

Christoph Bizer

Facetten der Diskussion zum Konfirmandenunterricht*

1 Aus den Gattungen der Literatur

1.1 Der Computerauszug des Comenius-Instituts

Die Literaturliste, die mir das Comenius-Institut zum Stichwort »Konfirmandenunterricht« (= KU) über den Zeitraum von 1980 bis zum Ende des 1. Quartals 1984 von seinem Computer ausdrucken ließ, kostete 73,60 DM, wog 455 g, umfaßte 89 Seiten (zuzüglich 25 + 3 Seiten Register) und dokumentierte 353 Nummern. Selbst wenn ich diese Feststellung unter einer bescheiden klingenden Überschrift treffe, wird die Listenweisheit der Maschine demnächst dazu auffordern, auch diese Seiten zu beschaffen. Nicht zu reden von der stummen Nötigung zur Lektüre!

Aber will diese Literatur denn gelesen werden? Auch die Literatur zum KU bietet sich nicht als eine zusammenhängende Diskussion an, die in ihren einzelnen Stimmen aufeinander bezogen, sozusagen vernetzt wäre, so daß jeder einzelne Beitrag den Zugang zum Ganzen eröffnen und mithin die Computerliste überflüssig machen könnte. Vielmehr liegt das organisierende Zentrum dieser Literatur außerhalb ihrer selbst im institutionellen Geflecht der mit dem KU befaßten Dienststellen – vom Pfarramt zu den religionspädagogischen Instituten, zur Kirchenverwaltung und zu akademischen Schulen. Die einzelnen Beiträge sind als Reflex von Tätigkeiten in Institutionen zu verstehen, deren Interessen sie sich verdanken.

Ob und wie diese Interessen übereinkommen, ist keine diskutierte Frage. Es ist ja der Effekt von »Organisation«, daß sie den sinnvollen Zusammenhang der Institutionen als selbstverständlich erfahren läßt. Wie die Organisationsschemata die einzelnen Dienststellen als einander funktional stimmig zugeordnet erscheinen lassen, so gibt die Computerliste den Schein eines literarischen Zusammenhangs. Die einzelne Veröffentlichung reicht für sich nach Anspruch und Inhalt jeweils so weit wie die Aktivitäten der entsprechenden Institution. Über die einzelnen Arbeitsfelder hinweg symbolisiert der Computerauszug das reine Postulat wechselseitiger Kenntnisnahme.

* H.W. Surkau zum 75. Geburtstag gewidmet.

Eine kurzgehaltene Übersicht über die Literatur soll nicht den Anschein erwecken, der Autor habe sich – vom Sog der Titelreihung erfaßt – nun doch extensiver Lektüre hingegeben. Ich werde im folgenden einzelne, mit Bedacht als Beispiele ihrer Gattung ausgesuchte Veröffentlichungen herausstellen, ihren Sitz im Leben andeuten und einige der von dort sichtbar werdenden Probleme markieren. Auch das läuft darauf hinaus, daß eine Liste angelegt wird. Es ist nicht beabsichtigt, sie zur Vollständigkeit aufzufüllen.

1.2 Die Rechenschaftslegung des Praktikers

Auf knappen 5 Spalten hat *H. Ruhwandl* »als Gemeindepfarrer« Gedanken über seinen KU an abgelegenen Ort veröffentlicht¹. Der Praktiker sieht den KU selbstverständlich in seine gemeindliche Tätigkeit eingebettet. Eine implizite praktische Ekklesiologie bewahrt den Pfarrer davor, nach den Zielen des Unterrichts zu fragen; er steckt statt dessen ein »Gebiet von besonderer Bedeutung« ab, in dem der KU sich bewähren kann: »das Zwischenmenschliche mit seinen Freuden und Problemen, der Umgang miteinander und die Vergebung, dazu auch der Blick in die Vollenendung, jetzt und bei Gott.« Die religionspädagogisch unprofessionelle Sprache vermittelt die Atmosphäre dieses KU aus der Sicht des Pfarrers unpräntiös. Die Inhaltlichkeit ist durch die kirchliche Einbindung gegeben: »Umgang miteinander und die Vergebung füreinander«. Zugleich zeigt sich sprachlich, daß die kirchlichen Vorgaben, sobald sie mit gesellschaftlicher Wirklichkeit konfrontiert werden, ihre dogmatischen Konturen verlieren. Dann wird aus »Vergebung« »so etwas wie Vergebung«. Der Problemkatalog Ruhwandls zeigt, wo der Schuh drückt; das wichtigste an seiner Aufzählung ist für mich, daß die Einzelprobleme nicht gegeneinander isoliert und zu Spezialfragen stilisiert werden: Die Emotionalität im KU, seine Unterscheidung von Schulunterricht, Beichte und Abendmahl, Gottesdienstbesuch der Konfirmanden, Besuche bei Eltern, die Freizeiten als »der wichtigste Baustein für einen seelsorgerlich geprägten Konfirmandenunterricht«.

