

VII.

Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit

UTA POHL-PATALONG

Traditionell findet das institutionalisierte religiöse Lernen in Deutschland doppelgleisig statt: Einerseits im schulischen RU, andererseits als kirchlicher Unterricht, evangelischerseits in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, katholischerseits als Kommunionunterricht und Firmkatechese. Da die beiden Lernorte sich prinzipiell auf die gleichen Inhalte richten und die gleichen Jugendlichen ansprechen, erscheint eine sorgfältig reflektierte Verhältnisbestimmung des religiösen Lernens in der Schule und im kirchlichen Rahmen unabdingbar. Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Verhältnis in der religionspädagogischen Literatur eher zurückhaltend bearbeitet wird.¹

Dezidiert hat sich *Friedrich Niebergall* 1921 mit dem Gegenüber von »Schulreligions- und Konfirmandenunterricht« auseinander gesetzt.² Seine Thesen sind für das 21. Jahrhundert nicht einfach zu übernehmen, bieten aber bedenkenswerte Anregungen für das heutige Nachdenken. Niebergall bestimmt die Ziele different: Während das Ziel des RU die »verständnisvolle Teilnahme an der Bildung und dem Kulturleben der Zeit« sei, richtet sich der Konfirmandenunterricht auf ein »selbständiges und sicheres religiöses Eigenleben und Teilnahme am Leben der

1 Wenn überhaupt, wird es als ein Thema neben vielen anderen in Sammelbänden bearbeitet, vgl. z. B. *B. Dressler*, Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topografische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht, in: *Ders. / Th. Klie / C. Mork*, Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, 133–151, der dafür plädiert, das Gegenüber der beiden Lernorte und ihre didaktischen Möglichkeiten »in topographischer Perspektive« (134) wahrzunehmen; oder *Th. Böhme-Lischewski*, Konfirmandenarbeit und Schule, in: *Th. Böhme-Lischewski / V. Elsenbast / C. Haeske / W. Ilg / F. Schweitzer* (Hg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektive und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, 213–222.

2 *F. Niebergall*, Der Schulreligions- und der Konfirmandenunterricht (1921), in: *Chr. Bäumler / H. Luther* (Hg.), Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert, München 1982, 51–66.

kirchlichen Gemeinde«.³ Gemeinsam sind beiden jedoch die Inhalte sowohl im Blick auf die christliche Tradition als auch auf die religiöse Gegenwart. Niebergall kommt dann zu einer graduellen Differenzierung zwischen den beiden Lernorten: Während der Konfirmandenunterricht stärker auf die Seele ziele und mehr von Freiwilligkeit geprägt sein soll, sei der RU stärker auf den Verstand ausgerichtet, erzieherischer und weniger von Freiwilligkeit geprägt.

An diese Überlegungen ist anzuknüpfen, jedoch vor dem Hintergrund einer anderen gesellschaftlichen, religiösen und didaktischen Situation. Dabei erscheint es sinnvoll, zum einen nach Gemeinsamkeiten, zum anderen nach Unterschieden zwischen den beiden Orten religiösen Lernens zu fragen und diese wiederum in Wahrnehmungen und konzeptionelle Überlegungen zu gliedern.

1. Wahrnehmungen – zur Situation des religiösen Lernens im Religions- und Konfirmationsunterricht⁴

1.1 Gemeinsamkeiten

1.1.1 Zuverlässiges und gestaltetes religiöses Lernen

Selbstverständlich sind Kirche und Schule nicht die einzigen Orte, an denen religiös gelernt wird. Nach wie vor findet – allen dramatischen Diagnosen eines umfassenden Traditionsabbruches zum Trotz – in vielen Familien eine religiöse Sozialisation statt und selbstverständlich auch im konfessionellen Kindergarten. Vor allem aber ist Religion in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit durchaus präsent, in vielfältigen, oft diffusen und unausdrücklichen Formen. Gerade in dieser Situation einer erheblichen Heterogenität des Grades an Begegnungen mit Religion und ihren diffusen und sehr disparaten Formen gewinnen Orte gestalteten und zuverlässigen religiösen Lernens noch stärker an Bedeutung. RU und Kirche – und hier vor allem die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden – sind die einzigen Orte in der Gesellschaft, an denen intentionales religiöses Lernen zuverlässig und für eine breite Zielgruppe stattfindet.⁵

3 Ebd., 51.

4 »Konfirmationsunterricht« stellt eine inklusive und zugleich sprachlich kurze Formulierung dar, ohne dass eine inhaltliche Fixierung auf die Konfirmation intendiert ist.

5 Gerade »weil viele Heranwachsende kaum mehr Erfahrungen mit umweltlich gelebter Religion machen, kommt absichtsvollen und reflektierten Erschließungsversuchen von

An diesen Lernorten gewinnt Religion Gestalt und wird thematisch, eine religiöse Kommunikation wird gefördert, und das Erleben von Religion wird wiederum kommuniziert und reflektiert.⁶ Damit nehmen die beiden Lernorte gemeinsam eine wichtige Funktion ein in der gesellschaftlichen Situation einer weitgehenden Diffusität und Unausdrücklichkeit von Religion und sind essenziell für Christentum, Kirche und Gesellschaft, wenn man religiöse Bildung für einen unverzichtbaren Bestandteil von Bildung hält.⁷

1.1.2 Religiöses Lernen im Kontext von Pluralität

Sowohl in der Schule als auch in der Gemeinde findet das religiöse Lernen im Kontext von Pluralität statt. Dies gilt nicht nur für die kontextuelle Umgebung der Schüler/innen bzw. Konfirmandinnen und Konfirmanden, sondern auch für deren eigene Prägungen, die alles andere als homogen sind.⁸ In beiden Feldern ist mit sehr unterschiedlichen religiösen Einstellungen, Überzeugungen, Kenntnissen und Vorerfahrungen zu rechnen. Bereits im RU wird die religiöse Pluralität zwar durchgehend diagnostiziert, in der Praxis jedoch immer noch häufig vorrangig als »Religionsverlust« gedeutet.⁹

Erst recht hat die gemeindliche Arbeit nicht unerhebliche Schwierigkeiten, mit religiöser Vielfalt in sich selbst umzugehen.¹⁰ Die im letzten Jahr erschienene Bundesweite Studie »Konfirmandenarbeit in Deutschland« zeigt, dass bis heute im Rahmen der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Regel nicht einmal Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den christlichen Konfessionen thematisiert werden –

Religion heute ein vergleichsweise großes Gewicht zu.« R. Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (PTh 82), Stuttgart 2007, 273.

6 Vgl. U. Pohl-Patalong, Räume für Religion. Kirche und Schule im Kontext religiöser Pluralität, in: PTh 97 (2008), 186–205.

