



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kompetenzorientierung in der KonfirmandInnenarbeit?
Divergenzen und Kohärenzen“

Verfasser

Gregor Alexander Schmoly

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 041

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Evangelische Fachtheologie

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	3
2. Grundlegende Aspekte der KonfirmandInnenarbeit	6
2.1 Geschichtliche Entwicklungen von den Anfängen des Katechismusunterrichts bis zur modernen KonfirmandInnenarbeit.....	6
2.1.1 Die Anfänge: Der Katechismusunterricht und die Konfirmation in der Reformationszeit	6
2.1.2 Neue Akzente in der Zeit des Pietismus und der Aufklärung.....	9
2.1.3 Teilungsvorschläge im 19. Jahrhundert	11
2.1.4 Die großen Umbrüche des 20. Jahrhunderts	13
2.2 Kirchliche Richtlinien zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich.....	16
2.3 Beispiele für neuere Konzeptionen in der KonfirmandInnenarbeit	20
2.3.1 Methodenvielfalt durch KonfirmandInnenorientierung: Das „Kursbuch Konfirmation“ von Hans-Martin Lübking	20
2.3.2 Handlungsorientierung in der KonfirmandInnenarbeit: „Konfis auf Gottsuche“ von Hans-Ulrich Keßler und Burkhardt Nolte	22
2.3.3 Erlebnisorientierung in der KonfirmandInnenarbeit: „Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit“ von Sven-Olaf Lütz und Andreas Quattlender	25
2.3.4 Erfahrungsorientiertes Lernen in der KonfirmandInnenarbeit: „kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit“	26
2.4 Ergebnisse und Auswirkungen der großen Studie zur KonfirmandInnenarbeit (2007–2009).....	28
2.4.1 Einleitende Bemerkungen zu Studie	29
2.4.2 Ausgewählte Resultate der Studie zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich.....	30
2.4.3 Mögliche Auswirkungen der Studie auf die KonfirmandInnenarbeit.....	34
2.5 Zusammenfassung	38
3. Grundlegende Aspekte zu Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Bildungsstandards unter besonderer Berücksichtigung der religionspädagogischen Diskussion.....	40
3.1 Elementare Betrachtungen zum Begriff „Kompetenz“	40
3.1.1 Die Kompetenzdefinition Franz E. Weinerts und die darauf aufbauende Empfehlung zur Formulierung von Kompetenzmodellen in der „Klieme-Expertise“	40

3.1.2 Conclusio	43
3.2 Der Begriff „Bildungsstandards“ in der gegenwärtigen Bildungsdebatte	44
3.3 Kompetenzen und Bildungsstandards im religionspädagogischen Diskurs.....	46
3.4 Beispiele für Modelle religiöser Kompetenz.....	51
3.4.1 Die Konzeption Ulrich Hemels als wegbereitende Arbeit.....	52
3.4.2 Das Berliner Forschungsprojekt als Beispiel eines empirischen Zugangs	55
3.4.3 „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ im Kompetenzmodell des Comenius-Instituts Münster und in ihrer Weiterentwicklung im Kompetenzmodell der EKD	59
3.5 Grundlegende didaktische Elemente eines kompetenzorientierten Unterrichts..	64
3.6 Zusammenfassung	66
4. Divergenzen und Kohärenzen zwischen modernen Aspekten der KonfirmandInnenarbeit und der religionspädagogischen Debatte um Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards	69
4.1 Einleitende Bemerkungen	69
4.2 Grenzen der Kompetenzorientierung in der KonfirmandInnenarbeit	72
4.3 Chancen der Kompetenzorientierung in der KonfirmandInnenarbeit.....	76
4.4 Fazit	79
5. Literaturverzeichnis.....	81
6. Zusätzliche Weblinks	96
7. Anhang.....	97
7.1 Kurzbiografie des Autors	97
7.2 Zusammenfassung	98

Vorwort

Seit dem Jahr 2005 beteilige ich mich als ehrenamtlicher Mitarbeiter in der KonfirmandInnenarbeit verschiedener Pfarrgemeinden. Dabei hatte ich das Glück, in Gemeinden Erfahrung sammeln zu dürfen, die auf neuere Aspekte sowie auf eine lebensbezogene Bildung der KonfirmandInnen großen Wert legen. Nicht nur die innovativen KonfirmandInnenfreizeiten, die kreativ gestalteten Blöcke an den Wochenenden sowie die Kleingruppentreffen, die wir Mitarbeitende selbstständig gestalteten, sondern auch die Begegnungen mit den verschiedensten Menschen innerhalb einer Pfarrgemeinde oder die Gemeindeprojekte und diakonischen Praktika hinterließen sowohl bei den KonfirmandInnen als auch bei den MitarbeiterInnen tiefe Eindrücke.

Mit dem Begriff „kompetenzorientierter Unterricht“ kam ich zum ersten Mal im Rahmen meiner Tätigkeit als Religionslehrer an einer AHS in Berührung. Nicht nur für den Religionsunterricht stellt dieses Feld derzeit ein brandaktuelles Thema dar, auch LehrerInnen in den anderen Fachbereichen müssen sich mit diesem Paradigmenwechsel intensiv beschäftigen. Aus diesem Grund sind Bildungsstandards und Kompetenzen innerhalb der Schullandschaft in aller Munde. Dabei fiel mir auf, dass die Kompetenzorientierung auch für die KonfirmandInnenarbeit interessante Grundaspekte enthalten könnte, sind doch die Orientierung an den KonfirmandInnen und eine lebensbezogene Bildung auch Elemente einer modernen Arbeit mit KonfirmandInnen. Ich beschloss daher im Rahmen meiner Diplomarbeit dieser Frage intensiver nachzugehen und grundlegende Aspekte dieser beiden Bereiche zu erörtern, um mich abschließend mit elementaren Ansätzen, aber auch Differenzen und Spannungen der Felder untereinander beschäftigen zu können.

