen und unterstützen.

Verbesserung der außerkirchlichen Rahmenbedingungen

Bereits existierende *Ehrenamtlichen-Foren und -Cards* honorieren ein derartiges Engagement. Konfirmanden-Teamer sollten dabei berücksichtigt werden.

Die Rolle des Systems *Schule* (→ 213 ff.) ist zwiespältig: Auf der einen Seite wird von ihr ehrenamtliches Engagement dezidiert gewürdigt (bis hin zu Vermerken im Zeugnis), auf der anderen Seite ist schulische Wirklichkeit nur noch schwer mit bestimmten Formen ehrenamtlichen Engagements vereinbar, besonders im Nachmittagsbereich, weil den jüngeren Teamer/innen nach der Konfirmation nachmittags keine Zeitfenster mehr für eine kontinuierliche Begleitung einer Konfirmandengruppe an Wochentagen zur Verfügung stehen. Will Kirche ehrenamtliches Engagement schulpflichtiger Jugendlicher fördern, so besteht an diesem Punkt auf struktureller Ebene Handlungsbedarf.

Der Erwerb von *social skills* in Mitarbeit und Schulung ist als Baustein eines umfassenden Bildungsverständnisses ernst zu nehmen, anzurechnen und zu ermöglichen – eine Aufgabe, die weit über den *status quo* hinausweist, den die Studie in Sachen Mitarbeit Ehrenamtlicher beschreibt und die in bestehender Praxis eher als Problemanzeige in Erscheinung tritt, ohne strukturelle Lösungsansätze erkennen zu lassen.

Verbesserung der innerkirchlichen Rahmenbedingungen

Die aktuellen Studien lassen den Schluss zu, dass eine kontinuierliche Beteiligung am wöchentlichen Konfirmandenunterricht eher für erwachsene Teamer/innen möglich ist, da sie bei ihrem Engagement keine schulisch bedingten zeitlichen Hürden zu überwinden haben.

Wenn also Gemeinden ehrenamtliches Engagement Jugendlicher nach der Konfirmation wollen, so sind Organisationsformen zu implementieren und auszubauen, die mit der Lebenswelt der Jugendlichen in Einklang zu bringen sind und ihnen die Mitarbeit erleichtern. Dies gilt auf andere Weise auch für berufstätige Erwachsene, deren Mitarbeit den Verantwortlichen wichtig ist. Wünschenswert sind dementsprechend *Konzeptionen, in denen Freizeiten, Blockunterricht an Wochenendtagen, Projekte und Praktika, Formen wie z. B. in Konfi-Camps oder Konfirmanden-Ferien-Seminaren* – zumindest phasenweise – stärker zum Zuge kommen. Solche jugendarbeitsnahen Formen werden nicht nur besonders geschätzt, sondern ermöglichen und benötigen den Einsatz Ehrenamtlicher (→ 189 ff.).

Auch hinsichtlich der *Verzahnung mit anderen Bereichen kirchlichen Lebens* (z. B. bei Praktika oder gemeinsamen Aktivitäten mit der Jugendarbeit) ist Handlungsbedarf zu erkennen. Formen offener Konfirmandenarbeit verleihen

ihr schon formal ein eigenständiges Profil, das sich vom schulförmigen wöchentlichen Unterricht am Nachmittag abhebt. Die Mitarbeit Ehrenamtlicher unterstützt eine solche Profilierung. Zugleich bringt sie den angesprochenen doppelten Perspektivenwechsel zur Geltung (vgl. Kirchenamt der EKD 1998; vgl. → 70 ff.).

Regionale Unterschiede hinsichtlich der Mitarbeit Ehrenamtlicher in der Konfirmandenarbeit

Ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer in der Konfirmandenarbeit sind eine etablierte Größe – allerdings mit großen regionalen Unterschieden. Die Ergebnisse der Befragung zeigen ein deutliches Ost-West-Gefälle (KA in Dtl., 122).

In den östlichen Landeskirchen (mit Ausnahme von Berlin) stellen die Pfarrer/innen das Gros der Mitarbeiterschaft: Auf zehn Geistliche kommt ein/e Ehrenamtliche/r und auf eine/n Ehrenamtliche/n 73 Konfirmandinnen und Konfirmanden. (Im EKD-Schnitt liegt das Verhältnis bei 1:4). Dieser Befund in den östlichen Landeskirchen erklärt sich unter anderem durch die geringe Stärke der Konfirmandenjahrgänge insgesamt und die kleineren Gruppengrößen (→ 237 ff.). Soll ehrenamtliche Mitarbeit in diesen Gebieten gefördert werden, dann stellt sich die Frage nach *Konzeptionen, die über die Gemeindegrenzen hinaus in Regionen denken* und die Arbeit mit Teamern entsprechend gestalten. Das Konfi-Camp der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland ist ein Beispiel, wie andere Organisationsformen die Mitarbeit von Teamer/innen ermöglichen und gleichzeitig unabdingbar erfordern (Haeske 2008a).

In den westlichen Landeskirchen (und in Berlin) ist die Mitarbeit Ehrenamtlicher dagegen vielerorts bereits integraler Bestandteil der Konzeption und Gestaltung von Konfirmandenarbeit. War »vor zwei Jahrzehnten die Beteiligung Ehrenamtlicher im KU für viele Gemeinden weithin ›Neuland‹ ..., kennzeichnen KU-Teams aus Pfarrer oder Pfarrerin, Jugendlichen und / oder jungen Erwachsenen geradezu den inzwischen erreichten Stand der gültigen und wesentlichen Praxisentwicklung« (Adam u. a. 2004, 4). Die Bundesweite Studie zeigt, dass in vielen westlichen Landeskirchen der Anteil der Ehrenamtlichen höher liegt als der anderen an der Konfirmandenarbeit beteiligten Berufsgruppen (vgl. KA in Dtl., 122)

Ungeachtet aller regionalen Unterschiede lässt sich sagen, dass sich EKD-weit rund die Hälfte aller Mitarbeitenden in der Konfirmandenarbeit ehrenamtlich betätigen, und zwar mit drei und mehr Aktionen während der Konfirmandenzeit. Insgesamt kann von 60 000 Mitwirkenden neben den Haupt- und Nebentamtlichen ausgegangen werden. Die Konfirmandenarbeit ist somit ein maßgeb-

liches Feld ehrenamtlichen Engagements in der Kirche. Es braucht künftig ein klares Bekenntnis der Landeskirchen zu einer im Team mit Ehrenamtlichen verantworteten Konfirmandenarbeit. Dies schließt das Schaffen entsprechender Rahmenbedingungen und -ordnungen sowie gesicherte finanzielle und personelle Ressourcen für die Gewinnung, Aus- und Fortbildung, Begleitung und Wertschätzung der Ehrenamtlichen ein.

Altersstruktur und Schulungsbedarf

Zwei Drittel der ehrenamtlichen Teamer/innen sind jünger als 19 Jahre, etliche davon nur wenig älter als die Konfirmand/innen selbst. 29 % arbeiten im laufenden Konfirmandenkurs zum ersten Mal mit. Unter den bereits erwähnten jüngeren Ehrenamtlichen beträgt dieser Anteil sogar 40 %; weitere 34 % dieser Altersgruppe waren lediglich bei *einem* vorangehenden Jahrgang beteiligt. Während zwei Drittel dieser jüngeren Teamer/innen bereits über Mitarbeitserfahrungen in anderen kirchlichen Gruppen verfügen, arbeitet ein Drittel der bis 19-Jährigen ohne jegliche Teamer-Vorerfahrung in der Konfirmandenarbeit mit. Damit wird der Bedarf an Schulung, Fortbildung und Unterstützung in diesem Arbeitsfeld deutlich: Zur Förderung pädagogischer und theologischer Kompetenzen braucht Konfirmandenarbeit eine *flächendeckende Aus- und Fortbildung für Ehren- und Hauptamtliche*.

Ehrenamtliche schätzen ihre pädagogischen Kompetenzen ähnlich hoch ein wie die Hauptverantwortlichen (WE09: 71 % im Vgl. zu 75 % Pfarrer/innen), sehen aber ihre eigene theologische Kompetenz als deutlich geringer an (WE10: 55 % im Vergleich zu 95 % bei den Pfarrer/innen; vgl. KA in Dtl., 93, Tabelle 20). Vor diesem Hintergrund lassen sich Bedarfe und Bedürfnisse benennen und damit Gesichtspunkte für die Konzeption von Schulungs- und Fortbildungsmodulen formulieren (→ 224 ff.):

- Angesichts der anspruchsvollen pädagogischen Arbeit geht es um methodisches Handwerkszeug.
- Die altersmäßige Nähe der Ehrenamtlichen zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden ist Chance und Schwierigkeit zugleich. Deshalb ist die Klärung der eigenen Rolle, der neuen Aufgaben, der Rechte und Pflichten gerade für die jüngeren Teamer/innen notwendig.
- Die Reflexion und Vergewisserung des eigenen Glaubens und damit auch entsprechende theologische Kenntnisse dürfen nicht vernachlässigt werden.
- Es ist notwendig, auch im Bereich der Konfirmandenarbeit Schulungsmodule zu etablieren, wie sie im Bereich des Kindergottesdienstes sowie der Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Fit for kids, Juleica) bereits existieren. Anders als

bei vergleichbaren Mitarbeiterschulungen im Bereich der Jugendarbeit sollten hier jedoch keine Altersvorgaben gemacht werden.

- Neben regionalen Fortbildungsangeboten ist für die Teamer/innen ein »Training on the job« notwendig. So werden Ehrenamtliche befähigt, im Rahmen ihrer konkreten Aufgabenstellungen als kompetente Akteure bei der Planung und Vorbereitung, Gestaltung und Auswertung der Konfirmandenarbeit sinnvoll mitzuwirken.
- Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, die sich speziell an der Konfirmandenarbeit orientieren, sind differenziert zu gestalten als a) Schulung für Ehrenamtliche, b) Schulung für Hauptamtliche, c) gemeinsame Schulung für Haupt- und Ehrenamtliche. Mit einer solchen Teamerschulung leistet die Konfirmandenarbeit einen weiteren Beitrag zur Bildung Jugendlicher. Die Schulung der Teamer in der und für die Konfirmandenarbeit entwickelt sich gleichzeitig zu einer besonderen Aktivität kirchlicher Jugendarbeit. Die Zusammenarbeit mit Verantwortlichen anderer Arbeitsbereiche sowie die angestrebte Verzahnung zwischen Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit werden auf diese Weise und auf dieser Ebene vorangetrieben.

Teamer-Fortbildungen und Schulungen bewähren sich bereits, insbesondere in Finnland, im Zusammenhang mit der Durchführung von Konfi-Camps (→ 252 ff.). Auch in den Gliedkirchen der EKD werden Mitarbeiterschulungen durchgeführt, zum Teil für einzelne Teams, zum Teil regional für Teamer aus verschiedenen Gemeinden, oft in Kooperation mit den Landesjugendpfarrämtern oder ähnlichen Stellen. Waren bis in die 1990er Jahre solche Schulungen eher zufällig, sind mittlerweile in den Landeskirchen verschiedene systematische Modelle entstanden. Materialien dazu finden sich in den pädagogisch-theologischen Instituten der Landeskirchen, so z. B. die Schulung »Konfi-Ass« in der Bremischen Evangelischen Kirche oder die »KoMit-Module« der Teamerschulung in der Evangelischen Kirche in Kurhessen-Waldeck. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die jüngst in der Nordelbischen Evangelisch-lutherischen Kirche eingeführte »Teamercard« (www.teamercard.de). Solche Maßnahmen sind künftig noch stärker auszubauen. Sie müssen einen höheren Grad von Selbstverständlichkeit erlangen, um Mitarbeit in der Konfirmandenarbeit flächendeckend und nachhaltig zu fördern. Nachzudenken wäre auch über einen EKD-weiten Standard bzw. ein EKD-weit anerkanntes Zertifikat für Teamertraining speziell für die Konfirmandenarbeit.

Module für die Schulung zur ehrenamtlichen Mitarbeit in der Konfirmandenarbeit finden sich in letzter Zeit verstärkt auch in der Literatur (Adler / Feußner / Schlenker-Gutbrod 2007; Adam u. a. 2004). Die Praxisbeispiele verdeutlichen und belegen die Bereitschaft vieler Konfirmierter, sich aus einer »Win-Win-Motivation« heraus zu engagieren: »Ich mache etwas für andere und habe auch etwas für mich persönlich davon: Kompetenzzuwachs und Pro-

fliegewinn.« An die Bereitschaft vieler Jugendlicher, unmittelbar nach der Konfirmation als ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterzuarbeiten, knüpfen auch Schulungskonzepte in der Jugendarbeit an. Stellvertretend sei auf das »Trainee-Programm« (Kanzleiter / Krebs 2007) hingewiesen, das Jugendliche in einer festen Verzahnung von Theorie und Praxiserfahrungen in den Gemeinden zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für verschiedenste Gemeindebereiche schult. Ein hoher Prozentsatz der Konfirmierten ist auf Schulung und Mitarbeit als Teamer ansprechbar.

Ein gesonderter Blick ist auf die *älteren* Mitarbeitenden bzw. die Eltern zu richten. 10 % der Ehrenamtlichen sind zwischen 30 und 40 Jahre alt. Zu den Ehrenamtlichen dieses Alters gehören vor allem die *Konfirmandeneltern*, die unterstützend in der Konfirmandenarbeit mitwirken. Sie gestalten dabei den Unterricht in Kleingruppen, entweder in den Privathäusern und / oder Gemeindehäusern. Dies betrifft vor allem die zweiphasige Konfirmandenarbeit. Die Mitarbeit dieser Eltern bedarf einer eigenen Form der Schulung (→ 201 ff.).

Konfirmandeneltern als Mitarbeitende in KU 7/8 sind dagegen nach wie vor umstritten. Zwar ist das Verhältnis der Jugendlichen zu den eigenen Eltern durchaus nicht so problemgeladen wie lange angenommen. Dennoch: Anders als in der ersten Phase der zweiphasigen Konfirmandenarbeit ist das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren eigenen Eltern doch nicht so unproblematisch, als dass Konfirmand/innen die eigenen Eltern als Teamer/innen gutheißen. Eltern werden von den Jugendlichen im Zusammentreffen mit anderen Gleichaltrigen oft als peinlich empfunden, so dass eine Einbindung in die kontinuierliche Mitarbeit gut überlegt sein will.

Auf Seiten der Eltern scheint die Bereitschaft zu einer wie auch immer gearbeteten Mitarbeit durchaus vorhanden zu sein. Generell findet die Konfirmandenarbeit hier eine hohe Zustimmung und Wertschätzung. Laut Studie war die Hälfte der angefragten Eltern bereit, sich in irgendeiner Form zu engagieren, die Mütter mehr als die Väter. Allerdings wurden nur weniger als die Hälfte der Eltern überhaupt auf eine Mitarbeit angesprochen (KA in Dtl., 82 f.).

In der Praxis variieren viele Formen der Mitarbeit: Organisatorische Mithilfe bei Konfirmandentagen und Exkursionen (z. B. Fahrt- und Küchendienste) stehen neben inhaltlichen Angeboten (etwa genderspezifischen Aktionen für Jungen und ihre Väter). Künftig könnte die verstärkte Mitarbeit der Konfirmandeneltern trotz aller zu bedenkenden Probleme vermehrt Chancen für eine vielgestaltige Konfirmandenarbeit ergeben – ein Aspekt der Konfirmandenelternarbeit auch unter dem Gesichtspunkt des Gemeindeaufbaus. Neues Nachdenken über Elternarbeit ist auch aus diesem Blickwinkel angesagt (→ 56 ff.; vgl. und Domsgen / Haeske 2010).

Abgesehen von Eltern wirken in der Konfirmandenarbeit auch *andere Erwachsene* als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit. Neben einer kontinuier-

lichen Begleitung einer Konfirmandengruppe sowie einer Mitarbeit maßgeblich auf Freizeiten, Konfirmandentagen oder Exkursionen finden sich in der Praxis auch bewährte Modelle für projektbezogene Mitarbeit. So sind ältere Ehrenamtliche z. B. eingebunden in Gemeinde- oder Diakonie-Praktika, durch die sich den Konfirmand/innen verschiedene Arbeitsbereiche der Mitarbeitenden in den Gemeinden erschließen. Beiderseitige Wahrnehmung von Konfirmanden/innen und Gemeinde kann durch die Mitwirkung Ehrenamtlicher vielfältig gestaltet werden und gelingen.

Erwachsene Ehrenamtliche engagieren sich nicht nur bei Freizeiten, Konfirmandentagen oder Exkursionen, sondern begleiten zum Teil auch ganze Konfirmandenjahrgänge bei den regelmäßigen Treffen. Ähnlich wie in der zweiphasigen Konfirmandenarbeit sind in Gemeinden ältere Teamer/innen z. T. auch in *inhaltliche Einheiten* eingebunden. Über einen festgelegten Zeitraum treffen sie sich mit den Jugendlichen entweder bei sich zu Hause oder im Gemeindehaus, um in Kleingruppen ohne die Hauptverantwortlichen an einem Thema zu arbeiten, etwa zum Vaterunser oder zu den Zehn Geboten. Solche Begegnungen mit erwachsenen Mitarbeitenden ergeben sich für die Konfirmandinnen und Konfirmanden auch bei Besuchen von Mitgliedern des Kirchenvorstands oder durch die Begleitung von Konfirmanden-»Paten« aus den Reihen der Gemeindeglieder. Für die inhaltliche Mitarbeit dieser erwachsenen Teamer sind bei all diesen Modellen besondere Schulungszeiten vor Ort notwendig.

Ein *Team aus jüngeren und älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern* ermöglicht generationenübergreifendes Lernen, profiliert den Lernort Gemeinde und vervielfältigt die Möglichkeiten des Lernens anhand von Vorbildern. Das Vorbildlernen der Konfirmand/innen korreliert auf Seiten der Teamer mit deren Wunsch, selbst Vorbild für Jüngere zu sein (WE07). Offensichtlich haben sie in ihrer Konfirmandenzeit solche Lernerfahrungen selbst als positiv erlebt.

Motivation und Zufriedenheit

Die Studie macht deutlich: Konfirmandenarbeit profitiert von einer Vielzahl motivierter profilierter Mitarbeitender. 97 % der Ehrenamtlichen machen laut Studie die Konfirmandenarbeit gerne (VM02) – im Vergleich zu 84 % der Pfarrerschaft. 96 % der Ehrenamtlichen geben an, dass ihnen das Zusammensein mit den Konfirmand/innen Spaß macht; nur 4 % (im Vgl. zu 9 % der Pfarrer/innen) würden die Konfirmandenarbeit lieber nicht mehr mitmachen wollen (VE06). Noch wichtiger als ähnliche Ziele in der Konfirmandenarbeit zu verfolgen ist allen Beteiligten offenbar die Gemeinschaft im Mitarbeiter-Team. Für

die Ehrenamtlichen ist das Team dabei von noch größerer Bedeutung als für die Hauptverantwortlichen (93 % / 81 %; WE04).

Offensichtlich erzeugt die Zusammenarbeit im Team bei fast allen Beteiligten hohe Zufriedenheit. Von den Allermeisten wird die Kooperation als gelungen angesehen (87 % der Pfarrer/innen; 91 % Ehrenamtliche; VM04). Dafür spricht auch, dass 91 % der Mitarbeitenden erklären, im Team selten bis nie Konflikte gehabt zu haben (VN10).

Die Bundesweite Studie bestätigt folgende Einschätzung: »Wo weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kontinuierlich in der Konfirmandenarbeit mitwirken, profitiert diese Arbeit von neuen Ideen, wird sie methodisch vielseitiger, steigt die Motivation. ... Personale Beziehungen, die zwischen Konfirmanden und einzelnen Mitarbeitern entstehen, verstärken die Bindung an die Gemeinde und vergrößern die Chance eines Übergangs in die Jugendarbeit nach der Konfirmation. Gerade konfirmierte Jugendliche können als Teamer eine Brücke in die Gemeinde sein. Sie sind zugleich auch eine Brücke zwischen Pfarrern und Konfirmanden. Manche Inhalte können über die Jugendlichen besser transportiert werden als im direkten Kontakt zwischen Erwachsenen und Konfirmanden« (Lübking 2005, 10 f.).

Konfirmandenarbeit braucht regelmäßig mitarbeitende qualifizierte Ehrenamtliche, weil dadurch eine hohe Zufriedenheit bei allen Beteiligten erreicht und ein stärkerer Austausch im Team ermöglicht wird.

Die Rolle der Teamerinnen und Teamer

Blickt man zum einen auf die Ziele und Erwartungen der Teamer/innen und zum anderen auf deren Methoden- und Themenwünsche und vergleicht man diese mit den Äußerungen der Jugendlichen und der Hauptverantwortlichen hierzu, dann kommt den Ehrenamtlichen in vieler Hinsicht eine Zwischenposition zu. Konfirmandenarbeit, die im Zusammenspiel von Hauptverantwortlichen und Ehrenamtlichen geplant und durchgeführt wird, eröffnet den meist jugendlichen Teamern quasi die Rolle von »Themen- und Methodenscouts«. Oft gleichen sie die Defizite und Grenzen der Hauptamtlichen aus. Das trifft sich zugleich mit dem Selbstverständnis der Ehrenamtlichen: Ehrenamtliche wollen beteiligte Akteure sein (vgl. Adler / Feußner / Schlenker-Gutbrod 2007; Kanzleiter / Krebs 2007; Adam u. a. 2004). Die Bundesweite Studie belegt darüber hinaus, dass die Teamer in vielen Punkten ähnliche Ziele verfolgen wie die Hauptverantwortlichen (WE03; WB01 ff.; WC01 ff.). 79 % der Teamer bestätigen, dass alle im Team ähnliche Ziele verfolgen, z. B. Vorbild für die Jüngeren zu sein (WE07). In diesem Punkt übertreffen sie sogar die Zustimmungswerte der

Hauptverantwortlichen. Auch die Zustimmung zu den Items »arbeite gerne im Team« und »bin gerne mit Konfirmand/innen zusammen« fällt bei den Teamern signifikant höher aus als in der Gruppe der Hauptverantwortlichen (WE04; WE05; vgl. KA in Dtl., 93-96).

Wenn Eltern sich zu Ehrenamtlichen und deren Mitarbeit äußern, dann »geschieht das fast durchweg in positiver Weise. Im Blick auf die Hauptamtlichen liegt das Verhältnis von positiven zu negativen Aussagen bei etwa 3:1« (KA in Dtl., 84).

In den Augen der Konfirmand/innen kommen die Teamer mit 69 % (KN08) fast so gut weg wie die Hauptverantwortlichen mit 72 % (KN07).

Konfirmand/innen geben im Rückblick auf ihre Konfirmandenzeit an, einen guten persönlichen Kontakt zu den Mitarbeitenden insgesamt erlebt zu haben, was zu Beginn der Konfirmandenzeit in diesem Maße nicht von ihnen erwartet wurde (vgl. KK03 mit CK03). Die Rückmeldungen machen deutlich, welch große Zustimmung die Mitarbeit von Teamerinnen und Teamern findet.

Eine genauere Analyse zeigt jedoch (KA in Dtl., 71): Die Zufriedenheit der Konfirmand/innen mit den anderen Mitarbeitenden (KN08) rangiert lediglich auf einem Mittelplatz, wenn man sie mit der Beurteilung anderer für die Zufriedenheit wichtiger Aspekte vergleicht. Sie steht deutlich hinter der Beurteilung der Pfarrerinnen und Pfarrer durch die Konfirmand/innen zurück. Es stellt sich die Frage, ob diese Einschätzung seitens der Konfirmand/innen als Reflex auf die (noch immer) »untergeordnete Beteiligung der Ehrenamtlichen« (KA in Dtl., 72) in vielen Gemeinden zu verstehen ist. Wenn demgegenüber der Anreiz bei Konfirmand/innen steigt, sich nach der Konfirmation zu engagieren (KK27, B8), dann kann das hingegen *wiederum auch* als eine Auswirkung der Begegnung mit motivierten Teamern verstanden werden.

Entsprechend dem Selbstverständnis der Teamer/innen kann und muss sich auch das Rollenverständnis der Hauptverantwortlichen wandeln. Auch wenn Konfirmandenarbeit zu den unabweisbaren Aufgaben des Pfarrberufs gehört, verlangt schon der viel zitierte doppelte Perspektivenwechsel danach, die Gemeinde als Ausgangspunkt der Konfirmandenarbeit verstärkt in den Blick zu nehmen. Daraus erwächst der Gemeinde und nicht nur dem Kirchenvorstand die Verantwortung, gemeinsam mit den Hauptverantwortlichen die Konfirmandenarbeit personell und finanziell hinreichend auszustatten, d. h. Ehrenamtliche für diese Aufgabe zu gewinnen und zu beteiligen, zu fördern und zu fordern.

Auf Seiten der Pfarrerschaft braucht es die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, und zwar untereinander, mit anderen Berufsgruppen sowie mit Ehrenamtlichen. Entsprechende Module müssen schon in den jeweiligen Ausbildungsphasen verankert sein. Konfirmandenarbeit braucht die Befähigung der hauptamtlich Unterrichtenden zur Teamarbeit im Bereich Konfirmandenarbeit bereits im Studium und in der Ausbildung.

Teamarbeit ermöglicht Diversifizierung der Arbeitsformen

Durch die Mitarbeit von Teamern wird die Konfirmandenarbeit methodisch vielgestaltiger (KA in Dtl., 112). Die Mitarbeit von Ehrenamtlichen ermöglicht in hohem Maße binnendifferenziertes Arbeiten, was bei den heterogenen Konfirmandengruppen notwendig ist. Konfirmandenarbeit wird auf diese Weise zu einem Bildungsangebot, das im Idealfall unterschiedliche Motivationslagen und Gaben auf Seiten der Konfirmand/innen voraussetzt und berücksichtigt. »Im Team selber sind Kompetenzen, Talente und Fähigkeiten vielfältiger vorhanden, so dass eine / einer nicht alles alleine machen muss ... Wer eine größere Qualität und Nachhaltigkeit in seiner Konfirmandenarbeit erreichen will, wird um die Mitarbeit von Ehrenamtlichen nicht herum kommen« (Adler 2004, 9).

Für ehrenamtliche Teamer spielen jugendarbeitsnahe (Arbeits-)Prinzipien wie Mitbestimmung und Kreativität eine größere Rolle, während Pfarrer mehr Wert auf das Auswendiglernen zentraler Texte oder die Einhaltung der Gottesdienstpflicht legen (ausführlich: KA in Dtl., 94 ff.).

Dadurch, dass Konfirmandenarbeit im Team den gemeinsamen Austausch über die Arbeit ermöglicht, erhöht sie in mehrfacher Hinsicht die Prozessqualität der Arbeit:

- Dass Hauptamtliche und Hauptverantwortliche Gelegenheiten zum kollegialen Austausch über die Konfirmandenarbeit erstaunlich wenig wahrnehmen (VL04), wird durch Konfirmandenarbeit im Team zu einem großen Teil kompensiert.
- Konfirmandenarbeit im Team erfordert, dass eine Vorbereitung in jedem Fall stattfindet.
- Zum Austausch im Team über gemeinsame Praxis gehört auch eine Feedback-Kultur, die die sinnvolle Nachbereitung und die weitere, fundiertere Planung fördert.

Wenn Konfirmandenarbeit im Team vorbereitet und gestaltet wird, herrscht bei allen Beteiligten ein hohes Maß an Zufriedenheit. Die Kompetenzen der einzelnen an der Konfirmandenarbeit Beteiligten werden gefördert. Die Arbeit im Team ermöglicht eine Vielfalt an Arbeitsformen und Organisationsformen sowie Kontakten, die dem besonderen Bildungsgeschehen Konfirmandenarbeit ein eigenständiges Profil vermitteln können und ansprechend und motivierend auf die Konfirmand/innen wirken.

»Die Zukunft gehört dem Team«

Mit diesem Zitat (Lübking 2005, 10 f.) lässt sich die Richtung anzeigen: Ehrenamtliche sind ein besonderes Geschenk, das zum wichtigen Bestandteil einer sich profilierenden Konfirmandenarbeit im 21. Jahrhundert gehört. Sie wertschätzen und in dieser Mitarbeit zu unterstützen, zu fördern und zu fordern ist Aufgabe der Gemeinden, die als Ganze die Konfirmandenarbeit verantworten und mitgestalten. Die Mitarbeit Ehrenamtlicher entsprechend zu würdigen und zu ermöglichen weist über den binnenkirchlichen Rahmen der Konfirmandenarbeit hinaus und muss strukturell verankert werden. Konfirmandenarbeit braucht gesicherte finanzielle und personelle Ressourcen für die Gewinnung, Aus- und Fortbildung, Begleitung und Wertschätzung der Ehrenamtlichen. Ebenso ist eine hohe finanzielle Beteiligung der Regionen bzw. Gemeinden erforderlich, um den Ehrenamtlichen die Teilnahme an Schulungen und Fortbildungen zu ermöglichen, um so nachhaltig die Qualität in der Konfirmandenarbeit zu verbessern. Es braucht daher ein klares Bekenntnis der Landeskirchen zu einer im Team mit Ehrenamtlichen verantworteten und gestalteten Konfirmandenarbeit.

Pfarrerinnen und Pfarrer

THOMAS BÖHME-LISCHEWSKI

Wie frühere Untersuchungen (vgl. Böhme-Lischewski / Lübking 1995) zeigt auch die Bundesweite Studie: Trotz aller oft zu hörenden Klagen sind Pfarrerinnen und Pfarrer zumeist hoch motiviert für die Konfirmandenarbeit und sie betrachten diese als eines ihrer bedeutendsten Arbeitsfelder. Die hohe Identifikation mit der Konfirmandenarbeit wird auch deutlich an den durchaus hochgesteckten Erwartungen, die Pfarrerinnen und Pfarrer an die Konfirmandenarbeit knüpfen. Bestärkt werden sie dabei in ihrer Identifikation und Motivation durch die Bedeutung, die ihnen durch die Konfirmandinnen und Konfirmanden wie auch deren Eltern zukommt.

Zugleich zeigen sich aber auch Herausforderungen und Probleme. Angesichts zunehmender Zusammenarbeit im Team hat sich die Rolle von Pfarrerinnen und Pfarrern vielerorts verändert, auch wenn diese die neue Rolle noch nicht ganz für sich angenommen zu haben scheinen. Zwischen den Erwartungen und Zielen, die Pfarrerinnen und Pfarrer an die Konfirmandenarbeit knüpfen, und der Realität »ganz normaler« Konfirmandenarbeit besteht eine zum Teil beträchtliche Differenz. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Abschließend wird nach Perspektiven und Konsequenzen gefragt.

Die Rolle und Bedeutung der Pfarrerinnen und Pfarrer hat sich verändert

38 % der in der Bundesweiten Studie befragten Mitarbeitenden sind Pfarrerinnen oder Pfarrer, weitere 10 % sind beruflich mit der Konfirmandenarbeit betraut, 52 % sind Ehrenamtliche. Auch wenn kein vergleichbares Zahlenmaterial aus früheren Jahren vorliegt, so zeigt dieser Befund: Pfarrerinnen und Pfarrer stellen nur noch einen Teil der in der Konfirmandenarbeit Mitwirkenden. Auch angesichts der Entwicklung der Organisationsformen weg von der Monokultur des wöchentlichen Unterrichts hin zu einer mit Freizeiten, Konfi-Camps, Blocktagen, Projekten und Praktika vielgestaltig organisierten Konfirmandenarbeit hat sich die Rolle von Pfarrerinnen und Pfarrern in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Dies lässt sich durch weitere Zahlen belegen: In der EKD gibt es rund 14700 Pfarrstellen im Gemeindedienst (Kirchenamt der EKD 2009b, 21). In den meisten Fällen dürfte die Konfirmandenarbeit dabei zu den

Aufgaben in den gemeindlichen Pfarrstellen gehören. Zugleich schließt die Bundesweite Studie auf eine Gesamtzahl von rund 60000 Ehrenamtlichen in allen Gemeinden der EKD (KA in Dtl., 89). Das würde bedeuten, dass statistisch gesehen durchschnittlich mehr als vier Ehrenamtliche pro Pfarrstelle an der Konfirmandenarbeit mitwirken. Es gibt wohl nur wenige Bereiche der Gemeindearbeit, die zu den verbindlichen Aufgaben von Pfarrerinnen und Pfarrern gehören, bei denen zugleich ein so hoher Anteil Ehrenamtlicher zu verzeichnen ist. Der Anteil von Teamern in der Konfirmandenarbeit wird in den kommenden Jahren voraussichtlich noch zunehmen (→ 32 ff.). Auf dem Hintergrund einer Entwicklung vom Konfirmandenunterricht hin zur Konfirmandenarbeit zeigt sich demnach, dass Pfarrerinnen und Pfarrer (zumindest in Westdeutschland) heute weniger Einzelkämpfer sind als in früheren Zeiten.

Wenn sich auch nicht genau sagen lässt, wie sich die Art der Mitwirkung unter den Pfarrerinnen und Pfarrern und anderen Mitarbeitenden verteilt, so gibt die Studie doch einige Hinweise auf die innere Struktur dieser Zusammenarbeit: Pfarrerinnen und Pfarrer sind nach wie vor die »Bestimmer«, selbst da, wo die Zahl der anderen Mitarbeitenden überwiegt (vgl. KA in Dtl., 121 ff.). Als Hauptverantwortlichen kommt ihnen nach Auskunft aller Mitarbeitenden der größte Einfluss in Bezug auf die Themenauswahl und Gestaltung der Konfirmandenzeit zu. 65 % der Mitarbeitenden rechnen den Pfarrerinnen und Pfarrern einen sehr starken Einfluss zu, aber nur 8 % sagen, die übrigen im Team der Mitarbeitenden hätten großen Einfluss. Selbst dem Kirchenvorstand, der in vielen Landeskirchen die Gesamtverantwortung für die Konfirmandenarbeit trägt, wird nur ein geringer Einfluss zugeschrieben, ebenso wie den Konfirmandinnen und Konfirmanden und ihren Eltern.

Auch wenn heute nicht mehr pauschal gesagt werden kann, dass die Konfirmandenarbeit zu den am besten gehüteten Geheimnissen von Pfarrerinnen und Pfarrern gehört, so zeigt die Studie doch, dass diese immer noch viele Entscheidungen allein treffen. Hier trägt die Konfirmandenarbeit immer noch Züge eines vordemokratischen Modells. Pfarrerinnen und Pfarrer lassen damit Potenziale ungenutzt. So wurde im Blick auf die Themen deutlich, dass Ehrenamtliche eine Brücke bilden zwischen den Pfarrerinnen und Pfarrern auf der einen und Konfirmandinnen und Konfirmanden auf der anderen Seite. Gleiches gilt für methodische und organisatorische Fragen. Es ist zu vermuten, würden Teamer und andere Mitarbeitende stärker in die inhaltliche und methodische Gestaltung durch Pfarrerinnen und Pfarrer einbezogen, dann wäre die Konfirmandenarbeit stärker an den Jugendlichen orientiert. In dieser Hinsicht sind Rollenverständnis und konkrete Arbeitshaltungen von Pfarrerinnen und Pfarrern weiterzuentwickeln. Die Herausforderung besteht darin, allen übrigen Beteiligten mehr Einfluss- und Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, ohne zugleich den Stellenwert von Pfarrerinnen und Pfarrern für die Konfirmanden-

arbeit, der ihnen von Seiten der Jugendlichen und von deren Eltern zugerechnet wird, zu weit herabzusetzen. Leitbild sollte eine Teamarbeit sein, in der dem Pfarrer / der Pfarrerin zwar professionsspezifische Zuständigkeiten zukommen, die Verantwortung (und nicht nur die Arbeit) aber geteilt wird.

Ziele der Pfarrerinnen und Pfarrer

Kernziele, die von mehr als 90 % der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer befürwortet werden, sind: die regelmäßige Teilnahme der Konfirmand/innen an den Gruppenterminen; die Stärkung der Jugendlichen in ihrem Glauben; das Entwickeln eines eigenen Standpunktes zu Lebensfragen; das Erleben von Gemeinschaft in der Konfirmandengruppe; das bessere Kennenlernen der Bibel; das Erleben von Ausflügen, Lagern und Freizeiten und der Besuch des Sonntags-gottesdienstes (vgl. KA in Dtl., 94 ff.). Die Liste zeigt eine gewisse Zwiespältigkeit und Unentschiedenheit: Auf der einen Seite werden Ziele befürwortet, die eine religiöse, persönliche und soziale Entwicklung der Konfirmandinnen und Konfirmanden beschreiben. Auf der anderen Seite spielen Ziele wie die regelmäßige Teilnahme an Gruppentreffen und Gottesdiensten eine bedeutende Rolle.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Vielzahl von Zielen eine hohe Bewertung durch die befragten Pfarrerinnen und Pfarrer erfährt. Von den abgefragten Zielvorstellungen fallen nur zwei knapp unter die 50 %-Zustimmungs-Marke: Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen »die Themen mitbestimmen können« und sie sollen »Spaß am Singen oder Musikhören bekommen«.

Konfirmandenarbeit ist für Pfarrerinnen und Pfarrer mit einer Vielzahl von Zielen regelrecht »aufgeladen«. In diesem Befund mögen sich konkrete Erwartungen (etwa von Gemeindeleitungen), aber auch allgemeine kirchliche Erwartungen an dieses Handlungsfeld (wie sie in Rahmenordnungen oder religionspädagogischen Forderungen formuliert sind) niederschlagen. Möglicherweise spiegelt sich bei Pfarrerinnen und Pfarrern darin auch eine hohe Motivation und hohe Erwartungen an die Wirkung der eigenen Arbeit.

In diesem Bündel von Zielen vereinen sich solche, die durchaus in Konflikt zueinander geraten können. So kann etwa eine hohe Erwartung an die Erfüllung formaler Teilnahmebedingungen mit solchen Zielen kollidieren, die sich auf ein gutes, seelsorgerliches Verhältnis der Pfarrerinnen und Pfarrer zu den Jugendlichen wie auch auf die Gemeinschaft und Atmosphäre in der Gruppe beziehen.

Die Bundesweite Studie bietet aufgrund ihrer zwei Befragungszeitpunkte die Möglichkeit, zwischen Zielerwartung und Zielerreichung zu vergleichen. Dabei

zeigt sich aus der Sicht der Pfarrerinnen und Pfarrer, dass die Mehrzahl ihrer Ziele nicht erreicht werden. Gerade die Ziele, die sich auf eine Beteiligung der Jugendlichen (und damit auf den immer wieder beschworenen Perspektivwechsel) beziehen, gehören zu den Verlierern. Dies wird auch durch eine Reihe freier Äußerungen von Konfirmandinnen und Konfirmanden gestützt, in denen der Wunsch nach mehr Partizipation zum Ausdruck kommt. Bei den Jugendlichen verbindet sich damit die Erwartung, in der eigenen Kompetenz stärker wahrgenommen zu werden und so zu eigenen Antworten auf Fragen oder zumindest eigenständig zu weiteren vertieften Fragestellungen zu kommen (→ 20 ff.).

Die Bedeutung der Pfarrerinnen und Pfarrer für Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Eltern

In der Konfirmandenzeit und durch die Konfirmation ergibt sich häufig eine Beziehung zwischen Pfarrer bzw. Pfarrerin und Gemeindegliedern, wie sie sonst selten ist. Auf Seiten der Pfarrerinnen und Pfarrer spiegelt sich das in dem persönlichen Kontakt, den sie zu den Jugendlichen suchen, wider. Aber auch von Seiten der Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Eltern kommt den Pfarrerinnen und Pfarrern eine zentrale Bedeutung für die Konfirmandenzeit zu (KA in Dtl., 100). 72 % der befragten Jugendlichen sind mit ihrer Pfarrerin bzw. ihrem Pfarrer zufrieden. Das ist ein erfreulich hoher Anteil, den sich Pfarrerinnen und Pfarrer vor Augen halten können, wenn die Situation in der Konfirmandengruppe wieder einmal schwierig erscheint. Nach Themen, Spaß und Freizeiten folgt die Pfarrerin / der Pfarrer an vierter Stelle der Faktoren, die für die Jugendlichen zur Zufriedenheit mit der Konfirmandenarbeit beitragen. Aus Sicht der Eltern stehen sie sogar an erster Stelle der Gründe dafür, dass ihre Kinder mit der Konfirmandenzeit zufrieden sind. Pfarrerinnen und Pfarrern kommt also in der Konfirmandenarbeit eine hohe Bedeutung zu. Darin liegt auch ein Recht, warum dieses Arbeitsfeld zu den grundlegenden Aufgaben des Pfarramtes gehört und dies in den entsprechenden Rahmenordnungen festgehalten ist. Diese Bedeutung bleibt auch bei einer Zusammenarbeit im Team bestehen. Gerade im Blick auf die Zusammenarbeit mit Haupt- und Ehrenamtlichen bedarf es an dieser Stelle jedoch einer Weiterentwicklung der professionellen Rolle und der Kompetenzen von Pfarrerinnen und Pfarrern in der Konfirmandenarbeit. Die Herausforderung für sie liegt darin, einerseits der ihnen zugeschriebenen, herausgehobenen Rolle gerecht zu werden, zugleich aber mit anderen »auf Augenhöhe« in einem Team zusammenzuarbeiten. Um diesen unterschiedlichen Rollen und Erwartungen gerecht zu werden, brauchen Pfarrerinnen und Pfarrer Unterstützung, ggf. auch Entlastung. Kooperation im

Team braucht in aller Regel mehr Zeit. Zugleich ist Zeit und Kraft erforderlich, um im (seelsorgerlichen) Kontakt zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden zu bleiben.

Pfarrerinnen und Pfarrer machen nicht die Konfirmandenarbeit, die sie machen wollen

Die Bundesweite Studie weist auf ein Dilemma hin: Pfarrerinnen und Pfarrer machen methodisch und inhaltlich nicht die Konfirmandenarbeit, die ihnen eigentlich vorschwebt.

Methoden

Im Rahmen der Studie wurden die Hauptverantwortlichen, die ganz überwiegend aus Pfarrerinnen und Pfarrern bestehen, nach den von ihnen eingesetzten Methoden gefragt (KA in Dtl., 110 ff.). Dabei ist einschränkend zu sagen, dass die bloße Abfrage von Methoden grundsätzlich keine Auskunft darüber gibt, in welcher Weise die genannten Methoden eingesetzt werden. Eine kognitive Methode kann z. B. so eingesetzt werden, dass sie Jugendlichen ein eigenständiges Arbeiten eröffnet, wie eine das eigene Tätigsein fördernde Methode ganz in Interesse und Absicht der Unterrichtenden genutzt werden kann. Eine weitere Unterscheidung in von »Unterrichteten gelenkte« und von »Unterrichtenden gelenkte« Methoden wäre daher hilfreich (Keßler 2010, 36). Unter diesem Vorbehalt lässt sich Folgendes festhalten: Diskussionen und Gruppenarbeiten sind nach Auskunft der Hauptverantwortlichen die vorherrschenden Arbeitsformen, gefolgt vom Erzählen (biblischer) Geschichten und dem Vortrag des oder der Leitenden. Daraus lässt sich schließen, dass eher kognitive, auf die Verantwortlichen bezogene Arbeitsformen in der Konfirmandenarbeit dominieren. Von den die Selbsttätigkeit der Jugendlichen fördernden Arbeitsformen kommen nur Zeichnen, Malen, Gestalten und Spiele regelmäßig vor. Selten sind dagegen Begegnungen mit anderen Personen, Erkundungen, Expertengespräche, wie auch Theater- und Rollenspiel. Schlusslichter sind Lernstraßen und die Arbeit mit neuen Medien. Gerade die zuletzt genannten Arbeitsformen eröffnen den Jugendlichen oft Möglichkeiten für eigenständiges Arbeiten und Lernen. Sie sind aber auch deutlich ressourcenabhängiger als die häufig genannten Arbeitsformen. Es sind komplexe Formen, die aus einem Bündel von Methoden bestehen. Sie setzen pädagogische Fertigkeiten und Fähigkeiten, ausreichend Vorbereitungszeit und weitere Mitarbeitende voraus. Das gilt auch für

ein computergestütztes Arbeiten. Das Ziel, Jugendliche in ihrer religiösen und persönlichen Entwicklung zu begleiten, wird, so kann man behaupten, über ein eher begrenztes Bündel von Methoden und Arbeitsformen verfolgt, das zudem eher kognitiv orientiert ist. Arbeitsformen, die die selbsttätige Erschließung von Inhalten durch die Jugendlichen fördern, treten demgegenüber zurück.

Hinsichtlich der eingesetzten Materialien lässt sich etwas vereinfacht sagen: Es dominiert das (von den Verantwortlichen selbst erstellte) Arbeitsblatt. Dabei liegen Bibel und Gesangbuch zugrunde. Vorherrschendes Medium ist also das Wort in gesprochener, geschriebener und gesungener Form. Bildgestützte Materialien und audiovisuelle Medien spielen in der Konfirmandenarbeit nur eine nachgeordnete Rolle.

Inhalte

Hinsichtlich der Auswahl von Themen und Inhalten hat die Studie auf die beträchtlichen Unterschiede zwischen Pfarrerinnen und Pfarrern, Ehrenamtlichen und Konfirmandinnen und Konfirmanden aufmerksam gemacht. Im Blick auf die Themen gibt es eine Schere zwischen den Pfarrerinnen und Pfarrern einerseits und den Jugendlichen andererseits: Jesus Christus, Abendmahl, Taufe, Credo, Ablauf und Sinn des Gottesdienstes sind die Schlüsselthemen, die von fast allen der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer gewählt worden sind. Es folgen christliche Feste, Sinn des Lebens, Gerechtigkeit und Verantwortung, Heiliger Geist, Diakonie und der Kirchenraum. Eine knappe Mehrheit wählt noch Bewahrung der Schöpfung. Andererseits wird das von den Konfirmandinnen und Konfirmanden hoch bewertete Thema Freundschaft nur von knapp der Hälfte der Pfarrerinnen und Pfarrer als wichtig bewertet. Abgeschlagen ist bei diesen das Thema »andere Religionen«, das immerhin von annähernd der Hälfte der Jugendlichen gewählt worden ist.

Setzt man dies in Beziehung zu den von den Pfarrerinnen und Pfarrern hoch bewerteten Zielen in der Konfirmandenarbeit, nämlich Jugendliche in ihrem Glauben zu stärken; ihnen dabei zu helfen, einen eigenen Standpunkt zu Lebensfragen zu entwickeln; sie in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung zu unterstützen, sowie ihren Alltag in Beziehung auf Gott zu gestalten, dann legt sich der Schluss nahe: Mittel und Ziele von Pfarrerinnen und Pfarrern stimmen nicht immer überein (vgl. auch Böhme-Lischewski / Lübking 1995, 22).

Die Betrachtung der vorgegebenen Themenlisten der Studie sollte nicht zu dem Fehlschluss verleiten, als ginge es um eine Gegenüberstellung von Themen, die Konfirmandinnen und Konfirmanden interessieren, und Themen, die Pfarrerinnen und Pfarrer für wichtig halten. Die von Pfarrerinnen und Pfarrern formulierten Ziele machen vielmehr deutlich, dass diese nach Wegen suchen,

die Alltagsrelevanz christlichen Glaubens den Konfirmandinnen und Konfirmanden deutlich werden zu lassen. Anders formuliert: Wie lässt sich das, was Jugendlichen wichtig ist, in den von Pfarrerinnen und Pfarrern präferierten Themen und Inhalten aufzeigen? Und wie lässt sich die theologische Dimension in den von den Jugendlichen bevorzugt genannten Themen mit ihnen entdecken? Offensichtlich fehlt es an Handwerkszeug und Ressourcen, möglicherweise auch an Vertrauen, dass ein Weniger an Themen letztlich ein Mehr sein kann. Die Frage bleibt, ob sich die Ziele, die von Pfarrerinnen und Pfarrern verfolgt werden, über Themen (allein) erreichen lassen. Ebenso wichtig sind Möglichkeiten der Partizipation der Konfirmandinnen und Konfirmanden an Inhalten und Gestalt der Konfirmandenzeit auf verschiedenen Ebenen und auf verschiedene Weise (→ 112 ff.).

Anscheinend suchen Pfarrerinnen und Pfarrer angesichts der schwierigen Aufgabe eine Lösung in nachweisbaren (und teilweise überprüfbaren) Themen und Lernstoffen. Das machen Antworten auf die Fragen nach dem Lernen zentraler Texte des christlichen Glaubens deutlich. 76 % von ihnen sehen darin ein Ziel der Konfirmandenzeit, demgegenüber nur 51 % der Ehrenamtlichen (KA in Dtl., 95). Kurz vor der Konfirmation sagen 85 % der Pfarrerinnen und Pfarrer und 84 % der Ehrenamtlichen, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden zentrale Texte des christlichen Glaubens gelernt haben (KA in Dtl., 95). Diese Ergebnisse zeigen zum einen, welche Bedeutung das Memorieren von Lernstoffen bis heute hat. Zugleich machen sie auch deutlich, dass sich offensichtlich Pfarrerinnen und Pfarrer mit ihrem Anliegen gegenüber den Ehrenamtlichen durchsetzen.

Die Mitarbeitenden wurden danach gefragt, wie wichtig es für sie sei, dass Konfirmandinnen und Konfirmanden die Themen und Inhalte mitbestimmen können. Ein halbes Jahr später wurden sie befragt, wie sehr diese tatsächlich an der Auswahl der Themen beteiligt waren. Dabei zeigen sich deutlich Unterschiede zwischen den Mitarbeitendengruppen und zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Deutlich weniger als die befragten Ehrenamtlichen wollen Pfarrerinnen und Pfarrer die Konfirmandinnen und Konfirmanden an der Gestaltung der Themen mitwirken lassen (KA in Dtl., 94). Knapp die Hälfte von ihnen befürwortet eine Mitwirkung der Jugendlichen. Dies ist zunächst positiv festzuhalten. Erschreckend ist es aber zu sehen, wie selten Konfirmandinnen und Konfirmanden tatsächlich an der Auswahl und der Erarbeitung und Erschließung von Themen beteiligt sind. Hier sind es nur noch 16 % der Pfarrerinnen und Pfarrer, die dies angeben (KA in Dtl., 96). Dieser Befund ist fatal, bedenkt man, dass die inhaltliche Gestaltung aus Sicht der Jugendlichen von zentraler Bedeutung für die Zufriedenheit und Motivation in der Konfirmandenzeit ist (KA in Dtl, 71). Dabei dürfte auch die Mitwirkung an der inhaltlichen Gestaltung, ähnlich wie bei der Frage nach den Gottesdiensten, eine positive Auswir-

kung auf die Motivation der Jugendliche haben und nicht zuletzt zur Plausibilität christlichen Glaubens beitragen. Würden Pfarrerinnen und Pfarrer die Kompetenzen der Konfirmandinnen und Konfirmanden mehr nutzen und sie stärker an der inhaltlichen Gestaltung der Konfirmandenzeit beteiligen, so würde den Jugendlichen die Konfirmandenarbeit mehr Spaß machen. Hier bleiben Potenziale ungenutzt. Die Studie zeigt, dass dies offensichtlich nicht aus theologischen Vorbehalten oder aus Gleichgültigkeit gegenüber Konfirmandinnen und Konfirmanden geschieht, sondern dass es weitere und andere Gründe geben muss, die Pfarrerinnen und Pfarrer daran hindern, Konfirmandinnen und Konfirmanden stärker an der inhaltlichen Gestaltung der Konfirmandenzeit zu beteiligen.

Fazit und Konsequenzen

Nach wie vor ist eine der größten Herausforderungen im Blick auf Pfarrerinnen und Pfarrer, dass sie nicht die Konfirmandenarbeit machen, die sie eigentlich machen wollen. Trotz der Zusammenarbeit im Team mit anderen behalten sie die Rolle der »Bestimmer« bei. Hinsichtlich der Beteiligung der Konfirmandinnen und Konfirmanden und der Gestaltung der Konfirmandenarbeit bleiben sie hinter ihren eigenen Erwartungen zurück. Dabei handelt es sich nicht um individuelle Probleme Einzelner, sondern ganz offensichtlich um strukturelle Probleme. Es braucht daher ein Bündel unterschiedlicher Maßnahmen, die diese strukturellen Probleme angehen und Pfarrerinnen und Pfarrern Freiräume schaffen, die Konfirmandenarbeit so zu gestalten, wie sie es wollen, nämlich den Jugendlichen gemäß. Häufig fehlt hier aber im Gemeindealltag die Zeit für Fantasie und Kreativität.

Die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden braucht immer wieder Aufmerksamkeit

In Folge der Bundesweiten Studie wurde die Bedeutung der Konfirmandenarbeit als kirchliche *Bildungsarbeit* betont. Ebenso ist sie aber auch kirchliche *Bindungsarbeit*, insofern sie die Verbundenheit junger Menschen mit Kirche stärkt. Damit Pfarrerinnen und Pfarrer dieser Aufgabe gerecht werden können, brauchen sie die Unterstützung kirchlicher Administration auf allen Ebenen.

Konfirmandenarbeit ist als ein ebenso zentrales Arbeitsfeld wie Verkündigung und Seelsorge zu betrachten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine sich organisatorisch differenzierende Konfirmandenarbeit, an der andere Mitarbei-

tende beteiligt werden und die Jugendlichen reale Möglichkeiten der Mitwirkung gibt, zukünftig mehr Ressourcen und Arbeitszeit von Pfarrerinnen und Pfarrern braucht. Auch wenn die Zahl von Jugendlichen mittelfristig demografisch abnimmt, brauchen Pfarrerinnen und Pfarrer künftig mehr Unterstützung und Freiräume für dieses Arbeitsfeld. Wo dies noch nicht geschehen ist, ist in den Gemeinden eine Diskussion über Prioritäten in der Gemeindearbeit zu führen. Auf der Ebene der Dekanate bzw. Kirchenkreise kann die Konfirmandenarbeit durch Beauftragte oder durch ein Netzwerk von Konfirmandenberaterinnen und -beratern, wie es seit einigen Jahren beispielsweise in der hannoverschen Landeskirche aufgebaut wird, gestärkt werden.

Aus- und Fortbildungsangebote verbessern

Die Aus- und Fortbildung zur Konfirmandenarbeit ist im Studium, im Vikariat und in der Fortbildung zu sichern und auszubauen (→ 224 ff.). Schon im Studium ist die Bedeutung der Konfirmandenarbeit hervorzuheben. Innerhalb der Praktischen Theologie sollte die Religionspädagogik gleichrangige Wertigkeit zu anderen Arbeitsfeldern erhalten. Innerhalb der Religionspädagogik wiederum ist der Konfirmandenarbeit verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

Während des Vikariats sind nicht in allen Landeskirchen eigene Ausbildungsphasen für Konfirmandenarbeit Standard. Die pädagogische Ausbildung für den schulischen Religionsunterricht ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Der Lernort, die besondere Herausforderung der alle Schulformen umfassenden Lerngruppen wie die pädagogische Zusammenarbeit in einem Team aus pädagogisch geschulten und nicht geschulten haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und somit eine eigene Didaktik der Konfirmandenarbeit braucht eigene, mehrtägige Ausbildungsblöcke innerhalb der seminaristischen Ausbildung im Vikariat.

Im Bereich der Fortbildung schließlich braucht es Angebote, die helfen, dass die verantwortlichen Pfarrerinnen und Pfarrer ihre Rolle im Blick auf die Zusammenarbeit im Team wie auf eine stärkere Partizipation der Konfirmandinnen und Konfirmanden weiterentwickeln. Gemeinsame Schulungen für Konfirmandenteams gehören darum zum Standard kirchlicher Fortbildung. Es braucht Methodenseminare, bei denen Pfarrerinnen und Pfarrer sich in einer veränderten Didaktik und Methodik einüben können, welche Konfirmandinnen und Konfirmanden helfen, eigene Lernwege zu gestalten. Auf personaler Ebene sind Langzeitfortbildungen erforderlich, in denen Pfarrerinnen und Pfarrer ihre Haltung in der Konfirmandenarbeit und zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden reflektieren und weiterentwickeln können. Fortbildung

sollte gestützt werden durch das Angebot persönlicher wie auch struktureller Beratung. Hier können die Pädagogischen Institute der Landeskirchen wie Bezirksbeauftragte in den Kirchenkreisen und die oben erwähnten Beratungspfarrerinnen und -pfarrer die Verantwortlichen in den Gemeinden unterstützen. In der Beratung geht es um die kontinuierliche Weiterentwicklung der Konfirmandenarbeit durch und in der Praxis, die Vernetzung bzw. Kooperation von gemeindlichen und nichtgemeindlichen Bildungsangeboten und um regionale Kooperationen.

Kooperation von Pfarrerinnen und Pfarrern verbessern

Die Bundesweite Studie zeigt, dass Pfarrerinnen und Pfarrer zufriedener sind, wenn sie vernetzt arbeiten, also mit anderen kooperieren (KA in Dtl., 100). Dazu gehört die Zusammenarbeit in einem Team wie auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen in der Gemeinde wie im Pfarrkonvent. Erfahrungen aus der regionalen Zusammenarbeit bei Konfi-Camps zeigen, dass solche Kooperationsformen Anlass sind, sich über die verschiedenen Modelle der beteiligten Gemeinden auszutauschen und in diesem Zusammenhang auch Erfahrungen weiterzugeben. Zusammenarbeit eröffnet nicht nur Einblicke in andere Gemeinden, auch Vorteile verschiedener Organisationsformen lassen sich so konkret vergleichen. Unterschiedliche Konzepte von Konfirmandenarbeit werden auf dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen sichtbar. Eine stärkere Zusammenarbeit kann darüber hinaus helfen, begabungs- und neigungsgemäß Aufgaben zu verteilen und Prioritäten zu setzen. Pfarrerinnen und Pfarrer, die sich in besonderer Weise für die Konfirmandenarbeit interessieren, können eine zentrale Funktion in einem Team aus Haupt- und Ehrenamtlichen übernehmen, während andere Pfarrerinnen und Pfarrer »nur« mitarbeiten. Kooperation kann auch helfen, den Erwartungen der Jugendlichen gerechter zu werden.

Unter Berücksichtigung der Bedeutung der Pfarr-Rolle Profilierung ermöglichen

Strukturierte Kooperation setzt Profilbildung voraus. Um Profile bilden zu können, muss eine Aufgabenverteilung im Team möglich sein. Voraussetzung ist dafür, dass sich die Beteiligten gegenseitig entlasten. Wer etwa schwerpunktmäßig an der Planung und Durchführung eines Konfi-Camps auf regionaler Ebene zuständig ist, muss dafür an anderer Stelle von Aufgaben freigestellt werden. Schwerpunktsetzung der einen bedeutet aber nicht einfach den völligen

Rückzug der anderen. Die Bedeutung, die Pfarrerinnen und Pfarrern vonseiten der Jugendlichen beigemessen wird, ist zu berücksichtigen.

Ziele für sich und im Team klären

Wie sich gezeigt hat, ist die Konfirmandenarbeit nicht nur seitens der Pfarrerinnen und Pfarrer mit einem ganzen Bündel von Zielen und Erwartungen aufgeladen. Hier ist künftig mehr Konzentration erforderlich: die Entscheidung für ein überschaubares Bündel von Zielen sowie entsprechende Vereinbarungen zwischen den Verantwortlichen, weiteren Mitarbeitenden und den Jugendlichen. Ein erster Schritt dazu ist, dass sich Pfarrerinnen und Pfarrer überhaupt erst einmal ihre eigenen Ziele bewusst machen. In einem nächsten Schritt gilt es, innerhalb eines Teams vorhandene, ausgesprochene und unausgesprochene Ziele zu klären und diese überschaubar und realitätsgerecht zu formulieren sowie auf die jeweilige Gemeinde und alle an der Konfirmandenarbeit Beteiligten zu beziehen. Das Erreichen der gesetzten Ziele ist nach einem festgesetzten Zeitraum zu überprüfen, sowohl innerhalb des Teams wie auch durch Feedback und Befragung der Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Dazu helfen Instrumente der Selbstevaluation (wie die unter www.konfirmandenarbeit.eu/selbst-auswerten eingestellten Materialien, → 260 ff.). Schließlich ist es insgesamt nötig, die Konfirmandenarbeit als Ganze wie auch konkrete Organisationsformen oder Methoden und damit zugleich auch das Personal, das für die Konfirmandenarbeit verantwortlich ist, von überzogenen Erwartungen zu entlasten.

Konfirmandenarbeit und Familie

MICHAEL DOMSGEN UND MARTIN HINDERER

Konfirmation und Familie zusammenzudenken fällt den meisten deutlich leichter, als Konfirmandenarbeit und Familie miteinander zu verbinden. Im Bewusstsein vieler Mitarbeiter ist die Familie in diesem Handlungsfeld eher störend als hilfreich. Insofern steht die hier zu behandelnde Thematik von vornherein unter Rechtfertigungsdruck. Allerdings lohnt es sich, die Familien der Jugendlichen genauer anzuschauen. Dabei geht es zunächst weniger um eine Einbeziehung der Eltern im Sinne einer – wie auch immer gestalteten – »Konfirmandenelternarbeit« (vgl. Hennig 1982), die in den 1980er Jahren konzeptionell Hochkonjunktur hatte, sondern vielmehr um eine umfassende Bestandsaufnahme und Weitung der Wahrnehmungsperspektive, um daraus konzeptionelle Grundlinien und handlungsorientierende Impulse gewinnen zu können.

Grundlegende Befunde

Bereits aus früheren Untersuchungen ist bekannt, dass das Verhältnis von Konfirmandenarbeit und Familie oft als problematisch eingeschätzt wird. Die Eltern der Konfirmanden werden von den Verantwortlichen eher als Störfaktor denn als Unterstützung wahrgenommen (Böhme-Lischewski / Lübking 1995, 119). Zugespielt ließe sich festhalten: »Das Hauptproblem der Konfirmandenarbeit sei die Elternarbeit und das Hauptproblem der Elternarbeit seien die Eltern« (Hennig 2010, 43).

Die Ergebnisse der Bundesweiten Studie (KA in Dtl., 75-88) legen allerdings nahe, die Familienperspektive nicht vorschnell beiseite zu schieben – trotz aller sich in der praktischen Arbeit vor Ort ergebenden Schwierigkeiten. Sehr deutlich lässt sich zeigen, dass die Familien für die Jugendlichen von großer Bedeutung sind, auch und gerade hinsichtlich ihrer religiösen Entwicklung (vgl. dazu Domsen / Haeske 2010). So zeigt sich, dass diejenigen, die schon vor der Konfirmandenzeit regelmäßigen Kontakt zur Kirche hatten, stärker intrinsisch motiviert sind. Sie haben sich bereits stärker mit der Frage auseinandergesetzt, ob und warum sie sich konfirmieren lassen. Auch zeigt sich ein klarer Zusammenhang zwischen der Religiosität des Elternhauses und dem Besuch kirchlicher Kinder- und Jugendangebote.

Auffällig ist, dass der familiäre Kontext von den ostdeutschen Jugendlichen, also von denjenigen, die in einer Minderheitenrolle sind, als deutlich wichtiger eingeschätzt wird als von Jugendlichen, bei denen die Konfirmation in der Peer-group eine grundlegende Akzeptanz besitzt bzw. als gesellschaftlicher »Normalfall« bzw. Konvention gilt. Dabei wird die Familie in Ost und West eher als Unterstützung empfunden und weniger als Instanz, die Druck ausübt. Jeder zehnte Jugendliche sagt allerdings, dass er sich zur Teilnahme gezwungen fühle. Dies sind mehrheitlich Jungen, die von sich selbst sagen, aus einem »überhaupt nicht religiösen« Elternhaus zu kommen (KA in Dtl., 58).

Interessant ist, dass die Einschätzungen der Jugendlichen zur Religiosität ihrer Familien einerseits das volle Spektrum volkskirchlicher Frömmigkeit widerspiegeln und andererseits mit den Selbsteinschätzungen der Eltern nur in groben Zügen übereinstimmen. So geben die Jugendlichen mehrheitlich an (60 %), aus einem weniger religiösen Elternhaus zu kommen (3 % »sehr religiös«, 23 % »ziemlich religiös«, 14 % »überhaupt nicht religiös«). Dass dies in Ostdeutschland anders aussieht, insofern 49 % sagen, sie kämen aus einem sehr bzw. ziemlich religiösen Elternhaus, sei kurz vermerkt. Wichtiger an dieser Stelle jedoch ist, dass die Angaben der Eltern mit denen der Jugendlichen korrelieren, allerdings auf sehr unterschiedlichem Niveau. »Die Selbsteinschätzung der Eltern zum Glauben an Gott liegt deutlich höher als der Eindruck der Kinder von der Religiosität im Elternhaus« (KA in Dtl., 81). Es darf also nicht zu schnell von den Antworten der Kinder auf die tatsächliche Religiosität der Eltern geschlossen werden. Gleichzeitig wird hier noch einmal deutlich, dass eine grundlegende Bedingung für gelingende Konfirmandenarbeit in der Zustimmung der Eltern zu sehen ist. An dieser Stelle fällt auf, dass die Bedeutung von kirchlicher Religiosität in der Familie mit bestimmten Familienstrukturen einhergeht. Je religiöser das Elternhaus, desto höher ist die Zahl der Kinder in dieser Familie. Neben der Anzahl der Kinder scheint auch von Bedeutung zu sein, ob die Eltern verheiratet sind. So zeigen sich bei der Einschätzung des Konfirmationsfestes Unterschiede in den Familienkonstellationen. Während 78 % der verheirateten Eltern die Konfirmation »als eines der wichtigsten Feste im Leben meines Kindes« feiern, sind dies bei den Alleinerziehenden (ledig, ohne feste Partnerbindung) lediglich 60 %.

Aller Wahrscheinlichkeit nach sind gegenwärtige Konfirmandenarbeit im Speziellen und kirchliche Religiosität im Allgemeinen wesentlich stärker an bestimmte Familienstrukturen gebunden, die als traditionell (Eltern verheiratet mit mehreren Kindern) bezeichnet werden können, als dies bisher wahrgenommen wird (vgl. Domsgen 2006).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass gegenwärtige Konfirmandenarbeit in starkem Maße auf die familiäre Unterstützung angewiesen ist. Diese äußert sich weniger in aktiven Unterstützungshandlungen als vielmehr im Bereitstellen

eines *Backgrounds*, an den angeknüpft werden kann. Dieser ist zwar inhaltlich nicht so bestimmt, wie einige kirchliche Mitarbeiter ihn gern hätten, insofern er nicht selbstverständlich mit einer aktiven Mitarbeit in der Konfirmandenarbeit einhergeht. Aber er unterstützt die Bedeutung des Konfirmationsfestes sowie die Teilnahme an den Aktivitäten der Konfirmandenzeit und hält die Auseinandersetzung mit Religiosität und Glauben für wünschenswert oder zumindest für nicht abträglich.

Konzeptionelle Überlegungen und handlungsorientierende Hinweise

Konfirmandenarbeit hat in den letzten Jahren die Subjektorientierung für sich erkannt und umzusetzen versucht. Damit sind die Jugendlichen neu in das Zentrum der Wahrnehmung gerückt. Allerdings finden die prägenden Einflüsse der Familien zu wenig Berücksichtigung, wie auch die Befunde der Bundesweiten Studie zeigen. Vom Grundsatz her steht Konfirmandenarbeit vor derselben Herausforderung wie die Schule, was vor allem bei der Profilierung von Ganztagschulen deutlich hervortritt. Dort wird nicht zufällig darauf hingewiesen, dass »besonders sensibel auf die Passungen zwischen den zentralen familiären Milieus ... [der] Schüler(innen) und der jeweiligen Schulkultur« (Helsper / Hummrich 2008, 378) zu achten sei. Das familiäre Milieu wird dabei als Bedingungsgefüge verstanden, »in dem das Kind seinen primären Habitus ausbildet, mit dem es dann auf die Schule trifft, wo der sekundäre Habitus geformt wird« (Helsper / Hummrich 2008, 377). Mit Bourdieu / Passeron (1973) lässt sich die Beziehungskonstellation zwischen primären und sekundären Habitus als Passung bezeichnen. Diese ist nicht statisch zu verstehen, sondern gestaltet sich im Laufe der Biografie aus und unterliegt Transformationen. Für die Konfirmandenarbeit ist dabei wichtig: So wie schulische Chancen um so eher entstehen, je eher positive Passungskonstellationen ausgebildet werden können, so werden auch die gemeindlichen Möglichkeiten größer werden, wenn Jugendliche auf dem Hintergrund ihrer Familien Beziehungen zur Gemeinde ausformen können, bei denen ihr primärer Habitus Raum findet. Auf alle Fälle geht es darum, die Beziehungen zwischen Gemeinde und Familie nicht von vornherein miss-trauisch zu beäugen, damit sie sich nicht in der Krise befinden, bevor sie überhaupt angefangen haben. Dazu gehört auch die Offenheit für verschiedene Milieus. Diese ist jedoch nur dann gegeben, wenn Räume für unterschiedliche Kommunikationsstile vorhanden sind.

In der Summe wird deutlich, dass es bei der Familienperspektive in der Konfirmandenarbeit primär nicht um einen Aktionismus geht im Sinne einer Ein-

beziehung von Eltern. Die konkrete Gestaltung einer familienbezogenen Konfirmandenarbeit stellt lediglich einen, wenn auch gewichtigen Aspekt dieser Thematik dar. Ebenso grundlegend ist jedoch die analytische Perspektive. Der Blick auf die familialen Einbindungen der Konfirmanden kann dazu helfen, die eigene Konfirmandenarbeit präziser einschätzen zu können und sie hinsichtlich der gesamten Gemeindearbeit neu zu profilieren. Dazu gehört auch eine realistische Einschätzung der gemeindlichen Möglichkeiten.

Zu beachten ist, dass Familie vielfältigen Wandlungsprozessen unterworfen ist (zu den Beziehungen in der Familie vgl. Lenz / Nestmann 2009). Unterschiedliche Familienformen und -biografien sind in den Blick zu nehmen bei insgesamt abnehmender Kinderzahl. In der Summe gibt es weniger Geschwister als Seitenverwandte (Tanten, Onkel, Cousins, Cousinen). Die Familienstruktur ist eher lang und schmal, was in der Familiensoziologie als »Bohnenstangenfamilie« bezeichnet wird. Allerdings ergeben sich hier durch Trennungen und Neuverbindungen völlig neue Konstellationen (Patchworkfamilien), die bisher nur unzureichend im Blick sind und auch nur schwer abzubilden sind. Dazu kommen Herausforderungen durch die Arbeitswelt, verbunden mit veränderten Zeitrhythmen. Stärker als bisher ist zudem zu berücksichtigen, dass materielle Armut – oft verbunden mit Arbeitslosigkeit – Familien belastet. Insgesamt gesehen ist Familie zu einem Projekt geworden, das nicht mehr selbstverständlich gegeben ist, sondern der stetigen Bearbeitung bedarf (»doing family«).

Dabei können die Erfahrungen mit der »Konfirmandenelternarbeit« in hilfreicher Weise aufgenommen und vertieft werden. Denn die Eltern sind bereits seit Mitte der 1980er Jahre »als eigene Zielgruppe »entdeckt«, Konzeptionen sind erstellt und Materialien veröffentlicht« (Hennig 2010, 43). Allerdings sollte stärker als bisher der Projektcharakter heutiger Familien Berücksichtigung finden. Familie ist nicht das Flaggschiff, das im Sturm der Zeiten unbeirrt seine Bahnen zieht, sondern steht vor der Herausforderung, sich selbst und ihren eigenen Weg zu suchen, zu beschreiben und zu gehen. Darauf adäquat einzugehen scheint kirchlichem Handeln insgesamt sowie der Konfirmandenarbeit im Speziellen schwer zu fallen. Allerdings gibt es dazu keine Alternative. Familien brauchen mehr denn je Unterstützung. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass mit den Eltern der Konfirmandinnen und Konfirmanden die mittlere Generation in den Blick kommt, die sonst in kirchlichen Zusammenhängen eher selten zu finden ist und nur selten zur Gruppe der »Kerngemeinde« gehört. Auf diese Weise kann eine Generation erreicht werden, die im Allgemeinen nur schwer auf kirchliche Arbeit ansprechbar ist. Gleichzeitig werden für diese Altersgruppe in der Regel die wenigsten Beteiligungsmöglichkeiten in der Gemeinde angeboten.

Zwar ist bei der »Glaubensvermittlung nicht in Kohorten, sondern Individuen« (Hennig 2010, 42) zu denken. Aber Glaubensvermittlung ist auch nicht

ohne »Kohorten« denkbar. Insofern sind bei der konzeptionellen Berücksichtigung der Familienperspektive (mindestens) folgende drei Aspekte aufzunehmen.

Wahrnehmung und Analyse

Grundlegende Orientierung

Konfirmandenarbeit konzentriert sich – durchaus sachgemäß – primär auf die Konfirmandinnen und Konfirmanden. Um den Ist-Zustand gegenwärtiger Konfirmandenarbeit angemessen wahrnehmen zu können, sollte jedoch der Blick geweitet werden, indem auch die Familien der Jugendlichen mit bedacht werden. Dadurch lässt sich Konfirmandenarbeit umfassender analysieren. Grundlegende Kriterien sind dabei die Familienstrukturen, das Bildungsmilieu sowie die religiöse (konfessionelle) Prägung der familialen Kontexte.

Hilfreich können dabei folgende Leitfragen sein:

- Welches Spektrum im Vergleich zum gesellschaftlichen »Durchschnitt« wird erreicht bzw. bildet sich in der Konfirmandenarbeit ab?
- Bedingen gegenwärtiges Profil der Konfirmandenarbeit, Organisation und Durchführung die Fokussierung auf eine bestimmte Klientel der Gesellschaft?
- Gibt es Einseitigkeiten? Profitieren bestimmte Gruppen mehr, andere weniger von der Konfirmandenarbeit?
- Wenn ja, ist dies so gewollt bzw. theologisch und humanwissenschaftlich begründbar? Wo eröffnen sich Ansatzpunkte, eine »Gefangenschaft der Konfirmandenarbeit im Milieu« zu überwinden?

Impulse zur Praxisgestaltung

Wie kommen die Familien in den Blick der Gemeinde? Da die Konfirmanden/innen (im Westen) ihr Elternhaus überwiegend als nicht sehr religiös einschätzen, ist zu vermuten, dass es zwischen Gemeinde und vielen Familien wenig Kontakte gibt. Wie gelingt es, auf alle Familien gleichermaßen zuzugehen? Sensibilität und Offenheit für die Belange der Familien sind wichtige Voraussetzungen, genauso wie eine wertschätzende Haltung im Umgang miteinander.

Anmeldung

Wie sieht der Erstkontakt zu den Eltern aus? Gibt es einen Informationsflyer oder eine freundliche Einladung zur Konfirmandenzeit, die Eltern wie den Jugendlichen signalisiert: Ihr seid wahrgenommen und willkommen? Der erste persönliche Kontakt zu den Eltern und Jugendlichen geschieht in der Regel bei einem Elternabend zur Anmeldung. Meist geht es da ausschließlich um organisatorische Dinge. Eine andere Möglichkeit, um die einzelnen Familien wahrzunehmen, könnte eine Art »Sprechstunde« zur Anmeldung sein. Es gibt bestimmte Zeitfenster, in denen die Anmeldung geschehen kann. Für jede Anmeldung kann sich der / die Pfarrer/in eine gewisse Zeit fürs Gespräch nehmen. So kann es zu ersten Klärungen der gegenseitigen Erwartungen kommen.

Begrüßungsgottesdienst

Zu Beginn der Konfirmandenzeit werden die neuen Konfirmanden/innen der Gemeinde vorgestellt. Ihnen gilt die besondere Beachtung und Wertschätzung (sie sind die »VIPs« der Gemeinde). Dies könnte dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass die Jugendlichen und ihre Familien im Anschluss zu einem kleinen Empfang einladen werden. Es ist zugleich der erste »offizielle« Anlass, bei dem die Eltern als Eltern angesprochen werden und auch Gelegenheit haben, sich gegenseitig bekannt zu machen. Eine besondere Chance insbesondere auch für Väter, die bei Elternabenden eher selten anzutreffen sind, sowie für die Geschwister, die auf diese Weise Bekanntschaft mit der Konfirmandenzeit machen können.

Hausbesuch

Eine Möglichkeit, etwas über die unterschiedlichen Milieus der Familien zu erfahren, ist der Hausbesuch. Den Mitarbeiter/innen gibt er die seltene Gelegenheit, nicht nur im klassischen Segment der Seniorenarbeit Hausbesuche zu machen, sondern auch in der Generation der Konfirmandeneltern, die für Kirche wenig erreichbar sind. Umgekehrt gibt er vielen Familien Gelegenheit, einmal das anzusprechen, was man jemanden von der Kirche schon immer einmal fragen wollte. Mit dem Pfarrer / der Pfarrerin kommt für die Eltern die »Kirche« ins Haus, das kann Gesprächsanlass wie Hemmnis sein. Das gilt es, sensibel wahrzunehmen.

Gestaltung und Durchführung

Grundlegende Orientierung

Eltern lassen in der Umfrage immer wieder erkennen, dass sie informiert werden wollen und durchaus auch bereit sind, sich in die Konfirmandenarbeit einzubringen. Laut der Studie gibt es ein (großes) ungenütztes Potenzial von Eltern, die grundsätzlich für eine Mitarbeit gewonnen werden könnten (KA in Dtl., 83). Insofern spricht viel für ein punktuelles Einbeziehen von Eltern. Dabei kommt der Geschlechterspezifika eine besondere Bedeutung zu. Väter sind bei der Mitwirkung zurückhaltend. Sie sind aber als Identifikationsfiguren für die Söhne von großer Bedeutung. Mütter sind dagegen deutlich mehr zur Mitarbeit bereit. Dieses Interesse an (vielen Aspekten) der Konfirmandenarbeit sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit sind aufzunehmen und für die Arbeit mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden fruchtbar zu machen.

Hilfreich können dabei folgende Leitfragen sein:

- Was motiviert Eltern zur Mitarbeit? Ist das Engagement nur darin begründet, auch in der Konfirmandenarbeit die Zügel in der Hand zu halten und ihr Kind nicht »problematischen« Einflüssen auszusetzen?
- Wo gibt es Mitwirkungsmöglichkeiten, die Eltern nicht überfordern und gleichzeitig deren Kinder nicht einer ständigen Beobachtung aussetzen?
- Was sind sinnvolle, über kleine Dienstleistungen hinausgehende Aufgaben für Eltern in der Konfirmandenzeit? Können Väter – vor allem bei handlungsorientierten Einheiten – zur Mitarbeit bewegt werden? Ergeben sich hier Chancen für ein generationsübergreifendes Lernen zwischen Eltern und Kindern?

Impulse zur Praxisgestaltung

Für Eltern ist es wichtig, dass ihre Kinder eine positive Konfirmandenzeit erleben. So trägt gute Konfirmandenarbeit wesentlich dazu bei, dass Eltern sich mit der Kirchengemeinde identifizieren (KA in Dtl., 81) und dann auch zu (punktueller) Mitarbeit bereit sind. Die liegt weniger in der kontinuierlichen Mitarbeit im Unterricht (das ist auch von Seiten der Konfirmanden nicht unbedingt erwünscht), sondern bei Organisation, Projekten, Gottesdiensten und Konfirmation. Wenn Eltern sich in die Konfirmandenarbeit einbringen mit ihren Haltungen und Einstellungen, wird die Chance zur positiven »Passung« deutlich größer.

Mithilfe bei der Organisation

Die häufigste Form der Mitarbeit von Eltern in der Konfirmandenzeit sind kleine oder größere Formen der Dienstleistung bei Freizeiten, Gemeindefesten und anderen Aktionen (Fahrdienste, Essen kochen, Kuchen backen). Dies sind sichtbare Zeichen der Unterstützung, mit denen Eltern ihre Anteilnahme ausdrücken, auch solche, die der Kirche nicht unbedingt nahe stehen.

Mitarbeit im Unterricht

Neben der funktionalen Mitarbeit bei Aufgaben, die zu erledigen sind, gibt es Eltern, die durch Beruf und Ausbildung auch Ressourcen in die Konfirmandenarbeit einbringen können. Väter / Mütter, die handwerklich, musisch oder künstlerisch begabt sind, erarbeiten mit den Konfirmanden/innen ein Produkt zu einem bestimmten Thema. Oder sie arbeiten gemeinsam an einem Projekt für die Konfirmation. Ein Vater, der bei der Polizei arbeitet, lädt die Konfirmandengruppe auf das Revier ein, um über die Einhaltung der Zehn Gebote zu diskutieren. Eltern leiten eine Kleingruppe zur Bedeutung des vierten Gebots. Es gibt viele Möglichkeiten, wie Eltern im Unterricht mitarbeiten können. Wichtig ist es, diese Ressourcen wahrzunehmen und sie für die Konfirmandenarbeit fruchtbar zu machen. Zu bedenken ist allerdings, dass nicht alle Jugendlichen wollen, dass ihre Eltern aktiv werden, weil es ihnen peinlich ist oder sie schlichtweg nicht wollen, dass ihre Eltern [auch] in diesen Bereich »hineinfunken«.

Projekte / Events

Die Genderfrage spielt nicht nur in der Konfirmandenarbeit im Umgang mit Mädchen und Jungen eine tragende Rolle. Deutlich mehr Mütter als Väter sind zur Mitarbeit bereit. Dies hat eine Gemeinde dazu veranlasst, spezielle Angebote für Väter und Söhne bzw. Mütter und Töchter zu initiieren. Die Väter fahren beispielsweise während der Konfirmandenzeit mit den Jungen Kanu und die Mütter gehen mit den Mädchen in den Klettergarten – beides sind gute Möglichkeiten des generationsübergreifenden Lernens.

Einordnung und Profilierung

Grundlegende Orientierung

Konfirmandenarbeit lebt entscheidend vom Wohlwollen der Eltern, von ihrem Interesse, von ihrer Offenheit diesem Arbeitsfeld gegenüber. Dies ist uneingeschränkt zu würdigen, bildet es doch eine wichtige Grundlage für die Anmel-

dung zur Konfirmandenarbeit. Gleichzeitig zeigt die Bundesweite Studie, dass sich nicht nur bei Konfirmandinnen und Konfirmanden Einstellungsänderungen aufzeigen lassen, sondern auch – in geringem Maße – bei deren Eltern (KA in Dtl., 82). Dies lässt die Perspektive einer Bindungsbildung in einem neuen Licht erscheinen. Es geht um eine »durchlässige« Konfirmandenarbeit, die positive Impulse bis in die Elternhäuser hinein zu geben vermag, weil sie transparent gestaltet ist und sich in ihrer Profilierung wie auch der Gestaltung der Gottesdienste bewusst auf die Bedürfnisse der Jugendlichen und ihrer Familien einlässt. Zielpunkt ist die Profilierung von Konfirmandenarbeit im Sinne einer positiven Passung.

Hilfreich können dabei folgende Leitfragen sein:

- Wie steht es um den Informationsaustausch (Termine, Kosten, Inhalte) zwischen Kirchengemeinde und Eltern? (Wie) lässt er sich verbessern?
- Gibt es für die Eltern Möglichkeiten der »Einsichtnahme«, weniger im Sinne der Kontrolle, als vielmehr im Sinne einer Weitergabe positiver Impulse und Anregungen?
- Was ist der Gewinn, den auch Eltern selbst von der Konfirmandenarbeit haben? Beeinflusst / verändert / bereichert sie das Familienleben und wenn ja, an welchen Stellen?
- Welche spezifischen Angebote kann die Kirche in der Konfirmandenzeit für Eltern (im Sinne einer außerfamiliären Erziehungshilfe) machen?
- Und schließlich didaktisch-methodische Fragen: (Wie) Wird das Thema »Familie« in der Konfirmanden- und Konfirmandenelternarbeit berücksichtigt? Welche Anlässe und Kontexte legen es nahe, Familie in der Konfirmandenzeit zu thematisieren?

Impulse zur Praxisgestaltung

Eltern- und Familienarbeit steht im Ranking der gemeindlichen Arbeit oft nicht an erster Stelle. Viele Mitarbeiter klagen über mangelnde Unterstützung in ihrer Konfirmandenarbeit durch die Eltern. Sie fühlen sich alleingelassen mit den Jugendlichen und interpretieren die Abwesenheit der Konfirmandenfamilien bei Gottesdiensten und Elternabenden als Desinteresse an ihrer Arbeit (Böhme-Lischewski / Lübking 1995, 27). Vielfach verbergen sich dahinter Erwartungen an eine Zielgruppe, die diese Erwartungen gar nicht erfüllen kann, zumindest die Erwartungen, die die Pfarrerinnen und Pfarrer hegen.

Hier ist ein Perspektivenwechsel gefordert: Es ist nicht nur zu fragen, was Eltern in die Konfirmandenarbeit einzubringen haben, sondern wie die Familien in der Konfirmandenzeit unterstützt und begleitet werden können. Eltern

hoffen und erwarten für ihre Kinder eine gelingende Konfirmandenzeit. Sie erwarten aber auch Unterstützung in religiösen Fragen und Entlastung in Erziehungsfragen (Zelinsky 2003, 7f.). Wie kommt man darüber so in Austausch, dass die Unterschiedlichkeit der Eltern nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erlebt wird?

Elternbriefe

Wie gelingt ein guter Informations- und Kommunikationsaustausch und kann gleichzeitig ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Konfirmandenzeit nicht nur die Konfirmanden betrifft, sondern auch für deren Familien bedeutsam ist? Eine Möglichkeit dazu kann ein (regelmäßiger) Eltern- bzw. Familienbrief sein. Im Zeitalter der Medien kommt ihm eine »persönliche Note« zu. Er informiert über anstehende Termine genauso, wie über den Stand der Konfirmandenarbeit. Zugleich ist er eine Form der Kontaktpflege und stärkt das Wir-Gefühl.

Elternabende / Elterntage

Elternabende sind von der Schule her bekannt und nicht unbedingt positiv konnotiert. Es sind eher »Pflichttermine«, die der Information dienen. Ein Austausch unter den Eltern liegt in der Regel nicht im Erwartungshorizont. Dies ist in der Konfirmandenarbeit anders. Eltern sollen nicht nur informiert, sondern involviert werden in das Geschehen der Konfirmandenzeit. Ihre Ansichten, Fragen, Probleme und Vorstellungen z. B. einer gelungenen Konfirmation brauchen Raum und Zeit. Ein anregender Elternabend lebt wesentlich davon, dass es gelingt, die Eltern zu aktivieren und ins Gespräch miteinander zu bringen. So kann ein tieferes Interesse entstehen, wenn Eltern merken, dass nicht nur formale Dinge abgehandelt werden, sondern sie einbezogen werden (vgl. Hinderer 2005).

Was sind die zentralen Themen für Elternabende oder Elterntage?

Im Zentrum: Konfirmation und Konfirmandenarbeit

Das Fest der Konfirmation ist das zentrale Thema der Eltern und von großer Bedeutung für die ganze Familie. Wie und wo kann dieses Fest entsprechend gestaltet werden? Wer wird eingeladen? Diese und andere Fragen bewegen Familien lange vor dem großen Fest. Aber genau deshalb kann es für Familien in Scheidung oder in anderen Konfliktsituationen auch bedrängend sein. Ein Elternabend zu Beginn der Konfirmandenzeit wird daher die Konfirmation nicht aussparen, auch wenn zunächst primär der Weg dorthin im Zentrum stehen wird. Wie sieht die Konzeption der Konfirmandenarbeit aus? Welche Erwartungen und Befürchtungen haben die Eltern? Wo können sie unterstützend mitwirken und wie werden sie unterstützt? Beim Elternabend zur Konfirmation

wird sich hoffentlich nicht nur alles um die organisatorischen Dinge drehen (Sitzplatzreservierung, Blumen etc.), sondern auch darum, wie der Tag als Ganzes gefeiert werden kann. Es soll deutlich werden, dass die Feier in der Kirche und die Familienfeier zusammengehören. Wichtig ist es, Gestaltungsvorschläge zu erarbeiten, wie sich Eltern oder Paten am Gottesdienst beteiligen können (Elternwort, Fürbittengebet etc.). Und hilfreich sind Tipps, wie der Nachmittag so gestaltet werden kann, dass der Konfirmand bzw. die Konfirmandin im Mittelpunkt steht. Zudem ist hier der Ort, die Familien über Möglichkeiten zu informieren, wie die Konfirmierten und deren Angehörige weiter mit Kirche und Jugendarbeit verbunden bleiben können.

Die Konfirmation wird oft von sehr traditionellen Familienbildern geleitet. Hier ist es wichtig, Familien zu ermutigen, eigene Vorstellungen zu entwickeln. Dies gilt vor allem für Scheidungs-, Patchwork- oder Ein-Eltern-Familien (vgl. Ahrens 2010). Wie kann das Fest gefeiert werden, bei dem biologische und soziale Väter / Mütter, Geschwister, Großeltern eine Rolle spielen und traditionelle Familienfeiern eher zu scheitern drohen? Hier können und müssen sich ganz neue Formen entwickeln, das Konfirmationsfest zu feiern. Etwa wie das Fest »geteilt« werden kann, wenn das Elternpaar nicht gemeinsam feiern kann. Oder wie das Fest auf »neutralem« Boden gefeiert werden kann, etwa am Ende des Konfi-Camps mit andern Jugendlichen gemeinsam.