7 Vgl. dazu D. Fischer / V. Elsenbast (Redaktion), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 13 ff.

8 Vgl. dazu ausführlich F. Schweitzer, Schule und Religionsunterricht, in: Ders. / R. Englert / U. Schwab / H.-G. Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg 2002, 159–171, hier 159, der gemeinsam mit seinen Mitautoren eine »pluralitätsfähige Religionspädagogik« für beide Lernorte postuliert und entwirft.

9 Ebd., 160: »Die Praxis scheint weithin noch kaum mit Pluralisierungseffekten zu rechnen, die nicht einfach als Religionsverlust gedeutet werden können.«

10 Zu den spezifischen Problemen des Umgangs mit Pluralität in der Gemeinde vgl. U. Schwab, Kinder- und Jugendarbeit in der Gemeinde, in: R. Englert / Ders. / H.-G. Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 172–183.

diese werden von den Pfarrerinnen und Pfarrern mit Hinweis auf den RU zurückgewiesen, von den Konfirmandinnen und Konfirmanden aber nachdrücklich eingefordert.¹¹ Damit aber vernachlässigt sie eine wichtige Aufgabe, denn

»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«.¹²

1.1.3 Keine Voraussetzungslosigkeit religiösen Lernens

Dass an beiden Lernorten nicht von einer christlichen Sozialisation der Jugendlichen ausgegangen werden kann, bedeutet nicht, dass sie mit »religionslosen Biographien«¹³ in den Unterricht kommen. Die Schüler/innen bzw. Konfirmanden/innen sind keine religiös »unbeschriebenen Blätter«, sondern sie bringen religiöse Überzeugungen und Prägungen sowie (nicht selten diffuses) Wissen mit. Dieses stammt aus sehr unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen und ist in sich enorm heterogen, muss jedoch in jedem Fall didaktisch wahr- und ernstgenommen werden, um sinnvolle Lernprozesse anzubahnen. An diesem Punkt sind RU und Konfirmationsunterricht deutlich aufeinander bezogen, denn Umfang und Qualität des RU wirken sich in hohem Maße auf die Kenntnisse, aber auch auf die Fähigkeiten zum Umgang mit religiösen Themen aus, mit denen die Konfirmandinnen und Konfirmanden beginnen.¹⁴ Umgekehrt wirkt sich der Konfirmationsunterricht auf den RU in den letzten Schuljahren aus.

11 Vgl. W. Ilg / F. Schweitzer / V. Elsenbast i.V. mit M. Otte, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009, 107 f.

12 F. Schweitzer, Neue Leitbilder für die Konfirmandenarbeit? Rückblick und Ausblick auf weitere Reformaufgaben, in: Th. Böhme-Lischewski u.a., Konfirmandenarbeit gestalten, 271–282, hier 279.

13 F. Schweitzer, Konfirmandenarbeit im Umbruch: bleibende Aufgaben – neue Herausforderungen, in: Th. Böhme-Lischewski / S. von Stemm / V. Elsenbast (Hg.), Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zur EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppen Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im RPI Loccum, Münster 2010, 14–22, hier 16.

14 Vgl. z.B. S. Kruse u.a., Erhebung religiöser Kompetenz im Konfirmandenunterricht. Erste Ergebnisse einer Studie in einem Berliner Kirchenkreis, in: PTh 98 (2009), 430–446.

1.1.4 Vorbildcharakter erwachsener Bezugspersonen

In beiden Lernkontexten spielen die Lehrenden als Bezugspersonen und Vorbilder im Umgang mit religiösen und existentiellen Fragen und Themen eine wichtige Rolle. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern sind Orientierungspersonen, die relevant sind für das Verhältnis der Jugendlichen zum christlichen Glauben. Insofern sind sowohl die Religionslehrkräfte als auch die Pfarrer/innen, Diakone, Gemeindepädagog(inn)en und andere leitend am Konfirmationsunterricht beteiligte Personen (einschließlich jugendlicher Teamerinnen und Teamer) immer auch als Personen mit ihrer subjektiven Glaubensbiografie beteiligt. Für den schulischen RU ist das komplexe Verhältnis zwischen persönlichem Glauben und seinen didaktischen Konsequenzen empirisch relativ gut untersucht.¹⁵ Demnach nützen Lehrkräfte ihre persönliche »gelebte Religion« als Ressource für die von ihnen verantworteten religiösen Lernprozesse, jedoch nicht unvermittelt und unreflektiert als inhaltliches Vorbild im Glauben, sondern subjektiv und noch einmal didaktisch reflektiert, so dass ein »didaktisch fruchtbare[s] *Spannungsverhältnis* zwischen gelebter und gelehrter Religion« entsteht.¹⁶ Für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden zeigt die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland die hohe (weitgehend positive) Bedeutung der Pfarrerinnen und Pfarrer für die Konfirmandinnen und Konfirmanden auf.¹⁷

1.1.5 Parallelität didaktischer Konzeptionen

Angesichts der Unterschiedlichkeit der Lernorte ist es auffällig, dass die didaktischen Konzeptionen für den RU und den Konfirmationsunterricht seit den Anfängen der Religionspädagogik weitgehend parallel formuliert wurden (Libérale Religionspädagogik, Evangelische Unterweisung, problemorientierter und therapeutischer RU, Symboldidaktik, performativer Ansatz; Ausnahmen bilden beispielsweise der deutlich auf die Schule bezogene hermeneutische RU oder der konstruktiv-kritische Ansatz). Das Gleiche gilt für aktuelle religionspädagogische Ansätze wie Jugend-

15 Vgl. A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / A. Schöll, »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.

16 B. Dressler, Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: LOG 21 (2003), H. 4, 39–42, hier 41.

17 Vgl. Th. Böhme-Lischewski, Pfarrerinnen und Pfarrer, in: Ders. u. a., Konfirmandenarbeit gestalten, 45–55, hier 48.

theologie¹⁸ oder Bibliolog.¹⁹ Die Ansätze wurden überwiegend zunächst für den schulischen RU ausgearbeitet, dann aber auch – zumindest teilweise – für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden übernommen. Damit werden die didaktischen Grundfragen nach der Ausrichtung und den Zielen des religiösen Lernens erstaunlich parallel beantwortet. Offensichtlich sind diese deutlich stärker von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation geformt, vor deren Hintergrund die didaktischen Konzeptionen entstanden sind, ohne dass sich der jeweilige Lernort mit seinen spezifischen Prüfungen didaktisch ausgewirkt hätte.

Die Frage nach der Abgrenzung zwischen den beiden Orten religiösen Lernens stellt sich vor diesem Hintergrund umso deutlicher.