1.3 Die Direktive des Professionellen

Einen Vortrag vor Kirchenvorstehern hat *H. Reimer* für eine Regionalzeitschrift seiner Landeskirche zur literarischen Äußerung verarbeitet: »Von der Notwendigkeit des Konfirmandenunterrichts«². Der Titel verspricht – wieder auf engstem Raum – den Versuch, »Möglichkeiten und Grenzen des Konfirmandenunterrichts aufzuzeigen, ihn von falschen Erwartungen zu entlasten und dabei um so deutlicher seine Notwendigkeit hervortreten zu lassen«. In zweifacher Weise hat die Veröffentlichung legitimierenden Charakter: Einmal weist sie aus, wie der Vortragende in der kirchlichen Öffentlichkeit Probleme des KU erklärt, und zum andern begründet sie eine propagierte inhaltliche Ausrichtung des KU.

1 *H. Ruhwandl*, Konfirmandenunterricht als Seelsorge?, *BauG* XXXV (1983) 399–402.

2 *H. Reimer*, Von der Notwendigkeit des Konfirmandenunterrichts. Überlegungen anhand von Redensarten, *Nordelbische Stimmen* 1982, 180–182.

Der Theorieanspruch der Überschrift steht im Kontrast zur Zurücknahme im Untertitel: Es soll sich nur um »Überlegungen« handeln, und die Überlegungen gelten lediglich fünf »Redensarten« zum KU (»Heute lernen die Kinder doch fast gar nichts mehr . . .«). Diese Redensarten haben nach dem vorgängigen Einverständnis zwischen Redner und Hörern zwar einen gewissen Realitätsgehalt, bilden aber – eben als »Redensarten« – eine Folie von Vorurteilen, die der Meinung des Autors a priori den Rang einer reflektierten Position verleihen.

Der Spannungsbogen zwischen theoretischem Anspruch und gefällig ermäßigter Durchführung läßt den »Ort« des Redners erkennen: Es spricht ein Spezialist, der in einer Landeskirche für Soll und Haben des KU Verantwortung mitträgt und für alle Beteiligten – konzeptionell, taktisch und persönlich – Überzeugungsarbeit leisten muß. Hier ist der Experte gefragt; der Vortrag dokumentiert die Professionalisierung der kirchlichen Reflexion über den KU. Sein Sitz im Leben ist das landeskirchliche religionspädagogische Amt, das für seine Mitarbeiter Überblick und Expertentum, Praxisnähe und theologische Reflexion reklamiert.

Einige Stilformen zeigen, in welcher Gefahr der Spezialist steht, wenn der Anspruch seiner Stellung im landeskirchlichen mittleren Management eingelöst wird. Es ist die Person, die durch ihre Selbstdarstellung das Expertentum tragen muß. Der Experte spricht von einer Warte, die erfahrungssatten Überblick gewährt: »Ich weiß, daß . . .; ich weiß, daß . . . Ich meine aber auch zu wissen . . .« Ein seiner Form nach Verbindlichkeit fordernder Zielkatalog wird als subjektive Meinung scheinbar aufgeweicht, obwohl er zugleich Anschluß an eine nirgendwo geführte Theoriediskussion signalisiert: » . . . der Konfirmandenunterricht soll, so meine ich, jungen Menschen helfen . . .«. Grundüberzeugungen werden suggestiv postuliert und strategisch eingesetzt: »Es geht uns . . . im Konfirmandenunterricht ja wohl doch um den Menschen . . .«. Die Wunschvorstellungen von der Kirche geraten in ein Gefälle zu ideologisierten Ist-Aussagen: » . . . die Kirche als Raum erfahren, wo er (sc. der Jugendliche) Mensch sein, Gemeinschaft erleben und Glauben haben (sic!) kann«. Die amtliche Funktion braucht professionelle Sprachregelungen mit kirchlichem touch. Der Wirklichkeitsverlust zur Vollzugsebene ist im Vergleich zu Ruhwandl sprachlich signifikant. Das landeskirchliche Expertentum formt literarisch ein spezifisch ausgeprägtes Bild von Wirklichkeit und Möglichkeit des KU.

1.4 Die landeskirchliche Richtlinie

Viele Landeskirchen haben in den vergangenen Jahren zum KU Gesetze und Verordnungen erlassen. Einer vermuteten Beliebigkeit beim Experimentieren soll gesteuert, Ergebnisse der Reformphase sollen konsolidiert werden. Möglicherweise geht vom KU für Verwaltungsdanken Irritation aus. Im Zuge der Zeit liegt es nahe, Ordnung als Mittel zu handhaben, um Interessen der herrschenden Gruppen durchzusetzen. Im Fall des KU könnte das heißen: »Verkirchlichung« durch Verstärkung der Elemente des Katechismus-Unterrichts, Abkehr vom Programm der Sozialisationsbegleitung. Dem steht jedoch ein Denken entgegen, das rechtliche Ordnung zur Strukturierung von Handlungsräumen einsetzt, die auf selbständiges Agieren aller Verantwortlichen angelegt werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang an die Richtlinien der Nordelbischen Kirche von 1980 erinnern³, die bis 1983 erprobt werden sollten: das

3 Gesetz- und Verordnungsblatt der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche 1980, Nr. 16 (15. August), 211–213.