Das Diakonische Werk der EKD hat eine Broschüre mit Fragen und Anregungen für Ein-Eltern-Familien erarbeitet und bietet dazu auf Bezirksebene Elternabende / Elterntage an (agae 2006).

Entlastung in schwieriger Zeit: Pubertät

Die Pubertät stellt Familien vor große Herausforderungen. Es ist meist für alle Seiten eine spannungsvolle Zeit, in der die Verständigung schwerfällt. Die Konfirmandenarbeit leistet einen Unterstützungsbeitrag, indem sie diese schwierige Zeit auch explizit zum Thema macht und die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe stärkt und bei der Wegbegleitung ihrer Kinder unterstützt. Das Gefühl, im gleichen Boot zu sitzen, kann eine große Entlastung sein. Und zugleich kann es entlastend sein, dass die Peergroup der Konfirmanden eine Orientierung bietet, was zeitweise zu Hause nur schwerlich möglich ist.

Annäherung an Kirche und christlichen Glauben: Eltern-Konfer

Zugleich sind Eltern von Jugendlichen in der Konfirmandenzeit auch Angehörige der mittleren Generation (überwiegend zwischen 38 und 45 Jahren) und stehen vor eigenen Herausforderungen und Lebensaufgaben. Sie müssen mit Krisenerfahrungen der Lebensmitte (»Midlife-Krise«) umgehen und lernen, das eigene Leben in seiner Endlichkeit und Unvollkommenheit anzunehmen. In Glaubensdingen befinden sie sich oft auf einer »silent journey« (Nipkow),

unsicher und ungeübt, ihrem Glauben und ihrer Frömmigkeit Ausdruck zu verleihen. Die Konfirmandenzeit ihrer Kinder ist für viele Eltern Anlass, sich der Kirche und dem christlichen Glauben (wieder) anzunähern. Für immerhin 15 % von ihnen steigt auch das Interesse an kirchlichen Themen (KA in Dtl., 82). Das heißt, dass ein entsprechendes Bildungsangebot für Eltern durchaus auf Interesse stoßen könnte. Ausgesuchte Bausteine aus der Konfirmandenarbeit sind auch für Eltern deutungsoffen und könnten in die Familienarbeit einfließen (vgl. Kolb 2009).

Gottesdienst

Der Gottesdienst ist der Ort, an dem Eltern direkt mit Konfirmandenarbeit in Berührung kommen, ist doch der Gottesdienstbesuch für ihre Kinder (Pflicht-) Teil der Konfirmandenarbeit. Immerhin fast die Hälfte der Eltern (45 %) geht in dieser Zeit häufiger als sonst in den Gottesdienst (KA in Dtl., 82), und das entgegen aller Klagen der Verantwortlichen. In der Umfrage gibt es auffallend viele Elternvoten zum Gottesdienst, die sich – ähnlich den Voten der Jugendlichen – einen attraktiveren und lebendigeren Gottesdienst wünschen, an dem die Konfirmandinnen und Konfirmanden beteiligt sind. Werden Konfirmandenarbeit und Gottesdienst enger miteinander verzahnt, indem in der Konfirmandenzeit Erarbeitetes oder Erlebtes im Gottesdienst präsentiert oder berichtet werden, so kann dies auch ein besonderer Anlass für Eltern sein, den Gottesdienst zu besuchen – bis dahin, dass es Projekte gibt, mit Eltern (und Geschwistern der Jugendlichen) gemeinsam einen Gottesdienst zu gestalten.

»Familie« als Unterrichtsthema

Die Familie ist die wichtigste Sozialisationsinstanz und die dort transportierten Vorstellungen und Bilder sind für die Konfirmanden prägend. So ist es angebracht, dieses Thema auch im Unterricht aufzugreifen. Anlass bietet zunächst die Konfirmation, die von den Eltern wie von ihren Kindern als wichtiges Familienfest angesehen wird. Wie wird das Fest in der Familie gefeiert und gestaltet? Gibt es Vorstellungen, die eventuell ganz im Gegensatz zur herrschenden Familientradition stehen? Wie kann das Fest als Patchworkfamilie gefeiert werden? In welchem Verhältnis stehen Gottesdienst und Familienfeier? Hier gilt es, zu eigenen Vorstellungen auch im Unterricht anzuregen.

Ein Anlass, die »Familie« als Unterrichtsthema aufzugreifen, kann sich ebenso im Rahmen der Zehn Gebote ergeben. Das vierte wie das sechste Gebot bieten sich an. Insbesondere das sechste Gebot steht im Widerspruch zum Erfahrungshorizont der Jugendlichen und ist daher besonders herausfordernd (vgl. Wildermuth 2005). Auch Geschwisterkonstellationen können anhand der Josefsgeschichte oder der Geschichte von Kain und Abel lohnend aufgegriffen werden.

Fazit

Konfirmandenarbeit und Familie miteinander zu verbinden ist weithin (noch) nicht üblich. Zugleich liegt in dieser Verbindung aber ein großes Potenzial. Erstens für die Konfirmandinnen und Konfirmanden, die in ihren familiären Nahbezügen in neuer Weise ernst genommen werden. Zweitens für die Eltern und Großeltern, die ihre biografischen und religiösen Kompetenzen profilieren und zur Anwendung bringen können. Drittens für eventuelle Geschwister, die Bekanntschaft mit Konfirmandenzeit und Konfirmation machen können. Und nicht zuletzt viertens für die Mitarbeitenden, die mit Menschen zu tun bekommen, mit denen sie sonst aller Wahrscheinlichkeit nach nicht in Kontakt treten würden.

II. Ausgewählte Handlungsfelder der Konfirmandenarbeit

Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit

WOLFGANG ILG, AXEL KLEIN UND EKKEHARD LANGBEIN

Konfirmandenarbeit ist – vom Religionsunterricht einmal abgesehen – das Arbeitsfeld in der evangelischen Kirche, das die meisten Jugendlichen erreicht. Dennoch vermied man in der Vergangenheit, Konfirmandenarbeit als einen Teil kirchlicher Jugendarbeit zu betrachten. Dafür gibt es gute Gründe, weist doch die Konfirmandenarbeit zentrale Merkmale von Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation nicht oder nur in einer spezifischen Weise auf. In den letzten Jahren und Jahrzehnten sind die Grenzen zwischen beiden Arbeitsbereichen fließender geworden: Durch die Beteiligung von Ehrenamtlichen und die Aufnahme typischer Jugendarbeits-Methoden erleben Jugendliche vielerorts die Konfirmandenzeit zum Teil wie eine »Schnupperphase Jugendarbeit«. Der Übergang von der Konfirmandenzeit in die Jugendarbeit bleibt zwar in den meisten Gemeinden auf wenige Jugendliche begrenzt, es gibt aber auch Beispiele für sehr gelungene Übergänge.

Ausgehend von zentralen Befunden der Bundesweiten Studie sollen im Folgenden Möglichkeiten vorgestellt werden, wie Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit besser verzahnt werden können, ohne dabei ihr spezifisches Gepräge einzubüßen. Aus Platzgründen wird die Frage nach einer gelingenden Gestaltung des Übergangs von der kirchlichen Arbeit mit Kindern in die Konfirmandenarbeit dabei nur am Rande berücksichtigt.

Empirische Befunde

Aufgrund des Untersuchungsdesigns der Bundesweiten Studie lassen sich empirisch nur diejenigen Aspekte der Kooperation beleuchten, die sich während der Konfirmandenzeit selbst abspielen. Um die tatsächlichen Übergänge in Angebote der Jugendarbeit zu erheben, bedürfte es längsschnittlicher Untersuchungen mit einer Nacherhebung beispielsweise im Abstand von einem Jahr und fünf Jahren nach der Konfirmation. Solche Untersuchungen zur Nachhaltigkeit der Konfirmandenarbeit liegen derzeit für den deutschen Sprachraum aber (noch) nicht vor.

Dennoch lassen auch die Ergebnisse der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit wichtige Rückschlüsse auf die Verknüpfung mit der Jugendarbeit zu, wie im Folgenden gezeigt wird. Ein Blick auf die Arbeitsformen verdeut-

licht, wie stark Methoden der Jugendarbeit Einzug in die Konfirmandenzeit gehalten haben. Auch im Blick auf die Mitarbeitenden zeigt sich ein wesentliches Element der Jugendarbeit, nämlich der Einbezug von Ehrenamtlichen. Für die Übergänge in die Jugendgruppenarbeit ist bei einem Viertel der Konfirmanden zumindest prinzipiell das Interesse vorhanden – wobei es hierfür spezifische Gründe gibt.

Jugendarbeitsnahe Aktivitäten in der Konfirmandenarbeit

Der Paradigmenwechsel hin zu einer jugendarbeitsnahen Konfirmandenarbeit lässt sich wohl am deutlichsten an den Organisations-, Arbeits- und Aktionsformen ablesen (KA in Dtl., 43-50): Das klassische Wochenstundenmodell stellt zwar nach wie vor in den meisten Kirchengemeinden die Basis der Konfirmandenzeit dar, wird aber inzwischen durch etliche weitere Organisationsformen ergänzt. Bereits an den Nachmittagen ergänzen Gruppenaktionen und spielerische Aktionsformen die ehemals rein unterrichtlichen Formate. Noch deutlicher in Richtung Jugendarbeit gehen die Arbeitsformen dort, wo mehr Zeit zur Verfügung steht, beispielsweise an Konfirmandentagen, die von 70 % aller Kirchengemeinden (zumeist samstags) mindestens einmal in der Konfirmandenzeit durchgeführt werden. Allerdings handelt es sich oftmals um Aktionsformen, bei denen die Jugendarbeit in der Konfirmandenarbeit lediglich ein »Gastspiel« hat. Gemeinsame Aktivitäten von Konfirmandengruppe und bestehenden Jugendgruppen gibt es nur in 42 % aller Kirchengemeinden.

Der wichtigste Ort, an dem Jugendarbeits-Aktivitäten mit der Konfirmandenarbeit in Berührung kommen, sind die mehrtägigen Konfi-Freizeiten bzw. -Camps (→ 189 ff.). 92 % aller Konfirmandengruppen erleben eine oder mehrere solcher gemeinsamer Zeiten. Somit kann also davon ausgegangen werden, dass fast jeder evangelische 14-Jährige mindestens einmal an einer mehrtägigen Gruppenfahrt teilgenommen hat und damit eine für die Jugendarbeit typische Organisationsform selbst kennen und (zumeist) schätzen gelernt hat. Kein anderer Aspekt der Konfirmandenarbeit wird so positiv beurteilt wie die Freizeiten.

Einiger Beliebtheit erfreuen sich auch Fahrten von längerer Dauer: Bereits 8 % der Gemeinden entscheiden sich für Freizeiten von einer Woche oder länger (vgl. ausführlicher: KA in Dtl., 169 ff.). In manchen Regionen nehmen Camps mittlerweile eine zentrale Stellung für die Konfirmandenzeit ein. Die Einbettung von Freizeiten in die Konfirmandenzeit erhöht deren Attraktivität. So sagen 69 % der am Braunschweiger Konfirmanden-Ferien-Seminar beteiligten Konfirmanden, dass sie sich angemeldet haben, weil sie gehört hätten, die Konfirmandenarbeit mache Spaß. In der EKD insgesamt stimmen dieser Aussage lediglich 38 % zu (CA08).

Als Beispiel für eine gelungene Vernetzung von Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit durch das gemeinsame Unterwegssein sei hier das Konfirmandenprojekt »Die Flotte« der Evangelischen Jugend im Kirchenkreis Wesermünde-Süd genannt (www.flotte.freun.de), an dem sich alle Kirchengemeinden des Kirchenkreises verbindlich beteiligen. Etwa 300 Konfirmanden und 50 Mitarbeitende befahren eine Woche in den Osterferien auf bis zu 14 Schiffen das Ijsselmeer, um miteinander zu leben und gemeinsam thematisch zu arbeiten.

Einbezug von Mitarbeitenden aus der Jugendarbeit

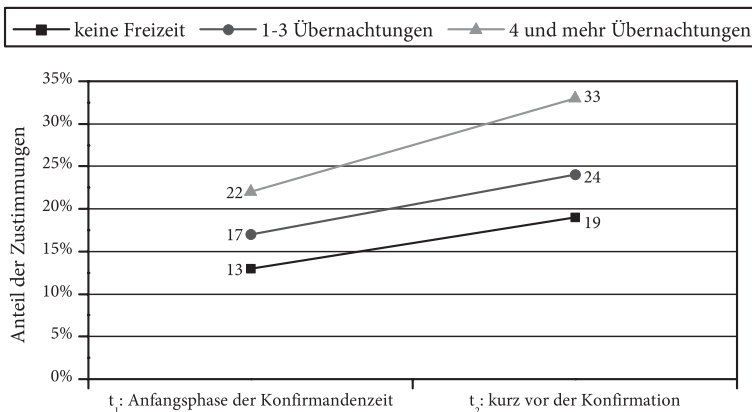
Auch im Blick auf die handelnden Personen hat sich die Konfirmandenarbeit von der Pfarrerzentrierung zum Miteinander verschiedener Akteure entwickelt (KA in Dtl., 88 ff.; vgl. → 32 ff.). Etwa 60000 zumeist jugendliche Teamerinnen und Teamer sind in der Konfirmandenarbeit engagiert, durchschnittlich kommen bundesweit vier Konfirmanden auf einen Teamer. Allerdings bleibt das Engagement der Ehrenamtlichen zumeist punktuell auf die Freizeiten oder Konfi-Samstage begrenzt. Eine regelmäßige Mitarbeit auch im Nachmittagsunterricht scheitert zumeist an den zeitlichen Rahmenbedingungen. Die Entwicklung zur Ganztagsschule schränkt die Möglichkeiten zum freiwilligen Engagement deutlich ein. Zwar kann vielerorts in der siebten und achten Klasse ein Nachmittag pro Woche von schulischem Unterricht freigehalten werden, um die Konfirmandenarbeit zu ermöglichen – die Hälfte der Bundesländer hat solche Regelungen durch die Kultusministerien festgelegt (vgl. KA in Dtl. 335 f.) –, doch können sich die Ehrenamtlichen, die häufig selbst noch Schüler sind, zu diesen Zeiten nicht freistellen lassen.

Will man die Verknüpfung von Konfirmanden- und Jugendarbeit stärken, so spielen neben den Ehrenamtlichen auch die Jugendarbeits-Profis eine wichtige Rolle. Vom Berufsbild her viel stärker auf den Umgang mit Jugendlichen eingestellt, als dies bei Pfarrerinnen und Pfarrern normalerweise der Fall ist, könnten sie eine Brücke zur Jugendkultur, aber auch zu anderen Jugendangeboten der Kirche bauen (KA in Dtl., 120 ff.). Umso überraschender ist es, dass Jugendreferenten, Gemeindepädagoginnen und Diakone in der Konfirmandenarbeit bislang nur eine geringe Rolle spielen. Bundesweit haben sie nur in jeder 25. Kirchengemeinde die Hauptverantwortung für die Konfirmandenarbeit – lediglich die Landeskirchen Bremen und Hannover zeigen hier andere Verhältnisse. Wie die Ergebnisse der Bundesweiten Studie zeigen, sind in drei Viertel aller Kirchengemeinden Jugendreferenten dagegen nicht einmal punktuell an der Konfirmandenarbeit beteiligt.

Übergänge in die Jugendgruppenarbeit

Eine der stärksten Veränderungen in den Einstellungen der Konfirmanden zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt ist die Zustimmung zur Aussage: »Ich hätte Interesse daran, nach der Konfirmation in eine kirchliche Jugendgruppe zu gehen«. Der Zustimmungsanteil steigt von 18 % bei t_1 um fast die Hälfte auf 26 % in t_2 . Dabei zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede im Vergleich verschiedener Untergruppen. So ist im Osten das Interesse an Jugendgruppen deutlich stärker als im Westen, bei Mädchen stärker als bei Jungen und bei Gymnasiasten stärker als bei Hauptschülern. Einer der Haupt-Prädiktoren für das Vorhandensein des Jugendgruppen-Interesses zum Zeitpunkt t_1 (also in der Anfangsphase der Konfirmandenzeit) liegt darin, ob ein Konfirmand bereits als Kind an Gruppen oder Veranstaltungen der Kirche beteiligt war. Wie sich die Ausprägung dieses Interesses während der Konfirmandenzeit entwickelt, hängt auch davon ab, was in der Konfirmandenzeit selbst erlebt wird. Abbildung 2 stellt dar, wie das Interesse an Jugendgruppen von der Länge der durchgeführten Konfirmandenfreizeit abhängt: Je länger die Freizeit- bzw. Camp-Erfahrung, desto stärker ist das Interesse an kontinuierlicher Jugendarbeit. Dies dürfte nicht zuletzt mit den bei Freizeiten präsenten Teamern zu tun haben, die man in Gruppenangeboten der Jugendarbeit wieder treffen kann.

Abbildung 2: Anteil der zustimmenden Antwort zur Aussage »Ich hätte Interesse daran, nach der Konfirmation in eine kirchliche Jugendgruppe zu gehen« (CG08/KG08) nach Dauer der Freizeiten und Camps (t_1/t_2)



N = 535 (keine Freizeit), N = 5012 (1-3 Übernachtungen); N = 3085 (4 und mehr Übernachtungen). In den Vergleich einbezogen wurden nur die Konfirmanden, deren Fragebögen von t_1 und t_2 sich eindeutig zuordnen ließen.

Zu bedenken ist dabei: Die wöchentliche Jugendgruppe gehört nicht (mehr) zum Standardrepertoire in den Kirchengemeinden. Lediglich 57 % der Pfarrer berichten, dass es in ihrer Gemeinde Jugendgruppen gebe, die für Konfirmierte geeignet sind. Wenn es daher um *Übergangsangebote* für die Zeit nach der Konfirmation geht, bedeutet das also, dass nur in etwa jeder zweiten Kirchengemeinde überhaupt die Möglichkeit besteht, Konfirmierte in funktionierende Gruppen einzuladen. Noch seltener (aber immerhin noch in etwa jeder zwanzigsten Kirchengemeinde üblich) ist die Gründung einer eigenen Jugendgruppe für den jeweiligen Konfirmiertenjahrgang. Vielerorts bestehen Anschlussangebote eher aus Einzelprojekten, etwa weiteren Treffpunkten am Wochenende oder einer gemeinsamen Fahrt zum monatlichen Jugendgottesdienst in der nächstgrößeren Stadt. Für die Konfirmanden ist dagegen vor allem die Aussicht, nach der Konfirmation selbst »Konfi-Teamer« werden zu können, attraktiv. 23 % von ihnen stimmen am Ende der Aussage zu: »In der Konfi-Zeit habe ich Lust bekommen, mich ehrenamtlich einzusetzen«. Etliche Gemeinden, die ein internes Schulungssystem aufgebaut haben und / oder Möglichkeiten für begleitetes ehrenamtliches Engagement bieten, berichten davon, dass sich regelmäßig ein Drittel der konfirmierten Jugendlichen zum »Konfi-Teamer« ausbilden lässt. Als attraktives Modell haben sich Jugendleiter-Schulungen erwiesen, die mit einem zertifizierten Abschluss beendet werden, so beispielsweise die »KonfiAss«-Schulung in Bremen oder das Trainee-Programm in Württemberg. Blickt man nach Finnland, dann wird das Potenzial eines systematischen Übergangs von der Konfirmandenzeit in die Mitarbeiterschaft deutlich: Flächendeckend meldet sich ein Drittel der jungen Finnen nach ihrer Konfirmation zum Jugendleiterkurs an (vgl. Innanen / Niemelä / Porkka 2010). Auch hier spielen Camps als attraktive Projekte für Nachwuchsmitarbeitende eine entscheidende Rolle, weil sie Möglichkeiten zur Partizipation und zur unmittelbaren praktischen Anwendung des zuvor theoretisch Gelernten bieten (→ 249 ff.).

Schulungsangebote in Deutschland scheinen der Nachfrage allerdings noch hinterherzuhinken: So berichtet nur jeder zweite aktive Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit davon, über eine systematische Ausbildung zu verfügen, und nur jeder Fünfte hat diese speziell für die Konfirmandenarbeit durchlaufen. Es liegt auf der Hand, dass sich die in vielen Regionen gut etablierten JULEICA-Schulungen der Jugendarbeit konzeptionell noch stärker auf (junge) Teamer in der Konfirmandenarbeit ausrichten könnten – optimalerweise mit einem Spezialmodul zu den Spezifika der Konfirmandenarbeit und den besonderen pädagogischen Herausforderungen in diesem Arbeitsfeld (curriculare Vorgaben; stärkere Heterogenität der Teilnehmergruppe; Fragen der Motivation und Beteiligung). Wo Kooperationen mit Ganztagschulen stattfinden, könnte die Schulung von Konfi-Teamern auch als ein von der Kirche getragenes Bildungsangebot an der Schule aufgebaut werden (→ 32 ff., 213 ff.).

Anregungen für die verstärkte Kooperation von Konfirmanden- und Jugendarbeit

Konfirmandenarbeit hat sich in den zurückliegenden 20 Jahren didaktisch und methodisch weiterentwickelt. Aufgenommen wurden sowohl Impulse aus der schulischen Religionspädagogik (wie Projekt- und Stationenarbeit) als auch Impulse aus den non-formalen und informellen Bildungsansätzen evangelischer Jugendarbeit, die sich insbesondere durch Gestaltung von Erfahrungs- und Erlebnisräumen auf Freizeiten und Thementagen auszeichnen. Welche neuen Möglichkeiten eröffnen diese veränderten Horizonte nun im Blick auf die Kooperation von Konfirmanden- und Jugendarbeit?

Konfirmandenzeit schlägt Brücken: Vernetzungsmöglichkeiten eines in sich geschlossenen Projekts

Die Tatsache allein, dass Konfirmandenarbeit bestimmte Ansätze aus der Jugendarbeit aufgenommen hat, bedeutet noch nicht, dass auch die Kooperation beider Arbeitsfelder im selben Maße mitgewachsen ist. Noch immer werden Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit in vielen Kirchengemeinden als getrennte Arbeitsfelder behandelt – obwohl beide (sofern es denn vor Ort oder im Umfeld überhaupt Angebote der evangelischen Jugendarbeit gibt) häufig dieselben Jugendlichen ansprechen und im selben Gebäude stattfinden! Ein Grund für die wenig plausible Trennung der Arbeitsbereiche liegt in der Zuordnung zu verschiedenen Berufsgruppen: Konfirmandenarbeit gehört, von Ausnahmen abgesehen, zu den Dienstpflichten im Pfarramt, während die Jugendarbeit – wenn überhaupt – auf hauptamtlicher Seite von Jugendreferenten gestaltet wird (vgl. Saß 2008). Daneben gibt es aber auch inhaltliche Vorbehalte gegen eine verstärkte Kooperation, beispielsweise mit dem Hinweis von Jugendarbeitern, man wolle sich in der Jugendarbeit nicht mit Angeboten einlassen, die den Charakter von schulähnlicher Verbindlichkeit (regelmäßige Teilnahme erforderlich, Mindestzahl von Gottesdiensten usw.) tragen. Dabei liegt in der Zusammenarbeit beider Arbeitsfelder ein Potenzial, das bei Weitem noch nicht ausgeschöpft ist.

Für alle Kooperationsbemühungen muss zunächst deutlich bleiben: Die Konfirmandenzeit kann als ein in sich abgerundetes Bildungsangebot wahrgenommen werden, das für die meisten Jugendlichen mit der Konfirmation ihr Ziel und ihren Abschluss findet. Gerade die Tatsache, dass es sich bei der Konfirmandenarbeit um ein zeitlich begrenztes biografisches Projekt handelt, fördert ihre Akzeptanz bei den beteiligten Jugendlichen und Familien. Ange-

sichts komplexer Einflüsse und Dynamiken in der Entwicklung moderner Biografien liegt es gemeindepädagogisch ohnehin nahe, weniger von dem Gedanken eines kontinuierlichen Gesamtkatechumenats auszugehen und statt dessen Angebote für Jugendliche unter den Bedingungen und der Perspektive von Diskontinuität (z. B. Wohnortwechsel, unverbindliche Teilnahme an Angeboten) zu konzipieren. Trotzdem erscheint es als durchaus verheißungsvoll, für konfirmierte Jugendlichen nach der Konfirmation gezielt weitere Angebote vorzuhalten, die mit der Konfirmandenzeit personell, strukturell und inhaltlich verknüpft sind.

Die aej-Studie »Jugendliche als Akteure im Verband« (Fauser / Fischer / Münchmeier 2006) macht darauf aufmerksam, dass der Begriff der »Jugendgruppe« heute bei Jugendlichen in eigener Weise konnotiert ist: Das Bedürfnis geht weg vom passiven Konsumieren eines von Hauptamtlichen durchgeführten Programms hin zu aktiver Mitgestaltung bei der Bewältigung einer aktuellen »Aufgabe« in einem zeitlich überschaubaren Zeitraum. Eine wichtige Herausforderung für die Zukunft wird also darin bestehen, gemeinsam mit den Konfirmierten die Gruppenarbeit vor Ort immer »neu zu erfinden« – und den Jugendlichen dabei eine zentrale Rolle als Koproduzenten der Jugendarbeit zukommen zu lassen. Ansätze solcher »Aktivgruppen« in der evangelischen Jugendarbeit wurden bereits mehrfach erfolgreich erprobt und dokumentiert (z. B. Großer / Schlenker-Gutbrod 2006).

Übergänge bewusst moderieren

Die Studien zur Konfirmandenarbeit identifizieren etliche Möglichkeiten, Kooperation und Übergänge zwischen den Arbeitsfeldern Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit zu intensivieren. Einige davon werden im Folgenden als Handlungsorientierungen ausgeführt (vgl. ausführlicher KA in Dtl., 154-163 sowie Cramer / Ilg / Schweitzer 2009, 250 ff.):

- Ausgehend von den oben genannten unterschiedlichen Einstellungen zur Jugendarbeit, die schon beim Befragungszeitpunkt t_1 sichtbar werden, ist zunächst die Bedeutung der Arbeit mit Kindern hervorzuheben. Nach der Konfirmandenarbeit finden sich nämlich vorwiegend solche Jugendliche in Angeboten der Jugendarbeit wieder, die schon als Kind Kontakte zur Kirche hatten. Erfolgreiche Konfirmandenarbeit und gute Nachkonfirmandenarbeit beginnen also im Kindesalter.
- Die Arbeitsform »Freizeit / Camp« (→ 189 ff.) stellt eine ideale Anschlussmöglichkeit an die Konfirmandenarbeit dar. Sie generiert die positivsten Erinnerungen der gesamten Konfirmandenzeit. Bislang haben die Freizeiten der Evangelischen Jugend die frisch Konfirmierten allerdings noch zu wenig

systematisch im Blick, um Übergänge gezielt anbahnen zu können. Hier bestehen Möglichkeiten, die Verknüpfung zu intensivieren – z. B. mit dem Vorschlag an Eltern, Paten und Verwandte, eine kirchliche Jugendfreizeit zur Konfirmation zu verschenken. Diese Idee ist nicht neu – in Ostdeutschland finanzier(t)en sich einige Jugendreiseorganisationen z. T. aus den von Eltern bezahlten Fahrten von Jugendlichen nach der Jugendweihe. In der Kirche wird die naheliegende Verknüpfung zwischen dem Event »Konfirmation« und anschließender Fahrt bislang jedoch nur spärlich genutzt.

- Die Konfirmandenarbeit hinkt im Blick auf ein wesentliches Grundprinzip evangelischer Jugendarbeit deutlich hinterher: Partizipation und lebensweltliche Orientierung als didaktische Kriterien haben hier bislang noch viel zu wenig Raum. Die Tatsache, dass nur etwa ein Drittel der Jugendlichen den Aussagen »Wir konnten die Themen, die behandelt wurden, mitbestimmen« und »Meine Glaubensfragen kamen zur Sprache« im Rückblick auf die Konfirmandenzeit zustimmt, weisen auf die Notwendigkeit stärkerer Beteiligung der Jugendlichen schon während der Konfirmandenzeit hin (→ 112 ff.). Wer als Konfirmand die Gruppentreffen eher als zusätzlichen Religionsunterricht erlebt, wird sich kaum für eine freiwillige Fortsetzung nach der Konfirmation interessieren.
- Konfirmandenarbeit sollte stärker von einem Team verschiedener Berufsgruppen verantwortet werden. Zwar kann sicherlich nicht durchgehend gefordert werden, dass die Jugendreferenten neben dem Auftrag, jugendgemäße Ausbildungs-, Fortbildungs- und Freizeitprogramme zu konzipieren, dauerhaft in der Konfirmandenarbeit präsent sind. Dies ist schon allein deshalb kaum möglich, weil sich ihr Zuständigkeitsgebiet oftmals auf mehrere Gemeinden erstreckt. Notwendig scheint jedoch eine strukturelle Überarbeitung der Arbeitsaufträge (und in der Konsequenz auch der Kirchengesetze, die den Dienst von Pfarrern und Jugendreferenten beschreiben), bei der die Kooperation der Berufsgruppen auf Augenhöhe und gemäß der durch Ausbildung erworbenen Kompetenzen festgeschrieben wird. Eine stärkere Thematisierung der Konfirmandenarbeit als einem der zentralen kirchlichen Begegnungsfelder mit Jugendlichen sollte auch in der Aus- und Fortbildung für Jugendreferenten, Gemeindepädagogen und Diakone zum Standard werden.
- Nicht jede Kirchengemeinde kann eine eigene »blühende« Konfirmanden- und Jugendarbeit auf die Beine stellen. Viel versprechend aber sind Modelle, bei denen benachbarte Gemeinden kooperieren. So können beispielsweise regelmäßig regionale Jugendgottesdienste organisiert werden, für deren Gestaltung reihum Konfirmandengruppen in Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen aus der örtlichen Jugendarbeit verantwortlich sind. Eine solche Kooperation nützt dabei der Jugendarbeit als Kontaktaufnahmebereich zu den Konfirmanden ebenso wie der Konfirmandenarbeit, die dadurch zumindest

an einigen Stellen im Jahr jugendgemäße Gottesdienste in den Jahreslauf einbindet (→ 80 ff.).

- Sowohl für Konfirmandenarbeit als auch für die evangelische Jugendarbeit stellt die Einführung der Ganztagschule eine besondere Herausforderung dar. Beide Arbeitsbereiche sollten die Möglichkeiten, die eine Kooperation mit dem Bildungsträger Schule bietet, gemeinsam zur Wahrnehmung eigener Interessen nutzen lernen. Dabei lässt sich vielerorts aus der Not eine Tugend machen, wenn es gelingt, über Kooperationsprojekte an der Schule auch die Vernetzung von Konfirmanden- und Jugendarbeit voranzutreiben – beispielsweise wenn die Mitarbeit beim Konfi-Camp schulisch begleitet und gewürdigt wird. Dies bietet auch eine gute Grundlage für Absprachen, die frei zu haltende Nachmittage betreffen.
- Wenn Konfirmandenarbeit sowohl Merkmale von Jugendarbeit als auch von Bildungsarbeit erfüllt, dann muss darüber nachgedacht werden, ob bisherige konzeptionelle Grenzziehungen in der Öffentlichkeit noch zeitgemäß sind. So werden bislang Konfirmandenfreizeiten und -seminare in manchen Bundesländern bei der Vergabe von Zuschüssen für Jugendbildungsmaßnahmen explizit ausgeschlossen. Als Begründung wird angeführt, es handle sich hierbei um kirchliche Nachwuchssicherung mit rein religiösen Inhalten. Demgegenüber ist künftig stärker der eminente Bildungsbeitrag, den die Konfirmandenarbeit für die Zivilgesellschaft insgesamt leistet (vgl. KA in Dtl., 210 ff.), hervorzuheben, um den kirchlichen Angeboten eine politischen oder ökologischen Jugendbildungsmaßnahmen gleichwertige Förderung zukommen zu lassen.
- Eine wesentliche Form des Übergangs von der Konfirmandenzeit in die Jugendarbeit besteht darin, dass Konfirmierten die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst als Teamer in verschiedenen gemeindepädagogischen Aufgabenfeldern (Kindergottesdienst, Kindergruppenarbeit, Freizeiten oder Konfirmandenarbeit) zu engagieren. Die Rahmenbedingungen dafür – beispielsweise im Blick auf Schulungsangebote – müssen vielerorts erst noch geschaffen werden. Engagement entsteht, wo es schon während der Konfirmandenzeit (etwa in Form von Praktika) Möglichkeiten zur Mitarbeit gibt und wo diese im Anschluss an die Konfirmation weiter wahrgenommen werden können. Die Qualifizierung von Konfirmierten zu Teamern kann dabei Aufgabe der hauptamtlichen Jugendarbeiter sein (vgl. Adler / Feußner / Schlenker-Gutbrod 2007). Zu prüfen wäre in diesem Zusammenhang etwa auch die Möglichkeit einer (dem JULEICA-Standard vergleichbaren) kirchlich zertifizierten Qualifizierung für unter 16-Jährige. Ein zukunftsweisendes Modell ist beispielsweise die »Teamer-Card« in der Nordelbischen Kirche, die Jugendlichen nach entsprechender Ausbildung mit bischöflicher Unterschrift überreicht wird.

Die Kooperation von Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit kann zu einer Win-Win-Situation für beide Arbeitsfelder führen: Die Konfirmandenarbeit verfügt über eine Beteiligung fast aller evangelischer Jugendlicher, die Jugendarbeit hat attraktive und zeitgemäße Formen entwickelt, um junge Menschen auf einem Abschnitt ihrer Lebensreise zu begleiten und ihnen selbständig gestaltete Gruppenerfahrungen zu ermöglichen. Wo sich Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit mit ihren Stärken gegenseitig unterstützen und gemeinsam als kirchliche Begleitung von Jugendlichen verstehen, können sie voneinander profitieren.

Aktuelle Praxisbeispiele und Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit sind in den Zeitschriften »baugerüst« (Themenheft 2/2008) und »deutsche jugend« (Themenheft 9/2010) zugänglich. Praktisch kann Kooperation nur vor Ort bzw. in einer Region umgesetzt werden, in der die Verantwortlichen in der Konfirmanden- und Jugendarbeit Zielstellungen miteinander kommunizieren und gegenseitige Unterstützungssysteme installieren. Angesichts gesellschaftlicher und schulischer Veränderungen ist diese Vernetzung dringend erforderlich, wenn Kirche ihre Bildungsverantwortung ernst nimmt und sich nicht mit einem Nischenplatz in der Gesellschaft zufriedengeben möchte.

Gottesdienste

SÖNKE VON STEMM UND KARLO MEYER

»Als ob Glaube keinen Spaß macht« – Gottesdienste aus der Sicht von Konfirmandinnen und Konfirmanden

Julia: *Langweilig, steif und unfrohlich ...*
Christine: *... und kalt.*
Julia: *Ja.*
Christine: *Und unbequem.*
Interviewer: *Mm. Okay.*
Julia: *Die Bänke müsste man besser polstern, dann ...*
Interviewer: *Okay!*
Julia: *... dann ist es wieder, wenn man, wenn man auf diese Holz-
dinger sitzt, ist es dann so anstrengend in der Kirche, als ob
Glaube keinen Spaß macht.*

So wie Julia und Christine in diesem Gespräch tun sich viele Konfirmandinnen und Konfirmanden schwer mit dem Gottesdienst in ihren Gemeinden. Weder vor der Konfirmandenzeit noch am Ende wird der Gottesdienst von den Jugendlichen besonders positiv betrachtet. Das hat die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland eindrücklich nachgewiesen. Die Autoren der Studie fordern einen konsequenten Perspektivwechsel im Engagement für den Gottesdienst mit Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Welche konkreten Schritte ergeben sich daraus für die Gestaltung der Konfirmandenarbeit und der Gemeindearbeit? Alle sind sich einig, dass die Gemeinden mit den Gottesdienstbesuchen der Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht nur ein »Kennenlernen« avisieren, welches sich dann in enttäuschten Urteilen wie »langweilig« erschöpft, sondern mehr. Aber worin besteht dieses »Mehr«? Im Gewinn einer »geistlichen Heimat«, einer »lieben Gewohnheit« in zwölf bis achtzehn Monaten Konfirmandenarbeit, wie es Neidhart (1964, 123 f.) in den 1960er Jahren mit fast schon ironischem Unterton als rhetorische Frage formuliert? Im Folgenden sollen Impulse für eine Reflexion der Praxis vor Ort gesetzt werden. Denn es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass nicht schnelle Rezepte, sondern theologische und pädagogische Klärungen echte Handlungsperspektiven für die unterschiedlichen Anforderungen in den einzelnen Gemeinden erschließen. Die grundlegende Frage, wie Gottesdienst und Konfirmandenarbeit besser miteinander verknüpft werden können, lässt sich nicht einfach mit einem Hinweis auf veröffentlichte Modelle und Erprobtes erledigen.

Ergebnisse der Bundesweiten Studie

Für eine große Zahl der Konfirmandinnen und Konfirmanden ist der Gottesdienstbesuch während der Konfirmandenzeit eine Erstbegegnung mit dem regelmäßigen sonntäglichen Kirchgang, wenn man vom Weihnachtsgottesdienst und Schulgottesdiensten sowie von Einzelerfahrungen mit Kasualien absieht. Sie lernen Gottesdienst kennen. Aber wie? In den Antworten der Jugendlichen sind die zitierten Stichworte typisch: »langweilig, steif, unföhrlich« und »kalt«. Die Jugendlichen haben durchaus ein Glaubensinteresse. Die erlebte Realität mündet jedoch in einem vernichtenden Urteil: »... als ob Glaube keinen Spaß macht« (vgl. schon Lübking 1998, 74). Die Bundesweite Studie legt den Finger in die Wunde und macht ein Dilemma sichtbar: Auf der einen Seite besteht ein großer Anspruch der Gemeinden an die Rolle des Gottesdienstes in der Konfirmandenarbeit, auf der anderen Seite steht die Unzufriedenheit mit dem Gottesdienst bei den Jugendlichen und deren Eltern: »Die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit wurden in der Studie bei keinem anderen Thema so deutlich wie beim Gottesdienst: Dies beginnt bei der Bedeutungszumessung einzelner Themen in t_1 , bei denen Pfarrerinnen und Pfarrer den Ablauf und Sinn des Gottesdienstes für eines der zentralen Themen halten, während dieses Thema bei den Konfirmanden auf dem letzten Platz des Interesses landet. Dem entspricht, dass Gottesdienste und Andachten von den Konfirmanden bei der Frage nach der Zufriedenheit in t_2 unter allen elf vorgegebenen Aspekten am schlechtesten bewertet werden« (KA in Dtl., 140). Die Autoren der Studie gehen davon aus, dass eine Beheimatung der Jugendlichen (und deren Eltern) im Gottesdienst nicht durch vorgeschriebene Pflichtbesuche gelingen kann. Die Jugendlichen fühlten sich vielmehr ausgeschlossen und selbst durch sanfte Formen der Verpflichtung nicht wirklich zum Feiern eingeladen (KA in Dtl., 144f.). Nach der Zeit der verpflichtenden Gottesdienstbesuche bejahen weitaus mehr Jugendliche, dass der Gottesdienst »langweilig« sei (Item CG04 und KG04: Steigerung der Antwort »Ja« zur Langeweile von 49 % [t_1] auf 54 % [t_2], Sinken der Antwort »Nein« von 31 % [t_1] auf 26 % [t_2]; KA in Dtl., 141 ff.). Als großes Manko verweist die Bundesweite Studie zudem auf die geringe Möglichkeit für Jugendliche, sich in der Gottesdienstvorbereitung und an der Gestaltung zu beteiligen. Die Zufriedenheit mit dem Gottesdienst ist nämlich besonders bei solchen Jugendlichen hoch, die in ihren Gemeinden jugendgerechte Gottesdienste erlebt haben und selbst Gelegenheit hatten, in Gottesdiensten mitzuwirken (KA in Dtl., 143f.). Gefordert wird daher, den Gottesdienst als Ort auch der Bildung und als zentrales Element der Konfirmandenarbeit zu gestalten.

Offene Fragen

Zunächst bleibt offen, wie das Schlagwort »langweilig« in der vorgegebenen Antwort der Bundesweiten Studie aus der Sicht der Jugendlichen tatsächlich inhaltlich gefüllt ist. In der Rubrik: »Wie denkst du über die Kirche?« sollten die Jugendlichen ihren Grad der Zustimmung zu den Antworten CG04 und KG04 ankreuzen: »Gottesdienste sind meistens langweilig.« Auf welche Aspekte bezieht es sich genau, und was könnte ein begrifflicher wie inhaltlicher Gegensatz dazu sein? Differenzierungen, die in einer breit angelegten quantitativen Studie nicht möglich sind, können etwa durch qualitative Interviews oder Gruppengespräche und deren Auswertung erreicht werden. Ein erster Blick auf rund 40 Gruppengespräche mit vier bis sechs Jugendlichen im Rahmen einer Folgestudie zeigt, dass dieser Ausdruck in praktisch allen Gesprächen fällt. Auch in den »besten« Gemeinden gehört das Erleben von Langeweile zu einer charakteristischen Erfahrung für 12- bis 13-Jährige. In den Gesprächen erfährt man schnell, dass Lesung und Predigt als besonders langweilig etikettiert werden (vgl. schon Meyer 2003, 25 ff.). Sie sind schlicht »nicht verständlich« oder einfach zu »lang« und »zum Einschlafen«. Die Systematik des »voll Guten«, »Coolen«, »Spannenden«, »Interessanten« lässt sich jedoch für den gesamten Gottesdienst und seine verschiedenen Formen nicht so einfach auf einen Nenner bringen. Hier besteht weiterer Klärungsbedarf.

Die Studie bietet das Schlagwort »jugendgemäße Gottesdienste« als mögliche Richtung zur praktischen Verbesserung (KA in Dtl., 143). Unübersehbar gibt es jedoch auch Gemeinden mit monatlichen Jugendgottesdiensten, die wenig erfolgreich sind. Aus gutem Grund werden bei der Auswertung der Bundesweiten Studie jugendgemäße Gottesdienste und Zufriedenheit nicht allein in Beziehung gesetzt. Jugendgemäße Gottesdienste werden vielmehr auch mit der Möglichkeit zur Mitgestaltung in Zusammenhang gebracht. Hier wird deutlich, dass es keine einfachen Mittel gibt (wie etwa die Forderung, einfach »mehr Jugendgottesdienste« anzubieten), um das Problem des Gottesdienstes anzugehen. Die Herangehensweise muss hier grundsätzlicher ansetzen.

Gottesdienste in der Konfirmandenarbeit: vom »zweiten Programm« zum elementaren Bestandteil

Die Ergebnisse zu Gottesdiensten in der Konfirmandenarbeit der Studie bestätigen für viele ein düsteres Bild: Konfirmandenarbeit und der sonntägliche Gottesdienst fallen auseinander und scheinen sich in der Praxis kaum miteinander zu verbinden. Resignation macht sich auf mancher Pfarrkonferenz

breit. Dennoch gibt es gleichzeitig in nicht wenigen Gemeinden eine gewisse Aufbruchstimmung: Hier stehen nicht nur jugendgerechte und eigens für und mit Konfirmandinnen und Konfirmanden gestaltete Gottesdienste im Angebot. Vielmehr wird der sonntägliche Gottesdienst als elementarer Bestandteil einer angemessenen Vorbereitung auf die Konfirmation neu entdeckt und mit Leben gefüllt.

Möglich werden solche Aufbrüche und Veränderungen der Praxis durch Entscheidungen und Klärungen. Es ist nicht damit getan, einen traditionellen evangelischen Gottesdienst durch jugendgemäße Elemente »aufzupeppen«. Es geht um viel grundsätzlichere Fragen, die vor Ort in den Gemeinden und im Zusammenspiel von Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen gemeinsam mit Jugendlichen entschieden werden müssen. Einige davon werden im folgenden Abschnitt exemplarisch ausgeführt.

Konfirmandenarbeit als Motor der Gemeindeentwicklung?! – Entscheidung für sonntägliche Gottesdienste von allen für alle!

In einer Kirchengemeinde sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden die Lernenden. Im Ideal ist aber auch die gesamte Gemeinde eine Lernende: Sie nimmt die Konfirmandinnen und Konfirmanden gerade in der Feier und der Vorbereitung der Gottesdienste als Akteure ernst. Die Jugendlichen werden dahingehend begleitet, dass sie sich aktiv in die Gottesdienste einbringen und Verantwortung für Elemente des Gottesdienstes übernehmen können. Das bedeutet für eine Gemeinde, selbst beständig zu lernen und sich auf die regelmäßig wechselnde Gruppe der Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Eltern einzustellen. – Soweit die Theorie. Wie jedoch kann dies gelingen?

Orientiert sich eine Gemeinde allein an den vielfältigen Bedürfnissen und Wünschen ihrer Gruppen, wird es zu keinem positiven Ergebnis kommen. Zu differenziert und divergierend sind die expliziten und impliziten Ansprüche an den evangelischen Gottesdienst. Auch Konfirmandinnen und Konfirmanden lassen sich nicht als eine feste Gruppe fassen. Und allzu vielschichtig sind die Bedingungen, die dazu führen, dass Jugendliche rückblickend von einem gelungenen Gottesdienst sprechen (vgl. auch Meyer 2003, 25f.). Weiter führt die grundlegende Entscheidung, sowohl die Konfirmandenarbeit als auch den Gottesdienst als Anliegen der gesamten Gemeinde in den Blick zu nehmen. Damit ist kein Votum gegen spezielle Jugendgottesdienste abgegeben. Ganz im Gegenteil plädieren wir auch für zielgruppenspezifische Gottesdienste. Dennoch ist für die folgenden Überlegungen grundlegend, dass es auch weiterhin einen generationenübergreifenden und milieuübergreifenden Gemeindegottesdienst für alle geben soll.

Sprechen die derzeitigen Arbeitsbedingungen in den Kirchengemeinden und die immer knapper werdenden Personalressourcen nicht gegen die erforderlichen Reformansätze? Ganz im Gegenteil! Die positiven Erfahrungen haben uns gelehrt, dass Schwerpunktsetzungen und die Entscheidung dafür, zwei zentrale Handlungsfelder der Gemeinde nicht allein als Angebot der Hauptamtlichen zu betrachten, zu Aufbrüchen und realistischen Weiterentwicklungen von Gemeinden führen. Gerade diejenigen Gemeinden, die in der Konfirmandenarbeit auf die Beteiligung von Ehrenamtlichen und von Gemeindegruppen sowie auf die Durchführung von begleiteten Gemeindeprojekten setzen, erleben durch einen gesteigerten Kontakt von Ehrenamtlichen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden ein verändertes Bewusstsein gerade auch für die große Bedeutung des Gottesdienstes. Dabei geht es einerseits um eine gegenseitige Anteilnahme von Menschen in einer Gemeinde, die sich im Alltag eher fern stehen, durch die Projekte und Aktionen in der Konfirmandenarbeit aber zueinander gefunden haben. Andererseits geht es zugleich darum, ein gemeinsames Ziel in dem zu entdecken, was Gemeindeleben insgesamt ausmacht. Hier wird also nicht vordringlich daran gearbeitet, den Gottesdienstbesuch zahlenmäßig zu steigern, denn das führt unweigerlich zur Enttäuschungen. Es geht vielmehr darum, dass alle, die den Gottesdienst besuchen, und zwar auch die Jugendlichen, ihn als Zentrum des Gemeindelebens wahrnehmen: Der Gottesdienst wird damit zum Versammlungsort vor allem derjenigen, die sich in der Gemeinde engagieren und beteiligen.

Beispielhaft sei von einer Gemeinde in der Region Syke in Niedersachsen berichtet, wo durch den Innovationsfond der Hannoverschen Landeskirche derzeit zusätzliche Stellenanteile zur Verfügung gestellt werden. Dort wird ausgehend von der Konfirmandenarbeit die Gemeindearbeit weiter entwickelt. Eines der Kernstücke in der Konfirmandenarbeit ist hier eine 12-monatige Projektphase, in der nahezu alle Gemeindegruppen und einzelne Engagierte Projekte für Konfirmandinnen und Konfirmanden anbieten. Von der Mitwirkung im Gemeindechor, aus dem mittlerweile ein Eltern-Jugend-Chor erwachsen ist, bis zum Vorlesen im Altenheim reicht das Angebot. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden werden als Mitarbeitende auf Zeit in die jeweiligen Gruppen aufgenommen. Inzwischen ist es sogar für außerkirchliche Gruppen attraktiv geworden, ihre Jugendangebote mit der Konfirmandenarbeit der Kirchengemeinde zu verzahnen. Über die gemeinsame Verantwortung für die Konfirmandenarbeit bzw. für die Jugend erwächst parallel ein neuer Zugang zum Gottesdienst, der ebenfalls geprägt ist von Beteiligung. Der Gottesdienst verändert sich nicht vordringlich in seinen Formen oder Inhalten, sondern vor allem die Einstellung der Gemeinde einschließlich der Konfirmandinnen und Konfirmanden zum Gottesdienst entwickelt sich weiter. Im Gottesdienst treffen sich diejenigen wieder, die unter der Woche gemeinsam in der Gemeinde gearbeitet

haben, und die Ergebnisse dieser Arbeit fließen in den Gottesdienst ein. Der Gottesdienst ist nicht nur ein Angebot einiger weniger, sondern »die Gemeinde feiert Gottesdienst«, indem sich Gemeindegruppen einbringen und zugleich anderen Räume eröffnen zum Gestalten, Einüben und Erproben.

Für die Konfirmandenarbeit bedeutet das zudem, dass sie eng mit der Gottesdienstarbeit der Gemeinde verknüpft wird. Erstes und zweites Programm fallen nicht mehr auseinander (zum liturgischen Lernen vgl. Hammerbacher u. a. 2006). Die Konfirmandinnen und Konfirmanden treffen also bekannte Gesichter im Gottesdienst wieder, Menschen, die mit ihnen zusammen in dieser Gemeinde sich engagieren. Das gibt für die Jugendlichen ein anderes Bild von Gemeinde! Bedroht sind solche Ansätze in der Praxis von der schwer zu planenden und zu pflegenden Gruppe aller, die am Gottesdienst beteiligt werden wollen und sollen. Schnell kann es zu Konflikten kommen unter Hauptamtlichen und auch unter Ehrenamtlichen. Zudem besteht die Gefahr, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden (begleitet und angeleitet von Hauptamtlichen) in den Gottesdiensten in Konkurrenz treten zu Ehrenamtlichen, die sich gerne einbringen möchten. Kirchenvorsteherinnen und Kirchenvorsteher bzw. Kirchenälteste beispielsweise fühlen sich zurückgesetzt, wenn ihre Aufgaben im Gottesdienst durch andere übernommen werden. Ebenso ist es vielerorts schon mit (erheblichen) Mühen verbunden, die (Berufs-)Gruppe der Kirchenmusikerinnen und Kirchenmusiker angemessen in eine weiterentwickelte Gottesdienstgestaltung einzubinden.

Dennoch ist dafür zu plädieren, von den grundsätzlichen Überlegungen nicht abzuweichen, sondern von diesen Klärungen und Entscheidungen her das Ziel der Gemeindearbeit insgesamt schärfer zu fassen: Welchen Stellenwert hat der Gottesdienst im Gemeindegeschehen? Aufbrüche sind jedenfalls dort zu erleben, wo die Konfirmandenarbeit und eben auch der sonntägliche Gottesdienst nicht allein als Aufgabe der Hauptamtlichen begriffen werden. Wenn sich Einzelne sowie Gruppen und Kreise einer Gemeinde gemeinsam für die Begleitung und Vorbereitung von jungen Menschen in der Gemeinde auf die Konfirmation verantwortlich fühlen, hat das Auswirkungen auf die gesamte Gemeindearbeit und insbesondere auf die Gottesdienste in dieser Gemeinde (vgl. auch Härle 2008).

Konfirmandenarbeit fordert eine theologisch-ekklesiologische Entscheidung: verschiedene Milieus, aber nur eine Gemeinde!

Die Umfrage-Ergebnisse der Bundesweiten Studie machen an vielen Stellen parallel zu den EKD-Mitgliedsbefragungen die volksskirchliche Verbundenheit der Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Familien mit den Kirchen-

gemeinden deutlich. Daraus ergibt sich als eines der Ziele für die Reflexionsprozesse in den Gemeinden, die Trennung von sogenannter »Kerngemeinde« auf der einen Seite und Konfirmandinnen und Konfirmanden (und deren Eltern) auf der anderen Seite zu überwinden.

Die Mehrzahl der Kirchenvorstände oder Ältestenräte wird sich nicht in die Auseinandersetzung von Milieustudien begeben wollen. Dennoch ist es hilfreich, die unterschiedlichen Erfahrungen und ggf. milieubedingten und voneinander abweichenden Erwartungen achtsam unter den Teilnehmenden am Sonntagsgottesdienst zu konstatieren (vgl. schon Haeske 2002). Wichtig ist dabei nicht ein differenziertes Ergebnis, sondern eine Antwort auf die Frage, ob und in welchem Maße die Konzeption der Gottesdienste an nur einer bestimmten Gruppe orientiert ist. Musikalische Stilvorlieben divergieren stark voneinander; auch das Hören von langen Texten ohne Hintergrundmusik ist sehr unterschiedlich eingeübt. Eine Veränderung an dieser Stelle erfordert im Einzelfall viel Phantasie und Liebe zum Detail in den Gottesdiensten (als Hilfestellung vgl. Arnold u. a. 2010).

Es gilt sich dabei vor Augen zu führen, dass die klassische Ausgestaltung der gottesdienstlichen Grundform beispielsweise mit auswendig zu singenden Wechselgesängen, mehreren ohne Moderation verbundenen Lesungen und dergleichen eben nicht als milieuübergreifend bezeichnet werden kann. Die Mehrheit der Gemeindeglieder, ob jugendlich oder nicht, findet in diesen Formen nicht Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Glaubenslebens wieder.

Evangelische Gottesdienste wirken! Entscheidung für Emotion, lebendige Dramaturgie und Bewegung in jedem Gottesdienst

Der evangelische Sonntagsgottesdienst muss nicht grundsätzlich neu erfunden werden, um ein angemessener Bestandteil auch der Konfirmandenarbeit zu werden. Die Grundformen des evangelischen Gottesdienstes und auch die vorgeschlagenen Lesereihen ermöglichen jugendgerechte und gemeindeverbindende Gottesdienste. Es geht um eine Veränderung des Bestehenden und um eine Weiterentwicklung. Wiederum ist zu empfehlen, nicht nach schnellen Rezepten Ausschau zu halten, sondern sich grundlegend zu entscheiden. Aus der Konfirmandenarbeit und von den Jugendlichen her kommend sollen drei Aspekte in diesen Entscheidungsprozessen stark gemacht werden: Die Frage nach der Kommunikation im Gottesdienst, nach elementaren Emotionen und nach Bewegung bzw. Rhythmus im Gottesdienst.

Angemessene Kommunikation im Gottesdienst (nicht nur aus Sicht von Jugendlichen) setzt voraus, dass sich die Sprechenden daran orientieren, auch verstanden zu werden. Der Sprechakt muss also als direkte Anrede gestaltet

sein, oder aber im Falle der Gebete so, dass die Hörenden sich beteiligt fühlen und hineingenommen sind. »Die Gemeinde liest das nach rechts Eingerückte« ist ein Sprechakt mit unklarer Kommunikationsrichtung, da niemand direkt angesprochen wird. »Die Epistel für Rogate steht bei ...« kommuniziert ebenfalls indirekt und setzt zudem viele Kenntnisse voraus, die alle beschämen muss, die nicht wissen, dass nun eine Lesung folgt, was eine Epistel ist bzw. dass dieser Sonntag Rogate heißt. Auch führt ein kräftiges Anstimmen eines *gloria patri* neben einer Konfirmandin bei dieser nicht zwangsläufig dazu, dass sie sich heimisch und zugehörig fühlt. Viele Konfirmandinnen und Konfirmanden (und nicht nur die Jugendlichen!) erleben sich selbst im Gottesdienst als Zuschauende. Eine solche Dramaturgie im Gottesdienst führt nicht zu einem gemeinsamen Erleben.

Für ungeübte Gottesdienstbesucherinnen und -besucher wird zudem oft der Schritt vom Ankommen zum Hören zu schnell vollzogen. Kaum ist das erste Lied gesungen, wird nach kurzer Eingangsliturgie auch schon die erste Lesung gehalten. In manchen Gemeinden werden die Abkündigungen vorgezogen, doch auch das ermöglicht kein echtes Ankommen und kein zur Ruhe und zu Gott Kommen. Eine Verlangsamung und Ausdehnung der ersten Phase im Gottesdienst ist daher ebenso sinnvoll wie eine behutsame Hinführung zum (einen) Thema des Gottesdienstes, das in der Verkündigungs- und Bekenntnisphase entfaltet wird. Die Orientierungslosigkeit vieler Konfirmandinnen und Konfirmanden (und deren Eltern) im Gottesdienst muss durch einen nachvollziehbaren und sichtbar gemachten Ablauf der einzelnen Elemente im Gottesdienst behoben werden. Dabei geht es nicht darum, ständig zu erläutern und den Gottesdienst zu pädagogisieren, sondern die vorhandene Dramaturgie aus Ankommen und Beten, Verkündigen und Bekennen sowie Sendung und Segen für alle gleichermaßen erlebbar zu machen.

Jeder Gottesdienst setzt Emotionen frei, jedoch bei Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht immer die gewünschten. Umso mehr gilt es, sich gezielt um die Emotionen im Gottesdienst zu bemühen und entsprechende Räume dafür zu schaffen. Hier spielt die Musik eine große Rolle. Ein weites Feld. Aber auch Momente der Stille sind gerade für Jugendliche wichtig. In vielen Gemeinden muss ein kirchenmusikalischer Aufbruch erfolgen, damit zum Beispiel Lieder nicht nur wegen ihres »passenden« Textes ausgewählt werden, und damit im Blick auf die Klänge und Rhythmen in einem Gottesdienst den Menschen wieder stärker »aufs Maul geschaut« wird, so wie Luther und Bach es vorgemacht haben.

Die Lesungen und die Predigt sind dabei für das emotionale Erleben der Jugendlichen die größte Herausforderung. Umso mehr ist hier ein Schwerpunkt auf den Akt des Lesens und Predigens zu setzen. Das gilt für die Inhalte, aber insbesondere für die Durchführung: ein knappes und freundlich vorgebrachtes

Präphamen einer Kirchenvorsteherin oder gar eine mit Musik unterlegte Psalmlesung bewirken vielleicht schon einiges. Ist zudem einmal die Entscheidung gefallen, die gesamte Gemeinde im Blick zu behalten, insbesondere bei den Themen und Inhalten eines Gottesdienstes, ist der Fokus auf religiöse Grundfragen zu lenken. Mit einer konsequenten Elementarisierung ist kein Königsweg beschritten, aber es kommt nicht nur Konfirmandinnen und Konfirmanden entgegen, wenn die Wortbeiträge im Gottesdienst so gestaltet werden, dass im Vordergrund die Frage steht, was bei den Menschen erreicht werden soll. Elementarisierung und das Denken von der Emotion her macht sich die positiven Erfahrungen zu nutze, die aus kasualen Anlässen wie Taufe, Jubelkonfirmation oder Trauerfall vorhanden sind. Solche Anlässe verbinden eine Gottesdienstgemeinde über Milieugrenzen hinweg, denn hier werden Grundfragen des Lebens ins Zentrum gerückt, die für nahezu alle Beteiligten von Bedeutung sind. Angst, Trauer, Freude, Dankbarkeit und die vielen Schattierungen dieser Gefühle verbinden Milieus und Generationen, sie werden im Gottesdienst zu Grundfragen des Glaubens. Von diesen Grundfragen her und auf sie hin können Gottesdienste für regelmäßige Kirchgänger ebenso wie für Konfirmandinnen und Konfirmanden konzipiert werden (vgl. auch Hauschildt 2010). Es mag zwanghaft wirken, in jeder Zusammenstellung der Lesetexte für einen jeden Sonntag im Kirchenjahr jeweils *eine* spezielle Grundfrage des Glaubens entdecken zu wollen. Klar ist aber, dass jeder Sonntag mit Hilfe der biblischen Texte unter ein einziges Thema gestellt werden kann und sich damit Antworten auf die Grundfragen des Lebens und Glaubens vorbereiten lassen. Es bedarf keiner homiletischen Kniffe, sondern einer Entscheidung für eine Konzentration auf das Elementare in der Gottesdienstvorbereitung: Themen und Fragen werden explizit, die für (möglichst) alle im Gottesdienst leicht greifbar sind und eine Relevanz haben. Das, was den Jugendlichen gut tut, tut allen in der Gemeinde gut!

Schließlich ist eine Grundforderung für jeden Gottesdienst mehr Leiblichkeit. Aktive, körperlich erfahrbare und durchführbare Bewegungen sowie Aktionen gehören zum Gottesdienst dazu. Auch hier kann die Gemeinde aus der Tradition und vor allem von ihrer Jugend lernen. Wie für die Konfirmandenarbeit insgesamt ist es für Menschen in der Kirchengemeinde und eben auch im Gottesdienst entscheidend zu erkennen, was sie tun können bzw. welche Aufgabe sie übernehmen. Viel gewonnen ist dabei schließlich schon, wenn die Musik und der Rhythmus der Musik derart einladend sind, dass alle mitsingen und sich bewegen lassen (vgl. die Anregungen bei Teichmann 2006).

Fazit

Die Frage nach einem Gottesdienst für und mit Konfirmandinnen und Konfirmanden lässt sich nicht mit schnellen Rezepten erledigen. Erforderlich ist vielmehr ein Lern- und Entwicklungsprozess in den Gemeinden, der unterschiedlich verlaufen kann. Ein erster Grundsatz kann dabei die (theologisch-kybernetische) Festlegung sein, dass die gesamte Gemeinde mit ihren Kreisen und eben auch mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden Gottesdienst verantwortet. Im Blick auf die Gemeindeentwicklung ist also eine Entscheidung über die Beteiligungsstrukturen und Beteiligungsmöglichkeiten nicht nur von Konfirmandinnen und Konfirmanden im Gottesdienst zu treffen, um deutlich zu machen, dass »die Gemeinde« einen gemeinsamen Gottesdienst für alle und mit allen feiert. Der Gemeindegottesdienst wird in Verknüpfung mit der Konfirmandenarbeit der Gemeinde zum zentralen Motor einer Gemeindeentwicklung.

Damit verbunden ist eine theologisch-ekklesiologische Festlegung, nicht mehr zwischen Kerngemeinde und Konfirmandinnen und Konfirmanden (und deren Eltern) zu unterscheiden. Vielmehr ist in der Gottesdienstgestaltung stets die gesamte volksskirchliche Gemeinde in den Blick zu nehmen. Alle Gemeindeglieder haben Bedürfnisse und Wünsche an den Gottesdienst und es gilt, hier nicht nur eine Gruppierung bzw. ein bestimmtes Milieu der Gemeinde dominieren zu lassen.

Schließlich sind im Blick auf die Qualität des evangelischen Gottesdienstes drei zentrale Aspekte zu bedenken: Kommunikative Klarheit, unter anderem durch die Sprache und die inhaltliche Transparenz des Ablaufs, ist eine erste grundlegende Voraussetzung für eine gemeinsame Gottesdienstfeier, der alle durch ihre verschiedenen Elemente folgen können. Emotionale Anknüpfungspunkte, z. B. durch entsprechende Klänge und Rhythmen sowie durch den Bezug auf elementare Lebensäußerungen, können als zweites Menschen über Alters- und sogar Milieugrenzen hinweg verbinden. Leibliche Beteiligung in Aufgaben, kleinen Handlungen oder Bewegungen können schließlich helfen, die im Gottesdienst anwesenden Menschen in ihrer Ganzheit anzusprechen.

Wenn Gemeinden mit ihren Jugendlichen den Gottesdienst als ihre Sache und nicht nur als eine Angelegenheit der Hauptamtlichen begriffen haben, ist solch eine Entwicklung schon auf dem Weg.

Konfirmation

MATTHIAS RÖHM UND OLAF TRENN

Die Konfirmation ist Ziel- und Höhepunkt der Konfirmandenzeit und damit mehr als nur ein festlicher Gottesdienst an ihrem Ende. Insofern ist sie »Gipfel« und »Gipelfest«.

Die Bundesweite Studie zeigt die vielfältigen Facetten in den Erwartungen aller Beteiligten auf sowie die Fragen nach Bekenntnis, nach Abendmahlzulasung, nach Familienfeier, nach Geschenken und nach dem Segen in der Erwartung der Konfirmandinnen und Konfirmanden. Die Befragungen der Beteiligten fanden vor der Konfirmation statt, zeigen also vor allem Erwartungen auf, die mit der Konfirmation verbunden sind, gleichzeitig fließen aber auch Erfahrungen z. B. der Eltern von Feiern eventueller Geschwisterkinder und der eigenen Konfirmation mit ein, bei den Mitarbeitern Erfahrungen aus vergangenen Jahren. Im Folgenden werden zunächst zentrale Ergebnisse der Studie referiert. Dann folgen Praxis-Impulse, bei denen bewusst eigene Akzente gesetzt werden – ausgehend von Erfahrungen der Autoren, die sich so oder ähnlich vielleicht auch bei den Lesern finden werden.

Ergebnisse der Studie

Bedeutung der Konfirmation für Familie und Konfirmanden – Bedeutung der Familie für die Konfirmation

Für Eltern und Konfirmandinnen und Konfirmanden ist das Fest der Konfirmation in der Familie von großer Bedeutung und wird entsprechend gefeiert. Fast ein Viertel der Eltern sieht allerdings die Konfirmation lediglich als ein Fest wie andere auch (Geburtstag) oder feiert im kleinen Kreis. Befragt nach der Familienstruktur, zeigt sich dann, dass 78 % der verheirateten Eltern, aber nur 60 % der Alleinerziehenden ein großes Fest feiern wollen (oder können) (vgl. Domsgen / Haeske 2010, 54f.). Eine mögliche Erklärung für die genannten Zahlen ist, dass bei 52 % der Alleinerziehenden das Familieneinkommen zwischen 900 und 1500 € im Monat liegt. Möglicherweise wird aber diese Gruppe schon gar nicht erreicht, da das Bildungsangebot Konfirmandenarbeit und die Konfirmation für sie nicht attraktiv ist oder aber sie auf dieses Angebot nicht oder nur unzureichend angesprochen werden. Ein weiterer Grund kann in der

sich ändernden Familienstruktur und der Zunahme sogenannter »Patchwork-Familien« liegen, die ein gemeinsames Feiern der Konfirmation erschweren (Ahrens 2010, 55 ff.)

Es fällt auf, dass die Elternschaft der befragten Konfirmandinnen und Konfirmanden in der EKD zu 83 % verheiratet ist, demgegenüber stehen lediglich 13 % Alleinerziehende (nicht in Partnerschaft lebend). Im bundesdeutschen Durchschnitt macht diese Gruppe 33 % aus. Aus den Eltern-Fragebögen lässt sich eine Tendenz herauslesen, dass die Kirche mit ihren Angeboten Konfirmandenzeit und Konfirmation nur ein bestimmtes Milieu zu erreichen scheint.

Die Bedeutung der Konfirmation hat innerhalb der Familien einen hohen Stellenwert. So liegt in der Erinnerung der Eltern, was die eigene Konfirmation angeht, der Fokus eher bei den Festen am Ende der Konfirmandenzeit als bei der Konfirmandenzeit selbst. Überhaupt spielt der familiäre Background eine große Rolle. Er unterstützt die Anmeldung der Jugendlichen zur Konfirmandenzeit und auch die Bedeutung des Konfirmationsfestes (→ 56 ff.).

Die Wichtigkeit des Festes zeigt auch, dass sich, wenn es möglich wäre, 41 % der Jugendlichen lieber ohne vorhergehende Konfirmandenzeit konfirmieren lassen würden. Hier scheint ein altes Vorurteil durchzuschimmern, dass viele die Konfirmation nur wegen der Geschenke und des Geldes feiern wollen, der Glaube keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle besitzt. Das aber wird durch die Studie widerlegt. Geld und Segen – beide Aspekte sind den Jugendlichen wichtig und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Dabei besitzt der Segen bei der Konfirmation im Osten und insbesondere in der EKBO einen höheren Stellenwert als bei den übrigen Befragten (Domsgen / Haeske 2009, 304 f.). Aber insgesamt zeigt die Studie auf, dass beide Aspekte des Konfirmationstages, der Gottesdienst und auch die anschließende Feier im Familienkreis, als gleich wichtig angesehen werden, bei den Jugendlichen und auch bei den Eltern. Die hervorgehobene Bedeutung der »Konfirmationsfeier« macht eine sorgfältige Planung, Durchführung und Nachbereitung erforderlich. Konfirmandenzeit und Konfirmation müssen stärker aufeinander bezogen werden.

Selbstverständlichkeit der Konfirmation

Am Ende der Konfirmandenzeit steht die Konfirmation. Dieser Aussage stimmen bereits beim ersten Befragungszeitpunkt 96 % der Jugendlichen zu, ein Wert, der auch bei der zweiten Befragung stabil bleibt, ebenso wie die Zahlen der Unentschiedenen (2 %) und derjenigen, die sich nicht konfirmieren lassen wollen (2 %). Die Entscheidung zur Konfirmation ist bereits früh gefallen, auch wenn 76 % der Mitarbeiter angeben, dass sie die Unentschiedenen darin bestärken wollen, sich konfirmieren zu lassen.

Die Konfirmation begreifen die Jugendlichen weniger als einen Passageritus. Doch markiert insbesondere der Konfirmationsgottesdienst für viele Jugendliche den Abschluss und den Zielpunkt der Konfirmandenzeit. Im Osten besitzt die Konfirmation in der Jugendweihe eine allgemein beliebte Alternative (vgl. Haeske 2010d), an der mit regionalen Unterschieden bis zu 50 % der Jugendlichen teilnehmen (→ 239 ff.). Der Zusatzfragebogen der Bundesweiten Studie zu Jugendweihe und Konfirmation (N = 923) zeigt, dass drei Viertel der befragten Jugendlichen theologisch-ekklesiologische Aspekte als Charakteristikum der Konfirmation sehen: Bekenntnis (78 %), Segen (76 %), und Kirchenzugehörigkeit (74 %), während die Jugendweihe inhaltlich nicht näher bestimmt wird (→ 240). Konfirmation und Jugendweihe werden wahrgenommen als Initiationsritus zum Erwachsenwerden, der die Schnittmenge der beiden Feste bildet, wobei den Jugendlichen vor allem wichtig ist, dass dieser Ritus vollzogen wird, weniger dessen inhaltliche Bestimmung. Eine Herausforderung für die Konfirmandenarbeit und die Konfirmation im 21. Jahrhundert stellen die Jugendlichen dar, die an keinem der beiden Feste teilnehmen, wohl inzwischen um die 40 % eines Jahrgangs im Osten, aber auch ansonsten eine in Deutschland größer werdende Gruppe, für die es gilt, Angebote mit einer denkbaren Scharnierstelle zur Konfirmandenarbeit und Konfirmation zu kreieren (→ 243).

Der Konfirmationsgottesdienst: Mitgestaltung und die Sakramente Taufe und Abendmahl

Nahezu 60 % der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ehren- und hauptamtlich, geben an, dass der Konfirmationsgottesdienst inhaltlich gemeinsam mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden vorbereitet wurde bzw. wird, ein Wert, der im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt leicht sinkt. Auffällig ist, dass viele Mitarbeitende eher eine Beteiligung und Vorbereitung bei Gottesdiensten während der Konfirmandenzeit erwarten als eine gemeinsame Vorbereitung des Konfirmationsgottesdienstes. In der EKM entschied man sich in der Rahmenordnung bewusst dafür, dass der Konfirmationsgottesdienst ein Gottesdienst für die Konfirmanden und deren Familien sein soll (vgl. Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit 2010, 11, 17). Dabei mag unter Umständen der Gedanke leitend sein, dass die Jugendlichen diesen besonderen Tag ohne zusätzlichen Stress erleben und erfahren dürfen. Es könnte jedoch auch an den Vorstellungsgottesdiensten liegen, die »typischerweise« stattfinden als »Gesellenstück der Kirchenlehrlinge am Ende der Konfirmandenzeit« (Kammerer 2010, 14). Diese Gottesdienste binden sehr viel Vorbereitungszeit und Kraft der Mitarbeitenden und Jugendlichen, so dass eine weitere gemeinsame Vorbereitung für den Konfirmationsgottesdienst kaum mehr möglich ist.

Immer noch ist der Konfirmationsgottesdienst stark mit den Sakramenten Taufe und Abendmahl verbunden. So feiert mehr als ein Viertel der Konfirmandinnen und Konfirmanden das erste Abendmahl im Umfeld der Konfirmation, im Osten gilt diese Praxis noch immer für die Mehrzahl der Gemeinden (KA in Dtl., 205), und die Konfirmation wird hier als Zulassung zum Abendmahl begriffen (vgl. Beyer 2010, 15 f.).

EKD-weit sind 93 % der Jugendlichen bereits bei der Anmeldung getauft und in vielen Gemeinden wird die Konfirmandenzeit als nachgeholt Taufunterricht verstanden. Mehr als die Hälfte der noch ausstehenden Taufen finden in den letzten vier Wochen statt, 31 % am Tag der Konfirmation selbst (KA in Dtl., 204). Gerade hier ergibt sich das Spannungsfeld Taufe und / oder Konfirmation, das in der Praxis ganz unterschiedlich gehandhabt wird. So stellt sich die Frage: Wenn die Jugendlichen sich zur Konfirmation anmelden, sollte dann nicht auch die Konfirmation die Konfirmandenzeit beschließen? Ein Indiz dafür ist der bereits benannte Befund der Studie, dass 96 % der Jugendlichen bereits zu Beginn der Konfirmandenzeit sicher wissen, dass sie am Ende konfirmiert werden wollen, also mehr, als zu Beginn bereits getauft sind (93 %). Das fordert dazu heraus zu reflektieren, was die Konfirmation als Kasualie in sich birgt und welche Erwartungen die verschiedenen Beteiligten in sie hineintragen.

Handlungsperspektiven

Thesen zu den Herausforderungen der Zukunft wurden während der bundesweiten Fachtagung »Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert« im November 2009 auch im Blick auf die Konfirmation formuliert (Röhm / Trenn 2010, 62 f.). Diese Thesen werden im Folgenden beispielhaft an Leitlinien für die Gestaltung des Konfirmationstages mit einem besonderen Gewicht auf dem Gottesdienst ausgelegt und die Praxis auf sie hin beleuchtet. Hierbei geht es insbesondere um die Konfirmation als ein Fest der Jugendlichen, der Familien und der Gemeinden, um die Frage der Verbindung des Konfirmationsgottesdienstes mit dem Abendmahl und der Taufe, Fragen der Verknüpfung der Konfirmation mit der vorausgehenden Konfirmandenzeit und Überlegungen zur Beteiligung der Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie der Teamer am Konfirmationsgottesdienst.

Impulse für die Praxis

Der Konfirmationsgottesdienst

Der Konfirmationsgottesdienst und die Feier am Konfirmationstag sind für die beteiligten Familien von größter emotionaler Bedeutung (KA in Dtl., 376) und bedürfen deshalb besonders liebevoller, seelsorglich einfühlsamer, kommunikativer und weit vorausschauender Planung und Begleitung. Elternabende, Hausbesuche, Sprechstunden und Vieraugengespräche rund um die Konfirmandenstunden sollten im Blick aller Verantwortlichen sein.

Ein Vorstellungsgottesdienst der zu Konfirmierenden im Vorfeld erscheint kontraproduktiv. Er bindet die für den Konfirmationsgottesdienst nötigen Potenziale und setzt eventuell falsche Akzente in Richtung einer Glaubens- oder Wissensüberprüfung. Verzichtet man auf den Vorstellungsgottesdienst, fließt die schöpferische Kraft aller Beteiligten in die Gestaltung des Konfirmationsgottesdienstes selbst. Einen denkbar guten Ort hätte der Vorstellungsgottesdienst zu Beginn der Konfirmandenzeit, wobei der Aspekt als Gesellenstück kurz vor der Konfirmation wegfiele und eine wirkliche Vorstellung der neuen Konfirmanden vor der Gemeinde den Akzent setzen würde. In einer Berliner Gemeinde gestalten hier Konfirmanden des vorigen Jahrgangs gemeinsam mit Teamern diesen Gottesdienst mit jugendgemäßen liturgischen Ausgestaltungen.

Der Konfirmationsgottesdienst wird mit der Konfirmandengruppe vorbereitet (KA in Dtl., 379) und in seinen wesentlichen Teilen intensiv geprobt. Die zu Konfirmierenden sollen sich im Gottesdienst sicher bewegen und beheimatet fühlen. Gemeinsam ist nach geeigneten Darstellungsformen jugendgemäßen Deutens und Bekenkens christlichen Glaubens und christlicher Weltsicht zu suchen (KA in Dtl., 377 ff.). Der Glaube der Jugendlichen formuliert sich – wie der aller denkenden Menschen – auf dem Wege, ist provokant, anstößig, vorläufig, suchend.

Der Konfirmationsgottesdienst ist ein entscheidender – vielleicht der wichtigste – Teil des Familienfestes am Konfirmationstag. Die Familien der zu Konfirmierenden und ihre Gäste werden mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen nach mutiger Darstellung und göttlicher Begleitung, zunehmender Verantwortlichkeit und Selbstständigkeit ihrer Kinder, eigener Entlastung und Würdigung ihres bisherigen Engagements ernst genommen und erhalten in diesem Gottesdienst wichtige Impulse für Gespräche während des Familienfestes und für ihre Weiterbeschäftigung mit Kirche und Glaube.

Die Einsegnung ist der zentrale Gipfel in der liturgischen Anlage und Ausformulierung des Konfirmationsgottesdienstes. Im Umfeld der Einsegnung werden die zu Konfirmierenden von allem entlastet, was sie bedrängt und ihnen

unangenehm ist. Wird den Jugendlichen z.B. direkt vor ihrer Einsegnung ein Mikrofon vorgehalten, um auswendig ihren Konfirmationsspruch aufzusagen, geht viel von einer vorbereitenden Ruhe und Konzentration für den kommenden Segen verloren. Eine während der Haupt- und Generalproben gut einstudierte und den Konfirmanden plausible Choreografie der Einsegnungshandlung gibt Sicherheit und intensiviert den Moment des Gesegnetwerdens. Auch wenn es schön ist, die Teamer z.B. durch das Verlesen der Konfirmationssprüche, das Überreichen von Präsenten und Urkunden mit in diese Choreografie einzubeziehen, wird die Segenshandlung selbst im persönlichen Gegenüber von Segnendem / Segnender und Gesegnetem / Gesegneter vollzogen und nicht mehr auf mehrere segnende Personen verteilt. Eine Unart ist es auch, den Segen nicht einzeln zuzusprechen, sondern auf vier Konfirmanden zu verteilen. Das verhindert, dass der Segen an dieser Stelle zu einem Gefühlereignis und als Zuspruch erlebt werden kann.

Die hohen Zustimmungswerte in der Studie zum Thema Segen deuten in diese Richtung. Da für fast alle der Jugendlichen von Beginn der Konfirmandenzeit klar ist, dass sie sich konfirmieren lassen wollen, vertragen sich Taufe, Konfirmation und Abendmahl nicht in ein und demselben Gottesdienst.

Im Konfirmationsgottesdienst kommt dem Bekenntnis ein starkes Gewicht zu. Die Studie zeigt auf, dass viele Jugendliche hier einen Glauben bekennen, den sie nicht – oder nicht vollständig – teilen. Das fordert dazu heraus, den Jugendlichen Möglichkeiten und Raum zu geben, ihrem Glauben Ausdrucksformen zu verleihen, die diesem in all seiner Vorläufigkeit, Gebrochenheit und Suche entspricht. Jugendliche können Bilder, Skulpturen, Texte oder auch Ansätze entwerfen, die das aufgreifen und im Konfirmationsgottesdienst ihren Platz erhalten. So können wertvolle und seltene Momente des Theologisierens mit Jugendlichen entstehen, die herausfordern, weitere Gespräche über den Glauben zu führen (→ 159 ff.).

Taufe und Abendmahl

Die Taufe verlangt als Sakrament eine eigene intensive Bearbeitung im Unterricht und einen eigenen, unverwechselbaren und glaubwürdigen Gipfel und Gottesdienst in deutlichem Abstand zu Beginn und Ende der Konfirmandenzeit. Hier ergibt sich eine Verschiebung der Perspektive, die die Ergebnisse der Studie ernst nimmt. Taufe und Konfirmation am Konfirmationstag ist eine eher unglückliche Kombination, die diese beiden Gipfelpunkte gegeneinander auszuspielen droht und so zu einer möglichen Entwertung der Kasualie oder einer missverständlichen Deutung des Sakraments führen kann.

Das Abendmahl verlangt als Sakrament nach vielgestaltiger Bearbeitung und

Feier lange vor und dann natürlich auch während der Konfirmandenzeit. Es kann zu verschiedenen Anlässen die vielen unterschiedlichen Aspekte seines sakramentalen Charakters entfalten, nicht jedoch als zeitintensives Element eines Gottesdienstes, dessen zentrales Anliegen die Konfirmationshandlung ist. Das gilt besonders bei großen Konfirmandengruppen. Allerdings sind hier regionale Besonderheiten zu beachten.

Die Konfirmation ist nicht (länger) Abendmahlszulassung. Voraussetzung für die Zulassung ist und bleibt vielmehr die Taufe. Längst gibt es das Abendmahl mit Kindern und Jugendlichen nach kirchlichem Recht. Das Thema »Abendmahl« im Konfirmandenunterricht unterscheidet sich von anderen Unterrichtsthemen unter anderem durch die Tatsache, dass es sich am besten im Vollzug der Abendmahlsfeier selbst erschließt. Um das Abendmahl begreifen, verstehen und lieben zu lernen, muss man es immer wieder und auf unterschiedliche Arten und Weisen feiern (vgl. Haeske 2010a). Über die Teilnahme nicht getaufter Konfirmand/innen am Abendmahl muss noch einmal neu nachgedacht werden.

Dem Thema »Abendmahl« wird innerhalb des Curriculums für die Konfirmandenarbeit kein festliegender Zeitraum zugeteilt. Dieses Thema taucht gemäß seiner unterschiedlichen Inhaltsbereiche und Interpretationsebenen über die gesamte Zeit des Konfirmandenunterrichts in immer neuen Zusammenhängen auf: Passahfest, jüdisches Gastmahl und Passion Jesu, Gemeinschaft, biblische Ess- und Trinkgeschichten, Zukunft, Gerechtigkeit, Liturgie, Gottesdienst, Konfessionen, Sündenvergebung.

Im Gegensatz zu offiziellen Verlautbarungen der evangelischen Landeskirchen, in denen es vor allem darum geht, die sakramentale Abendmahlsfeier deutlich unterschieden zu sehen von anderen Formen der Tischgemeinschaft, können und dürfen im Kontext Konfirmandenunterricht alle gelingenden Formen der Tischgemeinschaft für das Themenfeld »Abendmahl« stehen, um den Deutehorizont der Jugendlichen nicht zu beschneiden und möglichst viele Zugänge zur Abendmahlsfeier zu eröffnen.

Anders als Handreichungen und Agenden, die in Bezug auf die Abendmahlsfeier im Kontext der Konfirmandenzeit besonderen Wert auf eine möglichst umfassende Vorbereitung der Jugendlichen und im Vollzug der Feier besonderen Wert auf eine gewisse Ruhe und Ordnung legen, erscheint es auch sinnvoll, Jugendlichen die Teilnahme am Abendmahl im Gemeindegottesdienst bereits zu Beginn der Konfirmandenzeit zu ermöglichen. Sie sammeln dabei Erfahrungen, lernen im Unterricht alternative Formen des Abendmahls kennen und nähern sich ungezwungen und lustvoll, neugierig und gewiss auch in kritischer Distanz dem Sakrament.

Eltern, Patinnen und Paten, sowie weitere Familienmitglieder, Verwandte und Bekannte haben ein berechtigtes Interesse an einer besonderen, weil ge-

meinsamen Abendmahlfeier mit ihren Kindern in der Konfirmandenzeit. Sie haben jedoch nicht das Recht, dass es sich bei dieser gemeinsamen Abendmahlsfeier auch um die überhaupt erste Feier des Abendmahls ihrer Kinder in der Konfirmandenzeit handelt.

Verschränkung von Konfirmandenzeit, Konfirmation und Familienfest

Und nach dem Konfirmationsgottesdienst? Geschenke sind wunderbar – auch Geld natürlich. Wer klug und reich beschenkt wird, freut sich darauf – manchmal schon vor Beginn der Konfirmandenzeit. Geschenke wirken als Motivation zur Teilnahme am Konfirmandenunterricht. Wie gut, dass es Geschenke gibt! Vielleicht können wir sogar Empfehlungen für richtig gute Geschenke aussprechen, selber gute Geschenke machen und in Gemeindekreisen alles in Bewegung setzen, damit auch diejenigen Konfirmierten sich reich beschenkt fühlen können, deren Familien und Gäste nicht über das nötige Kleingeld verfügen.

Eines noch: Nicht nur die Pfarrerin oder der Pfarrer ist gern gesehener Gast bei kurzen (!) Besuchen der Familienfeiern. Alle an der Konfirmandenzeit beteiligten Haupt- und Ehrenamtlichen teilen sich die Feiern untereinander auf und besuchen nach Ankündigung und Absprache die Gesellschaften. Sie bringen ein Präsent mit (ein Symbol, das Liederbuch, eine CD-ROM mit Fotos oder Liedern oder Szenen der Konfirmandenzeit, eine rote Rose) und genießen Dank und Anerkennung für den Einsatz während der Konfirmandenzeit und für den besonders gut gelungenen Konfirmationsgottesdienst.

Alternative Ansätze zur traditionellen Großfamilienfeier

Rund drei Viertel der befragten Eltern und Jugendlichen sehen die Konfirmation als große Familienfeier und wichtiges Fest an. Allerdings ist die Konfirmandenarbeit und damit auch die Konfirmation an eine eher traditionelle Familienstruktur (Eltern verheiratet mit mehreren Kindern) gebunden. Während für 78 % der verheirateten Eltern die Konfirmation als großes Fest gefeiert wird, sind dies bei den Alleinerziehenden (ledig, ohne feste Partnerbindung) nur 60 % (→ 57). Schauen wir auf die 22 % bei den verheirateten Eltern und die 40 % bei den Alleinerziehenden, die das nicht so sehen, fallen zwei Aspekte auf, die herausfordern:

Die Konfirmationsfeier stellt für Patchwork-Familien eine Herausforderung dar, kann aber auch Chancen in sich bergen (Ahrens, 2010, 55 ff.). Die Umstände sind oft nicht so, dass eine gute Basis für eine gemeinsame Feier der Familienmitglieder gelegt ist: Das einzige Bindeglied ist häufig der Konfirmand, die

Konfirmandin. In einer Berliner Gemeinde werden bereits mit der Konfirmandenzeit beginnend Elterngespräche gesucht, in denen behutsam mit dieser Problemlage umgegangen wird und Chancen aufgezeigt werden, die eine gemeinsame große Feier in sich bergen kann. Behutsam werden auch Unterstützungs- und Strukturierungsangebote gemacht, die die Konfirmationsfeier zu einem gelingenden Fest machen können. Man könnte diese Angebote, in einer angelehnten Analogie zu Hochzeiten, auch »Confirmation Planner« nennen, die übrigens auch über die eben angesprochene Situation der Patchwork-Familie hinausgeht. Die Familienfeiern sind noch oft von der Vorstellung bestimmt, dass ein großes Familienfest gestaltet werden muss, das mit erheblichen Kosten verbunden ist. Das können sich nicht alle leisten. Die Ausführungen oben legen nahe, dass dies ein Grund dafür sein kann, dass Jugendliche sich nicht zur Konfirmandenzeit an- bzw. sich kurz vor der Konfirmation abmelden. Gegen diese Tendenz richtet sich die erste These des Workshops zur Konfirmation aus der Fachtagung 2009: Alle sind eingeladen zu feiern! Für den gesamten Konfirmationstag entwickeln die Gemeinden eine erneuerte Kultur des Feierns. Im Dialog sind Formen zu finden, die es allen Jugendlichen und ihren Familien erlauben, (ohne Benachteiligung) Konfirmation zu feiern (Röhm / Trenn 2010, 64). Es geht darum, Angebote zu entwickeln, die es auch solchen Familien ermöglichen, einen gelungenen Festtag zu erleben, die sich keine private Feier leisten können, und Milieus zu überwinden. Denkbar ist auch hier der »Confirmation Planner«, quasi als Dienstleistung der Gemeinde hinsichtlich der Suche nach Räumlichkeiten oder der Planung. Manche Überlegungen gehen auch dahin, ein gemeinsames Fest aller Konfirmationsfamilien zu organisieren, verbunden mit einer besonderen Location wie einem Gipfelkreuz auf einem Berg oder einfach auch der Gemeindewiese. Wie dies gestaltet werden kann, und wie sich dies dann im Spannungsfeld der enormen Wichtigkeit, die ein großes Familienfest laut der Studie besitzt, verhält, das gehört zu den Herausforderungen der Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert.