Ich möchte mich an dieser Stelle auch bei Menschen bedanken, ohne die diese Diplomarbeit so nicht zustande gekommen wäre. Ich danke Herr Univ.-Prof. DDr. *Martin Rothgangel* für seine fachkundige Betreuung und für seine Bereitschaft, sich für meine zahlreichen Fragen und Kommentare immer persönlich Zeit zu nehmen. Auch bedanke ich mich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. *Robert Schelander*, Herrn Dr. *Gerhard Harkam*, Frau FI Mag. *Barbara Saile-Leeb*, Frau FI Mag. *Gisela Ebmer* und Herrn Pfr. Mag. *Markus Lintner* für ihre Hilfe bei der Literatursuche sowie für die sehr hilfreichen Hinweise. Frau Mag. *Susanne Müller MA* und Frau Mag. *Sabine Taupe* möchte ich für die produktiven Vorschläge und das Lektorieren dieser Arbeit sehr herzlich danken. Nicht zuletzt gilt mein tiefer Dank meiner Familie, insbesondere meinen Eltern *Ulrike* und *Günther*, meinen beiden Geschwistern *Lorenz* und

Nora, meinen Großeltern *Erna* und *Walter* sowie *Gertrude* und *Wilfried*, wie auch meiner Lebensgefährtin *Sabine*, die mir während meines Studiums sehr hilfreich zu Seite gestanden sind und dieses so erst ermöglicht haben.

1. Einleitung

Diese Arbeit ist daran interessiert, grundlegende Divergenzen und Kohärenzen zwischen modernen Entwicklungen der KonfirmandInnenarbeit und der religionspädagogischen Diskussion um Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards, die mit bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Entwicklungen einhergeht, zu erörtern. Um auf diese Fragestellung fundiert eingehen zu können, ist eine Reflexion elementarer Aspekte der KonfirmandInnenarbeit sowie von Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Bildungsstandards unerlässlich. Aus diesem Grund werden in den ersten beiden Hauptteilen der Arbeit diese beiden Themenfeldern behandelt, um anschließend eine Auseinandersetzung mit Überschneidungen und Gegensätzen zu ermöglichen.

Der *erste Hauptteil* „Grundlegende Aspekte der KonfirmandInnenarbeit“ beginnt im *ersten Kapitel* (Kap. 2.1) mit einem Querschnitt der geschichtlichen Entwicklungen des KonfirmandInnenunterrichts bzw. der KonfirmandInnenarbeit, da auf dieser Grundlage neuere Faktoren entsprechend interpretiert werden können. Hierbei werden sowohl die Anfänge des Katechismusunterrichts im Zeitalter der Reformation wie auch erste kleinere Weiterentwicklungen im Pietismus bzw. der Aufklärung, theoretische Reflexionen im 19. Jahrhundert sowie die großen Neugestaltungen ab den 1960er-Jahren im Überblick betrachtet. Das *zweite Kapitel* (Kap. 2.2) beschäftigt sich mit Richtlinien der evangelischen Kirche in Österreich zur KonfirmandInnenarbeit, die bei einer Auseinandersetzung mit diesem Feld fraglos ein wichtiger Ausgangspunkt sind. Als maßgebliche Texte werden hier die Amtshandlungsordnung der evangelischen Kirche, die 1996 formulierte „Stellungnahme zur Frage des Konfirmationsgelöbnisses“ und die „Stellungnahme zur Konfirmandenarbeit“ aus dem Jahr 1998 erörtert. Um Einsicht in die neueren Entwicklungen und Konzeptionen im Themenfeld der KonfirmandInnenarbeit zu geben, werden im *dritten Kapitel* (Kap. 2.3) aktuelle Arbeitsliteratur bzw. renommierte KonfirmandInnenwerke auf ihre didaktischen Konzepte durchgesehen. Jeweils ein Unterkapitel beschäftigt sich mit den bewährten Büchern „Kursbuch Konfirmation“, „Konfis auf Gottsuche“, „Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit“ sowie „kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit“, wobei die methodisch-didaktischen Einführungen und Grundlegungen der AutorInnen von besonderem Interesse sind. Die große Studie zur KonfirmandInnenarbeit (2007–2009) ist Inhalt des abschließenden *vierten Kapitels* (Kap. 2.4). Diese von der Universität Tübingen und dem Comenius-Institut Münster in Deutschland sowie sechs weiteren europäischen Ländern durchgeführte Befragung beinhaltet eine einmalige Anzahl an Antworten von KonfirmandInnen, Mitarbeitenden und Elternteilen.

In dieser Arbeit sollen ausgewählte Resultate aus Österreich (und vergleichend auch aus Deutschland) erfasst werden, um schließlich mögliche Auswirkungen der Studie auf die KonfirmandInnenarbeit reflektieren zu können.