Beste, was ich innerhalb dieser Gattung kenne. Diese Richtlinien definieren mit Umsicht einen für den KU spezifischen Lernbegriff. Sie geben keinen Lehrplan vor, sondern stellen die Momente und Kriterien heraus, unter denen Ziele und Inhalte ermittelt werden. Die den KU als kirchliche Veranstaltung identifizierenden Texte werden in einem Minimalkanon festgelegt und in die pädagogische Perspektive einer Mitgestaltung von Gottesdienst gebracht.

Das Studium derartiger Dokumente macht schmerzlich bewußt, daß wir keine öffentliche Diskussion zum KU haben, die – wenn sie schon nicht Entwurf und Beschlußfassung von Verordnungen begleitet – sich wenigstens für Verfahren und Ergebnisse einer Erprobung interessiert.

1.5 Das Periodikum: die gedruckte Schulung der Unterrichtenden
Seit 1972 hat der Ku eine Zeitschrift: *KU-praxis*. Die Spezialisierung auf den KU verdankt sich nicht der tatsächlichen Unterrichtspraxis in den Gemeinden – wo gäbe es dort den ausschließlich mit KU befaßten Kirchenlehrer? –, sondern organisatorischen Entscheidungen für den Bereich landeskirchlicher Fortbildung: Die Referenten für KU in den kirchlichen Instituten sind die geborenen Autoren der Hefte. Die Struktur ihrer Aufgaben gibt auch die Struktur ihrer Zeitschrift vor.

Das bereits angedeutete problematische Gefälle vom professionellen Spezialisten zum Praktiker, mit all seinen Implikationen, prägt auch *KU-praxis*. 1972 hatten die Referenten den Auftrag, einen Entwicklungsvorsprung der schulischen Religionspädagogik für den kirchlichen Unterricht nutzbar zu machen. Die theoretischen und prozeduralen Konstrukte der Pädagogik waren bereits von schulischen Religionspädagogen rezipiert worden; auf die Arbeit für den kirchlichen Bereich wirkt die Pädagogik als bereits religionspädagogisch vermittelte ein. Die eigenständige Auseinandersetzung mit pädagogischen Vorgaben fehlt zugunsten einer jeweils flexibel gehandhabten Adaption an kirchliche Trends, z.B. zu sozialpädagogischen Verfahren.

Als Exempler diene ein Unterrichtsentwurf aus Heft 19⁴.

Das ungebrochene Zutrauen zum Unterrichtsmodell mit einer ausgreifenden Lehrstrategie über vier Lerneinheiten, der fachmännisch wirkende Schematismus von »Absicht«, »Materialien« und »Verlauf«, der funktionale Medienbegriff (der sich mit dem Thema »Heiliger Geist« eigentlich reiben müßte) und die pädagogisierende Behandlung eines Bibeltextes (der ohne Rücksicht auf religiöse Formen auf die Scheinwelt eines historisierenden Kinderromans transponiert wird) sind pragmatisch eingebundene Konstrukte aus zweiter Hand. Ähnliches gilt für die systematischen Voraussetzungen; der Erfahrungsbegriff und das Schema von Tradition und Situation macht den Autoren wenig Sorge. Ich frage: Ist es nicht relevant, daß der vorgeschlagene Unterricht die Situationen, in denen sich die Tradition entfalten soll, allermeist erst selber künstlich schaffen muß? Führt das pädagogisch nicht zum Lebensbezug – auf eine Kunstwelt? Vielleicht eben die KU-Welt, die sich die kirchlich Professionellen vorstellen? Hat mit diesen Fragen vielleicht auch der Um-

4 D. Gerts / K. Hahn, ... und an den Heiligen Geist. Unterrichtsentwurf und Elemente für einen Familiengottesdienst, *KU-praxis* 19, Gütersloh 1984, 4–20.

stand zu tun, daß die Schriftleitung – laut Impressum – von einem Verein wahrgenommen wird, zu dem sich Herausgeber, Redaktion (oder gar die Leser?) zusammen – oder abgeschlossen haben?

KU-praxis ist schriftgewordene Schulung der bereits geschulten Unterrichtenden. Von selbständigen Benutzern sind hier nicht nur Anregungen zu holen. Die Autoren sind im Metier didaktischer Feinarbeit beschlagen. Ein Beispiel: »Woran du dein Herz hängst, das ist . . . dein Gott« gibt das Lehrziel ab. Die Didaktik macht den Weg zum Ziel gangbar. In plausibel angelegter Gruppenarbeit wird unter der Überschrift »Was Menschen umtreibt« ein Schema bearbeitet: »Das beherrscht Menschen« (ihre Angst) – »So verändern sie sich« (sie werden scheu). – »Andere merken dies an . . .« (sie ziehen sich zurück). Das Schema wird an weiteren Befindlichkeiten durchgespielt: Geldgier, Sucht . . . Der Luthersatz braucht nach dieser Vorarbeit schließlich nur noch angeschrieben zu werden.