Was noch offen bleibt

Die Studie zeigt eine Momentaufnahme der Konfirmandenarbeit in Deutschland, sie erfasst die Erwartungen der Jugendlichen und von Eltern auf die zu diesem Zeitpunkt noch ausstehende Konfirmation. Konfirmandenarbeit und Konfirmation lassen sich nicht voneinander trennen, auch wenn (wie sich bei den Eltern zeigt) vor allem der Konfirmationstag in Erinnerung bleibt und so seine Wichtigkeit erhält. Die Studie zeigt eine Tendenz, dass Konfirmandenarbeit und Konfirmation an ein bestimmtes Milieu gebunden sind. Menschen jenseits davon werden nicht erreicht. Das fordert die Kirche und die Gemeinden

heraus, Angebote zu entwickeln, die auch andere Milieus ansprechen. Das heißt jedoch nicht unbedingt, ein bewährtes Modell, das die Konfirmandenarbeit darstellt, aufgeben zu sollen, sondern Angebote und Wege zu finden, die alternativ oder zusätzlich zur Konfirmation wahrgenommen werden können. Das bezieht sich z. B. auch und gerade auf die stetig steigende Anzahl Jugendlicher, die an keinem der Angebote (Konfirmation, Firmung, Jugendweihe/feier) in diesem Alter teilnehmen. Mit dem »Projekt E« in Eberswalde (Brandenburg) gibt es ein regionales Angebot mit einer Scharnierstelle hin zur Konfirmandenarbeit und Konfirmation. In Kooperation der Hoffnungsthaler Anstalten gGmbH, dem ökumenischen Arbeitskreis Eberswalde, der Evangelischen Jugend Barnim sowie kommunalen Partnern bietet »Projekt E« eine Veranstaltungsreihe von sechs Abenden, die Themen des Erwachsenwerdens aufgreifen. Ein Team von Haupt- und Ehrenamtlichen bietet dazu Workshops an, die stark erlebnis- und handlungsorientiert sind und jugendgemäß durchgeführt werden. Die Themen dieser Abende sind an den Themen der Konfirmandenarbeit orientiert (z. B. Zehn Gebote, Tod und Sterben, Schöpfung etc.) und greifen Elemente daraus auf. Am Ende steht eine Abschlussveranstaltung, welche die Veranstalter »ein Bergfest auf dem Weg ins Erwachsenenleben« nennen (weitere Infos dazu unter www.projekt-eberswalde.de). Es besteht für die Jugendlichen dann das Angebot und die Möglichkeit, in der Konfirmandenzeit hier weiter zu machen, zumal sie einige der Pfarrerinnen und Pfarrer während dieses Projektes kennenlernten. Derzeit ist geplant, dieses Modell in Finowfurt in Brandenburg modifiziert in Kooperation von Kommune und Kirchengemeinde aufzunehmen. In einem Kirchenkreis ebenfalls in Brandenburg wird ein Konfi-Camp gekoppelt mit Projektphasen, speziell für Jugendliche geplant, die von der Kirche bislang nicht erreicht werden; die Konfirmation und Feier sollen am Ende und auf dem Camp sein (analog zu den teilweise in Finnland üblichen Camp-Konfirmationen, → 249 ff.). Es bleibt abzuwarten, inwieweit dieses Angebot angenommen wird.

Wichtig ist, dass die Blickrichtung hier nicht vorrangig von Seiten der Kirche ausgeht, sondern dass von den Jugendlichen her gedacht wird: Das Bildungsangebot Konfirmandenarbeit ist zu verstehen als Wegbegleitung und die abschließende Konfirmation als ein Gipffest auf dem Pilgerweg durchs Leben, ein Ort, an dem Jugendliche als Menschen wichtig sind, wo sie den Zuspruch und den Segen Gottes leibhaftig erfahren können.

III. Didaktik der Konfirmandenarbeit

Heterogenität und Differenzierung

ELISABETH NAURATH

Konfirmanden und Konfirmandinnen im Plural

In einer bayerischen Großstadtgemeinde sind insgesamt 57 Konfirmanden und Konfirmandinnen zur Konfirmationsvorbereitung angemeldet. Beim ersten Kennenlernen gruppieren sich die ›Konfis‹ während einer soziometrischen Übung zu bestimmten Fragestellungen wie Geschlecht, Schulart und Jahrgangsstufe oder der Häufigkeit bisheriger Gottesdienstbesuche. Schon bei dieser Eingangsübung wird die Pluralität der Gruppe offensichtlich. Als es in einer vertiefenden ›Bedingungsanalyse‹ um Fragen wie die Motivation zur Konfirmationsanmeldung, Kenntnisse biblischer Texte oder Gebete bzw. Fragen familiärer religiöser Sozialisation geht und die Jugendlichen in rotierenden Kleingruppen auf farbigen Zetteln ihre Einschätzungen abgeben, zeigt sich schließlich – vergleichbar einem bunten Teppich – die Heterogenität der Gruppe, die jeglichem Ansinnen einer Strukturierung zu widersprechen scheint.

Mit der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland ist die Möglichkeit gegeben, die »gefühlte« Heterogenität zahlenmäßig zu verifizieren. Damit visualisiert sich gleichsam die didaktische Herausforderung als bislang marginalisiertes Problem: Inwiefern wurden in der Aus- bzw. Fortbildung von kirchlichen Haupt- und Ehrenamtlichen die heterogenen Bedingungen der Bezugsgruppe als Herausforderung an die Didaktik der Konfirmandenarbeit thematisiert?

Während die »Verschiedenheit der Köpfe« schon bei Johann Friedrich Herbart als zentrales Problem des Unterrichtens von Kindern galt und die Konfirmandenarbeit damit keinesfalls vor einem unbekannten didaktischen Problem steht, scheint angesichts der Individualisierung und damit einhergehenden Pluralisierung postmoderner Lebenswelten eine Didaktik, die konstruktiv an das Phänomen »Heterogenität« herangeht, zum gordischen Knoten zu werden. Die Tradition einer Ausrichtung der Didaktik auf ein angenommenes »Mittelmaß« erscheint gerade im Blick auf die Konfirmandenarbeit so, als würde der Knoten nicht gelöst, sondern zerschlagen: Zwar sind die Adressatinnen und Adressaten zumeist altersmäßig homogen (um die 14 Jahre) und gehören der deutschen protestantischen Kirche an, so dass die übereinstimmende Vermittlungsaufgabe darin zu bestehen scheint, »was es bedeutet, an Jesus Christus zu glauben, zur Kirche zu gehören und als Christ verantwortlich zu leben« (Rat der Evangelischen Kirche in Kurhessen-Waldeck 1990, 26). Doch erweist sich bei genauerer Betrachtung die Annahme homogener und meist ausschließlich an den Inhalten

orientierter Ausgangsbedingungen als pädagogische Fiktion. Angesichts des Aufgabenbereichs von Konfirmandenarbeit zwischen den nur komplex zu beschreibenden Polen »Jugend« und »Religion« ist vielmehr die Vielfalt der individuellen Bedingungsfaktoren in ihren jeweiligen sprachlichen, kulturellen, religiös-konfessionellen und sozial kontextuellen Interdependenzen einzubeziehen.

Heterogenität der Konfirmationsgruppe als didaktische Chance?

So stellt sich eben die didaktische Herausforderung nicht länger nur als Problem dar, inwiefern die den Jugendlichen während der Konfirmationsvorbereitung zu vermittelnden Inhalte deren Lebensthemen und -fragen treffen können. Vielmehr muss gesagt werden, dass die anthropogenen und soziokulturellen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen so different sind, dass die Didaktik einen Blickwechsel zu vollziehen hat, um – in einem Bild gesprochen – überhaupt eine »Trefferwahrscheinlichkeit« zu erzielen. Dieser Blickwechsel basiert allerdings auf der bildungstheoretisch fundierten Voraussetzung, Jugendliche nicht als Adressaten einer Vermittlungsdidaktik zu sehen. Subjektorientierung bedarf vielmehr der Freiheit des Subjekts und muss stets einen (selbst-)kritischen Blick auf funktionale Interessen jeglicher Vereinnahmung werfen. Die religionspädagogische Diskussion der letzten Jahre hat diesen Perspektivwechsel im Sinne einer dezidierten Subjektorientierung theoretisch eingefordert und muss nun um der Subjektwerdung der Jugendlichen willen Wege finden, diese Ansprüche in der Praxis der Konfirmandenarbeit didaktisch umzusetzen. Im Sinne eines »forschenden Lehrens« stehen Haupt- und Ehrenamtliche vor der Aufgabe, jeden und jede einzelne Konfirmanden/in als Individuum in den Blick zu nehmen und auf der Suche nach dem je eigenen Glauben zu unterstützen. Wahrnehmungskompetenz, aber auch Kommunikationsbereitschaft und Dialogfähigkeit sind unabdingbare Voraussetzungen, um gelingende religiöse Bildungsprozesse für die Jugendlichen zu initiieren. Hierzu kann es hilfreich sein, sich einzelne für die Gesamtgruppe der Konfirmandinnen und Konfirmanden relevante Differenzierungskriterien wie Gender, Bildungshintergrund und Schulart (evtl. auch Migrationshintergrund), religiöse Sozialisation und ost- bzw. westdeutscher Kontext quasi als didaktische Strukturierungshilfe zu gegenwärtigen. Exemplarisch soll dies im Folgenden reflektiert werden, um der Frage konstruktiv zu begegnen, wie unterschiedlich Jugendliche einer Lerngruppe eigentlich sein dürfen, um eine am Subjekt orientierte Didaktik gelingend zu realisieren. Vielleicht – so die Hoffnung – lassen sich Strategien finden, um die Heterogenität der Konfirmandengruppe als pädagogische Chance zu nutzen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede der Konfirmandenarbeit (*Gender*)

Dass Sozialisation in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit nicht geschlechtsneutral gesehen werden kann, hat auch Folgen für die Religiosität, Spiritualität, grundsätzliche Kirchenbindung und spezifische Gemeindezugehörigkeit. Insgesamt deuten die Befunde auf eine größere Motivation und Akzeptanz der Konfirmandenarbeit bei den Mädchen (KA in Dtl., 192 f.): Während Jungen eher extrinsische Motive wie Geschenke oder den familiären Einfluss zur Teilnahmemotivation (CB10) angeben, fühlen sich Mädchen sowohl inhaltlich (Auswahl der Themen; CB02) als auch strukturell (Erleben von Gemeinschaft, soziales Engagement; CK01) von der Konfirmandenarbeit eher angesprochen. Die kritische Beurteilung der Konfirmandenzeit fällt bei den Jungen deutlich negativer (zu lang und zu stressig; KW01; KK10; KK41) aus. Neben grundsätzlichen Fragen zur Jungensozialisation wäre es hier interessant, über qualitative empirische Forschung die Entstehungsbedingungen, Hintergründe und Bedürfnisse jugendlicher männlicher Religiosität zu eruieren, die in geschlechtsspezifischer Hinsicht noch weitgehend als Forschungsneuland zu bezeichnen ist.

Demgegenüber hat sich frauenspezifische religiöse Sozialisationsforschung (Klein 1999) zu einem Wissenschaftszweig entwickelt, der sich in der Komplexität von Untersuchungsgegenstand und -methodik stark ausdifferenziert hat und die Internalisierung von Geschlechterrollen als ein Wechselspiel von außen und innen, von Übernahme bzw. Anpassung und eigener Konstruktion (*gender doing*) darstellt. So scheint der Anteil der Mädchen, die beispielsweise Interesse an kirchlicher Jugendarbeit haben, signifikant – d. h. um ca. 5 % – höher als der Anteil der Jungen (KA in Dtl., 156). Dies bestätigt offensichtlich den religionssoziologischen Eindruck, dass Mädchen und Frauen der Religion und der Kirche (dies wird zu Unrecht meist in eins gesetzt!) näher stünden als Jungen und Männer. Allerdings müssten auch derartige Thesen in ihrem komplexen Bedingungsgefüge auf der Basis eines differenzierten Religionsbegriffs näher überprüft werden. So wurde Differenz (Pithan 1999) als wegweisendes Kriterium des Geschlechterdiskurses zum Vorzeichen der geschlechtsspezifischen Forschungen: schon längst – und stärker als oft wahrgenommen – hat sich die religiöse Frauenforschung auf den langen und beschwerlichen, aber der Komplexität der Phänomene einzig gerecht werdenden Weg der subjektorientierten und kontextuellen Perspektive gemacht. Die Theoriediskussion zum Verhältnis von Religion, Geschlecht und jugendlicher Identitätsbildung (Reese 2006; Kaupp 2005) bestätigte beispielsweise, dass kirchlich sozialisierte junge Frauen (zwischen 16 und 25 Jahren) deutlich zwischen kirchlicher Institution und eigener Religiosität trennen. Innerhalb der letzten hundert Jahre zeigte sich eine Tendenz zur Privatisierung, sprich der Betonung subjektiver Religiosität, nicht

selten auch als Feminisierung von Religion beschrieben. Grundsätzlich scheint religiöse Sozialisation vorwiegend von Frauen getragen zu sein und zielt von daher stärker auf die Integration von Religion in die subjektive Erfahrungswelt von Mädchen. Der bislang marginalisierte Blick auf die männliche religiöse Sozialisation sollte hierbei – auch als Praxisreflexion der Konfirmandenarbeit – deutlicher in den Vordergrund treten. Insofern belegt die Konfirmationsstudie das Spektrum gelebter Religion auf dem Hintergrund eines Geflechts von individuellen und sozialen Strukturmustern, denen man letztlich nur differenzierend begegnen kann.

Was aber bedeutet dies für die Praxis? Wie kann Konfirmandenarbeit eine beiden Geschlechtern gerecht werdende Didaktik als differenzierende Frage aufgreifen und klären was, wann, wie und mit welchem Zweck für die männliche bzw. weibliche religiöse Entwicklung zu lehren bzw. zu lernen ist? Die Augenscheinlichkeit der Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen im Konfirmandenalter, die sich körperbiografisch nicht selten als Ungleichzeitigkeit demonstriert (die 13- bis 14-jährigen Mädchen zeigen meist schon Anzeichen von körperlich-sexueller Reifung und verstärken dies durch Kleidung, Schmuck und Schminke, während manche männliche Konfirmanden eher noch ein kindliches Erscheinungsbild aufweisen), hat in didaktischen und methodischen Entwürfen zur Konfirmandenarbeit bereits zu hilfreichen Reflexionen und Arbeitsmaterialien geführt (Ahrens / Pithan 2000; Knauth / Bräsen / Langbein 2002). Die Praxis zeigt, dass die phasenweise Trennung der Gruppe in geschlechterhomogene Teilgruppen didaktisch äußerst hilfreich sein kann, da – insbesondere bei Fragen zu Körperbewusstsein und Sexualität, aber auch zu Lebensstil, Lebensplanung und (!) Religiosität – die Unterschiede so deutlich sind, dass sich beide »Seiten« im gemeinsamen Setting – entweder aus Schüchternheit oder aus Coolness – nicht selten blockieren. Im Hintergrund stehen geschlechtsspezifische Untersuchungen für den koedukativen schulischen Unterricht, die gezeigt haben, dass sich pubertierende Mädchen wie Jungen in ihrem Kommunikationsverhalten meist geschlechtstypisierend zeigen und dies unbewusst von den Lehrpersonen gestützt wird.

Im Rekurs auf die Ergebnisse der Studie kann beispielsweise das differierende Interesse am weiteren Kontakt zur Gemeinde und am ehrenamtlichen Engagement (beides wurde von den Mädchen höher bewertet) für beide Geschlechter insofern konstruktiv aufgegriffen werden, als in geschlechtergetrennten Gruppen Erfahrungen mit Ehrenamtlichen im Sinne von Identifikationsmöglichkeiten angeboten werden. Im Rahmen einer Praxisphase (Gemeindepraktikum zum Kennenlernen der eigenen Gemeinde) teilen sich die Konfirmanden und Konfirmandinnen in Mädchen- und Jungengruppen auf, um ehrenamtlich engagierte Gemeindeglieder (z.B. Mitglieder des Kirchenvorstands, das Kindergottesdienstteam, Besuchsdienste für Kranke, alte und sterbende Menschen

etc.) zu besuchen. Ziel ist nicht nur das Kennenlernen von Gemeindestrukturen, sondern auch die Frage nach dem Grund ehrenamtlichen Engagements. Für Konfirmandinnen kann es sehr beeindruckend sein, den Alltag einer Kirchenvorsteherin, die sich als berufstätige Mutter in ihrer verbleibenden Freizeit für die Gemeinde einsetzt, in einem Interview zu recherchieren. Demgegenüber ist es für eine Jungengruppe spannender, beispielsweise einen Studenten, der regelmäßig die Kinderbibelwoche organisiert und leitet oder das Layout des Gemeindebriefs mit Hilfe seiner Computerkenntnisse gestaltet, nach den Gründen seines Einsatzes zu befragen.

Während sich in bisherigen Entwürfen ein Plädoyer für geschlechterhomogene Gruppen meist im Blick auf Themen wie Körperbewusstsein, Erotik, Sexualität oder Gewalt für Konfirmandengruppen findet, soll das dargestellte Beispiel für eine Erweiterung dieses Themenspektrums sprechen, da Jugendliche auf der Suche nach ihrem Glauben im Gegenüber zu gleichgeschlechtlichen Identifikationsfiguren mit einer größeren Wahrscheinlichkeit ihre spezifischen Fragen zur Sprache bringen können als in koedukativen Gruppen. Letztlich dient die Beschäftigung mit beeindruckenden Biographien ehrenamtlich engagierter Mitmenschen der Identitätssuche von Jugendlichen, die hier Anregungen für eigene Entwicklungsmöglichkeiten und zivilgesellschaftliches Engagement antizipieren können. Die Geschlechterrolle ist hierbei ein evidenter Faktor und sollte von den begleitenden Teamer/innen (mit Unterstützung der Hauptamtlichen) als gesellschaftsrelevantes Thema fokussiert und im Blick auf geschlechtliche Rollenfixierungen kritisch reflektiert werden. Hinzu kommt, dass auch die Jungen in einem anschließenden Plenumsgespräch »ihre« Protagonisten vorstellen können und sich dadurch die in vielen Gemeinden offensichtliche Dominanz weiblichen Ehrenamtes relativiert.

Soziale Unterschiede (Schulart, Bildungsvoraussetzungen und Migrationshintergrund)

Dass sich Konfirmanden und Konfirmandinnen, die die Hauptschule besuchen, im Vergleich zu Realschüler/innen und Gymnasiast/innen in der Gruppe deutlich unterrepräsentiert fühlen, belegt folgendes Ergebnis aus der Studie: »In der Konfi-Zeit habe ich mich manchmal als Außenseiter gefühlt« stimmen 20 % aller Hauptschüler zu – ein Anteil, der doppelt so hoch liegt wie bei den Gymnasiasten« (KA in Dtl., 196). Dieses empirisch verifizierte Problem stellt nicht nur eine besondere Herausforderung im Blick auf die Ursachenforschung dar (warum finden Hauptschüler/innen hinsichtlich ihrer religiösen Sozialisation weniger Rückhalt in ihren Elternhäusern?), sondern lässt auch nach einer Didaktik fragen, die Themen, Einstellungen und Gefühle weniger religiös gebundener Kon-

firmanden und Konfirmandinnen so aufgreift, dass gerade diese Jugendlichen sich nicht tendenziell ausgeschlossen, sondern dezidiert angesprochen fühlen. Dies gilt natürlich insbesondere für die sehr kleine Gruppe der Konfirmanden und Konfirmandinnen mit Migrationshintergrund (nur 1,6% der befragten Konfirmanden haben nicht die deutsche Staatsbürgerschaft), die im Durchschnitt etwas weniger kirchlich gebunden sind (die Quote der nicht getauften Konfirmanden liegt hier bei 11 % im Vergleich zu 6 % in der Gesamtverteilung), jedoch in die Gruppe der Gleichaltrigen weniger integriert scheinen (CD01).

Für die Konfirmandenarbeit fokussieren sich diese Feststellungen als didaktische Frage: Wie können gerade bildungsferneren Schichten kirchliche Bildungsangebote eröffnet und nicht vorenthalten werden? Im Rekurs auf die neutestamentliche Botschaft, wonach Jesus sich insbesondere den Außenseitern und Randständigen zugewandt hat, steht auch kirchliche Bildungsarbeit vor der Aufgabe, nicht exklusiv, sondern integrativ zu arbeiten. Insofern muss die Milieugebundenheit von Kirche und kirchlicher Bildungsarbeit, die sich nicht nur in den empirischen Daten der Konfirmationsstudie, sondern beispielweise auch in der so genannten Armutsdenkschrift (Kirchenamt der EKD 2006) deutlich widerspiegelt, zu denken geben: die sinkende Zahl von Hauptschüler/innen in der Konfirmandenarbeit ist letztlich auch Ausdruck einer an der mittleren bis höheren Bildungsschicht als Zielgruppe ausgerichteten Kirche.

Die Teilhabe am Bildungsangebot Konfirmandenarbeit bleibt so für manche Hauptschüler/innen, die hierzu keine Unterstützung durch ihr Elternhaus erfahren – dies wiederum nicht selten aufgrund finanzieller Sorgen (Ausrichtung der Konfirmationsfeier, Geldgeschenke etc.) –, von vornherein verschlossen oder doch zumindest erschwert. Lebensweltlich betrachtet spielen hier zeitliche, räumliche und inhaltliche Bezüge (Schweitzer 2001, 77) als sozial prägende Dimensionen eine entscheidende Rolle. Der schulische Kontext ist von der zeitlichen Intensität nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort und bestimmt darin auch die mit dem schulischen Abschluss möglichen Zukunftsperspektiven quasi auf Lebenszeit hin. Darüber hinaus sind an den schulischen Kontext auch räumliche Zugehörigkeiten (konkrete Orte der Freizeitgestaltung) geknüpft und wirken darin über den schulischen Rahmen hinaus selektiv. Die besondere Chance der Konfirmandenzeit liegt gerade darin, dass sich Jugendliche aus unterschiedlichen Schulformen und Bildungshintergründen, die sich üblicherweise wenig begegnen oder gar aus dem Weg gehen, unter dem Vorzeichen einer christlichen Gemeinschaft neu finden können. Dies kann in inhaltlicher Perspektive zukunftsweisende Impulse setzen, indem jugendkulturelle Unterschiede und Abgrenzungen (Medienkonsum, Lifestyle, subkulturelle Bewegungen) in der Konfirmationsgruppe, die sich letztlich in christlicher Perspektive als antihierarchisch versteht, zum Thema werden können. Insofern besteht in didaktischer Hinsicht ein Dilemma, das es zu lösen gilt: Einerseits sind differenzie-

rende Angebote wichtig, um »eine einseitig kognitiv orientierte Didaktik« (KA in Dtl., 196) für die »Gebildeteren« in ihrem exklusiven Charakter aufzuweichen, andererseits ist die Chance der Begegnung elementar, um dialogisch Vorurteile abbauen und soziale Grenzen überwinden zu lernen.

Voraussetzung einer gelingenden Didaktik ist zuerst, sich die Heterogenität der Gruppen bewusst zu machen und die differierenden Ansprüche und Möglichkeiten so im Blick zu haben, dass einerseits situativ angemessen, andererseits aber auch vorausschauend Impulse gegeben werden können. Dies kann bedeuten, dass bestimmte Arbeitsaufträge nur in einem gemischten, also aus verschiedenen Untergruppen zusammengesetzten, Team bearbeitet werden, wobei in methodischer Hinsicht unterschiedliche Kompetenzen zur Lösung des Auftrags einbezogen werden. Beispielsweise hat die Konfirmandengruppe die Aufgabe, den Kirchenraum aus verschiedenen Perspektiven zu entdecken: neben einer räumlichen Annäherung (Anfertigen einer Skizze mit Ausmessungen von Länge, Breite und Höhe) konzentriert sich eine Teilgruppe des Teams auf alle Inschriften und Texte, eine andere erkundet Bilder, Farben und Lichteffekte, während eine weitere Untergruppe dieses Teams historische Details aus Vergangenheit und Gegenwart (welche Kunstwerke bzw. Gegenstände sind alt, welche modern, mit welcher möglichen Funktion?) in den Blick nimmt. In der Ergebnissicherung als Team kann deutlich werden, dass erst im Zusammenspiel der verschiedenen Zugänge und Sichtweisen ein Ganzes entsteht. Auch bei der Erarbeitung theologischer Themen wie Taufe, Abendmahl, Schuld und Vergebung (Beichte) etc. ist ein methodisch vielseitiges Angebot hilfreich, um nicht nur kognitive Lerndimensionen (via Arbeitsblätter, Lesen und Auswendiglernen von Texten etc.) abzurufen. Neben biblischen Texten zum Abendmahl kann ein Teil der Gruppe beispielsweise Brot für die gemeinsame Abendmahlsfeier backen, während ein anderer Teil den Raum gestaltet (Bilder mit Weintrauben und Getreideähren malen, Tischdekoration etc.) oder eine andere Gruppe die musikalische Gestaltung vorbereitet. Auch kleine Rollenspiele (Vignetten) eignen sich sehr gut, um den Lebensbezug theologischer Themen aktualisierend in den Blick zu nehmen und Jugendlichen mit kreativen bzw. schauspielerischen Fähigkeiten Ausdrucksmöglichkeiten zu geben.

Neben einer gezielten Methodenreflexion, die kognitive, emotionale und pragmatische Lerndimensionen einbezieht und auf diesem Weg soziale und bildungsbedingte Differenzen schmälert, steht als didaktische Herausforderung die Frage nach der (auch religiösen) Identität der Jugendlichen im Vordergrund. Die Chance, dass in der Gemeinschaft der Konfirmandengruppe religiöses Erleben seinen Ort finden kann, bedarf einer Haltung gegenüber den Jugendlichen, in der »die Unterrichtenden sie als die Subjekte religiösen Fragens, Vorstellens, Phantasierens, Imaginierens ernst nehmen« (Gräb 2001, 43). Die Ergebnisse der bundesweiten Konfirmationsstudie erstaunen bzw. enttäuschen,

wenn deutlich wird, dass die Themen der Konfirmanden und Konfirmandinnen nach deren Einschätzung in der Konfirmandenzeit zu wenig berücksichtigt werden. Da angesichts der Heterogenität der Gruppe nur eine induktive, d. h. von den einzelnen Subjekten und deren Kontexten ausgehende Didaktik angebracht ist, bedarf es großer Offenheit und Gesprächsbereitschaft, um die Jugendlichen mit ihren Themen zu Wort kommen zu lassen. Gruppendynamisch ist hierbei allerdings wichtig, dass nicht einzelne »Wortführer« (etwa eher die Jungen als die Mädchen, eher die Gymnasiast/innen als die Förderschüler/innen, eher die Deutschen als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund etc.) nun solche Themen lancieren, die besonders interessant und cool scheinen (meist werden dann eher Themen wie Okkultismus, Sekten oder Drogen gewählt). Subjektorientierung meint demgegenüber, dass jedem und jeder einzelnen das Recht eingeräumt wird, eigene Fragestellungen als Suche nach dem individuellen Glauben zu entdecken und artikulieren zu dürfen. Es gibt mittlerweile einige Ansätze – vergleichbar dem Programm der Kindertheologie (Bucher 2002) – mit Jugendlichen zu theologisieren, indem diese ihre Gottesvorstellungen und religiösen Bedürfnisse, aber auch ihre kritischen Fragen und Zweifel verbal (in Gruppendiskussionen, Anspielen, kreativem Schreiben etc.) oder nonverbal (in Standbildern, künstlerischer Gestaltung wie Fotomontagen, selbstgedrehten Filmen, Raps etc.) zum Ausdruck bringen (→ 159 ff.).

Zusammenfassend wird deutlich: Während der Alltag schon früh das kindliche und jugendliche Gemeinschaftsgefühl mittels des schulischen Selektionsprozesses sozial determiniert, hebt die Konfirmandengruppe diese Struktur in gewisser Weise auf. Das einende Band dieser neuen Gruppe ist nicht durch Leistung definiert, sondern durch die Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche, die – theologisch gesprochen – gesellschaftliche Hierarchien aufhebt, ihnen im Priestertum aller Gläubigen geradezu widerspricht. Hierin liegt eine zivilgesellschaftlich bedeutsame Chance zur sozialen Integrationsarbeit, die didaktisch so zu nutzen ist, dass auf dem Weg der Differenzierung und Individualförderung der einzelnen Konfirmanden und Konfirmandinnen auch die dialogische Begegnung das Gefühl von Zusammengehörigkeit, gegenseitiger Bereicherung und Gemeinschaft stärkt. Selbstverständlich kann dies leichter in Organisationsformen verwirklicht werden, die weniger die klassische Unterrichtsform präferieren als vielmehr die Erlebnisqualität (auch im Sinne von offener Jugendarbeit) in zeitlich längeren Sequenzen (mit gemeinsamem Essen, Trinken, Feiern, Übernachten etc.) via Blockunterricht oder Konfi-Camps in den Vordergrund stellen.

Unterschiede hinsichtlich der religiösen Sozialisation in der Konfirmandenarbeit (Elternhaus, Ost-West-Kontext)

Die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit belegt für 71 % der befragten Jugendlichen Vorerfahrungen (mehr als drei Mal) mit kirchlicher Kinder- bzw. Jugendarbeit (ausführlich: KA in Dtl., 55 f.). Wie auch schon in den EKD-Kirchenmitgliedschaftsstudien erwiesen, ist der entscheidende Faktor für Motivation und Interesse an der Konfirmandenarbeit die religiöse Sozialisation im Elternhaus (→ 56 ff.). Je höher der Wert ist, das Elternhaus als religiös einzuschätzen, desto größer ist zum einen die Motivation, im Glauben gestärkt zu werden, zum anderen aber auch der Eindruck nach der Konfirmandenzeit, im Glauben an Gott gestärkt worden zu sein (vgl. KA in Dtl., 63, Tabelle). Dies aber bedeutet, dass gerade diejenigen am meisten von der Konfirmandenarbeit zu profitieren scheinen, die bereits in einem religiös bestimmten Kontext aufwachsen. Interessant ist, dass sich diese Tendenz auch im Ost-West-Verhältnis der Konfirmandengruppen widerspiegelt (→ 237 ff.): da die Konfirmand/innen im ostdeutschen Kontext eher aus religiös sozialisierten Elternhäusern kommen, können sie für ihren Glauben an Gott mehr »mitnehmen« als die westdeutschen Konfirmand/innen (KA in Dtl., 135; vgl. Domsgen / Haeske 2009). Diese signifikanten Unterschiede sind jedoch insofern unbefriedigend als vom Bildungsanspruch gerade die Jugendlichen von der Konfirmandenzeit profitieren sollten, die bislang nur wenige Möglichkeiten zur Begegnung mit christlichen Inhalten hatten und insofern ihre Perspektiven erweitern könnten. Vergleichbar der Problematik der sozialen Unterschiede unter den Konfirmandinnen und Konfirmanden erfordert die offensichtliche Milieugebundenheit kirchlicher Bildungsarbeit didaktische Innovationen, um denen, die nicht oder wenig haben, mehr zu geben. Das bedeutet, dass gerade im Blick auf religiöse Fragestellungen und theologische Themen die religiös weniger sozialisierten Konfirmanden und Konfirmandinnen so zu integrieren sind, dass sie nicht – quasi mit dem Vorsprung der anderen vor Augen – ständig demotiviert werden. Kognitive Methoden, die das »Wissen« und die theologische Sprachfähigkeit der »Eingeweihten« abrufen, sind daher eher ungeeignet. Demgegenüber bieten sich Methoden an, die ihren Schwerpunkt auf emotionale bzw. pragmatische Wege der Annäherung setzen. Mit folgendem Beispiel eines Bibliologs (→ 29) kann gezeigt werden, dass auch nicht religiös sozialisierte Jugendliche mit Spaß Zugang zu einem biblischen Text finden.

Eine Konfi-Gruppe beschäftigt sich mit der Thematik Berufung und wird von der Pfarrerin in den Kontext der Jüngerberufung durch Jesus (Mk 1, 16-20) eingeführt. Nach einer Hinführung, in der beschrieben wird, dass Jesus am Galiläischen Meer die Fischer Simon und Andreas anspricht und aufruft, ihm nachzufolgen, spricht sie die Konfi-Gruppe an: »Ihr seid jetzt Jesus! Jesus, was

bewegt dich dazu auf die beiden Fischer zuzugehen und zu sagen: Folgt mir nach?« Eine Konfirmandin meldet sich und sagt in der Rolle von Jesus: »Ich will nicht länger allein durchs Land ziehen. Das ist mir zu langweilig!« – Ein anderer Jugendlicher: »Ich brauche Verbündete für das, was ich vorhabe. Allein kann ich das nicht schaffen!« – »Wenn ich solche starken Fischer bei mir habe, werde ich immer gut versorgt sein.« – Nach und nach steigen die Konfirmanden und Konfirmandinnen in den Bibliolog ein und äußern in den verschiedenen Rollen ihre Gefühle, Gedanken, Assoziationen zum Text. Es gibt auch manche lustige und provokative Antwort, die die Bibliolog-Leiterin (aufgrund ihrer Weiterbildung) gekonnt auffängt und dabei feststellt, dass auch Konfirmanden und Konfirmandinnen, die sich sonst kaum zu Wort melden, sich dieser Begegnung mit dem biblischen Text öffnen können. Da die Einfühlung in die biblischen Personen im Bibliolog niedrigschwellig geschieht und es kein richtig oder falsch der Äußerungen gibt, können alle Konfirmanden und Konfirmandinnen in dieser Methode eine ihnen entgegengebrachte Haltung der Wertschätzung nachempfinden und so zum Mitmachen motiviert werden. Zugleich wirkt diese »bibliologische« Haltung über die unmittelbare Textbegegnung hinaus, da auch religiös wenig sozialisierte Jugendliche über ihre gedankliche und emotionale Einfühlung mit biblischen Themen und theologischen Fragenstellungen in Berührung kommen.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass die empirischen Ergebnisse der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit angesichts einer wachsenden Heterogenität der Jugendlichen in den Konfirmandengruppen auf die Notwendigkeit didaktischer Reflexion hinweisen. Subjektorientierung als Bedingung zeitgemäßer Begegnung mit jungen Menschen im Kontext von Kirche bedarf eines Raumes, in dem der / die Einzelne zu Wort und damit zu sich selbst kommen kann. Zugleich aber kann in der Achtung der Verschiedenheit der einzelnen Stimmen ein Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl wachsen, wenn es in einer Vielfalt der Lerndimensionen und Methoden in der Konfirmandenarbeit auch Begegnungsmöglichkeiten und Teilhabe am anderen gibt. Kurz: Heterogenität, die kreativ und konstruktiv mit Differenz umgeht, kann sich als Bereicherung und Gewinn für alle erweisen.

Partizipation

THOMAS SCHLAG

Einleitung

Die 23 Jugendlichen des Konfirmandenjahrgangs der Evangelisch-Reformierten Kirchgemeinde Neumünster in Zürich haben im Frühjahr 2009 gemeinsam mit einem professionellen Schreibtrainer einen »Konf-Roman« unter dem Titel »ER / SIE / ES kommt! oder: DER EVENT« erarbeitet und veröffentlicht.

Auf dem Umschlagrücken der inzwischen gedruckten Romanbroschüre wird beschrieben, worum es geht: »Am Dreikönigs-Tag des Jahres 2009 herrscht in Zürich grosse Aufregung. Laut Gerüchten soll Gott in die Stadt kommen, und nun muss dieser Mega-Event richtig vorbereitet werden. Nur: Wer soll das machen? Die Wahl fällt auf eine Gruppe von 23 Konfirmanden in Zürich. Sie werden zum Organisationskomitee ernannt und müssen sich nun schwierigen Fragen stellen. Zum Beispiel: Wo möchte Gott auftreten? Eher in einer Kirche oder im Hallenstadion? Braucht Gott ein Mikrofon? Oder gar einen Verzerrer? Wer wird zu dem Event eingeladen? Normalos? Promis? Und was ist mit dem Papst? Auf 99 Fragen wie diese finden die 23 Jugendlichen tausendundeine Antwort. Und am Ende liefern sie ebenso exklusive wie widersprüchliche Augenzeugenberichte über einen wirklich ultimativen Event«.

Aus dieser Schreibwerkstatt der Zürcher Konfirmandinnen und Konfirmanden ist aber nicht nur ein Roman entstanden, sondern ein Auszug daraus wurde schließlich als szenische Lesung im abschließenden Konfirmationsgottesdienst selbst vorgetragen. Auch jetzt ging es darum, wohin genau Gott eingeladen werden soll, wer die Gäste sein sollen, was man sich von seiner Präsenz in der Stadt Zürich erwartet und wer Gott überhaupt ist. Der Schluss der Lesung lautete folgendermaßen:

»Lukas: *Und wo sollen wir den Event für ihn durchführen?*

Thierry: *Vielleicht ist Gott die ganze Zeit unter uns, aber wir sehen ES nicht.*

Hanna: *Vielleicht hier beim Taufstein?!*

Von der Orgel-Empore:

Barbara: *Oder hier bei der Orgel?!*

Von der Empore hinten:

Samuel: *Oder hier hinten auf der Empore?!*

(Pause)

Front:

Hanna: *Nun, falls ER / SIE / ES schon hier ist ...*

Alle 4: *... dann sollte unser Event jetzt aber sofort beginnen!!«*

Ein aufwändiges Projekt hat damit seinen vorläufigen Abschluss gefunden: Die intensive theologische und gestalterische Arbeit der Jugendlichen hat ein eindrucksvolles Resultat erbracht, das diese nun stolz sowohl schwarz auf weiß wie auch im Rahmen der liturgischen Feier präsentieren. Offensichtlich ist hier in besonderer Weise Partizipation gelungen, zumindest für den Zeitraum des Gottesdienstes eine ganz besondere Atmosphäre entstanden und eine spezielle protestantische Kultur sichtbar geworden.

Einschätzungen

Aus verschiedenen organisatorischen und inhaltlichen Gründen mag dieses Beispiel nicht einfach in einen anderen Zusammenhang transferierbar sein. Dennoch steht es durchaus für eine paradigmatische Veränderung der Konfirmandenarbeit, die so mindestens im deutschsprachigen Raum in vielen Landeskirchen, Regionen und Gemeinden beobachtet werden kann.

Betrachtet man die Landschaft der gegenwärtigen Konfirmandenarbeit, so wird erkennbar, dass Projektarbeit in vielen Gemeinden längst einen festen Bestandteil dieses kirchlichen Praxisfeldes bildet. An manchen Orten und zu unterschiedlichen Anlässen innerhalb des Konfirmandenjahres wirken die Jugendlichen aktiv an der Ausgestaltung des Angebots mit und bestimmen auf erhebliche Weise den Charakter des gesamten Jahres mit.

Sondiert man zudem die aktuellen Materialien und Handreichungen zur Konfirmandenarbeit aus einzelnen Landeskirchen, so deutet sich in den letzten Jahren eine deutliche Verschiebung hin vom klassischen Modell des Konfirmandenunterrichts zu aktivitätsbezogenen Gestaltungsformen der Konfirmandenarbeit an. Oftmals greifen die Planer und Entwickler sowie die Verantwortlichen selbst dabei auch auf die Innovationspotenziale der kirchlichen und nichtkirchlichen Jugendarbeit zurück.

Dass sich hier jüngst eine nicht unerhebliche Veränderung der Denkungsart ergeben hat, zeigt sich schon daran, dass das bisherige Standardwerk »Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden« die Stichworte »Partizipation« oder »Teilhabe« mindestens im Register nicht einmal aufführt – lediglich die didaktischen »Grundkategorien des Erfahrens und Lehrens« (Comenius-Institut 1998, 439, vgl. auch 185) erhalten hier eine vergleichsweise große Aufmerksamkeit. Ansonsten wird vor allem auf bereits bestehende Erfahrungen der Jugendlichen abgehoben (Comenius-Institut 1998, 239 ff.) und nur selten ist von der Initiierung neuer Erfahrungen, etwa mit dem Kirchenraum (Comenius-Institut 1998, 264) oder erfahrungsorientiertem ganzheitlichem Lernen (Comenius-Institut 1998, 428) die Rede.

Die Befunde der Bundesweiten Studie verdeutlichen, dass ein partizipationsorientierter Ansatz in der Konfirmandenarbeit noch keineswegs flächendeckend Einzug gehalten hat: Nur 29 % der Konfirmanden hatten den Eindruck, über die behandelten Themen mitbestimmen zu können, 34 % berichten, ihre Glaubensfragen seien zur Sprache gekommen, nur 45 % haben zumindest punktuell Gottesdienste mit vorbereitet (KA in Dtl., 65 ff.). Projektphasen sind vielerorts fester Bestandteil der Konfirmandenzeit, so gibt es in 70 % aller Gemeinden Konfirmandentage – eine Chance also, die vorhandenen Zeiträume mit partizipationsorientierten Formen zu füllen.

Im Folgenden sollen einige der Erkenntnisse der Bundesweiten und Internationalen Studie nochmals benannt und in differenzierender Weise unter der Fragestellung betrachtet werden, welche didaktischen Folgerungen daraus für eine zukünftige partizipative Konfirmandenarbeit zu gewinnen sind.

Einordnungen

Die folgenden Ausführungen stehen im weiteren Zusammenhang grundsätzlicher Überlegungen, die vonseiten der evangelischen Kirche jüngst zum Verhältnis von Jugend und Kirche bzw. in weiterreichendem Sinn zum Grundauftrag der Kirche als Bildungsinstitution formuliert worden sind. Dabei wird im Anschluss an die protestantische Grundforderung von Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe (vgl. Kirchenamt 2009, 7) der enge Bedeutungszusammenhang von kirchlichem Angebot und seinen zivilgesellschaftlichen Implikationen aufgezeigt.

Grundsätzlich wird festgehalten, dass die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen kein Automatismus ist und Demokratie und Partizipation nicht selbstverständlich gelernt werden (vgl. Kirchenamt 2010, 75). Insofern sind alle kirchlichen Angebote immer auch daraufhin zu prüfen, ob sie »genügend zur gesellschaftlichen Integration beitragen und Jugendlichen hinreichende Möglichkeiten der Einübung in demokratische Strukturen und Formen der Partizipation eröffnen« (Kirchenamt 2010, 75 f.).

Wenn Jugendliche nun angesichts der Vielfalt der Lebensoptionen einen »eigenen Modus der Teilhabe an der Gesellschaft finden und einen Lebensentwurf entwickeln« (Kirchenamt 2010, 22 f.) müssen, impliziert dies, dass sich die entscheidende Herausforderung für die Kirche auch auf die Frage der Teilhabe an den Traditionen und Inhalten der evangelischen Botschaft selbst bezieht. Für kirchliches Bildungshandeln erwächst aus dem gesellschaftlichen Religionswandel ein Wahrnehmungs-, Sprach- und Partizipationsproblem: nämlich »die grundlegende Schwierigkeit, die mit dem evangelischen Bildungsverständnis

verbundenen Inhalte so verständlich zu machen, dass sie sich Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen als für ihr eigenes Leben bedeutsam erschließen« (Kirchenamt 2009, 14 f.).

In diesem Sinn stellt Partizipation ein Querschnittsthema bzw. eine themenübergreifende Aufgabe kirchlichen Handelns in kulturell und zivilgesellschaftlich bewusster Perspektive dar. An einem konstruktiven Umgang mit den offenen Partizipationsfragen erweist sich zugleich, wie pluralitätsfähig und politikfähig die Konfirmandenarbeit und die Kirche überhaupt sind (vgl. Schlag / Neuberth / Kunz 2009).

Dies bringt hinsichtlich des konkreten Bildungsangebots die Notwendigkeit mit sich, »Möglichkeiten zur Partizipation Jugendlicher und konsequente Angebote zur Demokratie- wie religiösen Urteilsfähigkeit auf allen Ebenen und in allen Bereichen kirchlichen Handelns mit Jugendlichen sichtbar zu verankern« (Kirchenamt 2010, 81). Angesprochen sind damit zugleich auch institutionelle Konsequenzen hinsichtlich innerkirchlicher »Kultur«-Veränderungen im Sinn neu zu denkender Partizipationsmöglichkeiten.

So kann etwa evangelische Jugendverbandsarbeit als eine politische Organisationsstruktur in Gemeinde, Kirchenkreis, Landeskirche und auf Bundesebene (kirchen-)politische Partizipation ebenso ermöglichen wie eine »Einübung in demokratische Entscheidungsprozesse und die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung« (Kirchenamt 2010, 71). Die Kirche ist somit im Blick auf ihre Demokratiefähigkeit selbst gefragt und muss Jugendliche dazu befähigen, sich politisch wie kirchenpolitisch zu organisieren, in eigenständiger Weise Kirche mitzugestalten und dabei selbstverantwortlich zu einer theologisch geordneten Partizipationskultur beizutragen.

Dieser Bildungsauftrag verbindet sich von vorneherein mit einer besonderen Sensibilität für diejenigen Jugendlichen, denen die notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben versagt ist: Bildungsgerechtigkeit ist nach evangelischem Verständnis immer auch als Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit auszulegen und betrifft in diesem Sinn eben »nicht nur Probleme der Armut, sondern der gesellschaftlichen Teilhabe insgesamt« (Kirchenamt 2009, 48). Bildung als partizipatorisches Geschehen richtet sich folglich immer auch auf die Eröffnung weiterreichender Förderungsmöglichkeiten gerade für Jugendliche mit schwierigen Ausgangsbedingungen und schlechteren Startchancen (vgl. Kirchenamt 2009, 68) und will dazu dienen, deren dauerhafter Ausgrenzung entgegenzuwirken. Und bekanntermaßen stellt ja die Konfirmandenarbeit noch das letzte Refugium dar, in dem Jugendliche dieses Lebensalters unabhängig von ihrem Bildungshintergrund tatsächlich nochmals gemeinsame Bildungszeit erleben und mitgestalten können.

Die Frage ist nun, wie sich die Partizipationsfrage innerhalb der gegenwärtigen Konfirmandenarbeit manifestiert und was sich von der genannten bil-

dungstheoretischen Grundpositionierung aus für die zukünftige Arbeit an Erkenntnissen gewinnen lässt.

Erkenntnisse

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass weder in den Fragebögen der Bundesweiten (vgl. KA in Dtl.) noch in der Internationalen Studie (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010) zur Konfirmandenarbeit explizit der Begriff »Partizipation« auftaucht. Als einschlägige, familienähnliche Begriffe lassen sich identifizieren:

- *Teilnahme* – etwa im Blick auf die Items »Weil ich mich zur Teilnahme gezwungen fühlte«; »Bei manchen meiner Freunde ist es mir peinlich zu sagen, dass ich an der Konfi-Zeit teilnehme«; »Ich hätte Interesse daran, nach der Konfirmation in eine kirchliche Jugendgruppe zu gehen«; »In der Konfi-Zeit habe ich Gottesdienste mit vorbereitet«;
- *Aktivitäten* – »habe ich die Aktivitäten insgesamt als stressig empfunden«; »habe ich zeitweise in Angeboten der Gemeinde (z. B. bei einem Praktikum) mitgearbeitet« oder in der Internationalen Studie »Social orientation and activities«;
- *Erfahrungen* – etwa »Erfahrung: Stärkung des Glaubens« (Index iKB1); »Zufriedenheit mit dem gottesdienstlichen Leben« (Index iKN2) oder die Items »In der Konfi-Zeit habe ich gute Gemeinschaft in der Konfi-Gruppe erlebt« (KB02), »habe ich jugendgemäße Gottesdienste erlebt« (KK30) oder »Ich habe erfahren, dass mein Einsatz für andere Menschen wichtig ist« (KK44).

Man kann somit bereits im Blick auf die Items der Fragebögen von einer dreifachen Differenzierung von Partizipation im Sinn 1. einer *formalen Teilnahme*, 2. einer demgegenüber *erhöhten Beteiligungsaktivität* und 3. von *erfahrungsorientierten, kreativen Teilhabeprozessen* ausgehen.

Es lässt sich nun von den aufgezeigten Ergebnissen her erschließen, welche dieser Formen von Partizipation in der Konfirmandenarbeit überhaupt vorkommen, als attraktiv gelten, folgenreich für die Gesamteinschätzung des Jahres sind und von dort aus, welche Formen der Partizipation zukünftig in besonderer Weise wünschenswert und zu verstärken sind.

Formale Teilnahme als Partizipations-Kultur

Die *formale Teilnahme* umfasst diejenigen Aspekte, die sich primär auf die gleichsam grundlegende Bereitschaft zur körperlichen Präsenz im Konfirmandenjahr beziehen. Erinnert sei daran, dass ein nicht geringer Teil der befragten

Jugendlichen sich eine Konfirmation auch ohne die vorherige Beteiligung am Konfirmandenjahr hätte vorstellen können. Die aus der Studie zu gewinnenden Erkenntnisse deuten mindestens darauf hin, dass für diesen Teil der Jugendlichen die formale Teilnahme als Voraussetzung für die spätere Konfirmation bereits die wesentliche und entscheidende Partizipationsform darstellt. Natürlich gehen auch dieser Teilnahmeform individuelle Entscheidungsprozesse voraus; allerdings ist die eigene Beteiligung – wenn man es einmal unterscheiden will – eher reaktiv als proaktiv, indem sich diese Jugendlichen in den Rahmen des Vorgegebenen eher ohne größere Beteiligung passiv einpassen.

Demgegenüber lassen sich Formen einer *erhöhten Beteiligungsaktivität* und *erfahrungsorientierter, kreativer Teilhabeprozesse* ausmachen und wiederum voneinander unterscheiden:

Erhöhte Beteiligungsaktivität als Partizipations-Kultur

Von »Aktivitäten« ist in den Auswertungen der Studie insbesondere dort die Rede, wo bestimmte Angebote über den klassischen Unterricht hinaus benannt werden. Hier zeigt sich, dass viele Jugendliche in der Konfirmandenarbeit »Action« – als »Synonym für Aktivitäten, die den üblichen unterrichtlichen Rahmen überschreiten« (KA in Dtl., 67) – erleben.

Ein hohes Maß an Sonderaktivitäten macht deutlich, dass an die Stelle des festen Schemas reiner Unterrichtsstunden immer stärker auch flexible Gestaltungsformen treten, was durchaus eine weitreichende und großflächige Übergangsdynamik »vom Konfirmandenunterricht zu einer vielgestaltigen Konfirmandenarbeit« (KA in Dtl., 47) anzeigt. Dies wird im Übrigen auch von den Eltern dort in besonderer Weise geschätzt, wo mit dem Erwerb sozialer Kompetenzen gerechnet werden kann (vgl. KA in Dtl., 85).

Neben den vielerorts verankerten Konfi-Freizeiten bzw. Camps (92 % der Gemeinden) und Konfi-Tagen (70 %) nannten immerhin 43 % der befragten Gemeinden weitere, über die üblichen Beteiligungsmöglichkeiten hinausgehende Aktivitäten. Benannt wurden etwa die Mitgestaltung spezieller Gottesdienste, Konfi-Fußball-Turniere, Mithilfe bei Veranstaltungen wie Gemeindefest oder Krippenspiel, Diakoniepraktika sowie diverse weitere Aktionen wie Geländespiele, Besuch einer Moschee, Sammelaktionen, Konfirfrühstück oder Jugendkreuzweg (vgl. KA in Dtl., 46).

Allerdings zielen solche Aktivitäten offenbar eher selten auf eine Vernetzung innerhalb der Gemeinde ab: »Nur 38 % aller Gemeinden führen Gemeindepraktika durch und 42 % nutzen die Konfirmandenzeit für gemeinsame Aktivitäten mit der kirchlichen Jugendarbeit am Ort (sofern diese überhaupt vorhanden ist)« (KA in Dtl., 49 f.). Wie wichtig solche jugendarbeitsnahen Aktivitäten

sind, zeigt sich daran, dass gerade diese sowohl von den Jugendlichen wie von den Mitarbeitenden mit am positivsten bewertet werden.

Zu betonen ist auch, dass solche Aktivitäten durchaus Werte vermittelnde Implikationen haben und einen wichtigen Anreiz zum weiteren ehrenamtlichen Engagement darstellen können – vorausgesetzt, die Verantwortlichen beziehen diese Dimension in die Planung und Durchführung solcher Aktivitäten bewusst mit ein. Insofern gilt: »Gemeindepraktika zur Förderung von Ehrenamtlichkeit sowie Freizeiten zur Verstärkung des Gemeinschaftserlebens sind zwei konkrete Beispiele, die nachweislich eine Auswirkung auf die zivilgesellschaftlich relevanten Effekte der Konfirmandenarbeit haben« (KA in Dtl., 218).

Allerdings stellt sich die Frage, ob und in welchem Sinn diese Aktivitäten tatsächlich schon als erfahrungsorientierte, kreative Teilhabe anzusehen sind. Denn für den Bereich der Sonderaktivitäten etwa ist keineswegs von vornherein klar, dass damit inhaltliche *partizipatorische* Anliegen der Jugendarbeit aufgenommen sind. Es ist durchaus denkbar, dass hier Aktivität vor allem um gewisser höherer Lernziele willen ermöglicht wird und demzufolge auf Seiten der Jugendlichen dann bestenfalls von extrinsischen Motivationen ausgegangen werden kann – etwa wenn für bestimmte Projekte feste Punktzahlen erteilt werden, mit denen ein Gesamtpunktekonto gefüllt werden muss. In einem solchen Fall könnte sich die Hoffnung auf tatsächlich innere Beteiligung gerade in ihr Gegenteil verkehren und die beteiligten Jugendlichen vielleicht sogar auf besonders engagiert wirkende Weise versuchen, aktives Interesse zu suggerieren.

»Aktive Partizipation« und kreative Teilhabe als Partizipations-Kultur

»Aktive Partizipation« findet sich insbesondere im Zusammenhang der Internationalen Studie, der zu Folge sich Konfirmandenarbeit in Bezug auf die Ideen der Jugendarbeit im Modus kreativer Methoden, Subjektorientierung und Möglichkeiten »aktiver Partizipation« abbildet (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 16 f.). Interessanterweise ist im Kontext der Internationalen Studie auch im Zusammenhang der Gottesdienste von »aktiver« bzw. von »liturgischer Partizipation« die Rede (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 18, 35). Deutlich wird hier, dass die »aktive Partizipation« der Jugendlichen am Gottesdienst bzw. deren »aktive Rolle« (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 53) die Wahrnehmung der Gottesdienste überhaupt beeinflusst (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 289). Eine positive Wahrnehmung ist dort besonders groß, wo die eigene »aktive Partizipation« im Zusammenspiel mit Jugendlichen stattfindet, die nur wenig älter sind (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 53).

Was die deutschen Ergebnisse angeht, sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass eine »aktive Partizipation« der Konfirmandinnen und Konfirmanden an

der Gottesdienstgestaltung zwar von den Mitarbeitenden für wichtig gehalten wird. Diese setzen ihre Wunschkonzeptionen aber noch keineswegs stringent in die Praxis um (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 68), sondern offenbar werden im Ernstfall oft gerade wieder die traditionellen Settings und Beteiligungsformen favorisiert. Überhaupt findet sich der Begriff der Partizipation in allen an der Untersuchung beteiligten Ländern recht unscharf für alle möglichen Formen der jugendlichen Präsenz am gottesdienstlichen Geschehen bzw. der rituellen Praxis der Gemeinde.

Für den norwegischen Kontext wird interessanterweise von einer »milden Form sichtbarer Konfirmandenteilhabe« gesprochen, die sich im Mitsingen von Liedern, Lesen von Texten oder dem Spielen von Szenen manifestiert (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 182). Von Partizipation ist dementsprechend vor allem im Zusammenhang mit liturgischen Funktionen wie dem Austeilen der Gesangbücher, dem Anzünden von Kerzen oder dem Tragen des Prozessionskreuzes die Rede (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010). Im schwedischen Zusammenhang bezieht sich die Rede von Partizipation überhaupt primär auf die Planung und Vorbereitung von Gottesdiensten (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 204).

Die Studie kann jedoch keine nähere Auskunft darüber geben, welche Formen der gottesdienstlichen und liturgischen Mitgestaltung die größten oder nachhaltigsten Effekte mit sich bringen (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 35).

Schließlich bildet sich der Zusammenhang zwischen kirchlicher und zivilgesellschaftlicher Partizipationskompetenz auch im Kontext der Internationalen Studie wieder ab. So zeigt sich, dass Konfirmandenarbeit zu sozialer Interaktion und Partizipation beiträgt, die ethische Urteilskraft junger Menschen stärkt und diese zugleich in ehrenamtliche Arbeit einzuführen und dafür zu aktivieren vermag (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 265, 270, 287 f.). Wo allerdings schon während des Jahres keine Möglichkeiten bestehen, ein solches freiwilliges Engagement zu erleben, ist naturgemäß auch die Bereitschaft, ein solches später anzustreben, gering (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 273). Insofern dient die Konfirmandenarbeit im guten Fall der sozialen Partizipation, zivilgesellschaftlicher Aktivität und inhaltlich den Werten der Sorge und Solidarität (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 266).

Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang noch auf die Erkenntnis der Internationalen Studie, dass die Partizipationsbereitschaft durchaus genderspezifische Differenzen aufweist. So zeigt sich generell eine positive Wahrnehmung und Beteiligungsbereitschaft unter den Mädchen (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 257, 260). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die glaubens- und lebensbezogenen Zielsetzungen der Konfirmandenarbeit, die Kommunikation über Religion und die Formen von Gruppenaktivität und Gottesdienstteilnahme besser zu den entwicklungsbedingten Interessen und

Einstellungen der Konfirmandinnen passen als zu denen der Jungen (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 262). Damit kann dieses kirchliche Praxisfeld aber auch zugleich dazu beitragen, genderbezogene Einstellungen aufzubrechen und gleichberechtigte Partizipationsmöglichkeiten in Kirche und Gesellschaft zu befördern (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 264).

Erscheinungsbilder

Lässt sich nun in irgendeiner Form in den Studien verifizieren, ob es in einem angemessenen Maß zu solchen Angeboten gekommen ist? Einiges deutet zumindest auf die Dimension erfahrungsorientierter, kreativer Teilhabeprozesse hin. Andererseits wird aber auch festgestellt, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden trotz aller Sonderaktivitäten mit ihren Themen und Glaubensfragen noch wenig vorkommen bzw. diese Themen bisher eher selten eigenständig mitbestimmen.

Im Blick auf die unterschiedlichen Konnotationen des Partizipationsbegriffs innerhalb der aktuellen Studien und die daraus hervorgehenden Herausforderungen für eine zukünftige Konfirmandenarbeit stellt sich die Frage, wie sich beide Formen – also *Beteiligungsaktivität* als eine schwächere und *kreative Teilhabeprozesse* als eine stärkere Form der Partizipation – voneinander gewinnbringend unterscheiden lassen. Die Abgrenzung kann dann zugleich Perspektiven für die zukünftigen Möglichkeiten stärkerer Partizipation aufzeigen.

Diese ließe sich etwa an Hand folgender Kriterien näher bestimmen:

- Mitentscheiden: Konfirmandinnen und Konfirmanden bestimmen bzw. entscheiden über das konkrete Partizipationsangebot und seine Durchführung und Ausgestaltung mit.
- Unverzichtbarkeit: Sie erfahren, dass ihre eigene Partizipation unverzichtbar ist und sie schlichtweg für den guten und erfolgreichen Verlauf gebraucht werden. Damit ist Partizipation deutlich mehr als Dekoration, wie sie oft bei der Beteiligung von Konfirmanden im Gottesdienst praktiziert wird.
- Nichtvorhersagbarkeit: Prozesse eröffnen kreative Räume, von denen die Verantwortlichen im Voraus nicht sagen können, wie Konfirmandinnen und Konfirmanden diese füllen werden und was sich überhaupt jeweils dort ereignen wird.
- Ganzheitlichkeit: Der Teilhabeprozess umfasst im besten Sinn sowohl kognitive, affektive als auch verhaltensbezogene Komponenten.
- Offenheit für Unentdecktes: Echte Teilhabeprozesse umfassen bisher noch unentdeckte oder nicht artikuliert Bedürfnisse der Konfirmandinnen und

Konfirmanden ebenso wie neue Ideen und deren spezifische Kompetenzen in Fragen des Weltzugangs.

- Offenheit für Kritik: Dieser Teilhabeprozess muss offen sein für Kritisches und Kontroverses, es darf weder indoktriniert noch ideologisiert noch dogmatisch überwältigt werden.
- Eigene Deutehoheit: Partizipation in diesem stärkeren Sinn besteht in der Erarbeitung von Interpretationsspielräumen und der Begehung von Aktionsspielräumen, durch die zugleich auch bisherige hergebrachte Definitionsmacht- und reale Machtverhältnisse infrage gestellt werden.

Diese notwendige Entscheidung zur gleichberechtigten theologischen Partnerschaft Jüngerer und Älterer lässt sich durchaus als eine Form jugendtheologischer Annäherung an die Konfirmandenarbeit ansehen. Dies hat zugleich seine kritische Komponente darin, dass die verantwortlichen Erwachsenen selbst überprüfen müssen, warum sie nicht mehr Partizipation ermöglichen oder was ihnen daran schwer fällt bzw. welche Autorität und Gestaltungsmacht sie zu verlieren befürchten.

Insofern machen die aktuellen Befunde zur Konfirmandenarbeit durchgängig deutlich, dass von einem partizipationsorientierten Ansatz der Jugendarbeit, sowohl von ihren Grundprinzipien wie von ihren Methoden und ohnehin deren gesamter kommunikationsoffener Diskurskultur erheblich profitiert werden kann (→ 70 ff.). Zwar zeigt sich in vielen Gemeinden, dass die Konfirmandenarbeit bereits viel von der Jugendarbeit gelernt hat. Das gilt insbesondere für den Bereich der Sonderaktivitäten, der das früher übliche Unterrichtsformat bereichert. In inhaltlicher Hinsicht dagegen sind wichtige Anliegen der Jugendarbeit noch nicht aufgenommen worden. Dies heißt gleichwohl natürlich nicht, dass Konfirmandenarbeit einfach zu einem von vielen möglichen Angeboten kirchlicher Jugendarbeit werden kann oder soll; vielmehr muss ihre spezifische theologische Verortung und der daraus resultierende genuine Bildungsauftrag in der Ausgestaltung berücksichtigt werden.

Dies hat dann zugleich erhebliche Konsequenzen auf der Seite der Mitarbeitenden und Verantwortlichen, sowohl im Blick auf ihr Bild von Kirche wie für ihr Selbstverständnis. Die Ergebnisse der Studien machen zum einen deutlich, dass Kirche selbst für die Jugendlichen als ein »Ort offener Kommunikation auf der Grundlage partizipativer Strukturen« (KA in Dtl., 251) erkennbar werden muss.

Zugleich kann gerade auch die bisherige kritisch-distanzierte Wahrnehmung der Gottesdienste damit nochmals aufgebrochen oder mindestens doch relativiert werden – dass dies erfolversprechend ist, zeigt sich dort, wo Jugendliche an besonderen Jugendgottesdiensten tatsächlich aktiv, also etwa als (Co-)Leiter im Gottesdienst beteiligt waren (vgl. KA in Dtl., 244).

Zudem gilt, dass – theologisch gesprochen – Kirche durch ihre Partizipa-

tionsangebote für Jugendliche als Gemeinschaft der Heiligen erkennbar wird: »Deren verstärkte Beteiligung gehört zu den Kennzeichen der als Perspektivenwechsel und Öffnung bezeichneten Reform von Konfirmandenarbeit« (KA in Dtl., 226), gerade dann wenn diese selbst noch in einem nahen Lebensalter stehen. Partizipation scheint besonders dann zu glücken, wenn etwas ältere Jugendliche, also etwa die bereits Konfirmierten, den Part der Motivierenden übernehmen und – etwa im Sinn einer Mentorenschaft – kommunikative wie interaktive Begleit- und Vorbildfunktion übernehmen (→ 32 ff.). Beteiligung heißt hier Beteiligung am eigenen Lebenslauf mitsamt seinen religiösen Konnotationen – so kann unmittelbar biographiebezogen deutlich werden, warum sich Menschen für die Gemeinde engagieren.

Hier können sich gleichsam in personal kongenialer Weise Perspektiven von Ehrenamt und Jugendarbeit miteinander verbinden. Letztlich wird sich aber auch Partizipation nur erhöhen lassen, wenn die verantwortlichen Pfarrerinnen und Pfarrer selbst bewusst und gezielt die Arbeit im Blick auf die Verantwortlichkeit breiter anlegen: Gruppen und Engagierte in der Gemeinde gibt es genug und gerade für diese können Begegnungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden noch einmal ganz neu Gemeinde und ihre eigene Bedeutsamkeit verdeutlichen. Damit versteht sich von selbst, dass von den pastoralen Protagonisten nicht nur eigenes hierarchisches Denken aufzugeben ist, sondern dass diese auch auf partizipatorische Strukturen hinwirken müssen. Natürlich ist ein solches erhöhtes Engagement mit erheblichem Mehraufwand verbunden. In der Regel kostet es weniger Zeit und Mühe, bestimmte klare Anweisungen zu geben oder beispielsweise für die Beteiligung am Gottesdienst bestimmte Lesetexte vorzugeben. Die Motivierung von mehr Beteiligung ist extrem zeitaufwändig und die Organisation solcher wirklich kreativ partizipativer Formen und Strukturen erfordert Ressourcen, die sich nicht einfach aus dem Nichts destillieren lassen (→ 45 ff.). Besondere Projekte sind mit einem hohen logistischen, personellen und finanziellen Aufwand verbunden. Und selbst wenn die Durchführung gelingen sollte, ist noch keineswegs automatisch gesagt, dass sich dadurch spontane Begeisterung oder gar nachhaltige Eindrücke bei den Jugendlichen einstellen. Und doch besteht angesichts der genannten Erkenntnisse und der faktischen Interessen der Jugendlichen zu einem solchen Neuaufbruch schlechterdings keine Alternative.

Dies bringt zudem eine neue Dimension von lokaler Beteiligung dort ins Spiel, wo in den letzten Jahren Teilhabeangebote immer stärker überregionalen Charakter angenommen haben, sei es in gemeindeübergreifenden Konfi-Camps oder Freizeiten fernab der eigenen Gemeinde. In diesem Sinn ist wieder verstärkt nach Formen der *Beteiligung der Jugendlichen* etwa durch Projekte und Praktika in der eigenen Ortsgemeinde zu suchen.

Diese aktive Beteiligung am »agenda-Setting« im Sinn der Mitentscheidung

über Themen und inhaltliche Schwerpunkte erscheint jedemfalls um so notwendiger, als neben der Zufriedenheit mit dem Gruppenerlebnis sowie dem Erscheinungsbild der konkreten Pfarrerin bzw. des Pfarrers gerade die Auswahl der Themen (→ 125 ff.) eine entscheidende Rolle dafür spielt, wie die Jugendlichen die Konfirmandenzeit als Ganzes bewerten (vgl. KA in Dtl., 72).

Und schließlich ergibt sich von hier aus nochmals eine weiterreichende Perspektive über den engeren Bezirk der Kirchengemeinde hinaus. Um es nochmals auf die partizipationsbezogene Ebene zu heben: Hier können sich gemeindepädagogische und zivilgesellschaftliche Bildungs- und Gestaltungsaufgaben einer öffentlichen partizipatorischen Theologie und Kirche unmittelbar miteinander verbinden (→ 271 ff.).

Entschiedene evangelische Partizipations-Kultur

Es ist Ausdruck der Botschaft des Evangeliums, wenn sich Kirche als Institution für Jugendliche einsetzt, sei es allgemein in ihrer Arbeit im Bereich der öffentlichen Verantwortung; sei es ganz konkret in der Unterstützung von Jugendlichen in ihren individuellen Risikolagen; sei es in der Eröffnung von Räumen, die Jugendliche integrieren und ihnen aktive Teilhabe ermöglichen. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, Jugendlichen auf diese Weise eine Stimme zu geben und ihnen entsprechende Möglichkeiten von Teilhabeerfahrung zu eröffnen (vgl. Kirchenamt 2010, 35). In diesem Sinn können die Begegnungen im Konfirmandenjahr zugleich Vorbildfunktion für ein gemeinsames und solidarisches Miteinander erlangen. Die Konfirmandenzeit wird so als ein Zeitraum zugesagter und aufgegebener Solidarität erfahren.

Das heißt zugleich, aus pädagogischen und theologischen Gründen der Unverfügbarkeit Raum zu geben und zugleich darauf zu vertrauen, dass eine »Kirche für andere« schon dann als solche erkennbar wird, wenn sie überhaupt einen solchen Sensus entwickelt und sowohl innerhalb als auch außerhalb der Konfirmandengruppe Zeichen des solidarischen Miteinanders entwickelt und setzt.

Deutlich wird, dass zeitintensive gemeinsame Aktivitäten allein noch keineswegs automatisch für tiefere sachbezogene Erfahrungen oder echte Partizipation sorgen. Insofern benötigen längere Zusammenkünfte nicht nur den Einsatz unterschiedlicher Methoden, sondern eine »Selbstbeteiligung in kreativen Prozessen«, »Formen von geistlichem Leben« (KA in Dtl., 296) sowie die gemeinsame »Beteiligung und Glaubenserprobung« (KA in Dtl., 314). Und dies immer unter der Prämisse, dass Teilnahme allein noch keineswegs Teilhabe ist, aber doch von einer gelingenden Teilnahme aus neue Perspektiven für kreative

Teilhabeprozesse an den Inhalten und Prozessen der Konfirmandenzeit erwachsen können. Selbstverständlich wird dann manches von dem, was Jugendliche einbringen, überraschen, irritieren und nicht immer gleich verständlich sein – auch die zu Beginn genannte Schreibwerkstatt hat im wahrsten Sinn des Wortes eine Menge Stil-Blüten hervorgebracht. Und doch macht es gerade eine solche protestantische Partizipations-Kultur aus, dass sie in aller Freiheit – und nicht zuletzt mit dem Mut zum liturgischen Experimentieren – mit den freien Äußerungen der Jugendlichen umgeht, um die es von Beginn an und letztlich geht, und dabei zugleich immer deren besonderen Wert zum Vorschein bringt. Und wenn sich dann tatsächlich ein Jugendlicher traut, zu formulieren: »Vielleicht ist Gott die ganze Zeit unter uns, aber wir sehen ES nicht«, wäre dies schon ein erheblicher Beitrag zu einer theologischen und gesellschaftlich hoch bedeutsamen Partizipations-Kultur.

Inhalte und Themen

FRIEDRICH SCHWEITZER, VOLKER ELSNBAST UND HERBERT KOLB

Die Frage nach dem, *was* Konfirmandinnen und Konfirmanden lernen, ist immer wieder Anlass zu besonderer Sorge, insbesondere für Synoden und in Kirchenvorständen. Offenbar spielt dabei die Befürchtung eine Rolle, ein christliches Grundwissen könne immer weniger gesichert werden, vor allem angesichts einer wenig verlässlichen christlichen Sozialisation in Familie, Schule und Gesellschaft. Deshalb müsse dafür Sorge getragen werden, dass insbesondere der Konfirmanden*unterricht* ein solches Wissen gewährleistet, auch wenn die Jugendlichen, wie es dann in den Diskussionen oft heißt, selbst vielleicht wenig entsprechende Interessen mitbringen.

Der Übergang vom herkömmlichen Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit vollzog und vollzieht sich nicht primär in Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage, die häufig eher implizit behandelt wurde. Im Nachhinein kann allerdings gesagt werden, dass ein Element dieses Übergangs auch eine Relativierung der Inhalte war. Dass die Frage nach Inhalten eine geringer werdende Rolle spielte, war möglicherweise sogar ein konstitutives Element des Übergangs vom herkömmlichen Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit, da dieser Übergang anders gar nicht möglich gewesen wäre. Allerdings wurde dies kaum einmal ausdrücklich reflektiert. In diesem Sinne blieb die Inhaltsdimension eher unterbestimmt.

Am Katechismus als einem christlich-religiösen Lehr-Lern-System mit seinerzeit reklamierter Lebensrelevanz und an seiner Ablehnung kann die Problemstellung gut nachvollzogen werden: Die Abkehr vom Konfirmanden*unterricht* bedeutete vielfach auch die Ablehnung des Katechismus, und damit schwand die wirksame Maßgeblichkeit seiner Inhalte. An die Stelle des Katechismus traten nun offenere Orientierungen, wie sie sich symbolisch in der Gestalt einer Loseblattsammlung oder eines daran angelehnten Ordners ausdrücken konnten. Aufgrund der Kritik und Ablehnung von herkömmlichen Formen, Kontexten und Beziehungsmustern traten die Inhalte des Katechismus und damit die Inhalte generell zurück.

Der vorliegende Beitrag geht weder von der allgemeinen Sorge um ein christliches Grundwissen noch von einer Kritik herkömmlicher Katechismen aus. Er wählt statt dessen, dem Anliegen des gesamten Bandes folgend, die empirischen Befunde aus der Bundesweiten Studie als Ausgangspunkt. Dafür gibt es allerdings gerade im Blick auf die Inhalte gute Gründe. Denn die Äußerungen der befragten Jugendlichen unterstreichen die Notwendigkeit, sich verstärkt auch

um die Ausgestaltung der Konfirmandenzeit im Blick auf Inhalte zu bemühen. Weit mehr als erwartet spielt für die Jugendlichen offenbar auch eine wesentliche Rolle, worum es in der Konfirmandenzeit inhaltlich geht. Darüber hinaus wünschen sie sich in dieser Hinsicht deutlich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Inhaltliche Erwartungen – Enttäuschungen bei den Inhalten

Zu den wohl für viele überraschenden Ergebnissen der Bundesweiten Studie zählt, dass die Inhalte für die von den Konfirmandinnen und Konfirmanden artikulierte Gesamtzufriedenheit mit ihrer Konfirmandenzeit eine wichtige Rolle spielen. Die statistischen Analysen zeigen, dass den behandelten Themen sogar eine höhere Bedeutung für die Gesamtzufriedenheit zukommt als dem erwartbaren Aspekt »Spaß«. Dabei kann auch angenommen werden, dass es für die Jugendlichen keinen grundsätzlichen Gegensatz zwischen Inhalten und »Spaß« gibt: Wenn ihnen etwas gefällt – eben auch in inhaltlicher Hinsicht –, macht es ihnen »Spaß«. Erst auf den weiteren Plätzen folgen bei der Studie Aspekte wie Freizeit, der oder die Hauptverantwortliche und die Gemeinschaft. Die entsprechende statistische Berechnung (Regressionsanalyse) wird in der Studie auf die knappe Formel gebracht: »Neben der Zufriedenheit mit dem Gruppenerlebnis (mit den ... Aspekten Spaß, Gemeinschaft und Freizeit) spielen die Pfarrerin bzw. der Pfarrer sowie, in besonders hohem, bislang in der Diskussion häufig unterschätztem Maß, die Auswahl der Themen die entscheidende Rolle dafür, wie Jugendliche ihre Konfirmandenzeit insgesamt bewerten« (KA in Dtl., 72).

Dieser Befund muss insofern Anlass zu weiteren Reformbemühungen sein, als die Jugendlichen zugleich in manchen Hinsichten deutliche Unzufriedenheit im Blick gerade auf Inhalte und Themen artikulieren und sich in der Studie auch sonst Probleme bei den Inhalten abzeichnen. Als unbefriedigend wahrgenommen werden die Inhalte oder Themen zunächst hinsichtlich ihrer Lebensrelevanz. So bemerkt fast jeder zweite Konfirmand: »Was ich in der Konfi-Zeit gelernt habe, hat mit meinem Alltag wenig zu tun«. Und nur 34 % berichten, dass ihre Glaubensfragen zur Sprache kamen. Nur 26 % hatten den Eindruck, die Themen selbst mitbestimmen zu können. Lediglich 36 % der Jugendlichen trauen am Ende ihrer Konfirmandenzeit der Kirche relevante Antworten auf Fragen zu, »die mich wirklich bewegen«, wobei diese Rate vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt noch einmal sinkt (KA in Dtl., 105).

Dabei ist es offenbar nicht so, dass die Jugendlichen keine auf den christlichen Glauben oder die Kirche bezogenen Fragen und Interessen mitbrächten.

Vor allem fünf Themenkreise werden von ihnen positiv hervorgehoben: Taufe, Jesus Christus, Sinn des Lebens, Gerechtigkeit und Verantwortung für andere, Freundschaft. Scharf abgelehnt wird keines der übrigen bei der Befragung angebotenen Themen, aber das Interesse an »Abendmahl« oder »Bibel« ist doch deutlich weniger ausgeprägt. Die geringste Zustimmung finden die Themen: »Ablauf und Sinn des Gottesdienstes« und »unsere Kirchengemeinde« (KA in Dtl., 106). Die Negativwahrnehmung des Gottesdienstes kann dabei als weiterer Hinweis auf die Bedeutung der Inhaltsdimension angesehen werden, auch wenn sie darin natürlich nicht aufgeht. Anscheinend können die Konfirmandinnen und Konfirmanden mit den Inhalten des Gottesdienstes, vor allem der Predigt, nichts oder wenig anfangen, zumindest nicht in der praktizierten Form – unter anderem auch mit der den Jugendlichen zugewiesenen Rolle.

Eine andere Betrachtungsweise der Studie vergleicht die Wichtigkeit von Themen aus verschiedenen Perspektiven – der Perspektive von Konfirmandinnen und Konfirmanden, der von Pfarrerinnen und Pfarrern sowie der von Ehrenamtlichen. Hier zeigen sich dann erhebliche Diskrepanzen. Besonders bei den Themen »Freundschaft« und »andere Religionen« übertreffen die Wünsche der Konfirmandinnen und Konfirmanden bei Weitem die Akzentsetzungen der Pfarrerinnen und Pfarrer, während diese umgekehrt den Themen »Ablauf und Sinn des Gottesdienstes« und »Abendmahl« eine weit höhere Bedeutung beimessen als die Jugendlichen (KA in Dtl., 109).

Diese Befunde sind gewiss nicht so zu verstehen, als sollte in Zukunft vor allem das Thema »Freundschaft« behandelt werden. Die Befunde und Analysen zeigen jedoch, dass lebensweltbezogene Themen, nicht-christliche Religionen sowie ethische Fragestellungen weit mehr Beachtung verdienen, als dies bislang zumindest vielfach der Fall zu sein scheint. Bemerkenswert ist auch, dass sich die von den Jugendlichen bevorzugten Themen durchweg auf theologische oder theologisch anschlussfähige und gehaltvolle Fragen beziehen, die keineswegs in einem Gegensatz zu einer inhaltlich-christlichen Profilierung der Konfirmandenarbeit stehen müssen. Deshalb ergibt sich die Aufgabe, diese Themen theologisch für sich, mit den Mitarbeitenden und schließlich mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden zu erschließen.

In diesen Zusammenhang gehört auch der Wunsch der Konfirmandinnen und Konfirmanden, bei den Inhalten mehr mitbestimmen zu können (KA in Dtl., 65). Diesen Wunsch ernster zu nehmen müsste also nicht bedeuten, auf theologisch gehaltvolle Themen zu verzichten.

Nicht zu übergehen sind allerdings auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Teilgruppen. Inhaltliche Interessen sind bei Gymnasiasten stärker ausgeprägt als bei Hauptschülern. Und die vorausgehende religiöse Sozialisation verstärkt inhaltliche Interessen, besonders bei klassischen Katechismus-The-

men, wobei das Interesse an lebensweltlichen Themen bei diesen Jugendlichen ebenfalls höher ausfällt (KA in Dtl., 105 ff.).

Insgesamt macht die Studie besonders darauf aufmerksam, dass sich in den Befunden die Herausforderungen der religiösen und weltanschaulichen Pluralität widerspiegeln, wenn sich diese auch regional oder vor Ort recht unterschiedlich darstellen mag, im Osten also weniger als im Westen. Diese Herausforderungen scheinen den Jugendlichen und den Ehrenamtlichen weit deutlicher vor Augen zu stehen als den Pfarrerinnen und Pfarrern. Zumindest zeigen diese nur wenig Bereitschaft, sich auf dieses Thema einzulassen. Während 44 % der Jugendlichen die Erwartung artikulieren, in der Konfirmandenzeit etwas über andere Religionen zu erfahren, neigen die Pfarrerinnen und Pfarrer dazu, dieses Thema allein der Schule und dem schulischen Religionsunterricht zuzuweisen. Entsprechend läuft dieser thematische Wunsch der Jugendlichen häufig ins Leere. Ähnliches gilt auch für das Thema »evangelisch – katholisch«, also für die Frage nach konfessionellen Unterschieden und Ökumene (KA in Dtl., 107).

Aus der Perspektive der Konfirmandinnen und Konfirmanden lassen sich zwei weitere Befunde zur Kontextuierung der Inhalte und Themen festhalten: Einmal stehen Themen und Inhalte nicht in Konkurrenz zu »Spaß«, sondern die Wertschätzung von Spaß weist einen positiven Zusammenhang mit den Interessen an Inhalten auf. Schließlich: Mit Sicherheit spielt immer auch die Art und Weise, wie den Jugendlichen Themen und Inhalte zur Erschließung angeboten werden, eine Rolle (→ 135 ff.). Doch geht es hier nicht allein um eine Frage der Methoden. Verschiedene Jugendliche bringen unterschiedliche Interessen und Offenheiten mit, die didaktisch berücksichtigt werden müssen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass den Inhalten und Themen für die weitere Reform von Konfirmandenarbeit eine weit größere Bedeutung zukommt, als bei den Entwicklungen vom Konfirmandenunterricht hin zur Konfirmandenarbeit vielfach angenommen oder durch entsprechende Modelle aufgenommen wurde. So bietet z. B. die Hinwendung zur Lebenswelt der Jugendlichen – eines der Kennzeichen von Konfirmandenarbeit – darauf allein offenbar noch keine ausreichende Antwort. Zugleich können die Befunde zu den Inhalten angemessen keineswegs im Sinne der Notwendigkeit einer bloßen Rückkehr zu einem christlichen Grundwissen gedeutet werden. Gerade die klassischen Katechismus-Themen sowie die auf Kirche und Gottesdienst bezogenen Inhalte stoßen bei den Jugendlichen ja auf wenig Zustimmung. Ihnen einfach mehr davon zu bieten, dürfte keine erfolgsversprechende Strategie sein. Da es aber auch nicht angemessen wäre, Inhalte allein gemäß einer vielleicht bloß vordergründigen Interessenlage auszuwählen, sind an dieser Stelle weitere, vor allem didaktische Überlegungen zur Auswahl der Inhalte erforderlich.

Katechismuswissen und Didaktik der Konfirmandenarbeit

Seit der Reformationszeit wurde die Frage nach den Inhalten des katechetischen Unterrichts in Bezug auf den Katechismus breit diskutiert. Heute wird dabei fast ausschließlich noch an die beiden Katechismen gedacht, die sich langfristig durchgesetzt haben, zum einen an Martin Luthers Kleinen Katechismus und zum anderen an den Heidelberger Katechismus auf reformierter Seite. In der Reformationszeit selbst und bis ins 19. Jahrhundert war diese Frage freilich weit offener, wie die zahlreichen Katechismusentwürfe und -bearbeitungen aus diesen Zeiten eindrücklich zeigen (vgl. die Sammlung bei Cohrs 1978). Dies war nicht einfach ein historischer Zufall, sondern entsprach durchaus Luthers ausdrücklichen Forderungen. Er ging von einer grundsätzlichen Offenheit der Wahl eines Katechismus aus (Vorrede zum Kleinen Katechismus: »erwähle Dir, welche Form Du willst«, BSLK 1976, 503) und gab als Kriterium nicht einen vorgegebenen Umkreis von Inhalten an, sondern eine Aufgabe oder didaktische Funktion: Ein Katechismus müsse die für ein christliches Glauben und Leben erforderlichen Kenntnisse bieten (Vorrede zur Deutschen Messe: »Katechismus aber heißt ein Unterricht, damit man die Heiden, so Christen werden wollen, lehret und weiset, was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christentum«, zit. nach Nipkow / Schweitzer 1991, 71). Interessanterweise kommt dabei für Luther bereits auch eine Art Außenperspektive in den Blick: Selbst diejenigen, die nicht zum christlichen Glauben kommen, könnten im Kleinen Katechismus zumindest das »Stadtrecht« lernen, wobei offenbar an die ethischen Inhalte, vor allem also die Zehn Gebote, gedacht war (Vorrede zum Kleinen Katechismus, BSLK 1976, 504).

Im vorliegenden Zusammenhang der Frage nach den Aufgaben und Funktionen eines Katechismus sind auch die von Friedrich Schleiermacher entwickelten Überlegungen und Kriterien bemerkenswert. Schleiermacher unterscheidet im kirchlichen Unterricht zwischen zwei Funktionen des Katechismus, zum einen als Bekenntnisbuch der Kirche und zum anderen als Medium für den Unterricht. Während der Katechismus für die erste Funktion auf eine konstante Gestalt angewiesen sei, müsse er in der zweiten Hinsicht äußerst flexibel bleiben. Unterrichtsprozesse können in seiner Sicht nur dann gelingen, wenn auch die Inhalte oder Medien – und das bedeutet für ihn: auch der Katechismus – möglichst genau auf die Lehrenden und Lernenden eingestellt sind (F. Schleiermacher, zit. nach Nipkow / Schweitzer 1991, 297 f.). Deshalb geht er so weit zu fordern, dass der »Geistliche« eigentlich jedes Mal einen neuen Katechismus entwickeln müsse, also für jede neue Gruppe und damit jedes Jahr – eine Forderung, die wohl nicht in einem wörtlichen Sinne verstanden werden sollte (auch damals wäre dies sicher eine völlige Überforderung gewesen), sondern

die ein Prinzip aufzeigen soll: Ein starr festliegender Katechismus kann das Lernen und damit das wirksame Lehren verhindern.

Im heutigen Verständnis gehören solche Fragen in den Bereich einer Didaktik, die dabei allerdings nicht auf methodische oder organisatorische Fragen verkürzt werden darf. Der Anspruch einer Didaktik bezieht sich vielmehr von Anfang an auch auf die *Auswahl der Inhalte*, und dies im Sinne *kriterien- oder prinzipiengeleiteter Auswahlprozesse*. Grundlegend für die gesamte neuere Didaktik, für die als Beispiel die Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki stehen kann (Klafki 1985) und die in der Religionsdidaktik etwa in der Gestalt der Elementarisierung aufgenommen wurde (Nipkow 1986, Schweitzer 2003a), ist dabei die Verschränkung von Person und Inhalten. Inhalte können demnach immer nur ausgewählt werden, wenn und indem ihre gleichzeitige Bedeutsamkeit von den lernenden Personen her und von der Sache her ausgewiesen wird. Dass dies bei dem Planungsschritt der Auswahl der Inhalte oft hypothetischen Charakter hat, erweist sich in den Lernprozessen und an den Lernergebnissen: Den Jugendlichen selbst ist es aufgegeben, die Korrelation, den Anschluss oder den Zusammenhang zwischen Inhalten und ihren Fragen und Erfahrungen herzustellen. Eine solche, wenn man so will: konstruktivistische Sicht macht aber die Frage nach der Auswahl von Inhalten keineswegs überflüssig. Auf jeden Fall bleibt es bedeutsam, welche Anregungen den Jugendlichen geboten werden.

Es ist wohl bezeichnend, dass eine entsprechende Didaktik für die Konfirmandenarbeit derzeit nicht zur Verfügung steht. In der Diskussion wurden zwar vielfach einzelne didaktische Anstöße, etwa im Blick auf bestimmte Themen oder Projekte, vorgelegt, insgesamt sogar in großer Zahl, aber eine umfassende didaktische Reflexion wurde kaum einmal unternommen. Es läge jedoch nahe, hier ausdrücklich nach einer elementarisierenden Didaktik für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden zu fragen bzw. eine solche Didaktik zu entwickeln.

Eine weitere zentrale Unterscheidung der Didaktik betrifft das Verhältnis zwischen Inhalten und Themen. Dies lässt sich so zuspitzen: Aus Inhalten müssen Themen erst werden (sog. Themenkonstitution), damit sie für das Lernen furchtbar werden können. Dafür muss gefragt und geklärt werden, in welcher Weise sich Inhalte für bestimmte Personen darstellen und was diese Personen an einem Inhalt lernen können. Denn Lernprozesse können erst dann gelingen, wenn ein Inhalt in Gestalt eines Themas *für jemand zum Thema* geworden ist. Inhalte an sich bleiben ohne Relevanz.