1.2 Unterschiede

1.2.1 Der Charakter der Lernorte

Tatsächlich beeinflusst der unterschiedliche Charakter der Lernorte Schule und Gemeinde das jeweilige religiöse Lernen in erheblichem Maße. Die Schule ist als »formaler Bildungsort« mit einem »dezidiert geplanten und überprüfbaren Bildungsangebot« wesentlich stärker in staatliche und gesellschaftliche Strukturen eingebunden, während der Konfirmationsunterricht als non-formaler Bildungsort, an dem »Bildungsprozesse sich eher in einer etwas offeneren, weniger standardisierten und reglementierten Lernumgebung vollziehen«, mehr Offenheit und Freiräume zulässt.²⁰ Zwar beinhaltet der RU mit der rechtlich gesicherten Möglichkeit der Abmeldung ein gewisses Maß an Freiwilligkeit, dennoch bewegt er sich im Raum der Schule, deren Besuch grundsätzlich Pflicht ist – zumal bei der Abmeldung vom RU der Unterricht nicht einfach entfällt, sondern ein Ersatzfach besucht werden muss. Der Konfirmationsunterricht hingegen

18 Vgl. z.B. *P. Freudenberger-Lötz*, Theologisieren mit Jugendlichen – ein neuer religionspädagogischer Ansatz?, *Praktische Theologie* 45 (2010), 158–162 oder *J. Conrad*, Theologie mit Jugendlichen, in: *Th. Böhme-Lischewski u. a.*, Konfirmandenarbeit gestalten, 159–171.

19 Vgl. *U. Pohl-Patalong*, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart (2009) ²2010; *Dies. / M. E. Aigner*, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009.

20 *Th. Rauschenberg*, Konfirmandenarbeit der Zukunft. Perspektiven zur Bildung im Jugendalter – Plenum und Diskussion, in: Konfirmandenzeit auf dem Prüfstand. Neue Befunde zur Bildung im Jugendalter (epd-Dokumentation 28–29), Berlin 2009, 250–255, 253.

beruht auf freiwilliger Teilnahme, zumal die in der Vergangenheit wirk-samen sozialen Zwänge stark zurückgegangen sind.²¹

Der Lernort Schule ist neben seinem verpflichtenden Charakter stark von Leistungsmessung geprägt. Auch wenn das Fach Religion hier nicht selten eine Sonderrolle einnimmt, ist es doch als »ordentliches Lehrfach« nach Art. 7,3 GG Teil des schulischen Leistungssystems. Bis in die 1990er Jahre hatte die klassische Differenz (oder gar Frontlinie) zwischen den beiden Lernorten, sich seitens des Konfirmationsunterrichts von einer subjektfernen und kognitiv dominierten »Verschulung« abzugrenzen, zunehmend an Bedeutung verloren, da ganzheitliches Lernen inzwischen stärker Eingang auch in schulische Bezüge gefunden hatte.²²

Seit PISA und den daraus gezogenen Konsequenzen hat diese Differenz wieder stärker an Bedeutung gewonnen, insofern die Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards auch für den RU zumindest in der Gefahr steht, wieder stärker zu einer einseitigen kognitiven Ausrichtung und einem verengten Lernbegriff zu führen. Ob die Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards notwendig zu einem Subjektverlust führt, wird gegenwärtig religionspädagogisch kontrovers debattiert.²³ Der Aspekt eines bildungspolitischen Rückschritts und die Gefährdung der Subjektorientierung im RU in den letzten Jahren sind jedoch sorgsam in den Blick zu nehmen.

Die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden steht hingegen bewusst außerhalb von Leistungszwängen. Auch die früher üblichen Konfirmandenprüfungen gehören weitgehend der Vergangenheit an, das Auswendiglernen katechetischer Stoffe ist stark reduziert.²⁴

21 In der Bundesweiten Studie geben 10% der Konfirmandinnen und Konfirmanden an, dass sie sich »zur Teilnahme gezwungen« fühlen würden, vgl. W. Ilg / F. Schweitzer / V. Elsenbast, Konfirmandenarbeit in Deutschland, 57.

22 Vgl. dazu B. Dressler, Schule und Gemeinde, Hannover 2001, 133 ff.

23 So postuliert beispielsweise G. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 66: »Kompetenzorientierung geht vom lernenden Subjekt aus«, während F. Schweitzer, Herausforderungen und Perspektiven des evangelischen Religionsunterrichts, in: SHE 1 (2004), 17–19, hier 17 für die gegenwärtige Entwicklung diagnostiziert: »Viel zu wenig wird gesehen, dass Lernen immer auch eine Frage der lernenden Subjekte ist, die eine positive Haltung und Zuwendung zur Welt entwickeln.«

24 Vgl. W. Ilg / F. Schweitzer / V. Elsenbast, Konfirmandenarbeit in Deutschland, 116 ff.

1.2.2 Zusammensetzung der Lerngruppen

Während in Deutschland ab der fünften Schulklasse tendenziell eine Trennung sozialer Milieus stattfindet, wendet sich der Konfirmationsunterricht dezidiert an alle Jugendlichen eines Jahrgangs. Zwar führt die territoriale Orientierung der Gemeindestrukturen auch hier zu gewissen Milieuschwerpunkten, diese wurden aber schon immer durch die jeweiligen Gemeindegrenzen auch immer wieder durchbrochen und werden es künftig noch stärker, wenn die Gemeinden größer werden und stärkere Schwerpunkte setzen. Die (für viele Jugendliche ungewohnte) stärkere soziale Durchmischung im Konfirmationsunterricht bietet sowohl Chancen als auch Probleme.²⁵ In jedem Fall ist ihr didaktisch Rechnung zu tragen, indem beispielsweise das religiöse Lernen noch bewusster auf Ebenen angesiedelt wird, die nicht nur kognitiv ausgerichtet sind, oder indem die Verschiedenheit der Konfirmandinnen und Konfirmanden gezielt für den Austausch unterschiedlicher Erfahrungen genutzt wird.

2. Konzeptionelle Überlegungen – religionspädagogische Einsichten zum religiösen Lernen im Religions- und Konfirmationsunterricht

2.1 Gemeinsamkeiten

2.1.1 *Glaube als nie abschließbarer Entdeckungszusammenhang*

Sowohl für den RU als auch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden gilt, dass die Heterogenität der Voraussetzungen nicht zu einer differenzorientierten Sicht führen darf, die zwischen »christlich« und »nichtchristlich«, zwischen »gläubig« und »ungläubig« aufteilt. Theologisch ist dies in der Unverfügbarkeit des Glaubens begründet, der seiner Reduktion auf Lernprozesse, vor allem aber seiner Bewertung von außen entgegensteht. Pädagogisch verbietet der Respekt vor dem Subjekt dessen schematische Wahrnehmung. Daher ist aus theologischen und pädagogischen Gründen für beide Lernorte eine Sicht des christlichen Glaubens als ein nie abschließbarer Entdeckungszusammenhang angemessen, in dem es keinen substanziellen »Vorsprung« gibt, den andere erst einholen müss-