1.6 Das Schulbuch für den Konfirmanden

Die Rezeption pädagogischer Konstrukte für die Didaktik des KU läßt sich auch an der Ebene des Schulbuchs studieren. »Leben entdecken« nimmt die in den siebziger Jahren zur Schulbuch-Entwicklung ausgebildete Technik auf und macht sie für »Ein Buch für Konfirmanden« nutzbar⁵. Die Bischofskonferenz der VELKD hat dazu den Auftrag (und erhebliche Subventionen) gegeben. Die Form des Unterrichtsbuchs wird strategisch eingesetzt, um den KU an seine kirchlichen Inhalte zu erinnern. Es spricht für die Weisheit der VELKD, daß dies über das Angebot eines Arbeitsmittels geschieht.

Das Stichwort »Leben« steht für die komplexe Lebenswelt des Jugendlichen, in die er hineinwächst und von der aus er Zugänge zur Kirche durchschreiten kann, so daß die Kirchlichkeit selber als Bereich des zu entdeckenden Lebens wahrgenommen wird. Zwischen den Deckeln des Buches hat sich das Programm freilich umgekehrt: Das »Leben« wird faktisch in das Netzwerk einer bestehenden Kirchlichkeit eingeschoben und von ihr her gefiltert und präformiert. Die für KU-praxis diagnostizierten Probleme tauchen auch hier wieder auf; schließlich sind die Autoren z.T. identisch.

So hat sich ein Buch ergeben, das schulfernen *Lehrenden* im KU die Möglichkeiten eines Schulbuchs und seines Umgangs mit Medien vermittelt. Freilich wieder nicht so, daß die Kriterien für Schulbücher gegriffen hätten: Der Verbalismus triumphiert, sprachlich werden Gymnasiasten höheren Alters angesprochen, das Bildmaterial wird manchmal bis zur Unbrauchbarkeit verkleinert. Die Form des Schulbuchs ist ohne eine Theorie des Schulbuchs aufgenommen.

5 H. Reimer / H. Reller (Hg.), *Leben entdecken. Ein Buch für Konfirmanden*. Im Auftrag der Bischofskonferenz der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands für die Arbeitsgruppe Konfirmandenbuch, Gütersloh/Gelnhausen 1981.

Es muß darüber eine interne Diskussion gegeben haben. KU-praxis 17⁶ bietet eine »Handreichung für die Verwendung des Buches« an: Jetzt werden aus den Bildchen des Buches Arbeitsblätter gemacht! Z.T. vom gleichen Personenkreis. Ein didaktisch angelegtes Buch »für Konfirmanden« wird nachträglich unterrichtstauglich gemacht! Die dazwischenliegende Diskussion ist nur zu erschließen; die Rezensionen zu »Leben entdecken« sind zum Teil Selbstanzeigen der Autoren und lassen nichts davon erkennen. – Und noch eine Kontroverse ist unseren Ohren entzogen. Unauffällig liegt dem Buch ein Sonderdruck mit den »Memorierstücken« für den KU in Württemberg und dem Kleinen Katechismus bei. Ein Kompromiß zwischen Verwaltungen: »Wir lassen das Buch zu, aber ihr legt unseren Memorierkanon bei«? Die Beilage spricht der didaktischen Konzeption des Buches Hohn. Ob in irgendeinem Konferenzzimmer der VELKD darüber inhaltlich diskutiert worden ist?

1.7 Professoren- und Studententexte

»Professorentexte« werden für Professoren geschrieben: Dissertationen, Habilitations-, aber auch Akademieschriften. Sie setzen die Universität als institutionalisierten Prozeß wissenschaftlicher Wahrheitsfindung voraus und verwirklichen ihn – dadurch daß sie vorgelegt werden. Der KU ist kein klassisches Gebiet für die Selbstdarstellung akademischer Reflexion. Die Habilitationsschrift von *G. Adam*⁷ ist eine singuläre Erscheinung. Am Zeitmaß ihrer Entstehung ist abzulesen, daß hier Spannweite und Problematisierung vor Aktualität und Zuspitzung gehen: im Entwurf (schätzungsweise) 1972 konzipiert, zur Prüfung vorgelegt 1975/76, veröffentlicht 1980. Die Arbeit gibt jetzt (historischen und geographischen) Abstand, ermöglicht Durchblicke und setzt Bezugspunkte – als Rahmen für eine Theoriediskussion kann und will sie nicht dienen. Die Eigentümlichkeiten der KU-praxis-Literatur hängen mit der unzureichenden Organisation gegenwärtiger Hochschularbeit komplementär eng zusammen.