Eine ausgeführte Didaktik der Konfirmandenarbeit kann an dieser Stelle natürlich nicht geboten werden. Liest man die im ersten Abschnitt berichteten Befunde vor dem Hintergrund der Katechismusk Diskussion sowie der Fragen einer Didaktik, ergeben sich zumindest einige weiterführende Anstöße:

- Besonders unbeliebt bei den Jugendlichen ist das Thema »Ablauf und Sinn des Gottesdienstes«. Dieses Thema gehört zugleich nicht zu den klassisch-reformatorischen Katechismus-Themen. Könnte es sein, dass die Aufnahme dieser Themenstellung tatsächlich eine Fehlentwicklung war? Mit Christoph Bizer (1989) lässt sich fragen, ob ein solches Wissen – das tendenziell ja ein Meta-Wissen liturgischer Art ist – für Jugendliche überhaupt sinnvoll sein kann. Liturgik ist ein Thema für diejenigen, die für liturgische Abläufe und deren Gestaltung verantwortlich sind. Nur dann, wenn Jugendliche selbst in diese Position des verantwortlichen (Mit-)Gestaltens versetzt werden, können sich entsprechende Interessen entwickeln. Damit der Gottesdienst für Jugendliche zum Thema werden kann, müssen Voraussetzungen gegeben sein, die heute offenbar vielfach nicht realisiert werden, nämlich eine aktive und eigenverantwortliche Mitgestaltung von Gottesdiensten durch Jugendliche. Es legt sich nahe, dabei unter anderem vom intuitiven Verhältnis der Jugendlichen zur Liturgie, dem Raum usw. sowie ihren spontanen Reaktionen und deren Reflexion auszugehen. Den Gottesdienst als (Bildungs-)Ort bestimmter praktizierter Inhalte (s. u.) zu verstehen und entsprechend zu gestalten, gelingt – auch im Blick auf die Themenauswahl – in speziellen Jugend- oder Schulgottesdiensten oft besser, insbesondere wenn die Jugendlichen bei der Vorbereitung und der Durchführung und Gestaltung des Gottesdienstes beteiligt sind.
- Der Schlüssel zum Interesse Jugendlicher liegt offenbar im Lebensweltbezug oder, wie sich auch formulieren lässt, in der von ihnen wahrgenommenen Lebensrelevanz im Sinne der Lebensbedeutsamkeit (→ 20 ff.). Das Thema »Freundschaft« steht dafür gleichsam exemplarisch – nur als Beispiel also und nicht als direkter Vorschlag. Didaktisch gesehen liegt die Herausforderung darin, lebensweltliche Themen so aufzunehmen, dass ihr theologischer Gehalt sowohl grundsätzlich als auch für die Konfirmandinnen und Konfirmanden erkennbar wird und er den Jugendlichen etwas zu lernen gibt. Darin und in der Ermittlung theologischer Gehalte von Themen besteht eine durchgängige Grundaufgabe einer Didaktik für die Konfirmandenarbeit.
- Das Aufwachsen in der Pluralität ist mit seinen Herausforderungen für die religiöse Orientierung ernst zu nehmen, so wie dies auch in der Religionspädagogik und Theologie zunehmend geschieht (vgl. Huber 1997, Herms 1995, Schwöbel 2003, Schweitzer u. a. 2002). Dass die Fragen nach »evangelisch – katholisch« sowie nach nicht-christlichen Religionen nicht zum traditionellen Katechismus-Bestand zählen, hat durchaus kontingente Gründe. Philipp Melanchthon sprach sich früh dagegen aus, im kirchlichen Unterricht »Hadersachen« zu behandeln (Unterricht der Visitatoren, zit. nach Nipkow / Schweitzer 1991, 88). Die Kontroverstheologie sollte an anderen Orten betrieben werden. Darin ist ihm bekanntlich schon die Protestantische

Orthodoxie mit ihren detailliert kontroverstheologisch ausgearbeiteten Katechismen nicht mehr gefolgt, wohl weil die Fragen der Menschen nach Antworten verlangten. In der Gegenwart ist zu bedenken, dass etwa ein Drittel der Konfirmandinnen und Konfirmanden aus einem evangelisch-katholischen Elternhaus stammt und dass der Islam mit mehr als 4 Millionen Angehörigen in Deutschland eine Präsenz entwickelt hat, die in der Reformationszeit schwerlich absehbar war. Insofern muss die Anwendung von Luthers Auswahlkriterium (»was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christentum«) heute zu anderen, jedenfalls weiteren Ergebnissen führen, die in der Reformationszeit noch kaum bedeutsam erschienen. Warum man gerade zu einer evangelischen Kirche gehören soll, lässt sich heute ohne Bezug auf die katholische Kirche, aber auch auf die nicht-christlichen Religionen nicht beantworten. Dass die Jugendlichen hier von der Kirche selbst eine Antwort erwarten, leuchtet unmittelbar ein. Durch die Schule kann sich Kirche hier jedenfalls gewiss nicht vertreten lassen.

- Ethische Themen spielen schon traditionell im Konfirmandenunterricht eine wichtige Rolle, vor allem im Zusammenhang der Zehn Gebote. Die Studie unterstreicht, dass die ethische Bedeutung der Konfirmandenarbeit – als Bildung in der Zivilgesellschaft und für die Zivilgesellschaft – noch viel bewusster wahrgenommen und dargestellt werden sollte (KA in Dtl., 210 ff.). Dabei geht es um ein wichtiges Merkmal der Konfirmandenarbeit, das für ihre gesellschaftliche und öffentliche Bedeutung konstitutiv ist. Zugleich finden solche Themen auch das Interesse der Jugendlichen.

Zur didaktischen Bedeutung des Lernorts Gemeinde – Die dreifache Gestalt der Inhalte als Herausforderung und Chance der Konfirmandenarbeit

Der Lernort Gemeinde als charakteristisches Merkmal der Konfirmandenarbeit wird häufig nur in *methodischer* oder organisatorischer Hinsicht reflektiert. Dem gegenüber rücken wir ihn hier – vor dem Hintergrund der Befunde der Bundesweiten Studie – ausdrücklich in eine *didaktische* Perspektive, um auf diese Weise die grundlegende Bedeutung dieses Lernorts aufzunehmen und didaktisch stärker fruchtbar zu machen.

Dabei unterscheidet sich eine didaktische Perspektive von der methodischen darin, dass die Implikationen auch für die Inhalte aufgenommen werden sollen. Zu einer methodischen Nutzung des Lernorts Gemeinde mit seinen Potenzialen besteht dabei kein Widerspruch. Vielmehr ergänzen sich hier die didaktische und die methodische Herangehensweise.

Im Zentrum steht für uns die These, dass der Lernort Gemeinde didaktisch so fruchtbar gemacht werden muss, dass die durch diesen Lernort gegebene, in anderer Hinsicht ermöglichte dreifache Gestalt der Inhalte und ihrer Präsenz in der Konfirmandenarbeit aufgenommen wird. Diese Präsenz betrifft erstens Inhalte als Themen von unterrichtsförmigen, d. h. vor allem reflexiven Lehr-Lern-Prozessen, zweitens die Verkörperung der Inhalte in der Praxis der Gemeinde und drittens den Horizont des eigenen gestalterischen Handelns von Konfirmandinnen und Konfirmanden. Die empirischen Befunde verweisen darauf, dass das Zusammenspiel dieser drei Gestalten derzeit noch nicht befriedigend funktioniert und das entsprechende Potenzial nicht ausgeschöpft ist.

In der ersten Hinsicht – Inhalte als Themen von Unterricht also – unterscheiden sich die Umgangsformen mit den Inhalten in der Konfirmandenarbeit nicht prinzipiell von anderen Formen, wie sie etwa in Schule und Religionsunterricht üblich sind. Im Vordergrund steht hier eine – hoffentlich methodisch reichhaltige – Begegnung und Auseinandersetzung. Darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Die Besonderheit der Konfirmandenarbeit besteht zweitens darin, dass prinzipiell alle Inhalte in der Gestalt einer Verkörperung im Leben der Gemeinde oder jedenfalls der Kirche über die Lokalgemeinde hinaus anschaulich gegenwärtig sind und die Jugendlichen auch selbst Teil dieser Anschauung, in Form eigener Teilnahme, sein können. So wäre der Gottesdienst als Ort, Zeit und Raum der theoretischen Darstellung von Inhalten und zugleich ihrer Anschauung zu verstehen, in welche die Jugendlichen – zum Teil pflichtgemäß – einbezogen sind. Zum Leben der Gemeinde lassen sich in dieser Perspektive auch Bildprogramme oder die Architektur rechnen. Analoges gilt für Themen wie Gerechtigkeit oder Diakonie, nach deren Präsenz in der Gemeinde gefragt werden kann und auf die sich die Jugendlichen, etwa in der Form begrenzter Praktika, einlassen können. Bei all dem versteht sich von selbst, dass den Jugendlichen immer auch eine kritische Position eingeräumt werden muss, d. h. die für Jugendliche vielfach wichtige kritische Fragehaltung, die sich auf das Verhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit bezieht: Leben die Gemeinden auch tatsächlich das, was sie selbst lehren? – so lautet bekanntlich eine der Rückfragen Jugendlicher, an denen sich die Glaubwürdigkeit von Kirche und Gemeinde für sie entscheidet, allzu häufig in negativer Hinsicht (vgl. Nipkow 1987, 76 ff., der dies als eine »Einbruchsstelle« für den Glauben bezeichnet). An diesem Punkt wird auch erkennbar, was es bedeutet, Jugend als Lernanlass und Lernmöglichkeit für die Erwachsenen und für die Gemeinde ernst zu nehmen, so wie dies ebenfalls seit Langem im Namen generationenübergreifenden Lernens in der Kirche sowie der Kirche als »Lerngemeinschaft« gefordert wird. Je mehr es gelingt, hier auch Dialoge zwischen den Generationen, also zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen, zu ermöglichen, bis hin zur Aufnahme

und Umsetzung von Veränderungsimpulsen, desto spannender dürfte das Lernen sein.

Eine dritte Gestalt der Inhalte wird freilich erst erreicht und realisiert, wenn die Beteiligung der Konfirmandinnen und Konfirmanden über den bloßen Nach- und Mitvollzug dadurch hinausgeht, dass sie selbst aktiv und gestaltend eingreifen können und dürfen. Hier ist das Feld jenseits angeeigneter Inhalte zu eröffnen, um wechselseitige Erschließung und Anverwandlung zu erlangen. Die Bundesweite Studie hat das Potenzial dieser Möglichkeit vor allem im Blick auf die Gottesdienste herausgearbeitet, die von den Jugendlichen dann weit positiver erfahren werden, wenn sie selbst gestaltend einbezogen sind. Dies wird weder schon dann erreicht, wenn die Jugendlichen vorgegebene liturgische Rollen übernehmen und vorformulierte Texte vorlesen dürfen, noch dann, wenn die für sie oft »todlangweilige« Predigt durch die von ihnen manchmal geforderte, maximal auf drei Minuten begrenzte Ansprache ersetzt wird. Stattdessen geht es darum, ihnen selbst Verantwortung zu übertragen, was einschließt, den Gottesdienst zu verändern – nicht einfach nach Lust und Laune, sondern in reflektierter Verantwortung. Dazu brauchen sie entsprechende Kenntnisse, die eine solche Verantwortung erst ermöglichen. Und nur unter dieser Voraussetzung kann es ihnen einleuchten, dass sie etwas über den Ablauf des Gottesdienstes wissen und lernen sollen. In bildungs- und lerntheoretischer Hinsicht wird dann die Anforderung umgesetzt, die sich mit dem heute vielfach geforderten »situierten Lernen« verbindet: Statt totem Wissen werden Kenntnisse bei eigenen Gestaltungsaufgaben und Problemlösungen eingesetzt, Wissen also aktiviert und zur Erreichung eigener Ziele in Anspruch genommen. Um diese eigenen Ziele, Motive und Motivationen, thematischen Interessenshorizonte der Jugendlichen kommt man nicht herum, sollen Kenntnisse aufgebaut und soll zur Gestaltung befähigt werden.

Die hier nur angerissenen Perspektiven, die sich mit der Einsicht in die dreifache Gestalt der Inhalte bei der Konfirmandenarbeit verbinden, können gleichzeitig als wesentlicher Bestandteil der Transformation von Inhalten in Themen angesehen werden. Anders ausgedrückt: In dem Maße, in dem es gelingt, Inhalte durch den Bezug auf die gemeindliche Anschauung, deren kritische Reflexion sowie aktive Veränderung und Mitgestaltung für Jugendliche handlungs- und lebensbedeutsam werden zu lassen, können sich personferne Inhalte zu persönlich bedeutsamen Fragen oder eben Themen verwandeln.

In der Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung der Konfirmandenarbeit liegt jedenfalls einer der Schlüssel für ihren Erfolg. Zurück zu einem Denken, das nur ein »Grundwissen sichern« will, soll diese Einsicht nicht führen – wohl aber zu neuen Versuchen, die Konfirmandenzeit auch in dieser Hinsicht für die Jugendlichen relevant werden zu lassen.

Methoden

GOTTFRIED ADAM

Die Methodenfrage ist ein Teil der Didaktik, bei dem es um das Was, Warum, Wozu und Wie pädagogischer Aneignungsprozesse geht. Auf das Wie, d. h. auf die Wahl der Methoden haben nicht nur Inhalte, Lernorte, Organisationsformen und ihre zeitliche Rhythmisierung, sondern auch die tief greifenden Veränderungen der Lebenswelt und der Aneignungsformen der Jugendlichen (*»visual turn«*, Eventcharakter von Veranstaltungen u. a.) eine Auswirkung.

Bundesweite Studie: Ergebnisse zur Frage der Methodik

Die Antworten der Hauptverantwortlichen (primär Pfarrerinnen und Pfarrer) lassen folgendes Bild zum Einsatz von Methoden erkennen (KA in Dtl., 383):

- »An der Spitze« liegen Diskussionen (häufig: 56 %; hin und wieder: 37 %), die Gruppenarbeit (55 %; 30 %) und die Arbeit mit biblischen Texten (46 %; 47 %). Dazu kommen das Gebet (50 %; 22 %) und das gemeinsame Singen (44 %; 22 %).
- Im »Mittelfeld« folgen mit einigem Abstand die Vortragstätigkeit des Leiters (33 %; 43 %), der Einsatz von Geschichten und Erzählungen (23 %; 56 %) sowie das Zeichnen, Malen und kreative Gestalten (24 %; 46 %), Spiele (20 %; 49 %), die Arbeit mit anderen Texten (18 %; 46 %), das Aufsagen auswendig gelernter Texte (17 %; 36 %) und die Verwendung von Rätseln und Quizfragen (16 %; 48 %).
- »Schlusslichter« bilden Rollenspiel und Theater (8 %; 39 %), die Begegnungen mit Menschen aus der Gemeinde (4 %; 42 %), Erkundungsgänge und Exkursionen (5 %; 34 %), erlebnispädagogische Übungen (5 %; 27 %), Meditation / Stille-Übungen (5 %; 19 %) sowie Lernstraßen (3 %; 12 %), Musikmachen (3 %; 13 %) und Gespräche mit Experten (2 %; 14 %). Für das Arbeiten mit Internet oder SMS ist eine fast vollständige Fehlanzeige zu konstatieren.
- Die Angaben der Konfirmandinnen und Konfirmanden hinsichtlich der Arbeit in Kleingruppen, der Spiele, des Auswendiglernens und des Betens bestätigen dieses Bild. Für das Zuhören bei Erzählungen / Geschichten und das gemeinsame Singen sind ihre Angaben sogar um einiges höher.
- Hinsichtlich der Medien liegen die Verwendung von Bibel (59 %; 34 %) und

Arbeitsblättern (59 %; 27 %) nahezu gleich auf. Computer, CD-ROMs und Katechismus finden minimale Verwendung, aber auch Filme, der Tageslichtprojektor und Tafel oder Flippchart werden eher weniger verwendet. Das Gesangbuch und in gleicher Weise moderne christliche Lieder haben einen hohen Stellenwert. Dass gedruckte Konfirmandenmappen / Kursbücher bei einem Teil der Gemeinden nie (42 %) bzw. selten (9 %), Arbeitsblätter häufig (59 %) bzw. hin und wieder (27 %) eingesetzt werden, lässt ein Gespür für das Anliegen der Selbsttätigkeit der Jugendlichen erkennen. Allerdings ist die Konfirmandenmappe bei 37 % »häufig« im Einsatz.

Herausforderungen für die Weiterarbeit: Dieses Gesamtbild hinsichtlich der Methoden und Medien zeigt zwar einen Wandel zu einer Methodenvielfalt (Diskussion, Gruppenarbeit, Arbeitsblatt), macht aber auch deutlich, dass der Veränderungsprozess erst begonnen hat. Die Konfirmandenarbeit weist in vielen Gemeinden noch immer ein primär kognitiv-unterrichtlich geprägtes Profil auf, so dass auch in methodischer Hinsicht noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf festzustellen ist (vgl. KA in Dtl., 111).

Religiöse Bildung am Lernort Gemeinde

Die Frage nach dem besonderen Profil des Lernortes Gemeinde rückt die im Vergleich zum Lernort Schule besonderen Lern-Chancen der Ortsgemeinde in den Vordergrund (vgl. z. B. bereits Adam 1986). Angesichts der neueren Entwicklungen ist die theoretische Bestimmung des Lernortes Gemeinde noch einmal neu aufzunehmen und zu präzisieren, vor allem auch hinsichtlich dessen, was für die einzelnen außerunterrichtlichen Situationen im Zusammenhang mit dem Lernort Gemeinde »typisch« ist und zur Nachhaltigkeit von Lernprozessen beiträgt.

Im Artikel von Schweitzer / Elsenbast / Kolb (→ 125 ff.) wird die durch den Lernort Gemeinde gegebene, dreifache Gestalt der Inhalte und ihrer Präsenz in der Konfirmandenarbeit herausgestellt. Diese Präsenz betrifft erstens die Inhalte als Themen von unterrichtlichen Lehr- und Lern-Prozessen, zweitens die Verkörperung der Inhalte in der Praxis der Gemeinde und drittens den Horizont des eigenen gestalterischen Handelns von Konfirmandinnen und Konfirmanden. Was bedeutet dies Szenarium in methodischer Hinsicht?

- Die erste Gestalt stellt die unterrichtliche bzw. unterrichtsnahe Behandlung von Themen dar. Dieser Unterricht findet in der Regel im Gemeindehaus statt. Hier kommen im Wesentlichen auch jene Methoden zum Zuge, die im Religionsunterricht verwendet werden (vgl. Adam / Lachmann 2002, 2006). Aufgrund der unterschiedlichen Organisationsformen (Doppelstun-

de, Blockunterricht) mit ihren unterschiedlichen Zeitrhythmen gibt es beim Lernort Gemeinde eine Reihe von methodischen Möglichkeiten durch die zeitlich mögliche Verbindung von Aktion und Reflexion, die im 45-Minuten-Rhythmus der Schule so nicht ohne weiteres gegeben sind (weiteres s. u.).

- Die zweite Gestalt besteht darin, dass alle Inhalte in Form »einer Verkörperung im Leben der Gemeinde ... anschaulich gegenwärtig sind« (→ 133) und die Jugendlichen auch selbst Teil dessen sein können: Hier ist an den Gottesdienstvollzug als Ort der Darstellung der christlichen Inhalte, die Gotteshäuser mit ihrer Architektur und ihren Bildprogrammen, die Kirchengemeinde mit ihren Aktivitäten sowie die Diakonie mit den sozialen Fragen und die ethischen Lebensfragen zu denken. Dabei werden das Gotteshaus, die Kirchengemeinde und diakonische Einrichtungen in der Kirchengemeinde zu bedeutungsvollen Plätzen des Lernortes Gemeinde (weiteres s. u., 138 ff.).
- Die dritte Gestalt stellt das gestaltende Handeln der Konfirmandinnen und Konfirmanden, z. B. bei Gottesdiensten (→ 80 ff.) oder diakonischen Projekten, dar. Wenn Organisationsformen über den Lernort Kirchengemeinde hinaus reichen und z. B. die Region oder die Freizeit bzw. das Konfi-Camp (→ 189 ff.) als Lernorte in den Blick rücken, erschließen sich weitere Handlungsmöglichkeiten für die Jugendlichen. 70 % der Gemeinden führen Konfi-Tage und 54 % mindestens einen Ausflug durch. Freizeiten bzw. Konfi-Camps werden in 92 % der Gemeinden, mit durchschnittlich drei Übernachtungen durchgeführt (KA in Dtl., 229).

Die Konfirmanden und Konfirmandinnen haben das Zufriedenheits-Item Freizeit / Lager / Rüstzeit mit der höchsten Zustimmung versehen (KN11). Die Einbeziehung langer Freizeiten und von Konfi-Camps in der Konfirmandenarbeit (vgl. KA in Dtl., 169-173) gehören zu den Entwicklungen, die zu großer Hoffnung Anlass geben (→ 189 ff.). Sie stellen aber auch höchste Anforderungen in organisatorischer und methodischer Hinsicht. Durch das Einbeziehen von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden, insbesondere der Teamer (→ 32 ff.), und durch die Kooperation mit der Jugendarbeit (→ 70 ff.) sind gute Perspektiven im Blick auf die Weiterentwicklung der Konfirmandenarbeit gegeben. Aufgrund der empirischen Ergebnisse der Bundesweiten Studie kann allen Gemeinden nur empfohlen werden, Freizeiten / Konfi-Camps zu einem festen Bestandteil der Konfirmandenarbeit zu machen. Diese bieten offensichtlich gute Chancen, dass für die Konfirmandinnen und Konfirmanden etwas von der Lebensbedeutsamkeit des Evangeliums erfahrbar und erkennbar wird (dazu: Haeske 2010a).

Methoden des Umgangs mit der Bibel

Die Arbeit mit biblischen Texten gehört mit Recht zu den zentralen Aufgabebereichen der Konfirmandenarbeit. Die hohe Bedeutung wird in der Bundesweiten Studie deutlich (VH 10: 46 % häufig, 47 % hin und wieder). Allerdings sagen diese Zahlen noch nichts über die verwendeten Methoden und die Art ihres Einsatzes aus. Das Einbeziehen von Diskussion und Gruppenarbeit kann durchaus in einem rein gymnasial-kognitiv orientierten Unterricht hermeneutischer Art erfolgen. In der »Jahrgangs-Kasualie Konfirmandenarbeit« sind aber Jugendliche aus ganz unterschiedlichen Schultypen und mit unterschiedlichen Verstehenshorizonten vereint. Um den Jugendlichen zu ermöglichen, die Relevanz biblischer Texte für das eigene Leben wahrzunehmen und eine Verbindung zwischen den eigenen Lebensfragen, der eigenen Sinn- und Orientierungssuche und dem lebensförderlichen Evangelium herstellen zu können, ist es nahe liegend, die gefühlsmäßig-emotionale Dimension stärker in den Verstehensprozess einzubeziehen.

Darüber hinaus ist der Veränderung der Aneignungsformen der Konfirmandinnen und Konfirmanden stärker Rechnung zu tragen: d. h. einerseits ist ihre Eigenaktivität stärker in Anspruch zu nehmen und andererseits sind gegenüber den »wortbestimmten« Methoden Visualisierungsmöglichkeiten auf geeignete Weise verstärkt auszuschöpfen.

Hilfreich sind einige neuere Methoden des Umgangs mit der Bibel. Handlungsorientierte Zugänge lassen sich über die Methode der *Standbilder / Statuentheater* erarbeiten. Neben dem Bibliolog (→ 29, 110) ist das »Bibeltheater« zu nennen. Es ist zwar in der Durchführung aufwändig, gleichwohl eindrucklich und in der Wirkung nachhaltig (Langbein / Hübner 2005). Angesichts der gewachsenen Bedeutung visueller Kommunikation legen sich auch Methoden wie Schattenspiele mit dem Tageslichtprojektor, der Pantomime, des Einbeziehens von Bildern u. a. nahe.

Außerunterrichtliches Lernen »vor Ort«

Was es methodisch bedeutet, wenn die Inhalte »im Leben der Gemeinde anschaulich gegenwärtig sind« (s. o.), wird an der Kirchenbegehung, dem Gemeindepraktikum und dem Diakoniepraktikum erörtert.

Begehung eines Gotteshauses

Die gelebte Religion vor Ort stellt ein wichtiges »gemeindedidaktisches Kapital« dar. Für Unterrichtsgänge in eine Kirche kann man auf die Einsichten der Kirchenraumpädagogik zurückgreifen (Degen / Hansen 1998, Rupp 2006). Hinsichtlich der Lernprozesse muss man sich vergegenwärtigen, dass Kirchen Benutzungsorte sind, geronnene Spielräume des Glaubens. Die Bauwerke »predigen« ihre Geschichte und den Sinn, der in ihnen zur Darstellung kommt. »Insofern sind Kirchen formgewordene Kommunikation und Orte sozialer und inhaltlicher Auseinandersetzung. In den permanenten Veränderungen des Raums durch die Jahrhunderte zeigt sich die kritische Kraft dieser Kommunikation, die weniger an Konservierung als an progressiver Erweiterung und zukunftsöffener Veränderung dieser Überlieferung interessiert ist« (Degen 2000, 318).

Das Ineinander verschiedener Epochen und unterschiedlicher Aussageformen von Glaubensüberlieferungen prägt Kirchenräume. Dabei haben unterschiedliche Generationen den Kirchenraum mitgestaltet und sind auf diese Weise in der »Biografie« des Baus heute erkennbar. In diesem Sinne ist der Kirchenbau die öffentliche Darstellung von Inhalten des christlichen Glaubens und der entsprechenden Praxis von Menschen. Diese Bauten, denen Gemeinden sich verpflichtet wissen, sind letztlich von ihrer Zukunft her in den Blick zu nehmen. Im Museum werden Gegenstände der Vergangenheit als Kunstobjekte ausgestellt. Im Kirchenraum ist dagegen das historisch Überkommene in seinem Funktionszusammenhang präsent. Darum geht es um die Erschließung der Gegenstände und ihres Sinnes durch Mitvollzug und Beteiligung.

Wenn man sich auf Kirchen einlässt, um Jugendlichen heute relevante Erfahrungen zu ermöglichen, so ist dabei zu bedenken, dass der Kirchenraum in doppelter Weise in den Blick kommen wird:

- 1) als der Fremde und Befremdliche und
- 2) als Bewegung und Begehung.

Die Erfahrung des Fremden und Befremdlichen wird durch die Formen, Zahlen und Farben alter Bauwerke hervorgerufen. Dabei entsteht aufgrund der unterschiedlichen Stil- und Aussageformen, der Raumänderungen in der Baugeschichte, des Bildprogrammes in den Fenstern und an den Wänden usw. ein didaktisch fruchtbares Spannungsverhältnis. Kirchen sind Bewegungs- und Handlungsräume. Da sie als solche konzipiert sind, sollten sie auch als solche erschlossen werden. »Sich frei bewegen können und nicht bereits am Eingang in (...) Sitz- und Zuhörhaltung gebracht zu werden, erfahren Kinder als Befreiung. Wer ihnen Zugänge ermöglichen will, muss ihnen Zugehen ermöglichen« (Degen 2000, 324).

Solches Begehen schafft Verstehen. Es kann mit allen Sinnen wahrgenom-

men, nachgespielt und nachgestaltet werden. Dabei wird die Rolle des bzw. der Verantwortlichen weniger diejenige eines Kirchenführers sein als die einer Person, die zu befragen ist, die anregt, die einem etwas zuruft. Beim erkundenden Rundgang kann man entdecken, wie frühere Generationen die Kirche um- und ausgebaut, Stilbrüche in Kauf genommen, bei Renovierungen den Bau anders aufgefasst und nach Kriegen in anderen Zeitverständnissen neu errichtet haben. In diesem Sinne bietet ein Kirchenraum ein Ambiente, das Jugendliche zur Eigeninitiative herausfordert und ihnen Anlass zum Entdecken, Fragen und Forschen gibt. Raum ist also ein System von Beziehungen und Zusammenhängen von Licht, Farbe, Form, Bewegung und Zeit, ein möglicher Ort der Begegnung mit Menschen, vielfältigen Materialien und Gegenständen, ein Ort, wo man mannigfaltige Sinneswahrnehmungen machen kann. Darum kann ein Kirchenraum zu einem geeigneten Raum für religiöse Bildung werden. Neben dem Kirchenraum der eigenen Gemeinde kann es sich lohnen, mit der Konfirmandengruppe auch eine benachbarte Jugendkirche aufzusuchen – einige Jugendkirchen arbeiten intensiv mit der Möglichkeit, den Kirchenraum umzugestalten und sich anzueignen (Beispiel: www.jugendkirche-stuttgart.de).

Wesentliche Elemente einer jeden Begehung einer Kirche stellen die folgenden sechs Dimensionen dar:

- das Erkunden / Begehen des Kirchenraumes,
- Aufmerksamwerden auf das, was die Kirche selbst zu sagen hat,
- was an gestalteter elementarer Theologie sehbar und erkennbar wird,
- was an Bauintentionen begreifbar wird,
- welchen Eindruck, welche Wirkung der Stil hinterlässt und
- welche Ganzheit (»Gesamtgestaltung«) sich erschließt.

Dabei haben eine kirchenpädagogische Inszenierung und die Durchführung der Begehung einen eigenen Rhythmus, der aus Ankommen – Vertiefung – Auftauchen besteht (methodische Details bei Grünewald 2000, 60 ff.)

Ein anderer Typ von Kirchenbegehung besteht darin, dass man mit der Bibel in der Hand die Kirche durchwandert und bei Altar, Kanzel, Taufstein usw. jeweils fragt und herausfindet, wo es welche biblischen Bezüge gibt. Eine Anleitung dazu haben Christoph Bizer und Hartmut Rupp (2009) mit »Kleiner Kirchenführer« vorgelegt.

Für eine Kirchenbegehung muss es sich keineswegs um einen großen Dom handeln, vielmehr ist auch die einfachste Kirche hierfür geeignet. Denn jeder Konfirmand und jede Konfirmandin kann für sich selbst seine eigenen Entdeckungen machen. Dabei sind wichtige Haftpunkte: Altar – Taufstein – Kanzel – Bilder – Bildnisse aus Stein – biblische Bilder an der Emporenbrüstung – Glasfenster.

Gemeindepraktika

Ein weiteres Praxisfeld stellen die Praktika dar. Das Konzept als solches gibt es schon seit längerem (vgl. Dienst u. a. 1981). In Unterscheidung von Erkundung / Unterrichtsgang sowie Aktion wird das Praktikum durch die Mithilfe / Mitarbeit der Jugendlichen charakterisiert, die den Unterricht unterbricht, Beobachtung und praktischen Einsatz verlangt. Damit sind einige wichtige Charakteristika benannt.

Nach der Bundesweiten Studie gibt es solche Praktika gegenwärtig erst in 38 % der Gemeinden, wobei sie in Ostdeutschland so gut wie nicht existent sind. Deutlich ist, dass sich die Mehrheit der Gemeinden im Blick auf ein entsprechendes Angebot noch zurückhält. Gewiss sind der Aufwand in organisatorischer Hinsicht und die Anforderungen an die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung solcher Praktika erheblich, dennoch ist im Blick auf den persönlichen Gewinn für die einzelnen Jugendlichen und unter dem Aspekt ihrer Anbindung an die Gemeinde der Aufwand gerechtfertigt. Zudem ist damit eine Möglichkeit der Vernetzung von Konfirmandenarbeit mit anderen Handlungsfeldern der Gemeinde gegeben (so auch KA in Dtl., 230).

Durch Gemeindepraktika können die Konfirmandinnen und Konfirmanden wahrnehmen, dass es neben dem Gottesdienst eine größere Anzahl von Angeboten und Aktivitäten in einer Kirchengemeinde gibt, die die verschiedenen Altersstufen des menschlichen Lebens umfasst. Die Jugendlichen arbeiten in einem Bereich des gemeindlichen Lebens ganz konkret mit. Die Kirchengemeinde hat damit die Chance, ihnen die Möglichkeit zu bieten, dass sie erleben und erfahren können, dass

- sie sich selbst einbringen und mitarbeiten können,
- sie willkommen sind und das Gemeindeleben mitgestalten können,
- sie gebraucht und anerkannt werden,
- es eine größere Anzahl von Menschen gibt, die in der Kirchengemeinde ehrenamtlich mitarbeiten.

Für die Gemeindepraktika ist es sinnvoll, nach Möglichkeit solche Bereiche auszuwählen, wo zum einen Interessen der Jugendlichen vorhanden sein könnten und zum andern die Grundaufgaben von Kirche deutlich erkenn- und erfahrbar sind. Es ist zu denken an Mitarbeit

- im kirchlichen Kindergarten,
- bei der Arbeit mit Kindern,
- im Kindergottesdienst,
- in der Jugendarbeit,
- bei der Essenstafel,
- im Eine-Welt-Laden,
- in der Seniorenresidenz usw.

Bei diesen Gemeindepraktika ist die Chance zu intensiven persönlichen Begegnungen mit Menschen gegeben, die ihr Leben aus dem christlichen Glauben heraus führen. Angesichts dessen, dass Christsein nicht zuletzt auch in der Begegnung mit und an solchen Modellen von Christsein – in all ihrer Menschlichkeit – gelernt wird, ist es wünschenswert, dass in Zukunft solche Gemeindepraktika zu einem festen Bestandteil der Konfirmandenarbeit in möglichst vielen Gemeinden werden.

Diakonisch-soziale Praktika

In Ordnungen für die Konfirmandenarbeit einzelner Gemeinden finden sich explizite Hinweise auf Exkursionen oder Erkundungsgänge zu einer diakonischen Einrichtung und Hinweise auf Diakoniepraktika.

Was für die Gemeindepraktika an positiven Argumenten herausgestellt wurde, gilt weitgehend auch für den Bereich der Diakoniepraktika. Diakonisch-soziales Lernen ist als eine Dimension eines evangelischen Bildungsverständnisses zu verstehen, das auf drei Ebenen stattfindet: der affektiv-handlungsorientierten, der kognitiven und der spirituellen Ebene.

In der EKD-Denkschrift zur Diakonie heißt es dazu: »Im diakonischen Lernen geht es um soziale Einstellungen und christliche Orientierungen, wie etwa Achtung und Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Fairness, um Hilfsbereitschaft und Toleranz sowie um persönliche und gesellschaftliche Verantwortung. Soziales Lernen ist Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen – und zwar auch in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Es lehrt die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Kooperation und zur Konfliktregelung. Der Diakonie ist beim sozialen Lernen vor allem an der geistlichen Komponente gelegen« (Kirchenamt der EKD 1998, 62).

Das diakonisch-soziale Lernen in der Konfirmandenzeit kann nun so inszeniert werden, dass während der zeitlich begrenzten Praktikumsphase kein regulärer Unterricht am Nachmittag stattfindet. Die Lernprozesse können auf folgende Weise strukturiert werden:

- In kleinen Gruppen oder auch zu zweit besuchen die Konfirmandinnen und Konfirmanden eine oder mehrere diakonische Einrichtungen der Gemeinde oder des Kirchenbezirks: z. B. eine Behinderten-Einrichtung, eine Beratungsstelle, die Diakoniestation, die Telefonseelsorge, ein Alten- und Pflegeheim.
- Sie führen Gespräche und Interviews mit Mitarbeitenden der Einrichtungen oder mit Gemeindegliedern, die dort ehrenamtlich tätig sind.
- Sie fassen ihre Eindrücke zusammen, verfassen kurze Texte dazu, wählen eventuell Fotos aus, die sie dort machen konnten oder die sie Prospekten

der Einrichtung entnehmen, und gestalten damit für eine Woche den Schaukasten am Gemeindehaus oder eine Ausgabe des Gemeindebriefes.

- Sie organisieren eine Aktion (Basar, Flohmarkt) zugunsten der Einrichtung, die sie besucht und erkundet haben.
- In einer weitergehenden Form sind die Jugendlichen Mitarbeitenden (Mentorinnen und Mentoren) einer diakonischen Einrichtung zugewiesen und begleiten diese bei ihrer Arbeit. Dabei sind manchmal auch eigene praktische Tätigkeiten möglich (vgl. Starck 2006, 312 f.).

Erfahrungen zeigen, dass Konfirmandinnen und Konfirmanden von einem Diakoniepraktikum für die eigene Persönlichkeitsentwicklung in hohem Maße profitieren können. Es seien einige Aspekte benannt:

Die Begegnung mit Menschen und ihren besonderen Lebenslagen, wie sie dies in sozialen Einrichtungen erleben, stellt für viele Jugendliche eine neue Erfahrung dar. Die Einblicke in die Lebenssituation rufen Betroffenheit hervor, führen aber auch dazu, dass Vorurteile erkannt und revidiert werden, so dass Verständnis und Toleranz wachsen können. Es findet in der Regel auch eine Sensibilisierung im Blick auf Menschen, die der Hilfe bedürfen, statt.

In der Begegnung mit anderen Menschen werden von den Konfirmandinnen und Konfirmanden die eigenen Stärken und Schwächen bewusster wahrgenommen und das Nachdenken über das eigene Leben und die eigenen Lebensperspektiven werden erkennbar angeregt.

In der Begegnung und den Gesprächen mit den Mitarbeitenden kann es zu Einsichten und Wahrnehmungen kommen hinsichtlich der Motivation, die die haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitenden als Grundlage ihrer Arbeit sehen. Auch kann die Bereitschaft geweckt werden, diakonisches Handeln zu unterstützen und mitzutragen.

Es gibt gute Gründe, die diakonische Dimension in Form eines Praktikums in die Konfirmandenarbeit einzubeziehen, nicht zuletzt, da wir es hier mit einer Form des situierten Lernens zu tun haben, das in starkem Maße partizipatorisch angelegt ist. Allerdings erfordert auch ein solches Praktikum eine langfristige Planung und Ausarbeitung bis in methodische Details (vgl. die Checkliste bei Starck 2006, 316 f.).

Entwicklung einer Evaluationskultur

Wenn zum Schluss noch auf die Frage der Evaluation und ihrer Methoden eingegangen wird (→ 260 ff.), so ist dies ganz unmittelbar ein Ergebnis der Bundesweiten Studie. Dort wird eine Diskrepanz erkennbar zwischen den vorab geäußerten Zielvorstellungen von Pfarrerinnen und Pfarrern (t_1 : WA-WD) und

der realen Durchführung ihrer Konfirmandenarbeit (t_2 : VB, VC, VH): »Pfarrerinnen und Pfarrer machen methodisch und inhaltlich nicht die Konfirmandenarbeit, die ihnen eigentlich vorschwebt« (→ 49, so zuvor schon Böhme-Lischewski / Lübking 1995, 22 ff.). Am deutlichsten wird diese Differenz bei der Frage des Auswendiglernens von Texten. 61 % der Hauptamtlichen geben dies als eine Zielvorstellung ihrer Arbeit an, in der praktischen Durchführung ist aber ein deutlicher Anstieg des Auswendiglernens auf 82 % (WC03/VC03) festzustellen!

Eine gezielte, kontinuierliche Evaluation kann dazu verhelfen, dass die beabsichtigte Konfirmandenarbeit auch tatsächlich durchgeführt wird. Dafür reicht die bisherige Evaluationskultur nicht aus. Gegenwärtig geschieht die Evaluation zu 49 % durch mündliches Feedback oder zu 29 % durch zumeist selbst erstellte Fragebögen (KA in Dtl., 53; s. dazu die entsprechenden Anleitungen bei Lübking 2001, 154 ff.). Es ist deutlich, dass hier ein echter Entwicklungsbedarf besteht.

Der Begriff der Evaluation ist häufig mit negativen Konnotationen verbunden. Der Sinn von Evaluation besteht jedoch darin, Rückmeldungen zu bekommen, um die Konfirmandenarbeit kontinuierlich fortzuentwickeln im Sinne folgender Fragestellungen:

- »Was ist sehr gut / gut gelungen?« – und braucht daher (bei Verbesserungen in Detailfragen) im Grundkonzept nicht verändert zu werden.
- »Wo zeigen sich Unzulänglichkeiten, Schwierigkeiten und Probleme?« – und bedarf es daher weiterer Bearbeitung und Verbesserung.
- »Was ist kaum gelungen oder überhaupt nicht erreicht worden?« – und erfordert daher eine Revision oder Neukonzipierung.

Diese Fragen haben die Qualität von Methoden und der Konfirmandenarbeit insgesamt im Blick. Sie sind nicht mittels der Kriterien von *Outcome*-Standards, sondern hinsichtlich folgender übergreifenden Dimensionen zu bedenken:

- Ziele und Inhalte
- Methoden und Medien
- Personen (die Jugendlichen – die hauptamtlich, neben- sowie ehrenamtlich Mitarbeitenden – Kooperation mit der Jugendarbeit)
- Prozesse: Bedingungs- und Lernortdimensionen (Organisations-, Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen, Umgang mit Räumen und Zeit, Unterrichtsatmosphäre und Lernkultur)
- Planungsdimensionen (hinsichtlich langfristiger Veränderungen und der personellen und sächlichen Voraussetzungen in der Gemeinde).

Für eine kontinuierliche Weiterentwicklung, die auf eine »Optimierung« der Konfirmandenarbeit zielt, legen sich Auswertungen in folgenden drei Hinsichten nahe: im Blick

- 1) auf die einzelne Stunde, die einzelne Einheit bzw. ein Projekt,
- 2) auf Freizeiten / Konfi-Camps,

3) das Gesamtprogramm eines Konfi-Jahrganges.

Im Blick auf alle drei Bereiche sind die eigenen Beobachtungen der Akteure der Konfirmandenarbeit wichtig. Zu 2) und 3) liegen spezielle, wissenschaftlich fundierte Evaluationssysteme vor, die auf der Basis der Rückmeldung der Jugendlichen und der Mitarbeitenden eine informative Auswertung ermöglichen.

(1) Evaluation der einzelnen Stunde, Einheit, Projekt

Es empfiehlt sich, hinsichtlich der einzelnen Stunde usw. Tagebuch zu führen. Darüber hinaus gibt es das persönliche Feedback durch Gespräche mit einzelnen Konfirmanden und Konfirmandinnen und / oder das Feedback der ganzen Gruppe.

(2) Evaluation von Freizeiten, Wochenendseminaren und Konfi-Camps

Freizeiten, Rüstzeiten, Wochenendseminare und Konfi-Camps haben sich inzwischen in der Praxis der Konfirmandenarbeit stark etabliert (→ 189 ff.). Aufgrund der Nachhaltigkeit der Lernprozesse auf Freizeiten ist abzusehen, dass deren Bedeutung in den kommenden Jahren noch zunehmen wird. Aus diesem Grunde ist es wichtig, diesen Teil der Konfirmandenarbeit nicht nur gut zu planen, sondern auch regelmäßig eigene Beobachtungen zu notieren, Feedbacks zu erbitten und darüber hinaus die Freizeiten professionell zu evaluieren. Für letzteres gibt es inzwischen ein einfach zu handhabendes methodisches Instrumentarium (Ilg 2005 / Ilg 2008, vgl. www.freizeitenevaluation.de), samt CD-ROM, die alle Materialien enthält, die für eine eigenständige Evaluation erforderlich sind: eine ausführliche Anleitung, Fragebögen (die am Computer individuell angepasst werden können), Hilfen zur Erstellung eigener Fragen sowie das leicht zu handhabende Auswertungs-Programm GrafStat. Besonders hingewiesen sei noch auf die zehn Anregungen zum Qualitätscheck einer Freizeit (Ilg 2005, 145), die auch für die Planung von Freizeiten hilfreich sind.

(3) Evaluation des Gesamtprogramms eines Konfi-Jahrgangs

Für eine Gesamtauswertung am Ende eines Konfi-Jahrgangs stehen Materialien unter www.konfirmandenarbeit.eu/selbst-auswerten zum kostenlosen Download bereit (→ 260 ff.).

Ausblick

Im Blick auf die Zukunft werden Vielfalt und Qualität der verwendeten Methoden ein wichtiger Baustein dafür sein, dass die Jugendlichen auch weiterhin in

großer Zahl das Angebot religiöser Bildung im Konfirmandenalter wahrnehmen.

Es ist dabei nicht zu übersehen, dass in der Unterrichtskultur des öffentlichen und privaten Unterrichtswesens in den letzten Jahren reformpädagogische Impulse in einem erheblichen Maße umgesetzt wurden und eine entsprechende Methodenvielfalt entwickelt worden ist. Allein aus diesem Grunde ist es schon erforderlich, auf ein entsprechend hohes Niveau bei der methodischen Gestaltung der Konfirmandenarbeit zu achten.

Darüber hinaus hat die Bundesweite Studie unser Wissen über die außerunterrichtlichen Lernorte und ihre je spezifischen methodischen Ansätze und Möglichkeiten und deren Beitrag zur religiösen Bildung bereichert. Sowohl im Blick auf die Frage der Gesamtzufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Konfirmandenzeit als auch im Blick darauf, dass für diese die Lebensbedeutsamkeit des Evangeliums erfahrbar und erkennbar wird, sind für die Weiterentwicklung und Optimierung der Qualität der Konfirmandenarbeit die Einsichten und Impulse der Bundesweiten Studie hilfreich.

Kontakt der Kulturen: Das Handy

KAI STEFFEN

Die Weltsicht der Konfirmandinnen und Konfirmanden ist oft eine sehr andere als die der Erwachsenen in der Gemeinde. Die folgenden Überlegungen versuchen, die Kultur der Konfirmandenarbeit auf zwei Anfragen zu fokussieren:

- In welcher Kultur leben die Jugendlichen und welche Möglichkeiten haben Mitarbeitende in der Konfirmandenarbeit, mit dieser Kultur in Kontakt zu kommen?
- Wie kann die Kultur der Konfirmandinnen und Konfirmanden die Konfirmanden- und Gemeindearbeit befruchten und verändern?

Im ersten Teil des Artikels geht es um die Lebenswelt der Jugendlichen und um ihre Kultur. Ebenso wird mit einem Blick auf die Bundesweite Studie dem nachgespürt, was die befragten Jugendlichen über ihre Zufriedenheit und Motivation zur Konfirmandenarbeit sagen. Hier werden auch die Mitarbeitenden und die Eltern in den Blick genommen. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich Jugendliche in der Konfirmandenarbeit ansprechen lassen und wie sie als Gemeindeglieder ernst genommen werden können. Im zweiten Teil kommt dann ein wichtiges Medium der Jugendkultur, das Mobiltelefon, in den Blick. Exemplarisch wird nach der Bedeutung und den Einsatzmöglichkeiten des Handys in der Konfirmandenarbeit gefragt und an vier praktischen Bausteinen erläutert, wie es möglich sein kann, dass die Kultur der Konfirmandinnen und Konfirmanden verändernd und befruchtend auf die Welt der Gemeinde einwirkt.

Befunde, grundsätzliche Überlegungen und Handlungsimpulse

Die Kultur der Konfirmandinnen und Konfirmanden

Als Jugendliche haben Konfirmandinnen und Konfirmanden (→ 20 ff.) in erster Linie Jugend zu bewältigen und benötigen dazu Begleitung und Unterstützung. Andererseits: Auch Erwachsene haben in Zeiten von Arbeitslosigkeit und Qualifizierungsdruck, von Beziehungsabbrüchen und Partnerschaftsneuanfängen, von Verlängerung der körperlichen Leistungsfähigkeit und Attraktivität ins höhere Alter auch ihr Erwachsensein zu bewältigen und suchen noch mit 40 oder 60 Jahren ihren Platz in der Gesellschaft oder orientieren sich neu.

Gleichzeitig haben wir mit Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren immer

weniger Menschen vor uns, die auf das Leben vorbereitet werden müssen. Es sind vielmehr Individuen, die bereits über Wissen und Erfahrungen verfügen, die noch vor 50 Jahren Erwachsenen vorbehalten waren. Auf dem Feld der neuen Kommunikationsmittel, der digitalen Welten und virtuellen Beziehungen sind sie in kognitiver und praktischer Hinsicht Erwachsenen weit voraus. Bei heutigen Konfirmanden sind Ressourcen, Auffassungsgabe und Know-how von immenser Größe und Schnelligkeit vorhanden. Außerdem kennen oftmals 14-Jährige schon schwierige Beziehungen und ggf. Trennungen, 16-Jährige sorgen sich zwischen Ganztagschule und Sonnenstudio bereits um ihre Life-Work-Balance, und kaum haben sie die Schule beendet, drohen einem beachtlichen Teil Arbeitslosigkeit oder Verschuldung. Jugend soll weder verherrlicht noch problematisiert werden; es geht vielmehr um einen grundlegenden, realistischen Blick auf die Kultur der Konfirmandinnen und Konfirmanden. Insbesondere ist zu beachten, dass die Gruppe der Jugendlichen, die für ein kirchliches Milieu ansprechbar sind, erheblich und rapide geschrumpft ist (BDKJ / MISEREOR 2008, 25). Deshalb ist zu überlegen, wie es zu einem wirklichen Kontakt mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden und ihrer Kultur kommen kann. Kontakt bedeutet, die Welt der Jugendlichen nicht zu funktionalisieren. Gemeint ist hier eine gegenseitige Befruchtung, die der Lebendigkeit des Glaubens und der Gemeinde dient.

Zufriedenheit und Motivation

In der Konfirmandenarbeit kommt die Kirche in Kontakt mit der Kultur bzw. den Kulturen der Jugendlichen. Will man verstehen, wie diese beschaffen sind, so kann man – als eine Möglichkeit – nach der Motivation und Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Konfirmandenarbeit fragen. Konfirmandinnen und Konfirmanden werden sich nur dann Neues aneignen – und das heißt: ihre Kultur einbringen und sie weiterentwickeln –, wenn sie selbst ein Interesse daran haben und Realisierungschancen sehen. Dasselbe gilt auch für die Mitarbeitenden und Eltern.

Interpretiert man die Zufriedenheit der *Konfirmandinnen und Konfirmanden* mit der Konfirmandenarbeit als Indikator dafür, dass die Kulturen, die sich in der Konfirmandenarbeit begegnen, zumindest anschlussfähig sind, so scheint diese Begegnung zu gelingen: Die Gesamtzufriedenheit (KN01) liegt bei zwei Dritteln der Jugendlichen im positiven Bereich. Allerdings ist dies entsprechend den unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen der Jugendlichen zu differenzieren: Zwar sind 73 % der Gymnasiasten zufrieden, aber lediglich 59 % der Hauptschüler (KA in Dtl., 70 f.). Auch die Vorerfahrungen und damit die (punktuelle) Vertrautheit mit der Kultur, wie sie in kirchlichen Angeboten für

Kinder und Jugendliche zum Ausdruck kommt, haben positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit und die Erträge der Konfirmandenarbeit für die Jugendlichen. Darin erweist sich die Bedeutung dessen, dass und welche Erfahrungen die meisten 13-Jährigen mit diesen Angeboten bis zum Beginn ihrer Konfirmandenzeit gemacht haben.

Eine genauere Betrachtung der Motive zeigt, dass die Zeit in der Kirche und die Konfirmation mehrdimensional verankert sind: Für die Getauften scheint die Konfirmation eine selbstverständliche Angelegenheit zu sein, als Konvention oder aufgrund von Vorerfahrungen. Bei den nicht Getauften sind vergleichsweise die Freunde (Zustimmung 37%; CA01) und der »gute Ruf« der Konfirmandenzeit (45%; CA08) wichtig. Das Kennenlernen der kirchlichen Angebote vor der Konfirmandenzeit führt offensichtlich zu einer stärker intrinsischen Konfirmationsmotivation und zur eigenen Auseinandersetzung mit der Frage, ob und warum man sich konfirmieren lassen möchte. Als Grund für die Anmeldung geben 53 % der Befragten an, dass sie als Kinder getauft wurden, dahinter rangieren als Gründe: die persönliche Einladung, der Spaß und die gute Tradition (mit Werten zwischen 30 und 40 %). Als Ziele werden von (teilweise mehr als) 50 % der Jugendlichen angegeben: Geschenke, Familienfest und Segen. 77 % von ihnen wollen ohne Stress durch die Zeit kommen, 67 % möchten an Freizeiten teilnehmen und 57 % »Action« machen (KA in Dtl., 57 f.).

In der Studie finden sich ferner Hinweise dazu, welche Aspekte der Kultur der Konfirmandenarbeit für die Zufriedenheit wichtig sind: Motivation und Zufriedenheit wachsen vor allem mit dem Grad der Beteiligung durch jugendgemäße Gottesdienste und kreative Arbeitsformen.

Auch die *Eltern* (→ 56 ff.) sind mit der Konfirmandenarbeit insgesamt zufrieden (PA01: 77 %). Die meisten von ihnen sehen sich von der Gemeinde ausreichend informiert (PA03). Die eigene Haltung zur Kirchengemeinde wird bei etwas mehr als der Hälfte der Eltern positiver (PA04), sofern die Konfirmandenzeit die Eltern stärker mit der Gemeinde in Kontakt bringt und dies von diesen positiv wahrgenommen wird. Zufrieden sind die Eltern mit Ehrenamtlichen und Pfarrerinnen und Pfarrern. Aktivitäten, Praktika, Freizeiten und die Verknüpfung mit der Jugendarbeit werden gelobt, begrüßt oder – wo nicht vorhanden – von Eltern eingefordert. Es stellt sich aber auch die Frage, ob die Eltern nicht intensiver in die Konfirmandenarbeit mit einbezogen werden können. Denn immerhin geben 54 % von ihnen zu Mitwirkungsmöglichkeiten an: »Es wurde nicht danach gefragt«. Hier deuten sich Potenziale im Blick auf Beteiligung und Verantwortung an. Kritik gibt es an den Gottesdiensten und an der Verpflichtung, den Gottesdienst regelmäßig zu besuchen (KA in Dtl., 78 ff.).

Auch die *ehrenamtlich und hauptamtlich Mitarbeitenden* (→ 32 ff., 45 ff.) sehen die Konfirmandenarbeit in einem sehr positiven Licht: 85 % der Pfarrerinnen und Pfarrer sowie 96 % der Ehrenamtlichen sind gerne mit den Jugend-

lichen zusammen (WE05). 69 % der Hauptamtlichen geben an, dass die Konfirmandenarbeit für sie eines der wichtigen Arbeitsfelder der Gemeindearbeit darstellt (KA in Dtl., 93). Alle an der Konfirmandenarbeit Beteiligten schätzen Gemeinschaftserfahrungen, Freizeiten und Spaß sowie alle Bereiche der Beziehungspflege hoch ein. Für eine Kultur der Konfirmandenarbeit sind allerdings die unterschiedlichen Akzentsetzungen von Bedeutung: Auf Seiten der Ehrenamtlichen bekommen jugendarbeitsnahe Formen (Mitbestimmung, Kreativität, »Action«: WB09; WC08; WD07) ein deutlich höheres Gewicht. Bei den Pfarrer/innen spielen der Gottesdienst, das Auswendiglernen von Texten und die Verknüpfung von Glaube und Alltag eine wichtigere Rolle (WB05; WB11; WC03; WC11). Es gibt also auf Seiten der Pfarrerinnen und Pfarrer und auf Seiten der Ehrenamtlichen ein je verschiedenes Bemühen, die Konfirmandinnen und Konfirmanden und ihre Kultur zu erreichen und entsprechende kulturelle Elemente zu etablieren.

Dass für eine Kultur der Konfirmandenarbeit Ansprüche und Wirklichkeit auseinanderfallen können, zeigen folgende Gegenüberstellungen: Während 62 % der Mitarbeitenden eigentlich das Ziel verfolgen, die Konfirmanden bei der Auswahl der Themen mitbestimmen zu lassen, berichten rückblickend nur 22 %, dass dies auch der Fall war (WB09/VB09). Ähnlich verhält es sich mit jugendgemäßen Gottesdienstformen, der Unterstützung persönlicher Entwicklung, dem Kennenlernen von Jugendarbeitsangeboten und – in besonders deutlichem Maße – mit Kooperationsprojekten von Konfirmandenarbeit und Schule (WB04/VB04; WC04/VC04; WC06/VC06; WD06/VD06). Dem gegenüber steht ein deutlicher Anstieg beim Auswendiglernen von Texten, das nur 61 % anstreben, 82 % aber verwirklicht sehen (WC03/VC03)« (KA in Dtl., 95, 97). Gleichzeitig werden auch Diskrepanzen im Blick auf Inhalte und Formen deutlich: In vielen Fällen kommen neue Formate und Medien wie alles Virtuelle oder Digitale bzw. neue Kommunikationsmittel (wie z. B. das Mobiltelefon) kaum vor. Umgekehrt finden klassische Formate (wie etwa der Gottesdienst) häufig ohne Beteiligung der Jugendlichen statt. Positiv formuliert: Der Einsatz kreativer Arbeitsformen und neuer Medien und die Beteiligung der Jugendlichen an klassischen Formaten könnten das Maß der (Gesamt-)Zufriedenheit fördern.

Fazit: Durch mehr Beteiligung und die Nutzung von Gestaltungsspielräumen könnten sich verschiedene Kulturen wechselseitig befruchten und damit zugleich die Zufriedenheit aller erhöhen. Insbesondere Partizipation als Gestaltungsprinzip im pädagogischen und kommunalen Alltag (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007, 12) eröffnet Räume, in denen sich Menschen als wertgeschätzte Mitgestaltende der Gesellschaft erfahren. Es ist danach zu fragen, wie groß die Möglichkeit der Jugendlichen ist, die sie betreffende Lebenswirklichkeit (z. B. die Konfirmandenarbeit und die Gemeinde) aktiv und nachhaltig mitzubestimmen und sie zu verändern? (Vgl. → 112 ff.)

Handlungsperspektiven für wechselseitige Wahrnehmung und Selbstreflexion

Wenn es um eine ernst gemeinte Begegnung der Kulturen von Erwachsenen und Jugendlichen gehen soll, dann genügt es nicht, nur die Kultur der Jugend wahrzunehmen und sie methodisch für althergebrachte Inhalte zu nutzen, sondern dann erfordert das eine immer wieder neue *Verständigung über den Gegenstand*: Das gemeinsame Leben in der Gemeinde, Kommunikation und Austausch stehen hier an erster Stelle. Insbesondere bei der Konfirmandenarbeit scheint es vielerorts seit langem unreflektiert klar zu sein, dass zwar die Methoden variabel erscheinen, die Inhalte aber feststehen (→ 125 ff.). Deshalb scheint der Schlüssel zur Begegnung mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden in Behutsamkeit, Achtsamkeit und Wertschätzung der Jugendlichen zu liegen. Methoden der Evaluation können zur Realisierung dieser Prinzipien beitragen (→ 143, 260 ff.).

Erwartungen und Rückmeldungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden wahrnehmen

Um mit den Jugendlichen in ein Gespräch über ihre Themen und zu einer Arbeitsplanung zu kommen, eignet sich zu Beginn der Konfirmandenzeit das folgende Modell von M. Verhey: Er lässt zuerst ein *Jugendzimmer basteln* und dann fiktiv Gott zu Besuch kommen. Die Jugendlichen werden gefragt: »Was würdest Du Gott fragen?« Aus den Fragen der Konfirmandinnen und Konfirmanden werden die Themen der Konfirmandenzeit entwickelt und ein entsprechender Arbeitsplan erstellt. Die Inhalte der Konfirmandenarbeit werden so gemeinsam bestimmt, Themen für die Arbeit geklärt und die Zufriedenheit erhöht. Andere Möglichkeiten bietet der Einsatz von Arbeitsbögen zur *individuellen Zielfindung*, zur Entdeckung von Lerngelegenheiten oder zur Erstellung eines Gruppenprofils, das die Gruppendynamik motivational steigern kann und dem gemeinsamen Entdecken von Ressourcen und Herausforderungen dient (vgl. Gilsdorf / Kistner 2008, 155, 169). Um sichtbar zu machen, wo die Beteiligten stehen und wie sie einzelne Aspekten der gemeinsamen Zeit einschätzen und um darüber miteinander ins Gespräch zu kommen, eignen sich Evaluationsmethoden wie die *Evaluationszielscheibe*: Durch Bepunktung visualisieren die Teilnehmenden ihre Meinungen zum Klima in der Gruppe, zur Wichtigkeit des Themas, zur methodischen Gestaltung, zur Strukturierung der Arbeitsphasen und mit Blick auf das eingesetzte Material, die eigene Aktivität und Motivation sowie bezüglich der Zielerreichung (Ministerium für Schule und Weiterbildung 1999, 68 f.).

Eltern informieren und unterstützen

Der Grad sowie die Art und Weise der Beteiligung von Eltern muss ausgehandelt und vereinbart werden. Dafür ist *Transparenz* erforderlich, die die Motivation zur Mitarbeit erhöht. Ebenso wichtig ist es, Räume zur Thematisierung von Schwierigkeiten zu eröffnen, um so Frustrationen vorzubeugen. Auch ein eigenständiges Angebot für die Eltern als Zielgruppe neben der Konfirmandenarbeit kann dem gemeinsamen Prozess in der Konfirmandenzeit und damit dem Gemeindeaufbau dienen. Konfirmanden-Eltern-Briefe sind ein möglicher Baustein in diesem Prozess (vgl. Evangelische Arbeitsstelle Bildung und Gesellschaft 2005 ff.).

Das Team aus Haupt- und Ehrenamtlichen sensibilisieren

Damit Pfarrerinnen und Pfarrer und ehrenamtlich Mitarbeitende die eigene Motivation entdecken bzw. neu wahrnehmen und die Beziehungen zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden klären können, sind *Reflexionsmethoden*, *Feedbackbögen* und *Elemente aus Fortbildungen und Mitarbeiterschulungen* (Hahn 1998) hilfreich. Ein Baustein ist das »Haus meiner Wünsche«, dessen Seiten mit Antworten zu folgenden Impulsen beschrieben werden:

- Meine sechs wichtigsten Themen in der Konfirmandenarbeit
- Wovor möchte ich meine Konfirmandinnen und Konfirmanden beschützen oder bewahren?
- Was kann in der Arbeit entstehen, was anderswo keinen Ort findet?
- Woher kommt mir Hilfe? Was verschafft mir Sicherheit?
- Was möchte ich den Konfirmandinnen und Konfirmanden vom Gemeindeleben und von der weiten Welt zeigen? Wer betritt das Haus – welche Atmosphäre soll herrschen?

Gemeinde in den Blick nehmen

Neben den Varianten der Praktika gibt es weitere Möglichkeiten, um die Gemeinde mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden zu vernetzen, etwa mit Hilfe einer »In-cognito-Verabredung« zu einem Gespräch: Beim *Blind Date* klingeln die Jugendlichen jeweils einzeln an einer vorher vom Team ausgewählten Wohnungstür in der Gemeinde und weder das Gemeindeglied hinter der Tür noch die Konfirmandinnen und Konfirmanden wissen, wer für die nächste Stunde zum Gesprächspartner werden wird (vgl. Niermann 2009, 55). Durch diese beispielhaften kommunikativen Methoden können verschiedene Kulturen in der Gemeinde über theologische Fragen und Themen in Kontakt miteinander kommen.

Handys aus!? – Ein Beispiel zur Begegnung von Jugendkultur und Gemeinde

Mobiltelefone werden im Folgenden beispielhaft für moderne Kommunikationsmöglichkeiten in den Blick genommen. Die Gestaltungsprinzipien und -ideen sind als Anregungen gedacht, neue Medien reflektiert in die Konfirmandenarbeit einzubeziehen.

Das Handy – Beobachtungen und Grundüberlegungen

Eine Jugend ohne ihre Handys ist heute kaum mehr vorstellbar. Auf der anderen Seite kommen Mobiltelefone in der Perspektive der Unterrichtenden in der deutschen Konfirmandenarbeit gar nicht vor. 97% der befragten Pfarrerrinnen und Pfarrer geben in der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit an, nie (77%) bzw. selten (20%) mit Medien dieser Art zu arbeiten. Wenn überhaupt, dann werden Mobiltelefone fast ausschließlich als verbotene Störung wahrgenommen, die es zu unterbinden gilt: »Handys aus!« ist oft die einzige Reaktion auf das Medium Nummer eins der Jugendlichen. In der Gesellschaft gehen die Meinungen auseinander. Mit dem Handy verbinden sich u. a.: Störung, Entlastung, Abwertung, Lebensdienlichkeit, Erleichterung, Kontrolle. Um zu klären, welche Bedeutung das Mobiltelefon für jemanden selber als Mitarbeitender hat, sind folgende Fragen hilfreich:

- Habe ich selbst ein Handy?
- Wenn nicht:
 - Warum nicht?
 - Welche Vorteile böte es mir, wenn ich eines hätte?
- Wenn ich eines besitze:
 - Seit wann habe ich ein Handy?
 - Wozu brauche ich es?
 - Um selbst zu telefonieren?
 - Um erreichbar zu sein?
 - Zum Simsen?
 - Zum Mailen?
 - Um jederzeit online zu sein?
 - Zum Fotografieren?
 - Zum Musik hören?
 - Als Wecker?
 - Für Sonstiges?
 - Was sind die Vorteile meines Handys?
 - Wann stört es mich?

»Es klingelt, also bin ich« (Anna Teichert) – Die Bedeutung des Handys für die Jugendlichen

Nach Teichert (2000, Zitate aus dem Online-Dokument) lässt sich die Bedeutung des Handys für das Individuum wie folgt beschreiben:

- Der Kontakt über das Handy verhilft zur *Verschmelzung*, zu einer »ozeanischen Verbundenheit«, »ohne dass das Ego aufgegeben werden müsste«. Es weiß die isolierten Phasen des Einzelnen mit kleinen Anrufen zu illuminieren. »Dieser Weg von der Geworfenheit in die Erreichbarkeit erfordert nicht einmal, sich aus der Sprache herauszubewegen.«
- Handys verändern *An- und Abwesenheit* und deren Bedeutung: »In welcher An- oder Abwesenheit sich jemand befindet, bleibt ihm selbst überlassen. Ob vermittelte oder unvermittelte Wahrnehmung die echtere ist, scheint allein eine Frage der Perspektive.«
- Für die sich entwickelnde Identität der Jugendlichen hat das Handy die Bedeutung eines *Requists*: Innerhalb von Inszenierungen erfüllen individuelle Klingeltöne, Schalen, Taschen, Anhänger usw. den Wunsch nach sichtbarer Individualität, nach Unverwechselbarkeit und Zugehörigkeit.
- Indem Grenzen fehlen oder durch das Handy aufgehoben werden, wird es zum *Fetisch*: Die »Unvorhersehbarkeit, mit der sich zwei private Sphären vernetzen können«, macht das Handy zu einem »Magnet für diverse Gefühle und Interaktionen. Selbst im säkularen Tagesbetrieb kann es als Platzhalter für erotische und quasi-religiöse Wünsche herhalten«. Deshalb ist zu fragen, welche Bedeutung das Handy hat und wovor wir Jugendliche im Blick auf Mobbing, Konsumsteigerung, Bilder von Gewalt, Rassismus, Sexismus und Pornografie schützen müssen.
- Das Handy hat »regelrechten *Initiationswert* (Hervorh. K. S.) da es unabhängig vom heimischen Elterntelefon macht und ein starkes Integrationsgefühl vermittelt. Es ... ist immer verfügbar und darum berechenbarer als ein menschliches Gegenüber«.

Möglichkeiten der Arbeit mit dem Mobiltelefon in der Konfirmandenarbeit

Neben der Bedeutung des Handys für die Mitarbeitenden ist nach der Einstellung gegenüber neuen Medien insgesamt und nach den Beobachtungen in der konkreten Gruppe von Konfirmandinnen und Konfirmanden zu fragen:

- Wann und wie werden neue Medien wie PC, Internet oder Handy in der Konfirmandenarbeit eingesetzt? Was hält davon ab? Welche Widerstände gibt es und woher kommen sie vielleicht berechtigter Weise? Was sind die jeweiligen Vorerfahrungen?
- Wie und wann kommen Handys durch die Jugendlichen in der Konfirmandenzeit vor? Wie sehen die Handys der Konfirmanden aus? Wozu nutzen sie ihre Handys? Kenne ich die Art der Botschaften, die sie sich mitteilen? In welchen Welten bewegen sie sich? Welche Bedeutung hat das (eigene) Handy für die Konfirmandinnen und Konfirmanden?

Durch die Thematisierung, Einbeziehung sowie den kritischen Gebrauch des Mobiltelefons in der Konfirmandenarbeit werden die Jugendlichen zugleich zu einem verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Handy befähigt.

Vier Einsatzmöglichkeiten von SMS

Im Folgenden werden Möglichkeiten des Handyeinsatzes exemplarisch anhand der Kurznachrichtenübermittlungsfunktion (SMS) aufgezeigt, an der die beschriebenen Bedeutungsaspekte und die Kommunikationsfähigkeit besonders deutlich werden.

Baustein A: Arbeitsblatt mit Handy-Format als niederschwelliger Schreibimpuls

Oftmals gibt es bei den Jugendlichen Widerstände gegen Formen des Aufschreibens. Die Motivation etwas aufzuschreiben, ein Arbeitsblatt mit einer persönlichen Stellungnahme oder einem kurzen Text zu versehen, lässt sich erheblich steigern, wenn auf dem Arbeitsblatt eine vergrößerte Kopie eines Handysdisplays bzw. ein Textfeld mit 160 Zeichen zu entdecken ist, wie es einem SMS-Format entspricht. Wenn die Texte direkt ins Handy getippt und an eine vorher festgelegte Adresse verschickt werden, können die verschiedenen SMS – je nach erfolgter Absprache – von Mitarbeitenden abgetippt, ausgedruckt und in der nächsten Einheit weiter bearbeitet werden. Ebenso kann man in Arbeitseinheiten, in denen Reaktionen auf seelsorgerliche, persönliche oder gesellschaftliche Problemstellungen gefragt sind und diese mit Antworten an einzelne Personen verbunden werden sollen, die Jugendlichen fragen, welchen Rat sie den jeweiligen Menschen in deren Situation per SMS geben würden. Auch lassen sich Gedichte in einem solchen Format schreiben. Das Medium der SMS kann den Jugendlichen in diesen oben dargestellten Bereichen ermöglichen, in der ihnen nahen und gewohnten Darstellungsform und Lebenswelt authentisch und direkt zu antworten.

Baustein B: Fürbitten-SMS

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema »Gebet« mit jugendlichen Teamern tritt oft stark der fürbittende Aspekt hervor: »Gebet heißt doch auch, dass man aneinander denkt.« Diesen ekklesiologischen und gemeinschaftlichen Aspekt aufzunehmen bedeutet, über das Netzwerk von Beziehungen nachzudenken und die Gewissheit zu reflektieren und zu stärken, dass wir eben durch die Gemeinschaft und Gemeinde, in der wir leben, getragen werden und nicht allein sind bei dem, was wir tun. Fürbitte ist auch Solidarität und praktische Lebenshilfe, ist erinnerndes An-den-Anderen-Denken. Eine SMS trägt diese Möglichkeit in sich: Sie verbindet mich über große räumliche Distanzen hinweg mit der Person, an die ich denke, und verbalisiert bzw. visualisiert meine Solidarität und mein Mit-Sein. Das eröffnet die Möglichkeit, die SMS als Medium und Methode in einer Arbeitseinheit zum Gebet einzusetzen. Bei der Behandlung des Themas »Fürbitte« ist es beispielsweise möglich, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden in Einzelarbeit einen kurzen Fragebogen zu einem wichtigen bevorstehenden Ereignis ausfüllen, den nur das Team vertraulich zur Kenntnis nimmt. Die Jugendlichen erhalten dann am Abend vor dem Ereignis oder ggf. eine halbe Stunde zuvor eine SMS aus dem Team, die für die individuelle Situation Begleitung und Segen, Glück, Ruhe oder Erfolg zuspricht und sendet.

Baustein C: Andacht mit dem Handy

Bei einer Andacht kann das Medium der SMS ebenso eingesetzt werden wie ein Bild, ein Musikstück oder ein Tanz. Das Beispiel »SMS-Impuls« (Bischöfliches Generalvikariat 2007) beschreibt eine Andacht in fünf Teilen. Zuvor werden die Jugendlichen gebeten, ihre Handys mitzubringen und lautlos zu stellen. Die Andacht beginnt mit Begrüßung und Lied. Die Jugendlichen werden darüber informiert, dass es um die SMS geht und dass diese etwa 10 Jahre alt ist.

Im zweiten Teil wird beschrieben, dass im Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung »jetzt.de« die Leserinnen und Leser gebeten wurden, der Redaktion die SMS zu schicken, die ihnen am meisten bedeutet und die sie nicht von ihrer SIM-Karte löschen möchten. Die Leser sollten begründen, warum sie so an dieser SMS hängen. Anschließend werden die Original-SMS-Texte und die Kommentare auf Karten verteilt und die Jugendlichen lesen diese reihum vor. Die Texte sind eine gute Mischung von Ernsthaftigkeit und Fröhlichkeit, z. B.:

»Du bist eine Göttin!« Diese SMS bekam ich von einem Freund während des AC/DC-Konzerts, das ich mitorganisiert hatte und für das ich ihm Karten gegeben hatte. Es war einer der Momente, in denen ich merkte, dass ich den richtigen Job und damit Menschen glücklich mache!

»Hallo liebes Schwesterchen, alles Gute zum Geburtstag und betrink dich nicht so doll. Dein Brüderchen.« Ich habe diese SMS aufgehoben, weil es die

einzigste und letzte meines Bruders war. Einen Tag später hatte er einen tödlichen Autounfall. Die SMS ist bereits 2½ Jahre alt, und ich kann sie einfach nicht löschen, weil ich dann das Gefühl habe, meinen Bruder ganz zu verlieren.

Im dritten Teil werden vom Team Denkanstöße zur SMS gegeben. Z. B. heißt es: »Jeder von Euch kennt SMS, sie gehören fest zu unserem Alltag – denkt an das vertraute Geräusch eures Handys, wenn eine SMS ankommt.« Es wird darauf hingewiesen, dass man bei einer SMS weiß, dass jemand an einen denkt, und dass man wichtige SMS lange speichert. Wichtig sind dann einige Gedanken zu dem Vergleich der SIM-Karte des Handys und der SINN-Karte unseres Lebens: Welche Menschen und Situationen sind uns besonders wichtig? Woran möchten wir uns erinnern? Was tragen wir mit uns? Eine Besinnungsphase bildet den vierten Teil der Andacht. Hier wird den Jugendlichen bei leiser Hintergrundmusik Raum und Zeit eröffnet, in ihrem SMS-Speicher zu stöbern und sich die Mitteilungen zu vergegenwärtigen, die ihnen wichtig sind, an die sie sich erinnern. Sie können auch selbst auf Mitteilungen antworten, neue SMS schreiben, z. B. an Personen, die ihnen am Herzen liegen.

Im letzten und fünften Teil folgen ein kurzer Abschluss und ein Lied. Besonders zu zitieren ist hier das Abschlussgebet: »Guter Gott, was mir wirklich wichtig ist, passt vielleicht nicht immer in 160 Zeichen. Doch du kennst mich, meine Vergangenheit, meine Erinnerungen, meine momentane Stimmung, meine Ängste, Hoffnungen und Wünsche für die Zukunft. Bei dir kann ich mich kurz fassen. Daher meine Bitte in 80 Zeichen: Gott, segne uns, unseren gemeinsamen Tag und die, die uns am Herzen liegen. Amen.«

Baustein D: Weihnachtstück

Mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden im Adventsgottesdienst ein Krippenspiel aufzuführen ist eine besondere Herausforderung. Oft ist es eine schwere dramaturgische und pädagogische Aufgabe, pubertierende Jugendliche auf die Bühne zu bekommen und ein 2000 Jahre altes Geschehen – zumal noch mit einer schwangeren Frau – aufzuführen. Es legt sich nahe, mit den Jugendlichen zu überlegen, wie man dieser gemeindlichen Situation handlungsorientiert begegnen kann und was sie selbst gerne in der Weihnachtszeit auf die Bühne bringen würden. In einem Jahrgang ergab sich nach langer Stille und einigem Herumblödeln ein Gespräch über die Geschenke. Es stellte sich heraus, dass fast alle Konfirmandinnen und Konfirmanden entweder ein Handy besaßen oder es sich zu Weihnachten wünschten. Allerdings: »Wie lässt sich das denn mit Weihnachten verbinden? Könige hatten ja wohl damals kein Handy – oder?« Mit diesen Fragen war die Herausforderung gefunden und es entstand das Krippenspiel »Weihnachts-SMS«, in dem das Handy eine zentrale Rolle spielt.

Durch Handyanrufe und SMS werden Mitspielerinnen und Mitspieler in ihre

Rollen »berufen« (die Könige, ein Mutiger, ein Friedlicher, Herodes usw.). Die Weihnachtsbotschaft wird schrittweise und diskursiv entwickelt, Bibeltexte sind in die Darstellung integriert (Text unter www.konfirmandenarbeit.eu/weihnachten-sms.pdf).

Schlussbemerkung

Mit dem Mobiltelefon und der Kurznachrichtenübermittlungsfunktion (SMS) kann ein wesentlicher Teil der Lebenswelt Jugendlicher in die Konfirmandenarbeit aufgenommen werden. Die Kultur der Jugendlichen erfährt Achtung und Wertschätzung. Die Kommunikation zwischen der Welt der Jugendlichen und den Traditionen der Gemeinde entwickelt sich und kann zu einer befruchtenden Veränderung der Gemeinde führen.

Theologie mit Jugendlichen

JÖRG CONRAD

»Im Zuge der Reform von Konfirmandenunterricht und Konfirmandenarbeit sind die Lebenssituation sowie besonders die religiösen Orientierungen, Interessen und Fragen der Jugendlichen zu einem konstitutiven Faktor der Konfirmandenarbeit geworden. Sie stehen den Inhalten der christlichen Überlieferung nicht mehr einfach gegenüber, sondern enthalten selbst eine Theologie – die Theologie der Jugendlichen«, so fasst F. Schweitzer (2009, 21) einen wesentlichen Zug der neueren Entwicklung im Bereich der Konfirmandenarbeit zusammen und verbindet diese Reformaufgabe mit dem Stichwort des Perspektivenwechsels, der mit der Orientierungshilfe der EKD zur Konfirmandenarbeit (1998) zu einem zentralen Reformbegriff wurde. Diesem Perspektivenwechsel entspricht das Bemühen, gemeinsam mit den Jugendlichen Theologie zu treiben, damit diese »mit ihren Fragen, aber eben auch mit ihren Antwortversuchen theologisch ernst genommen werden« (Schweitzer 2009, 21). So weit die Programmatik. Wie aber sieht das nun in der Realität der Konfirmandenarbeit aus?

Werden Jugendliche mit ihren Fragen und Antworten ernst genommen?

Laut Bundesweiter Studie changiert das Bild im Blick auf den Perspektivenwechsel und das Bemühen, gemeinsam Theologie zu treiben: Zum einen geben die Jugendlichen in der Mehrzahl an, dass sie mehr über Gott und den Glauben erfahren haben (tendenzielle Zustimmung 70 %, KB01), dass sie wichtige Grundlagen bekommen haben, um zu einem selbstbegründeten Urteil über den Glauben zu kommen (60 %, KB03), und dass sie im Glauben an Gott gestärkt wurden (55 %, KB08). Im Verbund mit den sehr unterschiedlichen Zustimmungswerten zu verschiedenen Aussagen des christlichen Glaubens (KE01 bis KE12) lässt sich so etwas wie ein gut informierter und zugleich individuell gestalteter Umgang mit der Tradition des Glaubens wahrnehmen: »Insofern kann der Konfirmandenarbeit attestiert werden, dass sie persönliche Klärungen im Verhältnis zum christlichen Glauben ermöglicht, ohne den Ausgang solcher Klärungen determinieren zu können oder zu wollen« (KA in Dtl., 127). Andererseits ist wahrzunehmen, dass die Jugendlichen den Eindruck haben, dass die

Themen und Inhalte der Konfirmandenzeit wenig Lebensrelevanz besitzen. Viele Jugendliche verstehen Lebensthemen und Glaubensthemen weitgehend als ein Nebeneinander und nicht als etwas, was mit- und ineinander entwickelt wird. Zudem erleben sie es nicht oder nur selten, dass sie als Subjekte agieren können und mit ihren Fragen und Antworten das Geschehen prägen (vgl. KA in Dtl., 105, 127).

Die Herausforderung liegt nun darin, dass es gelingen müsste, die Jugendlichen über die Kenntnis christlicher Tradition hinaus in einen Dialog mit ihr so zu verwickeln, dass es zu einer wechselseitigen Durchdringung der je eigenen Positionen und der christlichen Tradition kommt. Zu einer wechselseitigen Durchdringung, in deren Verlauf beide, die eigene Position und die christliche Tradition, für die Jugendlichen klarer werden, so dass deren Deutungs-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zunimmt. In diesen Prozessen treten die Fragen und Antworten der Jugendlichen mit den Fragen und Antworten der Tradition in einen partnerschaftlichen Dialog, so dass sie zu existentiell bedeutsamen, sie gewissmachenden Ansichten gelangen. Das Konzept der Theologie mit Jugendlichen zielt auf genau solche Prozesse.

Das Konzept der Theologie mit Jugendlichen – oder die Kunst, der eigenen Religiosität und deren Bedeutung auf die Spur zu kommen

Im Bereich der Arbeit mit Kindern ist das Konzept des gemeinsamen theologischen Nachdenkens ein Erfolgsmodell. Und so ist es nur konsequent, dass mittlerweile zunehmend auch die Theologie mit Jugendlichen in den Fokus genommen wird (vgl. dazu grundsätzlich: Schweitzer 2005a und Rupp 2008). Theologie mit Jugendlichen nimmt Jugendliche als Subjekte des gemeinsamen theologischen Nachdenkens ernst – mit ihren Fragen und ihren Antworten. Theologie mit Jugendlichen rechnet damit, dass Jugendliche bereits Vorstellungen und Ansichten über eine Vielzahl von Themen (in sich) haben, auch wenn sie diese nicht immer artikulieren (können). Theologie mit Jugendlichen versteht Jugendliche als religiöse Menschen, deren Lebensthemen immer schon auf einen individuell geprägten und damit von anderen unterschiedenen religiösen Horizont bezogen sind. Theologie mit Jugendlichen bemüht sich deshalb um einen Prozess, in dem Jugendliche ihre eigenen Vorstellungen artikulieren mit dem Ziel, sich selber auf die Spur zu kommen und an den eigenen Vorstellungen zu arbeiten.

Folgender Ausschnitt aus einem Praxisprojekt zum Theologisieren mit Jugendlichen (6. Klasse Hauptschule, durchgeführt von R. Kalter und J. Conrad, im Folgenden abgekürzt als »U.«) vermittelt einen Eindruck eines solchen ge-

meinsamen Nachdenkens und dient im Folgenden zur Illustration des Konzeptes. Dem abgedruckten Ausschnitt unmittelbar voraus ging die Aufgabe, die eigenen Vorstellungen davon, was nach dem Tod kommt, durch Text- und Bildcollagen zu visualisieren und diese dann einander vorzustellen.

UNTERRICHTENDER: *Ich habe noch eine Frage, muss man denn Angst haben, wenn man stirbt? Angst vorm Tod? (Nicken) ... Andi.*

ANDI: *Weil man weiß ja nicht ... man erinnert sich ja nicht, wenn man klein war. Wenn man da jetzt schlimme Sachen gemacht hat, z. B. Klauen oder irgendwelche schlimmen Sachen. Wenn man sich da jetzt nicht erinnert, dann kommt man ja in die Hölle.*

SERGIO: *Teils, teils ist es schlimm. Eigentlich schon ist es schlimm. Aber nicht schlimm ist es eigentlich, wenn du richtig, ... wenn ..., du kannst nicht mehr. Du hast so Schmerzen. Dann ist es schon besser zu sterben als sich zu quälen. Aber wenn man so fit ist, dann ist es eigentlich schon schlecht. [...]*

MICHAEL: *Also, wenn ich jetzt sterben würde. Und also 20 Sekunden nur noch Zeit habe. Dann hätte ich schon Angst. Weil meine Mama und mein Papa [...], die denken dann vielleicht, »dann hätte ich auch keine Lust mehr weiterzuleben«.*

PETER: *Also ich glaub so. Du kommst nur ... der Andi hat ja gesagt, dass wir in die Hölle kommen. Also ich glaub, du kommst nur in die Hölle, wenn du etwas ganz Schlimmes gemacht hast, weißt', also einen Amoklauf begangen oder so, also ganz viele Menschen umgebracht hast. Aber wenn du einmal oder so etwas mitgehen lässt oder klast, dann ist es nicht so schlimm. Das verzeiht Gott dir. Dann kommst du in den Himmel. Solange du niemanden umbringst oder so, glaube ich, also dann sagt Gott, ja ich verzeih dir und dann kommst' in den Himmel.*

SERGIO: *Aber eigentlich lebt man immer weiter. Wenn man z. B. einen anderen Menschen operiert. Und du bist gerade eben gestorben an der Operation. Vielleicht bei einer Operation. Und dein Herz ist vielleicht erhalten geblieben. Und das kommt dann da raus. In einen anderen Menschen und dann lebst du ja eigentlich weiter.*

MICHAEL: *Aber gibt es eigentlich tatsächlich einen Himmel und die Hölle? Also, da gibt es ja die, die sagen, es gibt den Himmel, also da, wo Gott ist, und die Hölle, also da, wo die Bösen hinkommen. Und die Frage ist, gibt es das überhaupt? Weil, das weiß man ja gar nicht. Das ist ja bloß so eine Vermutung. Das steht ja in der Bibel und so drin. Aber ob das wirklich so war, weiß man ja nicht.*

U.: *Jetzt sind wir bei einer wirklich schwierigen Frage angekommen ... weil ich nämlich auch nicht so genau weiß, wie das ist, mit Himmel und Hölle. Aber ich habe nicht so ... ich habe Angst wie das mit dem Sterben ist, aber vor dem, was danach ist nicht. Weil es gibt einen Text in der Bibel, da steht drin, dass Gott bei den Menschen wohnt, dass man da bei Gott ist und Gott alle Tränen abwischen wird. Und ich verstehe das so, dass man nicht mehr traurig sein muss, weil Gott einen tröstet. Vielleicht auch weil man traurig ist, weil man etwas Blödes gemacht*

hat, vielleicht sogar etwas Schlimmes gemacht hat. ... So probier ich für mich die Frage zu beantworten.

SERGIO: *Aber, wenn irgendwann mal alle Menschen gestorben sind, dann sind ja alle Menschen im Himmel, irgendwann kracht ja dann der Himmel ein.*

MARINA: *Die Seele geht nur nach oben. Sonst gar nichts.*

PAUL: *Aber kommen auch Tiere in den Himmel?*

U.: *Noch mal so eine Frage, die wir uns gut überlegen müssten.*

PETER: *Ich glaub so. Es ist so. Die Welt, also der Himmel. Das sind ganz viele Räume. Jede Familie hat eine Welt für sich alleine. Tiere haben 'ne Welt für sich alleine. Z.B. Meine Familie hat eine ganze Welt für sich alleine. Sergios Familie hat eine Welt für sich alleine. Und dann gibt's einen ganz großen Raum, da können sich, glaube ich, dann alle treffen. Und der kann dann in meine Welt schauen und ich in seine. So glaub ich das. Also, so mit einem ganz großen Haus und ganz vielen Sachen.*

Von F. Schweitzer stammt die Unterscheidung einer Theologie *mit* Jugendlichen von der Theologie *von* Jugendlichen und der Theologie *für* Jugendliche. Die oben wiedergegebene Sequenz zeigt, mit welcher Bandbreite von Vorstellungen die Jugendlichen umgehen und wie die Theologie von Jugendlichen also aussehen kann. »Theologie« darf deshalb nicht zu eng verstanden werden, sondern sollte vielmehr weit gefasst sein im Sinne eines nachdenklichen Umgangs mit Vorstellungen von sich selbst, der Welt und Gott. Zur Theologie *von* Jugendlichen gehört damit all das, was die Lebensanschauung der Jugendlichen bestimmt und für ihr Wahrnehmen, Verstehen, Fühlen und Handeln prägende und urteilsbildende Bedeutung hat.

Diese Vorstellungen sind den Jugendlichen vielfach gar nicht bewusst. Oft haben sie sich mit noch niemandem darüber ausgetauscht. Das Beispiel legt nahe, dass einige der dort geäußerten Vorstellungen erst im Gespräch entstanden sind, hier also erst konstruiert wurden und Gestalt gewonnen haben. Die Jugendlichen nehmen dabei auf die Äußerungen anderer Bezug und wandeln diese ab, sie entwickeln Anschauungen weiter, ko-konstruieren, re-konstruieren – und genau darum geht es im gemeinsamen theologischen Nachdenken, der Theologie *mit* Jugendlichen. Die Jugendlichen sollen ihren eigenen Vorstellungen Gestalt verleihen und ihrer dadurch ansichtig werden. Und zwar einerseits im Dialog mit der biblisch-christlichen Tradition – im Beispiel eingebracht durch Andi (Himmel / Hölle), angefragt von Michael (»gibt es eigentlich tatsächlich einen Himmel und die Hölle?«), ausgeführt vom Unterrichtenden (»so probier ich mir die Frage zu beantworten«). Und andererseits im Horizont subjektiver Bedeutsamkeit, so dass die persönliche Bedeutung, das »für mich« und damit die Lebensrelevanz, im Mittelpunkt steht – und weniger, das, was allgemein festgestellt werden kann oder worauf sich alle verständigen können.