Der *zweite Hauptteil* mit der Überschrift „Grundlegende Aspekte zu Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Bildungsstandards unter besonderer Berücksichtigung der religionspädagogischen Diskussion“ ist daran interessiert, Fundamente dieser sehr umfangreichen Thematik darzustellen. Dabei beschäftigt sich das *erste Kapitel* (Kap. 3.1) mit dem Begriff Kompetenz sowie in weiterer Folge auch mit Kompetenzmodellen, wobei die Grunddefinition Franz E. Weinerts und die daran orientierten Empfehlungen in der „Klieme-Expertise“ wesentliche Ausgangspunkte bilden. Da Bildungsstandards in der Bildungspolitik und daher auch in den Bildungswissenschaften zu einem wichtigen Leitbegriff geworden sind, werden diese im *zweiten Kapitel* (Kap. 3.2) beleuchtet. Auch hier wird nach einer Definition gesucht sowie die aktuelle Situation in Österreich knapp betrachtet. Das *dritte Kapitel* (Kap. 3.3) befasst sich mit der religionspädagogischen Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards. In diesem Zusammenhang sollen allerdings nicht nur die Vorteile der Kompetenzorientierung für den evangelischen Religionsunterricht verdeutlicht, sondern es soll auch auf die möglichen Spannungsfelder und Risiken eingegangen werden. Vier anerkannte Modelle religiöser Kompetenz werden im *vierten Kapitel* (Kap. 3.4) erörtert. So werden das bereits 1988 konzipierte mehrdimensionale Modell Ulrich Hemels, das Modell des Berliner Forschungsprojekts sowie das Modell des Comenius-Instituts Münster bzw. das weiterführende Modell der EKD besprochen und ihre Teilkompetenzen religiöser Bildung gegliedert dargestellt. Das *fünfte Kapitel* (Kap. 3.5) des zweiten Hauptteils versucht schließlich aktuell besonders häufig diskutierte didaktische Elemente eines kompetenzorientierten Unterrichts zu bündeln, um auch in diesem Zusammenhang für die abschließenden Fragestellungen eine Grundlage zur Verfügung zu haben.

Der *dritte Hauptteil* trägt den Titel „Divergenzen und Kohärenzen zwischen modernen Aspekten der KonfirmandInnenarbeit und der religionspädagogischen Debatte um Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards“. Da diese Arbeit von der Hypothese ausgeht, dass es gewisse Bezugspunkte gibt, werden in diesem Abschnitt die bereits herausgearbeiteten Aspekte einander gegenübergestellt und ihre Spannungen sowie Anknüpfungsmöglichkeiten dargelegt. So wird in den *einleitenden Bemerkungen* (Kap. 4.1) der Frage nachgegangen, ob es überhaupt legitim ist, Aspekte des schulischen Religionsunterrichts und Aspekte der KonfirmandInnenarbeit zu vergleichen. Im *zweiten*

Kapitel (Kap. 4.2) werden Grenzen und Spannungsfelder zwischen diesen beiden Feldern beleuchtet, um schließlich im *dritten Kapitel* (Kap. 4.3) auf die vorhandenen Bezugspunkte und Perspektiven eingehen zu können. Ein kurzes *Fazit* (Kap. 4.4) fasst die Ergebnisse zusammen und stellt die wichtigsten Punkte abschließend dar.

2. Grundlegende Aspekte der KonfirmandInnenarbeit

2.1 Geschichtliche Entwicklungen von den Anfängen des Katechismusunterrichts bis zur modernen KonfirmandInnenarbeit

Um sich mit neueren Konzeptionen in der KonfirmandInnenarbeit auseinandersetzen zu können, ist es sinnvoll, die historische Entwicklung des KonfirmandInnenunterrichts bzw. der KonfirmandInnenarbeit (und in Verbindung damit auch diverse geschichtliche Aspekte der Konfirmation) im Überblick zu betrachten. Im Folgenden sollen daher auf Grundlage der gängigen Fachliteratur essenzielle Einschnitte auf dem Weg vom Beginn des Katechismusunterrichts in den Kirchen der Reformation bis zur modernen KonfirmandInnenarbeit, wie dieses Feld ab den 1980er-Jahren vermehrt in den Publikationen genannt wird, skizziert werden.

2.1.1 Die Anfänge: Der Katechismusunterricht und die Konfirmation in der Reformationszeit

Die Wurzeln des KonfirmandInnenunterrichts in den evangelischen Kirchen lassen sich bereits im 16. Jahrhundert bei den Reformatoren Martin Luther, Huldrych Zwingli und Jean Calvin finden. Zwar lehnten diese die Firmung (lat. confirmatio) der römisch-katholischen Kirche aufgrund des Sakramentscharakters ab¹, die Unterweisung in zentrale Inhalte des christlichen Glaubens war für sie jedoch von großer Bedeutung.²

Der Wittenberger Reformator *Martin Luther* stellte im Rahmen seiner Visitationen eine große Unkenntnis des Kirchenvolks in den grundlegendsten Fragen der christlichen Lehre fest. So schrieb er in der Vorrede seines kleinen Katechismus rückblickend: „Diesen Katechismon oder christliche Lehre in solche kleine, schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrunen die tägliche, elende Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitor war. Hilf, lieber Gott, wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so garnichts weiß von der christlichen Lehre (...) und leider viel Pfarrherr fast ungeschickt und untüchtig sind zu lehren (...).“³

Diese Situation empfand der Reformator, vor allem im Zusammenhang mit der Teilnahme am Sakrament des Abendmahls, als äußerst problematisch, weshalb er dringenden

¹ Vgl. Andrén, 1962, S. 38–41.

² Vgl. Dienst, 1990, S. 437–438.

³ BSLK, S. 501,7–502,9.

Handlungsbedarf sah.⁴ Martin Luther war der Meinung, dass ChristInnen, die am Abendmahl teilnehmen wollen, über ein dementsprechendes Grundwissen verfügen müssen. Daher sollte ein *Katechismusunterricht*, den der Reformator auch als nachträglichen Taufunterricht verstand, auf das Abendmahl vorbereiten. Nach Luther war es notwendig, einmal im Jahr (in besonderen Fällen sogar nur einmal im Leben) vor dem Pfarrer ein Katechismusexamen abzulegen, um so eine Abendmahlszulassung (*admissio*)⁵ zu erhalten.⁶