Texte für Studenten haben *Chr. Bäumler* und *H. Luther* zusammengestellt⁸; Nachdrucke von Fr. Niebergall bis D. Stoodt: Hier diese Konzeptionen von jenem Ausgangspunkt her, dort jener Ansatz unter diesen historischen Bedingungen. Endlich wird eine wissenschaftliche Diskussion zum KU hergestellt, denn die Texte wollen ja miteinander konfrontiert werden. – Aber die Textsammlung führt nicht die Diskussion, sondern stellt eine Bedingung für sie her. Insofern steht sie in Parallele zur Computerliste. Für viele Quellentexte ist charakteristisch, daß sie zum KU kommen, indem sie bereits festliegende Linien weiter ausziehen. Von einer Anschauung von Unterricht aus, von einem Ansatz bei der Volksreligiosität oder von einem Sozialisationsbegriff her ist leicht auch mal am KU zu exemplifizieren. Strenggenommen wird dabei der KU nur im obliquen Sinn untersucht.

6 Leben entdecken. Bausteine und Unterrichtseinheiten, KU-praxis 17, Gütersloh 1982. Zuvor hatten *G. Fähndrich*, *G. Müssig* und *W. Teetemeyer* herausgegeben: Mit Bildern unterrichten. Eine Arbeitshilfe mit 5 Unterrichtseinheiten zu dem Konfirmandenbuch »Leben entdecken«, Rehburg-Loccum 2, o.J.

7 *G. Adam*, Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit, Göttingen 1980.

8 *Chr. Bäumler / H. Luther*, Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert (TB Praktische Theologie Bd. 71), München 1982.

1.8 Das Handbuch

Praktisch-theologisch hat sich die Gattung des Handbuchs in den siebenziger Jahren diskreditiert: Es hat die Gediegenheit, die die Bezeichnung in die Hand verspricht, nicht eingelöst. Dagegen ist K.E. Nipkow 1984 vom »Handbuch für die Konfirmandenarbeit«⁹ »persönlich sehr angeregt und überzeugt worden«. Er sieht darin Orientierung »über den gegenwärtigen Stand und die Aufgaben« des KU geleistet. Das Handbuch ist gleichsam eine bilanzierende Sondernummer von KU-praxis. In der Tat, was gegenwärtig an Reflexion zum KU aus dieser Perspektive möglich ist, wird hier zusammengefaßt. Einen der konzeptionellen Fluchtpunkte gibt Nipkows Programm »Gemeinsam leben und Glauben lernen« ab. Ich sehe nicht, wie dieser Fluchtpunkt über programmatische Apostrophierung hinaus mit den tatsächlichen Bedingungen des KU vermittelt worden wäre. Von den 450 Seiten sind ganze 19 von Gemeindepastoren geschrieben.

Auch in anderer Hinsicht fällt die Homogenität des Autorenkreises auf: Kein Kirchenpolitiker verantwortet die kirchlichen Rahmenbedingungen des KU. Keiner der Autoren führt in die Sexualität von Pubertierenden ein. Wenn einzelne Beiträge Erziehungswissenschaften streifen, Fragen des Gemeindeaufbaus und der Religionssoziologie berühren oder gar systematisch argumentieren, hält kein Fachmann das Gegengewicht. Wenn das alles aus zweiter und dritter Hand bezogen oder improvisiert wird, stellt sich am Ende eine Art religionspädagogisches »juste milieu« dar.

Eine Engführung muß am zentralen Programmpunkt konstatiert werden: Der Begriff der Konfirmanden-»Arbeit« wird pointiert gegen »Unterricht« gesetzt. Die Intention ist klar: Mit »Schule« ist nicht zu motivieren, und »Unterricht« wird mit Schule assoziiert. Demgegenüber bietet bei allen Vorbehalten die Jugend-»Arbeit« alternative Formen an. Damit ist die »Konfirmandenarbeit« als Programm geboren. – Wer »Arbeit« sagt, möge sich fragen, ob er nicht von einem modernistischen, sinnsuggestierenden Arbeitsbegriff angezogen wird, von dem der KU gerade befreien soll. Bedenklich ist die Abwendung von »Unterricht«. Der Terminus »Konfirmandenarbeit« kündigt begrifflich das Bündnis mit jener Pädagogik, die (z.B. in Münster und Tübingen) »Unterricht« in der Schule jugendgemäß und lebendig gestalten will und mit einem Unterrichtsbegriff arbeitet, der die »freie geistige Schularbeit« geschichtlich in sich aufgenommen hat. Der Terminus ist sprachlich ein Ausdruck für den Rückzug des kirchlichen Mitdenkens aus der Schule. Und das aus dem Comenius-Institut?

Die Polemik zeigt, wie vorzüglich der Band die gegenwärtigen Trends repräsentiert; nur so kann er derartige Pfeile auf sich ziehen. Aber der »gegenwärtige Stand« hat auch Verheißung. Die Tendenz zum ganzheitlichen Lernen und der Rückbezug des KU auf den Gottesdienst gehören dazu. Ich werde darauf zurückkommen.