25 Vgl. E. Naurath, Heterogenität und Differenzierung, in: *Th. Böhme-Lischewski u. a., Konfirmandenarbeit gestalten*, 102–111.

ten. Sowohl im RU als auch im Konfirmationsunterricht sind Begegnungen mit der christlichen Religion anzubahnen, die zu individuellen Entdeckungen führen können.²⁶ Dabei ist didaktisch nach Zugängen zu suchen, die von unterschiedlichen Voraussetzungen aus gleichermaßen produktiv sind für religiöse Lernprozesse und individuelle Entdeckungen.²⁷

2.1.2 Religiöses Lernen als Bildungsprozess

Sowohl das Lernen in der Schule als auch das Lernen in der Gemeinde ist vom Bildungsbegriff her zu denken, der in beiden Fällen als »religiöse Bildung« spezifiziert werden kann.²⁸ Damit ist ein Primat des Subjekts im Lernvorgang verbunden,²⁹ das nicht nur Ziel, sondern auch Kriterium des Lernweges ist: Die Schüler/innen bzw. die Konfirmandinnen und Konfirmanden sind in Konzeptionierung, Planung und Durchführung als Subjekte des Lernens zu begreifen.³⁰ Ausgeschlossen sind damit Vermittlungsvorgänge, in denen (Wissens-)Inhalte auf Kosten der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Die Jugendlichen sollen vielmehr den »möglichen Lebensgewinn« der christlichen Botschaft für sich und ihr Leben entdecken können.³¹ Diese »lebensweltliche Wende«, nach der die »objektive Religion« von der »subjektiven Religion« als »primäre[r] Bezugspunkt religiösen Lernens« abgelöst wird,³² hat in den letzten 20 Jahren zumindest theoretisch das Subjekt als Maßstab und Ziel des religiösen Lernens in Kirche und Schule im Auge.

Die Tradition subjektorientierten Lernens als »charakteristisches Merk-

26 Vgl. U. Pohl-Patalong, Räume für Religion. Vgl. dazu auch Peter Cornehl, der eine »Hermeneutik der Entdeckung« als leitend für das Verständnis des evangelischen Gottesdienstes profiliert: P. Cornehl, Der Evangelische Gottesdienst – Biblische Kontur und neuzeitliche Wirklichkeit 1. Theologischer Rahmen und biblische Grundlagen, Stuttgart 2006, 293 ff.

27 Vgl. F. Schweitzer, Schule und Religion, 162, der eine »Individualisierung der Didaktik« nicht nur hinsichtlich der Alters- und Entwicklungsstufen, sondern auch in Bezug auf individuell-biographisch und kulturell-lebensweltlich bzw. gesellschaftlich variierende Prägungen fordert.

28 Vgl. F. Schweitzer, Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule in diesem Band.

29 Vgl. G. Lämmermann / E. Naurath / U. Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 45.

30 Vgl. beispielsweise Ev. Kirche in Deutschland (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 2¹⁹⁹⁵, 50.

31 U. Pohl-Patalong, »Möglichen Lebensgewinn zeigen«. Überlegungen zur Didaktik des Konfirmationsunterrichts, in: ZPT 58 (2006), 327–340.

32 R. Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 236, vgl. 302 ff.

mal der neuesten Reformepoche seit den 1990er Jahren«³³ für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden ist in Zeiten von PISA für diesen Lernort besonders nachdrücklich zur Geltung zu bringen, und zwar sowohl aus gesellschaftlichen als auch aus theologischen Gründen. Der für die Schule gegenwärtig leitende Kompetenzbegriff bedeutet nicht zwingend eine Vernachlässigung des Subjekts zugunsten abstrakter Bildungsstandards, doch scheint diese Spannung gegenwärtig für den schulischen Unterricht insgesamt und auch für den RU nicht geklärt und wird entsprechend heftig diskutiert. Die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden ist demgegenüber freier von diesen Einflüssen und bietet angesichts der schulischen Realität die Chance, sich besonders deutlich an Zielen wie Verantwortung, Partizipation, Dialog, Nachdenklichkeit und Innerlichkeit zu orientieren. Für diese Werte bietet der Konfirmationsunterricht einen deutlich geschützteren Raum und weniger Einfluss durch das schulische System als der RU. Die alte Frage nach der Abgrenzung vom RU – in dem Wissen, dass er es mit Menschen zu tun hat, die vom schulischen System deutlich geprägt sind – stellt sich damit in neuer Gestalt: Nimmt er die Kompetenzorientierung der Schule auf, und wenn ja, in welcher Form? Hat er die Aufgabe, schulische Einseitigkeiten (auch des religiösen Lernens) zu korrigieren oder zu kompensieren? Kann er sinnvoll an die Kompetenzorientierung im RU anknüpfen?³⁴ Diese Fragen sind gegenwärtig noch völlig offen.

Unstrittig ist hingegen, dass für jeden Bildungsprozess gleichzeitig Impulse von außen konstitutiv sind, die den Subjekten Impulse geben, sie herausfordern, in Frage stellen, vertiefen, bestätigen etc.³⁵ So sehr Bildung immer Selbstbildung ist, geschieht sie nicht solipsistisch, sondern lebt von Impulsen, mit denen sich das Subjekt auseinander setzt und sich dadurch kognitiv und emotional weiterentwickelt.

33 F. Schweitzer, Konfirmandenarbeit im Umbruch, 16.

34 Dabei sind erste Versuche zu verzeichnen, den Kompetenzbegriff auch für den Konfirmationsunterricht in Anschlag zu bringen: Vgl. S. Kruse u.a., Erhebung religiöser Kompetenz im Konfirmandenunterricht. Erste Ergebnisse einer Studie in einem Berliner Kirchenkreis, in: PTh 98 (2009), 430–446.

35 Vgl. U. Pohl-Patalong, Räume für Religion, 186–205.

2.2 Unterschiede

2.2.1 *Reflexion versus Identifikation?*

Die Differenzierung *Friedrich Niebergalls*, dass der Konfirmandenunterricht stärker auf die Seele ziele, während der RU primär den Verstand anspreche, prägt der Sache nach bis in die Gegenwart das Nachdenken über Charakter und Ziele der beiden Lernorte. Exemplarisch sei dies an der Gegenüberstellung von Verlautbarungen zu den Zielen von RU und Konfirmationsunterricht gezeigt. In dem von der EKD herausgegebenen »Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion in der gymnasialen Oberstufe« heißt es zum RU:

»Er vermittelt religiöse Kenntnisse und lehrt, im Bereich religiöser Phänomene zu unterscheiden und dialogfähig zu sein. Er bereitet junge Menschen darauf vor, vom Grundrecht auf Religionsfreiheit einen eigenständigen Gebrauch zu machen.