Obwohl sich Martin Luther in seinen Schriften nie dezidiert für eine abschließende Konfirmationsfeier aussprach, war für ihn die Unterweisung aller Christen von essenzieller Bedeutung.⁷ Schon 1523 konstituierte er daher die jährlichen Katechismuspredigten in Wittenberg und im Jahr 1529 veröffentlichte er schließlich den *Kleinen Katechismus*⁸ und den *Großen Katechismus*⁹, die als Schriften eine so große Bedeutung erlangten, dass sie 1580 sogar Teil des Konkordienbuchs wurden.¹⁰ Vor allem den Kleinen Katechismus schrieb Luther, um den Familienvorständen die Unterweisung in zentrale Inhalte des christlichen Glaubens¹¹ in ihren eigenen Häusern zu ermöglichen, jedoch sollten auch die Pfarrherren selbst auf Grundlage des Kleinen und Großen Katechismus entsprechenden Unterricht erteilen. Obwohl die vorherrschende Unterrichtsmethode der damaligen Zeit in erster Linie das genaue Auswendiglernen vorgegebener Texte vorsah, „wollen Luthers Katechismen dazu anleiten, daß diese Aufgabe der Befähigung zu eigener Urteilsbildung wahrgenommen wird.“¹² Dem Reformator war daher im Besonderen das Verständnis der christlichen Glaubensinhalte ein Anliegen, was die klare und leicht verständliche Sprache und der didaktisch äußerst durchdachte Aufbau (wie etwa die Frage-Antwort-Form der Ausführungen und Belehrungen) der beiden Schriften verdeutlichen.¹³

⁴ Vgl. Hareide, 1971, S. 79–80.

⁵ So schreibt Martin Luther etwa in der Vorrede zum Großen Katechismus: „Diese Predigt ist dazu geordnet und angefangen, daß es sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen. Darümb sie auch von Alters her auf griechisch heißet Katechismus, das ist ein Kinderlehre, so ein iglicher Christ zur Not wissen soll, also daß, wer solch nicht weiß, nicht künnde unter die Christen gezählet und zu keinem Sakrament zugelassen werden.“ (BSLK, S. 553,31–554,4).

⁶ Vgl. Vischer, 1958, S. 60–62; Wittich, 1989, S. 11–12.

⁷ Vgl. Vischer, 1958, S. 61.

⁸ BSLK, S. 499–542.

⁹ BSLK, S. 543–733.

¹⁰ Vgl. Adam/Goßmann, 1998, S. 458–460.

¹¹ In den „Bekennnisschriften der evangelisch – lutherischen Kirche“ finden sich in Luthers Kleinem Katechismus (mit Anhang) folgende Inhalte: Wortlaut und Auslegung der zehn Gebote, des Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers. Im Weiteren finden sich: Ausführungen zur Taufe, zur Beichte, zum Abendmahl, zum Segnen und Beten sowie Luthers Haustafel (vgl. BSLK, S. 499–542).

¹² Adam/Goßmann, 1998, S. 461.

¹³ Vgl. Adam/Goßmann, 1998, S. 461–463.

Mit Luthers Auffassungen durchaus vergleichbar sind die Sichtweisen der Theologen *Huldrych Zwingli* und *Jean Calvin*. Der Züricher Reformator Zwingli verstand die katechetische Unterweisung allerdings allein als nachzuholenden Taufunterricht und nicht, wie Luther, noch zusätzlich als eine Vorbereitung zum Abendmahl. Zu „Ostern und im Herbst oder zu Weihnachten“¹⁴ sollten Jugendliche regelmäßig zusammenkommen, um sich von einem Geistlichen in die Grundlagen der christlichen Lehre einführen und abschließend auch prüfen zu lassen.¹⁵ Jean Calvin meinte hingegen, dass Kinder schon mit etwa zehn Jahren dazu bereit wären, das erste Examen vor der Kirchengemeinde abzulegen. Hatte dieses noch eher den Charakter eines Taufbekenntnisses, so sah der Genfer Reformator weitere Katechismusprüfungen vor, durch die man die Zulassung zum Abendmahl erhalten konnte. Die kirchlichen Unterweisungen und Prüfungen durften nach Calvin jedenfalls nicht mit der ersten Abendmahlsteilnahme aufhören, sondern waren auch für reifere Gemeindemitglieder immer wieder vorgesehen.¹⁶

Jedoch war es keiner der drei großen Reformatoren, sondern *Martin Bucer* (1491–1551), „der Wortführer und gewissermaßen Vordenker der Straßburger Reformation“¹⁷, der im Umfeld der reformatorischen Bewegung erstmals den Konfirmationsakt im Gottesdienst einführte. Hierbei verknüpfte er auch den in der Reformation bereits verbreiteten Katechismusunterricht mit einer gottesdienstlichen Konfirmationshandlung.¹⁸ Beeinflusst wurde der Straßburger Reformator in seinen Überlegungen u.a. von dem großen Humanisten Erasmus von Rotterdam¹⁹, der schon vor Bucer forderte, dass junge ChristInnen nach der notwendigen Unterweisung ein Taufbekenntnis ablegen sollten, da sie hierzu im Säuglingsalter bei der Taufe noch nicht in der Lage seien.²⁰ Die „Wiederholung des Taufbekenntnisses nach absolviertem Unterricht“²¹ wurde so bei Bucer eines der grundlegenden Elemente²² der Konfirmationsfeier, das seinen Niederschlag auch in den hessischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts fand.²³

¹⁴ Andrén, 1962, S. 48.

¹⁵ Vgl. Andrén, 1962, S. 48; Vischer, 1958, S. 62; Wittich, 1989, S.12.

¹⁶ Vgl. Andrén, 1962, S. 48–49; Dienst, 1990, S. 438; Vischer, 1958, S. 62–63; Wittich, 1989, S. 12–13.

¹⁷ Moeller, 1998, Sp. 1810–1811.

¹⁸ Vgl. Grethlein, 1994, S. 186; Vischer, 1958, S. 64–66; Wegenast, 1994, S. 322; Wittich, 1989, S. 13–15.

¹⁹ Vgl. Wegenast, 1994, S. 322.