Im Beispiel wurde versucht, über die Frage nach der »Angst vorm Sterben« diesen persönlich bedeutsamen Horizont zu eröffnen. Das Beispiel zeigt hinsichtlich dieser existenziellen Dimension auch, dass der Unterrichtende sich genötigt fühlte, auf die Äußerungen und die Anfrage zu Himmel und Hölle zu reagieren. Mit seinem Beitrag (*Gott tröstet*) benennt er eine Vorstellung, die er dem Angstmacher Hölle entgegen stellt. Hier wird aus der christlichen Tradition etwas als Theologie *für* die Jugendlichen vorgestellt, um auf die im Raum stehenden Äußerungen (seelsorgerlich) zu reagieren. Denn es bleibt bei den Unterrichtenden auch angesichts des Perspektivenwechsels natürlich eine pädagogische und theologische Verantwortung, der ggf. durch das Eintragen von Gegenbildern und -vorstellungen gerecht zu werden ist. Soll dabei das Gemeinschaftliche des Theologietreibens erhalten bleiben, wird es darauf ankommen, das Einzubringende so zu den schon vorhandenen Anschauungen dazuzulegen, dass diese nicht überdeckt oder gar weggewischt werden. Dazu hilft es, den Modus des Überlegens und Nachdenkens auch hier beizubehalten und also das, was eingebracht werden soll, als persönliche Überlegung (»Ich denke mir das so ...«, »ich versuche mir das so zu beantworten«) oder auch als Überlegung der Kirche / Tradition (»In der Kirche findet sich dazu folgende Überlegung ...«) zu kennzeichnen.

Theologie mit Jugendlichen bietet sich besonders gut an, solche Prozesse zu initiieren, durch die sich Lebensthemen und Religiosität der Jugendlichen in einem hilfreichen Dialog mit der christlichen Tradition miteinander entwickeln. Dabei ist es gleichgültig, ob ein klassischer Inhalt des Katechismus oder ein Lebensweltthema den Ausgangspunkt bildet. Denn im gemeinsamen theologischen Nachdenken werden die Beziehungen und Verwicklungen von Lebenswelt und Glauben, von Alltag und Gotteszeit ausgeleuchtet und ausgelotet, so dass eine Gleichzeitigkeit entsteht. Die Jugendlichen setzen dabei ebenso wie die Unterrichtenden die Themen und bestimmen dadurch mit, was beim theologischen Nachdenken alles be- und angedacht wird.

Mit der Theologie mit Jugendlichen verbindet sich aber gleichzeitig eine Reihe von Herausforderungen:

Denn Jugendliche zeigen vielfach nicht mehr die unmittelbare Neugier und Begeisterung und das Interesse der Kinder. Sie tun sich auch mit dem Mitteilen ihrer Anschauungen vielfach schwerer oder wollen dies vielleicht auch gar nicht vor der Gruppe oder den Leitenden tun – die gruppendynamischen Prozesse sind bei Jugendlichen weitaus bedeutsamer als bei Kindern. Kritischer und in ihrer Kritik zugleich anspruchsvoller sind Jugendliche im Blick auf die Stimmigkeit der Ansichten. Dabei sind sie selbst in eine Vielstimmigkeit ganz verschiedener Anschauungen eingewoben, deren jeweilige Geltungskraft von Thema, Situation oder Umfeld abhängt. Und die Situationen der Konfirmandenarbeit werden dabei vielfach eher nicht dazu führen, dass Jugendliche die eigenen

Stimmen ganz vorne auf ihrer inneren Bühne platzieren. Um den Prozess des gemeinsamen theologischen Nachdenkens zu initiieren, braucht es also einiges an Geschick.

Andererseits kommen entsprechende Anlässe oft genug von den Jugendlichen selbst – meist in unvorhergesehener, vielleicht auch schwer auszumachender Weise und zu einem Zeitpunkt, an dem der Zeitplan der Leitenden anderes vorsieht. Die Leitenden werden überrascht und nehmen die Chance nicht wahr. Oder sie lassen sie bewusst verstreichen, weil sie sich nicht sicher genug fühlen. Oft geben sie selbst schnell eine Antwort, wo es eigentlich um das gemeinsame Nachdenken gegangen wäre – so wie der Unterrichtende im obigen Beispiel auf die Frage nach Himmel und Hölle.

Für das bewusst initiierte und für das spontane gemeinsame theologische Nachdenken gibt es Gesichtspunkte, die sich als hilfreich erwiesen haben und die im Folgenden vorgestellt werden.

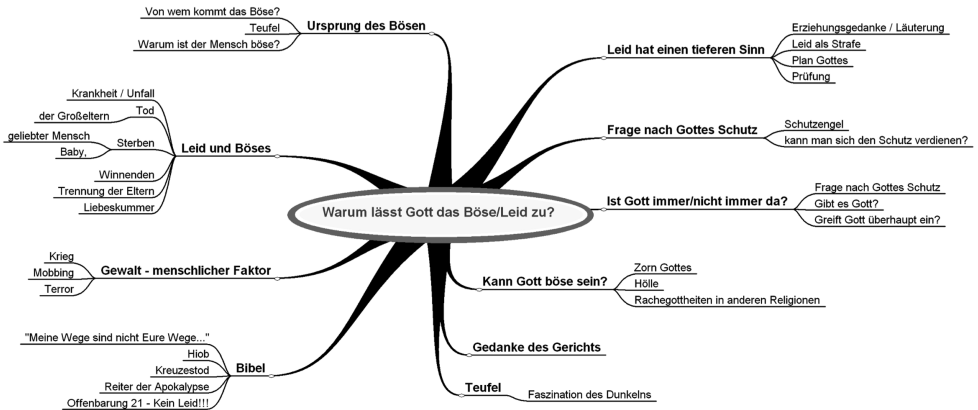
Die Praxis des gemeinsamen theologischen Nachdenkens – oder das handwerkliche Geschick, ein produktives Ausleuchten und Ausloten des Themas anzuleiten

Was man vorher machen kann – Oder: Der Werkzeugkasten des gemeinsamen theologischen Nachdenkens

Das gemeinsame Theologietreiben mit Jugendlichen ist spontan oder provoziert – immer aber ist es ein in seinem Verlauf nicht vorhersagbarer Prozess. Welcher Weg eingeschlagen wird, wo man im gemeinsamen Nachdenken vorbei kommt, das ist offen – und soll es sein, denn es handelt sich ja gerade nicht um ein gelenktes Unterrichtsgespräch. Für die Verantwortlichen bedeutet dies, dass sie sehr flexibel, aufmerksam und kombinationssicher teilnehmen müssen.

Eine der wesentlichen Herausforderungen besteht darin, die Aussagen der Jugendlichen genau wahrzunehmen und sie im Feld der Themen und Positionen zu verorten. Dazu hilft es, sich selbst dieses Feld im Vorhinein erschlossen zu haben, wozu sich theologische Landkarten oder *Mind-maps* besonders gut eignen. Darin sollten möglichst auch die vermuteten Assoziationen der Jugendlichen sowie Anschauungen außerhalb der christlichen Tradition aufgenommen werden. Wer verschiedene Vorstellungen und Anschauungen kennt, hat es leichter, die Jugendlichen zu verstehen und ihnen andere Modelle zur Auseinandersetzung anzubieten.

Hier ein Beispiel zum Thema »Warum lässt Gott das Böse / Leid zu?«



Neben dieser Orientierungshilfe ist es sinnvoll, sich so etwas wie ein »Zielareal« (Freudenberger-Lötz 2007, 66) bzw. einen Themenkorridor des gemeinsamen Nachdenkens abzustecken. Dadurch wird der Bereich angegeben, in dem ein produktives Ausleuchten und Ausloten des Themas möglich ist. Das hilft, im konkreten Prozess strukturierend eingreifen zu können. Denn immer wieder bricht eine Vielzahl von Themen auf, von denen manche eigentlich eine eigene Runde erfordern und andere auf Abwege führen, so dass die Gefahr besteht, sich von der Ausgangsfrage so weit weg zu bewegen, dass wenig Vertiefung möglich ist. Es kommt dann zu einer reinen Aneinanderreihung von Ansichten, und dadurch wird ein tieferes Ausloten und Ausleuchten der Beziehungen und Verwicklungen der Lebenswelt und der christlichen Tradition anlässlich des Themas sehr erschwert. Es muss entschieden werden können, ob der aktuelle Gesprächsgang noch hilfreich ist, um die eigenen Anschauungen zum Thema auszudrücken und an ihnen zu arbeiten, oder ob an dieser Stelle zurück zur Frage gelenkt werden müsste.

Im Zuge des Erkundens und Absteckens des Themas lohnt es auch, sich auf die Suche nach »narrativen Anker« (Freudenberger-Lötz 2007, 57 und 68) zu machen. Dabei handelt es sich um Geschichten oder Erzählungen, um kurze Episoden, Liedtexte oder auch Bilder, die etwas zum Thema beitragen. Solche narrativen Anker veranschaulichen auf besonders offene Weise einen bestimmten Gedanken. Die Hiobgeschichte im Ganzen ist so ein narrativer Anker für die Frage nach dem Leid und was Gott damit zu tun hat. Aber z.B. auch die bekannte Geschichte von den »Spuren im Sand« kann in Frage kommen. Narrative Anker sind nicht so sehr thetisch oder argumentativ, sondern bieten in Bildern und Geschichten Impulse für das weitere Nachdenken. Auf diese Weise

können Positionen eingespielt werden, die etwas vertiefen oder weiterführen oder auch Gegenmeinungen darstellen, ohne dass damit der Prozess beendet wird. Im obigen Beispiel waren es Verse aus Offenbarung 21, mit denen der Unterrichtende versucht hat, auf offene Weise ein Gegenbild zur Höllenangst einzutragen.

Das gemeinsame theologische Nachdenken kann »versanden«, vom Weg abkommen, sich wiederholt verzweigen, so dass keiner mehr so richtig weiß, wo man eigentlich gerade ist. Damit das nicht passiert – oder wenn doch, wenigstens bemerkt und entsprechend reagiert werden kann –, ist es hilfreich, den Prozess zu strukturieren. Wer verschiedene Möglichkeiten der *Strukturierung und Visualisierung* zur Verfügung hat, der tut sich an dieser Stelle leichter. So können z. B. ohne großen Aufwand wesentliche Aspekte, die dargestellt oder benannt werden, per Stichwort oder Symbol auf Papier notiert werden, so dass sie festgehalten sind. Es ist dann möglich, den Weg des Gesprächs zu rekonstruieren (nachzulegen), Abzweigungen deutlich zu machen bzw. sie zu provozieren. Immer wieder kann dann auch eines der Stichworte aufgenommen und erneut in die Runde gegeben werden.

Es ist sehr hilfreich, sich einen *Fundus an Fragen* zu erarbeiten, mit deren Hilfe man im gemeinsamen Nachdenken auf ganz verschiedene Aspekte zu sprechen kommen kann:

<i>Ist diese Frage entscheidbar (Wissensfrage) oder nicht entscheidbar (Spekulation)?</i>	Art des Gesprächs
<i>Kannst du mir sagen, wie du zu deiner Vorstellung gekommen bist? Denkst du schon immer so?</i>	Biographische Hintergründe
<i>Wie würdest du das begründen? Warum ist das so?</i>	Begründungen
<i>Was ist für dich daran ganz besonders wichtig? Und warum?</i>	Persönliche Relevanz
<i>Was meinen eigentlich die einzelnen Worte, wie »Seele«, »Himmel«, »Gott« ...?</i>	Sachlicher Gehalt / Begriffsklärungen
<i>Von welchen Voraussetzungen gehst du aus?</i>	Sachlicher Gehalt
<i>Was wäre das Gegenteil von dem, was du sagst?</i>	Abgrenzung zu anderen Vorstellungen
<i>Welche verschiedenen Positionen haben wir in der Gruppe? Worin unterscheiden sie sich? Was haben sie gemeinsam?</i>	Differenzen und Gemeinsamkeiten untereinander
<i>Kennst du Menschen, die so denken wie du selber?</i>	Konventionalität
<i>Sollen alle Menschen so denken?</i>	Universalität
<i>Was ändert sich im Leben, wenn man so denkt oder nicht so denkt? Was würde passieren, wenn alle so denken würden?</i>	Folgen

Wie passt das zu anderen Sichtweisen, die du eben genannt hast?	Heterogenität, Inkonsistenz
Was hat dir das Gespräch gebracht?	Metakognition

(Die Tabelle ist aus Rupp 2008 entnommen.)

Die Jugendlichen fördern – Oder: Was genau sollen die Unterrichtenden beim gemeinsamen theologischen Nachdenken eigentlich machen?

P. Freudenberger-Lötz (2007, 223) hat im Blick auf die Rolle der Leitenden ein hilfreiches Schaubild entwickelt. Es macht deutlich, dass im gemeinsamen theologischen Nachdenken von den Leitenden verschiedene Rollen eingenommen werden bzw. dass immer wieder zwischen verschiedenen Rollen gewechselt wird. Zum einen sind sie begleitende Expertinnen und Experten, die ihr Wissen zum Thema einbringen (das wird für viele die gewohnte Rolle sein). Sie sind aber auch aufmerksame Beobachterinnen und Beobachter, die wahrnehmen, wie die Jugendlichen das Thema verstehen und welche Assoziationen sie zum Thema haben. Und sie sind stimulierende Gesprächspartnerinnen und -partner, die die Jugendlichen zu weiterführendem Verstehen anregen.



Neben dem situationsangemessenen Rollenverhalten spielt die Haltung der Unterrichtenden eine besondere Rolle. Wenn es gelingen soll, dass Jugendliche ihre eigenen Ansichten in der Gruppe und vor der Leitung darstellen und an ihnen arbeiten, dann braucht es dazu eine »offene, ermutigende und wertschätzende

Haltung« (Freudenberger-Lötz 2007, 112) der Unterrichtenden und der Gruppe. Die Unterrichtenden sollten sich deshalb ehrlich fragen, ob sie das Konzept der Theologie mit Jugendlichen wirklich mittragen und entsprechend bereit sind, ihre Ansichten ebenso wie die Wahrheitsansprüche der christlichen Tradition zurück bzw. in den Dienst des gemeinsamen Nachdenkens zu stellen. Es ist hilfreich für sich selbst, im Vorfeld die Frage zu beantworten, wie viel Verschiedenheit oder »Häresie« man auszuhalten oder zu tolerieren bereit ist. Und also für sich zu klären, ob man an den Ansichten und Darstellungen der Jugendlichen wirklich interessiert ist oder nur nach Anknüpfungsmöglichkeiten sucht, um das, was man den Jugendlichen mitgeben möchte, zu platzieren. Es braucht so etwas wie eine positive Grundhaltung gegenüber der Religiosität der Jugendlichen und der Offenheit des Prozesses, um den Raum wirklich zu öffnen, den das gemeinsame theologische Nachdenken braucht.

So geht es los – Oder: Einen Anlass braucht es schon

Ein Anlass ist mehr als eine Frage – auch wenn eine gute Frage zum richtigen Zeitpunkt das theologische Nachdenken in einer Gruppe von Jugendlichen auslösen kann. In der Regel muss das aber eigens und gut initiiert werden, soll die Motivation entstehen, sich auf den Prozess einzulassen. Der Anlass dient dazu, die Auseinandersetzung mit dem Thema bedeutsam werden zu lassen – individuell oder allgemein, über eine Herausforderung oder eine Aktion. Einen solchen Anlass zu schaffen ist eine Kunst und muss zum Thema und zur Gruppe passen.

Individuelle Bedeutsamkeit lässt sich z. B. über so genannte *Positionsspiele* anbahnen. Man bittet die Jugendlichen, zu einer Frage oder einem Thema entsprechend ihrer Meinung Position zu beziehen – und das im wörtlichen Sinn: die Jugendlichen stellen sich je nach Zustimmung oder Ablehnung an vorher markierte Orte, so dass sich Person und Meinung verbinden. Nun geht es darum, einander wahrzunehmen und die Jugendlichen über den Ausdruck ihrer Position hinaus ins gemeinsame theologische Nachdenken zu führen. Z. B. dadurch, dass ausgelotet wird, was wäre, wenn alle so meinen / entscheiden / denken würden wie die eine Gruppe, und was wäre, wenn alle so meinen / entscheiden / denken würden wie die andere Gruppe.

Eine allgemeine Bedeutsamkeit mag für die Jugendlichen dadurch entstehen, dass die aktuelle Frage oder Themenstellung auf ihren Gehalt hin als *elementare Frage* deutlich gemacht wird. Mit einer Frage wie: »Warum ist diese Frage wichtig?« oder: »Was ist daran bedeutsam?« oder: »Was ändert sich, wenn es so wäre bzw. nicht so wäre?« kann die allgemeine Bedeutsamkeit einer Fragestellung für alle Menschen herausgearbeitet werden. Dabei ist entscheidend, dass die Ju-

gendlichen das Herausfordernde dieser Fragen erspüren können und sie nicht in die Schublade »Lernstoff« oder »Katechismusfrage« einsortieren, auf die es genau *eine* richtige Antwort gibt. Die allgemeine Bedeutsamkeit liegt an dieser Stelle darin, dass sich die Menschen zu allen Zeiten an diesen Fragen abarbeiten, und die Jugendlichen sollen das nun nicht nachvollziehen, sondern sich an dieser Arbeit beteiligen.

Immer wieder gelingt es, Jugendliche über eine *Herausforderung* zu motivieren, z. B. über eine Aufgabe, die gelöst werden muss und zu deren Lösung es das theologische Nachdenken braucht. Bewährt haben sich an dieser Stelle die bekannten *Dilemma-Geschichten*, durch deren Problemkonstellation die Jugendlichen aufgefordert werden, Antworten oder Lösungen für die im Dilemma steckenden Personen zu suchen. In diesem Prozess findet meist ein intensiver Austausch über ganz unterschiedliche Ansichten statt – mit der Besonderheit, dass die Jugendlichen (anders als bei den Positionsspielen) für jemanden »Dritten« denken und argumentieren können und dadurch relativ geschützt ihre oder andere Ansichten erproben können.

Ein anderes Beispiel ist die Arbeit mit den Bildern und Fragen der Gewitternachtsskartei (Lemieux, 1996). So werden z. B. die Jugendlichen anlässlich der Frage des kleinen Mädchens: »*Und wenn nach dem Tod gar nichts mehr ist, was dann?*« gebeten, sich zu überlegen, was das Mädchen wohl dazu bewegt, eine solche Frage zu stellen (»Was ist da bei dem Mädchen los, dass ihr so eine Frage im Kopf umhergeht? Was hat es da wohl erlebt? Was ist passiert?«). Und mit dieser Frage beantworten die Jugendlichen zugleich die Frage nach der Bedeutsamkeit und den möglichen existentiellen Implikationen dieser Fragestellung. Werden diese Antworten auf Papier notiert, kann in einem nächsten Schritt so etwas wie eine Landkarte zur Fragestellung zusammen mit den Jugendlichen erarbeitet werden, in der die Papiere thematisch geordnet ausgelegt werden. Im nächsten Schritt geht es darum, dass die Jugendlichen sich über ihre eigenen Ansichten klar werden (»Was ist die Antwort, die ich dazu im Kopf habe?« »Welche Antwort würde mir in dieser Situation helfen?«). So präpariert versuchen die Jugendlichen nun, in einem dritten Schritt, dem Mädchen eine hilfreiche Antwort zu geben. Dazu werden zwei Stühle aufgestellt und ein Jugendlicher wird gebeten, in die Rolle des Mädchens zu schlüpfen und zu sagen, was diese Frage so drängend macht. Ein anderer Jugendlicher nimmt dann auf dem anderen Stuhl Platz und formuliert seinen Satz für das Mädchen. Der Jugendliche in der Mädchenrolle hört sich das an und gibt Auskunft, ob das für ihn ein hilfreicher Satz war oder nicht, und erklärt, warum das für ihn so ist. Abgeschlossen wird die Sequenz damit, dass die Jugendlichen für sich notieren, was sie sich nach dem Tod vorstellen und welche Bedeutung das für ihr Hier und Jetzt hat. (Die hier vorgestellten Schritte lehnen sich an Keßler / Nolte 2006, 110ff. an.)

Das abschließende Beispiel der *Jenseits-Kisten* (vgl. Keßler / Nolte 2003, 114 ff.) kann auch als Idee für das eben Beschriebene verstanden werden. Die Herausforderung liegt hier darin, dass ein Produkt, eben eine Jenseits-Kiste, erstellt wird und später präsentiert wird – auf jeden Fall in der Gruppe, möglichst aber auch in einem noch öffentlicheren Setting (Gottesdienst, Gemeindefest o. ä.). Damit steigt in der Regel bei den Jugendlichen die Motivation. Mit den Jenseits-Kisten erstellen die Jugendlichen ein *Produkt*, das als Botschaft die jeweiligen Jenseitsvorstellungen transportiert, so dass diese angeschaut und bearbeitet werden können. Die Jugendlichen stellen in einem Umzugskarton ihre Vorstellung von dem, was nach dem Tod kommt, gestalterisch dar. Daran schließt sich eine vertiefende Weiterarbeit an, in der es unter anderem zu einer Begegnung mit biblischen Vorstellungen kommt, so dass ein produktiver Austausch initiiert wird, in dem die persönlichen Anschauungen und die biblischen Vorstellungen einander helfen, besser verstanden zu werden.

Wie steht es beim spontanen gemeinsamen theologischen Nachdenken mit dem Anlass? Auch hier gilt, dass die Frage eines Jugendlichen allein noch kein Anlass für die Gruppe sein muss, sich auf das gemeinsame theologische Nachdenken einzulassen. Deshalb ist zunächst zu klären: Lohnt es sich und sind alle mit dabei und bin ich, als Unterrichtender, dazu bereit? Abgeklärt werden muss also: Ist das eine Fragestellung mit Potenzial? Und bin ich bereit, meinen vorbereiteten Ablauf zu verlassen und eine extra Schleife zu drehen? Werden diese Fragen positiv beantwortet, bietet sich folgende Strategie an, um in das gemeinsame theologische Nachdenken zu starten. Zunächst die eigene Empfindung signalisieren: »Das ist keine leichte Frage. Da muss ich aber auch erst mal genau nachdenken.« Und dann in die Klasse bzw. den Fragenden zurückfragen, entweder inhaltlich (Worauf zielt die Frage? Was genau willst Du herausbekommen?) oder auf einer Metaebene (Was ist das eigentliche Thema? Warum ist die Frage bedeutsam? Warum ist es gut, diese Frage zu bearbeiten?). Nun kann zusammen mit der Gruppe die Entscheidung getroffen werden, ob man sich auf den Prozess des theologischen Nachdenkens einlassen will oder nicht.

Und wann ist Schluss? – Oder: Ein gutes Ende zielt das Ganze

Auch das Ende des gemeinsamen theologischen Nachdenkens verdient besondere Beachtung. Es kann sicherlich nicht darum gehen, all das Gesagte und Angedachte zusammenzufassen oder gar auf den Punkt zu bringen – das würde dem Ziel der individuellen Auseinandersetzung zuwiderlaufen. Hilfreich ist es dagegen, den Gesprächsverlauf nochmals zu rekapitulieren und in seinen entscheidenden Stationen vor Augen zu halten. Dann können die Jugendlichen abschließend gebeten werden, sich zu notieren, was ihnen das Gespräch ge-

bracht hat und welche Frage sie im Moment noch besonders beschäftigt. Diese Doppelfrage kann als endgültiger Abschluss dienen oder dazu, Zwischenergebnisse festzuhalten und diejenigen Fragen zu identifizieren, denen zu einem späteren Zeitpunkt nachgegangen werden soll (Themenspeicher).

Einen besonderen Reiz hat es, mit den Ergebnissen des gemeinsamen theologischen Nachdenkens in anderen Zusammenhängen weiterzuarbeiten. Mit ihnen z.B. an die Öffentlichkeit zu gehen, nachdem sie als Produkt gestaltet oder zumindest als Plakat visualisiert wurden, so dass die zentralen Fragen und Ansichten deutlich werden. Über die schon erwähnte Ausstellung hinaus, bei der den Betrachtern die Möglichkeit zur Formulierung eigener Ansichten gegeben werden sollte, vertieft es den Prozess, in eine andere Gruppe zu gehen (Mitarbeiterkreis, Seniorenkreis), die eigenen Ergebnisse vorzustellen und dann um die Ansichten dieser Gruppe zu bitten, so dass das gemeinsame theologische Nachdenken ausgeweitet und fortgesetzt wird.

So, mit der handwerklich inszenierten Kunst, die Jugendlichen zum gemeinsamen theologischen Nachdenken anzuleiten, wird, m.E., der Perspektivenwechsel ernst genommen und der Raum eröffnet, in dem die Inhalte der christlichen Tradition ihre Lebensrelevanz entfalten können – eben dadurch, dass die Jugendlichen sich ihrer bedienen, um ihren eigenen Ansichten und deren Lebensbedeutsamkeit auf die Spur zu kommen.

IV. Organisation, Strukturen und Rahmenbedingungen

Organisationsformen

STEFAN KAMMERER

Worum es geht: Organisationsformen praktisch

»Organisationsform« – das ist mehr als ein Oberbegriff für Einzelstunde, Freizeit oder Gemeindepraktikum. Organisationsform – das ist die Makroebene der Konfirmandenarbeit vor Ort: Der Rahmen für die Handlungsdimensionen (Mesoebene: Zeit, Raum, Gruppe) und die jeweiligen Methoden und Einzelschritte (Mikroebene). Insofern dieser Rahmen ein ganzes Bündel von voneinander abhängigen und einander bedingenden Einzelfaktoren zusammenfasst, die sich von Ort zu Ort unterscheiden, kann man sagen: »Organisationsform« ist das konkrete Modell der jeweiligen Konfirmandenarbeit vor Ort. Dieses Modell beschreibt die Mittel und Wege, die es ermöglichen sollen, das Ziel der Konfirmandenarbeit, das der didaktischen Entscheidung der Verantwortlichen entspringt, zu erreichen.

Die Leserinnen und Leser dieses Kapitels dabei zu unterstützen, das für ihre Konfirmandenarbeit vor Ort beste Modell mit den passenden Mitteln und Wegen zu finden, ist das Ziel des folgenden Beitrags, der diese Makroebene der Konfirmandenarbeit unter die Lupe zu nehmen und Kriterien für ihre Gestaltung zu entwickeln versucht (vgl. auch Gerts / Hahn / Starck 1998, Langbein 2003 und Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit 2010, 64 ff.). Dies geschieht in zwei Schritten: Zum ersten durch einen vertieften Blick in die Praxis einiger Gemeinden auf der Basis einer Teilauswertung der Bundesweiten Studie. Dieser Blick soll sich nicht auf isolierte Einzelfaktoren oder spezielle Sonderformen der Konfirmandenarbeit richten, sondern auf drei exemplarisch ausgewählte und typische Modelle mit ihren Chancen und Grenzen. Zum zweiten werden Mindeststandards und Beispiele für Organisationsformen zur Diskussion gestellt, die für eine gute Konfirmandenarbeit zu beherzigen sind.

Grundsätzlich gilt: Die Organisationsform, die generell richtig oder falsch ist, gibt es nicht; es gibt nur das *vor Ort* am besten passende Modell, das die Mikro- und Mesoebene – die Inhalte, Ziele, Methoden, Prozesse, Menschen, Räume und Zeiten – in einen Rahmen einbettet, der zielorientierte und effektive Konfirmandenarbeit ermöglicht. Dieser Rahmen ist partiell vorgegeben (z. B. durch landeskirchliche Rahmenordnungen, Ausbildungsqualität und Tradition, aber auch durch lokale und teils jährlich wechselnde Vorgaben wie Gruppengröße und -charakter, Milieus, Gemeindeprofile, personelle und finanzielle Ressourcen oder die Zeitressourcen der Konfirmandinnen und Konfirmanden), wird aber zum wesentlichen Teil vor Ort ausgestaltet (Planung von Rhythmus, Dauer

und Intensität der Konfirmandenzeit; Integration von Aktionen, Projekten, Exkursionen, Camps, Praktika, Freizeiten; Formulierung von Zielen und thematischen Schwerpunkten; Beteiligung von ehrenamtlich Mitarbeitenden u. ä.). Die sich daraus ergebende Freiheit, die auch die Möglichkeit und Notwendigkeit der stetigen Verbesserung beinhaltet (s. Adam 1998 und Adam / Hahn 1998), gilt es zu nutzen.

Was erhofft wird und was ankommt: Organisationsformen und ihre Leistung im Praxistest

Weil die Makroebene der Organisationsform die Gestaltung der nachgeordneten Ebenen bestimmt, sollte sie auch in Korrelation zum Ziel der jeweiligen Konfirmandenarbeit stehen und Ausdruck der grundlegenden didaktischen Entscheidungen sein. Deswegen ist der Maßstab für die Tauglichkeit einer Organisationsform die Frage, ob sie ein geeigneter Weg ist, um das intendierte Ziel zu erreichen. Die Bundesweite Studie hat diese Frage für Gemeinden mit langer Camp-Phase (KA in Dtl., 169 ff.), für das Blockmodell (Auswahlkriterium: Gemeinden mit mehr als acht Konfi-Tagen pro Jahrgang; KA in Dtl., 167 ff.) und das Modell der zweiphasigen Konfirmandenarbeit (KA in Dtl., 174 ff.) gestellt, also für drei recht spezielle bzw. eng definierte Modelle der Konfirmandenarbeit. Aber auch für den »organisationsförmigen Normalfall« liefert die Bundesweite Studie wichtige Hinweise (vgl. KA in Dtl., 45).

Verfahren

Für diese Teildatenauswertung aus der Bundesweiten Studie wurden elf Gemeinden aus der badischen und pfälzischen Landeskirche mit Hilfe eines ganzen Bündels ausgewählter typischer Parameter hinsichtlich ihrer Organisationsform gruppiert: Eine erste Gruppe wurde aus Gemeinden gebildet, die ihre Konfirmandenarbeit eher schulförmig organisiert haben (wöchentlicher Rhythmus, kein Praktikum, keine Freizeit, keine Gottesdienstmitgestaltung, kein Konfitag, kein Konfi-Team) – hier »Wochenstundenmodell« genannt. Eine zweite Gruppe repräsentiert ein »Mischmodell«, das Regelmäßigkeit mit intensiveren Formen kombiniert und zumindest punktuell ehrenamtlich Mitarbeitende einbindet (wöchentlicher oder 14-tägiger Rhythmus, 2-3-tägige Freizeit, Praktikum, Gottesdienstmitgestaltung, ein Konfitag, punktuelle Mitarbeit von Teamern). Die dritte Gruppe steht für ein »Blockmodell«, das sich in Rhythmus und Arbeitsformen noch einmal deutlich unterscheidet (einzelne längere Treffen, kein

Wochenrhythmus, Praktikum, Gottesdienstmitgestaltung, längere oder mehrere Freizeit/en, mehrere Konfi-Tage, permanentes Konfi-Team).

In die Untersuchung gehen drei Gemeinden mit dem Wochenstundenmodell (insgesamt drei Mitarbeitende und 49 Konfirmanden), zwei Gemeinden mit dem Mischmodell (insgesamt zwölf Mitarbeitende und 45 Konfirmanden) und zwei Gemeinden mit dem Blockmodell (insgesamt 14 Mitarbeitende und 98 Konfirmanden) ein. Es handelt sich um eine eher explorative Teilauswertung für eine begrenzte Region. Dadurch werden etliche Einflussgrößen, die mit der regionalen Lage zusammenhängen, ausgeschlossen. Die Ergebnisse können nicht die Repräsentativität bieten, wie sie für die Bundesweite Studie insgesamt gilt. Alle berichteten Unterschiede sind jedoch statistisch signifikant. Es handelt sich im Folgenden also um exemplarische empirische Einblicke, die Schlüsse für die Gestaltung von Organisationsformen nahe legen. Ausgewertet wurden Befunde zum zweiten Befragungszeitpunkt. Angegeben sind jeweils die statistischen Durchschnittswerte (Mittelwert M auf der siebenstufigen Antwortskala).

Was leistet eine Organisationsform: Konfirmanden-Erfahrungen

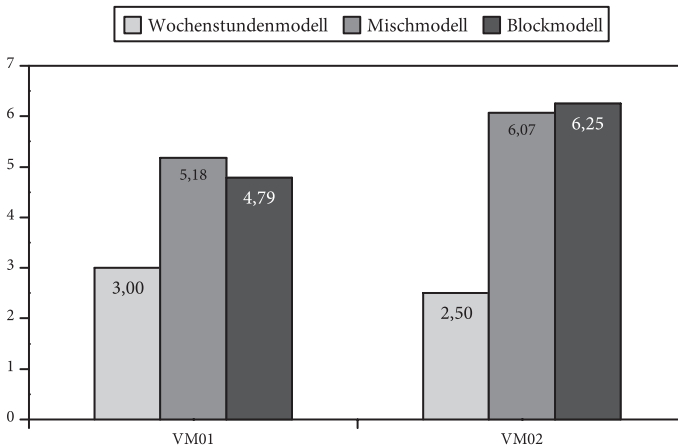
An ausgewählten Items wurde zunächst überprüft, wie die Konfirmandinnen und Konfirmanden die jeweiligen Organisationsformen und ihren Ertrag einschätzen. Dabei zeichnet sich durchgängig ab, dass das Wochenstundenmodell schlechter abschneidet als die anderen beiden Modelle. »Meine Glaubensfragen kamen zur Sprache« (KK11) – das bejahen die Jugendlichen bei Misch- und Blockmodell ($M = 4.31/4.29$) deutlich stärker als beim Wochenstundenmodell ($M = 3.41$).

Das Interesse, auch nach der Konfirmandenzeit an einer kirchlichen Jugendgruppe teilzunehmen (KG08), ist wiederum am Misch- und Blockmodell festzumachen ($M = 3.86$ bzw. 3.88), jedoch nicht am Wochenstundenmodell ($M = 2.41$). Auch die Gesamtzufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Konfirmandenzeit (KN01) ist beim Wochenstundenmodell deutlich geringer ($M = 4.63$) als bei den beiden anderen Modellen ($M_{\text{Mischmodell}} = 5.16 / M_{\text{Blockmodell}} = 5.28$). Zum spezifischen Profil des Blockmodells gehört es, zudem »Action« zu bieten (KK05). Der Unterschied zwischen dem Blockmodell ($M = 4.86$) zu den anderen Organisationsformen ($M_{\text{Mischmodell}} = 4.01 / M_{\text{Wochenstundenmodell}} = 4.16$) ist hier zwar statistisch knapp nicht signifikant, zeigt aber tendenziell eine erwartbare Richtung an: Ein konventioneller Konfirmanden-Nachmittag (gleich, ob er eine oder drei Stunden dauert) bietet eben wenig Möglichkeiten für großräumige Aktionen an anregenderen Orten als dem gemeindlichen Mehrzwecksaal.

Lust und Frust aus Sicht der Mitarbeitenden

Bei den Mitarbeitenden können aufgrund der sehr geringen Fallzahlen empirische Aussagen nur sehr vorsichtig getroffen werden. Signifikant ist die deutlich geringere Zufriedenheit bei Mitarbeitenden im Wochenstundenmodell: Bei den Items VM01 (»Wie zufrieden sind Sie mit der Konfirmandenarbeit in ihrer Gemeinde insgesamt?«) und VM02 (»Machen Sie die Konfirmandenarbeit gerne?«) bewegen sich die Zufriedenheitswerte am Ende der Konfirmandenzeit bei Mischmodell und Blockmodell auf gleichem hohen Niveau, während das Wochenstundenmodell deutliche Spuren der Unzufriedenheit und Unlust generiert. Hier spiegelt sich wieder, was weiter unten noch deutlicher werden wird: Die Ziele, die sich die Anwender des Wochenstundenmodells setzen, werden von diesem Modell nicht erreicht. Die Wahrnehmung, dass zwischen den eigenen Zielen und dem, was bei den Konfirmanden ankommt, eine Differenz besteht (also eine Konfirmandenarbeit veranstaltet wird, die nicht das leistet, was man sich erhofft), ist wohl die Quelle der Frustration.

Abbildung 3: Zufriedenheit von Mitarbeitenden mit der eigenen Konfirmandenarbeit



VM01: »Wie zufrieden sind sie mit der Konfirmandenarbeit in ihrer Gemeinde insgesamt?«;
 VM02: »Machen Sie die Konfirmandenarbeit gerne?«

Hinzu kommt ein (allerdings nicht signifikanter) Befund, der sich aus der zu beiden Befragungszeitpunkten enthaltenen Aussage »Ich wäre froh, wenn ich die KA nicht mehr machen müsste« herleitet (WE06/VE06). Während die Akteure des Wochenstundenmodells zum ersten Befragungszeitpunkt geringe »Fluchttendenzen« zeigen, diese jedoch zum Ende der Konfirmandenzeit deutlich anwachsen, verhält es sich beim Blockmodell genau andersherum: Eine

anfänglich höhere Unzufriedenheit verringert sich im Laufe der Zeit. Offensichtlich macht eine Konfirmandenarbeit, die auf Praktika, Freizeiten, Gottesdienst-Mitgestaltung und andere intensive Formen verzichtet, zwar am Anfang wenig Arbeit, doch bewirkt sie im Lauf der Zeit auch bei denen, die diese Art von Konfirmandenarbeit planen und verantworten, eine stark zunehmende Unzufriedenheit. Umgekehrt schafft das organisations- und arbeitsaufwändige Blockmodell anfängliche Frustration, die sich im Laufe der Konfirmandenzeit in Zufriedenheit verkehrt – dann nämlich, wenn der Erfolg dieser Arbeit sichtbar wird. Das Mischmodell scheint die Vorteile beider Formen zu verbinden: Kalkulierbarkeit und Überschaubarkeit bei der Vorbereitung verbinden sich mit Zufriedenheit über Verlauf und Ergebnisse der Konfirmandenarbeit und sorgen für eine durchgängig niedrige Frustration.

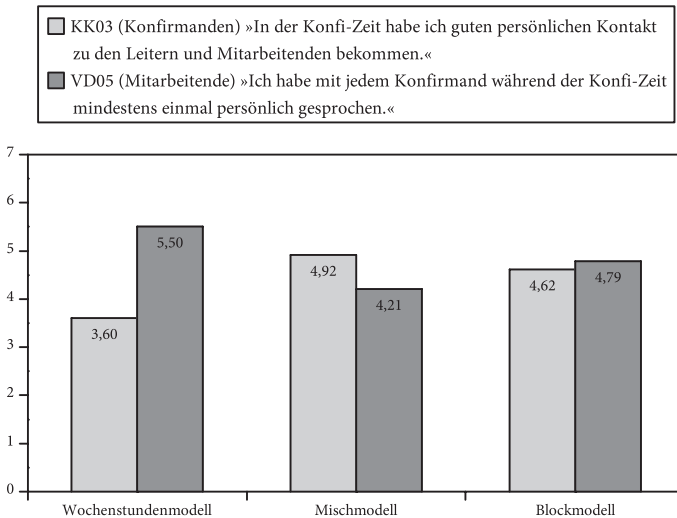
Ziel und Wirkung von Organisationsformen im Vergleich

Die Frage nach den Erfahrungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden kann als Indikator dafür verstanden werden, zu welchen Leistungen bestimmte Organisationsformen in der Lage sind. Für die Beurteilung der Güte einer Organisationsform ist es aber noch wesentlich interessanter, das, was »ankommt«, mit dem zu vergleichen, was nach Meinung der Mitarbeitenden ankommen sollte und angekommen ist. Dieser Abgleich zwischen als erreicht angesehener und tatsächlicher Wirkung wurde an drei paradigmatischen Items angestellt.

Ziel und Wirkung: Beziehung

Verglichen wurden die Items KK03 (»guten persönlichen Kontakt zu den Leitern und Mitarbeitern bekommen«) und VD05 (»mit jedem Konfirmand mindestens einmal gesprochen«) – beide Items beziehen sich auf das Ziel beziehungsweise die Erfahrung einer funktionierenden Beziehungsebene in der Konfirmandenzeit.

Abbildung 4: Beziehungsebene im Vergleich der Modelle

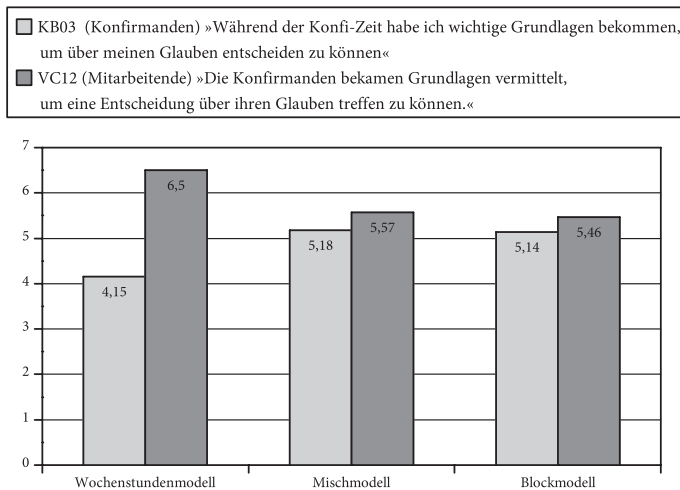


Persönlicher Kontakt ist für das Wochenstundenmodell ein wichtiges Ziel, bietet es doch mit seiner Regelmäßigkeit die Gelegenheit, mit jedem Konfirmanden ins Gespräch zu kommen. Das glauben die Anwender dieser Organisationsform erreicht zu haben. Offensichtlich wird dies von den Konfirmanden allerdings nicht als gelungener persönlicher Kontakt wahrgenommen: Zwischen dem erreicht geglaubten Ziel und der Wahrnehmung der Jugendlichen klafft eine große Differenz. Das Wochenstundenmodell ist offenbar (zumindest in den hier untersuchten Gemeinden aus dem Südwesten Deutschlands) kaum dafür geeignet, die Beziehungsebene zwischen Mitarbeitenden und Konfirmanden stark zu machen. Ziel und Wirkung dieser Organisationsform korrespondieren nicht (hier wäre auch zu fragen, welche innere Haltung im Hinblick auf die Konfirmandenarbeit und speziell deren Beziehungsebene hinter der Wahl des Wochenstundenmodells als Organisationsform steht). Bei den beiden anderen Organisationsmodellen gelingt es dagegen überdurchschnittlich gut, Beziehungen zu knüpfen – beim Mischmodell in den Augen der Konfirmanden sogar besser, als dies nach Meinung der Mitarbeitenden gelang. Organisationsformen, die Raum und Zeit bieten und besondere Erlebnisse schaffen, sind Voraussetzung dafür, dass Beziehungen zwischen den Beteiligten in der Konfirmandenarbeit gelingen. Das Mischmodell mit seiner Kombination von Intensität und Kontinuität ist dabei offensichtlich am besten dazu geeignet, gute Beziehungen zwischen Konfirmanden und Mitarbeitenden zu etablieren.

Ziel und Wirkung: Inhalte / Glaubensgrundlagen

Verglichen wurden die Items KB03 (»wichtige Grundlagen bekommen, um über meinen Glauben zu entscheiden«) und VC12 (»bekamen Grundlagen vermittelt, um eine Entscheidung über ihren Glauben treffen zu können«).

Abbildung 5: Entscheidungsfähigkeit im Glauben im Vergleich der Modelle



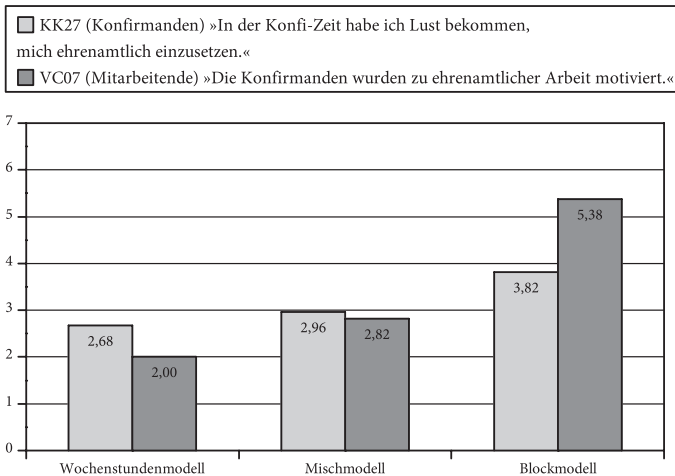
Alle drei Organisationsformen erreichen das anspruchsvolle Ziel, Konfirmandinnen und Konfirmanden wichtige Grundlagen des Glaubens zu »vermitteln«, *weniger*, als es nach Einschätzung der Mitarbeitenden der Fall war. Wiederum ist diese Differenz zwischen Ziel und Effekt beim Wochenstundenmodell am größten: Meinen seine Anwender in überdurchschnittlich hohem Maß, Glaubensgrundlagen erfolgreich vermittelt zu haben, so ist das Vermittelte jedenfalls für die betroffenen Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht als Glaubensgrundlage erkennbar, erfahrbar und hilfreich gewesen. Ihr Organisationsmodell war offenbar nicht der richtige Weg zum intendierten Ziel. Beide anderen Modelle verstehen es offensichtlich besser, Jugendliche im Hinblick auf den Glauben entscheidungsfähig zu machen, zumindest wenn man die Berichte der Konfirmanden über das, was ankam, ernst nimmt.

Fazit: Inhalte und Glaubensgrundlagen können in der Konfirmandenarbeit nicht ohne funktionierende Beziehungen vermittelt werden. Organisationsformen als Produkt didaktischer Reflexion müssen daher einen Rahmen zur Verfügung stellen, der beide Faktoren, Inhalt und Beziehung, zur Entfaltung kommen lässt.

Ziel und Wirkung: Motivation zu ehrenamtlichem Engagement

Verglichen wurden hier die Items KK27 (»habe ich Lust bekommen, mich ehrenamtlich einzusetzen«) und VC07 (»Die Konfirmanden wurden zu ehrenamtlicher Arbeit motiviert«).

Abbildung 6: Motivation zum ehrenamtlichen Engagement im Vergleich der Modelle



Konfirmanden zu ehrenamtlicher Mitarbeit zu motivieren, also Übergänge von der Konfirmandenarbeit zur Jugend- oder Teamer-Arbeit zu schaffen, ist für diejenigen, die das Blockmodell nutzen, ein hohes Ziel. Für die, die im Misch- bzw. Wochenstundenmodell arbeiten, ist dieses Ziel hingegen ziemlich bzw. ganz unwichtig. In beiden Fällen ist die Wirkung aber höher als erwartet – Konfirmanden fühlen sich in beiden Organisationsformen in gewissem Maße zu ehrenamtlichem Engagement motiviert (z. B. durch Erfahrungen mit einem solchen Engagement in Praktika oder durch eine unabhängig von der Konfirmandenarbeit vorhandene Bereitschaft zur Mitarbeit). Ziel und Wirkung stehen hier – auf allerdings niedrigem Niveau – in einem kohärenten Verhältnis zueinander. Im Blockmodell liegt die Wirkung zwar nicht so hoch, wie es den Erwartungen der Verantwortlichen entspräche. Im Vergleich zu den beiden anderen Organisationsformen jedoch motiviert das Blockmodell eine weit überdurchschnittliche Zahl von Konfirmandinnen und Konfirmanden zu ehrenamtlichem Engagement. Zur Gewinnung von (jugendlichen) ehrenamtlich Mitarbeitenden ist das Blockmodell demnach am besten geeignet, schließlich sind die dort intensiv beteiligten Teamer ein lebendiges Beispiel für ehrenamtliches Engagement. Dennoch ist die Differenz zwischen Ziel und Wirkung zumindest in den befragten Gemeinden eklatant. Vielleicht wird hier eine Grenze

dessen, was an Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement bei Konfirmanden indizierbar ist, deutlich, die auch mit großem Einsatz intensiver Konfirmandenarbeit nicht weiter erhöht werden kann (zum Vergleich: M = 3.20 EKD-weit für KK27).

Folgerungen

Sicherlich sind Zufriedenheitsmittelwerte aus einer quantitativen Studie kein *hinreichendes* Kriterium für die Qualität von Organisationsformen. Die Zufriedenheit der Konfirmandinnen und Konfirmanden ist aber ein *notwendiges* Kriterium für die Güte eines Modells vor Ort: Wenn die Intentionen der Mitarbeitenden und die Wirkungen bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden sich nicht entsprechen, muss die Organisationsform vor Ort auf den Prüfstand.

Auch wenn die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen anscheinend notwendig zur Phänomenologie kirchlicher Lebensäußerungen gehört, legen es die Ergebnisse der Bundesweiten Studie und auch die hier vorgelegte Auswertung exemplarischer »Normalfälle« nahe, manches, was in Modellen heutiger Konfirmandenarbeit gleichzeitig vertreten ist, als unzeitgemäß auszusondern. Im Folgenden werden deshalb Standards für Organisationsformen vorgeschlagen, hinter die die Konfirmandenarbeit im 21. Jahrhundert nicht zurückfallen sollte. Am Ende eines jeden der folgenden Abschnitte werden ein oder mehrere exemplarische Kriterien und Konkretisierungen formuliert, denen eine Organisationsform genügen sollte. In Themenbereichen, denen eigene Kapitel des vorliegenden Bandes gewidmet sind (Methoden, Teamarbeit, Übergänge in die Jugendarbeit), beschränkt sich die Darstellung auf wenige theseartige Sätze.

Was sein muss: Das Minimum in puncto Organisationsformen

Planung

Forderung

Eine gute Organisationsform ist gut geplant, reflektiert und entwicklungsfähig.

Die obige Teilauswertung der Bundesweiten Studie hat gezeigt, dass es für die Motivation und Zufriedenheit derer, die Konfirmandenarbeit verantworten, förderlich ist, wenn die Kluft zwischen Ziel / Erwartung und Ergebnis nicht zu groß wird. Deshalb ist Planung im weitesten Sinne (s. auch Adam / Hahn 1998) unabdingbar für die Konfirmandenarbeit. Planung heißt: Vorausschauend die Realität wahrnehmen (Wie viele Konfirmanden aus welchen Lebenswelten wer-

den mir und meinen Mitarbeitenden in welcher Gemeindesituation begegnen?), diese mit dem theologischen und didaktischen Profil von Mitarbeitenden und Gemeinde verknüpfen, zu einer Zielformulierung zu kommen und diese Zielformulierung in einen Jahrgangsplan »herunterzuberechnen«. Solch ein Plan schafft Transparenz für Mitarbeitende, Verantwortliche (einschließlich des Kirchenvorstands), vor allem aber für die Konfirmanden und ihre Eltern. Solch ein Plan erleichtert es auch, Schwerpunkte mit größerem Vorlauf vorzubereiten und die Öffentlichkeitsarbeit zu etablieren, die die Konfirmandenarbeit als »ur-evangelische« Kasualie und gesellschaftlicher Beitrag zur außerschulischen Bildung verdient hat. Am Ende steht die Frage: Hat der Plan »funktioniert?« Diese Frage stellen sich die Mitarbeitenden, aber sie wird am Ende der Konfirmandenzeit im Rahmen eines Feedbacks auch den Jugendlichen vorgelegt, die Adressaten der Konfirmandenarbeit sind. Ihre Antworten fließen in die Weiterentwicklung des Modells vor Ort ein.

Die Weiterentwicklung von Organisationsformen oder die Einführung neuer Formen ist ein mehrjähriges, eigentlich sogar ein permanentes Projekt. Schrittweise Veränderungen einzelner Elemente und Grundentscheidungen (z. B. Einführung von Teamarbeit, Änderung inhaltlicher Schwerpunkte, Veränderung von Methoden und Arbeitsformen, Erschließung und Gestaltung verschiedener Bildungsorte) sind einfacher zu bewerkstelligen und besser zu evaluieren als die abrupte Einführung einer völlig neuen Organisationsform, in der sich alle Parameter auf einmal ändern. Weiterentwicklung der Konfirmandenarbeit heißt auch, dass besondere Modelle (Ferienkurs-Modelle, Konfirmandenarbeit an der Schule, Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit Behinderung oder in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe etc.), als Chance begriffen werden, auf besondere Situationen besondere Antworten zu finden. Zugunsten der Profilierung müssen dann auch begründbare Abweichungen von Rahmenordnungen und allgemeiner Praxis möglich sein.

Konkretisierung

Die Konfirmandenarbeit vor Ort führt am Ende eines Jahrgangs ein Feedback durch und wertet die Erfahrungen der Konfirmanden aus (als Möglichkeit → 260 ff.).

Die Konfirmandenarbeit ist jährlich Tagesordnungspunkt im Kirchenvorstand und in regelmäßigen Abständen Gegenstand eines Austauschs auf Bezirksebene.

Die Konfirmandenarbeit ist mindestens zweimal jährlich Gegenstand der gemeindlichen Öffentlichkeitsarbeit (Tageszeitung, Gemeindebrief, Homepage usw.).

Die Konfirmandenarbeit vor Ort wird für jeden Jahrgang neu geplant.

Die Konfirmandenarbeit wird in Vernetzung mit anderen Arbeitsfeldern

weiterentwickelt (allgemeine Gemeindearbeit, Leitbildprozess, Vernetzung mit Jugendarbeit, Diakonie u. ä.).

Profilierung

Forderung

Eine gute Organisationsform setzt Schwerpunkte, die erkennbar, kommunizierbar und der Gemeinde vor Ort angemessen sind.

Entsprechend dem Profil der Gemeinde vor Ort und den Zielen, die sich mit der Konfirmandenarbeit verbinden, sollte auch die Organisationsform gewählt werden. Die oben untersuchten Organisationsformen geben dabei einen ersten Hinweis auf Priorisierungen, die mit verschiedenen Modellen einhergehen (Jugend- und Teamerarbeit verlangt beispielsweise starke Anteile des Blockmodells o. ä.).

Konfirmandenarbeit darf und soll an verschiedenen Orten verschieden aussehen (vgl. Haeske 2010b, 26): So wird eine größere Kirchengemeinde mit einem Schwerpunkt auf Kinder, Familien- und Jugendarbeit und durchschnittlich 40 Konfirmanden pro Jahrgang ein Modell wählen, das Blockelemente (wie etwa Freizeiten) und vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für die Konfirmanden aufweist, sich stark auf die Teamerarbeit konzentriert, vielleicht auch zweiphasige Konfirmandenarbeit beinhaltet (→ 201 ff.), kontinuierlich Eltern einbezieht und ein intensives Gemeindepraktikum mit dem Fokus Jugendarbeit aufweist. Eine Diasporagemeinde mit schmaler Mitarbeiterbasis, wenigen Mitgliedern bei großer Fläche, mehreren Gottesdienstorten, die Konfirmandenjahrgänge von weniger als zehn Jugendlichen hat, wird auf ein Modell angewiesen sein, das regionale Kooperation pflegt (kollegiale Zusammenarbeit, Freizeiten / Camps, Projekte) und so erst sinnvolle Konfirmandenarbeit mit einer guten Gruppengröße möglich macht (vgl. hier die diesbezügliche Regelungen in der EKM: Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit 2010, 10 und 16). Ein inhaltlicher Schwerpunkt könnte die Gestaltung von Gottesdiensten mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden sein – das würde die Arbeitsschwerpunkte der Gemeinde spiegeln und den Gottesdienst als Ort der Begegnung von Kerngemeinde und »Konfirmandengemeinde« attraktiv machen. Eine städtische Pfarrgemeinde in einem sozialen Brennpunkt, die ein diakonisches Profil hat, das sich auch in der Verfügbarkeit kompetenter hauptamtlich Mitarbeitender niederschlägt, wird vielleicht ein Modell bevorzugen, das die Stärken und Kompetenzen der Hauptamtlichen einbringt, z. B. in einem großen Konfirmandenprojekt in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk, der Vesperkirche oder der örtlichen Tafel. Außerdem würde sie die Ressourcen der Stadt (Jugendwerk, Bezirksdienste, kollegiale Zusammenarbeit bei verschiedenen Gemeindeprofilen) nutzen, um –

etwa in einer Kursphase – den Jugendlichen die Breite dessen, was Kirche bedeutet, erfahrbar und anschaulich zu machen.

Vielleicht reichen diese angedeuteten Beispiele aus, um die Chancen einer Profilierung der Konfirmandenarbeit zu verdeutlichen. Es kommt darauf an, dass das »Ganze« stimmt, dass die Makroebene zur Gemeinde passt und den Rahmen für Inhalte und Formen vorgibt. Aufgabe landeskirchlicher Ausbildung und Beratung ist es, den Gemeinden die Mittel und Wege einer Profilierung aufzuzeigen.

Konkretisierung

Es gibt eine schriftliche, vom Kirchenvorstand bzw. den beteiligten Kirchenvorständen beschlossene und im Leitbild der Gemeinde verankerte Profilbeschreibung der Konfirmandenarbeit vor Ort, die Basis der Planung und der Weiterentwicklung der Konfirmandenarbeit und Arbeitsgrundlage des Konfi-Teams ist.

Intensität und Kontinuität

Forderung

Eine gute Organisationsform bietet die richtige Mischung aus Intensität und Kontinuität. Diese Mischung etabliert Beziehungen zwischen und unter Konfirmanden und Mitarbeitenden, die tragfähig genug sind, Ziele der Konfirmandenarbeit nachhaltig zu erreichen.

Die Forderung betrifft sowohl die Rhythmisierung der Arbeit insgesamt wie auch die Gestaltung einzelner Einheiten: Die Kontaktpunkte zwischen Konfirmanden und Mitarbeitenden dürfen nicht zu selten sein, andererseits ist die Häufigkeit des Kontakts allein noch kein Qualitätsmerkmal. Das heißt: Auch der »normale« Nachmittag innerhalb der Woche, an dem die regelmäßige Konfirmandenarbeit stattfindet, steht unter der Notwendigkeit, ein Mindestmaß an Intensität zu bieten. Dieses Maß ist nicht in 60 Minuten gegeben, sondern verlangt nach größeren Zeitfenstern.

Das Gelingen von Beziehungen hat auch mit Größe und Zusammensetzung von Konfirmandengruppen, mit Absprachen und Organisation, mit Transparenz und Klarheit, mit Berücksichtigung gruppendynamischer Gegebenheiten zu tun. So müssen z. B. Gruppengröße und Arbeitsform zusammenpassen: Eine regelmäßig sich treffende Gruppe lebt von ihrer Arbeitsfähigkeit und sollte deshalb weder zu groß noch zu klein sein. So schlägt etwa die Rahmenordnung der EKM eine Mindestgruppengröße von sechs Konfirmanden und ein maximales Verhältnis von Mitarbeitenden zu Konfirmanden von 1:15 vor (vgl. Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit 2010, 10).

Wo es – wie in den süddeutschen Landeskirchen mit einjährigem Grund-

modell – kaum möglich ist, ein volles Jahr pro Konfirmandenjahrgang zu erreichen, kommt dem Faktor Intensität ein besonderes Gewicht zu, um die knappe Zeit gut zu nutzen. Ferner wird vorgeschlagen, dass der Beginn der Konfirmandenzeit vor den Sommerferien und der Termin der Konfirmation nach Ostern liegt.

Konkretisierung

Ministdauer der Konfirmandenzeit: 1 Jahr.

Tendenzielle Mindestgruppengröße: 12-15 Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Die Konfirmandenzeit enthält mehrere Formen intensiver Begegnung (wie Freizeiten, Konfi-Tage oder Exkursionen), die über ihre gesamte Dauer verteilt sind und bewusst zur Rhythmisierung der Konfirmandenarbeit eingesetzt werden. Konfirmandenarbeit am Nachmittag findet in Einheiten statt, die jeweils mindestens 90 Minuten dauern. Ggf. sollte ein wöchentlicher Rhythmus mit kurzen Einheiten zugunsten eines 14-tägigen Rhythmus mit »großvolumigen« Einheiten aufgegeben werden.

Material

Forderung

Eine gute Organisationsform benutzt Material, das in Auswahl, Gestaltung und Einsatz dem gewählten Modell angemessen ist.

Alle Materialien enthalten automatisch (implizit oder explizit) ihre Makroebene, ihr Organisationsmodell, ihren Weg und ihre Ziele und müssen daher in den didaktischen Planungs- und Reflexionsprozess einbezogen werden. Im Idealfall hat jede Gemeinde ihr eigenes Material, das in Aufbau, Inhalt und Design das Profil der Konfirmandenarbeit vor Ort widerspiegelt. Aus arbeitspragmatischen Gründen wird dies freilich nicht überall zu erreichen sein. Materialien müssen dabei so gemacht sein bzw. so benutzt werden, dass sie die Konfirmandenarbeit methodisch und organisatorisch öffnen und der Verengung auf Textarbeit mit Stift und Heft, Einzelarbeit, Auswendiglernen, Unterrichtsgespräch und ähnliche »retro-gymnasial angehauchte« rezeptive Methoden entgegenwirken. Wo publiziertes Material dies leistet, verpflichtet es seine Benutzerinnen und Benutzer auch dazu, es in diesem Sinne einzusetzen

Konkretisierung

Die Konfirmandenarbeit benutzt professionell dargebotenes, auf die Gegebenheiten vor Ort abgestimmtes Material, das die jeweilige Jahresplanung widerspiegelt, den Ablauf der Konfirmandenzeit transparent macht und dokumen-

tiert sowie Binnendifferenzierung und methodische Vielfalt im Rahmen der Konzeption der Konfirmandenarbeit vor Ort ermöglicht.

Die folgenden drei Abschnitte beschränken sich, wie bereits erwähnt, auf die Aufzählung exemplarischer Konkretisierungen, da die jeweiligen Themen an anderer Stelle des vorliegenden Bandes behandelt sind.

Methoden

Forderung: Eine gute Organisationsform bietet einen Rahmen, der inhaltliche Arbeit in methodischer Vielfalt ermöglicht (→ 135 ff.).

Exemplarische Konkretisierung: Die Konfirmandenzeit bietet mindestens zwei Gelegenheiten, bei denen von den Konfirmandinnen und Konfirmanden erstellte Produkte professionell (d. h. hochwertig produziert, angemessen präsentiert, wertschätzend dargeboten) der Öffentlichkeit vorgestellt werden (etwa bei Gottesdiensten jeglicher Form, Ausstellungen, Projektpräsentationen u. ä.).

Übergangsmanagement

Forderung: Eine gute Organisationsform eröffnet zumindest punktuell die Gelegenheit, Jugendlichen einen weiteren Kontakt zur Kirche und die ehrenamtliche Mitarbeit nach ihrer Konfirmation vorstellbar zu machen (→ 32 ff., 70 ff.).

Exemplarische Konkretisierung: Konfirmandenarbeit beinhaltet nicht nur Arbeitsformen der Jugendarbeit, sondern ermöglicht den Konfirmanden auch die Begegnung mit Vertreterinnen und Vertretern der Jugendarbeit auf gemeindlicher, bezirklicher oder landeskirchlicher Ebene.

Teamarbeit und Kooperation

Forderung: Eine gute Organisationsform bietet ein Betätigungsfeld für ehrenamtlich Mitarbeitende und sorgt dafür, dass haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitende geregelt und gut zusammenarbeiten können.

Exemplarische Konkretisierung: Konfirmandenarbeit wird grundsätzlich in punktueller oder kontinuierlicher Arbeit eines Teams geplant, vorbereitet und durchgeführt (→ 32 ff.).

Ausblick

Weder werden alle genannten Kriterien unstrittig noch werden sie immer leicht zu erfüllen sein. Doch sollen sie dazu anregen, der Planung von Organisationsformen als dem Rahmen der Konfirmandenarbeit vor Ort genügend Aufmerksamkeit zu schenken und diesen planerischen Prozess als Instrument der Qualitätssicherung einzusetzen. Für die Ausbildung der für die Konfirmandenarbeit Verantwortlichen ist im Besonderen zu wünschen, dass sie einerseits zur Stärkung der Organisationskompetenz dient (Standardisierung und Einübung von Organisationsaufgaben) und andererseits zur Klarheit über das Verhältnis von Zielen und Formen in der Konfirmandenarbeit beiträgt (Formulierung von beispielhaften Kompetenzen, die in der Konfirmandenzeit erreicht werden sollen, und den entsprechenden Organisationsformen der Konfirmandenarbeit).

Konfi-Camps

CARSTEN HAESKE

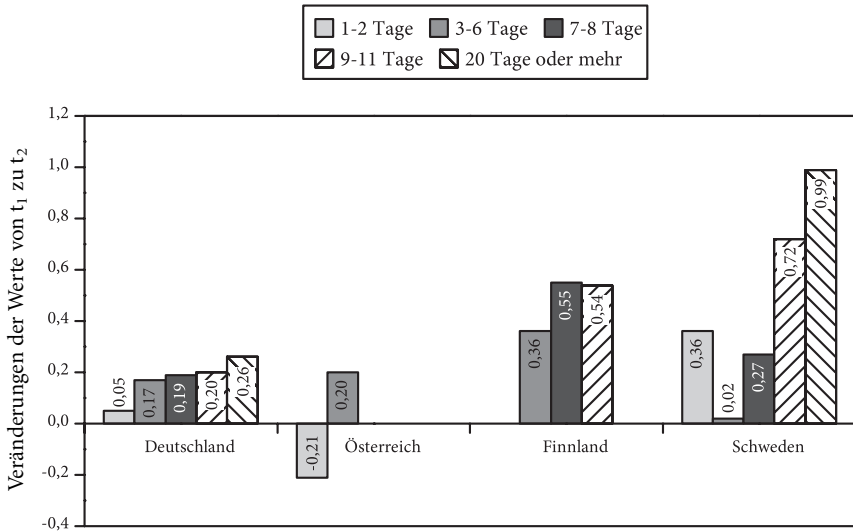
Profunde Befunde

Unter den Organisationsformen der Konfirmandenarbeit sticht in der Bundesweiten Studie ein Strukturmodell hervor, das bei den Konfirmanden die höchsten Zufriedenheitswerte erzielt: Das (mindestens) einwöchige Konfi-Camp. Die Teilnahmemotivation ist hier höher als bei anderen Formen der Konfirmandenarbeit. Gottesdienste und Andachten sowie gemeinsames Singen und Beten, aber auch das inhaltliche Programm und die Gemeinschaft werden von den Jugendlichen deutlich besser bewertet. Positive Effekte lassen sich auch in Bezug auf die Zustimmung der Jugendlichen zu Glaubensaussagen, zur Lebensrelevanz von Konfirmandenarbeit sowie hinsichtlich der Motivation für ehrenamtliches Engagement nach der Konfirmandenzeit feststellen. Ohnehin ist der Anteil von Ehrenamtlichen beim Camp deutlich höher als bei anderen Organisationsformen. Interessanterweise steigt in Gemeinden mit langer Camp-Phase auch das religiöse Interesse der Eltern. Camps ermöglichen darüber hinaus berufsgruppenübergreifende Kooperation auf Augenhöhe und tragen so zur Überwindung des kirchlichen Einzelkämpfertums bei (ausführlich: KA in Dtl., 169-173). Die Auflockerung der üblichen Rollenverteilung führt beim Camp zu flachen Hierarchien. Durch die übergemeindliche Zusammenarbeit entstehen Vernetzungseffekte, die die Kommunikation der Beteiligten in einer Region verbessern. In Gegenden mit geringen Konfirmandenzahlen bieten Camps Jugendlichen ferner die Möglichkeit, »Größe« und Gemeinschaft zu erleben.

Die Internationale Studie zur Konfirmandenarbeit bestätigt diese positiven Effekte von Camps. Bei Jugendlichen aus Gemeinden mit integrierten Camp-Modulen ergibt sich auch in Schweden und Finnland, wo dieses Modell seit Jahren eingeführt ist, eine insgesamt deutlich höhere Gesamtzufriedenheit mit der Konfirmandenarbeit, aber auch eine stärkere Identifikation mit Glaubensaussagen, mehr Glaubenszuwachs, eine nachhaltigere Kirchenbindung, mehr ethisches Lernen, eine höhere Gruppenzufriedenheit und positivere liturgische Erfahrungen (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 215, 284, 316; Innanen / Niemelä / Porkka 2010). Die Zufriedenheit auf Seiten der Konfirmanden korreliert dabei positiv mit den beschriebenen religiösen Veränderungen. Auch die Dauer der Camps hat auf die Veränderungen einen entscheidenden Einfluss: Je länger das Camp, umso zufriedener sind die Jugendlichen mit der Gruppenerfahrung und den Gottesdiensten und um so mehr steigen bei ihnen auch die Werte für Glaubenszuwachs, Kirchenbindung und religiöse Praxis (vgl. Nieme-

lä 2010, 252). Besonders in Österreich, aber auch in Deutschland und Schweden ist diese Korrelation statistisch signifikant (s. Abb. 7).

Abbildung 7: Zusammenhang von Camp-Dauer und Veränderungen in religiösen Glaubenshaltungen auf Gemeindeebene im Ländervergleich



Angegeben sind die Veränderungen des Index »Christliche Glaubensüberzeugungen« von t_1 zu t_2 . Der Index setzt sich aus fünf Items zusammen (s. KA in Dtl., 354). Beispiel-Item: »Ich glaube an Gott«.

Quelle: Internationale Studie zur Konfirmandenarbeit. Berechnung: K. Niemelä.

Durch ihre Raum-, Sozial- und Zeitstruktur bieten Camps Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten, nachhaltige Erfahrungen auf dem Gebiet des Glaubens zu machen. Mit Hilfe qualitativer Studien lässt sich ihr Einfluss auf die religiöse Identitätsbildung Jugendlicher exemplarisch beschreiben. Eine anlässlich des 10-jährigen Bestehens des Augsburger Konfi-Camps durchgeführte kleine empirische Studie (Haringer 2009; N = 6) weist nach, wie verschiedene Biografie-Typen jeweils unterschiedlich vom Camp profitieren. Allen Befragten bleibt die Camp-Erfahrung auch nach langer Zeit noch in sehr positiver Erinnerung.

Die insgesamt ausgesprochen erfreulichen empirischen Befunde sind Grund genug, das Konfi-Camp in seinen verschiedenen Formen näher zu betrachten und die Chancen und Grenzen dieses Modells auszuloten.

Ursprung und Ausprägung in Skandinavien

Die Camp-Idee stammt ursprünglich aus Skandinavien und ist dort und im Baltikum weit verbreitet. In Finnland gibt es Konfi-Camps schon seit über 70 Jahren. Seit dem ersten Zeltlager in Nurmijärvi im Jahr 1937 ist die Beliebtheit dieses Strukturmodells im Land der tausend Seen kontinuierlich gestiegen. Heute liegt sein Anteil am Gesamtvolumen der Organisationsformen von Konfirmandenarbeit bei über 90 %. Die Teilnahme am klassischen Nachmittags- und Abendunterricht in Finnland ist über die Jahre entsprechend stark zurückgegangen (vgl. Innanen / Niemelä / Porkka 2010, 148).

In Finnland und Schweden haben die Konfirmanden bei der Anmeldung die Wahl aus einer breiten Palette von Angeboten wie speziellen Sport-, Kunst-, Musik-, Theater- oder Wanderlagern. Darüber hinaus kann die Konfirmandenarbeit in Langzeitcamps auch mit (von Fremdanbietern organisierten) Golf-, Segel-, Reit- oder Sprachkursen kombiniert werden. In Schweden sind auch die auf Diözesanebene stattfindenden inklusiven Camps sehr beliebt, an denen Jugendliche mit und ohne Behinderungen teilnehmen. Hierfür werden, da z. B. Lesefähigkeit und bestimmte Formen der körperlichen Bewegung nicht vorausgesetzt werden können, ganz eigene didaktische Zugänge entwickelt (vgl. schon Wallin 1990; Carlquist 1990, 38 ff. u. 1993, 78 ff.). Darüber hinaus werden (wie in Finnland) auch Camps auf gesamtkirchlicher Ebene angeboten. Die teilnehmenden Jugendlichen haben dabei ein Recht auf finanzielle Unterstützung.

Die nordischen Camps finden überwiegend im Sommer, meist in den Ferien, an attraktiven Orten statt, etwa in der Nähe der Küste oder an einem See. Viele Kirchengemeinden besitzen dafür eigene Freizeitzentren. Finnische Konfirmanden werden in der Regel von drei Mitarbeitenden (Pfarrer/in, Jugendreferent/in oder Theologiestudent/in, Kantor/in oder Diakon/in) sowie 5 bis 7 jugendlichen Ehrenamtlichen begleitet, woraus sich üblicherweise ein großzügiges Betreuungsverhältnis von 1:3 ergibt. Konfi-Camps in skandinavischer Tradition zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen großen Teil der Unterrichtszeit abdecken. In Finnland findet derzeit in 87 % der Gruppen mindestens die Hälfte des Unterrichts während eines Camps statt (Innanen / Niemelä / Porkka 2010, 147). Neben dem gemeinsamen Unterricht und Freizeit- und Sportangeboten prägen liturgische Elemente und ein täglicher Gottesdienst den Tagesablauf (vgl. Starck 2004). Aktivität und Stille stehen in einem ausgewogenen Verhältnis, so dass eine dichte, aber zugleich offene und entspannte Atmosphäre aufkommt, in der Glaube und Gemeinschaft gelebt werden. Den Abschluss der Konfirmandenzeit bildet entweder die Konfirmation in der Ortsgemeinde oder eine »Internatskonfirmation«, bei der Eltern, Paten und Vertreter der Gemeinden zum Camp-Ort fahren, um dort gemeinsam mit den Jugendlichen ein großes Konfirmationsfest zu feiern.

Konfi-Camp-Profile in Deutschland

Das finnische Modell (dazu ausführlich: Haeske 2009 und Haeske / Niemelä 2010) war Vorbild für die älteste deutsche Konfi-Camp-Variante: das bis heute bestehende »Konfirmanden-Ferien-Seminar« (KFS), das Ende der 1960er Jahre in der Braunschweigischen Landeskirche entwickelt wurde – ein Reformmodell, das durch die Wahl eines landschaftlich reizvollen Ortes in Südtirol erstmals auch (jugend-)touristische Aspekte berücksichtigte. Neben dem thematischen Arbeiten stehen Bergwandern, Fußballspielen und Andachten auf dem Programm. Die Gemeinden bleiben hier allerdings weitgehend unter sich.

Anfang der 1990er Jahre wurden Camps auch in Süddeutschland durchgeführt. Seit 1993 finden in Württemberg regelmäßig bezirksweite Konfi-Treffen statt, die als Großereignis mit mehreren hundert Teilnehmenden an einem verlängerten Wochenende konzipiert sind und mit Sportangeboten, Workshops und Geländespielen ein buntes Programm bieten (vgl. Saß 2005, 118-123; Oberländer 2009). Bis heute weist diese Region bundesweit die höchste Camp-Dichte auf. Das Württemberger Modell wurde 1999 in Wiesbaden aufgegriffen (vgl. Löwe 2004 und 2008). Diese Weiterentwicklung nahmen wiederum andere große Camps zum Vorbild (z. B. Kirchenkreis Herne).

Etwa zeitgleich begann der Kirchenkreis Augsburg damit, erste Camps an der italienischen Adria zu organisieren. Hier gestaltet sich das Konfi-Camp als eiltägiges Sommerferienlager, das mit je 350 Jugendlichen auf einem öffentlichen Campingplatz gleich dreimal hintereinander durchgeführt wird. Nach der thematischen Arbeit am Vormittag werden nachmittags Sport-, Spiel- und Kreativangebote gemacht. Abends bietet ein Showprogramm Unterhaltung. Das erste gemeinsame Abendmahl am Strand ist ein ebenso fester Bestandteil im Campverlauf wie die Taufe nicht getaufter Konfirmanden im Meer (vgl. Saß 2005, 124 ff.; Graßmann / Zugehör 2001; Strauch 2003). Nach Augsburger Vorbild entstanden nach 2000 eine Reihe von Konfi-Camps (z. B. Neustadt am Rübenberge, Hattingen, Emsdetten, Bremen-Nord).

Die deutschen Camps sind also entweder als kurze, aber eindrucksvolle Großveranstaltung oder als Ferienfreizeit mit integrierten Lernphasen organisiert. In Pommern hat sich seit 2004 ein Mischtypus herausgebildet: Hier werden über das ganze Jahr verteilt viele kleinere thematische Camps an Wochenenden und in den Ferien angeboten, die als Module in die gemeindliche Konfirmandenarbeit integriert werden können (vgl. www.konfiprojekt.de; Bartels 2008). Auch andere Pilotprojekte wie das Konfi-Camp im Kirchenkreis Fürstenwalde-Strausberg (EKBO), das »Camp of Powerkids« (Mecklenburg) oder das landeskirchliche Konfi-Camp der EKM (vgl. Haeske 2008a) zeigen,

dass sich dieses Organisationsmodell gerade für Ostdeutschland als besonders geeignet erweist.

EKD-weit ist die Zahl der Camps in den letzten Jahren massiv gestiegen. Gründe dafür sind die Unzufriedenheit der Beteiligten mit der herkömmlichen Konfirmandenarbeit, die Ausdehnung der Schulzeit in den Nachmittag, strukturelle Veränderungen und Pfarrstellenreduzierungen, z.T. auch kleiner werdende Gruppen, vor allem aber die ansteckenden Erfolge bereits bestehender Camps.

Unterschiede

Im internationalen Vergleich fällt die Buntheit des deutschen Camp-Spektrums auf. Dies betrifft auch die Frömmigkeitsausrichtung. Sie reicht »von evangelikal-fundamentalistisch bis zu Camps, denen das Gemeinschaftsgefühl eines ›Mega-Events‹ schon (fast) Inhalt genug ist« (Rothermel 2009, 33). Entsprechend unterschiedlich sind die theologisch-pädagogischen Prämissen und Ziele sowie die methodisch-didaktischen Ansätze. Inhaltlich werden klassische Katechismusthemen und lebensweltliche Fragen unterschiedlich gewichtet. In puncto Spiritualität gibt es neben »Hightech-Action«-Modellen (»Die Erde brennt!«) solche, bei denen kontemplative Elemente dominieren (»In der Ruhe liegt die Kraft«). Länge (2 bis über 20 Tage) und Größe der Camps (zwischen 25 und 1000! Teilnehmende) unterscheiden sich ebenso wie der Camp-Ort (Inland oder Ausland) und dessen Lage (abgeschieden oder touristisch zentral), die Unterbringung (Campingplatz, Freizeitzentrum, Burg, Plattenbau, Blockhütten, Segelschiffe) sowie der Zeitpunkt der Camps in der Konfirmandenzeit (Auftakt, Mitte, Abschluss), im Jahresverlauf und Schuljahr (Ferien, Schulzeit). Auch Teilnahmeverpflichtung und Anmeldemodalitäten werden sehr unterschiedlich geregelt.

Gemeinsamkeiten

Dass sich hinter dem »Konfi-Camp«-Label hierzulande so unterschiedliche Profile verbergen (ausführlich dazu: Haeske 2008b), erschwert eine genaue Definition. Was die verschiedenen Modelle eint, lässt sich folgendermaßen umschreiben: Mehrere Konfirmandengruppen verlassen den Alltag und fahren gemeinsam an einen dritten Ort, um dort zu leben, zu lernen und zu feiern. Sie verbringen eine stimmungsvolle Zeit und machen zusammen mit Gleichaltrigen Erfahrungen mit gelebtem Glauben und mit der Gemeinschaft in der Gruppe. Thematisches Arbeiten und Spaß gehören dabei untrennbar zusammen. Unter den teilnehmenden Gemeinden besteht Konsens darüber, dass die

Camps integraler Bestandteil der Konfirmandenarbeit sind. Oft werden sie von allen Beteiligten als deren Höhepunkt angesehen.

Die Grenzen zur klassischen Konfirmandenfreizeit sind fließend; eine präzise Abgrenzung vorzunehmen fällt schwer. Die Selbstbezeichnung als Konfi-Camp erscheint manchmal etwas willkürlich und ist vielfach eher modisch-anglizistischen Gründen denn großen konzeptionellen Unterschieden geschuldet. Dennoch lässt sich ein wesentliches Unterscheidungskriterium benennen: die Übergemeindlichkeit der Camps. Auch wenn z.T. in Gemeindegruppen gearbeitet wird, um die Identifikation mit der Ortsgemeinde zu stärken, so wird bei Camps doch von Beginn an konzeptionell in regionalen Bezügen gedacht, was häufig einen erheblichen logistisch-organisatorischen Aufwand nach sich zieht. Neben Kirchenkreisen, Jugendwerken und Landeskirchen (EKM) treten auch Jugendverbände (CVJM) und andere Träger (wie etwa die Jesusbruderschaft Gnadenhal oder der gemeinnützige Verein ChristCamp) als Veranstalter auf. Sie alle verstehen sich als Serviceagenturen für die beteiligten Kirchengemeinden.

Die Teamer und ihre Schulung

Ein konstitutives konzeptionelles Merkmal des Camp-Modells ist die Mitarbeit meist jugendlicher Ehrenamtlicher (→ 32 ff.). Diese so genannten Teamer, die meist selbst nur wenige Jahre älter sind als die Konfirmanden, wirken nach ihrer eigenen Konfirmation für mehrere Jahre bei Camps mit. Ohne Ehrenamtliche bliebe die Durchführung von Camps undenkbar, ohne sie könnten viele logistische Aufgaben, aber auch die vielfältigen inhaltlichen Angebote nicht bewältigt werden. Als Gruppenleiter spielen die Teamer eine zentrale Rolle, zudem übernehmen sie praktisch-organisatorische Aufgaben, halten Andachten und Gottesdienste und sorgen für eine begeisternde Atmosphäre in der Gruppe.

In der finnischen Studie gibt die Hälfte aller Konfirmanden am Ende der Camp-Zeit an, zu anschließender ehrenamtlicher Tätigkeit motiviert zu sein. Zu Beginn der Konfirmandenzeit war dies nur ein Fünftel. Landesweit lässt sich in Finnland ein Drittel aller Konfirmierten zu Teamern ausbilden. Üblicherweise finden die Schulungen in wöchentlichen Abendkursen statt, daneben werden für das Teamer-Training aber auch Wochenend-Camps und Intensivkurse angeboten. Der Umfang der Schulung umfasst etwa 50 Stunden, in großen Gemeinden mitunter aber auch das Doppelte. Inhaltlich spielt die Ausbildung campspezifischer Fähig- und Fertigkeiten eine große Rolle, aber auch Themen wie Gemeinde, christliche Lehre und Lebensführung kommen zur Sprache. Die jüngeren »Ausbildungsgruppen« werden dabei häufig von älteren Jugendlichen angeleitet.

Für Deutschland sei an dieser Stelle exemplarisch auf eine spezielle Form des Teamer-Trainings verwiesen. In der Pommerschen Kirche richteten zwei Kirchenkreise 2003 gemeinsam eine überregional agierende Projektstelle ein, die neben der Planung und Ausrichtung von Konfi-Camps auch für die Teamer-Ausbildung verantwortlich ist (vgl. Bartels / Keßler 2004; Bartels 2008). Seitdem werden dort jährlich bis zu 40 Teamer über eine landeskirchlich zertifizierte, 70 Theoriestunden umfassende Ausbildung qualifiziert. Während des Trainings lernen die Jugendlichen u. a., wie sie Gruppenprozesse begleiten, Bibelarbeiten vorbereiten und Gesprächsgruppen leiten. Das Erfolgsgeheimnis dieses Modells liegt in einem partizipationsorientierten Ansatz, der Heranwachsenden schon früh pädagogische Leitungsverantwortung überträgt. Die Teamer sind von Anfang an an der Durchführung der über das ganze Jahr verteilten Camps beteiligt. Dabei haben sie die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten (seien es pädagogisches und organisatorisches Geschick oder technisches Know-how) einzubringen. Darüber hinaus fördert die Teamerschulung auch die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen und trägt so zur Persönlichkeitsbildung bei. (Zu anderen Modellen des Teamertrainings vgl. → 32 ff.).

Chancen

Konfi-Camps bewirken, wie gezeigt, zahlreiche positive Veränderungen. Sie eröffnen Perspektiven für die Vernetzung benachbarter Gemeinden, verschiedener Berufsgruppen und Arbeitsfelder sowie für eine stärkere Integration des Ehrenamts. Darüber hinaus trägt das Camp-Modell dazu bei, die Konfirmandenzeit insgesamt zu flexibilisieren. Schon jetzt ergänzen und bereichern Camps die herkömmlichen Organisationsformen der Konfirmandenarbeit oder treten sogar ganz an deren Stelle (z. B. Kirchenkreis Stormarn). Gerade auch vor dem Hintergrund der ostdeutschen Rahmenbedingungen (→ 237 ff.) bietet diese Organisationsform neue übergemeindliche Möglichkeiten für die Gestaltung der Konfirmandenzeit. Von den zahlreichen Vorteilen seien hier zwei näher beleuchtet: Die Ermöglichung eines »anderen« Lernens sowie die wechselseitige Befruchtung von Konfirmanden- und Jugendarbeit.

»Unterricht« als Freiraum

»In der Möglichkeit, notwendige Wissensvermittlung über das sog. ›Wesentliche‹ des christlichen Glaubens einerseits und Orientierung an der Lebenswirklichkeit von Konfirmanden andererseits zu verbinden, liegt die besondere

Chance der Camparbeit« (Bartels / Keßler 2004, 15). So ergibt sich gerade hier auch die Gelegenheit zu intensiver inhaltlicher Auseinandersetzung. Die thematischen Einheiten profitieren dabei einerseits von der hohen Gesamtzufriedenheit und tragen andererseits zugleich selbst zu dieser bei. In Abgrenzung zur oft (als Zwangsveranstaltung empfundenen) Schule bezeichnen Konfirmandinnen und Konfirmanden die Lernphasen auf dem Camp interessanterweise nicht als »Unterricht«. Sie charakterisieren sie vielmehr als »locker und interessant«, »kreativ und spannend« oder »entspannend«, was nicht zuletzt daran liegen mag, dass die inhaltlichen Einheiten mit Freizeitaktivitäten verschränkt sind. Positiv wird von den Jugendlichen hervorgehoben, »dass durch die offenen, toleranten Diskussionen ein Lernen an der Meinung anderer« möglich ist und dass dafür ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Anders als im Alltag wird Unterricht quasi als ein »Freiraum« wahrgenommen, »als Möglichkeit, eigene Interessen zu verfolgen und im Austausch mit anderen persönlich relevante Themen zu bearbeiten« (Haringer 2009, 302; vgl. auch Haeske 2010a).

Eine in didaktisch-methodischer Hinsicht erlebnis- und handlungsorientierte, selbstbestimmtes Lernen fördernde Gestaltung kann dabei Erfahrungen zur Verfügung stellen, die religiöse Weltdeutungen provozieren. Zudem wird bei Camps häufiger gesungen und gemeinsam gebetet; es ist mehr Raum für Meditation, Stille und Bibelarbeit (vgl. KA in Dtl., 170). Umgekehrt wird weniger frontal gearbeitet und weniger auswendig gelernt. In der Summe nehmen Camps so »dem Konfirmandenunterricht den Geruch des Schulischen und führen ihn aus dem ›Muss‹ zur ›Muße‹« (Löwe 2008, 65).

Verknüpfung von Konfirmanden- und Jugendarbeit

Konzeptionell bieten Camps zahlreiche Chancen für die Vernetzung von Konfirmanden- und Jugendarbeit. Die ersten finnischen Camps wurden nach dem Vorbild von Pfadfinderlagern konzipiert, die Konfirmandenarbeit war hier also von Beginn an eng mit der Jugendarbeit verschränkt. Heute wird die intensive Verknüpfung beider Arbeitsbereiche in Finnland daran deutlich, dass sich die Teamer-Ausbildung für die Konfirmandenarbeit in vielen Gemeinden zum eigentlichen Kern kirchlicher Jugendarbeit und die Mitarbeit jugendlicher Ehrenamtlicher bei den Camps zu einem Teil der Jugendkultur überhaupt entwickelt hat (→ 249 ff.; vgl. Innanen / Niemelä / Porkka 2010, 156). In Deutschland dagegen bleiben beide Arbeitsfelder, obwohl sie sich (oftmals in denselben Räumen) an dieselben Jugendlichen richten, vielfach personell und institutionell »versäult«. Hier erweist sich das Camp-Modell als chancenreiches Kooperationsfeld, von dem beide Arbeitsbereiche langfristig nur profitieren können: Für die Hauptamtlichen bietet das Camp Möglichkeiten der regionalen Koope-

ration und der berufsübergreifenden Zusammenarbeit. Für die Teamer schafft es Gelegenheiten für Partizipation und ehrenamtliches Engagement. Für die Konfirmanden ist es ein Raum der Begegnung, der Freizeitgestaltung und des gemeinsamen Lernens und Feierns. Für alle Beteiligten kann das Camp zum Ort spiritueller Erfahrung und religiösen Fragens werden.