9 *Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-praxis* (Hg.), Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Gütersloh 1984; die Zitate von K.E. Nipkow ebd., 7. Ein klassisches Handbuch hat einen hohen Standard gesetzt: C.A.G. von Zeszschwitz, System der christlich kirchlichen Katechetik, 2 Bde, Leipzig 1863–1874.

2 Brennpunkte einer nicht geführten Diskussion

Woran liegt es, daß das Nachdenken über den KU so schwer seinen theoretischen Zusammenhang findet? Haben die Autoren zu wenig Zeit für Bibliothek und Schreibtisch? Muße zur Lektüre könnte z.B. die historische Dimension des KU wieder eröffnen: Wir würden eingeladen, uns mit dem jungen Wilhelm von Kügelgen im Studierzimmer des Pastors Samuel David Roller zu Lausa, vor der geöffneten Ofentür, pfeiferauchend, auf einem Schaffell niederzulassen, um die ersten Nachhilfestunden zum KU von 1817 zu bekommen¹⁰. Oder Claus Harms wäre unser Lehrer, für einen Unterricht von insgesamt zwei Monaten¹¹. Historische Erfahrung kann entspannen. So will ich mich damit trösten, daß es in den zwanziger Jahren und davor um die Theorie des KU auch nicht besser bestellt war. Das Besondere an der gegenwärtigen Lage scheint mir darin zu liegen, daß einfache Einsichten, über die alle Beteiligten verfügen, nicht energisch genug aufgegriffen werden – wird befürchtet, damit verliere der KU seine Grundlage? Ich möchte zwei der mutmaßlichen Brennpunkte der nicht geführten Diskussion andeuten.

2.1 Unterrichtende als pädagogische Laien

Der wirklich gegebene KU ist keine Visitenkarte für unsere Kirche. Pädagogisch beurteilt ist er – in seiner Breite – schlechter als recht. Schon die Disziplinschwierigkeiten sind bedrückend; wo sie nicht auftauchen, sind sie nicht selten durch Mittel unterdrückt, die den Unterricht auch nicht befördern. Nur eine Minderheit von Unterrichtenden kann ein sinnvolles Arbeitsverhalten für Jugendliche (zu ungünstiger Nachmittagsstunde) organisieren. Auch wo die Gruppe im Kreis sitzt, ist das Sprachverhalten der Unterrichtenden oft vom Frontalunterricht geprägt. Die Medienpädagogik bewegt sich häufig im Schema von Reiz und Reaktion. Selten haben Unterrichtende den Eindruck, das, was sie anbieten, sei für die Jugendlichen von irgendeinem Interesse: Das ist erst einmal ein Indiz dafür, daß didaktische Analyse kirchlicher Zusammenhänge zugunsten von Anknüpfungstechniken übersprungen wird. Verschärfend tritt hinzu, daß die äußere Organisation des KU so labil ist, daß sie den Unterricht nicht abzustützen vermag. Unter solchen Bedingungen verschleißt sich selbst ein pädagogisches Naturtalent. Viele Unterrichtende haben sich nur noch Überlebensstrategien zurechtgelegt.

Diesem Sachverhalt liegen landeskirchliche Entscheidungen zugrunde, die eine Vernachlässigung des KU in Kauf genommen haben. Ich exemplifiziere an den Verhältnissen in Hannover. Nach wie vor kann das theologische Studium ohne wesentliche Berührung mit

10 Ich benutze eine von A. Semerau (Hg.) besorgte Ausgabe: Wilhelm von Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes, Berlin o.J. (5. Teil, 1. Kapitel).

11 C. Harms, Pastoraltheologie. In Reden an Theologiestudierende. Erstes Buch: Der Prediger, Kiel 1830, 165ff.

Religionspädagogik verbracht werden: fünf bis sechs Jahre der Berufssozialisation zum Pastor! Die religionspädagogische Ausbildung der Vikare ist durch Kurswochen (mit eigenen Gruppendynamischen Problemen), Gemeinde- und Schulpraktikum (letzteres mit schwieriger Eingewöhnung) verzettelt und viel zu kurz. Es glaubt niemand, daß ein Vikar in heutigen Schulen innerhalb von acht bis zehn Wochen unterrichten lernt. Und die Fortbildung? Vielleicht zwei KU-Referenten zwischen Göttingen und Leer. Supervision gibt es in der Seelsorge, Unterrichten wächst sich von selber zurecht.

Die wichtigste organisatorische Abhilfe ist seit fünfzehn Jahren bekannt: drastische Verminderung der Gruppenstärken auf höchstens acht bis zwölf Jugendliche und entsprechend veränderte Arbeitsorganisation von Pastoren und Mitarbeitern. Hier liegen jahrelang verschleppte Managementfehler der Kirchenleitungen vor. Inzwischen löst nicht nur der Pillenknick das Problem, sondern die Kinder der seinerzeit unzumutbar unterrichteten Eltern werden in Bälde zum KU nicht mehr angemeldet. »Traditionsabbrüche« sind immer auch hausgemacht.