²⁰ Vgl. Wegenast, 1994, S. 320; Wittich, 1989, S. 10–11.

²¹ Wegenast, 1994, S. 322.

²² Nach der Ausführung von Klaus Wegenast sind die weiteren Elemente bei Bucer: „die Verpflichtung zum sittlichen Wandel“, „das Gebet der Gemeinde“, „die Handauflegung“, „die Zulassung zum Abendmahl“ und „die Unterwerfung unter die Zucht der Abendmahlsgemeinde“ (Wegenast, 1994, S. 322).

²³ Vgl. Grethlein, 1994, S. 186; Vischer, 1958, S. 64–66; Wegenast, 1994, S. 322; Wittich, 1989, S. 13–15.

Obwohl die Auffassungen Martin Bucers zum Konfirmationsakt große Aufmerksamkeit innerhalb der reformatorischen Bewegung erlangten, wurde die abschließende Konfirmationsfeier in den verschiedenen Regionen des Heiligen Römischen Reiches zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt und unterschiedlich gehandhabt. Bei Martin Bucer in Straßburg führte man die Konfirmation zwar schon zwischen 1534 und 1539 ein, auch in Niederösterreich etwa wurde bereits 1571 erstmals eine kirchliche Anordnung erlassen, in Hamburg hingegen kam die öffentliche Konfirmationsfeier erst 1832 auf, als das Heilige Römische Reich bereits nicht mehr existierte.²⁴ Rückschläge wie das Augsburger Interim (1548), darauf folgende theologische Diskussionen über die Zulässigkeit der Konfirmation - so lehnte etwa der Theologe Matthias Flacius den Konfirmationsakt wegen der Ähnlichkeit zur römisch-katholischen Firmung grundsätzlich ab - oder der Dreißigjährige Krieg (1618–1648) schränkten die anfänglich sehr rasche Ausbreitung der Konfirmation spürbar ein.²⁵ Auch wenn sich die Einführungen und Konzeptionen der Konfirmationsfeier voneinander unterschieden, bildete die christliche Unterweisung in Form eines Katechismusunterrichts einen gemeinsamen Bezugspunkt in den verschiedenen Entwicklungen.²⁶ Im Laufe der Zeit etablierte sich der Unterricht von KonfirmandInnen (meist in einem Alter um 13–14 Jahren) mindestens einmal in der Woche durch den Pfarrer.²⁷ Das Auswendiglernen der Katechismustexte hielt sich sogar bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts als Lehrmethode im KonfirmandInnenunterricht.²⁸ Gottfried Adam und Klaus Goßmann zeigen in ihrem Aufsatz „Katechismus und Katechismusunterricht“, dass katechetische Texte selbst noch in der heutigen Zeit im KonfirmandInnenunterricht bzw. in der KonfirmandInnenarbeit einen sinnvollen Platz einnehmen können bzw. sogar sollten²⁹, auch wenn sich die didaktischen Konzepte und Orientierungen (besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) freilich deutlich weiterentwickelt haben.

2.1.2 Neue Akzente in der Zeit des Pietismus und der Aufklärung

Eine erste spürbare Weiterentwicklung des KonfirmandInnenunterrichts ist bereits im Zeitalter des Pietismus erkennbar. So forderten bedeutende pietistische Theologen wie etwa Theophilus Großgebauer (1627–1661)³⁰ oder Philipp Jakob Spener (1635–1705)³¹ die

²⁴ Vgl. die Zusammenstellung der wichtigsten Jahreszahlen der kirchenregimentlichen Anordnungen bei Caspari (Caspari, 1890, S. 172).

²⁵ Vgl. Vischer, 1958, S. 68–70 und S. 73.

²⁶ Vgl. Grethlein, 2007, S. 165.

²⁷ Vgl. Lübking, 2006, S. 6.

²⁸ Vgl. Konukiewitz, 2004, S. 223.

²⁹ Vgl. Adam/Goßmann, 1998, S. 468–472; vgl. hierzu auch Bizer, 2001, S. 88–130.

³⁰ Vgl. zu Großgebauer etwa Vischer, 1958, S. 74–75, oder Wittich, 1989, S. 27–28.

Einführung „eines geordneten, ernsthaften und lebendigen Unterrichtes“³², in dem nicht nur katechetisches Grundwissen vermittelt, sondern primär auch der persönliche Glaube gefestigt werden sollte. Der abschließende Konfirmationsakt sollte dazu dienen, die neu gewonnene Erkenntnis des Glaubens vor der Gemeinde zu bekennen.³³

Lukas Vischer sieht in der Position des Pietismus „vor allem im Blick auf die Unterrichtsmethoden einen wichtigen Fortschritt“³⁴, jedoch nicht ohne auf eine (aus heutiger Sicht) durchaus vorhandene Problematik aufmerksam zu machen. Der KonfirmandInnenunterricht hatte im Pietismus das Ziel, die KonfirmandInnen als bekehrte und reife ChristInnen mit einem gefestigten Glauben zu entlassen, wobei die Konfirmationsfeier als abschließender Akt gesehen wurde. Hierbei drängt sich freilich die Frage auf, ob es theologisch wirklich vertretbar ist, die subjektive Glaubenserkenntnis als Ziel und Inhalt des KonfirmandInnenunterrichts festzulegen.³⁵