Im Rahmen seines Bildungsauftrags erschließt der RU die religiöse Dimension des Lebens und damit einen spezifischen Modus der Weltbegegnung, der als integraler Teil allgemeiner Bildung zu verstehen ist. [...] Im Mittelpunkt des RU stehen [...] Fragen von existenziellem Gewicht, die über den eigenen Lebensentwurf, die je eigene Deutung der Wirklichkeit und die individuellen Handlungsoptionen entscheiden. Diesen Grundfragen und der Pluralität der religiösen Antworten in unserer Gesellschaft stellt sich der RU in der Schule. Er eröffnet damit einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen sachgemäßen Umgang mit der eigenen Religiosität, mit dem christlichen Glauben und mit anderen Religionen und Weltanschauungen notwendig sind.«³⁶

Der Schwerpunkt liegt hier auf Kenntnissen im Bereich der Religion, auf Differenzierungsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Wirklichkeitsdeutung, Verständigung und Fertigkeiten zum Umgang mit eigener und fremder Religiosität im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule. Gegenwärtig werden diese Aspekte häufig unter dem Stichwort der Entwicklung von »religiöser Kompetenz« als übergreifendes Ziel des RU zusammengefasst, die dann noch einmal in spezifische Einzelkompetenzen aufgliedert wird.³⁷

36 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung (EKD-Texte 109), Hannover 2010, 5 bzw. 9.

37 Vgl. *D. Fischer / V. Elsenbast*, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, 17, die im Anschluss an Ulrich Hemel religiöse Sensibilität, religiöse Inhaltlichkeit, religiöses

Für den Konfirmationsunterricht sei exemplarisch die Ordnung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche genannt: Dort heißt es unter dem Stichwort »Grund und Anliegen der Konfirmandenarbeit«:

»Die christliche Gemeinde lädt Kinder und Jugendliche ein, gemeinsam zu fragen, zu erleben und zu erkennen, was das Evangelium von Jesus Christus heute für das eigene Leben und für das Zusammenleben mit anderen bedeuten kann. Sie begleitet junge Menschen in einer Lebensphase, die von Fragen nach Sinn und Orientierung geprägt ist, und sucht mit ihnen nach Antworten im Glauben. Hierbei sollen junge Menschen zum eigenen Glauben und zu einem verantwortlichen Leben als Christinnen und Christen in Gemeinde und Familie, in Beruf und Öffentlichkeit finden.«³⁸

Hier steht die Relevanz der christlichen Botschaft für das Leben der Einzelnen und der Gesellschaft im Vordergrund sowie die Begleitung der Jugendlichen, das Finden zum eigenen Glauben und die Hilfe zu einem verantwortungsvollen Leben als Christin bzw. Christ. Der Konfirmationsunterricht zielt also in dieser Gegenüberstellung stärker auf Identifikation mit der christlichen Botschaft, ihre Aneignung und Umsetzung im eigenen Leben, während der RU in einer stärker distanzierenden Perspektive auf Wissen, Reflexion und einen dialogfähigen Umgang mit Religion und Religiosität ausgerichtet ist. Dabei könnte das Missverständnis entstehen, dass der RU ausschließlich distanziert Kenntnisse über Religion vermittele und über sie nachdenke, während der Konfirmationsunterricht den christlichen Glauben voraussetze und tiefer in diesen hineinführe mit dem Ziel, lebensverändernd zu wirken.

Gegen eine so klare Arbeitsverteilung sprechen Gründe der gegenwärtigen Situation, vor allem aber inhaltliche Gründe:³⁹ Zum einen kann eine christliche Sozialisation weder im RU noch im Konfirmationsunterricht mehr vorausgesetzt werden. Auch der Konfirmationsunterricht muss

Ausdrucksverhalten, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung unterscheiden.

38 Ordnung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche, 1.

39 Vgl. zu der Unmöglichkeit der »Arbeitsteilung« auch B. Dressler, Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: Th. Klie / S. Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis (PThE 97), Stuttgart 2008, 88–97, 91; sowie R. Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 285, der die Gefahr formuliert, dass »verständigungsorientierte Formen« und »identitätsorientierte Formen« auseinanderdriften, sodass der Religionsunterricht zur Religionskunde wird und »primär identitätsorientierte Formen [...] der Rekrutierungsarbeit konkurrierender religiöser Organisationen überlassen« bleiben.

seine Inhalte als offenes Angebot formulieren, für das er zwar ein deutliches Interesse voraussetzen kann, jedoch keine bereits getroffene Entscheidung. Der RU hingegen hat nicht selten die Aufgabe, eine elementare Einführung in »Religion« überhaupt zu bieten.⁴⁰ Wie besonders die performative Religionsdidaktik in den letzten Jahren herausgearbeitet hat, kann dies nicht auf abstrakter, rein informativer Ebene geschehen, sondern erfordert das Angebot von Erfahrungen mit »Religion«, das im Sinne eines »Probehandelns« die Ausdrucksformen christlichen Glaubens entdecken und erfahren lässt. Zudem zielt jede Form von Bildung, besonders aber religiöse Bildung, auf das Subjekt, sodass die Konsequenzen der Begegnung mit der christlichen Religion auch im RU durchgehend thematisiert werden müssen.⁴¹ Daher beinhaltet der RU notwendig einen Erfahrungs- und Subjektsbezug.⁴² Der Konfirmationsunterricht hingegen muss nicht nur der religiösen Pluralität der Gegenwart Rechnung tragen, sondern ist auch theologisch der Freiheit des Subjekts verpflichtet, die jede Begegnung mit christlichen Inhalten nur als Angebot zur eigenen Auseinandersetzung begreifen kann. Daher gehört eine kritische Reflexion über die zentralen christlichen Glaubensinhalte unabdingbar auch zur Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden hinzu.

2.2.2 *Individuelles und gesellschaftliches versus kirchliches Christentum?*

Nach der mittlerweile klassischen Differenzierung *Dietrich Rösslers* setzt der Konfirmationsunterricht traditionell einen Schwerpunkt auf das »kirchliche Christentum«, während der RU wesentlich das »individuelle« und das »gesellschaftliche« Christentum in den Blick nimmt.⁴³ Diese Aufteilung scheint zunächst nahe zu liegen, da die Kirche im Konfirmationsunterricht ein legitimes Interesse daran hat, sich selbst zu thematisieren und die Jugendlichen mit ihren Strukturen und Handlungsformen vertraut

40 Daher verschiebt sich tendenziell die Formierung von Religion »von Sozialisations- und Erziehungsprozessen [...] hin zu institutionalisierten Bildungsprozessen«, *B. Dressler*, Religion im Vollzug, 91.

41 Vgl. auch *Kirchenamt der EKD* (Hg.), »Identität und Verständigung«: »Religion kann sich nie in Wissen erschöpfen. In diesem Sinne gilt der Grundsatz, die *selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung* zu fördern.«, 27.