Grenzen

Beteiligte weisen mitunter auch auf Nachteile dieser Organisationsform hin: »Das Camp bedeutet für die Jugendlichen ... einen gewissen Sozialstress. Für die Mitarbeiter und auch für die Kirche im Allgemeinen ist für das Camp ein sehr hoher Aufwand an Ressourcen notwendig« (Haringer 2009, 160). Mitarbeitende monieren die Belastung für Gemeindearbeit (Vertretungsschwierigkeiten), Familie (Urlaubsplanung) und die eigene Fitness (kurze Nächte), aber auch die notwendigen Kompromisse in der Zusammenarbeit, die abnehmende Begeisterung bei zunehmender Professionalisierung, Profilierungstendenzen einzelner Gemeinden oder die unzureichende Zeit, die die Gemeindegruppen auf dem Camp für sich haben (vgl. Haringer 2009, 158 ff.). Zwei grundsätzliche Anfragen an das Modell werden im Folgenden ausführlicher diskutiert: Gemeindeanbindung und Manipulationsgefahr.

»Gemeindebezug«?

Immer wieder wird der Parochie-Bezug der Camps in Frage gestellt. Zwar hätten sie individuell eine identitätsstärkende Funktion, zielten aber nicht auf eine Beheimatung in der Ortsgemeinde. Der Vorwurf geht in die Richtung, dass hier (ähnlich wie in Taizé oder beim Kirchentag) in einer Sondersituation eine von der alltäglichen Gemeindearbeit unabhängige »Camp-Religion« zelebriert wird, die in der Wohnortgemeinde nicht reproduzierbar ist und die die Konfirmanden nicht in die bestehende Gemeindestruktur zu integrieren vermag. Dem ist zunächst zu entgegnen, dass diese Argumentation von einem verkürzten Gemeindeverständnis ausgeht. Vom paulinischen KOINONIA-Begriff oder vom Leitbild des wandernden Gottesvolks her verstanden, das sich je neu und auf Zeit konstituiert, lässt sich »Gemeinde« nicht ausschließlich auf die Orts- oder gar die Gottesdienstgemeinde einschränken. Vielmehr stellt in dieser Perspektive auch die überregionale Konfirmandengruppe eine Form von Gemeinde dar (vgl. Saß 2005, 257 ff.). Ferner ist einzuwenden, dass der Zweck der Camps primär nicht im Erhalt der Kirche liegen darf, sondern »vielmehr in

den Jugendlichen selbst« (Bartels / Keßler 2004, 16) zu sehen ist. Umgekehrt zeigt sich jedoch, dass es bestehenden Modellen durchaus gelingt, Camps und gemeindliche Konfirmandenarbeit in ein Gesamtkonzept einzupassen, das eine hohe Integration der Konfirmandinnen und Konfirmanden in die Ortsgemeinde erreicht und ihre Kirchenbindung stärkt (vgl. KA in Dtl., 170 f.). In dieser Perspektive stellen Camps eine willkommene und beabsichtigte Herausforderung für die Heimatgemeinde der Jugendlichen dar, insofern diese die während des Camps erlebte Qualität des gemeinsamen Lebens als Erwartung mit in ihre Gemeinde nehmen. Diese Erwartungshaltung kann dazu anregen, auch vor Ort ein entsprechend attraktives gemeindliches Angebot zu schaffen.

Manipulationsgefahr

Ernst zu nehmen ist der Einwand, dass das Camp-Setting immer auch manipulative Möglichkeiten bietet. Gerade wegen des Mangels an Privatsphäre kann das Camp in soziologischer Perspektive als (wenn auch zeitliche begrenzte) totale Institution beschrieben werden: »Alle Angelegenheiten des Lebens finden am selben Ort und unter derselben Autorität statt ... Alle Phasen der täglichen Arbeit werden gemeinschaftlich ausgeführt und sind zeitlich von Funktionären geplant und strukturiert« (Haringer 2009, 10 f.). So betrachtet kann die Möglichkeit des Camps, Biografien nachhaltig zu beeinflussen, als Indoktrination erscheinen. An dieser Stelle wird die besondere Verantwortung deutlich, die die Organisatoren bei der Durchführung haben. Um einem totalitären Anspruch zu wehren, ist sicherzustellen, dass während des Camps keinerlei Zwang oder emotionale Manipulation ausgeübt wird. Ziel muss vielmehr sein, einen demokratischen Meinungspluralismus aktiv zu fördern. Konfirmandinnen und Konfirmanden müssen jederzeit die Möglichkeit haben, den von den Verantwortlichen vertretenen (auch theologischen) Positionen zu widersprechen und sich ggf. auch bestimmten Einheiten zu entziehen. Auch mit ihrer Entscheidung zum Widerspruch bringen sie ihre eigene Gottesbeziehung zur Darstellung und haben sich dadurch bereits »konfirmiert«.

Konfi-Camp-Netzwerk: Tagungen, Internetplattform, Literatur

Seit 2007 findet im Kloster Drübeck (Harz) jährlich Ende Januar eine »bundesweite Tagung für Konfi-Camper und solche, die es werden wollen« statt (dokumentiert bei: Haeske 2007; Herrmann 2008; Repo 2009 und 2010). Die rege Beteiligung aus der gesamten EKD und die zahlreichen Themenwünsche für

künftige Konferenzen belegen das große Fortbildungsinteresse im Bereich der Camp-Arbeit. Neben einem wechselnden Schwerpunktthema (Konfi-Camp-Modelle, Spiritualität, Nachhaltigkeit, Erlebnispädagogik; es folgen: Teamer und Genderfragen) bieten die Tagungen auch Gelegenheit zu einem intensiven Erfahrungs- und Materialaustausch. Verschiedene Camp-Projekte lernen sich gegenseitig kennen und vernetzen sich, um voneinander zu profitieren. Zur ersten Tagung wurde die Internetplattform www.konficamps.de eingerichtet, auf der Informationen und Materialien zur Camp-Arbeit und Links zu Camp-Projekten in Deutschland hochgeladen und abgerufen werden können. Praktische Hinweise zur Konzeption und Organisation von Camps finden sich darüber hinaus bei Krebs / Veit 1998; Graßmann / Zugehör 2001; Adam u. a. 2008; Haeske 2008a/b und Oberländer 2009.

Kirchenpolitische Handlungsperspektiven

Trotz wachsender Popularität der Camps macht in Deutschland derzeit nur eine Minderheit aller Konfirmandinnen und Konfirmanden Erfahrungen mit dieser Form von Konfirmandenarbeit (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 284). Der empirisch erwiesene Erfolg des Organisationsmodells legt es nahe, Camps künftig kirchenpolitisch stärker zu fördern.

- Dies könnte durch das verbindliche Festschreiben einer längeren Camp-Phase in den landeskirchlichen Rahmenordnungen geschehen. Im Vergleich zu Finnland (mit durchschnittlich acht) und Schweden (mit im Schnitt sogar elf Camp-Tagen) ist die Länge der Fahrten in Deutschland und Österreich (mit einem Mittel von drei Tagen) noch deutlich ausbaufähig. Da Gesamtzufriedenheit und Glaubenszuwachs mit der Dauer der Maßnahme zusammenhängen, legt es sich nahe, sich bei der Planung an einer Mindestlänge von einer Woche zu orientieren. Dies ist aber immer auch eine ökonomische Entscheidung.
- Auch hinsichtlich der finanziellen und personellen Ressourcen lohnt ein Blick nach Finnland. Der Erfolg der dortigen Camp-Arbeit ist nämlich auch ein Ergebnis der Tatsache, dass die finnische Kirche strategisch ein Drittel ihres gesamten Etats für die Arbeit mit Jugendlichen einsetzt (vgl. KA in Dtl., 163) und sich neben 2200 Pfarrstellen auch 1400 hauptamtliche christliche Jugendleiterstellen für die Teamer-Ausbildung leistet (vgl. Haeske / Niemelä 2010). Eine solche Prioritätensetzung bei der Bildungsarbeit mit Jugendlichen kann auch für die deutschen Landeskirchen eine hilfreiche strategische Neuorientierung darstellen. Schon jetzt haben einige Kirchenkreise spezielle Projektstellen für die Planung und Durchführung von Konfi-Camps eingerichtet.

- Die Aufgabe der Camp-Vorbereitung lässt sich organisch mit der Verantwortung für die Teamerausbildung verbinden. Die Bundesweite Studie macht auf das Ausbaupotenzial gerade an dieser Stelle aufmerksam: Nicht nur in Ostdeutschland, wo derzeit fast keine Ehrenamtlichen an der Konfirmandenarbeit beteiligt sind, ist dies eine vordringliche Aufgabe. EKD-weit durchläuft derzeit nur jeder zweite Konfi-Teamer ein formales Training und nur jeder fünfte Teamer erhält spezifische Schulungen für die Konfirmandenarbeit. Hier sind die Fortbildungsmöglichkeiten künftig auszubauen. Über die Jugendleitercard hinaus sollten für die Mitarbeit in einem kirchlichen Bildungskontext spezielle theologisch-pädagogische Schulungen stärker etabliert werden. Viel wäre bereits gewonnen, wenn jede Landeskirche mindestens eine überregionale Stelle für Teamerausbildung und Konfi-Camp-Arbeit vorhielte und sich die Landeskirchen auf einen Zertifizierungsstandard für eine theologisch-pädagogische Teamerschulung einigen könnten.

Ausblick

Abschließend seien zwei Möglichkeiten angedeutet, wie sich das Konfi-Camp-Modell selbst weiterentwickeln kann.

Zum einen regt die Internationale Studie zur Konfirmandenarbeit an, Jugendliche aus verschiedenen Ländern auf *internationalen Konfi-Camps* zusammenbringen (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 284). Das Einbinden des christlichen Bildungsinteresses in den Rahmen einer ökumenischen Jugendbegegnung kann für Jugendliche die Attraktivität und Plausibilität von Konfirmandenarbeit erhöhen. Vorbild für ein solches Modell könnten die in Finnland bereits stattfindenden englischsprachigen Konfi-Camps sein, zu denen auch jetzt schon internationale Gäste eingeladen werden.

Zum andern sei hier auf ein nachahmenswertes *Schulprojekt* hingewiesen, das sich aus der gemeindlichen Camp-Arbeit ergeben hat. Nach positiven Erfahrungen in der Konfirmandenarbeit wird 2010 in Paderborn erstmals ein Schüler-Camp für die Jahrgangsstufe 9 stattfinden. Die Schule, ein Gymnasium, sieht das vom Schulpfarrer verantwortete Projekt als einen wichtigen Teil der Schulentwicklung und erhofft sich davon eine Verbesserung der Lebens- und Lernqualität. Jugendliche der Jahrgangsstufe 10 werden derzeit über ein Jahr zu Teamern ausgebildet, um das Camp mitverantwortlich durchführen zu können. Konzeptionell lernt Schule an dieser Stelle von Gemeinde und profitiert vom Know-how kirchlich Mitarbeitender. Umgekehrt wirkt das Camp atmosphärisch positiv auf die Identifikation mit der Schule zurück.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit (KU 3/8 bzw. KU 4/8)

MARTIN HINDERER, SUSANNE JASCH, KRISTINA SCHNÜRLE UND
SÖNKE VON STEMM

Seit den 1970er Jahren gibt es die zweiphasige Konfirmandenarbeit, und immer noch stellen Gemeinden neu auf dieses Modell um und investieren hierfür Arbeitszeit und Energie. Eingeladen werden die Jugendlichen nicht erst in der 7. oder 8. Klasse zur Vorbereitung auf die Konfirmation, sondern schon in der 3. bzw. 4. Klasse. Das hat seine guten Gründe (vgl. Kiesé / Podszus 2007). Eine umfassende EKD-weite Studie zur Einschätzung zweiphasiger Konfirmandenarbeit aus Sicht von Hauptamtlichen bzw. aus Sicht von Eltern und Kindern fehlt. Aufschlussreich ist aber die detaillierte Studie zur Konfirmandenarbeit in Württemberg (vgl. Cramer / Ilg / Schweitzer 2009, vgl. Hinderer / Jasch / Schnürle 2010), deren Hauptaugenmerk auf der zweiphasigen Konfirmandenarbeit liegt. Der folgende Beitrag will im Anschluss daran Handlungsperspektiven aufzeigen und dazu auf Bewährtes und Erprobtes hinweisen bzw. grundlegende Fragestellungen reflektieren. Er soll Mut machen, eine zweiphasige Konfirmandenarbeit in die derzeitigen Überlegungen zu neuen Konzepten von Konfirmandenarbeit einzubeziehen und durch praktische Hinweise den eigenen ersten Schritt erleichtern.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit bewährt sich in verschiedenen Modellen

Derzeit werden EKD-weit zwei Grundmodelle der zweiphasigen Konfirmandenarbeit praktiziert. Bereits seit 1976 gibt es das sogenannte Hoyaer Modell (auch »KU-4« oder »KU-3«) in verschiedenen Formen. Die gesamte Vorbereitungszeit auf die Konfirmation ist nach dem Hoyaer Modell auf zwei Lebensphasen verteilt. In der ersten, meist zehnmonatigen, Phase mit den Grundschulkindern steht die Beheimatung in der Kirchengemeinde im Vordergrund. Inhalte sind daher die biblischen Geschichten aus Altem und Neuem Testament (einschließlich Taufe und Abendmahl), aber auch Aktionen rund um das Gemeindeleben von der Kirchenerkundung bis hin zum Besuch bei Mitarbeiterkreisen. Üblich sind wöchentliche einstündige Treffen in Gruppen von 6-8 Kindern (begleitet von Eltern) und regelmäßige Nachmittage in der Gesamtgruppe (begleitet von Hauptamtlichen und Eltern). Gemeinden mit zweiphasiger Kon-

firmandenarbeit feiern zudem vermehrt Familiengottesdienste. In der zweiten Phase kurz vor der Konfirmation werden zentrale Themen wie Abendmahl und Gebote aus der Perspektive von Jugendlichen wiederholt und durch die klassischen Elemente der Hauptkonfirmandenarbeit ergänzt (Gottesdienste selbst gestalten, Verantwortung, Leben als Christ etc.). Zwischen den beiden Phasen gibt es (teilweise verpflichtende) Angebote wie gemeinsame Konfi-Nachmittage, Konfi-Cafés oder Exkursionen.

Davon unterscheidet sich das Modell, wie es seit dem Jahr 2000 in der württembergischen Landeskirche durchgeführt wird (»Konfi-3«; vgl. Hinderer 2006, 285 ff.). Hier wird nur ein relativ kleiner Teil von ca. 3-4 Monaten der Konfirmandenzeit auf Klasse 3 verteilt und in sogenannten Themenmodulen angeboten. Im Mittelpunkt stehen die Themen Taufe, Abendmahl, das Kirchenjahr und seine Feste sowie mit allen Sinnen erlebte Zugänge zur Kirche. Jedes Themenmodul umfasst vier Nachmittage in Kleingruppen und mündet immer in einen gemeinsam gestalteten Familiengottesdienst zum behandelten Thema. Jede Gemeinde entscheidet selbst, wie viele Module sie bearbeitet.

Gemeinsam ist beiden Modellen, dass in der ersten Phase Eltern oder Ehrenamtliche mit den Kindern arbeiten. Die Hauptamtlichen begleiten die Gruppen auf Freizeiten, an besonderen Aktionstagen und zu den Gottesdiensten. Zudem bereiten die Hauptamtlichen die Eltern in eigenen Treffen auf die Durchführung der Gruppenarbeiten vor. In der zweiten Phase während des 8. Schuljahres übernehmen dann die Hauptamtlichen die gesamte Begleitung der Konfirmandinnen und Konfirmanden (gemeinsam mit ehrenamtlichen Jugendlichen). Eine zweiphasige Konfirmandenarbeit ist immer auch intensive Erwachsenenarbeit!

Wer sich überlegt, auf die zweiphasige Konfirmandenarbeit umzustellen, muss an dieser Stelle eine erste strukturelle Entscheidung treffen. Wie groß soll das Zeitfenster in der jeweiligen Phase sein? In Norddeutschland sind die beiden Phasen üblicherweise nahezu gleich groß, beginnen jeweils nach den Sommerferien der 3./4. Klasse bzw. 8. Klasse und enden im folgenden Sommer bzw. mit der Konfirmation. In Württemberg wird derzeit nur ein Teil der Module aus Konfi-3 auf die gesamte Konfirmandenzeit angerechnet. Die Hauptkonfirmandenzeit soll nicht verkürzt werden. Als Hintergrund ist dabei entscheidend, dass in den norddeutschen Landeskirchen die Konfirmationsvorbereitung im Jugendalter durchschnittlich mindestens 15 Monate beträgt, nur in Ausnahmen weniger, während die Vorbereitungszeiten in Süddeutschland deutlich kürzer sind (9-12 Monate). Konfi-3 in Württemberg ist damit zumindest teilweise ein zusätzliches Angebot. Vielfach stellt sich die Frage nach Auffanggruppen beispielsweise für Neuzugezogene, die nicht an der ersten Phase teilnehmen konnten. Hier haben sich am ehesten regional zusammengefasste Projektgruppen für Jugendliche im 7. Schuljahr bewährt.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit ist ein niederschwelliges Angebot von religiöser und kirchlicher Bildung in mehreren Lebensphasen

Ein zentrales Argument aus Sicht von Hauptamtlichen und auch aus Sicht von Eltern, zweiphasige Konfirmandenarbeit positiv einzuschätzen, liegt in der Möglichkeit, Kindern in mehreren Lebensphasen ein kirchliches Bildungsangebot machen zu können, das durch den Bezug auf die Konfirmation nahezu geschlossene Jahrgänge erreicht (vgl. Cramer / Ilg / Schweitzer 2009, 43). Religion und religiöse Begleitung spielen für das Aufwachsen und die Selbstwerdung von Kindern eine entscheidende Rolle. Religion und religiöse Begleitung gehören zum Aufwachsen dazu, es gibt ein »Recht des Kindes auf Religion« (Schweitzer 2005b), und umgekehrt erwächst daraus eine Pflicht der Kirche, eine kindgemäße religiöse Begleitung zu gewährleisten. Kinder sind im Grundschulalter offen und wissbegierig, stellen Fragen und leben in und mit Geschichten. So haben Kinder auch Fragen, die Gott und den Glauben betreffen. Dies trifft auch auf Kinder zu, die im familiären Kontext keine religiöse Erziehung erhalten haben. Biblische Geschichten können gerade in der (Medien-)Welt der Kinder ein Gegengewicht setzen, etwa gegen ein Schwarz-Weiß-Denken. Es sind Geschichten, die mitwachsen können. Eine kindgemäße religiöse Begleitung ist daher generell wünschenswert. Vielen Eltern fällt es schwer, mit ihren Kindern über Gott und den Glauben zu reden. Sie überlassen dies der Kirche. Auch kirchliche Angebote für Kinder, wie Kindergottesdienst und Jungschar, erreichen hauptsächlich Kinder aus bestimmten kirchennahen Milieus. Die zweiphasige Konfirmandenarbeit besitzt demgegenüber eine breitere Akzeptanz und schließt als Konfirmationsvorbereitung tendenziell ganze Jahrgänge ein, auch über Milieugrenzen hinweg.

Ein Beispiel: Taufe in zwei Lebensphasen erarbeiten

Wie entscheidend es sein kann, Kinder in verschiedenen Lebensphasen zu begleiten, lässt sich am Beispiel des Themas Taufe aufzeigen. Kinder und später die Jugendlichen sollen in der Konfirmandenarbeit auf dem Weg zum eigenen Glauben begleitet werden. In der Begleitung von Grundschulkindern bedeutet dies, dass die Kinder, die getauft sind, mit dem Geschenk der Taufe vertraut gemacht werden. Kinder, die noch nicht getauft sind, werden zur Taufe eingeladen. In den Sakramenten wird Glaube erfahrbar mit allen Sinnen. Die Symbole der Taufe können als alltägliche Bilder für die Kinder zu Sinn-Bildern für die Nähe Gottes in unserer Welt werden. Ihr Entdeckerwille, die Fragen nach dem Wie und Warum, werden beantwortet. Im Blick auf die erhöhten schu-

lischen Anforderungen in Klasse 3 und 4 ist es für die Kinder zudem zentral, im Blick auf die Taufe zu erfahren: Bei Gott bist du wichtig, geliebt so, wie du bist, unabhängig von und vor aller Leistung.

Das Modul Taufe umfasst in Konfi-3 beispielsweise vier Einheiten in der Kleingruppe. In jeder Einheit korrespondiert einer elementaren Erfahrung bzw. Frage die Taufzusage:

1. *Was brauche ich zum Leben, gerade wenn es bedroht ist?*
Gott sorgt für Dich!
2. *Bin ich gut / intelligent genug?*
Du bist wertvoll und einmalig!
3. *Wo gehöre ich dazu?*
Durch die Taufzusage gehörst du zu Gott und zur Gemeinschaft der Kinder Gottes!
4. *Ich habe Angst. Ich bin alleine.*
Jesus ist das Licht und lässt dich nicht allein.

Die Treffen in den Kleingruppen mit 4-6 Kindern und 1-2 Eltern führen dazu, dass die Bedürfnisse der einzelnen Kinder wahrgenommen werden. Auch Kinder mit besonderem Förderbedarf können so gut mitmachen. In der Begleitung der Jugendlichen vor der Konfirmation (KU-8) spielt das Thema »Taufe« eher bei der Entwicklung des Selbstwerts eine Rolle. Die Fragen der Jugendlichen: »Wer bin ich?«, »Wie bin ich in der Gruppe anerkannt?«, »Was bin ich bereit dafür zu tun?« stehen im Mittelpunkt. Aber auch das zweifelnde Hinterfragen der (Tauf-)Zusage »Ich bin alle Zeit bei Euch« gehört zu den Herausforderungen in diesem Alter: »Wo war Gott als ...?«, »Ist Gottes Nähe spürbar, auch wenn ...?« (vgl. Hinderer / Tröndle 2005, 81 ff.). Wo bei Kindern im Grundschulalter das Vertrauen in Gottes heilsame Nähe geweckt wurde, können sich diese im Jugendalter auch kritischen Fragen stellen.

Darüber hinaus zeigt die Erfahrung mit nicht getauften Konfirmandinnen und Konfirmanden, dass die erste Phase der Konfirmandenarbeit für die Taufe sehr geeignet ist. Kinder erleben ihre Taufe sehr bewusst und intensiv als schönes Ereignis. Sie hören und erleben die bedingungslose Zuwendung Gottes.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit ist Arbeit mit Familien: ein Beitrag zur christlichen Erziehung und Gemeindeentwicklung

Ziel von zweiphasiger Konfirmandenarbeit sind mündige, sprachfähige Christen in verschiedenen Generationen, die sich punktuell in der Gemeinde einbringen und Verantwortung übernehmen. In der zweiphasigen Konfirmandenarbeit

wird dieses Ziel über die Arbeit mit Familien erreicht. Familien unterliegen stark dem Wandel, Flexibilität und Mobilität fordern ihren Tribut. Stützen wie Tradition und stabile Lebensverhältnisse werden brüchiger oder sind gar nicht mehr vorhanden. Dennoch besteht kein Zweifel daran, dass die nachhaltigsten Einflüsse in der religiösen Sozialisation bis heute von der Familie ausgehen. Das Verhältnis der Eltern zu Kirche und Glaube findet sich im Großen und Ganzen ähnlich bei den Kindern wieder. In großen Teilen unserer Gesellschaft ist Religion zur Privatsache geworden. Eltern sind sich unsicher bei Formen und Möglichkeiten der christlichen Erziehung. Sie vermitteln zwar ihren Kindern Erfahrungen wie Vertrauen und das Gefühl, angenommen zu sein, aber bringen dies nicht unbedingt in Verbindung mit christlicher Erziehung.

Wenn aber der Einfluss der Familie auf die religiöse Sozialisation von so großer Bedeutung ist, dann liegt in der (religiösen) Unterstützung und Begleitung der Familien eine wichtige Aufgabe für die Kirche. Bei KU-3 bzw. KU-4 werden Eltern unterstützt und befähigt, selbst sprachfähig zu werden für religiöse Themen, um dann auch die eigenen Kinder zu begleiten oder gar in Kleingruppen zu »unterrichten« (für die Zahlen und Daten vgl. im Folgenden Cramer / Ilg / Schweitzer 2009, 42 ff.).

Das Hauptmotiv für Eltern sich zu beteiligen ist, etwas Gutes für ihr Kind und mit ihrem Kind zu tun (87 %), gefolgt von dem Motiv, dass ihnen christliche Erziehung wichtig ist (84 %). Aber sie arbeiten auch mit, weil es ihnen selbst gut tut. Die Mitarbeit bietet die Chance, dass Eltern ihre eigene Gottesbeziehung neu reflektieren und sich in ihrer eigenen religiösen Identität weiterentwickeln. So ist KU-3 bzw. KU-4 immer auch Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Die zeitlich klare Begrenzung kommt vielen Eltern für ein Engagement entgegen. Vielfach beteiligen sich Eltern, die zuvor nicht kirchlich aktiv waren. 41 % der Mitarbeitenden waren vor der KU-3- bzw. KU-4-Zeit den Hauptamtlichen namentlich nicht bekannt. Und knapp die Hälfte sagt, dass sie durch die Konfirmandenarbeit erstmals intensiven Kontakt zur Kirche bekommen hat. Ein Drittel bemerkt, selbst im Glauben gewachsen zu sein. Menschen einer Altersgruppe, die in den Gemeinden in der Regel wenig präsent sind und die nicht nur aus kirchennahen Milieus kommen, kommen hier mit »Kirche« in Berührung. Sie erleben kirchliche Räume und feiern Gottesdienste, auch die Eltern, die nicht regelmäßig in den Kleingruppen mitarbeiten. Kinder erzählen und fragen zu Hause. Eltern begleiten ihre Kinder zu den Gottesdiensten. Sie erleben lebendige Gottesdienste, Tauberinnerung und Abendmahl als zentrale Formen des christlichen Glaubens. In vielen Gemeinden gibt es gemeinsame Treffen für Eltern und Kinder oder Elternabende.

Ein Beispiel: Gemeinde entwickelt sich durch Familiengottesdienste – ein Abendmahlsgottesdienst

Ein sichtbares Beispiel für die Veränderung und Weiterentwicklung von Kirchengemeinden, die zweiphasige Konfirmandenarbeit anbieten, sind die Gottesdienste (vgl. Evangelisches Medienhaus 2009 und Beyer-Henneberger / Kiesé / Michaelsen 2007). In diesen Gemeinden sind familien- und kinderfreundliche Gottesdienste viel selbstverständlicher. Durch die Beteiligung von Kindern und Familien »klingen« diese Gemeinden anders! Das folgende Beispiel enthält Bausteine für einen Familiengottesdienst mit Abendmahlsfeier:

Ankommen und Beten: Konfi-Kinder bereiten das Abendmahl vor

Zu Beginn des Gottesdienstes decken die Kinder den Abendmahlstisch und schmücken den Taufstein festlich. In kleinen Gruppen bringen sie Kerzen, Kreuz, Bibel, Blumen sowie Brot und Saft. Kurze Deuteworte unterstreichen die Aktion, wie zum Beispiel: »Wir bringen das Brot, das wir gestern gebacken haben. – Jesus sagt: Ich bin das Brot des Lebens. Wer zu mir kommt, den wird nicht hungern; und wer an mich glaubt, den wird nimmermehr dürsten.« Das Eingangsgebet kann ebenfalls von einem Kind gesprochen werden. Lied: Komm, bau ein Haus, das uns beschützt.

Verkündigung und Bekenntnis: Neue Gemeinschaft erleben

Ein Anspiel bereitet die Predigt vor: ein Kind, neben das in der Schule keiner sitzen will, weil es die anderen sehr enttäuscht hat. Auch in der Fußballmannschaft hat es keinen Platz mehr. Behutsam zeigen sie einen Ausweg aus der festgefahrenen Situation und Schritte zum Neuanfang. Die Predigt ist elementarisiert und verbindet die Situation aus der Alltagswelt mit dem Gedanken der Gemeinschaft im Abendmahl: Alle sind eingeladen und keiner wird ausgeschlossen. Geschenkte und erlebte Gemeinschaft ist ein Aspekt des Abendmahls. Und den feiern alle miteinander. Den Lebensbezug, den die Kinder einbringen, können alle Gemeindeglieder auf ihr eigenes Leben übertragen. Menschen, die selten den Gottesdienst besuchen, erleben, dass Impulse für den Alltag ausgehen. Lied: Kindermutmachlied.

Abendmahl feiern: Das Geheimnis des Glaubens sichtbar machen

Das Vaterunser wird als Tischgebet gesprochen. Die Einsetzungsworte im liturgischen Wortlaut werden durch Gesten unterstrichen und in eine knappe Erzählung vom letzten Mahl Jesu mit seinen Freunden eingebunden. Auch die übrigen liturgischen Stücke der Abendmahlsfeier (Agnus dei) werden gesungen bzw. gesprochen. Anschließend stellen sich alle in einem großen Kreis um den Altar auf bzw. in mehreren Kreisen verteilt in der Kirche. Niemand muss zuschauen,

wenn andere das Abendmahl einnehmen, alle feiern gemeinsam! Die Pastorin / der Pastor spricht die Spendeworte einmal für alle: »Nehmt und esst vom Brot des Lebens; Jesus ist bei uns. Nehmt und trinkt vom Kelch des Heils; wenn ihr daraus trinkt, denkt daran: Jesus ist uns ganz nah.« Dann tragen Kinder die Gaben vom Altar und reichen sie den Gemeindegliedern. Anschließend fassen sich alle bei den Händen und singen ein Segenslied: Vater, segne diese Erde!

Nicht getaufte Kinder und Abendmahlsfeiern

Oft nehmen Kinder an der Konfirmandenarbeit teil, die (noch) nicht getauft sind. Eigentlich können sie nicht am Abendmahl teilnehmen, denn »die Taufe geht dem Abendmahl voraus« (heißt es z. B. in der Abendmahlsordnung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg). Das muss ernst genommen werden. Nicht getaufte Kinder jedoch von der Teilnahme grundsätzlich auszuschließen ist ebenfalls problematisch. Oft liegt es nicht an ihnen, dass sie noch nicht getauft sind. In der Praxis müssen theologische und pädagogische Gesichtspunkte abgewogen werden. Viele Gemeinden sehen die Kinder als Vorkonfirmandinnen und Vorkonfirmanden auf dem Weg zur Konfirmation, der die Taufe vorausgehen wird, und lassen sie das Abendmahl mitfeiern. Das ungeklärte Verhältnis von Taufe und Abendmahl ist eines der größten inhaltlichen Problemfelder der zweiphasigen Konfirmandenarbeit.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit als gemeindepädagogisches Gesamtangebot

Die zweiphasige Konfirmandenarbeit bietet Chancen, die Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit insgesamt neu in der Gemeinde aufzustellen. Denn die Übergänge zwischen den beiden Hauptphasen und die Zwischenzeit bieten verschiedene Möglichkeiten, ein gemeindepädagogisches Gesamtangebot für Kinder und Jugendliche zu installieren, das Konfirmationsvorbereitung und Partizipation in der »Jungen Gemeinde« miteinander verknüpft.

Entzerrung der Vorbereitungszeit auf die Konfirmation sowie Chancen von Kooperationen

Als Gegenargument, auf eine zweiphasige Konfirmandenarbeit umzustellen, wird häufig die Mehrbelastung für die Hauptamtlichen angeführt, die sich

nicht nur in der Umstellungsphase, sondern generell bemerkbar mache. Zweiphasige Konfirmandenarbeit ist tatsächlich eine Investition, aber eine, die sich lohnt. Die Umfrage unter den Hauptamtlichen in Württemberg belegt dies eindrücklich (vgl. Cramer / Ilg / Schweitzer 2009, 85 ff.). Auch für Eltern und Ehrenamtliche bietet die zweiphasige Konfirmandenarbeit überschaubare Möglichkeiten des Engagements, denn sie verpflichten sich für eine bestimmte, begrenzte Zeit zur Mitarbeit. Vorteilhaft ist dabei die Arbeit in Modulen, wie es in Württemberg generell geschieht. Das klassische Hoyaer-Modell mit seinen wöchentlichen Treffen über ein ganzes Schuljahr lässt sich ebenfalls gliedern in geplante, abgrenzbare Module (Taufe, Abendmahl, Kirchenerkundung, Abschlussfreizeit, Krippenspiel / Weihnachten etc.). Die Eltern können sich dann nach Gaben und zeitlichen Möglichkeiten einbringen.

Gute Erfahrungen haben zudem Gemeinden gemacht, die sich nicht allein auf den Weg in eine zweiphasige Konfirmandenarbeit machen, sondern über die Gemeindegrenzen hinweg zusammenarbeiten. So können durch eine Elternvorbereitung in regionalen Gruppen Hauptamtliche entlastet werden. In der Kleinstadt Sarstedt bei Hildesheim bereitet beispielsweise eine Hauptamtliche alle zwei Wochen mit 18 bis 25 Eltern aus fünf Gemeinden die Gruppenarbeit vor und nach (insgesamt ca. 15 Kleingruppen). Und auch die dafür notwendige gemeinsame Curriculums- und Zeitplanung beschreiben viele als entlastend und letztendlich sogar bereichernd, da sie aus der Vereinzelung der hauptamtlichen Arbeit hinausführt. Es ist lohnend, abgrenzbare Aufgabengebiete in der Konfirmandenarbeit mehrerer Gemeinden auf verschiedene Hauptamtliche zu verteilen (Organisation von Elternbriefen, Anmeldungen, Freizeithäusern – Projekte für die Zeit zwischen den Hauptphasen – Schulung von Ehrenamtlichen etc.).

Verknüpfung von Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit

Durch eine zweiphasige Konfirmandenarbeit kann die Kinder- und Jugendarbeit einer Gemeinde neuen Schwung erfahren und mit der Konfirmationsvorbereitung sinnvoll verbunden werden: Die Kinder bzw. Jugendlichen erhalten in unterschiedlichen Lebensphasen die Möglichkeit, Fragen nach Glauben und Kirche für sich zu beantworten, und finden Räume, um ihren Glauben zu gestalten und sich in die Gemeinde einzubringen. Es findet eine langfristige Begleitung durch Kirche statt. Zudem verringern sich die Kollisionen von Konfirmationsvorbereitung und Schule sowohl für die Konfirmandinnen und Konfirmanden als auch für die ehrenamtlichen Jugendlichen, wenn die Vorbereitung auf die Konfirmation in der 8. Klasse in regelmäßigen und intensiven, aber zahlenmäßig weniger Treffen stattfindet.

In dem unten beschriebenen Beispiel sind Haupt- und Vorkonfirmandenzeit jeweils gleich groß, und die Phase dazwischen ist durch zusätzliche Angebote mit einbezogen. Für die Hannoversche Landeskirche, aus der das Beispiel stammt, gelten 70 Zeitstunden als verpflichtend für die Konfirmationsvorbereitung. Demnach erreicht man mit einer Aufteilung von jeweils 30 Stunden auf die beiden Hauptphasen und jeweils 10 Stunden auf die Zwischenphasen das Ziel leicht. Das unten aufgeführte Beispiel übererfüllt sogar die Vorgabe (35+10+10+15+35 Stunden). Zudem sind hier Kindergottesdienst, Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit aufeinander abgestimmt, und schon zur Vorbereitung auf die Konfirmation gehört ein erster Kurs der Teamerschulung. Freizeiten bzw. Seminare bilden dabei einen der Hauptbestandteile der Arbeit in allen Phasen, einschließlich einer Sommerfreizeit nach der Konfirmation. Das Konzept stammt aus der Landgemeinde Oerel in Niedersachsen mit ca. 30 bis 40 Konfirmandinnen und Konfirmanden pro Jahrgang aus vier Dörfern. Dort arbeiten ein Pastor und ein Diakon, beide nicht mit vollen Stellenanteilen, für diese Gemeinde. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sind hier nicht nur Lernende, sondern Akteure in einem gemeindepädagogischen Gesamtkonzept.

Gesamt-Aufbau einer zweiphasigen Konfirmandenarbeit mit Zwischenzeit

1) KU-4: Wöchentliche Arbeit von September bis Mai (verpflichtend)

- Kinder: (4. Klasse) In jedem Dorf gibt es eine Kleingruppe, die sich in einem der Elternhäuser wöchentlich trifft. Der Kindergottesdienst (freiwillig) findet im zentralen Gemeindehaus neben der Kirche parallel zum Sonntagsgottesdienst statt.
- Eltern leiten die Kleingruppen und werden zweiwöchentlich vorbereitet. Sie teilen die Aufgaben für die gesamte Konfi-Zeit auf dem ersten Gesamtelternabend untereinander auf.
- Diakon leitet den Kindergottesdienst gemeinsam mit Ehrenamtlichen und leitet die Elterngruppe.
- Pastor leitet für zwei thematische Einheiten die Elterngruppe sowie die Begrüßungs- und Abschlussgottesdienste.
- Jugendliche (7. Klasse) arbeiten im Kindergottesdienst mit.

2) Erstes Zwischenjahr (freiwillige Teilnahme)

- Kinder (5. Klasse) nehmen teil an einer Freizeit (eine Nacht) zum Thema Schöpfung in einem benachbarten Freizeitheim und an zwei Konfi-Samstagen. Freiwillig sind Krippenspiel und Kindergottesdienst.

Eltern begleiten die Freizeit und Konfi-Samstage als Mitarbeitende.
 Diakon leitet die Freizeit sowie die Konfi-Samstage.
 Jugendliche (7. Klasse) arbeiten bei Konfi-Samstagen mit, ältere auf der Freizeit.

3) *Zweites Zwischenjahr (freiwillige Teilnahme)*

Kinder (6. Klasse) nehmen teil an einer Freizeit (eine Nacht) zum Thema »10 Gebote« und an zwei halbtägigen Exkursionen zu diakonischen Einrichtungen im Kirchenkreis.
 Eltern begleiten die Exkursionen.
 Diakon leitet die Freizeit.
 Pastor organisiert und begleitet die Exkursionen.
 Jugendliche (ab 8. Klasse) arbeiten mit als ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer.

4) *Drittes Zwischenjahr (verpflichtende Teilnahme)*

(Neuzugezogene Kinder, die an der ersten Phase nicht teilnehmen konnten, nehmen während der 7. Klasse an ausgewählten Blockveranstaltungen der Nachbargemeinde teil und steigen ansonsten mit dem dritten Zwischenjahr ein.)

Kinder (7. Klasse) nehmen teil an einer Herbstferien-Freizeit (zwei Nächte) und werden als Mitarbeitende für Kindergottesdienst und Konfirmandenarbeit geschult. Sie begleiten anschließend Kindergottesdienste oder Konfi-Samstage der jüngeren Jahrgänge und arbeiten verpflichtend an zwei Gemeindeprojekten mit (von Gemeindefest bis Pflege der Außenanlagen).
 Eltern –
 Diakon führt die Freizeit durch (gemeinsam mit Kolleginnen aus dem Kirchenkreisjugenddienst).
 Pastor organisiert die Gemeindeprojekte.
 Jugendliche (ab 8. Klasse) arbeiten mit als ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer.

5) *KU-8: Blockunterricht an Sonnabenden im Gemeindehaus mit Familien-Gottesdienst am Sonntag*

Kinder (8. Klasse) nehmen teil an 7 Konfi-Tagen (Sonnabend 10-15 Uhr) mit Mittagessen und Gottesdienstvorbereitung und präsentieren ihre Ergebnisse in den Gottesdiensten.
 Eltern organisieren die Verpflegung an den Konfi-Tagen.
 Diakon –
 Pastor führt die Sonnabende und jeweiligen Gottesdienste durch.

Jugendliche (ab 8. Klasse) arbeiten mit als ehrenamtliche Teamerinnen und Teamer.

6) Jugendarbeit: Freiwillige Angebote für Konfirmierte

Jugendliche (ab 8. Klasse) nehmen teil an einer Sommerferien- und einer Herbstferien-Freizeit zur Mitarbeitenden-Schulung (parallel zum 7. Jahrgang), arbeiten anschließend in der Gemeinde mit.

Diakon leitet die Sommerfreizeit und führt die Mitarbeiter-Schulung gemeinsam mit Kollegen aus dem Kirchenkreisjugenddienst durch.

Zusammenfassung

Die bekannten Argumente für eine zweiphasige Konfirmandenarbeit sind durch die Württembergische Studie (Cramer / Ilg / Schweitzer 2009) und zum Teil durch die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit neu in den Blick geraten. Aus den Befragungen ergeben sich Handlungsperspektiven und Impulse, die zweiphasige Konfirmandenarbeit in die derzeitigen konzeptionellen Überlegungen und Umstrukturierungen von Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit in den Kirchengemeinden unbedingt mit einzubeziehen:

Zweiphasige Konfirmandenarbeit ist ein niederschwelliges Angebot von religiöser und kirchlicher Bildung für Kinder wie für Erwachsene: Das große Interesse von Grundschulkindern (und deren Eltern) an religiöser Bildung trifft sich mit dem Wunsch vieler Kirchengemeinden, gerade für Kinder und junge Familien Möglichkeiten zu schaffen, sich mit den Inhalten und Ausdrucksformen des christlichen Glaubens (neu) auseinander zu setzen. Als Teil der Konfirmationsvorbereitung wird die zweiphasige Konfirmandenarbeit gut akzeptiert und motiviert darüber hinaus junge Erwachsene, sich für ihre Kinder und zugleich für die Kirchengemeinde zu engagieren. Damit leistet die zweiphasige Konfirmandenarbeit einen Beitrag zur Gemeindeentwicklung, den so weder die Schule noch andere gemeindliche Aktivitäten erfüllen können.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit begleitet Kinder und Jugendliche in verschiedenen Lebensphasen in ihrer religiösen Entwicklung. Die Konfirmationsvorbereitung schon mit Grundschulkindern ermöglicht eine Phase der Vertrauensgründung und der religiösen wie sozialen Beheimatung in einer Kirchengemeinde. Wo bei Kindern im Grundschulalter das Vertrauen in Gottes heilsame Nähe geweckt wurde, ist eine gute Grundlage geschaffen, dass sich diese im Jugendalter auch kritischen Fragen stellen können. Zudem können die pubertierenden Jugendlichen in der Konfirmationsvorbereitung nicht nur an Inhalte anknüpfen, sondern sie bewegen sich in schon vertrauten Räumen

und haben bereits »aus Kindertagen« Kontakt zu den Mitarbeitenden in der Konfirmandenarbeit.

Zweiphasige Konfirmandenarbeit verändert die Gottesdienstpraxis und das Gottesdienstenerlebnis in den Gemeinden. Durch die (häufige) Beteiligung von Kindern und Familien im Gottesdienst »klingen« diese Gemeinden anders. Formen von aktiver Beteiligung von Kindern werden selbstverständlicher. Elementarisierung und dramaturgische Klarheit gehören um der Kinder Willen zum gottesdienstlichen Alltag in diesen Gemeinden. Dies kommt gerade auch Erwachsenen zugute, die bisher weder mit den Abläufen noch den Inhalten der Gottesdienste vertraut waren.

Schließlich bereitet die zweiphasige Konfirmandenarbeit insgesamt einer Verknüpfung von Konfirmationsvorbereitung und Kinder- bzw. Jugendarbeit in einer Gemeinde leichter den Boden. Einerseits können die Kinder in der ersten Phase der Konfirmandenarbeit zu weiteren Angeboten der Kirchengemeinde eingeladen werden, wie Kindergottesdienst oder Jungschar bzw. Kindergruppen. Andererseits bietet es sich an, die Zeit zwischen den beiden Phasen der Konfirmandenarbeit durch Angebote der Jugendarbeit zu nutzen. Neukonfirmierte erhalten auf diese Weise eine gute Möglichkeit, sich in der Gemeinde weiterhin zu engagieren, und sowohl die Kinder als auch die Hauptkonfirmanden erleben während ihrer gesamten Konfirmandenzeit Jugendliche, die sich für andere einsetzen und mit Kindern und Jugendlichen Gemeinde gestalten.

Konfirmandenarbeit und Schule

THOMAS BÖHME-LISCHEWSKI

Einleitung

»Seit es die Ganztagschule in unserem Stadtteil gibt, wurde es für mich, meine beiden Kollegen und die 80 Konfirmanden und Konfirmandinnen immer schwerer, einen Termin für die Konfirmandenarbeit zu finden. Dies galt auch für die benachbarten Gemeinden« (Maly 1998, 355). Mit diesem Satz lassen sich viele Äußerungen zum Thema Konfirmandenarbeit und Schule in der Bundesweiten Studie zusammenfassen. Die in Folge schulischer Veränderungen enger werdenden Spielräume für außerschulische Bildungsangebote bestimmen das Nachdenken und Reden über das Verhältnis von Konfirmandenarbeit und Schule.

Dabei umfasst die Themenstellung »Konfirmandenarbeit und Schule« ein komplexes Beziehungsgeflecht, zu dem noch weitere Fragestellungen gehören. Auf Gemeindeebene betreffen diese das Verhältnis und die Kooperation mit den Schulen vor Ort. Darüber hinaus geht es auch um eine grundsätzliche Verhältnisbestimmung zum schulischen Religionsunterricht wie auch zu Religion im Schulleben. Schließlich ist hier eine bildungspolitische Frage berührt (vgl. Rauschenbach 2009b): Wie verhält sich schulische Bildung zu außerschulischen Bildungsangeboten? Welchen Raum sollen formale (Schule) und non-formale (z. B. Konfirmandenarbeit) Bildungsangebote zukünftig haben, um ihrem jeweiligen Bildungsauftrag und ihren sozialen Funktionen gerecht zu werden?

Mit Schule und Gemeinde begegnen sich zwei Institutionen mit je eigenen Strukturen, Rahmenbedingungen und Kommunikationswegen. Ein konfliktfreies, alle Fragen bearbeitendes Verhältnis von Konfirmandenarbeit und Schule kann und wird es aufgrund der komplexen Strukturen nicht geben. Bestehende Reibungspunkte geben immer wieder Gelegenheit, das Gespräch miteinander zu suchen.

Der eingangs zitierte Satz ist annähernd 15 Jahre alt. Wir stehen demnach nicht vor einer neuen Herausforderung. Sie stellt sich in den letzten Jahren allerdings verstärkt. Mit der Konfirmandenarbeit und den Konflikten um eine Ausdehnung der Schulzeit steht Kirche mitten in einem gesellschaftlichen Diskurs um das Verständnis und die Aufgaben von Bildung. Gemeinden sind aufgefordert und herausgefordert, sich mit ihrer Konfirmandenarbeit an diesem Prozess selbstbewusst und kritisch zu beteiligen. Dabei ist auch Selbstkritik nötig, denn die Diskussion um das Verhältnis zur Schule wirft immer auch die Frage nach der Qualität der Konfirmandenarbeit als Bildungsangebot auf.

Zugleich wird deren Qualität gesellschaftlich wie kirchlich nicht immer angemessen gewürdigt.

Schule im Umbruch

Die Schullandschaft in Deutschland verändert sich seit einigen Jahren beträchtlich. Als Katalysatoren fungierten hier die PISA-Studien. In Folge der z. T. als desaströs für das deutsche Bildungswesen bewerteten Ergebnisse gab es verschiedene, teilweise gegenläufige Impulse für Veränderungen im deutschen Bildungswesen. Es sei hier erinnert an die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre (G 8), die zurzeit in den Bundesländern umgesetzt wird, sowie die Einführung zentraler Abiturprüfungen. In einigen Bundesländern kommen zentrale Lernstandserhebungen unter anderem im 8. Schuljahr hinzu. Damit verbunden ist die Diskussion um die Einführung von Lernstandards und Kerncurricula, kompetenzorientierter Lehr- und schulspezifischer Bildungspläne. Die mit der Verkürzung der Schulzeit einhergehende Erhöhung der Wochenstundenzahl in der Sekundarstufe I führte ebenso wie die Entwicklung zur Ganztagschule zu einer Ausdehnung der Unterrichtszeiten auf den Nachmittag.

Gleichzeitig wird an die Schulen eine Reihe von sozial- und bildungspolitischen Erwartungen geknüpft. Kinder und Jugendliche sollen besser gefördert werden. Aufgrund einer gewandelten Situation in den Familien sollen sie eine verlässliche Mittagsbetreuung mit Mahlzeiten und strukturierten Nachmittagsangeboten erhalten. Andere Lernformen und Lernzeiten sollen eine bessere Förderung und Integration von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Damit sind Erwartungen verknüpft, den in den PISA-Studien festgestellten Zusammenhang von formalem Bildungsabschluss und sozialer Herkunft zu durchbrechen. Auch aus diesen Gründen erfolgte eine erhebliche Ausweitung des Nachmittagsunterrichts bzw. nachmittäglicher schulischer Angebote. Zugleich kommen Schulformen und Schulen aufgrund struktureller Veränderungen unter Druck. Der Bestand der Hauptschulen ist vielerorts aufgrund abnehmender Schülerzahlen in Frage gestellt. Der regional unterschiedlich voranschreitende demografische Wandel führt zu Schulschließungen und zur Konzentration von Schulen an zentralen Schulstandorten. Diese hier nur grob skizzierten Herausforderungen stellen das System Schule wie die in ihnen handelnden Personen unter einen nicht unerheblichen Druck. Auf diesem Hintergrund sind »Übergriffe« von Schulen auf die in manchen Bundesländern festgelegten freien Tage für Konfirmandenarbeit zu verstehen, wenn auch nicht hinzunehmen.

Den hier nur skizzierten teilweise disparaten und auch widersprüchlichen Veränderungen in der Schullandschaft korrespondieren auf kirchlicher Seite

strukturelle Veränderungen in den Gemeinden. Abbau von Pfarrstellen, Aufgabe von Gemeindehäusern und Zusammenlegungen von Gemeinden verschärfen zusätzlich den (zeitlichen) Druck auf die Konfirmandenarbeit. Dadurch stehen Gemeinden zunehmend vor dem Problem, an *einem* Nachmittag weder Zeit noch Raum für große Jahrgangsgruppen zu haben. Der Rückgriff auf alternative Organisationsformen ist hier geboten. Dies zeigt, dass die beklagte Misere auch kirchliche Ursachen hat. Ein Pfarrer bringt es auf den Punkt: »Es wird schwierig, verschiedene Gruppen zu betreuen, da ich Konfi-Arbeit in mehreren Gemeinden habe.« Sich kirchlicherseits dieser Herausforderungen auf *beiden* Seiten bewusst zu sein, kann die Kommunikation mit Schulen und Schulbehörden erleichtern.

Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit

Bei der Bundesweiten Studie gaben 73 % der Konfirmandinnen und Konfirmanden an, dass sie zeitgleich den Religionsunterricht besuchen (KA in Dtl., 147f.). Das sollte die immer wieder zu hörende Klage auf Seiten von Pfarrerrinnen und Pfarrern, Jugendliche kämen ohne Vorkenntnisse in die Konfirmandenzeit, relativieren. Es ist aber davon auszugehen, dass Jugendliche Inhalte nur selten von einem Lernort auf einen anderen übertragen. 10 % nehmen nach eigener Auskunft nicht am Religionsunterricht teil, 17 % sagen, es fände in diesem Schuljahr kein Religionsunterricht statt. Hierin deutet sich an, dass der Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr immer wieder ausfällt.

Verantwortliche auf beiden Seiten wie auch die Konfirmandinnen und Konfirmanden weisen darauf hin, dass es zu inhaltlichen Überschneidungen kommt. Angesichts von im Durchschnitt mehr als fünf Schulen, die von den Konfirmandinnen und Konfirmanden eines Jahrgangs besucht werden (KA in Dtl., 149), sind individuelle Absprachen zwischen einzelnen Gemeinden und einzelnen Schulen hinsichtlich der Inhalte und Themen nur schwer zu treffen. Umgekehrt gilt Ähnliches: Auch Religionslehrerinnen und -lehrer haben in ihren Unterrichtsgruppen Jugendliche, die in mehreren Gemeinden an der Konfirmandenarbeit teilnehmen. Allein aufgrund dieser organisatorischen Komplexität sind Überschneidungen nicht völlig auszuschließen.

Konfirmandenarbeit als gemeindliches Bildungsangebot

Angesichts der Herausforderungen gilt es, die »Marke« Konfirmandenarbeit zu stärken. Dabei sind die Erwartungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden an das Profil der Konfirmandenarbeit wahr- und ernstzunehmen (→ 20 ff.). Jugendliche kommen zur Konfirmandenarbeit, um sich konfirmieren zu lassen. Ihr Ziel ist die Konfirmation. Dazu melden sie sich aus eigenem Antrieb, also freiwillig an. Konfirmandenarbeit bleibt ein freiwilliges Angebot, auch wenn mit der Anmeldung Verpflichtungen zur Teilnahme eingegangen werden.

Konfirmandenarbeit ist ein offenes Angebot an evangelische wie auch an konfessionell nicht gebundene Jugendliche. Sie ist nicht an formale Bildungsniveaus gebunden. Damit hat die Konfirmandenarbeit nicht nur im Blick auf Integration eine Qualität, die im Blick auf die schulische Bildungslandschaft zur Seltenheit geworden ist.

Jugendliche suchen nach verlässlicher Gemeinschaft im Kontext einer Institution, der sie eine hohe Verantwortung für das Miteinander zuschreiben. Dabei machen sie in der Konfirmandenzeit anscheinend positive Erfahrungen, wie ihre Zustimmung zu der Aussage, dass sie in der Kirchengemeinde willkommen und anerkannt seien, zeigt.

Jugendliche suchen die Auseinandersetzung über religiöse Themen und Inhalte, um deren Bedeutung für ihr eigenes Leben praktisch und alltagsrelevant zu erfahren und zu erproben und um auf dieser Grundlage zu einer eigenen Entscheidung über ihren Glauben kommen zu können. Die Gemeinde, nicht nur als Parochie, sondern als vielgestaltige KOINONIA verstanden, öffnet ihnen den Raum, Glauben zu leben und zu erleben, Religion zu praktizieren. Gemeinde wiederum öffnet sich damit der Breite gesellschaftlicher und volkskirchlicher Pluralität: eine Win-Win-Situation.

Handlungsperspektiven

Für das Verhältnis von Konfirmandenarbeit und Schule gibt es nicht nur eine einzige, »richtige« Handlungsstrategie. Allerdings lassen sich die Handlungsstrategien doch in gewisser Weise bündeln: Es braucht zum einen eine verbesserte Kommunikation, zum anderen eine Stärkung und Qualifizierung der Konfirmandenarbeit als Bildungsangebot und Bildungsarbeit von Gemeinden.

Die Kommunikation mit Schule verbessern

Eine im Jahr 2007 vom Bildungsdezernat der westfälischen Kirche durchgeführte Abfrage zum Thema »Konfirmandenarbeit und Schule« zeigte, dass es bei rund 40 % der Rückmeldungen Schwierigkeiten mit Schulen wegen der Zeiten für die Konfirmandenarbeit gab. In weniger als einem Fünftel der Rückmeldungen wurde aber von Gesprächen mit Schulen berichtet. Diejenigen, die Gespräche mit Schulen führten, sagten häufiger, dass sie Schwierigkeiten mit diesen hätten. Dieser Befund lässt sich so interpretieren, dass Gespräche erst dann geführt werden, wenn es bereits zu Konflikten gekommen ist. Andererseits dokumentierten die Rückmeldungen, dass dort, wo Gespräche geführt werden, Vereinbarungen getroffen werden, die die weitere Zusammenarbeit erleichtern. Die Kommunikation zwischen Gemeinden und Schulen ist darum zu intensivieren und zu verbessern.

In der Bundesweiten Studie wurde nach der Zusammenarbeit von Konfirmandenarbeit und Schule gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass deutlich mehr Mitarbeitende eine solche Zusammenarbeit befürworten als sie sie praktizieren (zu den Ergebnissen und den Gründen vgl. KA in Dtl., 149). Unverständlich bleibt aber, warum nur 11 % angeben, über den Religionsunterricht oder die Schulen für die Konfirmandenarbeit zu »werben«. Hier besteht deutlicher Nachholbedarf. Durch gemeindliche Kontakte zu den örtlichen Schulen kann über die Konfirmandenarbeit als offenes Angebot für Jugendliche informiert und dazu eingeladen werden. Vor Ort lassen sich Kontakte zu Schulen nutzen und ausbauen. Gemeinden können auf vielfältige Weise Kooperationspartner für Schulen sein. Die Kontakte könnten regional abgestimmt und unter Pfarrerinnen und Pfarrern in einer Region verteilt werden. Ein solches Kommunikations- und Kooperationsnetz vor Ort stützt die Konfirmandenarbeit. In einer Reihe von Landeskirchen gehört das Erteilen von Religionsunterricht zu den Aufgaben von Pfarrerinnen und Pfarrern. Solche institutionalisierten Kontakte sollten genutzt werden, um gegenseitige Transparenz hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Fragen herzustellen. Darüber hinaus bestünde die Möglichkeit, zumindest einmal im Jahr, Religionslehrerinnen und -lehrer wie auch Schulleitungen in den Pfarrkonvent einzuladen. Hier lassen sich organisatorische wie inhaltliche Fragen erörtern. Auf diese Weise kann ein Austausch über Themen und Inhalte des Religionsunterrichtes wie des Konfirmandenunterrichtes initiiert werden. Hierzu würden auch gemeinsame Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer und Pfarrerinnen und Pfarrer in den Schulpfarrämtern der Kirchenkreise bzw. Dekanate gehören.

Gute Kommunikation mit Schule kann helfen, zu Klärungen und Absprachen zu kommen. Umgekehrt findet eine qualifizierte Konfirmandenarbeit von Seiten der Schule so eher Unterstützung.

Konfirmandenarbeit in der Schule

Es wird die Frage diskutiert, ob die Konfirmandenarbeit angesichts der oben genannten Veränderungen an die Schule verlagert werden kann und soll. In den drei Landeskirchen Braunschweig, Hannover und Bremen wurde im Jahr 2008 das Modellprojekt »Knockin' on Heaven's Door« zur Erprobung eingeführt (→ 244). Ein offenes kirchliches Angebot im Raum der Schule bietet die Chance, Jugendliche anzusprechen, die durch die beiden Bildungsangebote Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit nicht erreicht werden. Damit steht dieses Modellprojekt im Kontext von Angeboten, die in vielen Landeskirchen zurzeit im Bereich der Schulseelsorge aus- und aufgebaut werden.

Zugleich sollte aber eine deutliche und klare Verhältnisbestimmung eines solchen Angebotes zum Religionsunterricht einerseits und zur Konfirmandenarbeit andererseits erfolgen. Religionsunterricht ist verfassungsrechtlich verbürgtes und auf vielerlei Weise zwischen Kirchen und Staat geregeltes ordentliches Schulfach. Allzu oft fällt der Religionsunterricht in der 7. und 8. Jahrgangsstufe mit dem Verweis auf die Konfirmandenarbeit aus. Ein offenes, von Kirchen verantwortetes Angebot darf den Religionsunterricht als ordentliches Schulfach nicht (zusätzlich) gefährden. Andererseits ist die Konfirmandenarbeit das umfassendste Bildungsangebot für Jugendliche, zu deren Durchführung Gemeinden verpflichtet sind. Anders z. B. als Angebote der Jugendarbeit kann sie nicht mit dem Hinweis auf knapper werdende finanzielle Ressourcen ersatzlos gestrichen werden. Ein offenes kirchliches Angebot in der Schule darf Gemeinden nicht aus ihrer Verantwortung für Konfirmandinnen und Konfirmanden entlassen. Unbeschadet dessen sind Anstrengungen, Jugendliche unabhängig von ihrer religiösen oder konfessionellen Bindung anzusprechen und ihnen ein Angebot für ihr eigenes religiöses Lernen zu eröffnen, auszubauen, um Jugendliche dort zu erreichen, wo sie anzutreffen sind, also zunehmend am Ort der Schule.

In Ostdeutschland stellt sich die Herausforderung, Jugendliche dort zu erreichen, wo sie anzutreffen sind, in besonderer Weise (KA in Dtl., 180 ff., → 237 ff.). Konfirmandenarbeit ist hier ein Angebot, das nur von einem kleinen Teil der Jugendlichen wahrgenommen wird. Zum anderen zeigen sich milieuspezifische Profile der Jugendlichen, die sich in Ostdeutschland zur Konfirmandenarbeit anmelden. Verschärft wird die Situation durch einen in einigen Regionen Ostdeutschlands dramatischen demografischen Wandel. Das verändert nicht nur die Situation für die Gemeinden und die Konfirmandenarbeit, sondern auch auf Seiten der Schulen. Schulschließungen führen zu einer Konzentration der Schulstandorte. Die Wege für Jugendliche werden weiter. Zur Ausdehnung der Schulzeit in den Nachmittagsbereich kommen längere Fahrtzeiten hinzu (vgl. Haeske / Keßler 2009a, 77 ff.).

Angesichts dieser Situation ist noch einmal verstärkt die Frage zu stellen, inwieweit mit der Konfirmandenarbeit die Nähe zu den Schulen gesucht werden soll und muss, um aus der Nische heraus zu kommen. Noch fehlen hier ausgeführte Konzepte und Projekte. Erste Vorschläge gehen in zwei Richtungen. Eine Möglichkeit besteht darin, eine Form wie das Modellprojekt in den drei norddeutschen Landeskirchen anzuregen, also einen »Schnupperkurs« für alle Jugendlichen im Rahmen von (Ganztags-)Schule anzubieten (vgl. Haeske 2010c, 150 f.). Ein weiterer Vorschlag sieht vor, Konfirmandenarbeit (zumindest teilweise) an Schulstandorten zu konzentrieren, um Jugendlichen so die Anfahrtswege zu erleichtern. Außerdem würde damit auch dem Problem entgegengesteuert, dass in den jeweiligen Ortsgemeinden nur kleine Gruppen zusammenkommen, mit denen eine sinnvolle Konfirmandenarbeit kaum mehr möglich ist. Bei einer schulortnahen, in benachbarten Gemeinden angesiedelten Konfirmandenarbeit ließe sich an Erfahrungen mit anderen regionalisierten Formen der Konfirmandenarbeit anknüpfen, wie z. B. den Konfi-Camps (vgl. ausführlich: Domsgen / Haeske 2009, 305 f.). Bei einer schulortnahen Konfirmandenarbeit sollte immer auch die Kooperation mit der Schule gesucht werden, um auf die Konfirmandenarbeit aufmerksam zu machen und zu ihr einzuladen. Besser als eine Information in schriftlicher Form oder im Rahmen einer »Informationsveranstaltung« dürfte es sein, Ergebnisse von Projekten im Rahmen von Schule öffentlich zu machen.

Regelungen über freie Zeiten für die Konfirmandenarbeit in den Bundesländern

»Wir stehen vor dem Problem von Ganztagsschulen. Jeder Jahrgang muss einen neuen Unterrichtstag klären. Besser wäre das französische Modell mit einem schulfreien Tag in der Woche!« Dieses Zitat eines Pfarrers aus der Pfalz zeigt deutlich, dass Gemeinden mit individuellen, jährlich neu zu treffenden Vereinbarungen überfordert sind. Gemeinden wie Schulen brauchen einen verlässlichen Rahmen, innerhalb dessen sie sich bewegen und sich miteinander vereinbaren können. In acht Bundesländern gibt es Regelungen hinsichtlich freier Nachmittage für die Konfirmandenarbeit. In zwei Bundesländern gibt es zumindest Regelungen über Beurlaubungen für die Konfirmandenarbeit. Sechs Bundesländer kennen keine Regelungen (vgl. KA in Dtl., 335 f.). Kirchlicherseits sollte darauf hingearbeitet werden, dass es überall für beide Seiten verbindliche und verlässliche Regelungen für freie Nachmittage auf Länderebene gibt. Regelungen über freie Zeiten für Konfirmandenarbeit schreiben diese nicht auf bestimmte Organisationsformen fest. Unbeschadet solcher Regelungen sind andere Organisationsformen insbesondere am Wochenende konstitutiv für eine

vielgestaltige Konfirmandenarbeit. Die Regelungen, die in Nordrhein-Westfalen zwischen den Kirchen und dem Land getroffen worden sind, beziehen sich auch auf den Samstag. Zwei Samstage pro Monat sind unterrichtsfrei, die beiden anderen können im Bedarfsfall von Schulen genutzt werden.

Innerhalb solcher Vereinbarungen kann Konfirmandenarbeit gestaltet werden. Solche Vereinbarungen sind für beide Seiten bindend, also auch für die Gemeinden. Wird die Konfirmandenarbeit an anderen als den vereinbarten Tagen durchgeführt, gibt es keine Handhabe, von Schulen unterrichtsfreie Zeiten für diese Tage zu fordern. Es ist dann auch sinnvoll, die vereinbarten Zeiten zu nutzen – so findet in 99 % der württembergischen Kirchengemeinden der Konfirmandenunterricht am staatlich frei gehaltenen Mittwochnachmittag statt. Nicht ohne Recht fragen Schulen, warum sie einen Nachmittag vom Unterricht frei halten sollen, wenn dieser nicht einheitlich genutzt wird. Unter Gemeinden einer Region sollte es Abstimmungsprozesse über Zeiten geben, um so die Kommunikation mit den Schulen als Partnern zu erleichtern. Dass solche Regelungen nicht im Widerspruch zu Ganztagschulen stehen müssen, deutet das obige Zitat an. In Frankreich, einem Land mit Ganztagsschulunterricht, bleibt am Mittwoch ein Tag bzw. Nachmittag für außerschulische Angelegenheiten frei. Ähnlich auch in Rheinland-Pfalz, wo in den letzten Jahren die Zeiten für die Konfirmandenarbeit geschützt blieben, obwohl zugleich der Ausbau der Ganztagschulen vorangetrieben wurde (vgl. Lübking 2004, 30 und KA in Dtl., 336).

Leider fehlen internationale Daten und Angaben zu Erfahrungen aus Ländern mit schon länger bestehenden Ganztagschulformen über freie Nachmittage für außerschulische Belange und Bildungsangebote. Die internationale Studie zeigt, dass es in anderen Ländern vergleichbare Probleme gibt (vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 217). So werden z.B. in Dänemark die noch sehr weitgehenden Regelungen von bis zu zwei Stunden Zeit für die Konfirmandenarbeit am Vormittag zunehmend von Schulen in Frage gestellt. In städtischen Regionen findet die Konfirmandenarbeit hier bereits überwiegend am Nachmittag statt (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, 123 f., 137). Für den bundesdeutschen Zusammenhang sei auf neuere bildungspolitische Stellungnahmen der Kirchen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen verwiesen (Evangelische Kirchen in Nordrhein-Westfalen 2009; Evangelischer Oberkirchenrat Baden und Württemberg 2008). Darin sprechen sich fünf Landeskirchen (Baden, Württemberg, Lippe, Rheinland und Westfalen) für den Ausbau gebundener Ganztagschulen und für ein verändertes Lernen in anderen Formen und Zeitstrukturen aus. Zugleich plädieren sie für schulfreie Zeiten, um so Räume für außerschulische Bildungsangebote zu wahren. Bildung ist mehr als nur schulische Bildung (Rauschenbach 2009a). Hier sind die Landeskirchen und deren Bildungsreferentinnen und -referenten gefordert. Die Einhaltung bestehender Regelungen bzw. die Einführung oder Sicherung von Regelungen

sollte von den Schuldezernaten und Bildungsabteilungen der Landeskirchenämter verfolgt werden. Ggf. sind entsprechende Gespräche mit den für Bildung zuständigen Ministerien zu führen.

Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit weiterentwickeln

Die Diskussion um die Konfirmandenarbeit angesichts zunehmender ganztägiger Schulformen zeigt: Konfirmandenarbeit versteht sich nicht (mehr) von selbst. Sie ist darum als Bildungsarbeit zu profilieren und zu stärken (Huber 2009, 11 f., → 271 ff.). Dabei geht es nicht um eine kognitive Engführung auf den Erwerb von Wissen, sondern um ein umfassendes und fundamentales Bildungsverständnis, wie es die Bildungsdenkschrift der EKD voraussetzt (Rat der EKD 2003). Heranwachsende haben ein Recht auf Religion. Konfirmandenarbeit leistet einen Beitrag zur religiösen Bildung von Jugendlichen, nicht allein im Erwerb elementaren Wissens über Glaube und Kirche, sondern gerade im praktischen Vollzug von Religion. Jugendliche suchen nach Maßstäben für ein verantwortliches Leben und nach Handlungsorientierung. In vielfältigen praktischen Vollzügen und im Miteinander mit Hauptamtlichen und Teamern können Jugendliche Gemeinschaft, KOINONIA, erfahren und erleben. Zur besonderen Qualität der Konfirmandenarbeit gehört, dass sie ein Angebot an alle Jugendlichen ist, unabhängig von ihrem formalen Bildungsgrad. Eine Konfirmandenarbeit, die die Konfirmandinnen und Konfirmanden an der Gestaltung der Lernprozesse aktiv beteiligt, leistet einen Beitrag zur Stärkung ihrer Identität und ihres Selbstwertgefühls. Über die Konfirmandenzeit hinaus bietet sie Teamern die Möglichkeit, sich weiter zu entwickeln und ihre Kompetenzen zu stärken.

Die Bundesweite Studie zeigt, inwieweit Konfirmandenarbeit bereits jetzt einem solchen Bildungsanspruch gerecht wird. Sie deckt aber auch auf, wo noch Defizite liegen. Die Partizipation von Konfirmandinnen und Konfirmanden im Blick auf die Gestaltung der Konfirmandenzeit wie auch die Rolle der Teamer ist weiter zu entwickeln, um die Konfirmandenarbeit als Bildungsangebot zu profilieren und zu stärken. Eine vielgestaltige, partizipatorische Konfirmandenarbeit ist lokal, regional und bundesweit in den bildungspolitischen Dialog einzubringen (→ 112 ff.).

Die Studie zeigt sehr deutlich, dass aus der Sicht der Konfirmandinnen und Konfirmanden bei der Frage, ob sie sich für die Konfirmandenarbeit motivieren lassen, äußere Aspekte wie Schulzeiten oder Lage und Ausdehnung der Konfirmandenzeit eine nicht so große Rolle spielen wie die inneren Faktoren (KA in Dtl., 69 ff., 150): Eine Konfirmandenarbeit, die von den Jugendliche als inhaltlich relevant erfahren wird und in der sie etwas in der Gruppe und mit den

Verantwortlichen erleben und entdecken können, ist für sie anregend und macht Spaß. Angesichts der Konkurrenz zur Schule und zu anderen Angeboten bedeutet dies: Konfirmandenarbeit muss aus sich heraus attraktiv sein, um gegenüber Schule und Angeboten im Freizeitbereich bestehen zu können. Es geht dabei nicht um Abgrenzung, sondern um innere Qualität. Diese Qualität ist in der eben beschriebenen Weise weiter zu entwickeln.

Zur Qualität von Konfirmandenarbeit gehört auch die Haltung der Verantwortlichen. Eine Pfarrerin bringt es im Blick auf das Verhältnis zur Schule so auf den Punkt: »Methoden und Umgangsformen müssen stimmen.« Eine gestresste Haltung der Verantwortlichen wegen ermüdeter Konfirmandinnen und Konfirmanden ist der Konfirmandenarbeit nicht zuträglich. Die organisatorischen und methodischen Möglichkeiten sind mehr als bisher zu nutzen. Übergänge zwischen der Schul- und der Konfirmandenzeit sind bewusst zu gestalten. Konfirmandinnen und Konfirmanden müssen ankommen können, um sich auf die Gruppe und die Konfirmandenarbeit einlassen zu können. Dazu gehört auch, dass Frust und Freude ihren Ort haben. Oder wie es eine Pfarrerin formuliert: »Schulstress beeinflusst den Stundenbeginn, Frust und Freude müssen erst erzählt / gehört werden.« Die Möglichkeiten reichen von der »Ist-was-Runde« über meditative Einstiege, ein gemeinsames Frühstück (an Blocktagen) bis hin zum offenen Jugendbereich vor und nach den Treffen der Konfirmandengruppe. Möglicherweise lässt sich das Gemeindehaus öffnen, um Jugendlichen Raum für Hausaufgaben zu geben oder denen, die zu Hause keine Mahlzeit hatten, ein Essen zu ermöglichen, sozusagen als ein verlässliches Nachmittagsangebot der Gemeinde.

Zusammenfassung

Konfirmandenarbeit und Schule stehen vielfältig zueinander in Beziehung. Die derzeitige Diskussion um freie Zeiten für die Konfirmandenarbeit spiegelt eine grundlegende Diskussion um zukünftige Formen und Strukturen (schulischer) Bildung wider. In diesen Diskussionsprozess kann sich Konfirmandenarbeit als kirchliches Bildungsangebot selbstbewusst einbringen. Dazu muss ihr Profil so weiter entwickelt und gestärkt werden, dass Jugendliche Subjekte ihres Erlebens, Erfahrens und damit Lernens im christlichen Glauben werden und bleiben. An der Konfirmandenarbeit kann Kirche ihr Bildungsverständnis in der Praxis aufzeigen, auch als einen Beitrag zur Zivilgesellschaft. Dafür braucht es eine gute Kommunikation mit den Schulen vor Ort, den Schulbehörden und nicht zuletzt mit den zuständigen Ministerien.

V. Weitere Perspektiven

Aus- und Fortbildung, Beratung und Begleitung

UTE BEYER-HENNEBERGER

»Lehren heißt: die Dinge zweimal lernen.« Diese Joseph Joubert, einem französischen Moralisten und Essayisten des 18. Jahrhunderts, zugeschriebene Einsicht über das Lehren hat ihre Aktualität bis heute nicht eingebüßt. Lehren besteht danach darin, die Perspektive zu wechseln und die zu präsentierenden Inhalte mit den Augen der Rezipienten zu sehen, Wichtiges von Marginalem zu trennen, eigene Positionen zu beziehen, einen roten Faden zu finden und methodische Zugänge zu reflektieren. Der Stoff ist also noch einmal zu lernen – diesmal unter der Maßgabe, dass er zum lebendigen und anregenden Lern- und Unterrichtsgegenstand werden kann.

Seit den späten 1960er Jahren wurde begonnen, diese Einsicht in der Konfirmandenarbeit umzusetzen. Didaktische Ansätze aus der schulischen Religionspädagogik sowie Prinzipien und Methoden aus der Kinder- und Jugendarbeit sind in die Konfirmandenarbeit eingeflossen. Elementarisierung, problem-, erfahrungs- oder erlebnisorientierter Konfirmandenunterricht, Inszenierung des Evangeliums sind als Bemühungen zu verstehen, die Dinge ein zweites Mal zu verstehen und in ihrem aktuellen Gehalt aufleuchten zu lassen.

Für die Verantwortlichen in der Konfirmandenarbeit bedeutet dies, dass die persönliche inhaltliche Aneignung eines Themas noch nicht ausreicht, um eine sinnvolle und Lernprozesse initiiierende Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf den Weg zu bringen. Der zweite Schritt, der die Anknüpfungspunkte und Inszenierungsmöglichkeiten eines Themas in den Blick nimmt, ist zu tun. Und dabei ist offensichtlich etwas zu lernen.

Die hohe Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Konfirmandenarbeit (KA in Dtl., 69 ff.) ist ein Hinweis darauf, dass dies in der Regel gut gelingt. Gleichzeitig verweisen die Rückmeldungen der Beteiligten auf Problemlagen, die im Rahmen von Fortbildung und Beratung bearbeitet werden und damit zu größerer Zufriedenheit in diesem Arbeitsfeld führen können.

Ein Blick in die Studie

Die Perspektive der Leitenden

Insgesamt erleben die Haupt- und Ehrenamtlichen die Konfirmandenarbeit als eine wichtige und schöne Aufgabe. So sagen 96 % der Ehrenamtlichen und 85 % der Hauptamtlichen, dass ihnen das Zusammensein mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden Freude macht. Auch theologisch und pädagogisch fühlen sich die Verantwortlichen gut gerüstet (KA in Dtl., 93). Hohe Zufriedenheit wird besonders dann erlebt, wenn die Pfarrerinnen und Pfarrer im Team mit Ehrenamtlichen arbeiten.

Folgende Probleme treten laut den Verantwortlichen hin und wieder oder oft auf (vgl. KA in Dtl., 98-102): Zeitmangel bei der Vorbereitung (45 %); Störungen (55 %); Zeitprobleme der Kinder und Jugendlichen durch Schulunterricht am Nachmittag, Vereinsaktivitäten etc. (55 %) mit der Folge, dass bewährte Zeit- und Organisationsmodelle sowie das Einbeziehen von Teamern nicht mehr oder mit Schwierigkeiten realisierbar sind; kollegialen Austausch pflegen nur 43 %; die Hälfte der Teamerinnen und Teamer ist für ihre Aufgaben nicht vorbereitet und geschult.

Weiterhin wird erkennbar: Diskrepanzen bei Themenpräferenzen – bei Jugendlichen beispielsweise die Themen Freundschaft und andere Religionen; bei den Hauptamtlichen Katechismusfragen (KA in Dtl., 107 f.); begrenztes Methodenrepertoire (Diskussionen, Gruppenarbeit und das Arbeiten mit biblischen Texten sowie Beten, KA in Dtl., 110). Erlebnispädagogische und handlungsorientierte Ansätze werden kaum eingesetzt.

Diese Auflistung zeigt Ansatzpunkte, die verschiedenartig und in unterschiedlichen Settings bearbeitet werden müssen. Die Bandbreite wird von besonderen Akzenten in der Ausbildung über Fortbildungsangebote, gesellschaftspolitische Diskussionen und Klärungen bis hin zur Beratung gehen.

Die Perspektive der Jugendlichen

Auf die Frage »Wenn du Pfarrer wärst, wie würdest du die Konfirmandenarbeit gestalten?« (KA in Dtl., 113 ff.), nennen die Jugendlichen Spiel und Spaß, Rollenspiele, Ausflüge und Freizeiten. Sie beklagen Langeweile, Themen, mit denen sie nichts oder wenig anfangen können, und fordern indirekt Methodenvielfalt ein. Sie formulieren deutlich ihre Wünsche: »Ich fände es besser, wenn man in der Konfi-Zeit mehr über menschliche und soziale Probleme reden würde und nicht nur von Gott und Jesus!« (KA in Dtl., 44) Darüber hinaus ist vielen der

regelmäßige Besuch eines für sie langweiligen Gottesdienstes und das Auswendiglernen ein Dorn im Auge.

Vielen Jugendlichen ist es nicht möglich, einen Bogen von dem, was in der Konfirmandenzeit verhandelt wird, zu ihrem Alltag und ihren Erfahrungen zu schlagen. Geht man vom Prinzip der Subjektorientierung aus, so sind ein Theologisieren mit Jugendlichen und die Partizipation bei den Themen einzufordern (→ 159 ff., 112 ff.). Legt man die Perspektiven der Jugendlichen und die der Leitenden übereinander, so gibt es eine Schnittmenge in den Rückmeldungen im Bereich der Themenwahl und des Methodeneinsatzes. Beides wird von den Leitenden anscheinend realistisch und von den Jugendlichen eher kritisch gesehen.

Bleibt die Frage, ob die Hauptamtlichen dies in der nötigen Schärfe wahrnehmen und hier eine der Ursachen für Störungen und ausbleibenden Lernerfolg zu sehen vermögen. Wie gut haben sie die Jugendlichen und ihre Fragen im Blick? Wie kann die Kommunikation an diesen Punkten besser gelingen? Wessen Wünsche und Vorstellungen werden in der Konfirmandenarbeit wahrgenommen und realisiert? Und: Wie können die Rückmeldungen aus der Studie fruchtbar gemacht werden?

Fortbildung und Beratungsangebote in der Konfirmandenarbeit – oder: Was hilft wo, wie und für welche Problemlage?

In allen Landeskirchen der EKD unterstützen die pädagogisch-theologischen Institute mit Fortbildungsangeboten die Haupt- und Ehrenamtlichen in ihrer Arbeit vor Ort. Die thematische Bandbreite geht dabei von konzeptionellen Überlegungen über didaktische Impulse bis hin zu Methodentraining und Planungen für jugendgemäße Gottesdienste:

- Wahrnehmungsschule und Perspektivenwechsel: »Siehst du mich? – Konfirmandenarbeit von den Jugendlichen her denken und gestalten«
- Konzeptionelle Fragen: »Studientag KU 3/8«
- Didaktische Planungen: »Den Bogen finden – Curriculum für die Konfirmandenzeit entwickeln«
- Thematische Schwerpunkte: »Was haben Liebe, Lust und Freundschaft im KU zu suchen?«
- Methodenvielfalt: »Spielerische Elemente in der Konfirmandenarbeit«
- Jugendgemäße Gottesdienste: »... und gib mir irgendetwas, das bleibt! Popmusikalische Bausteine für Konfirmandenarbeit und Gottesdienste«
- Beteiligung Ehrenamtlicher in der Konfirmandenarbeit: Schulungsangebot für ehrenamtliche Teams (Adam u. a. 2004).

Im Programmangebot spiegeln sich die Problemlagen in der Konfirmandenarbeit, wie sie sich in der Studie andeuten. Die Anbieter und Anbieterinnen haben offensichtlich den Finger am Puls der Zeit. Wo genau liegen nun die Chancen der Fortbildung für die jeweiligen Problemfelder?

Konfirmandenarbeit aus der Perspektive der Jugendlichen wahrnehmen

Die Entwicklung der Fähigkeit und der Bereitschaft, die Welt aus der Sicht der Jugendlichen wahrzunehmen, ihre Fragen zu spüren, genauer hinzusehen, zuzuhören und die daraus folgenden pädagogischen und konzeptionellen Entscheidungen umzusetzen, ist Aufgabe von Aus-, Fort- und Weiterbildung. Im geschützten Raum der Fortbildung, mit räumlicher und innerer Distanz zur gemeindlichen Alltagssituation kann es gelingen, sich in die Situation der Konfirmandinnen und Konfirmanden zu versetzen, um zu erspüren, was sie umtreibt und was sie in der Konfirmandenarbeit brauchen. Ein solches Konzept von Fortbildung nimmt supervisorische Elemente in der szenischen – beispielsweise psychodramatischen – Erarbeitung einer Situation auf. Auch wenn die Jugendlichen nicht persönlich anwesend sind, können sie über die Perzeption der Haupt- und Ehrenamtlichen wahrgenommen werden und eine Stimme bekommen. Hauptamtliche erfahren so etwas von der Realität, den Problemen, den Träumen der Jugendlichen und entwickeln Verständnis für sie und die eigenen Anteile an der Situation. Ziele sind:

- »einen Blick von außen auf das eigene Verhalten werfen
 - intime Kenntnis vom Erleben, Denken und Fühlen eines anderen gewinnen
 - schließlich besseres Verstehen der Reaktion anderer auf das eigene Verhalten.
- So wird durch das Aus-sich-heraus-Treten eine Gelegenheit eröffnet, sich selbst mit anderen Augen zu sehen und die sozialen Folgen des eigenen Verhaltens realistischer abschätzen zu lernen« (Bosselmann 1996, 16 f.).

Dieser psychodramatische Ansatz und verwandte Verfahren können den geforderten Perspektivenwechsel erleichtern, damit Kommunikation gelingt und die Arbeit nicht an den Fragen und Bedürfnissen der Zielgruppe vorbei konzipiert und durchgeführt wird. Durch den vollzogenen Rollentausch kann an einer inneren Haltung der Zugewandtheit zu den Jugendlichen gearbeitet und können innere Sperren und Widerstände sowie Automatismen und äußere Zwänge bewusst gemacht und bearbeitet werden. Dies ist für die Konfirmandenarbeit deshalb von besonderem Interesse, weil es wohl kein anderes kirchengemeindliches Arbeitsfeld gibt, in dem so wenig nach den Wünschen und Anliegen der Teilnehmenden gefragt wird wie in der Konfirmandenarbeit. Der zweite Schritt wird dann sein, die Rahmenbedingungen der Arbeit und die konzeptionellen und didaktischen Grundentscheidungen zu überprüfen und weiter

zu entwickeln. Dies setzt Distanz zum Alltag, eine vertrauensvolle Atmosphäre und ausreichend Zeit für Reflexionen voraus.

Konzeptionelle Fragen angesichts von Schulentwicklung und gesellschaftlichem Wandel bedenken

Schulen entwickeln sich immer mehr zu Ganztagschulen und nehmen im Alltag der Kinder und Jugendlichen immer mehr Raum ein (→ 213 ff.): Die Beanspruchung der Jugendlichen erhöht sich, Nachmittagstermine sind schwierig zu finden, jugendliche Mitarbeitende haben keine Zeit. Veränderungen stehen an, wenn man sich nicht in ständige Rückzugsgefechte und in Konflikten mit Schulleitungen und Eltern verkämpfen will. Daher stehen zu Recht konzeptionelle Fragen auf der Tagesordnung der Fortbildungsinstitute. Bei dieser Thematik wird es darum gehen, die Schulentwicklung zu analysieren, die eigene gemeindliche Situation in den Blick zu nehmen, andere Modelle kennen zu lernen und kritisch zu würdigen. Sicher wird auch die kirchen- und gesellschaftspolitische Frage zu diskutieren sein, ob die Schulentwicklung hin zu immer höheren zeitlichen Belastungen für die Kinder und Jugendlichen sinnvoll ist. So können von solchen Diskussionen hilfreiche und durch die Erfahrung an der Basis gesättigte Impulse für kirchenleitende Organe ausgehen. Es ist nahe liegend, dass auch hier der Austausch mit anderen hilfreich ist und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Konfirmandenarbeit für alle Beteiligten ein Gewinn ist.

Didaktische Planungen / Thematische Impulse / Methodenvielfalt entwickeln

Während didaktische Planungen vor allem für Berufsanfängerinnen und -anfänger von Interesse sind (einen Jahrgangsplan für den KU entwickeln), sind neue thematische Impulse und die Aneignung von neuen Gestaltungsmethoden immer wieder eine Einladung und – wie sich in der Studie gezeigt hat – eine Nötigung zu neuen Entdeckungen. Es gehört zur Professionalität, sich Spielräume zu erarbeiten, um gelungene Inszenierungen des Evangeliums anzubahnen. Es geht darum, »das eine Evangelium vielfältig und angemessen in Szene zu setzen, damit es wahrgenommen und für wahr genommen wird, um neu wahr zu werden«. Dabei gilt es, zwischen guten und schlechten Inszenierungen zu unterscheiden und Inszenierungstechniken einzusetzen, die den Inhalt »fraglich, auffällig und streitbar ... gestalten« (Meyer-Blanck 1997, 5, 7). Für den Unterrichtenden bedeutet dies, dass er in unterschiedlichen Rollen

agieren muss: Er ist einerseits Regisseur, der andere ins Spiel bringt, aber auch Mitspieler. Als Person muss er bei dieser didaktischen Inszenierung präsent sein in dem Wissen, eine Funktion oder Rolle zu übernehmen, ohne sich dabei als Privatperson in Szene zu setzen (Meyer-Blanck 1997, 2 ff.).

Um die Fragen der Jugendlichen mit den Anliegen und der Tradition der Kirche in Beziehung zu bringen, ist eine gute Balance erforderlich zwischen theoretischen Impulsen, die zu (grundsätzlichen) didaktischen Reflexionen anregen, und Anregungen für die Praxis. Wenn man die Ergebnisse der Studie in den Blick nimmt, wird ein besonderes Augenmerk darauf liegen müssen, Zugänge zu den Fragen der Jugendlichen zu finden und sie als didaktische und methodische Herausforderung zu begreifen.

Neben Fortbildungsangeboten, Veröffentlichungen und Materialien ist die Gruppe der Kolleginnen und Kollegen dabei wichtig, um Methoden zu erproben und ihre Wirkung am eigenen Körper zu erleben. Das ist bekanntermaßen die beste Voraussetzung für den Transfer in den eigenen Berufsalltag.

Jugendgemäße Gottesdienste gestalten

Bedenkliche Rückmeldungen bekommt der Gottesdienst als langweilige Veranstaltung (→ 80 ff.). Nur einige Jugendliche haben jugendgemäße Gottesdienste erlebt. Hier deuten sich grundsätzliche Probleme des Gottesdienstes an, die nicht nur im Blick auf die Konfirmandenarbeit zu bedenken sind. So ist auch hier die Frage nach der Vorbereitungszeit, Überlastung und den spirituellen Ressourcen bei den Hauptamtlichen zu stellen. Sinnvoll ist bei dieser Thematik, die Kooperation mit anderen Fortbildungseinrichtungen (wie dem Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik), die die Themen Gottesdienst und Liturgie bearbeiten, zu suchen und das Fortbildungsangebot zu vernetzen.

Ehrenamtliche beteiligen und schulen

Erfreulicherweise sind in vielen Kirchengemeinden Ehrenamtliche an der Konfirmandenarbeit beteiligt (→ 32 ff.). Das bedeutet unter anderem, dass mehr Gaben und Fähigkeiten in die Arbeit einfließen und damit Methodenvielfalt sowie bestimmte Organisations- und Arbeitsformen (Camps, Praktika, Gruppenarbeit, Binnendifferenzierung usw.) möglich werden.

Die Mitarbeit Ehrenamtlicher führt bei allen Beteiligten zu einer hohen Zufriedenheit und zu einer Qualitätsverbesserung der Arbeit.