Manche Veränderungsvorschläge zum KU antworten m.E. auf dieses Problem, ohne es wirklich anzugehen: die Zurücknahme des Alters der Konfirmanden, die Anlehnung an Formen der Jugendarbeit¹², inhaltlich die Akzentuierung des Gemeinschaftserlebens: Die Chance, »Gemeinschaft erfahren zu können und in christliche Lebensformen einzuüben«, »das gemeinsame Leben, Glauben und Lernen«¹³ wird zur didaktischen Mitte des KU, repräsentiert in der Freizeit. Die Erfahrung der Gemeinschaft, anthropologisch, ist zugleich Dimension und Schlüssel des spezifisch Christlichen.

Das Bedürfnis der Jugendlichen zu unverzweckter Gemeinschaft muß in der Tat aufgenommen werden. Freizeiten sind unverzichtbar. Das Problem liegt darin, daß diese Gemeinschaft nicht nur freie Gesellungsform sein darf, sondern inhaltlich das Christliche tragen muß: Gemeinschaft *und* christliche Lebensform, gemeinsames Leben *und* Glauben. Die Lehrenden haben ihr Christentum in dieser Gemeinschaft persönlich zu repräsentieren. Die »persönliche« Gemeinschaft aber steht unter Vorbehalt; sie wird von den Unterrichtenden für zwei Stunden oder vier Tage angeboten, jedenfalls als Ausnahmesituation. Selbst wenn hier eine Ahnung vom Christlichen aufgeht – was wird aus dem repräsentierten Christentum, wenn die Gemeinschaft als meeting gedacht ist? Wird es damit nicht als Ausnahmechristentum sichtbar? – Der Ansatz ist nicht mehr als ein Notbehelf; Unterrichtende, die ihn ernst nehmen, geraten unter Druck: Sie hätten in eine Wohngemeinschaft mit Jugendlichen zu ziehen.

Überlegungen zum KU, die nicht von seinem »pädagogischen Laiencharakter« ausgehen, verfehlen seine Wirklichkeit. Wo gibt es Unterrichtsformen, die solchen Bedingungen gerecht werden können? Mir fällt mein Fahrlehrer ein; niemals habe ich so wenig pädagogisch so Wichtiges gelernt. Gern möchte ich auch über die alte Meisterlehre diskutieren; eine kleine Gruppe von Lehrlingen sieht dem Meister zu, probiert selber und

12 Vgl. zum Verhältnis von KU zur Jugendarbeit den ausgewogenen Erfahrungsbericht von K. Onnasch / J. Sontag, Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: Handbuch für die Konfirmandenarbeit, a.a.O., 200ff.

13 Fr. Schmitthöner / H. Siegel, Freizeit mit Konfirmanden, in: Handbuch für die Konfirmandenarbeit, a.a.O., 82.

kriegt auf Anfrage Auskunft und Hilfe. Begleitung des Pastors, der Pastorin im Beruf? Und eigenes Probieren, von der Predigtvorbereitung bis zum Trauerbesuch? In einer kleinen Gruppe, mit ernstesten Gesprächen dazwischen? Und das wäre es dann? Gäbe es noch andere Christenmenschen, bei denen etwas zu begleiten ist? Manche Konfirmandenpraktika, notgedrungen sektoriell angelegt, sind vielleicht auf diesem Weg.

2.2 Die jugendferne Gemeinde

Allen Beschwörungen der Gemeinde als dem didaktischen Ort des Lernens zum Trotz haben Jugendliche in der Kirchengemeinde nichts zu suchen. Die ›Kerngemeinde‹ hat sich – wieder auf die Breite gesehen – vor jeder Zumutung von Jugend abgeschirmt. Jugendliche finden in der Gemeinde nichts Wesentliches zu tun: Das gilt für Gruppen, die – wenn sie sich doch gefunden haben – für die Gemeinde insgesamt folgenlos vor sich hin existieren; das gilt auch für den einzelnen, der sich allenfalls in einem Kreis betreuen lassen kann.

Dieser Sachverhalt hat didaktisch verheerende Konsequenzen: Wo nichts zu tun ist, ist auch nichts zu lernen. Und wenn es nun trotzdem einen »Unterricht« gibt, dann ist das, was da zu lernen ist, von vornherein buchstäblich ›unbrauchbar‹. Das Glaubensbekenntnis, das die Gruppe mühsam ausgearbeitet hat, wandert, nachdem es besprochen wurde, in die Ablage; die Collage hängt noch für einige Zeit im Unterrichtsraum unbeachtet an der Wand.