42 Vgl. auch *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Identität und Verständigung, 27, die explizit dem Missverständnis entgegentritt, dass »der Religionsunterricht sich ausschließlich auf denk-orientierte Unterrichtsverfahren zu beschränken hat und [...] kirchliche Angebote ausschließlich durch nichtunterrichtliche Handlungs- und Erlebnisorientierung bestimmt sein sollten«.

43 Vgl. *D. Rössler*, Grundriss der Praktischen Theologie, Berlin ²1994, 90 ff.

zu machen. Die Ausrichtung des RU trägt hingegen der Tatsache Rechnung, dass (faktisch) christliche Religion nicht auf den Rahmen der Kirche beschränkt ist und (theologisch) gerade im reformatorischen Kontext die entscheidenden Dinge des Glaubens gerade nicht von der Institution Kirche vermittelt werden, sondern direkt zwischen Gott und Mensch geschehen. Diese Einsicht bedeutet jedoch für den Konfirmationsunterricht, dass auch dieser sich nicht auf das kirchliche Christentum beschränken kann, sondern die individuelle Glaubensperspektive deutlich in den Blick nehmen muss, denn die kirchlichen Formen sind ja nicht Selbstzweck, sondern dienen theologisch gesehen der Glaubensentwicklung der Einzelnen. Auch die gesellschaftliche Perspektive darf nicht ignoriert werden, insbesondere in Form lebensprägender Auswirkungen des individuellen Glaubens. Umgekehrt kann auch das kirchliche Christentum im RU nicht ausgeblendet werden, wie in den letzten Jahren wieder neu betont worden ist. Denn »ein RU, der sich nicht nur an Texten orientiert, sondern auch an den Gestalten und der Gestaltwerdung des Glaubens, muß [...] zur christlichen *Gemeinde* und zum Alltag von *Christen in der Gesellschaft* hin möglichst durchlässig sein.«⁴⁴

Didaktisch wird dies vor allem in dem performativen Ansatz konkret, der der Überzeugung ist:

»Religiöse Bildung, die Religion wie einen Sachverhalt zu erschließen versucht, bringt ihren Gegenstand zum Verschwinden, bevor sie auch nur eine Ahnung von ihm vermitteln konnte, Religion ist eine Praxis, durch die eine Lebensführung in einen Selbst- und Weltdeutungshorizont gestellt wird. In vollzugfremder Einstellung, in der Beobachterperspektive von außerhalb dieser Praxis, bleibt deren innerer Sinn fremd. Der von der religiösen Praxis in Geltung gebrachte Gehalt wird ansichtig nur in seiner praktischen Gestalt. In der christlichen Religion schließt sich theologische Lehre gleichsam sekundär an diese Praxis an. Theologische Lehrsätze bleiben daher in der Luft hängen, wenn sie ihren Bezug auf eine religiöse Praxis verlieren.«⁴⁵ Zentral dabei ist allerdings eine »sorgfältige Unterscheidung zwischen der experimentellen Ingebrauchnahme religiöser Vollzüge und authentischer Religionspraxis«.⁴⁶

44 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung*, 29. Vgl. auch *B. Schröder*, Vom notwendigen Kirchenbezug der Religionspädagogik – Plädoyer für ›Kirchentheorie‹ als Prolegomenon einer Theorie religiöser und christlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation, in: *F. Schweitzer / Th. Schlag* 107–119, 117: »Jede Religionspädagogik muss konstruktiv-kritisch auf Kirche bezogen sein«, wiewohl sie selbstverständlich ihren Wahrnehmungshorizont »offen halten [muss] für andere als kirchliche Gestalten des neuzeitlichen Christentums wie für relevant eingeschätzte Formen, Entwicklung und Bildungsprozesse von Religion«.

45 *B. Dressler*, *Religion im Vollzug*, 90.

46 *Ebd.*, 92.

Da aber die Formen, in denen Religion sich praktisch zeigt, nicht unwesentlich dem »kirchlichen Christentum« zugehören, ist der RU in dieser Perspektive auf diesen Horizont angewiesen, was mittlerweile auch umgesetzt wird: »Im RU spiegelt sich die Wiedergewinnung didaktischer Zugänge zu den Formen ›darstellenden Handelns‹ der Kirche.«⁴⁷ Umgekehrt gilt aber auch im Rahmen des performativen Ansatzes:

»Selbstverständlich kann und soll religiöse Bildung aber auf kognitive Zugänge zu Religion ebenso wenig verzichten wie auf die Vermittlung religiösen Wissens. Es geht in religiösen Bildungsprozessen schließlich darum, sprach- und reflexionsfähig zu sein. Anders ist die eigene Glaubenstradition nicht vor Missverständnissen zu bewahren und nicht ohne Ignoranz gegenüber den modernen Lebensverhältnissen zu bewahren [...] Bleibt die kognitive Dimension der Religion ausgeblendet, wird die Religion nicht nur sprachlos gegenüber nichtreligiösen Menschen. Sie unterliegt dann zudem der Gefahr, affirmativ verkürzt zu werden und sich beliebiger Funktionalisierung für religionsfremde Zwecke nicht entziehen zu können.«⁴⁸

Im Blick auf den performativen Ansatz, aber auch über diesen hinaus gilt daher in der gesamten gesellschaftlichen Situation: »Die didaktischen Differenzen zwischen einem dem schulischen Bildungsauftrag verpflichteten RU und einem eher auf einübende Teilnahme an religiöser Praxis ausgerichteten Konfirmandenunterricht könnte vor diesem Hintergrund an Trennschärfe verlieren und bedürfte um so mehr der genaueren Feinjustierung.«⁴⁹ Als eine solche schlägt *Bernhard Dressler* vor, dass der RU die gesamte Breite religiöser Praxis in den Blick nimmt, während sich der Konfirmationsunterricht auf seine kirchlichen Vollzüge beschränkt. Wenn der »Lernort zugleich den Lerngegenstand« des Konfirmationsunterrichts bilde, bedeute dies eine Konzentration auf die liturgische und diakonische, dann aber auch auf die bildende und gesellige gemeindliche Praxis. Vom Kasus der Konfirmation her gedacht läge dann eine »Konzentration auf Gottesdienst und Sakramente«⁵⁰ nahe.

Dies allerdings hätte zwei Schwierigkeiten: Zum einen würde »Kirche« als Lerngegenstand des Konfirmationsunterrichts unter der Hand zu »Gemeinde« mutieren und zwar in der spezifischen, historisch kontingenten Gestalt der Ortsgemeinde.⁵¹ In der Konfirmation wird aber kein Bekenntnis zu einer bestimmten Sozialgestalt der Kirche abgelegt, sondern ein Bekenntnis zu Glaube und Kirche, die auch in ihren empirisch

47 *B. Dressler*, Schule und Gemeinde, 135.