Eine beachtliche Aufwertung innerhalb der Gesellschaft erfuhr die Konfirmation (und damit verbunden auch der KonfirmandInnenunterricht) besonders in der Epoche der Aufklärung im 18. und 19. Jahrhundert. Im neuen „Evangelischen Erwachsenenkatechismus“ von 2010 heißt es über diese Zeit: „Die Konfirmation, die zeitlich mit der Schulentlassung zusammenfiel, wurde als äußerst wichtiges lebensgeschichtliches Ereignis – verbunden mit der Erklärung der bürgerlichen Mündigkeit – betrachtet.“³⁶ Dementsprechende Änderungen sind auch in der kirchlichen Unterweisung zu finden. Neben christlichen Grundlagen wurde eine Art „Lebenskunde“ unterrichtet, welche die KonfirmandInnen dazu befähigen sollte, „in allen Lebenslagen den ethisch richtigen Entscheid zu fällen.“³⁷ Setzt man sich mit den Lehrzielen des KonfirmandInnenunterrichts historisch näher auseinander, so werden die methodisch-didaktischen Ansätze im Zeitalter der Aufklärung deutlich. So meinte etwa der Theologe Christoph Timotheus Seidel³⁸ 1749 über den Katechismusunterricht: „Den Catechumenis muss eine aneinander hängende Dogmatic und Moral, so weit es ihr Verstand und Fähigkeit zulässt beygebracht, und eine Anweisung zur Hermeneutic gegeben werden, damit sie ihren

³¹ Vgl. zu Spener etwa Vischer, 1958, S. 75–77 oder Wittich, 1989, S. 28–29.

³² Vischer, 1958, S. 73.

³³ Vgl. Grethlein, 2007, S. 166–167; Vischer, 1958, S. 73–74.

³⁴ Vischer, 1958, S. 77.

³⁵ Vgl. Vischer, 1958, S. 77–78.

³⁶ EEK, S. 792.

³⁷ Vischer, 1958, S. 82.

³⁸ Vgl. zu Christoph Timotheus Seidel auch Vischer, 1958, S. 82–84.

Verstand in dem Gebrauche der heil. Schrift selbst anwenden können. Solches aber geschieht auf eine catechetische Weise.“³⁹

Der katechetische Unterricht des Pietismus und der Aufklärung orientierte sich demnach im Besonderen an dem bevorstehenden Leben der KonfirmandInnen als erwachsene ChristInnen. Die Lehrer wurden aufgerufen, die jungen ChristInnen in ihrer Glaubenserkenntnis zu unterstützen (v.a. Pietismus) bzw. sie auf das christlich-ethische Handeln im Erwachsenenalter vorzubereiten (v.a. Aufklärung). Es wäre allerdings ein Fehlschluss, die Konzeptionen des Pietismus und der Aufklärung durchgehend strikt voneinander trennen zu wollen. So ist etwa der große Berliner Theologe *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* (1768–1834) ein prominentes Beispiel für den Versuch, die beiden Entwicklungen im KonfirmandInnenunterricht zusammenzuführen.⁴⁰

2.1.3 Teilungsvorschläge im 19. Jahrhundert

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist ein auffallend deutlicher Anstieg der öffentlichen Stellungnahmen zur Konfirmation – wenn auch selten spezifisch zum KonfirmandInnenunterricht – festzustellen. Karl Hauschildt schreibt daher in seiner Forschungsübersicht: „Wer das Meer dieser Veröffentlichungen überschaut, ertrinkt nahezu in Reformvorschlägen und theologischen Meinungen. Der aufmerksame Beobachter erkennt Wellen mit ansteigenden Wellenkämmen und auslaufenden Wellentälern. Da verschlingen sich Wellen ineinander und ähneln sich bis in Einzelheiten und spülen doch ans Ufer getrieben von neuen und eigenen Kräften.“⁴¹

Schon früh im 19. Jahrhundert mehrten sich Stimmen, die mit Nachdruck das junge Alter der KonfirmandInnen⁴² hinterfragten, da sie die nötige Reife vieler Jungendlicher für einen so bedeutenden kirchlichen Akt wie die Konfirmation bezweifelten. Dabei stand weniger die Methodik der kirchlichen Unterweisung der Jugendlichen in der Kritik als die Praxis, die Konfirmationsfeier als Abschluss des Unterrichts im Jugendalter anzusetzen. Aus diesem Grund gab es wiederholt Vorschläge, die Konfirmation, und damit verbunden meist auch das Katechumenat, in mehrere Elemente aufzuteilen.⁴³

³⁹ Zitiert nach Caspari, 1890, S. 104 (Fußnote 4).

⁴⁰ Vgl. Grethlein, 2007, S. 167–168.

⁴¹ Hauschildt, 1959, S. 50.

⁴² Der Zeitpunkt der Konfirmation hatte sich im Laufe der Zeit auf ein Alter um 14 bzw. 15 Jahre eingependelt. (Vgl. hierzu etwa Wichern, 1969, S. 166).

⁴³ Vgl. hierzu etwa die Zusammenstellung der Reformvorschläge von 1845 bis 1958 bei Karl Hauschildt (Hauschildt, 1959, S. 51–54).

Die Forderung nach einer Zweiteilung der Konfirmation (und darauf bezogen auch der Katechese) tauchte erstmals in der Erlanger Schule auf, in der sich zur Konfirmationsfrage neben Theologen wie Johann Wilhelm Friedrich Höfling, Theodosius Harnack oder Gerhard von Zezschwitz auch *Johann Christian Konrad v. Hofmann* (1810–1877) zu Wort meldete.⁴⁴ So stellte v. Hofmann nach der Katechese der getauften Jugendlichen eine zusätzliche Unterweisung zur Diskussion. Erst nach diesem zweiten Unterricht sollte die Konfirmation durch Handauflegung, welche nach v. Hofmann auch die Zulassung zum Abendmahl sowie zu kirchlichen Wahlen mit sich bringen sollte, abgeschlossen werden.⁴⁵