Die Folgenlosigkeit des unterrichtlichen Gestaltens legt die Unterrichtsinhalte auf Einstellungen, Bedeutsamkeiten und Ansichtssachen fest. Was da verhandelt wird, betrifft die Innerlichkeit; eine schlechte Innerlichkeit, weil sie keinem Handlungs- und Lebensraum entspricht. Kirche wird so zu einem Zusammenhang von substanzlosen Bedeutsamkeiten, und der Glaube ist die Zustimmung dazu. Theologisch baut sich hier ein entsetzliches Mißverständnis des Glaubens auf; es handelt sich jedoch um alles andere als um ein Mißverständnis, denn genau dies ist ja der »Glaube«, auf dem wichtige Gruppen in der Gemeinde beharren, weil er sich gefahrlos mit beliebigen politischen Positionen vereinbaren läßt.

Der geeignete Ort, an dem die Folgenlosigkeit des Unterrichts durchbrochen wird und die Innerlichkeit einem Lebenszusammenhang korrespondieren kann, ist gegenwärtig in der Tat die KU-Freizeit: Hier kann sich als gemeinschaftliches Leben darstellen, was erarbeitet wird, und aus dem Lebenszusammenhang können Anstöße zu gemeinsamen Arbeitsprozessen kommen. Dennoch ist – aufs ganze gesehen – die Freizeit eine unterrichtlich organisierte Flucht aus der Wirklichkeit der Gemeinde.

2.3 Gottesdienstreform und KU

Seit ihren ersten Zeiten hat die christliche Kirche in ununterbrochener Folge von einer Institution her gelebt, durch die sie sich vor Gott in ihrer weltlichen Existenz darstellt, von ihm die Verheißung zum Leben empfängt und sich darin in ihrer Gesamtheit, mit Juden und Griechen, öffent-

lich macht: der Gottesdienst. Theologisch stellt er den Punkt dar, an dem der KU und die übrigen Gemeindegruppen »Gemeinde« werden. Er bietet den Lebens- und Gestaltungsraum, an dem sich Innerlichkeit entäußert und mit der Gemeinschaft vermittelt wieder empfängt. Mit innerer Notwendigkeit konzentrieren sich die Probleme des KU auf die Frage nach Gottesdienstreform und »Gottesdienstdidaktik«, weil hier die Verantwortung für die Gemeinde ihre spezifische Gestalt und Öffentlichkeit bekommt und – im Blick auf die Unterrichtenden – pädagogische Inkompetenz hinter religiöse Handlungsfähigkeit zurücktritt. Ich deute mein Diskussionsvotum kurz an.

Die Neuentdeckung des Gottesdienstes für den KU, die sich mit der Betonung des Vorstellungsgottesdienstes von langer Hand angebahnt hatte und sich jetzt in der Literatur niederschlägt¹⁴, geschieht unter der Voraussetzung, daß der Gottesdienst seinerseits davon lebt, daß die Teilnehmenden ihn zu ihrer Sache machen und sich in ihn gestaltend eintragen. Mit den Formen des Gottesdienstes gestaltend umgehen (und sie im Lebenszusammenhang nachbuchstabieren) lernen ist der Inhalt des KU, der religiösem Lernen als ganzheitlichem entspricht und alle anderen, in großer Weite einzubeziehenden Inhalte orientiert.

Diese Perspektive kann nur als Kampfansage formuliert werden, weil die Gottesdienstreform erzwungen werden muß; dabei geht es auch dezidiert um das Gemeindeverständnis. Die heranwachsende kirchliche Jugend ist nicht unterrichtbar, wenn es dabei bleibt, daß kleine Gemeindegruppen sich in einem privatisierten Gottesdienst eingerichtet haben und sich seiner öffentlichen Zugänglichkeit widersetzen. Zugänglich heißt zugänglich zum Mit-tun, das ermöglicht, sich vor Gott unverstellt einzubringen, mit Kyrie und Gloria auch in eigener Sprache. Das ist erst einmal bescheiden im Blick auf Konfirmanden gesprochen. Die Gottesdienstgemeinde wird sie öfter ertragen müssen als in dem einen Vorstellungsgottesdienst im Jahr. Wie es dem Fürbittengebet jetzt schon guttut, wenn es gelegentlich von Konfirmanden formuliert wird, so kann es auch der Predigt nicht schaden, wenn sie in Teilen von Konfirmanden ausgearbeitet und vorgetragen wird. Vielleicht arbeitet am darauffolgenden Sonntag ja der Seniorenkreis mit?

Die noch nicht geführte Diskussion um den KU fragt die evangelische Gemeinde mit Schärfe, wie lange sie ihren Gottesdienst – auch durch Zuhause-bleiben – seiner Öffentlichkeit beraubt und damit Gott schmäht. Diese Diskussion schließt aber auch an die sich bereits vollziehende Reform des Gottesdienstes an. Denn diese Reform ist weniger eine Frage der Agenda I als des gestaltenden Umgangs mit ihren Elementen.

14 Auch hier kann ich auf einen hervorragenden Artikel im Handbuch für die Konfirmandenarbeit verweisen: H. Siegel, Gottesdienst und Konfirmanden, a.a.O., 143–159.