48 Ebd.

49 Ebd., 136.

50 Ebd., 145.

51 Vgl. zur Entstehung der Ortsgemeinde und zu ihrer historischen Kontingenz *U. Pohl-Patalong*, Von der Ortskirche zu kirchlichen Orten. Ein Zukunftsmodell, Göttingen (2004) ²2005, 36 ff.

fassbaren Gestalten weit über die Ortsgemeinde hinausgeht. Zum anderen müssen die kirchlichen Gestaltungsformen als Mittel deutlich werden, damit sie nicht als Selbstzweck missverstanden werden: Jede kirchliche Sozialform, jede liturgische Form etc. dient dem Glauben der Einzelnen und dem christlichen Handeln in der Gesellschaft. Dies sollte gerade im Konfirmationsunterricht, der auf das Bekenntnis zu dieser Kirche hinführt, deutlich werden.

2.2.3 Religiöse Offenheit versus kirchliche Bindung?

Seit den von dem Konzept der Evangelischen Unterweisung dominierten Jahrzehnten hat der RU in den letzten 50 Jahren einen langen Weg zurückgelegt von einer klar konfessionell-kirchlichen Orientierung, die auf ein persönliches Bekenntnis zielte, hin zu einer Haltung, in der religiöse Positionen als offenes Angebot formuliert werden. Mit der sog. »Zweierhomogenität«,⁵² die explizit darauf verzichtet, sich nur oder vorrangig an evangelische Schüler/innen zu wenden, ist diese Offenheit auch strukturell verankert. Zwar ist der RU in Deutschland im Regelfall konfessionell geprägt, doch die konfessionellen Gehalte und Positionen werden weder vorausgesetzt noch wird es als Ziel des RU verstanden, sie zu übernehmen.

Eine mögliche und m.E. weiter führende Deutung der »klassischen« Topoi Tradition, Konfessionalität und Identität bietet der katholische Religionspädagoge *Rudolf Englert*, die in ähnlicher Weise auch für den evangelischen RU formuliert werden könnte. Traditionen versteht er als »bewohnbare Sprachformen«, die die Möglichkeit eröffnen, »seine eigene Überzeugung in einen größeren Übungszusammenhang hineinzustellen« sowie Zugänge zu einer Welt zu eröffnen, »deren Maßstäbe die Schüler/-innen ihrer eigenen Welt heilsam entfremden können«, so dass die Tradition zum »Mittel gegen die Geschichtslosigkeit subjektiver Religion« fungiert. Die Konfessionalität versteht er als »Confessiones ganz unterschiedlicher Art«, die den Schülerinnen und Schülern helfen, eine »Unterscheidung der Geister« einzuüben als »Mittel gegen die drohende Gedankenlosigkeit subjektiver Religion«, und die dazu einladen, eine eigene Confession abzugeben. Die Dimension der Identität versteht er als »soziale Sichtbarkeit und gesellschaftliche Relevanz von Religion«, die ein »Mittel gegen die soziale Folgenlosigkeit« darstellt.⁵³

52 Vgl. G. Lämmermann / E. Naurath / U. Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 201.

53 R. Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 241 f.

Da der Konfirmationsunterricht auf die Konfirmation und damit auf ein Bekenntnis zum christlichen Glauben und eine Entscheidung für eine bewusste Kirchenmitgliedschaft zielt, kann er einen ähnlichen Weg religiöser Offenheit kaum gehen. Gleichzeitig kann er aus theologischen wie pädagogischen Gründen die Glaubensinhalte und auch die Kirchenmitgliedschaft immer nur als ein Angebot an die Subjekte formulieren, das er zu plausibilisieren hat, während es die Subjekte sind, die die Entscheidung über Glauben und Kirchenmitgliedschaft treffen.⁵⁴

So schlägt Bernhard Dressler für den Konfirmationsunterricht eine »Konzentration auf die lernende Erschließung der kirchlichen Religion« vor mit dem expliziten Ziel einer »Teilhabe an einer kirchlich-gemeindlichen Religionspraxis«.⁵⁵ Zwar dürften die »subjektiv-individuellen Aspekte der christlichen Religion« nicht außen vor bleiben, Dressler fasst diese aber vorrangig als »individuelle Aneignung«.⁵⁶ Der RU müsse »systematisch die Möglichkeit einbeziehen, das Grundrecht auf Religionsfreiheit auch in einer reflektierten Entscheidung zum Beispiel *gegen* eine Religionszugehörigkeit oder gegen eine religiöse Weltdeutung in Gebrauch genommen zu sehen«, während der Konfirmationsunterricht »eine Entscheidung *dagegen* als sein Scheitern begreifen« müsse (ohne diese allerdings individuell zu diskreditieren).⁵⁷ Auf dieser Grundlage könne der Konfirmationsunterricht eine deutlich weitergehende Identifikation voraussetzen als der RU: »Das Ineinander von (probeweiser Teilnahme an experimentellen) religiösen Vollzügen und der didaktischen Inszenierung von Möglichkeiten reflexiv-distanzierten Bezugs auf diese Vollzüge, das in der Schule über »teilnehmende Beobachtung« nicht wird hinausgehen können, kann in der Kirche als »beobachtende Teilnahme« gestaltet werden.«⁵⁸

Eine solche Trennung von Faktizität und regulativer Idee dürfte jedoch zum einen in der Praxis dazu führen, dass die freie religiöse Entscheidung des Subjekts nicht so frei ist wie behauptet. Zum anderen erscheint eine so

54 Das dadurch entstehende Dilemma zeigt sich beispielsweise in dem Gegenüber von »de facto« und »regulativ«, wenn formuliert wird: Der Konfirmandenunterricht hat eine größere Nähe zu den Vollzugsformen kirchlicher Religion, weil unterstellt werden kann, »dass denjenigen, die sich am kirchlichen Bildungsprozess beteiligen, eine christlich-religiöse Einstellung und Lebenspraxis (um es vorsichtig zu formulieren) nicht fremd ist, und dass sie die Begegnung mit einer solchen Perspektive nicht nur nicht als befremdende Zumutung empfinden, sondern geradezu erwarten. Anders als im schulischen Religionsunterricht wird hier nicht das Bedürfnis in Rechnung zu stellen sein, sich eine Option auch gegen die christliche Religion zumindest offenzuhalten. Das gilt, wenn auch nicht immer de facto, zumindest als regulatives Prinzip.« (B. Dressler, Religion im Vollzug, 93).