Mit durchaus ähnlichen Teilungsvorschlägen ging der bedeutende Reformtheologe *Johann Hinrich Wichern* (1808–1881) 1869 auf dem „Kongress für innere Mission“ in dem Vortrag „Die Aufgabe der evangelischen Kirche, die ihr entfremdeten Angehörigen wiederzugewinnen“⁴⁶ an die Öffentlichkeit.⁴⁷ An der bisherigen Methodik und Praxis des KonfirmandInnenunterrichts hatte Wichern jedoch nichts auszusetzen, weshalb dieser seines Erachtens auch weiter im Jugendalter durchgeführt und mit einer Prüfung und der Einsegnung (als erstem Hauptteil der Konfirmation) abgeschlossen werden sollte. Allerdings schlug Wichern vor, das Glaubensbekenntnis mit Gelübde – als Voraussetzung für die Teilnahme am Abendmahl – durch einen eigenen Gottesdienst von der Einsegnung zu trennen. Hierfür dürfe es, so Wichern, keinerlei Altersbeschränkungen geben, sondern der Entschluss zur Teilnahme liege (Katechumenat und Einsegnung freilich bereits abgeschlossen) bei den einzelnen Gemeindegliedern selbst. Zwar sah Wichern für den zweiten Akt keine ausdrückliche Unterweisung mehr vor, da es aber besser sei, „gar nicht als unwürdig am Tische des Herrn zu erscheinen“⁴⁸, solle die Gemeinde (nach einer genau festgelegten Ordnung) letztgültig über die Teilnahme entscheiden.⁴⁹

Die Reformvorschläge des 19. Jahrhunderts gingen v.a. der Frage nach dem richtigen Zeitpunkt und der theologischen Funktion der Konfirmationsfeier nach, wobei in diesem Zusammenhang auch die Praxis des KonfirmandInnenunterrichts reflektiert wurde. Trotz der Prominenz ihrer Vertreter hatten die Vorschläge jedoch nur wenig Erfolg. Lukas Vischer urteilt recht nüchtern: „Es blieb allerdings bei der bloßen Diskussion. Kaum einer der

⁴⁴ Vgl. Hauschildt, 1959, S. 51 und 54–56.

⁴⁵ Vgl. Grethlein, 2007, S. 169; Hauschildt, 1959, S. 51; Meyer-Blanck, 1992, S. 51–54; Vischer, 1958, 102–104.

⁴⁶ Wichern, 1969, S. 143–168.

⁴⁷ Vgl. Hauschildt, 1959, S. 51 und S. 56–57; Meyer-Blanck, 1992, S. 56; Vischer, 1958, S. 98–100.

⁴⁸ Wichern, 1969, S. 167.

⁴⁹ Vgl. Wichern, 1969, S. 166–168; vgl. hierzu auch Hauschildt, 1959, S. 51.

Vorschläge ist je in die Wirklichkeit umgesetzt worden.“⁵⁰ Interessanterweise erinnern neuere zweiphasige Modelle in der KonfirmandInnenarbeit, die gegenwärtig in der Gemeindepädagogik durchaus kontrovers diskutiert werden, gerade wieder an gewisse Aspekte der Teilungsvorschläge im 19. Jahrhundert.⁵¹

Angesichts der Erfolglosigkeit der theoretischen Konzepte überrascht es wenig, dass in der praktischen Ausführung des KonfirmandInnenunterrichts im 19. Jahrhundert keine wesentlichen Neuerungen festzustellen sind. Trotz der Akzentverschiebungen im Zeitalter des Pietismus und der Aufklärung sah man den KonfirmandInnenunterricht weiterhin als (meist einmal in der Woche stattfindende⁵²) katechetische Unterweisung, in der die KonfirmandInnen „vorwiegend als Objekte der Belehrung“⁵³ gesehen wurden, deren persönliche Lebenswelt als Jugendliche weniger im Mittelpunkt stand als die Katechesen, mit deren Hilfe sie das christliche Leben und den christlichen Glauben einüben sollten.⁵⁴

2.1.4 Die großen Umbrüche des 20. Jahrhunderts

Nie zuvor erlebte der KonfirmandInnenunterricht so vielseitige und essenzielle Änderungen wie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.⁵⁵ Besonders hervorzuheben sind hier die 1960er-Jahre, in denen noch nie dagewesene Umbrüche festzustellen sind.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschäftigte sich vorrangig das Umfeld der liberalen und der dialektischen Theologie mit dem KonfirmandInnenunterricht. Speziell den Vertretern der *liberalen Theologie* (hier ist v.a. der zweite Band von Friedrich Niebergalls Werk „Praktische Theologie“⁵⁶ zu betonen) war es wichtig, dass die Jugendlichen im KonfirmandInnenunterricht zu einer christlichen Persönlichkeit erzogen werden. Daher wollten sie im KonfirmandInnenunterricht den Jugendlichen eine Unterweisung in christliche Lebensvollzüge geben, wobei hier der christlichen Gemeinde eine Vorbildwirkung zukam.⁵⁷ Ganz im Zeichen der Rede über Gott standen hingegen die Überlegungen zum KonfirmandInnenunterricht in der *dialektischen Theologie*. So meinte Eduard Thurneysen im

⁵⁰ Vischer, 1958, S. 90.

⁵¹ Vgl. zum „Zweiphasenmodell“ etwa Hinderer/Jasch/Schnürle, 2010, S. 44–47; Hinderer/Jasch/Schnürle/von Stemm, 2011, S. 201–212; oder Lübking, 2006, S. 11–12.

⁵² Vgl. Lübking, 2006, S. 6.

⁵³ Hennig, 1998, S. 409.

⁵⁴ Vgl. Hennig, 1998, S. 409.

⁵⁵ Einen sehr informativen Überblick zu diesem Thema liefert der Aufsatz „Vom Katechismusunterricht zur offenen Konfirmandenarbeit: Ein Überblick über die Konzeptionen des 20. Jahrhunderts“ von Peter Hennig, der auch für diese Zusammenfassung eine wichtige Grundlage bildet (Hennig, 1998, S. 407–428).

⁵⁶ Vgl. im Besonderen Niebergall, 1919, S. 328–349.