Ehrenamtliche müssen allerdings auf ihre Aufgabe vorbereitet und ihre Arbeit muss professionell begleitet werden. Leider sind eine solche Vorbereitung,

Schulung und Begleitung in vielen Gemeinden nicht die Realität. Im Fortbildungsangebot ist daher in fast allen Instituten die Aus- und Fortbildung der Ehrenamtlichen ein Thema. Die Form variiert von der getrennten Schulung der Zielgruppen (die Hauptamtlichen unter dem Motto: »Train the Trainer!«; die Ehrenamtlichen mit dem Ziel, sie religionspädagogisch und gruppendynamisch kompetent zu machen) bis hin zu gemeinsamen Schulungsangeboten für regionale Teams. Manche Fortbildungsangebote richten sich auch direkt an die Teams vor Ort. Hier greift eine Regionalisierung der Fortbildung, die der Arbeit vor Ort direkt zugutekommt.

Wichtig scheint auch hier zu sein, die eingefahrenen Bahnen zu verlassen und die Parochiegrenzen gedanklich wie faktisch zu überschreiten, um Synergieeffekte zu erreichen. Im Bereich der Fortbildung und aus ihr heraus können damit zukunftsfähige Modelle und Initiativen entstehen, die Menschen begeistern können und die Kirchengemeinden zu einem Ort werden lassen, an dem viele Gaben und Interessen ihren Platz finden und niemand sich überfordern muss.

Beratung und Begleitung in der Konfirmandenarbeit

Neben eher strukturellen Fragen werden folgende weitere Problemfelder von Hauptamtlichen genannt: Zeitmanagement und Störungen in Gruppen, aber auch konzeptionelle Überlegungen bei Veränderungen sind dazu zu zählen. In den Fortbildungsangeboten sind daher auch beratende, begleitende Angebote zu finden, die Kolleginnen und Kollegen in Anspruch nehmen können. Einerseits werden sie als Gruppensupervisionen durchgeführt, andererseits bieten Dozentinnen und Dozenten persönliche Beratung an. Das Thema Zeitmanagement ist dabei ein Querschnittsthema, das nicht nur die Konfirmandenarbeit betrifft, und wird daher auch in anderen Fortbildungszusammenhängen angeboten.

Beratung für die Konfirmandenarbeit am Beispiel der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers

Als Beispiel für eine systematische und landeskirchenweite Beratungspraxis soll im Folgenden das Beratungs- und Weiterbildungskonzept in der Landeskirche Hannovers vorgestellt werden. Es ist regional strukturiert und ermöglicht eine ortsnahe Beratung durch erfahrene und über eine einjährige Weiterbildung qualifizierte Kolleginnen und Kollegen.

Die Beraterinnen und Berater in der Konfirmandenarbeit sollen vor Ort die Kolleginnen und Kollegen, aber auch Kirchenvorstände und Regionalgruppen oder Kirchenkreiskonferenzen in ihrer Arbeit unterstützen. Beratung erfolgt in methodisch-didaktischen Fragen, bei konzeptionellen Entscheidungen (Modellentwicklung), bei schwierigen Gruppenkonstellationen oder Rollendiffusionen bei den Unterrichtenden und bei seelsorgerlichen Fragen im Blick auf einzelne Jugendliche. Hierzu absolvieren interessierte Pfarrerinnen und Pfarrer sowie Diakoninnen und Diakone eine Weiterbildung, die sich über ein Jahr erstreckt und insgesamt 32 Kurstage umfasst, die (in Blöcke aufgeteilt) verschiedenen Themenschwerpunkten zugeordnet sind. Ziel ist es, sowohl die religionspädagogischen Fähigkeiten der Teilnehmenden zu erweitern als auch supervisorische Grundkompetenzen zu vermitteln.

Zentrale Elemente der Kursgestaltung sind die Reflexion der eigenen Berufsrolle, die Praxis des Konfirmandenunterrichts und des beruflichen Werdegangs, die Selbsterfahrung in der Gruppe, Theorievermittlung in den Bereichen Religionspädagogik, kollegiale Beratung und die Erprobung von Beratungsmöglichkeiten (ausführlich: Beyer-Henneberger 2010). Insgesamt sind 25 Kolleginnen und Kollegen von der Landeskirche berufen worden und in der Beratung tätig. Die Beratung ist kostenpflichtig und wird in einer Entgelt- und Honorarordnung geregelt: Bei Beratern mit voller Stelle geht das Entgelt an die Kirchengemeinden, bei Beratern mit reduzierten Stellen wird das Honorar persönlich ausbezahlt.

Der Ansatz dieses Beratungsangebotes liegt in der Verzahnung von Fach- und Prozessberatung. Daher verfügen die Beratenden über Fach- und Feldkompetenz, sind nah an der Materie dran und durch stetige Fortbildungen auf dem fachlichen Diskussionsstand, können supervisorisch arbeiten, einen Blick von außen auf das Beratungssystem werfen und beherrschen Moderationstechniken. Es berät niemand im eigenen Kontext (z. B. im eigenen Kirchenkreis).

In der Beratung geht es nicht darum, ein bestimmtes Modell oder ausgesuchte religionspädagogische Ansätze zu favorisieren und flächendeckend einzuführen. Vielmehr geht es darum, die jeweilige Situation in den Blick zu nehmen und mit den Beteiligten für die konkrete Konfirmandengruppe, diese Person oder die konkrete Gemeinde in ihrem Kontext nach Alternativen zu suchen, die zu einer Optimierung der Arbeitssituation führen. Die Methoden des Psychodramas und der Soziometrie bieten die Möglichkeit, andere Verhaltens- und Denkweisen probenhalber durchzuspielen (Sur-Plus-Realität) und aus gewohnten Handlungsschemata auszusteigen.

Der Gewinn kann dabei sein:

- größere Freiheitsspielräume zu gewinnen, sowohl im Blick auf die eigenen Verhaltensweisen als auch bei konzeptionellen religionspädagogischen Entscheidungen;

- die persönlichen Gaben und Grenzen zu entdecken, zu erproben und weiterzuentwickeln. Ein eigener Stil kann sich herauskristallisieren.

Die Beratung erfolgt auf den Ebenen »Informationsrekonstruktion, Informationsadaption« (insbesondere wenn durch Konfliktlagen die Wahrnehmung der Realität eingeschränkt ist), »Reflexion der Berufsrolle und der der Berufsvollzüge« und »Selbstreflexion« mit dem Ziel, zu einer Neuorientierung zu kommen (Lüffe-Leonhard 1996, 101).

Dem entsprechend gliedert sich eine Beratung in verschiedene Phasen:

- Kontraktgespräche: Klärung der Anliegen; Festlegung der Beratungsziele
- Beginn der Beratung mit der Analysephase: Informationen zusammentragen: Wo genau liegt das Problem? Wer ist beteiligt? etc.
- Kreativphase: Erkundung von Ideen und Ressourcen
- Sondierungsphase: Was ist möglich und sinnvoll?
- Gegebenenfalls Informationsinput durch den / die Berater/in für die Konfirmandenarbeit
- Klärung der Zielperspektive in der Gruppe bzw. mit dem / der zu Beratenden
- Planung der Veränderung
- Feedback auf die Beratung
- Falls gewünscht: Follow-up: Rückblende (vgl. ähnliche Phasen- oder Prozessbeschreibungen bei Sperling u. a. 2007, 42).

Die Rückmeldungen auf die durchgeführten Beratungen werden mit dem Ziel der Weiterentwicklung des Angebotes evaluiert. Dem dienen auch die jährlich stattfindende Fortbildungs- und Supervisionstagung sowie regelmäßig stattfindende Treffen zur kollegialen Beratung und Kontrollsupervision für die Gruppe der Berater und Beraterinnen.

Neben der individuellen Beratung oder der Unterstützung von Kirchengemeinden und -kreisen sind die Berater und Beraterinnen auch im Bereich der regionalen Fortbildung tätig, z. B. in der Gestaltung von Kirchenkreiskonferenzen. Der Fokus dieses Beratungsangebotes liegt in der Konfirmandenarbeit mit den persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen sowie den institutionellen Rahmenbedingungen. Im Verlauf des Beratungsprozesses können sich gravierende Probleme abzeichnen, die auf anderen Ebenen liegen, z. B. grundsätzliche Krisen, die nicht nur in der Konfirmandenarbeit auftreten und die Berufsausübung in Frage stellen (wie Burn-out-Symptome oder Zerrüttung im Verhältnis von Kirchenvorstand und Hauptamtlichen), dann wird an andere Beratungsinstitutionen verwiesen. Hier ist die Konfirmandenarbeit ein Symptom für tiefer liegende Problemlagen, die beispielsweise von Supervisoren, Pastoralpsychologen oder Therapeuten aufgearbeitet werden sollten.

Entwicklungen und Erfahrungen

In den Anfängen der Beratung für die Konfirmandenarbeit war vor allem die konkrete Konfirmandengruppe vor Ort mit den didaktisch-methodischen Fragen, der Gruppendynamik und Rollenklärungen im Blick. Im Laufe der Jahre sind die Schulentwicklung und die Ausweitung der Schulzeit für die Kinder und Jugendlichen mit ihren Folgen für die Konfirmandenarbeit zu *dem zentralen Beratungsanlass* geworden – mit steigender Tendenz. Nach den Erfahrungen der Autorin sind über 90 % der Anfragen in diesem Zusammenhang zu sehen, sei es, dass Gemeinden an ihre Grenzen kommen und ein neues Modell einführen müssen bzw. wollen, Regionalgruppen nach Vernetzungsmöglichkeiten suchen oder Kirchenkreise über alternative Gestaltungsmöglichkeiten der Konfirmandenarbeit informiert werden möchten. Umgekehrt ist aber auch zu fragen, warum die didaktischen, und gruppendynamischen Probleme weniger Thema sind. Möglicherweise gibt es hier eher eine Hemmschwelle, die Schwierigkeiten zu veröffentlichen und sich Unterstützung zu holen, sowie die Tendenz, eine greifbare externe Ursache für Probleme verantwortlich zu machen. Dabei zeigt sich immer wieder, dass beide Aspekte – die Fach- und die Prozessberatung – in Anspruch genommen werden. Als Folge dieser Entwicklung wurden Moderationsverfahren und -techniken als weitere Schwerpunkte der Weiterbildung aufgenommen.

Die Beratung für die Konfirmandenarbeit bietet an diesem Punkt offensichtlich Chancen der Klärung und Weiterentwicklung, die gern wahrgenommen werden:

- Durch die regionale Nähe der Beratenden ist es möglich, eine Konzeptberatung mit allen Beteiligten (einschließlich der Kirchenvorstände) durchzuführen. Die Treffen können in den Gemeinden direkt stattfinden.
- Durch Informationsblöcke der Beraterinnen und Berater kommen alle auf den gleichen Stand.
- Die Moderation von außen entlastet die Hauptamtlichen von der Doppelaufgabe der Leitung und der Vertretung der eigenen Interessen und Wünsche.
- Gibt es einen konfliktträchtigen Hintergrund, kann dieser durch die Beratung möglicherweise geklärt werden und damit der Weg frei werden für Kompromisse oder dritte, bisher nicht bedachte Vorschläge.

Die regionale Beratung bietet die Chance, die Situation vor Ort konkret zu beleuchten, zu reflektieren und auf breiter Basis zu Entscheidungen für die Zukunft dieses Arbeitsfeldes zu kommen. Und dies wird auch genutzt, zumal es in einer großen Flächenkirche schwierig ist, alle Beratungsanfragen durch ein zentrales Fortbildungsinstitut abzudecken. Auf diese Weise können viele an der Arbeit Beteiligte und Verantwortliche an Konzeptentwicklungen mitwirken, was in der Regel zu einer höheren Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Arbeit

führt. Inzwischen haben andere Landeskirchen (Westfalen, Mitteldeutschland) vergleichbare Konzepte entwickelt.

Handlungsperspektiven

Die Aus- und Fortbildung sowie Beratung in der Konfirmandenarbeit bieten viel Unterstützung und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung. Sie müssen nur genutzt werden. Wenn im Folgenden einige Desiderate benannt werden, so geschieht dies auf dem Hintergrund, dass auch Gutes noch weiter optimiert werden kann.

Ausbildung

Die Regelungen der Gliedkirchen der EKD zur Ausbildung von Pfarrerinnen und Pfarrern sind sehr unterschiedlich und nicht unumstritten. Ihre Thematisierung im Blick auf einen gemeinsamen Rahmen ist nicht einfach. In vielen Landeskirchen gibt es Schulpraktika, um grundlegende (religions-)pädagogische Kompetenzen zu erwerben, also das zweite Lernen zu ermöglichen. In anderen gibt es nur kurze Blöcke im Rahmen des Vikariats zur Vorbereitung auf die Arbeit vor Ort. Die Situation der Diakoninnen und Diakone und anderen Berufsgruppen sieht wieder anders aus. Das erschwert allgemeine Äußerungen zu Verbesserungen oder zukunftsweisenden Entwicklungswünschen. Dennoch seien drei Aspekte benannt:

- Die Schule ist sicher ein Arbeitsfeld, in dem pädagogisches Handwerkszeug von Fachleuten gelernt werden kann. Eine wichtige Erfahrung ist der Einblick in diesen Arbeitsbereich allemal. Aufgrund der enormen Unterschiede zur Konfirmandenarbeit (Heterogenität der Lerngruppe, Organisationsform, Freiwilligkeit) kann vieles aus der Schulpädagogik nicht unmittelbar übertragen werden. Daher sollte die Konfirmandenarbeit ein größeres Gewicht als Lernort für die Vikarinnen und Vikare erhalten, damit diese sich besser auf diese pädagogische Situation einstellen können.
- Im Vikariat sowie in der Fachschul- und (Fach-)Hochschulausbildung sollte bereits eine Kultur der stärkenden Rückmeldung auf pädagogisches Handeln eingeübt werden, damit die zukünftigen Hauptamtlichen ermutigt werden, einen eigenen Stil zu entwickeln.
- Spätestens in der zweiten Ausbildungsphase gilt es, neben grundsätzlichen Reflexionen über Sinn und Ziel des Arbeitsfeldes einen Grundstein in Sachen Methodenvielfalt zu legen.

Fortbildung

Sinnvoll wird sein, weiter konsequent die Bundesweite Studie mit ihren vielfältigen Rückmeldungen aller Beteiligten als einen Themenpool für einen Aufgabenkatalog zu nutzen, um an dem Erfolgsmodell Konfirmandenarbeit weiter zu arbeiten. Die Fortbildungsinstitute können dabei die Ressourcen und die Freiräume bieten, Neues und Anderes zu denken und zu erproben.

Darüber hinaus wird es wichtig sein, in den Landeskirchen an einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit zu arbeiten, die Suboptimales in den Arbeitsfeldern nicht als persönliches Versagen wertet, sondern es als Herausforderung sieht für eine innere und äußere Weiterentwicklung, die interessiert und offen für zukünftige Entwicklungen sein lässt – im Sinn von »schöner scheitern«. Diese Gelassenheit kann dann zu einem Amtsverständnis und einer Form der Professionalität führen, die die immerwährende Reform der Kirche von der Entwicklung der eigenen Praxis her denken kann. Um solch eine Weiterentwicklung der Praxis in den Gemeinden zu ermöglichen, ist beispielsweise in der Hannoverschen Landeskirche eine Fortbildungspflicht eingeführt worden, die in Jahresgesprächen überprüft und besprochen werden soll. Das setzt ein Klima der Akzeptanz und auch eine gewisse Portion Humor in den Fortbildungsangeboten voraus. Beides hilft, an diesen Punkten zu arbeiten.

Beratungsangebote

Auch in diesem Bereich gibt es bereits viele Angebote, die die Kolleginnen und Kollegen vor Ort wie die Gemeinden nutzen können. Für Flächenkirchen kann allerdings überlegt werden, wie angesichts der Schulentwicklungen und ihrer Folgen für die Konfirmandenarbeit sowie von strukturellen Veränderungen in den Kirchen Beratungsangebote für die Entwicklung neuer Modelle angeboten werden können, an der sich möglichst viele beteiligen können. Das kann sehr unterschiedliche Formen haben. Entscheidend ist, dass Landeskirchen – möglicherweise im Verbund und gleichzeitig nach Regionen differenziert – eine Strategie für Beratung entwickeln und umsetzen sowie, wo vorhanden, mit der Gemeindeberatung in Beziehung setzen.

Unterstützung durch die Kirchenleitung

Neben Fragen der angemessenen personellen und finanziellen Ausstattung der Arbeit geht es hier vor allem um drei Fragenkomplexe, derer sich die Kirchenleitungen annehmen sollten, um die Konfirmandenarbeit vor Ort zu stärken:

- Zum einen gilt es, sich im Kontakt mit den Kultusministerien und Landes-schulbehörden für den nötigen zeitlichen Freiraum für die Konfirmanden-arbeit einzusetzen, um konfliktreiche Auseinandersetzungen vor Ort mit den Schulen und Eltern zu minimieren. Wie die Erfahrung zeigt, sind bindende landeskirchenweite bzw. auf das Bundesland bezogene Vereinbarungen über einen freien Nachmittag, der für die Arbeit zur Verfügung steht, für alle Be-teiligten klärend und hilfreich. Ein hierzu konsistentes Vorgehen auf Kir-chenkreis- und Gemeindeebene ist allerdings ebenso erforderlich.
- Zum anderen ist die Frage zu stellen, ob diese Art der Schulentwicklung, die Kindern und Jugendlichen hauptsächlich auf den einen Lernort und Lebens-ort Schule festlegt, aus der Perspektive der umfassenden persönlichen Bil-dung sinnvoll ist. Musikalisches, künstlerisches, kirchengemeindliches oder bürgerschaftliches Engagement wird behindert, Verdichtung und Auswei-tung der Leistungsanforderungen belasten die Jugendlichen zunehmend.
- Die Konfirmandenarbeit braucht auch innerkirchlich Rahmenbedingungen für neue Wege und regionale, ortsgemeindeübergreifende Lösungen. Das ist besonders in ostdeutschen (→ 237 ff.) und in ländlichen Gemeinden mit kleinen Konfirmandengruppen zu bedenken. Durch die Kooperation von Gemeinden kann die Arbeit gabenorientiert aufgeteilt werden. Das führt zu einer engagierten und professionellen Arbeit, die vermutlich auch die Ju-gendlichen mit ihren Eltern zu schätzen wissen.

Diese kirchen- und gesellschaftspolitischen Problemlagen können von der Basis zwar angestoßen werden, sind aber nicht lokal oder regional zu lösen und brau-chen daher kirchenleitende Maßnahmen.

Aus- und Fortbildung, Beratung und Begleitung, unterstützendes Handeln von Seiten der Kirchenleitung – wenn all diese unterschiedlichen Unterstüt-zungssysteme für die Konfirmandenarbeit weiter engagiert vorangetrieben und wenn die durch die Bundesweite Studie aufgeworfenen Fragen und Ent-wicklungsperspektiven durch sie aufgegriffen werden, dann wird Lehren ver-bunden sein mit einem zweiten, die Jugendlichen im Blick habenden Lernen.

Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Kontext der ostdeutschen Gesellschaft

MICHAEL DOMSGEN UND CARSTEN HAESKE

Konfirmandenarbeit und Konfirmation in Ostdeutschland eigens in den Blick zu nehmen ist notwendig, weil sie im Vergleich zu Westdeutschland eine Reihe spezifischer Prägungen aufweisen (vgl. KA in Dtl., 180 ff.; ausführlich: Doms-gen / Haeske 2009). Einerseits findet Konfirmandenarbeit vielerorts nur in kleinen Gruppen statt, weil sich lediglich 10-15 % aller Jugendlichen für die Konfirmation entscheiden. Andererseits sind ostdeutsche Konfirmandinnen und Konfirmanden homogener sozialisiert und stärker kirchlich-religiös geprägt als ihre westdeutschen Altersgenossen. Dies äußert sich in einer höheren Verbundenheit mit Kirche, einer stärkeren familialen Einflussnahme im religiösen Bereich sowie einer größeren Offenheit gegenüber klassischen Themen der Konfirmandenarbeit. Ostdeutsche Konfirmandinnen und Konfirmanden gehen motivierter in ihre Konfirmandenzeit und sind mehr sinn- und themen- als spaß- und erlebnisorientiert. Die Mitarbeiterschaft legt großen Wert auf eine individuelle Zuwendung und stimmt mehr der Aussage zu, dass die Jugendlichen in ihrem Glauben gestärkt werden sollen. Kooperationen mit anderen gesellschaftlichen Institutionen werden kaum angestrebt. Besonders auffällig ist die Zurückhaltung gegenüber der Schule.

Konzeptionelle Überlegungen

Grundlegende Orientierungen

Zukünftige konzeptionelle Überlegungen hängen in starkem Maße davon ab, wie die derzeitige Konfirmandenarbeit in Ostdeutschland bewertet und eingeschätzt wird. Die empirischen Befunde der Bundesweiten Studie lassen sich wie folgt interpretieren: Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sind mit der Konfirmandenarbeit sehr zufrieden und fühlen sich mehrheitlich mit ihren Wünschen und Erwartungen gut aufgehoben. Insofern gibt es aus Sicht der Beteiligten wenig Anlass für Änderungen und Innovationen.

Andererseits jedoch fördern die Befunde der Bundesweiten Studie eine deutliche Milieuverengung zu Tage: Konfirmandenarbeit in Ostdeutschland erreicht mehrheitlich nur noch die formal höher gebildeten Jugendlichen, die aus Mehr-

Kindfamilien kommen, in denen die Eltern miteinander verheiratet sind und über ein (mindestens) ausreichendes Einkommen verfügen. Sozial benachteiligte Jugendliche kommen so gut wie gar nicht vor. Das gilt auch für die Jugendlichen, die nicht kirchlich-religiös geprägt sind. Sie aber bilden in Ostdeutschland die übergroße Mehrheit. Insofern stellt sich die Frage, ob Konfirmandenarbeit sich damit abfinden will oder ob sie nicht vielmehr bewusst nach neuen Wegen suchen muss, um auch mit nicht traditionell kirchlich geprägten Jugendlichen in Kontakt zu kommen.

Ein einfaches Entweder-Oder wird der Komplexität der Fragestellung nicht gerecht. Es kann nicht darum gehen, die herkömmliche Konfirmandenarbeit über Bord zu werfen, um dann – gleichermaßen befreit – einen neuen Kurs einzuschlagen. Dies würde die traditionell kirchlich-religiös geprägten Jugendlichen, ihre Familien und auch die so geprägte Mitarbeiterschaft überfordern und stünde in der Gefahr, mehr zu zerstören als aufzubauen. Auch eine (ja bereits seit Jahren postulierte) Öffnung der Konfirmandenarbeit wird wenig Aussicht auf Erfolg haben. Dafür sind die Lebens- und Kommunikationsstile der Jugendlichen, die in kirchlich geprägten Familien aufwachsen, und derer, die in Familien leben, die bereits seit Generationen von der Kirche entfremdet sind, viel zu verschieden. Auch die Mitarbeitenden, die in der Regel selbst aus einem Hochverbundenenmilieu stammen, wären hier überfordert. Die große Herausforderung besteht deshalb darin, die einen in ihrem Christsein zu bestärken und voranzubringen und dabei gleichzeitig diejenigen in den Blick zu nehmen, denen die kirchlich-religiöse Deutung ihrer Lebensvollzüge völlig fremd ist oder gar abwegig erscheint. Dabei ist von vornherein zu beachten, dass Konfirmandenarbeit im Speziellen wie kirchliches Handeln im Allgemeinen in Ostdeutschland in einem gesellschaftlichen bzw. kulturellen Kontext agiert, der tendenziell allem explizit Religiösen distanziert gegenübersteht. Diese Ausgangslage unterstützt kirchlicherseits die Tendenz, in Abgrenzungen zu denken und den *status confessionis* auszurufen, sobald es um Änderungen und Neuerungen geht.

Kontextuelle Herausforderungen

Wie alles gemeindepädagogische Arbeiten in Ostdeutschland steht die Konfirmandenarbeit vor einer Fülle von Herausforderungen (vgl. Bildungskammer 2010). So hat der demografische Wandel dramatische Auswirkungen. Statistisch gab es 2007 nur noch zwischen 0,9 (Anhalt) und 5,3 (Sachsen) Konfirmanden pro Kirchengemeinde. Die mit dem demografischen Wandel einhergehende ungünstige Entwicklung der Kirchenmitgliedschaft wirkt sich auch auf die finanziellen Einnahmen (Kirchensteueraufkommen), die kirchlichen In-

frastrukturen (Zwang zur Zentralisierung und Regionalisierung) und die berufliche Ausstattung (Personalabbau und Prioritätensetzung) aus. Gleichzeitig führt das Ineinander von *demografischer Entwicklung, Wandlungen in der Arbeitswelt und Veränderungen in der Bildungslandschaft* zu besonderen Auswirkungen auf die Familien und damit auf die Bedingungen des Aufwachsens der Jugendlichen. Familie ist nicht mehr einfach per se gegeben, sondern muss als Projekt gestaltet werden. Flexibilisierte Arbeitszeiten der Eltern, diskontinuierlich verlaufende berufliche Lebensläufe, mehr tägliche Zeit beanspruchende Schule und unberechenbar gewordene Zeitstrukturen von Familien haben Auswirkungen auf die Gestaltung der Konfirmandenarbeit.

Zu beachten ist ferner, dass die Ausstattung mit elektronischen *Informationstechnologien und neuen Medien* in Ostdeutschland höher ist als in Westdeutschland. Kommunikationsweisen verändern sich, und die mediale Durchdringung aller Lebensbereiche hat auch Auswirkungen auf die Praxis der »Kommunikation des Evangeliums«. Wenn Konfirmandenarbeit nicht nur die angestammte Klientel bedienen will, wird sie dies reflektieren, qualifiziert pädagogisch begleiten und entsprechende neue Arbeitsansätze entwickeln müssen.

Auch sollte im Blick sein, dass *ethnische und kulturelle Heterogenität* in Ostdeutschland eine weitaus geringere Rolle spielt als in weiten Teilen Westdeutschlands, weil hier der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund wesentlich geringer ist. Das vermehrte Vorkommen *fremdenfeindlicher Einstellungen und Äußerungen* (auch) in Ostdeutschland scheint dazu im Widerspruch zu stehen. Konfirmandenarbeit sieht sich hier mit der Aufgabe konfrontiert, durch persönlichkeitsstärkende und aufklärende Bildungsarbeit zum Aufbau und zur Stärkung der Zivilgesellschaft beizutragen. Bei alledem ist zu beachten, dass kirchliches Handeln dabei unter den Bedingungen eines *gewohnheitsmäßigen Atheismus und ausgeprägter Individualität in Fragen der Religion* in der Mehrheit der Bevölkerung, bei durchaus erheblichen regionalen Differenzen bis hinein in die Ebene einzelner Kirchengemeinden, geschieht. Zugleich ist Ostdeutschland – trotz aller antikirchlichen Tendenzen in der DDR – in grundlegender Weise geprägt von einer großen Vielfalt historisch überlieferter christlicher Kultur. Eine Konfirmandenarbeit, die ihren Blick weitert, steht deshalb auch vor der Herausforderung, die kulturellen und geistlichen Traditionslinien und Deutungsreichtümer unter den Bedingungen einer weitverbreiteten religiösen Indifferenz zu erschließen.

Jugendweihe als Herausforderung

Neben den grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen stehen Konfirmandenarbeit und Konfirmation in Ostdeutschland auch vor der Herausfor-

derung, dass die Konfirmation als Kasualie in der Jugendweihe eine allgemein beliebte Alternative besitzt (vgl. Haeske 2010d). Mit regionalen Unterschieden nehmen bis zu 50 % der Jugendlichen daran teil. Teilweise »Jugendfeier« genannt und als »Volksbrauch« deklariert, präsentiert sich die Jugendweihe heute entweder als weltanschaulich neutrales Familien- und Erwachsenwerdungsfest oder als humanistische Bekenntnisfeier. »Statt auf die Ideologie des Sozialismus verpflichtet zu werden, werden die Jugendlichen ... zu einem guten Verhältnis zu ihrer Familie und zu allgemeinen Werten wie Frieden, Solidarität, Gerechtigkeit und Erfolg ermahnt« (Knepper 2010, 18).

Die Jugendweihe hat sich inhaltlich schnell an die neuen Gegebenheiten nach der friedlichen Revolution angepasst. Allerdings schlägt sich dieser Wandel bei Mitarbeitenden und bei Jugendlichen unterschiedlich nieder: Während von vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Jugendweihe nach wie vor ideologisch interpretiert und damit abgelehnt wird, was lebensgeschichtlich gut begründbar ist, sehen die Konfirmandinnen und Konfirmanden die Situation deutlich entspannter. Der Zusatzfragebogen der Bundesweiten Studie zu Jugendweihe und Konfirmation (N = 923) zeigt, dass sie die geschichtlich belastete Verhältnisbestimmung beider Feste zueinander so nicht mehr nachvollziehen können. Sie nehmen beide Riten weniger konfrontativ als alternativ wahr. So stimmen 68 % der Aussage zu: »Wer nicht zur Konfirmation gehen will, soll eben Jugendweihe oder ein privates Fest feiern«. Lediglich bei einem knappen Viertel stößt die Jugendweihe auf Ablehnung. Obwohl ostdeutsche Konfirmandinnen und Konfirmanden in ihrer Schulklasse eindeutig in der Minderheit sind – 74 % von ihnen geben an, dass etwa die Hälfte oder mehr ihrer Mitschüler an der Jugendweihe teilnehmen –, fühlen sich tendenziell nur 8 % mit ihrer Entscheidung, sich konfirmieren zu lassen, als Außenseiter. Mehrheitlich halten die Befragten die Vorbereitungszeit für die Jugendweihe für leichter, aber auch für weniger lebensrelevant. Allerdings wissen sie nur wenig darüber, was dort inhaltlich geschieht, was aber auch daran liegen mag, dass der Festakt meist ganz ohne Vorbereitungsverpflichtung angeboten wird (ausführlich: Haeske / Keßler 2009b). Dennoch wird deutlich, dass sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden der Unterschiede durchaus bewusst sind. Die Konfirmation wird von ihnen vorwiegend inhaltlich verstanden. Drei Viertel der befragten Jugendlichen benennen theologisch-ekklesiologische Aspekte als typisches Charakteristikum der Kasualie: Bekenntnis (78 %), Segen (76 %) und Kirchenzugehörigkeit (74 %). Im Gegensatz dazu ist die Jugendweihe inhaltlich nicht näher bestimmt und damit zugleich interpretationsoffener als die Konfirmation. Die säkulare Feier wird vorwiegend funktional als Familien- und Geschenkefest verstanden; Aspekte, die in den Augen der ostdeutschen Konfirmanden für die Konfirmation eine deutlich geringere Rolle spielen. Interessant ist aber nun, dass die Konfirmation zugleich auch eine anthropologisch-soziale Funk-

tion erfüllen kann. Wie die Jugendweihe wird sie wahrgenommen als Initiationsritus zum Erwachsenwerden, als »Kasualie der Mündigkeit« (Klie 2009, 24). Die Passagefunktion bildet also quasi die Schnittmenge des Profils beider Feste. Die funktionale Äquivalenz beider Riten mag erklären, warum heute nur noch eine kleine Minderheit der Konfirmanden (9 %) darüber nachdenkt, an beiden Festen teilzunehmen (ausführlich: Domsen / Haeske 2009, 304 f.). Gleichzeitig markiert dieser Befund eine Problemlage: Wichtig ist Jugendlichen, dass der Passageritus begangen wird, weniger bedeutsam dagegen dessen inhaltliche Bestimmung. Da die Jugendweihe (zumindest in etlichen Regionen) deutlich stärker nachgefragt wird, also die »Mehrheitskasualie« ist, prägt sie die Vorstellungen und Einschätzungen der Konfirmandenarbeit mit, wenn beispielsweise Konfirmanden sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern darüber austauschen. Dabei wird dann eine Dimension eingetragen, die auch für die Profilierung von Konfirmandenarbeit zentral ist: die der Lebensrelevanz. So kooperieren Jugendweiheanbieter mit zahlreichen öffentlichen Institutionen und privaten Konzernen, die die Jugendlichen immer auch als potenzielle Kunden im Blick haben. Zugleich führt Kommerzialisierung häufig aber auch zu einer Professionalisierung des Angebots. Zudem kommen die freiwilligen und unverbindlichen Module der Jugendweihevorbereitung den Jugendlichen entgegen, weil sie die Möglichkeit bieten, sich punktuell ein- und auszuklinken. Zwar ist fraglich, ob alle Angebote angenommen werden, doch »kann man der Jugendweihevorbereitung nicht absprechen, mitten im heutigen Leben ... zu stehen« (Döhnert 2002, 25). Dass die Jugendweihe mit ihren Angeboten inmitten des gesellschaftlichen Lebens angekommen ist, kann auch für die Konfirmandenarbeit Maßstab sein. Exemplarisch sei hier auf Skandinavien verwiesen, wo die Kirche seit Jahren mit anderen Dienstleistern (wie Sportvereinen, Musikschulen oder Sprachkursanbietern) zusammenarbeitet (→ 249 ff.).

Herkömmliches weiter entwickeln

Konfirmandenarbeit muss sich die Frage gefallen lassen, ob es ihr gelingt, heutiges Leben von Jugendlichen zu begleiten und auf neue Herausforderungen einzugehen. Die Frage nach der Lebensrelevanz lässt sich geradezu als Schlüsselfrage bezeichnen (→ 20 ff.). »Die Konzentration der Konfirmationsinhalte auf große theologische Substantive wie Taufe, Abendmahl, Bekenntnis, Gottesdienst u. a. wird für das Individuum außerhalb derartiger Traditionen nur einsichtig, wenn solche Inhalte mit der Lebensgeschichte und sozialen Situation der Jugendlichen deutlich erkennbar verbunden werden und die Inhalte sich auf diese beziehen. Die Konfirmation muss für Jugendliche ›brauchbar‹ sein« (Degen 2001, 75).

Die Bundesweite Studie zeigt, dass in Ostdeutschland in dieser Hinsicht durchaus Nachholbedarf besteht. Gerade in puncto Flexibilität und Effizienz, Lebenswelt-, Öffentlichkeits- und Erlebnisorientierung können sich Konfirmandenarbeit und Konfirmation (trotz ihrer unbestrittenen wesensmäßigen Andersartigkeit) durchaus von der Jugendweihe inspirieren lassen. »Einer modern organisierten, offenbar effizient arbeitenden Jugendweihestruktur steht vielerorts der Pfarrer, die Pfarrerin als Einzelkämpfer entgegen. Trotz verwaltungsmäßiger Durchorganisation der Kirchen scheint das inhaltliche, didaktische und organisatorische Profil der Konfirmandenarbeit eher ins Belieben der vor Ort damit Betrauten gestellt zu sein ... Es wird immer noch zu sehr erwartet, dass die Jugendlichen in das Pfarr- oder Gemeindehaus zum ›Unterricht‹ kommen ..., statt dass sich Kirche aufmacht, die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt aufzusuchen. Dem Druck der kommerziellen Ästhetik der Jugendweihe, in Lifestyle und Design am sichtbarsten, können die Kirchengemeinden mit ihren eigenen, sowohl personellen wie materiellen Ressourcen wenig entgegensetzen« (Döhnert 2002, 26). Dies führt dazu, dass nur die ohnehin mit dem kirchengemeindlichen Setting Vertrauten angesprochen werden. Andere Gruppen sind damit (trotz verbaler Offenheitsbekundungen) von vorneherein strukturell ausgeschlossen.

Es ist daher für eine stärkere Subjekt- und Erlebnisorientierung der Konfirmandenarbeit zu plädieren, für mehr übergemeindliche Zusammenarbeit und professionelle Werbung, für die gezielte Einladung nicht Getaufter, die Beteiligung von Gemeindegliedern und das Schaffen mehrtägiger Erlebnisräume, für mehr Vernetzung mit Angeboten der kirchlichen Jugendarbeit, für die Einrichtung regionaler Kompetenzzentren für die Konfirmandenarbeit und die bewusste Gestaltung des Konfirmationstags als Fest in der Öffentlichkeit. Notwendig ist auch die kontinuierliche Reflexion des Gemeindebegriffs und damit eine Überprüfung der Systeme Gemeinde und Kirche. Der parochiale Aspekt ist einer, aber nicht der einzige: Jugendliche einer regionalen Konfirmandengruppe sind Gemeinde, auch wenn sie zugleich zu einer Ortsgemeinde gehören. Ob es gelingt, Konfirmandenarbeit regionalorientiert und ortsübergreifend zu profilieren (vgl. Domsgen / Haeske 2009, 305 f.), hängt entscheidend von der Herausforderung ab, »Gemeinde« umfassend zu verstehen.

Neues initiieren

Dass Konfirmandenarbeit ihrem Anspruch nach prinzipiell »für alle offen« ist, lässt sich aus unterschiedlichen Verlautbarungen ablesen. De facto jedoch kommt es durch die Prägung der Mitarbeitenden und Konfirmanden zu einer Profilierung, die wenig Raum für Jugendliche mit völlig anderen Prämissen,

Einstellungen und Fragen in puncto Religion lässt. Die kleinen Gruppen, deren Teilnehmer in ihrer Lebens- und Glaubenseinstellung relativ homogen sind, befördern eine Atmosphäre mit ausschließendem Charakter. Im Gegensatz dazu bildet die Konfirmandenarbeit in Westdeutschland – bedingt durch die weitgehend ungebrochene Attraktivität der (volks-)kirchlichen Kasualie Konfirmation – vielerorts noch die gesamte Bandbreite unterschiedlichster gesellschaftlicher Milieus ab. Die Heterogenität der Gruppen und der sich oftmals daraus ergebende »Leidensdruck« führten hier in den letzten Jahrzehnten zu einer Vielzahl didaktischer Innovationen. Diese fehlen weitgehend in Ostdeutschland. Auch deshalb wird eine »einfache« Öffnung der Konfirmandenarbeit nicht möglich sein.

Zu überlegen wäre deshalb, wie sich (neben den traditionellen Ansätzen, die weiterentwickelt und optimiert werden sollten) ein organisatorisch neuer Zweig von Konfirmandenarbeit entwickeln könnte. Dabei sind es wohl weniger die zur Jugendweihe Entschlossenen, für die solch ein Angebot interessant sein könnte. Vielmehr könnte eine Gruppe von Jugendlichen stärker in den Blick kommen, die in der Debatte um Jugendweihe und Konfirmation häufig vernachlässigt wird: diejenigen, die sich an gar keinem öffentlichen Jugendritus beteiligen. Ihr Anteil dürfte inzwischen bis zu 40 % eines Jahrgangs ausmachen. Es ist erstaunlich, dass dieser Sachverhalt bislang kaum näher untersucht und handlungsorientierend bedacht wurde. Gemeinsam mit den Jugendweiheteilnehmern bildet diese Gruppe quasi »Volkskirche in der Umkehrung« (Degen 2001, 74). Diese Jugendlichen sind in der Konfessionslosigkeit groß geworden. Kirche ist für sie – wie schon für ihre Eltern – weitgehend bedeutungslos und wohl auch deswegen unbekannt. Herkömmliche Konfirmandenarbeit stellt für sie keine denkbare Alternative dar. Ein kirchliches Gesprächs-, Begegnungs- und Feierangebot könnte eine Möglichkeit darstellen, sich einem Feld zu nähern, das familiär wie biografisch bisher nicht mit eigenen Erfahrungen besetzt ist.

Die Frage ist, wie ein solches Angebot gestaltet werden kann. Die wenigen Erfahrungen, die es hier gibt, sei es mit der röm.-katholischen »Feier zur Lebenswende« zuerst in Erfurt und später auch anderswo oder mit evangelischen und überkonfessionellen Jugendfeiern für Konfessionslose (z. B. Bernburg, Borna bzw. Maiglocke e. V.), machen deutlich, dass mit solch regional begrenzten Angeboten nicht die breite Masse erreicht werden kann. Schon aufgrund der geringen Resonanz erübrigt es sich daher, wie vielfach geschehen, von einem »Dritten Weg« zu sprechen. Ein flächendeckender Anspruch lag auch den Veranstaltern fern. Vielmehr zeigt sich zugleich, dass ein solches Vorhaben v. a. dort gelingt, wo es dafür einen spezifischen Anlass und überschaubare Kommunikationszusammenhänge gibt, wie beispielsweise im Umfeld christlicher Gymnasien.

In diesem Zusammenhang bisher noch nicht im Blick ist die Frage, ob ein primär auf konfessionslose Jugendliche abgestimmter Zweig der Konfirmandenarbeit entwickelt werden kann, der sich in besonderer Weise an Jugendliche wendet, die in ihrer Lebensgeschichte bisher keinen Kontakt zur Kirche hatten, und (auf Wunsch) gleichzeitig mit der Konfirmation abschließt. Theologisch wäre hier verstärkt über die Relevanz des christlichen Glaubens für heutige Menschen nachzudenken. Zu koppeln wären diese Überlegungen mit attraktiven Angeboten im Freizeitbereich. Organisatorisch wird sich eine solche Konfirmandenarbeit eher schulnah profilieren müssen, da die Schule eine der wenigen Institutionen ist, die alle Kinder und Jugendlichen zu besuchen haben und in der sie einen großen Teil ihrer Zeit verbringen. Denkbar wäre auch eine Camp-Arbeit in den Ferien (→ 218), die zwar von der Schule ausgeht, sich aber nicht in schulische Zusammenhänge einzuordnen hat.

Bisher gibt es in Ostdeutschland keine Erfahrungen mit einem solchen Feld von Konfirmandenarbeit. Hilfreich können hier Überlegungen sein, die im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen Schule und Kirche in Bremen und Bremerhaven angestellt wurden. Für die 7. Klassen an ausgewählten Ganztagschulen werden unter dem Titel *Knockin' on Heaven's Door* zwei Wochenstunden »über all das, was unser Leben ausmacht«, angeboten: »Freundschaft und Liebe, aber auch Trennung und Abschied; Glaube und Hoffnung; Alltag und Feste; Gott und die Welt« (so im Informationsflyer). Auf die Frage, was die Schülerinnen und Schüler davon haben, heißt es: »Ich lerne mich und das Leben besser kennen. Spaß macht es bestimmt auch. Und wenn ich möchte, dann werde ich mich nach einem halben Jahr zusätzlichem Konfirmandenunterricht in einer Bremerhavener Kirchengemeinde konfirmieren lassen.« Das Angebot richtet sich primär an konfessionslose Schüler. Am Ende des Kurses ist ein Durchstieg in die gemeindliche Konfirmandenarbeit möglich, aber nicht obligatorisch.

Noch liegen keine abschließenden Einschätzungen zur Evaluation dieser Projekte vor. Schon jetzt ist aber deutlich, dass eine besondere Herausforderung in der abgrenzenden Profilierung und kooperierenden Vernetzung von Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit liegt. Gleichzeitig zeigt sich, dass Jugendliche und Schulen sich für dieses Angebot interessieren. Solche Projekte sollten auch an anderen Orten auf den Weg gebracht werden. Eine gute Möglichkeit böten christliche Schulen, da hier Gemeinschaftszusammenhänge von vornherein gegeben sind, die es Jugendlichen erleichtern können, sich einem solchen Angebot gegenüber zu öffnen. Aber auch an staatlichen Schulen sollten im Rahmen der Ganztagsbildung entsprechende Angebote initiiert werden. Dabei läge in der Vernetzung mit bereits vorhandenen Angeboten im Bereich religiöser Bildung eine besondere Aufgabe. Hilfreich dafür ist ein Konfirmationsverständnis, das sich nicht in einem herausgehobenen, einmaligen Akt er-

schöpft, sondern als Prozess versteht, der fantasievoll gestaltet werden will und Jugendliche befähigt, ihr Leben zu meistern. Insofern gilt es, die von den Kirchen in der DDR entwickelte Konzeption des »konfirmierenden Handelns« heute unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen fortzuschreiben.

Handlungsorientierende Anregungen

Rahmenordnungen anpassen

Es ist sinnvoll, wenn die ostdeutschen Landeskirchen auf die Ergebnisse der Bundesweiten Studie mit einer Er- bzw. Überarbeitung ihrer Rahmenordnungen für die Konfirmandenarbeit reagieren. Exemplarisch sei hier auf die neue Rahmenordnung der Ev. Kirche in Mitteldeutschland (ROKA) mit dem programmatischen Titel *Türen öffnen – Brücken bauen!* (Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit 2010) verwiesen. Sie hat das Ziel, einerseits formale Mindeststandards für die Konfirmandenarbeit zu beschreiben, andererseits Gestaltungsvielfalt zu ermöglichen. Das Strukturprinzip eines verbindlichen Rahmens mit variablen Ausformungsmöglichkeiten eröffnet den Gemeinden einen erheblichen Ermessensspielraum für eine situationsgerechte Gestaltung der Konfirmandenarbeit vor Ort, mutet Kirchenvorständen und Beteiligten damit aber auch eine nicht unerhebliche Verantwortung zu (ausführlich: Haeske 2010b). Ausgangspunkt der zu behandelnden Themen und Inhalte sollen die Lebenserfahrungen und Fragen der Jugendlichen sein. In konsequenter Umsetzung des doppelten Perspektivenwechsels wird daher bewusst auf die Vorgabe eines verbindlichen Themenkanons verzichtet. Allerdings ist vorgesehen, die Rahmenordnung künftig um Kompetenzformulierungen zu erweitern. Einige Regelungen gehen gezielt auf die Negativbefunde der Bundesweiten Studie ein. So wird neben der Flexibilisierung der Organisationsformen eine Mindestgruppengröße festgelegt, bei deren Unterschreitung die Konfirmandenarbeit in gemeindeübergreifender Kooperation zu organisieren ist. Dies setzt bei allen Beteiligten die Bereitschaft voraus, auf die Aufrechterhaltung kleiner Gruppen zu verzichten. Außerdem wird eine mehrtägige Freizeit als Bestandteil der Konfirmandenzeit verbindlich festgeschrieben und die Möglichkeit von Gemeindepraktika hervorgehoben. Auf Vorgaben für den Gottesdienstbesuch wird dagegen verzichtet. Schließlich wird das traditionelle Verständnis der Konfirmation als Abendmahlszulassung im strengen Sinne aufgegeben. Was das Gegenüber zur Jugendweihe angeht, so ist die »Teilnahme an einem anderen Schwellenritus im Jugendalter, der nicht ausdrücklich dem christlichen Glauben widerspricht, ... in der Regel kein hinreichender Grund für eine Zurückstellung« (Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit

2010, 12). Eine begleitende Handreichung führt in Entstehung, Gestaltungsprinzipien und Anliegen der Rahmenordnung ein und stellt Praxismodelle und Materialien für die Konfirmandenarbeit vor. Andere Landeskirchen in Ostdeutschland wollen mit eigenen rechtlichen Regelungen folgen.

Mitarbeitende qualifizieren

Wer Konfirmandenarbeit verändert will, muss sich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern widmen (→ 32 ff.). Bezüglich der Frage, wie Konfirmandenarbeit künftig stärker zu einer Team-Angelegenheit werden kann, sollten die Landeskirchen dem weit verbreiteten Einzelkämpferparadigma gezielt entgegenwirken. Kirchliche Aus- und Fortbildung kann hier einen Beitrag leisten, indem sie (berufsübergreifende) Zusammenarbeit exemplarisch einübt und an einer inneren Haltung arbeitet, die produktives Miteinander schätzt. Bei Konventen sollten die Möglichkeiten für Feedback und kollegialen Austausch stärker genutzt werden. Auch freiwillig vereinbarte kollegiale Beratung kann Vereinzelungstrends begegnen (vgl. Haeske 2010c, 154; Beyer 2010, 14f.). Im Bereich der regionalen Fortbildung haben sich dreitägige Zukunftskonferenzen bei Klausurkonventen zur Förderung der berufs- und arbeitsfeldübergreifenden regionalen Zusammenarbeit bewährt, bei denen mittelfristige Perspektiven und konkrete Maßnahmen für die Konfirmandenarbeit im Kirchenkreis erarbeitet werden. Was die Gewinnung jugendlicher Ehrenamtlicher für die Konfirmandenarbeit angeht, so ist ein pommersches Modellprojekt (vgl. Bartels 2008) zukunftsweisend: Eine übergemeindliche Projektstelle für Konfirmandenarbeit qualifiziert hier im Rahmen einer landeskirchlich zertifizierten Ausbildung jährlich bis zu 40 Teamerinnen und Teamer.

Konfirmandenarbeit »zweigipflig konturieren«

In seiner Orientierungshilfe *Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel* hat sich der Rat der EKD für eine »zweigipflige stärkere Konturierung« (Kirchenamt der EKD 1998, 51) bzw. Öffnung der Konfirmandenarbeit im Sinne eines doppelseitigen Paradigmenwechsels ausgesprochen. Intendiert ist dabei erstens eine »*Öffnung zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden*«, die als Subjekte des Lernens und Partner/innen auf dem gemeinsamen Weg des Glaubens wahr- und ernst genommen werden sollen, und zweitens eine »*Öffnung zu Gemeinde, Kirche und Welt*« als genuinen Lebens-, Lern- und Erfahrungsräumen der Konfirmandenzeit, die eine »Prozessualisierung

und Vernetzung des Unterrichts« (Kirchenamt der EKD 1998,12) erforderlich macht. Diese Aufgabe stellt sich weiterhin.

Auf dem Weg zu einer Umsetzung können Fragen wie diese hilfreich sein: Wie gelingt es, dass die Konfirmandenzeit von Jugendlichen als stärker lebensrelevant empfunden wird? Wie lassen sich lebensweltliche Themen einbeziehen und für theologische Fragestellungen transparent machen? Wie können Themen in verschiedenen Lerndimensionen erlebbar gemacht werden? Wie müsste ein Gottesdienst gestaltet sein, der von Jugendlichen nicht als »Heimatmuseum« (W. Ilg), sondern als geistliche Heimat empfunden wird? Wie wird eine stärkere Beteiligung der Jugendlichen sowie eine jugendgemäße liturgische Gestaltung erreicht? Wie können Aktivitäten der Konfirmanden- und der Jugendarbeit so miteinander vernetzt werden, dass Jugendliche den Übergang nicht als einen Wechsel von einem System in ein anderes erleben?

Neue Projekte unterstützen

Um Konfirmandenarbeit vor Ort verändern oder neu gestalten zu können, bedarf es kompetenter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich in besonderer Weise diesem Aufgabenfeld verpflichtet fühlen. Neue Rahmenordnungen sind eine wichtige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Innovationen. Sie müssen auch personell unterfüttert werden. So hat beispielsweise die Landsynode der EKM die Kirchenkreise gebeten, Beauftragte für die Konfirmandenarbeit zu benennen. Diese haben die Möglichkeit, sich im Rahmen einer zweijährigen Langzeitfortbildung am Pädagogisch-Theologischen Institut zu Beraterinnen und Beratern für Konfirmandenarbeit zu qualifizieren. Nach Abschluss des Kurses sollen sie als Multiplikatoren tätig werden und Gemeindegemeinderäte zu Konzeptionen, Modellen und Materialien der Konfirmandenarbeit beraten und dabei unterstützen, eine den örtlichen Bedingungen angemessene Organisationsform für die Konfirmandenarbeit zu entwickeln.

Forschung verstärken

Die empirische Erforschung der Konfirmandenarbeit steht erst am Anfang. Künftig wird es gerade in Ostdeutschland interessant sein, die quantitativen Ergebnisse durch qualitative Erhebungen zu ergänzen, um so mehr über die individuellen Lebensläufe und Einstellungen der Beteiligten zu erfahren und herauszuarbeiten, wie verschiedene Biographietypen jeweils unterschiedlich von der Konfirmandenarbeit profitieren. So könnten in einem ersten Schritt Verantwortliche der *best of*-Gemeinden der Bundesweiten Studie in halboffe-

nen Telefoninterviews befragt werden, um mehr über die konkreten Gelingensbedingungen von Konfirmandenarbeit herauszufinden (in der EKM ist dies bereits geschehen). Dringlicher Forschungsbedarf besteht zugleich hinsichtlich der Konfessionslosen, die sich an keinem öffentlichen Jugendritus beteiligen.

Praxis der Konfirmandenarbeit in Europa

Impulse aus einer europäischen Vergleichsstudie

HENRIK SIMOJOKI, FRIEDRICH SCHWEITZER UND WOLFGANG ILG

Einleitung

Dieses Kapitel unterscheidet sich von den anderen Beiträgen des vorliegenden Bandes dadurch, dass nicht die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland den Ausgangspunkt darstellt, sondern die Internationale Studie (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010). Diese wurde parallel sowie unter deutscher Beteiligung in sieben europäischen Ländern durchgeführt. Lässt sich auch daraus etwas für die Konfirmandenarbeit in Deutschland lernen?

Manchen mag diese Frage heute bereits merkwürdig erscheinen. Das Lernen von anderen kann doch kaum vor nationalen Grenzen Halt machen, besonders nicht in der Kirche! Und doch war es bis vor wenigen Jahren so, dass entsprechende Erkenntnisse fast nur wenige Experten in Wissenschaft und Kirchenleitung oder Instituten zu interessieren schienen. Heute ist allerdings klar, dass Anregungen aus der Praxis für die Praxis auch über Länder- oder Staatsgrenzen hinweg gesucht und gefunden werden. Bei genauerer Betrachtung war ein solches Lernen auch schon früher zu beobachten – etwa bei der Aufnahme von Impulsen aus Finnland zu Freizeiten oder bei der didaktischen Ausgestaltung von Konfirmandenarbeit nach dem Vorbild von Kirchen in den USA oder in Schweden (vgl. etwa Adam 1980; Überblick bei Schweitzer / Ilg / Simojoki 2009).

Bekannt ist inzwischen freilich auch, dass sich einzelne Elemente nicht einfach von einem Land in ein anderes übertragen lassen. Zu unterschiedlich sind die Gesamtkontexte, in denen solche Elemente zu stehen kommen – sowohl im Blick auf die Mitarbeitenden als auch hinsichtlich der Jugendlichen. Deshalb muss sehr sorgfältig geprüft werden, in welcher Weise Impulse aus anderen Ländern in die eigene Arbeit integriert werden können. Am Anfang stehen aber wohl immer die Anregungen, die von bislang nicht bekannten Formen der Praxis ausgehen: Könnte man nicht doch einmal versuchen, so etwas auch bei uns zu machen? Die empirische Untersuchung in verschiedenen Ländern bietet dann die Möglichkeit zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit Konfirmandenarbeit in verschiedenen Ländern.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir deshalb nicht den Versuch unternehmen, die gesamte Palette möglicher Lernchancen im internationalen Bereich vorzuführen. Stattdessen konzentrieren wir uns exemplarisch auf das ehrenamtliche Engagement in der Konfirmandenarbeit, zu dem die Internationale Studie besonders interessante Anstöße enthält. Die Vergleichbarkeit der Daten aus der

international einheitlichen Erhebung bot die besondere Chance, zu prüfen, inwiefern sich die länderspezifischen Gegebenheiten in den Antworten von Konfirmanden, Mitarbeitenden und Eltern niederschlagen (die Eltern wurden allerdings nur in vier der sieben Länder befragt). Vorab geben wir einen knappen Überblick über die Internationale Studie selbst.

Von vornherein muss dabei bewusst bleiben, dass ein »Konfi-PISA« bei dieser Studie weder angestrebt noch realisiert wurde. Nicht nur kann man sich angesichts der Erfahrungen mit dem Schul-PISA fragen, ob daraus für die Konfirmandenarbeit weiterführende Impulse erwachsen könnten. Auch standen die Lernergebnisse der Konfirmandenzeit nicht so im Mittelpunkt der Studie wie bei den schulbezogenen internationalen Vergleichsuntersuchungen. Noch viel bedeutsamer sind die Überlegungen zu den sehr unterschiedlichen Kontexten, in denen sich die Konfirmandenarbeit in den verschiedenen Ländern und Kirchen vollzieht. Eine Identifikation von Erfolgen, die sich auf einer Skala größerer und kleinerer Leistungen abtragen lassen, ist da von vornherein nicht möglich. Dies bedeutet allerdings keineswegs, dass man sich deshalb von der eindrücklichen Zustimmung zu manchen Reformelementen in einem Land oder auch von deren Wirkungen nicht beeindrucken lassen dürfte.

Überblick über die Internationale Studie

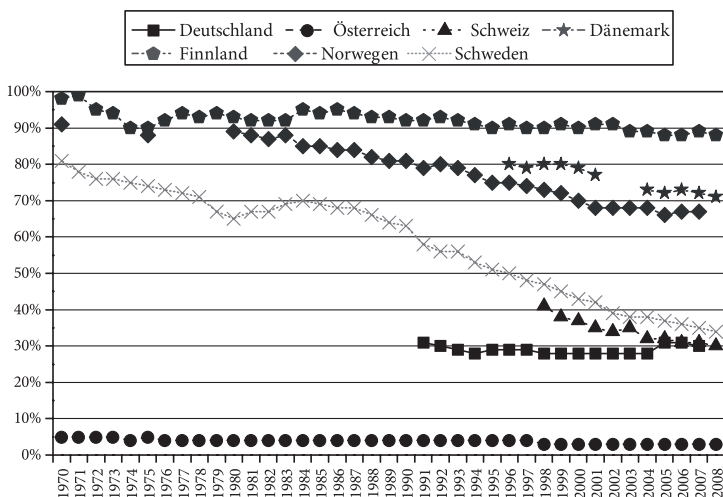
Parallel zur Bundesweiten Studie und durch diese wesentlich mit initiiert, wurde eine internationale Untersuchung durchgeführt, an der sieben europäische Länder bzw. Kirchen beteiligt waren (Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Österreich, Schweden und die Schweiz). Insgesamt waren über 28000 Personen in diese internationale Studie einbezogen, die Befragungsinstrumente (Fragebögen, Items sowie deren Bezeichnungen) sind mit denen aus der deutschen Studie weitgehend identisch, soweit nicht länderspezifische Besonderheiten eine Abweichung erforderten. Die Ergebnisse dieser größten bislang durchgeführten internationalen Vergleichsstudie zur Konfirmandenarbeit sind in einem englischsprachigen Band veröffentlicht (Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010), der unter anderem eine knappe Zusammenfassung, eine Übersicht über die Curricula und – gleichsam als greifbares Kondensat der jeweiligen Länderberichte – die Schilderung eines typischen Konfirmanden jedes Landes enthält.

Aus der internationalen Zusammenarbeit ergab sich nicht nur ein vielversprechender Forschungsverbund (International Network for Research and Development of Confirmation and Christian Youth Work, www.confirmation-youthwork.eu), sondern auch ein reiches Potenzial anregender Erkenntnisse für die praktische Konfirmandenarbeit.

Die Vergleichbarkeit der beteiligten Länder ist – bei aller Unterschiedlichkeit – dadurch gewährleistet, dass der äußere Rahmen der Konfirmandenarbeit eine ähnliche Struktur aufweist. In allen sieben Ländern wird die Konfirmandenarbeit mit Gruppen von Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 15 durchgeführt und endet mit dem Fest der Konfirmation. Allerdings zeigen sich sowohl in grundsätzlich theologischer als auch in praktischer Hinsicht fundamentale Unterschiede, von denen zwei Beispiele genannt werden sollen: In der evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich (sie war exemplarisch für die Schweiz beteiligt) gilt als selbstverständlich, dass Jugendliche auch konfirmiert werden können, ohne getauft zu sein – für deutsche Verhältnisse kaum denkbar. In vielen Ländern Skandinaviens ist das Nationalgefühl historisch stark mit der lutherischen Identität verbunden. Entsprechend war die Konfirmationsfeier in der Geschichte auch mit der Verleihung bürgerlicher Rechte verbunden. In der heutigen Zeit sind diese Verknüpfungen zwar nicht mehr vorhanden, trotzdem ist es vielerorts üblich, dass die Nationalflaggen anlässlich der Konfirmation auch in den Kirchen aufgesteckt werden. Viele weitere konkrete Beispiele könnten ergänzt werden – sie alle zeigen, welchen bunten, oftmals unerwarteten Erfahrungsschatz internationale Perspektiven bieten.

Eindrückliche Unterschiede zwischen den beteiligten Ländern bestehen auch hinsichtlich des Anteils von Jugendlichen, die sich konfirmieren lassen. Abbildung 8 zeigt die Entwicklungen der letzten Jahre, indem der Prozentsatz aller 14- bzw. 15-Jährigen dargestellt wird, die sich im jeweiligen Land konfirmieren ließen.

Abbildung 8: Entwicklung der Teilnehmezahlen an der Konfirmation (Basis: alle 14- bzw. 15-Jährigen)



Der Bevölkerungsverteilung entsprechend lagen diese Anteile bis zu den 1970er Jahren im skandinavischen Raum bei annähernd 100 %. Die Entwicklungen der letzten Jahre verliefen jedoch enorm unterschiedlich. Insbesondere Schweden erlebte einen dramatischen Einbruch der Konfirmandenquote: Ließen sich Ende der 1980er-Jahre dort noch zwei Drittel aller Jugendlichen konfirmieren, liegt die Quote inzwischen nur noch bei etwa einem Drittel, hat sich also innerhalb von nur 20 Jahren halbiert. Eine ähnliche, allerdings gebremste Entwicklung zeigt sich in Norwegen und zum Teil in Dänemark. Natürlich sind die abnehmenden Quoten auch vor dem Hintergrund einer konfessionell stärker plural zusammengesetzten Bevölkerung zu sehen, so dass die Rückgänge keinesfalls (nur) als Attraktivitätsverlust der Konfirmation verstanden werden dürfen. Trotzdem gibt es innerhalb Skandinaviens auch ein Gegenbeispiel. Denn obwohl auch die finnische Bevölkerung nicht mehr einheitlich aus Lutheranern besteht, hat die Konfirmandenarbeit dort fast nichts von ihrer Beliebtheit eingebüßt. Noch immer lassen sich 9 von 10 finnischen 15-Jährigen konfirmieren – für tausende junger Finnen ist dies jedes Jahr mit Taufe und Kircheneintritt verbunden. In der Wahrnehmung junger Finnen gehört die Konfirmandenzeit – insbesondere das Camp – elementar zur Jugendkultur (Mäkinen 2008; Haeske / Niemelä 2010). Die unterschiedlichen Entwicklungen im europäischen Raum zeigen jedenfalls, dass die in den letzten Jahren durchweg bei ca. 30 % liegende Teilnahmequote in Deutschland nicht als Garantie für eine Fortsetzung dieser Stabilität auch in der Zukunft gelten darf.

Exemplarische Vertiefung: Konfirmandenarbeit und ehrenamtliches Engagement

Im Folgenden soll die Fruchtbarkeit der internationalen Vergleichsperspektive für die Praxis am Beispiel des Ehrenamtlichenengagements in der Konfirmandenarbeit veranschaulicht werden. Aus mehreren Gründen bietet sich dieser Aspekt besonders für eine Vertiefung an: In der Konfirmandenarbeit (west-)deutscher Landeskirchen nimmt die Bedeutung von Ehrenamtlichen seit Jahren sukzessive zu, ohne dass diese Verschiebung in der Mitarbeiterstruktur bislang hinreichend konzeptionell bearbeitet worden wäre (→ 32 ff.). Im Rahmen der eingangs skizzierten Interpretationsgrenzen kann der vergleichende Blick auf die Praxis anderer europäischen Kirchen wichtige Aufschlüsse darüber geben, wie Ehrenamtliche in die Konfirmandenarbeit eingebunden werden können und welche Vorteile und Nachteile mit den jeweiligen Organisationsformen verbunden sind.

Bereits ein kurzer Überblick über den beruflichen Hintergrund und Status

der befragten Mitarbeitenden (Tabelle 1) macht deutlich, dass der Partizipationsgrad von Ehrenamtlichen von Land zu Land stark variiert.

Tabelle 1: Übersicht über die Mitarbeitenden, die einen Fragebogen ausfüllten

	Insgesamt	Pfarrer / Vikare %	weitere Haupt- u. Nebenamtliche %	Ehrenamtliche %
Deutschland	1542	43%	9%	48%
Österreich	112	28%	7%	65%
Schweiz	59	83%	5%	12%
Dänemark	64	94%	6%	0%
Finnland	253 (589)	46% (20%)	54% (23%)	* (57%)
Norwegen	169	38%	36%	26%
Schweden	274	22%	46%	32%

* In Finnland wurden, wie unten ausführlicher erläutert, die jugendlichen Teamer separat mit einem eigenen Fragebogen erfasst. Bei den eingeklammerten Ziffern ist diese Erhebung mit berücksichtigt.

Angesichts dieser Zahlen und der in unserer Vergleichsstudie veröffentlichten Länderberichte lassen sich verschiedene Profile in der Mitarbeiterstruktur unterscheiden: In Dänemark liegt die Konfirmandenarbeit fast ausschließlich in der Verantwortung des Gemeindepfarrers. Auch in der Schweiz zeigt das Mitarbeiterprofil ein dominant pastorales Gepräge. Ein etwas anderes Bild ergibt sich für Norwegen und Schweden, wo der Anteil insbesondere der Jugendarbeiter und Diakone deutlich höher ausfällt als in den anderen Ländern. In diesen Ländern wird die Konfirmandenarbeit maßgeblich von den Ehrenamtlichen mitgeprägt. In noch stärkerem Maße gilt dies jedoch für Deutschland und Österreich. Rein numerisch übersteigt die Zahl der ehrenamtlichen Mitarbeiter in beiden Ländern die der Pfarrerinnen und Pfarrer, in Österreich kommen auf einen Theologen sogar mehr als zwei Ehrenamtliche.

Einen Sonderfall bildet schließlich Finnland: Dort gibt es seit Jahrzehnten mit den Teamern (»young confirmed volunteers«, kurz YCVs) eine institutionalisierte Form jugendlicher Ehrenamtlichkeit, die sich in qualitativer wie quantitativer Hinsicht von der Praxis anderer Länder abhebt: Etwa ein Drittel sämtlicher Konfirmierter eines Jahrganges beginnt mit der Ausbildung, ein Fünftel aller Konfirmierten durchläuft die ein- bis zweijährige Schulung zum Teamer dann auch komplett und wirkt anschließend in der Konfirmandenarbeit mit. Die Mitarbeit bezieht sich schwerpunktmäßig auf das in Finnland schon seit Jahrzehnten übliche Konfi-Camp, greift in den letzten Jahren aber auch auf andere, gemeindenähere Arbeitsformen aus. Aufgrund ihrer zahlenmäßigen Dominanz und ihres vergleichsweise niedrigschwelligen Tätigkeitsprofils entschieden die finnischen Mitglieder des Forschungsteams, die Befra-

gung der Teamer im Rahmen der Gesamtstudie in eine eigene Erhebung auszulagern (vgl. Innanen / Niemelä / Porkka 2010, 147, 155 f. sowie Porkka 2009). Befragt wurden dabei 336 Teamer (t_1), was einem Anteil von 57 % an den in der Gesamtuntersuchung erfassten Mitarbeitern gleichkommt.

Das Bemühen um eine stärkere Einbindung vor allem jugendlicher ehrenamtlicher Mitarbeiter in die Konfirmandenarbeit verbindet sich kirchlicherseits oft mit der Absicht, dem nach der Konfirmation bei vielen Jugendlichen einsetzenden Partizipationsabbruch konzeptionell entgegenzuwirken. Neuerdings gewinnt die Ehrenamtlichenfrage zudem in einem noch weiter reichenden Begründungskontext an Bedeutung: Indem die kirchliche Konfirmandenarbeit junge Menschen zu ehrenamtlicher Mitarbeit ermutigt, ausbildet und aktiviert, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der demokratischen Zivilgesellschaft (→ 276 ff.; vgl. Pettersson / Simojoki 2010).

Aber wie erschließt sich dies aus der Perspektive der Jugendlichen selbst? In welchem Maße fühlen sie sich tatsächlich dazu ermutigt, sich nach Ablauf der Konfirmandenzeit in der Kirche ehrenamtlich zu engagieren? Auf den ersten Blick fällt das Ergebnis eher ernüchternd aus: Insgesamt äußern sich nur 24 % aller befragten Konfirmanden in diesem Sinne zustimmend. Aber bei dieser Frage lohnt es sich besonders, sich die in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse aus den einzelnen Ländern näher vor Augen zu führen.

Tabelle 2: Motivation zu ehrenamtlichem Engagement in den sieben Ländern

»In der Konfi-Zeit habe ich Lust bekommen, mich ehrenamtlich einzusetzen« (KK27)	Ja %	M	SD	R mit KK26
Insgesamt	24%	3.20	1.92	0.27***
Finnland	51%	4.45	2.09	0.10***
Schweden	27%	3.30	1.91	0.21***
Deutschland	23%	3.20	1.81	0.25***
Österreich	18%	2.89	1.73	0.34***
Schweiz	14%	2.79	1.61	0.23***
Norwegen	15%	2.63	1.77	0.43***
Dänemark	8%	2.11	1.54	0.42***

Item KK27, N = 17650. Die Länder sind nach absteigendem Mittelwert geordnet.

Die letzte Spalte enthält die Korrelation zwischen KK27 und KK26: »Während der Konfi-Zeit habe ich zeitweise in Angeboten der Gemeinde (z. B. bei einem Praktikum) mitgearbeitet«.

Während nur 8 % der dänischen Konfirmanden nach der Konfirmation als Ehrenamtliche in der Kirche mitarbeiten wollen, bekunden 27 % ihrer schwedischen und 51 % ihrer finnischen Altersgenossen ein entsprechendes Interesse. Der Zusammenhang der Ergebnisse mit den organisatorischen Rahmenbedingungen ist offenkundig. Ehrenamtliches Engagement ist für die Konfirmanden

attraktiver in Ländern, in denen Ehrenamtliche aktiv an der Konfirmandenarbeit beteiligt sind. Besonders die jugendlichen Mitarbeiter scheinen in dieser Hinsicht eine positive Wirkung auszuüben.

In die gleiche Richtung weisen auch die Mitarbeiterbefragungen. 92 % der finnischen Mitarbeiter geben an, dass ihre Gemeinde Gelegenheiten zu ehrenamtlichem Engagement bietet – eine Aussage, der nur ein Fünftel ihrer dänischen Kollegen zustimmen können (VL02). Vollends erhärtet wird dieser Zusammenhang durch einen weiteren Befund: Lediglich 3 % der dänischen Mitarbeiter haben den Eindruck, dass die Jugendlichen durch die Konfirmandenarbeit zu ehrenamtlichem Engagement motiviert wurden (VC07). In Finnland liegt der entsprechende Zustimmungssanteil bei 94 %.

Interpretiert man diese Ergebnisse aus deutscher Perspektive, tut sich eine Ambivalenz auf, die zu denken gibt: Auf der einen Seite gehört Deutschland, wie sich oben zeigte, zu den Ländern, in denen ehrenamtliche Mitarbeiter überdurchschnittlich an der Konfirmandenarbeit beteiligt sind. Auf der anderen Seite aber geben nur 23 % der deutschen Konfirmanden an, während der Konfirmandenzeit zu ehrenamtlichem Engagement motiviert worden zu sein – ein Prozentwert, der genau im internationalen Durchschnitt liegt. Noch schärfer ist dieser Kontrast allerdings in Österreich: Dort haben Ehrenamtliche quantitativ gesehen einen ähnlichen Stellenwert wie in Finnland; jedoch fühlen sich nur 18 % der befragten Jugendlichen zu ehrenamtlicher Mitarbeit in der Kirche ermutigt.

Fragt man nach den Gründen für diese Zwiespältigkeit, so dürfte jedenfalls einer der Gründe in dem im Vergleich zu Finnland geringeren Institutionalierungsgrad jugendlicher Ehrenamtlichkeit liegen: Während die Mitwirkung von Ehrenamtlichen in Deutschland stark von Gemeinde zu Gemeinde variiert (vgl. KA in Dtl., 88 ff., 100 ff.), ist die Arbeit mit Teamern in Finnland ein fester Bestandteil des Gemeindelebens (vgl. Porkka 2004). Anders formuliert: Sie ist weitaus weniger abhängig vom jeweiligen Gemeindeprofil oder vom Belieben des für die Konfirmandenarbeit verantwortlichen Pfarrers.

Diese Differenz spiegelt sich auch auf der Ebene der Mitarbeiterschulung wider: In Deutschland hat ungefähr die Hälfte der in der Konfirmandenarbeit engagierten Jugendlichen eine formale Aus- oder Fortbildung im Jugendbereich durchlaufen. In Finnland ist die Teilnahme an der spezialisierten Schulung zum Teamer die unverzichtbare Voraussetzung ehrenamtlicher Mitarbeit. Diese Stetigkeit, aber auch das stark gruppen- und erlebnisorientierte Ausbildungs- und Tätigkeitsprofil haben dazu beigetragen, dass die Zeit als Teamer über die Jahre zu einem festen Bestandteil finnischer Jugendkultur geworden ist.

Schließlich weisen die empirischen Daten auf einen weiteren Faktor, der ehrenamtliches Engagement unter Jugendlichen begünstigt. Er kann besonders gut an den Ergebnissen aus den deutschsprachigen Ländern veranschaulicht

werden: Je mehr Konfirmanden während der Konfirmandenzeit ehrenamtlich am Gemeindeleben mitwirken (KK26: 25 % in Deutschland, 18 % in Österreich, 13 % in der Schweiz), desto stärker zeigen sie sich daran interessiert, dies auch nach ihrer Konfirmation zu tun (KK27: 23 % in Deutschland, 18 % in Österreich, 14 % in der Schweiz). Dieser Zusammenhang erhärtet sich auch auf individueller Ebene. Wie in der rechten Spalte der Tabelle 2 ersichtlich, gibt es in allen Ländern eine signifikante Korrelation zwischen den beiden Items. Auffälligerweise gilt das im besonderen Maße für Norwegen und Dänemark, also für die zwei Länder, in denen die Bereitschaft zu ehrenamtlichen Engagement insgesamt am niedrigsten ausfällt. Daraus kann der Schluss gezogen werden: Gerade da, wo ehrenamtliche Mitarbeit in einem Land nicht flächendeckend verankert ist, kann die Durchführung eines Gemeindepraktikums in erheblicher Weise dazu beitragen, dieses Engagement zu wecken.

Jugendliche Ehrenamtlichkeit stärken! Gestaltungsperspektiven für die Konfirmandenarbeit in Deutschland

Insgesamt legen die Ergebnisse unserer Studie eine produktive Wechselwirkung zwischen Konfirmandenarbeit und ehrenamtlicher Mitarbeit nahe: Konfirmandenarbeit profitiert von der Mitwirkung insbesondere jugendlicher Ehrenamtlicher, und umgekehrt leistet sie einen wertvollen Beitrag zur Stärkung ehrenamtlichen Engagements in der demokratischen Zivilgesellschaft. Es dürfte sich also lohnen, diesen Aspekt auch in Deutschland künftig noch stärker zu profilieren.

Was ist dabei zu berücksichtigen? Zwar lassen sich die Modelle anderer Länder nicht einfach in den historisch gewachsenen Kontext der deutschen Konfirmandenarbeit implantieren. Trotzdem können aus dem oben durchgeführten internationalen Vergleich einige Grundeinsichten gewonnen werden, die bei der anzustrebenden Stärkung jugendlicher Ehrenamtlichkeit in der Konfirmandenarbeit deutscher Landeskirchen Beachtung verdienen.

Zunächst wurde deutlich, dass dieser Aspekt nicht unabhängig von der konzeptionellen Gesamtanlage der Konfirmandenarbeit betrachtet werden kann. Ob die Konfirmandenarbeit Jugendliche zu ehrenamtlichem Engagement animiert, hat viel mit ihrem didaktischen Setting zu tun. Der klassische wöchentliche Nachmittagunterricht bietet sicherlich viel weniger Potenzial zur Integration und Aktivierung jugendlicher Ehrenamtlicher als ein Konfi-Tag oder gar eine mehrtägige Freizeit. Wie sich im skandinavischen Ländervergleich zwischen Dänemark und Finnland zeigt, geht es dabei nicht nur um die Frage, welche Organisationsformen für Jugendliche attraktiv sind. Es geht auch in

einem ganz elementaren Sinne darum, ob junge Ehrenamtliche tatsächlich gebraucht werden. Jugendliche entwickeln ein feines Gespür dafür, ob sie tatsächlich mitgestalten können oder ob sie nur als Dekoration eines eigentlich feststehenden Unterrichts eingesetzt werden. Anspruchsvolle erlebnisorientierte Angebote wie die zum Teil mehrwöchigen finnischen Konfi-Camps sind eminent auf die Mitwirkung jugendlicher Ehrenamtlicher angewiesen. Dagegen kommt der stark an die Schule angelehnte Konfirmandenunterricht in Dänemark auch ohne Ehrenamtliche aus. Dass ehrenamtliche Mitarbeiter in der deutschen Konfirmandenarbeit bereits jetzt im europäischen Vergleich überdurchschnittlich vertreten sind, hat sicherlich damit zu tun, dass sich die Konfirmandenarbeit hierzulande tendenziell zu stärker erfahrungs- und erlebnisorientierten Organisationsformen hin entwickelt. Das vorhandene Potenzial ist aber in etlichen Gemeinden noch längst nicht ausgeschöpft.

Im Ländervergleich wurde besonders die Chance deutlich, die Einbindung (jugendlicher) Ehrenamtlicher stärker übergemeindlich zu institutionalisieren, wie das insbesondere in Finnland der Fall ist. Entsprechende Konzepte und Strukturen könnten zunächst auf Kirchenkreisebene entwickelt werden. Das gilt in besonderer Weise für die Mitarbeiterschulung. Gegenüber dem in vielen Landeskirchen etablierten Schulungssystem für Kinderkirchen-, Jungschar- und Jugendgruppenleiter sind die Ausbildungsstrukturen im Bereich der Konfirmandenarbeit noch unterentwickelt. Der Anschluss an die etablierten Schulungen der Jugendarbeit (Juleica) liegt hier nahe – trotzdem braucht die Konfirmandenarbeit auch spezielle Ausbildungsmodule.

Gerade an diesem Punkt wird jedoch deutlich, dass die finnischen Strukturen nicht ohne Weiteres auf Deutschland übertragen werden können. Schon der Vergleich aus Tabelle 1 bringt zum Vorschein, was man in diesem Zusammenhang leicht übersieht: Es gibt in der finnischen Konfirmandenarbeit nicht nur mehr jugendliche Mitarbeiter, es gibt auch deutlich mehr bezahltes Personal. Eine besondere Bedeutung kommt den spezialisierten Jugendleitern zu, die in der Regel für die Mitarbeiterschulung und -betreuung zuständig sind und auch numerisch ähnlich stark präsent sind wie die hierzulande klar dominierenden Pfarrerrinnen und Pfarrer (vgl. Niemelä / Pruuki 2009, 82 f.). Damit wird deutlich: Ob und wie man jugendliche Ehrenamtliche systematisch in die Konfirmandenarbeit integrieren will, ist auch eine Ressourcenfrage und damit eine Frage gesamtkirchlicher Schwerpunktsetzung. Die finnischen Kollegen verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass in ihrer Kirche ein Drittel der Finanzmittel für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, einschließlich der Konfirmandenarbeit, eingesetzt wird (vgl. KA in Dtl., 163).

Die Gewinnung Ehrenamtlicher bedarf allerdings neben solchen äußeren (Ressourcen-)Fragen auch einer »inneren« Umoorientierung in der Konfirmandenarbeit. Hinsichtlich der Arbeitsformen hat die Konfirmandenarbeit in

Deutschland viel von der Jugendarbeit gelernt. Das für die Jugendarbeit zumindest reklamierte Grundprinzip der Partizipation jedoch, also der Mitbestimmung der Jugendlichen, wird in der Konfirmandenarbeit beispielsweise bei der Themenwahl oder der Mitgestaltung von Gottesdiensten oft noch stiefmütterlich behandelt. Es liegt auf der Hand, dass sich die Konfirmanden während ihrer Konfirmandenzeit ein inneres Bild davon machen, was es bedeutet, sich für Kirche zu engagieren. Nur wenn sie sich dabei mit ihren Fragen, Themen und Anregungen ernst genommen fühlen, werden sie auch nach der Konfirmation Bereitschaft zeigen, sich weiterhin ehrenamtlich zu engagieren.

Als letztes soll schließlich auf die in Deutschland zunehmend geläufigen Gemeindepraktika während der Konfirmandenzeit hingewiesen werden. Hier handelt es sich um ein Element der Konfirmandenarbeit, das in vielen Gemeinden nicht unumstritten ist; bringen doch viele der »schnuppernden« Jugendlichen keine besonders große Eigenmotivation für das jeweilige gemeindliche Arbeitsfeld mit. In dieser Hinsicht können die Ergebnisse dieser Studie als klare Ermutigung verstanden werden: In allen sieben Ländern der Vergleichsstudie zeitigten diese Praktika positive Wirkungen im Blick auf die Bereitschaft zur ehrenamtlichen Mitarbeit in der Gemeinde.

Ausblick: Internationale Kooperationen

Angeregt durch positive Erfahrungen mit internationalen Begegnungen und durch Einsichten aus internationalen Vergleichen wie im vorliegenden Beitrag wird in manchen Gemeinden, Kirchenkreisen oder Instituten auch vermehrt über internationale Begegnungen und Kooperationen in der Praxis der Konfirmandenarbeit nachgedacht. Zum Teil liegen dazu auch bereits erste Erfahrungen vor. Dabei wird das Element internationaler Begegnungsarbeit, das aus der Jugendarbeit, aber auch aus der Schule bekannt ist, für die Konfirmandenarbeit fruchtbar gemacht. Dies kann ohne Zweifel sinnvoll sein, insbesondere für ein ökumenisches Lernen durch Begegnung. Realistischer ist wohl aber doch der Versuch, solche Begegnungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu institutionalisieren – etwa in der Gestalt von Studienfahrten im Rahmen der Fortbildung. Vielleicht könnte auch ein weiterer Schritt der Arbeit beispielsweise des Lutherischen Weltbundes oder der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa in der Unterstützung solcher Begegnungen bestehen. Im Unterschied zu anderen Formen des Austausches könnte dies insofern besonders fruchtbar sein, als der gemeinsame Bezug auf ein bestimmtes Arbeitsfeld – Konfirmandenarbeit – intensivere Begegnungen ermöglicht als ein nicht weiter fokussierter Besuch.

Bei der Arbeit an der Internationalen Studie hat sich jedenfalls gezeigt, wie durch die gemeinsame Aufgabe der empirischen Untersuchung auch sehr weitreichende sachliche und persönliche Kooperationen erreicht werden können. So konnte die Internationale Studie bei einer internationalen Tagung in Løgumkloster / Dänemark (Februar 2010) präsentiert werden, wobei die empirischen Befunde – dem Eindruck der Beteiligten zufolge – ein Tiefe des Austausches ermöglichten, wie sie sonst kaum zu erreichen gewesen wäre.

So bleibt zu wünschen, dass die international-kooperativ durchgeführte Untersuchung von Konfirmandenarbeit keine einmalige Angelegenheit bleiben muss und bleiben wird.

Anleitung zur eigenständigen Evaluation der Konfirmandenzeit

WOLFGANG ILG UND HEIKE PETERS

Als ein Ergebnis der Bundesweiten Studie wurde ein Evaluationsinstrument entwickelt, mit dem vor Ort die Konfirmandenzeit einfach und ohne Kosten ausgewertet werden kann. Die hier vorliegende Anleitung finden Sie – gemeinsam mit den ergänzenden Materialien – für die Selbst-Evaluation auch auf www.konfirmandenarbeit.eu.

Dieses Dokument leitet Sie durch das Verfahren für eine eigenständige Auswertung der Konfirmandenarbeit in Ihrer Gemeinde. Der von uns entwickelte Fragebogen kann entweder direkt eingesetzt oder vorher mit eigenen Fragen ergänzt werden.

Damit das Auszählen der Antworten nicht mühsam von Hand erfolgen muss (was aber durchaus möglich ist), stellen wir Ihnen in dieser Anleitung das kostenlose Statistikprogramm GrafStat vor, mit dem Sie die Daten erfassen und auswerten können.

Für die Arbeit mit GrafStat benötigen Sie lediglich Grundkenntnisse im Umgang mit dem PC. Der Zeitumfang für die Einarbeitung beträgt ca. 2 Stunden, die Dateneingabe für eine Gruppe mit 20 Konfirmanden dauert ca. 1 Stunde.

Die Konfirmanden füllen den Fragebogen am Ende der Konfirmandenzeit, aber *vor* der Konfirmation aus, am besten im Rahmen einer Konfi-Stunde. Standardisierte Fragebögen für andere Befragungszeitpunkte oder für Mitarbeitende, Eltern usw. stehen (noch) nicht zur Verfügung. Bitte prüfen Sie immer wieder, ob unter www.konfirmandenarbeit.eu neue Versionen (des Fragebogens oder der Datenmaske) verfügbar sind.

Sie benötigen:

- den *Fragebogen* (Word-Dokument), den Sie ausdrucken und an die Konfirmanden verteilen,
- das *Statistikprogramm GrafStat*, das Sie kostenfrei aus dem Internet herunterladen können,
- die *Datenmaske für GrafStat*, die von unserem Projekt zur Verfügung gestellt wird.

Tipp zum Kennenlernen: Wenn Sie sich vor einer eigenen Evaluation erst mal einen Eindruck vom Programm GrafStat (vor allem dessen Auswertungsoptionen) verschaffen wollen, können Sie dazu den Beispieldatensatz verwenden. Der Beispieldatensatz (mit Antworten von 20 Konfirmanden) spiegelt ungefähr die Verteilung der Ergebnisse der Bundesweiten Studie wider.

Vorbereitung der Fragebögen

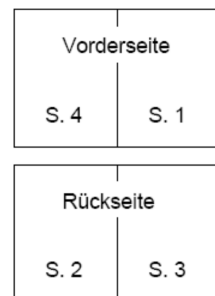
Anpassen des Fragebogens

Der Konfirmanden-Fragebogen kann so, wie er ist, verwendet werden. Bei diesem Fragebogen handelt es sich um ein gesperrtes Word-Dokument. Dennoch sind einige Anpassungen möglich. Wie eigene Ergänzungen eingefügt werden können, wird auf der letzten Seite dieser Anleitung erklärt.

Hinweis: In älteren Word-Versionen wird der Fragebogen z. T. nicht korrekt angezeigt. Alternativ können Sie die pdf-Version des Fragebogens nutzen, dort sind aber keine Ergänzungen möglich.

Fragebögen kopieren

Die optimale Gestaltung ergibt sich, wenn die vier Seiten des Fragebogens auf ein DIN A3-Papier doppelseitig gedruckt werden und dies zu einem »Heft« gefaltet wird. Bei manchen Druckgeräten lässt sich das im Drucker-Menü direkt einstellen, ansonsten hilft die Kopierskizze.



Durchführung der Befragung

Rahmenbedingungen

Um verlässliche Ergebnisse zu erhalten, ist die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen unerlässlich. Machen Sie Ihr Interesse an der ehrlichen Meinung der Konfirmanden deutlich.

Folgende Hinweise sollten vor dem Ausfüllen gegeben werden:

- Bitte füllt den Fragebogen alleine aus.
- Bitte gebt euren Namen nicht an, die Befragung ist anonym.
- Entscheidet euch pro Frage für ein Kästchen und kreuzt dies eindeutig an.
- Vielen Dank fürs Mitmachen!

Natürlich darf niemand gezwungen werden, den Bogen auszufüllen. Unsere Erfahrungen zeigen jedoch, dass die meisten Konfirmanden sehr gerne bereit sind, in einem Fragebogen ihre Meinung wiederzugeben.

Datenerfassung

Download der Statistik-Software GrafStat

Für dieses Evaluations-Verfahren wird das Programm *GrafStat 4* benötigt. Das Programm kann unter dem Link <http://www.grafstat.de/service/anmeldung.htm> kostenfrei aus dem Internet heruntergeladen werden. Als Kirchengemeinde gelten Sie als Bildungsinstitution, die zum kostenlosen Download berechtigt ist. Installieren Sie das Programm gemäß der Anleitung auf der Homepage.

Wichtig: Damit GrafStat funktioniert, brauchen Sie für den entsprechenden PC Administratorrechte und es sollte ein Drucker installiert (nicht unbedingt angeschlossen) sein.

Erklärungen zu GrafStat

Wenn in GrafStat eine Befragungsdatei erstellt und / oder bearbeitet wird, legt das Programm automatisch ein Bündel verschiedener Dateien an, die alle zur selben Befragung gehören.

- Um den Überblick nicht zu verlieren, empfiehlt es sich, den gezippten Ordner (*Materialien_Evaluation_KA*) für jeden Konfirmandenjahrgang einmal von www.konfirmandenarbeit.eu herunterzuladen und umzubenennen, z. B. *2009_auswertung*.
- In dem Ordner finden Sie einen Word-Fragebogen, die Mittelwert-Vergleichstabellen (s. u.), diese Anleitung sowie zwei Unterordner mit Befragungsdateien:
 - Zum einen handelt es sich dabei um den Unterordner *_beispieldaten* (damit Sie ohne eigene Dateneingabe mit GrafStat »spielen« können),

- zum anderen um den Unterordner *_befragungsdateien*, den Sie für Ihre Evaluation nutzen.
- Öffnen Sie eine Befragung immer über die *gdf*-Datei, für die eigene Befragung also die Datei *standard-fb_ka.gdf* im angelegten Ordner.