55 B. Dressler, Schule und Gemeinde, 140.

56 Ebd.

57 Ebd., 141.

58 Ebd.

klare Zielbestimmung aus theologischen Gründen schwierig, denn Glaube unterliegt letztlich dem Wirken des Geistes und ist von der Institution nur zu unterstützen, ohne dass diese dafür verantwortlich ist. Zudem bedeutet die Orientierung am Subjekt mehr als eine individuelle »Aneignung«, es muss um eine wirkliche Auseinandersetzung des Subjekts im Sinne des Bildungsbegriffes gehen, die immer einen offenen Ausgang hat – unabhängig vom Ort des Bildungsprozesses.

3. Religiöses Lernen in Kirche und Schule

Die Gegenüberstellung von Zielen und Orientierungen der beiden religiösen Lernorte zeigt ein ambivalentes Bild. Neben Gemeinsamkeiten sind deutliche Unterschiede zu verzeichnen, die jedoch wiederum nicht im Sinne absoluter Differenz zu verstehen sind, sondern als Schwerpunktsetzung und Akzentverschiebung. Es erscheint daher sinnvoll, das religiöse Lernen in Schule und Kirche als graduelle Unterschiede zu fassen, wie es auch *Friedrich Niebergall* vor 90 Jahren getan hat.⁵⁹ Der komplexe Gegenstand »Religion« besteht aus unterschiedlichen Dimensionen, die nicht voneinander getrennt werden können, aber mit Schwerpunktsetzungen versehen werden können. Dies bedeutet im Einzelnen:

1. Religiöse Lernprozesse bewegen sich immer zwischen Identifikation und (eine gewisse Distanz einschließender) Reflexion. Dabei erscheint für den RU eine stärkere Ausrichtung auf Reflexivität sinnvoll, während der Konfirmationsunterricht stärker eine Identifikation mit christlichen Inhalten und Ausdrucksformen anbietet – ohne diese jedoch vorauszusetzen oder als absolutes Ziel zu formulieren. Wird dieses Gegenüber graduell verstanden, können die Stärken beider Modi im Umgang mit Religion besonders deutlich entfaltet werden.⁶⁰
2. Christliche Religion umfasst sowohl eine individuelle als auch eine

59 Ähnlich versucht auch »Identität und Verständigung« eine graduelle Verhältnisbestimmung, zielt dabei allerdings vorrangig auf die größeren gestalterischen Freiräume des kirchlichen Lernortes. Sie schlägt vor, dass »der Religionsunterricht [...] sich vorrangig unterrichtlich verstehen muss und in die Strukturgegebenheiten von Leistungsschule eingebunden ist. Dagegen besitzen die Kirchen mit ihren räumlichen und zeitlichen Variationsangeboten meist größere gestalterische Freiräume, die es ihnen ermöglichen (sollten), stärker als die Schulen ihr Vorhaben sozialisationsspezifisch zu modifizieren« (*Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung*, 47).

60 Ein ähnliches Anliegen erkenne ich bei Bernhard Dressler, wenn er formuliert: »Plakativere Gegenüberstellungen von Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht [...] werden heute obsolet.« *B. Dressler*, *Schule und Gemeinde*, 148.

gesellschaftliche und auch eine kirchliche Ausprägung, die nicht voneinander getrennt werden können, aber graduelle Akzentsetzungen zulassen. Hier liegt es nahe, die Inhalte des kirchlichen Christentums stärker im Konfirmationsunterricht zu thematisieren und die Inhalte des gesellschaftlichen Christentums stärker im RU ihren Platz finden zu lassen. Das individuelle Christentum hingegen als Entwicklung der persönlichen Religiosität und Auseinandersetzung mit dieser muss an beiden Lernorten gleichermaßen intensiv betrieben werden.

3. An beiden Lernorten ist die Relevanz der kirchlichen Gestalt von Religion für das Leben und den Glauben der Subjekte zu zeigen und zu plausibilisieren. Der Lernort Kirche bietet besonders gute Chancen, dies »vor Ort« erfahrbar werden zu lassen, während dies im RU die Ausnahme bleiben wird. Dabei ist in beiden Fällen darauf zu achten, dass »Kirche« nicht auf die Sozialgestalt der Ortsgemeinde verengt wird. Kirchliche Bindung muss als sinnhaft und hilfreich erfahrbar werden. Die Subjekte müssen dies entdecken und sich mit diesen Entdeckungen auseinander setzen können – mit grundsätzlich offenem Ausgang. Die gleiche Offenheit der Auseinandersetzung gilt selbstverständlich für den christlichen Glauben, der als lebensdienlich und lebensfördernd gezeigt werden muss.⁶¹ Weder christlicher Glaube noch kirchliche Bindung darf im Modus der Forderung auftreten, sondern beides muss als lebensdienliches Angebot in seiner Relevanz für die Jugendlichen plausibel werden.
4. Für beide Lernorte ist die Subjektorientierung religiöser Lernprozesse nachdrücklich zur Geltung zu bringen. Das scheint mir in unterschiedlicher Weise an den beiden Lernorten gefährdet. Am Lernort Schule reicht es nicht aus, Subjektorientierung als die möglichst effektive Vermittlung des Stoffes an die einzelnen Schüler/innen zu bestimmen. Für den Konfirmationsunterricht hingegen muss Subjektorientierung mehr bedeuten als eine »individuelle Aneignung« vorgegebener Traditionen, die letztlich auf eine Entscheidung dafür oder dagegen reduziert wird. Religiöses Lernen zielt darauf, die subjektive Relevanz der christlichen Glaubensinhalte zu entdecken, sich mit ihnen auseinander zu setzen und sie kritisch im Blick auf einen »möglichen Lebensgewinn« zu prüfen.⁶² Sowohl der Konfirmationsunterricht als auch der RU sind letztlich auf dieses Ziel ausgerichtet. Sie bewegen sich auf dem Weg dorthin jedoch auf unterschiedlichen Pfaden, die jeweils eigene Chancen und eigene Begrenzungen mit sich bringen.

61 U. Pohl-Patalong, »... sed vitae discimus«. Religionsunterricht zwischen Religiosität und christlicher Tradition – didaktische Orientierungen, in: IJPT 11 (2007/2), 173–192.

62 U. Pohl-Patalong, »Möglichen Lebensgewinn zeigen«.

Literaturhinweise

- B. Dressler*, Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: *Th. Klie / S. Leonhard* (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis* (PTh 97), Stuttgart 2008, 88–97.
- R. Englert*, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (PTh 82), Stuttgart 2007.
- F. Niebergall*, Der Schulreligions- und der Konfirmandenunterricht (1921), in: *Chr. Bäuml / H. Luther* (Hg.), *Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert*, München 1982, 51–66.
- U. Pohl-Patalong*, »Möglichen Lebensgewinn zeigen«. Überlegungen zur Didaktik des Konfirmationsunterrichts, in: *ZPT* 58 (2006), 327–340.
- U. Pohl-Patalong*, Räume für Religion. Kirche und Schule im Kontext religiöser Pluralität, in: *PTh* 97 (2008), 186–205.