Vor der Dateneingabe

Für den Überblick bei der Dateneingabe (insbesondere, wenn diese nicht am Stück geschieht) ist es hilfreich, die ausgefüllten Papier-Fragebögen von 1 bis ... durchnummerieren. So können Sie auch mögliche Fehler bei der Dateneingabe im Nachhinein kontrollieren und verbessern.

Noch ein Tipp: Vielleicht haben ja einige »Computer-Profis« aus der Konfirmandengruppe Lust, die Dateneingabe selbst zu übernehmen – dann können Sie diese Aufgabe einfach den Konfirmanden übertragen.



Daten erfassen per Listeneingabe

Wenn die für die eigene Evaluation kopierte Befragungsdatei geöffnet ist, erfolgt nun die Datenerfassung in GrafStat mithilfe der »Listeneingabe«.

In der Listeneingabe erscheint eine Liste mit allen Items (= Fragen) des Fragebogens.

Da der Konfirmanden-Fragebogen eine eigene Nummerierung hat, aktiviere-

ren Sie zunächst das Kästchen »ohne Nummern«, um die interne Frage-Nummerierung von GrafStat auszublenden.

Nun geben Sie die Antworten der Fragebögen (einen nach dem anderen) ein, beginnend mit Fragebogen Nr. 1.

Frage 1	Antwort(en) Frage
1 ganz unzufrieden	01: Wie zufrieden bist Du mit der Konfi-Zeit insgesamt? (KN01)
2	02: Wie zufrieden bist Du mit den Themen? (KN03)
3	03: Wie zufrieden bist Du mit der Gemeinschaft? (KN04)
4	04: Wie zufrieden bist Du mit dem Spaß? (KN02)
5	05: Wie zufrieden bist Du mit den Räumen? (KN15)
6	06: Wie zufrieden bist Du mit dem/der Pfarrer(in) / Konfi-Hauptveran
7 total zufrieden	07: Wie zufrieden bist Du mit anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
	08: Wie zufrieden bist Du mit den Gottesdiensten? (KN10)

- In die hellgelben Felder geben Sie jeweils die Antwort des Konfirmanden ein, mit der Pfeiltaste ↓ wechseln Sie zum nächsten Feld.
- Geben Sie für jede Antwort die entsprechende Ziffer ein, wobei die Antwortkästchen von links bis rechts auf dem Fragebogen den Zahlen 1 bis 7 entsprechen. (z. B. 1 = »trifft gar nicht zu«; 7 = »trifft voll zu«). Die Eingabemöglichkeiten sind für das jeweilige Item immer links eingeblendet.
- Bei Geschlecht und Schulart müssen dagegen die Buchstaben angegeben werden, die in den jeweiligen Kästchen stehen (z. B. »a« für Hauptschule; »b« für Realschule).
- Mit den schwarzen Pfeil-Buttons in der Menüleiste unten können Sie zwischen den eingegebenen Fragebögen hin- und herblättern (dies ist zu empfehlen, um die Korrektheit der Eingaben stichprobenartig zu überprüfen). Vergessen Sie nach Änderungen aber nicht, auf »Speichern« zu klicken, bevor Sie zu einem anderen Fragebogen blättern – sonst gehen die Daten des zuletzt eingegebenen Fragebogens verloren.

In folgenden Fällen bleiben *Felder bei der Dateneingabe leer* (bitte bei der Eingabe daran denken, dass diese Felder tatsächlich übersprungen werden):

- wenn ein Konfirmand eine Frage nicht beantwortet hat oder
- wenn die Antwort unklar ist oder nicht den Vorgaben entspricht (z. B. zwei verschiedene Kästchen bei derselben Frage angekreuzt),
- wenn die Felder für eigene Zusatzfragen (Fragen 12, 13 sowie 73 bis 77) nicht genutzt werden,
- wenn im ersten Fragenblock (Zufriedenheits-Abfrage) die Antwort »gab es bei uns nicht« angekreuzt wurde.

Unter »Sonstiges« am Ende können Sie die freien Texte der Konfirmanden eingeben. Falls Ihnen der Aufwand der Transkription zu groß ist, genügt evtl. auch schon das Durchlesen der Kommentare, ohne diese abzuschreiben.

Wenn Sie einen Fragebogen eingegeben haben,

- klicken Sie auf »Speichern« und danach auf das rote Zeichen.
- Automatisch wird nun zum nächsten Fragebogen weitergeblättert.
- Achten Sie darauf, dass die Fragebogennummer links unten im Bildschirm mit der von Ihnen zugeteilten Nummer des einzugebenden Papier-Fragebogens übereinstimmt. Eine rote Nummer steht für einen noch nicht gespeicherten Fragebogen, eine blaue Nummer bedeutet, dass die Daten des aktuellen Fragebogens gespeichert wurden.
- Nach dem letzten eingegebenen Fragebogen wählen Sie »Eingabe beenden«.

Wenn die Dateneingabe beendet ist, empfiehlt es sich, eine Sicherheitskopie der Dateien anzulegen. Dafür kopieren Sie am besten den ganzen Ordner des jeweiligen Jahrgangs an einen anderen Ort und fügen dem Ordnernamen *Backup* oder *Kopie* hinzu.

Ein Tipp zur schnellen Dateneingabe:

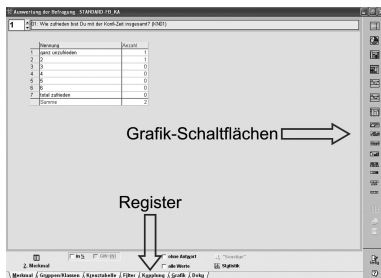
Benutzen Sie das Nummernfeld Ihrer Tastatur (dies kann mit der Taste »Num« aktiviert werden). In der Ausgangsstellung haben Sie den Daumen der rechten Hand auf der »Pfeil nach unten«-Taste, den Zeige-, Mittel- und Ringfinger auf den Zahlen 1 bis 3. Auf diese Weise können Sie die Daten sehr schnell eingeben – mit etwas Übung schaffen Sie 20 bis 30 Fragebögen pro Stunde!



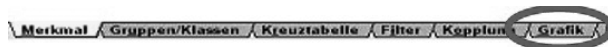
Datenauswertung und Interpretation

Daten auswerten in GrafStat

Wenn Sie die Dateneingabe abgeschlossen haben, geht es an die Auswertung der Daten. Für eine einfache Auszählung der Daten klicken Sie im GrafStat-Menü in der Rubrik »Daten auswerten und präsentieren« auf »Grundauswertung«. Diese Auswertung wird in Form von rtf-Dateien im Befragungsordner gespeichert, die rtf-Dateien können bspw. mit dem Programm Word geöffnet werden.



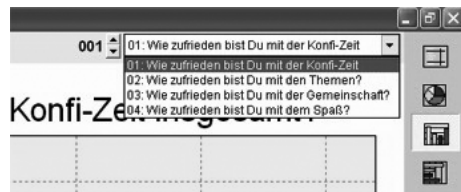
sind bereits voreingestellt. Klicken Sie dazu zunächst auf das Register »Grafik«.



Rechts oben auf dem Bildschirm erscheint folgendes Drop-down-Menü (siehe Bildausschnitt):

Mit diesem Drop-down-Menü können Sie die von uns voreingestellten Standardauswertungen aufrufen. Mit den Pfeilen bei der Zahl

»001« können Sie durch die Auswertung blättern oder über das Drop-down einzelne Auswertungen direkt anwählen. Alle Items des Fragebogens werden hier grafisch dargestellt.



Mittelwerte berechnen lassen und vergleichen:

- Wenn Sie im Drop-down die Auswertung 001 »Mittelwerte« auswählen, klicken Sie unten im Menü auf das Register »Kopplung«. Dann werden die Mittelwerte aller Fragen berechnet.
- Die Mittelwerte werden dabei für jeden Fragebereich mit einer Tabelle dargestellt. Kopplung A fasst z. B. alle Fragen des Blocks »Wie zufrieden bist du mit ...?« zusammen (diese Kopplungen finden Sie auch in dem Dokument *Mittelwert-Vergleichstabellen.pdf*).
- Damit die Mittelwerte angezeigt werden, wählen Sie bitte die gewünschte Kopplung, indem Sie den entsprechenden Buchstaben anklicken (siehe Abbildung).
- Mit den Mittelwert-Vergleichstabellen erhalten Sie einen kompakten Überblick über die Antworten in Ihrer Gemeinde. Wie das funktioniert, wird am Anfang des Dokuments *Mittelwert-Vergleichstabellen.pdf* kurz beschrieben.

Kopplungen festlegen

Angelegte Kopplungen

Nr.	Bezeichnung	Kopplung	gruppieren
A	Wie zufrieden bist Du mit ...?	1;2;3;4;5;6;7;8	
B	Während der Konfi-Zeit ...	15;16;17;18;19	
C	Wenn Du an die Konfirmation denkst: Was ist C 22;23;24		
D	Was Konfirmanden glauben und denken	25;26;27;28;29	
E	Wie denkst Du über die Kirche?	38;39;40;41;42	
F	Deine Erfahrungen sind gefragt	50;51;52;53;54	
G	Deine Erfahrungen sind gefragt	58;59;60;61;62	
H	Inwiefern würdest Du diesen Aussagen zustimm	65;66;67;68;69	
I			
J			

A

Wie zufrieden bist Du mit ...?

Nr	Merkmal	ganz unzufrieden	2	3	4	5	6	total zufriede	Summe	Mittelwert
1	01: Wie zufrieden bist Du mit der Konf 0	1	1	4	5	6	3	20	5,15	
2	02: Wie zufrieden bist Du mit den Th 1	1	3	5	6	3	1	20	4,35	
3	03: Wie zufrieden bist Du mit der Gei 1	1	1	3	4	5	5	20	5,15	
4	04: Wie zufrieden bist Du mit dem St 1	1	2	2	4	5	5	20	5,10	
5	05: Wie zufrieden bist Du mit den R 1	1	1	5	5	4	3	20	4,80	
6	06: Wie zufrieden bist Du mit dem/de 1	1	1	2	3	6	6	20	5,35	
7	07: Wie zufrieden bist Du mit andere 1	1	2	2	4	6	4	20	5,05	
8	08: Wie zufrieden bist Du mit den Go 1	2	3	5	5	3	1	20	4,20	
9	09: Wie zufrieden bist Du mit den An 1	2	2	7	4	3	1	20	4,20	
10	10: Wie zufrieden bist Du mit Musik / 2	1	2	5	4	3	3	20	4,45	
11	11: Wie zufrieden bist Du mit Freizeit 1	1	1	2	3	5	7	20	5,40	

Interpretation der Daten

Bei der Betrachtung der Zahlen muss immer bedacht werden, dass solche Daten erst aussagekräftig sind, wenn sie – möglichst im Team – betrachtet und im Kontext der jeweiligen Situation interpretiert werden. Selbstverständlich sind auch Gespräche mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden ein bedeutender Aspekt der Auswertung.

Der Vergleich Ihrer Daten mit Gesamtmittelwerten der Bundesweiten Studie 2007/2008 stellt lediglich eine Orientierung dar und gibt Hinweise auf »Stärken« und »Schwächen«. Selbstverständlich sollen die Fragebögen nicht zu einer Normierung von Konfirmandenarbeit beitragen.

Das Team der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit freut sich über Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge.

Bitte nehmen Sie dazu per E-Mail unter info@konfirmandenarbeit.eu Kontakt mit uns auf.

Weitere Hinweise für Fortgeschrittene

Wenn Sie im Fragebogen weitere Items einbauen wollen, dann müssen Sie sowohl das Word-Dokument als auch die GrafStat-Datenmaske verändern. Das geht wie folgt:

Anpassen des Fragebogens

Für das Anpassen des (Papier-)Fragebogens können in Microsoft Word die (am Bildschirm grau hinterlegten) Formularfelder genutzt werden.

Eigene Items können an folgenden Stellen eingefügt werden:

- Items 12,13 im Fragenblock »Rückblick auf Deine Konfi-Zeit« unter der Fragestellung »*Wie zufrieden bist Du mit ... ?*« Beispielsweise könnten Sie in Zeile 12 *Gemeindepraktikum* einfügen.
- Items 73 bis 77 im Fragenblock »Deine Erfahrungen sind gefragt« unter der Fragestellung »*Inwiefern würdest Du diesen Aussagen zustimmen?*« Hier formulieren Sie kurze und leicht verständliche Aussagen. Vermeiden Sie Doppelfragen (wie »Das Material und die Inhalte haben mir gut gefallen«), Verneinungen (»Es hat mir nicht gefallen«) und Suggestivfragen.
- Offene Fragen können unter »Sonstiges« eingefügt werden. Als Anregung können die Formulierungen aus der Bundesweiten Studie dienen: »Was ich sonst noch sagen wollte ...« oder »Wenn Du Pfarrer wärst, wie würdest Du die Konfi-Zeit gestalten?«.

Anpassen der Daten-Maske in GrafStat

Falls Sie eigene Items zum Fragebogen hinzugefügt haben, müssen Sie anschließend die GrafStat-Datenmaske an die Papierversion des Fragebogens anpassen.

- Öffnen Sie dazu die Datei *standard-fb_ka.gdf* mit GrafStat.
- Klicken Sie links unten in der Rubrik Fragebogen auf »Bearbeiten«.
- Klicken Sie sich rechts oben durch die Fragen, bis Sie zu 12, 13 und / oder 73 gelangen.
- Fügen Sie jeweils den Fragetext des neuen Items ein. Das Feld »Antwort« bleibt unverändert. Bestätigen Sie mit »Speichern« (falls eine Rückfrage zum Frageblock erscheint: »Ja« wählen).
- Wichtig: Ändern Sie außer dem »Fragetext« der eigenen Fragen nichts an der Datenmaske, sonst funktioniert die Standard-Auswertung (Drop-down-Menü) nicht mehr.

- Verfahren Sie entsprechend mit den weiteren Items.
- Wenn Sie damit fertig sind, wählen Sie »Eingabe beenden«.

Tipp: Falls Sie mit dem von Ihnen geänderten Fragebogen auch im nächsten Jahr eine Auswertung machen wollen, sollten Sie jetzt, vor der Eingabe der ersten Daten, diese vorbereitete Datenmaske wiederum kopieren. Dafür kopieren Sie den gesamten Ordner (z. B. als *2010auswertung*) als Vorlage an eine andere Stelle.

Weitere Möglichkeiten mit GrafStat

Zur *Weiterverwendung Ihrer Auswertungen* stehen Ihnen im Register »Grafik« mehrere Möglichkeiten zur Verfügung:

- Drucken: Wenn Sie eine Auswertung direkt ausdrucken wollen, wählen Sie das Druckersymbol  in der rechten Funktionsleiste.
- Das Diskettensymbol  (ebenfalls in der rechten Funktionsleiste) führt Sie zu einem Auswahlm Menü:
 - Das mit »Speichern« verbundene Ändern des Drop-down-Menüs empfehlen wir nur für GrafStat-Profis.
 - Über »Exportieren« können Sie die aktuelle Grafik als Bild oder als Tabelle speichern.
 - Wenn Sie danach »Kopieren« wählen, haben Sie die Grafik in der Zwischenablage und können diese über »Bearbeiten ... Einfügen« direkt in Word, PowerPoint usw. verwenden.

Indem Sie im neuen Fenster unten nochmals »Exportieren« wählen, speichern Sie eine Datei ab.

GrafStat kann grundsätzlich auch für *Bildschirm-Interviews oder Internetbefragungen* genutzt werden. Die aktuelle Version der Bildschirmbefragung ist allerdings wenig benutzerfreundlich, so dass wir zur herkömmlichen Methode der Listeneingabe raten.

In GrafStat gibt es noch eine Fülle weiterer Möglichkeiten. Klicken Sie sich einfach durch die verschiedenen Schaltflächen oder nutzen Sie die zahlreichen Auswertungen, die mit der rechten Maustaste erreichbar sind. Die wesentlichen Möglichkeiten sind jedoch oben erläutert. Statistik-Profis können die Daten über die Funktion »Urliste / Export« auch in andere Programme exportieren.

Falls Sie allgemeine Fragen zu GrafStat haben oder mit Hilfe dieses Programms ganz eigene Befragungen vornehmen wollen, stehen Ihnen über die Hilfefunk-

tion von GrafStat sowie unter www.forschenmitgrafstat.de/forum entsprechende Informationen zur Verfügung.

Hinweis: Die ausführlichen Hintergründe sowie Vergleichsdaten und Anregungen zur Interpretation enthält der Ergebnisband der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit:

Ilg, Wolfgang / Schweitzer, Friedrich / Elsenbast, Volker, in Verbindung mit Matthias Otte (2009), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Gütersloh. Weitere Materialien finden Sie unter www.konfirmandenarbeit.eu im Internet.

Neue Leitbilder für die Konfirmandenarbeit?

Rückblick und Ausblick auf weitere Reformaufgaben

FRIEDRICH SCHWEITZER

Am Ende dieses Bandes, der nach Impulsen und Konsequenzen aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit fragt und deren Ergebnisse für die Praxis fruchtbar machen soll, ist es sinnvoll, noch einmal grundsätzlicher nach der Reform von Konfirmandenarbeit zu fragen. Dabei wendet sich der Blick zurück auf die noch immer aktuelle Reformepoche, die in den 1960er und 1970er Jahren einsetzte, und er wendet sich nach vorn auf die weitere Reformarbeit in Gegenwart und Zukunft.

Dabei soll es um die Grundorientierungen oder Leitbilder gehen, an denen sich die Reform von Konfirmandenarbeit ausrichtet. Vertreten wird im Folgenden die Auffassung, dass auch diese Leitbilder angesichts der Befunde aus der Bundesweiten Studie ergänzt und verändert werden müssen. Allerdings ist dies nicht so zu verstehen, dass Reformprozesse im Bereich der Konfirmandenarbeit einfach zentral gesteuert werden könnten. Vieles ging und geht hier von einzelnen Gemeinden sowie von Einzelpersonen aus. Leitbilder bieten gleichwohl eine hilfreiche Orientierung, nicht zuletzt auch dabei, sich über die eigene Arbeit und ihre Ausrichtung klar zu werden.

1. Warum neue Leitbilder für die Konfirmandenarbeit?

Die Bundesweite Studie enthält, wie die Beiträge des vorliegenden Bandes in eindrücklicher Weise vor Augen führen, eine Fülle von Impulsen für eine veränderte Praxis der Konfirmandenarbeit. Insofern kann und soll diese Studie zum Ausgangspunkt weiterer Reformbemühungen werden. Diese Reformbemühungen betreffen nicht nur Einzelaspekte, sondern auch die Ausrichtung des gesamten Handlungsfeldes.

Wie es in diesem Band geschieht, muss bei der Identifikation weiterer Reformaufgaben allerdings zwischen der Empirie als einer methodisch kontrollierten Beschreibung der gegenwärtigen Praxis einerseits und normativen, auf Veränderungen zielenden Betrachtungsweisen andererseits konsequent unterschieden werden. Aus einer bloßen Beschreibung des Ist-Zustandes ergeben sich noch keine Handlungsaufgaben. Erst wenn die Beschreibung des jetzigen

Zustands kriteriengeleitet gedeutet wird, können solche Perspektiven gewonnen werden.

Die Notwendigkeit eines Zusammenspiels zwischen empirischen und normativen Bestimmungen zeigt sich noch mehr, wenn es nicht allein um einzelne Methoden, Inhalte oder Organisationsformen der Konfirmandenarbeit geht, sondern gleichsam um die Konfirmandenarbeit als ganze. Was Konfirmandenarbeit sein soll und wie sie insgesamt anzulegen ist, darüber lässt sich ohne Berücksichtigung theologischer und pädagogischer Grundfragen und Grundentscheidungen nicht urteilen. Die im Thema dieses Beitrags angesprochene Frage nach neuen Leitbildern kann auch als Frage danach ausgedrückt werden, ob Konfirmandenarbeit überhaupt neu zu denken sei. Diese Frage reicht weit über eine empirische Untersuchung hinaus. Zugleich gilt aber ebenso: Die Befunde der Bundesweiten Studie erschöpfen sich nicht in einer Reihe von Einzelimpulsen für eine optimierte Praxis, sie fordern – so meine These, die sich in der Arbeit mit den Befunden herauskristallisiert hat – auch dazu auf, die Parameter für die Konfirmandenarbeit neu zu bestimmen und weitere Parameter aufzunehmen. Gemeint sind damit zunächst übergreifende Betrachtungsweisen und Anforderungen, die quer zu den einzelnen Handlungsfeldern und -aspekten der Konfirmandenarbeit und darüber hinaus durchgängig zu berücksichtigen sind. Ich spreche dabei von Parametern, weil es um Maßstäbe oder grundlegende Orientierungen für die weitere Reform des Handlungsfeldes geht. Wie sich im Folgenden zeigen wird, gewinnt die Konfirmandenarbeitsdiskussion dabei auch Anschluss an die gegenwärtige kirchentheoretische Entwicklung. Insofern greifen in dieser Hinsicht empirisch-sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven unmittelbar ineinander.

Mit der Frage *Konfirmandenarbeit neu denken?* nehme ich eine Formulierung oder, sofern die Frage rhetorisch gemeint ist, eine Forderung auf, die im Anschluss an eine Veröffentlichung von Hartmut von Hentig (1993) im Bereich der Schule weithin Aufmerksamkeit gefunden hat. Die von ihm aufgestellte Forderung, »Schule neu denken«, hat zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass es in pädagogischen Handlungsfeldern immer mehrere Ebenen gibt, die bei Reformen zu bedenken sind. Die vielen Einzeltätigkeiten und -entscheidungen in der pädagogischen Praxis stehen in einem Rahmen, der als übergreifende Voraussetzung bezeichnet werden kann und aus dessen Bestimmungen vieles andere folgt oder jedenfalls eine bestimmte Prägung erhält. Insofern kommt es entscheidend darauf an, von welchen Grundvorstellungen her wir ein pädagogisches oder religionspädagogisches Handlungsfeld betrachten.

Diese Einsicht lässt sich auch auf die Konfirmandenarbeit übertragen. Denn auch hier spielt durchweg eine wichtige Rolle, welche Leitbilder oder theologisch-pädagogischen Grundentscheidungen bestimmend sind. Das bekannteste Beispiel dafür ist natürlich das traditionelle *katechetische* Modell, das von

der Zentralstellung des Katechismus bestimmt wird. Diese Modellvorstellung hat nicht nur lange Zeit die gesamte Diskussion zur Konfirmandenarbeit bestimmt, nämlich mit der Vorstellung, dass es sich um einen in Frage und Antwort vollziehenden, weithin auf Auswendiglernen gerichteten Unterricht im Sinne einer heute längst veralteten Form von Schule handeln müsse, sondern auch alle Reformimpulse und Ideen zielten dann darauf, Verbesserungen innerhalb dieses Modells zu erreichen, während andere Möglichkeiten von vornherein gleichsam aus dem Rahmen fielen und damit aus dem Blick gerieten.

Natürlich waren und sind auch innerhalb des katechetischen Modells verschiedene Verbesserungen möglich. Dennoch stellten die in den 1960er Jahren einsetzenden Reformen bewusst einen grundlegenden Umbruch und Neueinsatz dar, den man als Modellwechsel begreifen kann. Wie exemplarisch an Walter Neidharts »Konfirmandenunterricht in der Volkskirche« von 1964 abgelesen werden kann, sollte nun die Situation der Jugendlichen und der Familien in der Gegenwart den Ausgangspunkt des konzeptionellen Denkens darstellen. Seither wird den von einer katechetischen Theorie des Konfirmandenunterrichts kaum beachteten Faktoren, etwa den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Jugendlichen, zentrale Bedeutung beigemessen. Sie gelten als Ausdruck einer volkskirchlichen Situation und als eine Realität, die eben deshalb ernst genommen werden muss. Anders formuliert wurde damals geklärt, dass es nicht einfach um beliebige Interessen und Bedürfnisse Jugendlicher geht, sondern letztlich um kirchentheoretisch-theologische Bestimmungen, eben im Sinne der »Volkskirche«.

Diese veränderte Leitvorstellung gewann mit den *kasualtheologisch-seelsorgerlichen Deutungen von Konfirmandenarbeit und Confirmation* seit den 1970er Jahren noch weiter an Bedeutung (vgl. Lange 1975, Matthes 1975, Cornehl 1975). Seither bewegen sich viele Reformmaßnahmen in diesem Horizont einer Optimierung der seelsorgerlich-lebensbegleitenden Qualität der Arbeit.

Ein weiteres Beispiel stellt die ebenfalls seit den 1970er Jahren, zunächst in den ostdeutschen Kirchen, verbreitete Perspektive des »*konfirmierenden Handelns der Gemeinde*« dar. In diesem Falle wird die traditionell an den »Konfirmator« – also die Pfarrerin oder den Pfarrer – gebundene Aufgabe des Konfirmierens auf einen entschieden weiter gefassten Kreis ausgedehnt, nämlich die Gemeinde, die dabei zumindest nach heutigem Verständnis nicht nur sozial, sondern beispielsweise auch räumlich zu denken ist. Insofern besteht in diesem Denkhorizont ein enger Zusammenhang zwischen Konfirmandenarbeit und Gemeindeentwicklung.

Mit den Befunden der Bundesweiten Studie stehen zunächst die in der Praxis bereits aufgenommenen Reformvorstellungen auf dem Prüfstand: Haben sie sich bewährt? Sind sie in der Realität überhaupt aufgenommen worden? Wo zeichnen sich vielleicht Probleme und ein Handlungsbedarf ab? Darüber hinaus

werfen die Befunde aber auch die Frage auf, ob die bisherigen Reformbemühungen ausreichend rezipiert worden sind. Zunächst zur Frage der Bewährung:

2. Die Reform von Konfirmandenarbeit im Spiegel der Befunde

Wenn sich die Befunde der Bundesweiten Studie, wie wir es getan haben, in der Formel zusammenfassen lassen: *Konfirmandenarbeit als Erfolgsmodell*, dann bezieht sich diese zusammenfassende Einschätzung auf das seit den 1960er Jahren zu Grunde liegende Reformmodell. Dieses Modell steht im Zeichen einer volksgemeinschaftlichen Öffnung sowie einer kasualtheologischen Deutung, der zufolge die Hinwendung zu jedem und jeder Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist. Lebensbegleitung und die Konfirmation im Horizont des menschlichen Lebenszyklus, etwa als Übergangsritus, sind weitere Stichworte, die dieses Modell kennzeichnen. Wenn die Reform zutreffend zugleich als *Übergang vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit* beschrieben wird, macht dies darüber hinaus auf die nunmehr bestimmende Anlehnung an die Jugendarbeit aufmerksam, wie sie sich etwa in der Einführung von Freizeiten niederschlägt. Innovative Methoden und Organisationsformen, die Betonung der Erfahrungen in der Gruppe der Gleichaltrigen sowie das Bemühen, die Lebensrelevanz des zu Lernenden erfahrbar zu machen – all dies gehört zu diesem erfolgreichen Reformmodell.

Die Befunde unterstreichen die Bedeutung der einzelnen Reformelemente. Die Forderung nach Subjektbezug und Subjektorientierung korrespondiert beispielsweise unmittelbar mit der Wahrnehmung der Jugendlichen, dass sie sich selbst für die Teilnahme entschieden haben und nicht einfach sozialen Erwartungen oder dem Zwang der Konvention folgen, auch nicht den Erwartungen der Familie. Sie wünschen sich eine Konfirmandenarbeit, bei der es interessant zugeht und bei der vor allem die Fragen, die für sie selber wichtig sind, Beachtung finden. Deshalb wollen sie auch über die Inhalte mitbestimmen. Ihre Motive und Glaubensüberzeugungen, die sie in die Konfirmandenarbeit mitbringen, stellen sich dabei in großer Vielfalt dar. Dem entsprechen individualisierende Angebote, die den Jugendlichen eine Auswahlmöglichkeit eröffnen.

Von Anfang an haben wir jedoch neben der Bestätigung der jetzigen Praxis von Konfirmandenarbeit auch hervorgehoben, dass es sich um ein »Erfolgsmodell« mit *Optimierungsmöglichkeiten* und *Optimierungsbedarf* handelt. Diese Einschätzung betrifft zunächst die Rezeption und Umsetzung oder Implementation der bekannten, also der bisherigen Reformperspektiven. Hier kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass noch längst nicht alle Potenziale genutzt werden (vgl. zusammenfassend KA in Dtl., 229 ff.):

1. *Arbeitsformen, Methoden und Themen:* Hier ist deutlich vieles in Bewegung gekommen. Vor allem Freizeiten und Konfi-Camps werden fast flächendeckend durchgeführt. Gemeindepraktika hingegen gibt es erst in knapp zwei Fünftel der Gemeinden. Bei den Methoden dominieren eindeutig die Arbeitsformen Diskussion, Gruppenarbeit sowie die Arbeit mit biblischen Texten. Aktivierende Methoden werden zumindest gelegentlich praktiziert. Vielerorts zeigt das Methodenrepertoire jedoch ein traditionell unterrichtlich geprägtes Profil, so dass in dieser Hinsicht der Übergang zur Konfirmandenarbeit noch nicht wirklich vollzogen erscheint. Auch eine immer wieder zu beobachtende gymnasiale Ausrichtung der Arbeitsformen ist so gesehen ebenfalls problematisch, nicht zuletzt für diejenigen Jugendlichen, die nicht aus dieser Schulart kommen. Fragestellungen, die den Jugendlichen besonders wichtig sind, werden noch nicht genügend wahrgenommen oder werden in ihrer Bedeutung für die Jugendlichen von den Erwachsenen unterschätzt.
2. *Einbeziehung von Ehrenamtlichen:* Erfreulicherweise ist die Beteiligung weiterer Mitarbeitender neben dem Ortspfarrer bzw. der Ortspfarrerin zur Normalität geworden, zumindest im Westen. Allerdings werden die Ehrenamtlichen noch eher punktuell einbezogen, etwa bei Freizeiten und größeren Einzelaktionen. Wie beispielsweise die Internationale Studie zur Konfirmandenarbeit zeigt, werden die Potenziale der ehrenamtlichen Tätigkeit Jugendlicher als Form einer Jugendarbeit nach der Konfirmation in Deutschland bei Weitem noch nicht genügend genutzt. Auch an entsprechenden Fortbildungsmöglichkeiten fehlt es weithin.
3. *Vernetzung mit der Jugendarbeit:* Bereits die Einbeziehung Ehrenamtlicher impliziert eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit. Ähnliches gilt für die aus der Jugendarbeit übernommenen Arbeitsformen. Auch das von den Jugendlichen am Ende der Konfirmandenzeit geäußerte Interesse, sich nach der Konfirmation an einer kirchlichen Jugendgruppe zu beteiligen, spricht für eine solche Vernetzung. Faktisch zeigt sich jedoch, dass die Vernetzung noch kaum realisiert wird. Gezielte Kontakte zur Jugendarbeit schon während der Konfirmandenzeit werden offenbar nicht oder nur selten aufgebaut.

Insofern verweisen die Befunde insgesamt auf eine noch immer erst teilweise Rezeption und Umsetzung der Reformimpulse, wie sie seit den 1960er und 1970er Jahren formuliert werden. Dies wird durch andere Befunde, vor allem zum Gottesdienst, weiter unterstrichen. Die Forderung, Jugendliche aktiv und in verantwortlicher Weise an der Gestaltung von Gottesdiensten zu beteiligen, hat sich offenbar noch kaum durchgesetzt. Ähnliches ist auch im Blick auf die Lebensrelevanz des zu Lernenden zu konstatieren, die von den Jugendlichen weithin nicht wahrgenommen wird. Insofern sollte sich die weitere Reform

auch verstärkt damit auseinandersetzen, wie *Inhalte als lebensrelevante Themen* für Jugendliche erschlossen werden können.

Die Frage nach neuen Leitbildern verweist jedoch nicht nur auf die Notwendigkeit, die Reform von Konfirmandenarbeit auf den Prüfstand zu stellen. Sie macht auch bewusst, dass nach möglicherweise neu bedeutsam werdenden Reformperspektiven gefragt werden muss. Darum soll es im nächsten Abschnitt gehen:

3. Perspektiven für die Zukunft: Neue Parameter für die Ausrichtung von Konfirmandenarbeit

Der Begriff der Parameter soll, wie gesagt, darauf aufmerksam machen, dass es nun um Fragen und Aspekte geht, die die Gesamtausrichtung der Konfirmandenarbeit betreffen. Gemeint sind nicht einfach einzelne Aufgabenstellungen, Arbeits- oder Sozialformen, Methoden usw., sondern übergreifende Kriterien, die bei der Gestaltung von Konfirmandenarbeit insgesamt, also in durchgängiger Weise, berücksichtigt werden sollen.

Im Zuge der Arbeit in diesem Bereich und insbesondere verschiedener Konsultationen, haben sich vier solche Parameter, bei zunächst wechselnder Bezeichnung, herauskristallisiert, die im Folgenden dargestellt werden sollen:

Konfirmandenarbeit als Bildung in der Zivilgesellschaft

Der Bezug auf die Zivilgesellschaft ergibt sich zunächst aus den Befunden zur Konfirmandenarbeit selbst. Angesprochen ist dabei die Zivilgesellschaft im Sinne von Haltungen, die die einzelnen Menschen als Bürgerinnen und Bürger mitbringen müssen, damit das für eine demokratische und gerechte Gesellschaft unerlässliche soziale Gewebe entstehen kann (vgl. etwa Cohen / Arato 1992, dazu Schweitzer 1999). Ganz offenbar trägt die Konfirmandenarbeit in wesentlichen Hinsichten zur Ausbildung von Haltungen wie Gemeinsinn sowie zu Orientierungen an Gerechtigkeit, Solidarität, Anerkennung und wechselseitigem Respekt oder Toleranz bei (Pettersson / Simojoki 2010a). Sie macht alle diese Orientierungen aus christlicher Perspektive zum Thema, und sie stellt Erfahrungsräume bereit, in denen beispielsweise solidarische Beziehungen zumindest ansatzweise erlebt werden können. Insofern kann Konfirmandenarbeit als Bildung in der Zivilgesellschaft und für die Zivilgesellschaft bezeichnet werden.

Zugleich verweist der Bezug auf die Zivilgesellschaft auf einen wichtigen theologischen und kirchentheoretischen Hintergrund. Nach der in Deutsch-

land 1918/19 vollzogenen Trennung zwischen Staat und Kirche stellt sich bleibend die Frage, wie Kirche und Glaube mehr sein können als eine bloße Privatangelegenheit. Der christliche Glaube will, gerade auch in seiner kirchlichen Gestalt, immer auch das gemeinsame Leben mitgestalten und enthält damit einen öffentlichen Anspruch. Dafür steht in kirchentheoretischer Hinsicht die Zivilgesellschaft als Ort, an dem dies verwirklicht werden kann: Kirche in der Zivilgesellschaft wird so zu einem Ziel der Kirchenreform und -entwicklung (vgl. Huber 1997, Preul 1997). Indem die Konfirmandenarbeit zivilgesellschaftliche Belange aufnimmt und zivilgesellschaftliche Orientierungen und Handlungsweisen einübt, trägt sie auch bei zu einer Kirche in der Zivilgesellschaft.

Die Befunde der Bundesweiten Studie lassen erkennen, dass es dabei nicht nur um eine Zukunftsanforderung geht, sondern um eine bereits existierende Praxis, die allerdings noch stärker bewusst gemacht werden sollte. Die Aufgabe der Bewusstmachung bezieht sich dabei sowohl auf diejenigen, die in der Konfirmandenarbeit tätig sind, als auch auf die Öffentlichkeit. Bislang wird beim Stichwort Bildung noch kaum an die Konfirmandenarbeit gedacht, und auch die Verbindung zur Zivilgesellschaft ist nicht einfach offensichtlich. Deshalb kann hier von der Aufgabe gesprochen werden, die Bedeutung der Konfirmandenarbeit in der Zivilgesellschaft und für die Zivilgesellschaft stärker sichtbar zu machen (vgl. dazu jetzt EKD 2009). Das Beispiel anderer Länder verweist dabei zugleich auf eine finanzielle Seite dieser Sichtbarkeit: Finanzielle Unterstützung von staatlicher Seite ist bei Bildungsveranstaltungen auch in Deutschland aus gutem Grund durchaus üblich – im Falle der Konfirmandenarbeit bislang aber nicht. Unabhängig davon, ob eine solche Unterstützung kirchlich gewollt wäre – ihr Fehlen zeigt jedenfalls, dass die Konfirmandenarbeit nicht als eine öffentlich relevante Bildungsveranstaltung anerkannt wird.

Einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die entsprechende Anerkennung stellt das in der Öffentlichkeit bislang noch viel zu wenig bekannte ehrenamtliche Engagement im Zusammenhang der Konfirmandenarbeit dar. Wenn sich jedes Jahr 60 000 ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, darunter viele selbst noch im Jugendalter, für die Konfirmandenarbeit engagieren (→ 32 ff.), dann liegt darin ein deutlicher Beleg für die zivilgesellschaftliche Bedeutung dieser Arbeit. Ehrenamtliches Engagement gilt, neben dem allgemein geforderten Gemeinsinn, als ein wesentlicher Ausdruck zivilgesellschaftlichen Lebens. Für die Konfirmandinnen und Konfirmanden bietet die Konfirmandenarbeit dabei niederschwellige Möglichkeiten dafür, selbst einmal ehrenamtlich tätig zu werden, und vor allem eröffnet sie zahlreiche Gelegenheiten, anderen Jugendlichen zu begegnen, die sich ehrenamtlich engagieren.

Konfirmandenarbeit in der Pluralität

Die Befunde der Bundesweiten Studie machen deutlich, dass die Jugendlichen selbst – vor allem im Westen, wo sich diese Frage unmittelbar aufdrängt – gerne mehr über nicht-christliche Religionen erfahren würden, als dies bei der Konfirmandenarbeit bislang der Fall ist (→ 125 ff.). Ähnlich ist festzustellen, dass Fragen der christlichen Ökumene, also der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen christlichen Kirchen, bei der Konfirmandenarbeit kaum aufgenommen werden. In der Situation wachsender gesellschaftlicher Pluralität sind solche Themen offenbar unausweichlich geworden. Die von den Pfarrerinnen und Pfarrern mitunter vorgeschlagene Arbeitsteilung, der Religionsunterricht der Schule solle sich der Pluralität annehmen, während die Konfirmandenarbeit sich ganz auf die »eigenen« Themen konzentriere, ist dabei nicht gangbar. Wenn die Kirche nicht selbst darüber Auskunft geben kann, warum man gerade zu ihr gehören soll – angesichts der sich bietenden zahlreichen Alternativen –, dann bleibt sie den Jugendlichen eine wesentliche Antwort schuldig und verliert zwangsläufig an Glaubwürdigkeit.

Auch hier steht im Hintergrund eine veränderte theologische und kirchentheoretische Diskussion, deren Erkenntnisse für die Konfirmandenarbeit fruchtbar gemacht werden müssen. Schon seit einiger Zeit wird darauf aufmerksam gemacht, dass Kirche heute ihre Gestalt »in der Pluralität« finden muss (Welker 1995). Dies gilt nicht nur aus soziologischen Gründen, eben weil sich das kulturelle und religiöse Umfeld, bedingt durch Migration und Demografie, verändert hat. Es gilt auch aus prinzipiellen theologischen Gründen, eben weil der christliche Glaube in sich selbst, auf Grund der ihm eigenen personengebundenen bzw. geistgebundenen Gewissheitserfahrungen, pluralisierend wirkt. Insofern wird heute in der evangelischen Theologie ein »Pluralismus aus Prinzip« gefordert (Herms 1995, vgl. auch Schwöbel 2003).

So gesehen gibt es gute Gründe dafür, sich auch in der Konfirmandenarbeit auf die theologisch und soziologisch identifizierte oder entworfene Gestalt von Kirche zu beziehen. Von den Jugendlichen selbst her gibt es dazu ohnehin kaum eine Alternative. Auf Dauer wird die Konfirmandenarbeit ihren Fragen weder ausweichen wollen noch ausweichen können.

Neben der Erweiterung des thematischen Bestands kann in dieser Hinsicht noch an weitere Perspektiven gedacht werden, die in der Konfirmandenarbeit wahrgenommen werden können und wahrgenommen werden sollten. So könnte beispielsweise die Begegnung mit Muslimen, vielleicht beim Besuch einer Moschee, zu einem festen Bestandteil der Konfirmandenzeit werden. Dabei sollte dann nicht eine Wiederholung des vielleicht im Religionsunterricht erworbenen Wissens etwa über die Fünf Säulen des Islam im Zentrum stehen, sondern die Erfahrung von Begegnungen und dialogischer Verhältnisse, wie

sie dem christlichen Glauben entsprechen. Sehr viel deutlicher, als dies vielfach in der Schule geschieht, könnten dabei auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Glaubensweisen sowie die Positionen der Kirche zur Debatte stehen. Mehr als in der Schule kann in der Gemeinde eine Antwort auf die Frage erwartet werden, wie überzeugte Christen sich zu nicht-christlichen Glaubensüberzeugungen stellen.

Konfirmandenarbeit in der Spannung zwischen privat und öffentlich

Vielfach ist kaum bewusst, dass die Konfirmandenarbeit in den letzten zwei Jahrhunderten eine nachhaltige Privatisierung erfahren hat. Bei ihrer flächendeckenden Einführung im 18. Jahrhundert war die Konfirmation nicht nur ein deutlich öffentliches Ereignis. Sie war vielmehr auch Voraussetzung für den Erwerb gesellschaftlicher Rechte, beispielsweise für den Eintritt ins Arbeitsleben. In anderen europäischen Ländern durfte man ohne Konfirmation nicht einmal heiraten (vgl. die Berichte in Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010). Heute hingegen hat die Konfirmation ihre gesellschaftlich-rechtliche Bedeutung fast durchweg verloren. Lediglich im Blick auf das Recht, ein Patenamnt zu übernehmen, scheint eine solche Verknüpfung gelegentlich noch auf, wenngleich Kirchengemeinden bei der Vergabe eines Patenamtes zumeist nur den Taufschein, aber keine Konfirmationsbestätigung von den zukünftigen Paten anfordern und insofern faktisch auch ein nicht-konfirmierter evangelischer 14-Jähriger als Pate zugelassen wird. Insofern sind Konfirmandenarbeit und Konfirmation, anders als unter dem Aspekt von Kirche in der Zivilgesellschaft gefordert, tatsächlich weithin zu einer bloßen Privatangelegenheit geworden. Schon seit dem 19. Jahrhundert wird sie als Familienfest gefeiert. Dass die Familien diesem Fest auch heutzutage eine große Bedeutung beimessen, zeigt die Tatsache, dass 77 % der befragten Eltern die Konfirmation als »eines der wichtigsten Feste im Leben meines Kindes« bezeichnen (KA in Dtl., 77-79). Als Familienfest steht die Konfirmation in einem zuallererst privaten Rahmen oder Horizont.

Ohne dass dies so beabsichtigt war, hat auch die kasualtheologisch begründete, immer engere Verknüpfung von Konfirmandenarbeit oder Konfirmation mit dem individuellen Lebenszyklus die Privatisierung weiter befördert. Je mehr die Konfirmation als ein Familienfest erscheint und als solches auch kirchlich bejaht und ausgestaltet wird, desto mehr tritt ihr privater Charakter hervor.

Die Bindung an die Bedürfnisse der Jugendlichen und ihrer Familien sollte freilich auch in Zukunft nicht rückgängig gemacht werden. Eine immer weiterreichende Privatisierung wird jedoch dem Öffentlichkeitsanspruch von Glaube und Evangelium nicht gerecht.

Die entscheidende Aufgabe besteht hier darin, die öffentliche Bedeutung und Ausrichtung von Konfirmandenarbeit und Konfirmation, gerade auch nach der Trennung von Staat und Kirche, bewusst und sichtbar zu machen. Der Bezug auf die Zivilgesellschaft stellt dafür einen ersten, aber nicht den einzigen Anknüpfungspunkt dar. Künftig sollte in allen Hinsichten, im Sinne eines übergreifenden Gestaltungskriteriums, immer mitbedacht werden, wie die öffentliche Bedeutung von Konfirmandenarbeit und Konfirmation gestärkt werden kann.

Die Zugänglichkeit von Kirche mit Jugendlichen auf die Probe stellen

Bei diesem Parameter geht es einerseits um die Wahrnehmung der schon seit längerer Zeit bekannten Herausforderung, dass unter den heutigen Voraussetzungen der religiösen Sozialisation die Konfirmandenzeit häufig die erste (intensivere) Begegnung mit dem kirchlichen Christentum darstellt und dass hier insofern Kirche und Gemeinde für die Jugendlichen automatisch auf dem Prüfstand stehen. Darauf verweist die manchmal als despektierlich wahrgenommene Frage der Jugendlichen: »Was bringt mir das?« Die Fragen und Erwartungen der Jugendlichen beziehen sich, genauer betrachtet, insbesondere darauf, ob Kirche glaubwürdig ist und ob Gemeinde ein Ort für Jugendliche sein kann (vgl. etwa Schweitzer 1996, 195).

Andererseits machen die Befunde der Bundesweiten Studie verschiedene aktuelle Zuspitzungen bewusst, durch welche die Frage nach der Zugänglichkeit von Kirche weiter akzentuiert wird. Wenn man so will, kann in dieser Hinsicht auch eine missionarische Dimension der Konfirmandenarbeit gesehen werden – in der Gestalt der Anfrage an die Kirche selbst, ob sie sich den Jugendlichen als genügend offen und attraktiv zu präsentieren vermag.

Den Jugendlichen begegnet Kirche heute als ein Anbieter auf dem Markt. Offenbar gehen Jugendliche hier wie auch in anderen Fällen davon aus, dass man die Angebote dieses kirchlichen Anbieters ebenso nutzen oder auch nicht nutzen kann, wie es bei anderen Anbietern der Fall ist (vgl. die eindrücklichen Beispiele bei Schweitzer / Biesinger u. a. 2006, 53). So zeigen die Befunde, dass ein großer Teil der Jugendlichen durchaus der Konfirmandenzeit vorangehende Kontakte mit kirchlichen Angeboten gehabt hat, dass diese Kontakte aber in aller Regel nicht zu einer dauerhaften Verbindung mit Kirche führen. In der Konfirmandenzeit muss sich nun erweisen, ob aus gelegentlichen Kontakten und Berührungen eine dauerhafte Bindung werden kann.

Im Blick auf die Zugänglichkeit von Kirche stellen sodann die Befunde zur Nicht-Beteiligung von Jugendlichen an der Konfirmandenarbeit eine wichtige Frage dar. Auch wenn die Nicht-Teilnehmer prozentual betrachtet eine kleine

Minderheit darstellen – zumindest im Westen sind es weniger als 10 % der evangelischen Jugendlichen eines Jahrgangs –, summieren sich die absoluten Zahlen doch auf beträchtliche etwa 25000 Jugendliche pro Jahr. Zu bedenken sind darüber hinaus auch die konfessionslosen Jugendlichen vor allem im Osten sowie Jugendliche aus Elternhäusern, die sich, etwa aufgrund gemischt-konfessioneller oder gemischt-religiöser Zugehörigkeiten, statistisch nicht so einfach zuordnen lassen. Da die Befunde zugleich darauf verweisen, dass die Entscheidung über die Teilnahme in aller Regel bereits vor der Konfirmandenzeit fällt, greifen in diesem Falle auch Optimierungen in der Durchführung der Konfirmandenarbeit insofern nicht, als damit immer nur die bereits vorselektierte Teilnehmergruppe erreicht wird.

Nachdrücklich markieren die Befunde schließlich den unterschiedlichen Erfolg der Konfirmandenarbeit bei verschiedenen Teilgruppen, die sich im Anschluss an die neuere kirchensoziologische Deskription auch als verschiedene Lebensstile und Milieus beschreiben lassen (vgl. etwa Huber u. a. 2006). »Erfolgreich« ist Konfirmandenarbeit offenbar vor allem bei denen, die tendenziell höheren Bildungsschichten angehören und die in der Herkunftsfamilie ein höheres Maß an religiöser Sozialisation erfahren haben. Weit weniger erfolgreich und zugänglich präsentiert sich die Kirche in der Gestalt von Konfirmandenarbeit für andere, die nicht über entsprechende Voraussetzungen verfügen. Zugespitzt formuliert: Gerade bei denen, deren Verbindung zur Kirche ohnehin schwach oder prekär ist, greift auch die Konfirmandenarbeit nicht. Vielmehr bestätigt sie erneut die im Blick auf bestimmte Gruppen geringe Zugänglichkeit von Kirche.

Vor diesem Hintergrund ist übergreifend die Frage zu stellen, wie es gelingen kann, dass Jugendliche sich selbst die Kirche »aneignen«. Wie können Jugendliche, nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und handlungsbezogen, nachvollziehen, dass sie selbst Kirche sind und dass es ihnen zusteht, sich als Kirche zu begreifen? Offenbar kann dies nur gelingen, wenn Jugendliche die Erfahrung machen, dass sie in der Kirche nicht nur als Subjekte wahrgenommen und anerkannt werden, sondern dass sie selbst Subjekte von Kirche sein dürfen und sein sollen. Dazu brauchen sie die Erfahrung, dass sie die Kirche gestalten und so verändern können und dürfen, dass sie ihren Interessen, Bedürfnissen und Vorstellungen stärker entgegen kommt.

4. Ausblick

Zusammengenommen umschreiben diese vier Parameter – *Bildung in der Zivilgesellschaft, Konfirmandenarbeit in der Pluralität, öffentlicher Bezug der Konfirmandenarbeit, Zugänglichkeit von Kirche* – ein verändertes Profil, das aller-

dings erst in Umrissen erkennbar ist. Dieses Profil kann natürlich auch nicht einfach aus der Theorie heraus präzisiert oder gar realisiert werden, auch nicht auf der Grundlage der empirischen Befunde der Bundesweiten Studie. Vielmehr wird es in den nächsten Jahren darauf ankommen, Erfahrungen in diesen Hinsichten zu sammeln, indem entsprechende Modelle erprobt werden. Insofern geben die Parameter vor allem neue Aufmerksamkeitsrichtungen vor.

Betont werden soll am Ende allerdings noch einmal, dass es keineswegs um eine solche Kurskorrektur gehen soll, durch welche der Übergang vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit jetzt wieder zur Disposition gestellt würde. Die veränderten Parameter müssen sich vielmehr mit der Konfirmandenarbeit verbinden – als ein Leitbild, in dem die Konfirmandenarbeit neue Bedeutung gewinnen kann.

Literatur

- Adam, G. (1980), Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit, Göttingen.
- Adam, G. (1986), Glaube und Lernen in Schule und Gemeinde – Eine Verhältnisbestimmung. In: Ders. (²1994), Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I, Würzburg, 139-160.
- Adam, G. (1998), Didaktik und Konfirmandenarbeit. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU Praxis (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh, 165-182.
- Adam, G. u. a. (Hg.) (2004), Never walk alone ... KU Praxis 47 (Themenheft mit Teamerhandbuch als Beilage).
- Adam, G. u. a. (Hg.) (2008), Abgefahren – Wochenenden und Freizeiten, KU Praxis 52.
- Adam, G. u. a. (Hg.) (2009), Stark machen. Konfirmation und Elternarbeit, KU Praxis 55.
- Adam, G./Hahn, K. (1998), Planungsentscheidungen in der Konfirmandenarbeit. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU Praxis (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh, 183-209.
- Adam, G./Lachmann, R. (Hg.) (⁴2002), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 1. Basisband, Göttingen.
- Adam, G./Lachmann, R. (Hg.) (²2006), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 2. Aufbaukurs, Göttingen.
- Adler, H. (2004), Ehrenamtliche gewinnen und pflegen. In: KU Praxis 47, 9 f.
- Adler, H./Feußner, H./Schlenker-Gutbrod, K. (2007), Teamer in der Konfirmandenarbeit. Schulungsmodule für Ehrenamtliche, Gütersloh.
- agae (Hg.) (2006), Damit das Fest zum Fest wird. Feste feiern nach Trennung und Scheidung, Berlin.
- Ahrens, S. (2010), Alle zusammen, Konfirmation als Herausforderung und Chance für die Patchwork-Familie. In: Adam u. a. (Hg.), Stark machen, Konfirmation und Elternarbeit, KU Praxis 55, 55-57.
- Ahrens, S./Pithan, A. (Hg.) (2000), KU, weil ich ein Mädchen bin. Ideen, Konzeptionen, Modelle für Mädchengerechten KU, Gütersloh.
- Arbeit mit Kindern und Familien (2003), Christenlehre – Religionsunterricht, Praxis 56, 4-9.
- Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit am Pädagogisch-Theologischen Institut der EKM und der Evangelischen Landeskirche Anhalts (Hg.), »Türen öffnen – Brücken bauen!«. Rahmenordnung und Handreichung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der EKM, Drübeck, online zugänglich: <http://bit.ly/91zVE2>.
- Arnold, J. (2010), Was geschieht im Gottesdienst? Zur theologischen Bedeutung des Gottesdienstes und seiner Formen, Göttingen.

- Arnold, J./Baltruweit, F./Brandy, H. C./Wöhrle, S. (Hg.) (2010), *Brannte nicht unser Herz? – Auf dem Weg zu lebendigen Gottesdiensten*. In: Arnold, J. (Hg.), *Gemeinsam Gottesdienst gestalten*, Band 13, Hildesheim.
- Bartels, T. (2008), *Konfi-Arbeit Ost. Konfirmandenarbeit und Ausbildung von Konfiteamern in Vorpommern*. In: *das baugerüst* 2, 76-79.
- Bartels, T./Keßler, H.-U. (2004), *Hoffnungspotentiale mobilisieren. KonfiCamps und Teamer-Ausbildung in Pommern*. In: *KU Praxis* 47, 14-16.
- Becker, G. u. a. (Hg.) (2004), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft).
- Bertelsmann Stiftung (2007), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze*, Gütersloh.
- Beyer, M. (2010), *Konfirmandenarbeit in Sachsen. Impulse aus einer bundesweiten Studie*. In: *Ev.-Luth. Landeskirche Sachsen* (Hg.), *Konfirmandenarbeit in Sachsen*, 13-17.
- Beyer-Henneberger, U. (Hg.) (2006), *Gemeinsam geht es besser! Qualifizierung Ehrenamtlicher für die Konfirmandenarbeit*, Loccum.
- Beyer-Henneberger, U. (2010), *Vom Frust zur Lust oder: Schöner scheitern. Auf dem Weg zu einer gelasseneren und professionelleren Konfirmandenarbeit – die Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in den Sprengeln*. Online zugänglich unter <http://www.rpi-loccum.de/beyfrust.html>, [24.06.2010].
- Beyer-Henneberger U./Kiesé, H./Michaelsen, S. (Hg.) (2007), *Feste Feiern mit Kindern im KU 4. Hintergründe – Modelle – Praxisideen, Arbeitshilfen KU 25*, Loccum.
- Beyer-Henneberger, U./Tergau-Harms, C./Wecker, A. (Hg.) (2008), *Vom Zuschauen zum Agieren, Arbeitshilfen KU 26*, Loccum.
- Bildungskammer der Ev. Kirche in Mitteldeutschland (Hg.) (2010), *Perspektiven der Gemeindepädagogik in der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland*, Online zugänglich unter <http://bit.ly/9zFCyC> [1.6.2010].
- Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Seelsorge (Hg.) (2007), *Tatort Kurs. Praxisbuch für die Gruppenleiterausbildung*, Münster.
- Bizer, C. (1989), *Liturgie und Didaktik*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 5, Neukirchen-Vluyn, 83-111.
- Bizer, C./Rupp, H. (2009), *Kleiner Kirchenführer: Mit der Bibel durch das Haus Gottes*, Stuttgart.
- Böhme-Lischewski, Th./Lübking, H.-M. (Hg.) (1995), *Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, Bielefeld.
- Böhme-Lischewski, Th./Stemm, S. v./Elsenbast, V. (Hg.) (2010), *Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zur EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster*.
- Bosselmann, R. (1996), *Eine kleine Einführung in das Psychodrama für Neulinge & Vertreter unterschiedlicher Methoden*. In: Bosselmann, R./Lüffe-Leonard, E./Gellert, M., *Variationen des Psychodramas. Ein Praxisbuch – nicht nur für Psychodramatiker*, Kiel.

- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1973), Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt am Main.
- BSLK 1976 = Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche (1976), Göttingen.
- Bucher, A./Büttner, G./Freudenberger-Lötz, P./Schreiner, M. (Hg.) (2002 ff.), Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend/Misereor (Hg.) (2008), Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf.
- Carlquist, B. (1990), Zur Arbeit mit geistig behinderten Menschen in der schwedischen Kirche. In: Adam, G. u. a. (Hg.) (1990), Wege religiöser Kommunikation, Münster, 35-42.
- Carlquist, B. (1993), Integration: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven – Das Beispiel Schweden. In: Adam, G. u. a. (Hg.) (1993), Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns, Münster, 73-82.
- Cohen, J. L./Arato, A. (1992), Civil Society and Political Theory, Cambridge/London.
- Cohrs, F. (1978), Die evangelischen Katechismusversuche. 2 Bände, (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1900-1907) Hildesheim.
- Comenius Institut i. Verb. mit dem Verein KU-Praxis (Hg.) (1998), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh.
- Conrad, J. (2009), Spiritualität gestalten. Einführung ins Thema und Literatur zum Thema. In: Pädagogisch-Theologisches Zentrum Stuttgart (Hg.), anknüpfen update 4 – Spiritualität gestalten, Stuttgart.
- Cornehl, P. (1975), Frömmigkeit – Alltagswelt – Lebenszyklus. Propädeutische Notizen. In: Pastoraltheologie 64, 388-401.
- Cramer, C./Ilg, W./Schweitzer, F. (2009), Reform von Konfirmandenarbeit – wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, Band 2, Gütersloh.
- Das baugerüst 2/2008: Themenheft »Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit«.
- Degen, R. (2000), Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit. In: Ders., Im Leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik, Münster u. a., 318 ff.
- Degen, R. (2001), Kirchliche Jugendfeier zwischen Konfirmation und Jugendweihe. Die Diskussion um ein neues Ritual. In: KU Praxis 42, 72-75.
- Degen, R./Hansen, I. (1998), Lernort Kirchenraum, Münster u. a.
- Dienst, K. u. a. (Hg.) (1981), Konfirmandenpraktikum, KU Praxis 14.
- Döhnert, A. (2002), Kein Grund zu überlegenem Lächeln. Jugendweihe und Konfirmation zwischen Konkurrenz und Lernverhältnis. In: Lernort Gemeinde 20, 23-27.
- Domay, E./Starck, R. (Hg.) (2004), Mit Konfirmandinnen und Konfirmanden Gottesdienst feiern. Gottesdienste, Predigten, Aktionen, Szenen, liturgische Stücke und Anregungen, Gottesdienst-Praxis Serie B, Gütersloh.
- Domsgen, M. (2006), Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig.
- Domsgen, M./Haeske, C. (2009), Zukunfts- oder Auslaufmodell. Konfirmanden-

- arbeit im Osten Deutschlands. Realität und Perspektiven. In: Deutsches Pfarrblatt 109, 302-306.
- Domsgen, M./Haeske, C. (2010), Warum und wie Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert die Familie im Blick haben sollte. In: Böhme-Lischewski, Th./Stemm, S. v./Elsenbast, V. (Hg.), Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert, Münster, 54-57.
- EKD 2009 = Evangelische Kirche in Deutschland (2009), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD, Gütersloh.
- Evangelische Kirchen in Nordrhein-Westfalen (2009), Bildungsgerechtigkeit und Schule. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirchen in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses. Bielefeld. Online zugänglich unter http://www04.ekvw.de/fileadmin/sites/ekvw/Dokumente/texte/Bildungsgerechtigkeit_RWL_NEU.pdf [22. 12. 2009].
- Evangelischen Arbeitsstelle Bildung und Gesellschaft (Hg.) (2005 ff.), Konfi-Eltern-Briefe, Speyer.
- Evangelischer Oberkirchenrat Baden und Württemberg (2008), Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg. Karlsruhe. Online zugänglich unter http://www.ekiba.de/download/Schulpapier-Landeskirchen_08-09-26.pdf [22. 12. 2009].
- Evangelisches Medienhaus (Hg.) (2009), Konfi 3. Kinder erleben Kirche, DVD komplett, Dokumentarfilm mit Zusatzmaterial, Stuttgart.
- Fausser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006), Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend, Opladen/Farmington Hills.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007), Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart.
- Freudenberger-Lötz, P./Reiß, A. (2009), Theologische Gespräche mit Jugendlichen. In: KatBl, 97-102.
- Gerts, D./Hahn, K./Starck, R. (1998), Organisationsformen der Konfirmandenarbeit. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh, 210-226.
- Gilsdorf, R./Kistner, G. (¹⁷2008), Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Seelze-Velber.
- Gräß, W. (2001), Religiöse Lebensdeutungen in Gegenwartskultur und Christentum entdecken. In: Dressler, B./Klie, Th./Mork, C. (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover, 43-58.
- Graßmann, F./Zugehör, Th. (2001), Buon giorno, KonfiCamp!, München.
- Großer, A./Schlenker-Gutbrod, K. (2006): Verknüpfen. Jugend- und Konfirmandenarbeit, Freizeit- und Gruppenarbeit. Aktivgruppen gründen, Stuttgart.
- Haeske, C. (2002), Heimat Gottesdienst. Wie möglichst viele sich im Gottesdienst zuhause fühlen, In: Mitteilungsblatt der Lutherisch-Liturgischen Konferenz in Bayern 2, 4-47.

- Haeske, C. (2007), Konficamp-Netzwerk gegründet. In: Praxis Gemeindepädagogik 60, 57.
- Haeske, C. (2008a), Auf Wiedersehen, war toll mit euch!. Dokumentation zum 1. EKM-Konficamp. In: AUFBrüche 1, 8-35.
- Haeske, C. (2008b), Konficamps im Vergleich. In: KU Praxis 52, 54-57.
- Haeske, C. (2009), Warum KU in Finnland so populär ist. In: KU Praxis 53, 60-63.
- Haeske, C. (2010a), »Das Wort wurde Mensch und schlug sein Zelt unter uns auf ...«. Wie Konfi-Camps das Evangelium inszenieren. In: das baugerüst 62, H. 4.
- Haeske, C. (2010b), Öffnen und Vernetzen. Einführung in die EKM-Rahmenordnung für Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit am Pädagogisch-Theologischen Institut der EKM und der Evangelischen Landeskirche Anhalts (Hg.) (2010), Türen öffnen, Brücken bauen! Rahmenordnung und Handreichung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der EKM, Drübeck, 26-34.
- Haeske, C. (2010c), Raus aus der Nische! Impulse für die Neuausrichtung der Konfirmandenarbeit in Ostdeutschland. In: Kefler, H./Doyé, G. (Hg.), Den Glauben denken, feiern und erproben – Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig.
- Haeske, C. (2010d), Soziale und pastorale Perspektiven der Konfirmation in Ostdeutschland/Social and Pastoral Perspectives of Confirmation in Eastern Germany. In: Hill, Chr./Schwöbel, Chr. (Hg.), Bereits erreichte Gemeinschaft und weitere Schritte/Communion Already Shared and Further Steps, Frankfurt am Main, 2-22, 23-42.
- Haeske, C./Kefler, H.-U. (2009a), Forschungsprojekte aus Ostdeutschland. In: Schweitzer/Elsenbast 2009, 77-95.
- Haeske, C./Kefler, H.-U. (2009b), Konfirmation und Jugendweihe. Was Konfirmandinnen und Konfirmanden von der Jugendweihe halten. In: Praxis Gemeindepädagogik 4, 15-19.
- Haeske, C./Niemelä, K. (2010), Das finnische Erfolgsgeheimnis. Impulse aus der Konfirmandenarbeit im Land der tausend Seen für die deutsche Jugendarbeit. In: deutsche jugend 58, 377-384.
- Hahn, K. u. a. (1998), Miteinander glauben – leben – lernen: Aus- und Fortbildung für eine lebendige Konfirmandenarbeit. In: Comenius Institut (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh, 389-406.
- Hammerbacher, S./Krehn, G./Stein, M. (2006), Lernwerkstatt Konfiarbeit: Konzeption der Lernwerkstatt Konfiarbeit/Erfahrungsraum Gottesdienst.
- Haringer, St./V. (2009), »Da hab ich dann irgendwann festgestellt, dass ich doch an Gott glaube.« Das Augsburger KonfiCamp im Spiegel religiöser Identitätskonstruktionen, Norderstedt.
- Härle, W. (2008), Wachsen gegen den Trend – Analysen von Gemeinden, mit denen es aufwärts geht, Freiburg u. a.
- Hauschildt, E. (2010), Gottesdienst für alle unter einem Dach? – Gottesdienstplanung zwischen Zielgruppenorientierung und Integration. In: Arnold, J. u. a. (Hg.), »Brannte nicht unser Herz« – Auf dem Weg zu lebendigen Gottesdiensten.

- In: Arnold, J. (Hg.), *Gemeinsam Gottesdienst gestalten*, Band 13, Hildesheim, 37-50.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008), Familien. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden, 371-381.
- Hennig, P. (1982), Konfirmandenelternarbeit, Stuttgart u. a.
- Hennig, P. (2010), Und es lohnt sich doch! Drei Jahrzehnte Konfirmandenelternarbeit aus heutiger Sicht. In: *KU Praxis* 55, 42-45.
- Hentig, H. v. (1993), *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, München.
- Hermes, E. (1995), Pluralismus aus Prinzip. In: Ders., *Kirche für die Welt. Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland*, Tübingen, 467-485.
- Herrmann, Chr. (2008), Die Begeisterung für Konficamps ist ungebrochen. Erfahrungsbericht von der zweiten bundesweiten Konficamp-Tagung. In: *AUFBrüche* 2, 36-37.
- Hinderer, M. (2005), Elternabend zur Konfirmation. In: *Anknüpfen – Praxisideen für die Konfirmandenarbeit*, Stuttgart, 22-28.
- Hinderer, M. (2006), Konfirmandenunterricht in zwei Phasen. *KU* 3/8 (bzw. 4/8) – ein Zukunftsmodell? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 285 ff.
- Hinderer, M./Jasch, S./Schnürle, K. (2010), Konfirmandenunterricht in zwei Phasen – *KU* 3/8 (bzw. 4/8) – ein Zukunftsmodell? In: Böhme-Lischewski, Th./Stemm, S. v./Elsenbast, V., *Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation der EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster*, 44-47.
- Hinderer, M./Tröndle, T. (2005), Taufe – meinem Leben auf der Spur. In: *Pädagogisch-Theologisches Zentrum* (Hg.), *Anknüpfen – Praxisideen für die Konfirmandenarbeit*, Stuttgart, 81-84.
- Huber, W. (1997), *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh.
- Huber, W. (2009), Glauben entdecken und leben in der Konfirmandenzeit. In: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Konfirmandenzeit auf dem Prüfstand. Neue Befunde zur Bildung im Jugendalter*. In: *epd-dokumentation* 28-29, 11-17.
- Huber, W./Friedrich, J./Steinacker, P. (Hg.) (2006), *Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die 4. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh.
- Ilg, W. (2005), *Freizeiten auswerten – Perspektiven gewinnen. Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Evaluation von Jugendreisen im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg* (Bielefelder Jugendreiseschriften 7), Bremen. (incl. der CD-ROM: *Jugend und Europa*).
- Ilg, W. (2008), *Evaluation von Freizeiten und Jugendreisen. Einführung und Ergebnisse zum bundesweiten Standard-Verfahren*, Hannover.
- Ilg, W./Schweitzer, F./Elsenbast, V. in Verb. mit M. Otte (2009), *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen*, Gütersloh.
- Innanen, T./Niemelä, K./Porkka, J. (2010), *Confirmation Work in Finland*. In: Schweitzer, F./Ilg, W./ Simojoki, H. (Hg.), *Confirmation Work in Europe*.

- Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries, Gütersloh, 139-161.
- Kammerer, S. (2010), »Buuuhh«. Ein Vorstellungsgottesdienst über die »Hexe von En-Dor« und das Thema Angst. In: Adam, G. u. a. (Hg.), Stark machen, Konfirmation und Elternarbeit, KU Praxis 55, 14-16.
- Kanzleiter, G./Krebs, R. (2007), Das Trainee Programm, Stuttgart.
- Kaupp, A. (2005), Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen. *Zeitzeichen* 18, Ostfildern.
- Keßler, H.-U. (2010), Inhalte und Subjektorientierung. In: Böhme-Lischewski, Th./Stemm, S. v./Elsenbast, V. (Hg.) (2010), Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zur EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster, 36-39.
- Keßler, H.-U./Nolte, B. (2003, 4. Aufl. 2009), Konfis auf Gottsuche, Gütersloh.
- Keßler, H.-U./Nolte, B. (2006), Im Himmel und auf Erden. Das Holk-Projekt, Gütersloh.
- Kiesé, H./Podszus, L. (2007), Fünfzehn Argumente für KU 4. In: Beyer-Henneberger, U./Kiesé, H./Michaelsen, S. (Hg.), Feste Feiern mit Kindern im KU 4. Hintergründe – Modelle – Praxisideen, Arbeitshilfen KU 25, Loccum, 22-23.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1998), Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1998), Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift, Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2006), Gerechte Teilhabe – Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität, Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009), Konfirmandenzeit auf dem Prüfstand. Neue Befunde zur Bildung im Jugendalter. 2. März 2009, Französische Friedrichsstadt-kirche, Berlin. epd-dokumentation, H. Sonderdruck, Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009b), Evangelische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben. Online zugänglich unter www.ekd.de/download/broschuere_2009_internet.pdf [06.04.2010].
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2010), Kirche und Jugend. Lebenslagen – Begegnungsfelder – Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.
- Klafki, W. (1985), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel.
- Klein, S. (1999), Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen. In: RpB 43, 25-40.
- Klie, Th. (2009), Öffentliche Reizung zum Evangelium. Konfirmandenunterricht

- werbend inszenieren. In: Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs (Hg.), Werkstatt Konfirmandenarbeit – Impulse aus Mecklenburg, Ludwigslust, 23-27.
- Knauth, Th./Bräsen, F./Langbein, E. (Hg.) (2002), KU, weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzeptionen, Modelle für jugengerechten KU, Gütersloh.
- Knepper, C. (2010), Die Jugendweihe im Spannungsfeld zwischen Familie, Politik und Kirche. In: Zeitschrift für Gottesdienst und Predigt 1, 15-18.
- Kolb, H. (2009), Eltern-Konfer, In: KU Praxis 55, 50-54.
- Krebs, R./Veit, H. (1998), Konficamps. In: Ev. Jugendwerk in Württemberg (Hg.), ejw-aktuell 10, Stuttgart.
- Krützfeld, S./Martini, U. (2009), Erste Thesen zur bundesweiten Konfi-Studie: Ein Werkstattbericht, Schöneberger Hefte 2/2009.
- Kumlehn, M., Vom Lesetext zum Lebenstext. Bibeldidaktik im Konfirmandenunterricht. In: Dressler, B./Klie, T./Mork, C. (Hg.) (2001), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover, 59-72.
- Kunz, R. (2003), Gottesdienst: Ein Stück populärer Kultur? In: Praktische Theologie 38, 193-201.
- Langbein, E. (2003), Handreichung. Organisationsmöglichkeiten der Konfirmandenarbeit. Online zugänglich unter <http://www.pti-nordelbien.de/fix/downloads/KU/hr%20orgku.pdf> [20.4.2010].
- Langbein E./Hübner, R. (2005) Bibeltheater. In: Adam, G. u. a. (Hg.) (2005), Die Bibel. Entdecken, erleben, aufführen, Vol. 2, KU Praxis 49, 92-95.
- Lange, E. (1975), Bildung als Problem und als Funktion der Kirche. In: Matthes, J. (Hg.), Erneuerung der Kirche – Stabilität als Chance? Konsequenzen aus einer Umfrage, Gelnhausen/Berlin, 189-222.
- Lemieux, M. (1996), Gewitternacht, Landsberg.
- Lenz, K./Nestmann, F. (Hg.) (2009), Handbuch Persönliche Beziehungen, Weinheim/München.
- Löwe, F. W. (2004), Kirche macht Spaß – Mit dem Wiesbadener Konfi-Camp starten Jugendliche schwungvoll in ihre Konfirmandenzeit. In: Schönerberger Hefte 34, 15-17 (veränderter Wiederabdruck in DPfBl 105, 1/2005, 22-25).
- Löwe, F. W. (2008), Konfi-Camps. In: das baugerüst 2, 64-68.
- Lübking, H.-M. (Hg.) (21998), Gottesdienste für Jugendliche. Praxismaterialien für alle Sonn- und Feiertage des Kirchenjahres (Perikopenreihe 1), Düsseldorf.
- Lübking, H.-M. (2001), Neues Kursbuch Konfirmation. Ein Praxisbuch für Unterricht in der Konfirmandenarbeit, Düsseldorf.
- Lübking, H.-M. (2004), Die Ganztagschule und die Kirche. In: U. Beyer-Henneberger (Hg.), Wenn die Schule zum Lebensort wird. Herausforderungen für die Gestaltung der Konfirmandenarbeit. Religionspädagogisches Institut, Rehbürg-Loccum (Arbeitshilfen KU 23), 23-30.
- Lübking, H.-M. (2005), Die Konfirmandenarbeit als Bildungsauftrag der evangelischen Kirche. In: Ders., Kursbuch Konfirmation. Praxisbuch für Unterrichtende, Düsseldorf, 10f.
- Lüffe-Leonard, E., (21996), Psychodrama in der Erwachsenenbildung. In: Bosselmann, R./Lüffe-Leonard, E./Gellert, M., Variationen des Psychodramas. Ein Praxisbuch – nicht nur für Psychodramatiker, Kiel, 97-107.
- Mäkinen, A. (2008), Glaube – Liebe – Spiritualität. Konfirmandenzeit als ein Teil

- finnischer Jugendkultur. Vortrag im RPI Loccum am 23.6.2008. Online zugänglich unter www.rpi-loccum.de/vortr.html
- Maly, V. (1998), Schule, Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit. In: Come-nius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU Praxis (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh, 355-368.
- Matthes, J. (1975), Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte. Überlegungen zur Struktur volkskirchlichen Teilnahmeverhaltens. In: Ders. (Hg.), Erneuerung der Kirche – Stabilität als Chance? Konsequenzen aus einer Umfrage, Gelnhausen/Berlin, 83-112.
- Meyer, K. (2003), Vertrautheit von Konfirmandinnen und Konfirmanden mit dem lutherischen Gottesdienst – Anregungen zu einer Didaktik der Liturgie. In: Mork, C., Konfirmandenzeit als Biographiebegleitung, Loccum, 23-37.
- Meyer, K. (2009), »Was hat dir am letzten Gottesdienst gefallen?« – »... dass ich mitmachen konnte«. Lerndimensionen beim Thema »Gottesdienst« in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: Schlag, T./Neuberth, R./Kunz, R. (Hg.), Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft, Zürich, 221-237.
- Meyer-Blanck, M. (1997), Inszenierung und Präsenz. Zwei Kategorien des Studiums Praktischer Theologie. In: Wege zum Menschen 49, Heft 1, 2-16.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999), Evaluation – eine Handreichung, Schriftenreihe Schule in NRW, Materialien Schulentwicklung, Düsseldorf.
- Naurath, E. (2006), Literaturbericht: Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. In: PrTh 41, 35-40.
- Neidhart, W. (1964), Konfirmandenunterricht in der Volkskirche, Zürich.
- Niemelä, K. (2010), Religious Change during Confirmation Time. In: Schweitzer, F./Ilg, W./Simojoki, H. (Hg.) (2010), Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries. Gütersloh, 244-253.
- Niemelä, K./Pruuki, L. (2009), Rippikoulun toteutustavat Euroopassa. In: T. Innanen/K. Niemelä (Hg.), Rippikoulun todellisuus, Tampere, 78-90.
- Niermann, D. (2009), Baustein 2: Blind Date. Verabredung zu einem Gespräch. In: KU Praxis 53, 55-57.
- Niermann, D. (2009), Mit dem Wartburg zur Wartburg. Erlebnisorientierte Projekte im KU, KU Praxis 53.
- Nipkow, K. E. (1986), Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 111, 600-608.
- Nipkow, K. E. (1987), Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München.
- Nipkow, K. E./Schweitzer, F. (Hg.) (1991), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1: Von Luther bis Schleiermacher (ThB 84), München.
- Oberländer, R. (2009), KonfiCamp Modelle in Württemberg. In: Ev. Jugendwerk in Württemberg (Hg.), ejw-aktuell, Stuttgart.
- Pädagogisch-Theologisches Zentrum (Hg.) (2005), Anknüpfen-Praxisideen für die Konfirmandenarbeit, Stuttgart.
- Pettersson, P./Simojoki, H. (2010), Does Confirmation Work Contribute to Civil

- Society? In: Schweitzer, F./Ilg, W./Simojoki, H. (Hg.), *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences, and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*, Gütersloh, 265–275.
- Pithan, A. (1999), Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess. In: A. Pithan/V. Elsenbast/D. Fischer (Hg.), *Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch*, Münster, 9–15.
- Pohl-Patalong, U. (2003), Die Bibel im Konfirmationsunterricht – rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen. In: *EvTh* 63, 296–310.
- Pohl-Patalong, U. (2008), Räume für Religion. Kirche und Schule im Kontext religiöser Pluralität. In: *PTh* 97, 186–205.
- Pohl-Patalong, U. (2009), *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen*, Stuttgart.
- Porkka, J. (2004), On kunnia olla isonen. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon isostoiminta 2000-luvun alussa, Helsinki.
- Porkka, J. (2009), Rippikoulusta seurakunnan vapaaehtoistyöhön – Isoseksi haluaamisen motiivit ja odotukset. In: Innanen, T./Niemi, K. (Hg.), *Rippikoulun todellisuus*, Tampere, 311–328.
- Preul, Reiner (1997), *Kirchentheorie*, Berlin/New York.
- Rat der EKD (Hg.) (1998), *Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe*, Gütersloh.
- Rat der EKD (Hg.) (2003), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*, Gütersloh.
- Rat der Evangelischen Kirche in Kurhessen-Waldeck (Hg.) (1990), *Konfirmandenarbeit und Konfirmation* (Didaskalia, Nr. 35), Kassel, 26.
- Rauschenbach, Th. (2009a), Konfirmandenarbeit der Zukunft. Perspektiven zur Bildung im Jugendalter. Plenum und Diskussion. In: *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Konfirmandenzeit auf dem Prüfstand. Neue Befunde zur Bildung im Jugendalter. epd-dokumentation* 28–29, 50–53.
- Rauschenbach, Th. (2009b), *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*, Weinheim/München.
- Reese, A. (2006), *Lebensgestaltung und Lebensbewältigung von alleinstehenden, kinderlosen Frauen um die 40 Jahre. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität*, Gütersloh.
- Repo, P. (2009), Das Konficamp – ein Highlight mit nachhaltiger Wirkung. Ein Rückblick auf die dritte bundesweite Konficamp-Tagung. In: *AUFBrüche* 1, 4–5.
- Repo, P. (2010), Konficamp – Da kannst du was erleben! Tagungsbericht zur vierten bundesweiten Konficamptagung. In: *AUFBrüche* 1, z. Ersch.
- Röhm, M./Trenn, O. (2010), Feste feiern. Konfirmation – Geld und Segen. In: Böhm-Lischewski, T./Stemm, S. v./Elsenbast, V. (Hg.), *Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert*, Münster, 62–65.
- Roos-Erbs, K. (2001), Ehrenamtlich Mitarbeitende gestalten die Konfirmandenarbeit mit. In: *Anknüpfen – Praxisideen für die Konfirmandenarbeit*, Heft 5, Stuttgart.
- Rothermel, B. (2009), KonfiCamps – Anregungen für nicht-wöchentlichen Konfirmandenunterricht. In: *Schönberger Hefte* 2, 33–35.

- Rupp, H. (Hg.) (2006), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart.
- Rupp, H. (2008), Theologisieren mit Jugendlichen. Vortrag 28. Januar 2008 PTZ. Online zugänglich unter <http://blog2.anknuepfen.de/wp-content/uploads/2008/02/vortrag-theologisieren-mit-jugendlichen8.pdf> [16.03.2010]
- Rupp, H. (2009), Auf der Suche nach dem Unterschied – Theologisieren und Philosophieren im Vergleich. In: JaBuKi 8, 170-181.
- Saß, M. (2005), Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven, Leipzig.
- Saß, M. (2008), Nur gemeinsam sind wir stark! Perspektiven einer Vernetzung von Konfirmandenzeit und Jugendarbeit. In: das baugerüst 2, 14-19.
- Schlag, T./Christensen, L. (2010), Gender and Confirmation Work. In: Schweitzer, F./Ilg, W./Simojoki, H. (Hg.) (2010), Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries, Gütersloh, 254-262.
- Schlag, Th./Neuberth, R./Kunz, R. (Hg.) (2009), Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft, Zürich.
- Schweitzer, F. (1996), Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- Schweitzer, F. (1999), Zivilgesellschaft-Schule-Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie? In: Scheilke, Ch. T./Schweitzer, F. (Hg.), Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster, 295-307.
- Schweitzer, F. (2001), Die Lebenswelt und religiöse Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Konfirmandenalter in didaktischer Perspektive. In: Dressler, B./Klie, Th./Mork, C. (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover, 73-87.
- Schweitzer, F. (2003a) mit weiteren Beiträgen von K. E. Nipkow u. a., Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn.
- Schweitzer, F. (2003b), Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, A. A. u. a. (Hg.), »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten. In: JaBuKi Bd. 2, Stuttgart, 9-18.
- Schweitzer, F. (2005a), Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57, 46-53.
- Schweitzer, F. (2005b), Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2006), Religionspädagogik, Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2009), Warum Konfirmandenarbeit erforschen? In: Schweitzer, F./Elsenbast, V. (Hg.), Konfirmandenarbeit erforschen, Gütersloh, 15-30.
- Schweitzer, F./Biesinger, A./Conrad, J./Gronover, M. (2006), Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg u. a.
- Schweitzer, F./Elsenbast, V. (Hg.) (2009), Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven, Gütersloh.

- Schweitzer, F./Englert, R./Schwab, U./Ziebertz, H.-G. (2002), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg/Gütersloh.
- Schweitzer, F./Ilg, W./Simojoki, H. (2009), Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen international-vergleichender Forschung zur Konfirmandenarbeit. In: Schweitzer, F./Elsenbast, V. (Hg.), Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven, Gütersloh, 197-211.
- Schweitzer, F./Ilg, W./Simojoki, H. (Hg.) (2010), Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries, Gütersloh.
- Schwöbel, C. (2003), Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen.
- Siegel, H. (1984), Gottesdienst und Konfirmanden. In: Handbuch für die Konfirmandenarbeit. Herausgegeben vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU Praxis, Gütersloh, 143-159.
- Sperling, J. B./Stapelfeldt, U./Wasseveld, J. (2007), Moderation. Teams professionell führen mit den besten Methoden und Instrumenten, Freiburg im Breisgau.
- Starck, R. (2004), »That was great!« Impressionen von einem Confirmation Camp in Finnland. In: KU Praxis 47, 12-14.
- Starck, R. (2006), Diakonisches Lernen in der Konfirmandenarbeit. In: Adam, G. u. a. (Hg.), Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens, Stuttgart, 308-319.
- Stemm, S. v. (2010), Mercy is falling – Gottesdienste für und mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: Böhme-Lischewski, Th./Stemm, S. v./Elsenbast, V., Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert, Münster, 58-61.
- Strauch, S. (2003), An ihre Taufe wird sich Franzi ihr Leben lang erinnern. Glaube, Leben, Lernen im KonfiCamp. In: KU Praxis 45, 7-8.
- Synode der EKD (1995), Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh.
- Tanner, A./Bardertscher, H./Holzer von Seismo, R. (Hg.) (2006), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich.
- Teichert, A. (2000), Es klingelt, also bin ich. Vom Handy als Fetisch. In: Magazin für Theologie und Ästhetik. Online zugänglich unter <http://www.theomag.de/07/at1.htm> [07.06.2010].
- Teichmann, W. (2006), Choral-Groove. Rhythmusspiele und einfache Körper-Begleit-Rhythmen zu Gesangbuchliedern, Singen bewegt – Neue Zugänge zum Singen in der Gemeinde Band 2, München.
- Theißen, G. (2000), Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh.
- Wallin, Th. (1990), Integrierte Konfirmandenarbeit in Schweden. Das Modell von Skagagarden. In: Adam, G. u. a. (Hg.) (1990), Wege religiöser Kommunikation, Münster, 151-159.
- Welker, M. (1995), Kirche im Pluralismus, Gütersloh.
- Wildermuth, B. (2005), Liebestraum und Treueschwur – ein Baustein zum 6. Gebot. In: Anknüpfen-Praxisideen zur Konfirmandenarbeit, Stuttgart, 303-307.
- Wyss-Jenny, E. (2009), Begegnung der Generationen. In: T. Schlag/R. Neuberth/

- R. Kunz (Hg.), Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft, Zürich, 207-220.
- Zelinsky, F. (2003), Eltern zuhören und Eltern verstehen: Auswertung von Interviews mit Eltern zu ihren Erwartungen an die kirchliche Arbeit mit Kindern und Familien. In: Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis 56, 4-10.

Autorinnen und Autoren

Dr. Dr. h. c. Gottfried Adam, em. Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität in Wien.

Ute Beyer-Henneberger, Pfarrerin und Leiterin der Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik Ostfriesland, Aurich; Dozentin im Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Oldenburg.

Thomas Böhme-Lischewski, Pfarrer und Dozent am Fachbereich Konfirmandenarbeit des Pädagogischen Institutes der Ev. Kirche von Westfalen, Schwerte.

Dr. Jörg Conrad, Pfarrer, Ludwigsburg, zuvor Studienassistent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Ev. Landeskirche in Württemberg, Stuttgart.

Dr. Michael Domsen, Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Volker Elsenbast, Pfarrer und Dipl.-Psych., Direktor des Comenius-Instituts Münster.

Hartmut Feußner, Pfarrer und Studienleiter in der Arbeitsstelle für Konfirmandenunterricht im Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Kassel.

Carsten Haeske, Pfarrer und Dozent an der Arbeitsstelle Konfirmandenarbeit am Pädagogisch-Theologischen Institut der Ev. Kirche in Mitteldeutschland und der Landeskirche Anhalts, Drübeck/Neudietendorf.

Martin Hinderer, Pfarrer und Dozent für Konfirmandenarbeit am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Stuttgart.

Wolfgang Ilg, Pfarrer, Diplom-Psychologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen, seit 2009 Landesschülerpfarrer im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg.

Susanne Jasch, Pfarrerin in der Projektstelle KU 3/8 und Referentin für Konfirmandenarbeit am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Stuttgart.

Stefan Kammerer, Pfarrer, Landeskirchlicher Beauftragter für die Konfirmandenarbeit im Evangelischen Oberkirchenrat der Ev. Kirche in Baden am Religionspädagogischen Institut, Karlsruhe.

Axel Klein, Dozent für Konfirmandenarbeit und schulnahe Jugendarbeit der Ev.-luth. Landeskirche Braunschweig, Wolfenbüttel.

Herbert Kolb, Pfarrer, Referent für Konfirmandenarbeit und Gemeindepädagogik am Religionspädagogischen Zentrum der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, Heilsbronn.

Ekkehard Langbein, Pastor und Spiel- und Theaterpädagoge, bis 2008 Beauftragter für die Konfirmandenarbeit in der NEK (PTI-Nordelbien, Hamburg), jetzt Studienleiter im Pastoralkolleg Ratzeburg.

Dr. Karlo Meyer, Professor für Religionspädagogik am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen.

Dr. Elisabeth Naurath, Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.

Heike Peters, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Freizeitevaluation und im Evangelischen Jugendreferat An Nahe und Glan.

Dr. Uta Pohl-Patalong, Professorin für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Kiel.

Matthias Röhm, Pfarrer und Studienleiter für Religionspädagogik im Jugendalter im Amt für kirchliche Dienste der Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, Berlin.

Dr. Thomas Schlag, Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Kybernetik an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich.

Kristina Schnürle, Pfarrerin in der Projektstelle KU 3/8 und Referentin für Konfirmandenarbeit am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Stuttgart.

Dr. Friedrich Schweitzer, Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Dr. Henrik Simojoki, Wissenschaftlicher Assistent/Pfarrer am Lehrstuhl Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Kai Steffen, Pfarrer und Dozent am Arbeitsbereich Konfirmandenarbeit des Pädagogisch-Theologischen Institutes der Evangelischen Kirche im Rheinland, Bonn.

Dr. Sönke v. Stemm, Dozent für Konfirmandenarbeit am Religionspädagogischen Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Olaf Trenn, Pfarrer und Studienleiter im Pfarramt zur Begleitung des Vorbereitungsdienstes in der Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, Berlin.