⁵⁷ Vgl. Hennig, 1998, S. 411–413 (Hennig zitiert in seinen Ausführungen zur liberalen Theologie überwiegend Friedrich Niebergall).

Jahr 1925 zum KonfirmandInnenunterricht: „Unterricht ist grundsätzlich nichts anderes als *Predigt*. (...) Es bedeutet, daß auch im Unterricht wirklich und wahrhaftig von Gott geredet werden soll und von nichts anderem dazu und daneben. Von Gott aber kann (...) nicht anders geredet werden als im Verweis auf das eigene Wort. Dieser Verweis ist die Verkündigung.“⁵⁸ Eine ganz bedeutende Rolle ist bei diesem Konzept freilich dem Lehrenden zugedacht, der mit seinen Worten den Jugendlichen das Wort Gottes näherbringt und damit der Kirche einen elementaren Dienst erweist.⁵⁹

Obwohl die Publikationen und Reformvorschläge zum KonfirmandInnenunterricht stetig zunahmen, änderte sich in der praktischen Ausführung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts noch recht wenig.⁶⁰ Der große Umbruch kam erst mit der *empirischen Wende* der Religionspädagogik ab den 1960er-Jahren. Für den KonfirmandInnenunterricht sind hier besonders die Namen *Walter Neidhart* und *Dieter Stoodt* hervorzuheben, die mit ihren Publikationen wichtige Pionierarbeit leisteten.⁶¹ Das Buch „Konfirmandenunterricht in der Volkskirche“⁶² von Walter Neidhart ist in den Augen Friedrich Schweitzers sogar eine „Schlüsselpublikation, die symbolisch für den damaligen Neuaufbruch stehen kann.“⁶³ Neidhart nahm wahr, dass sich die Vorstellungen der KonfirmandInnen und ihrer Familien nicht unbedingt mit den Zielen der Pfarrerschaft deckten, und machte daher darauf aufmerksam, dass auch diese Erwartungshaltungen im KonfirmandInnenunterricht berücksichtigt werden müssen.⁶⁴ So schrieb er etwa: „Der Arbeitsraum des Pfarrers einer Volkskirche ist gekennzeichnet durch ein Ineinander von Kirche und Welt, das kein Mensch scheiden kann. (...) Aber er muß der Versuchung widerstehen, in diesem ‚Innerhalb‘ und ‚Außerhalb‘ den Gegensatz zwischen Kirche und Welt zu finden! Denn er ist im Gespräch mit kirchlichen Randsiedlern genau so innerhalb der Kirche wie bei einer Gebetsgemeinschaft mit seinen Laienhelfern, weil er hier wie dort an die Gegenwart des Herrn glauben darf.“⁶⁵ Wenig später begann Dieter Stoodt in seinen Reflexionen bereits „human- und sozialwissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse“⁶⁶ mit einzubeziehen.⁶⁷ Er reflektierte u.a.,

⁵⁸ Thurneysen, 1971, S. 130.

⁵⁹ Vgl. Hennig, 1998, S. 413–414 (Hennig zitiert in seinen Ausführungen zur dialektischen Theologie überwiegend Eduard Thurneysen).

⁶⁰ Vgl. Schröder, 2001, Sp. 1555–1556.

⁶¹ Vgl. Hennig, 1998, S. 421

⁶² Neidhart, 1964.

⁶³ Schweitzer, 2010, S. 14.

⁶⁴ Vgl. Hennig, 1998, S. 417–418; Schweitzer, 2010, S. 14.

⁶⁵ Neidhart, 1964, S. 90.

⁶⁶ Hennig, 1998, S. 419.

⁶⁷ Hennig, 1998, S. 419–420.

auf welche Weise der KonfirmandInnenunterricht für die Jugendlichen „Sozialisationsbegleitung“ sein kann, und meinte in diesem Zusammenhang: „Wenn ich nun versuche, den Konfirmandenunterricht als kirchliche Sozialisationsbegleitung zu skizzieren, so handle ich darum, daß das Evangelium im Rahmen der Situation der Pubertierenden zur Geltung kommt. Das muß nicht unbedingt etwas anderes heißen, als daß der Gegenstand des Konfirmandenunterrichts der Konfirmand sein sollte.“⁶⁸

Die empirische Wende der Religionspädagogik löste im KonfirmandInnenunterricht eine Reformbewegung aus, die bis in die Gegenwart starken Einfluss zeigt. Ab den späteren 60er-Jahren begann man, sich immer stärker an den Bedürfnissen und Lebenswelten der KonfirmandInnen zu orientieren und nicht mehr den zu vermittelnden Unterrichtsstoff in den Mittelpunkt zu stellen.⁶⁹ Unterrichtswerke wie „Meine Welt – Mein Leben – Mein Glaube“ des Theologen Wilfried Pioch, welches seit 1964 kontinuierlich als Arbeitsmappe erscheint⁷⁰, oder die immer noch aktuelle Schriftenreihe „KU-Praxis“, die 1973 von Karl Dienst, Weert Flemming, Klaus Großmann und Walter Neidhart ins Leben gerufen wurde⁷¹, setzten (wie schon die Titel dieser Werke zeigen) gänzlich neue Schwerpunkte und Maßstäbe.⁷² Die seit Mitte der 70er-Jahre zunehmende Bedeutung der Gemeindepädagogik als wissenschaftliche Disziplin⁷³ führte zu einer beträchtlichen Methodenvielfalt, wobei neben dem gewohnten wöchentlichen KonfirmandInnenunterricht „Veranstaltungen wie Freizeiten, Praktika, Konfirmandentage u.Ä.“⁷⁴ hinzukamen.⁷⁵ Des Weiteren stieg das Interesse, vermehrt die Eltern in den KonfirmandInnenunterricht einzubeziehen oder Jugendliche nach ihrer Konfirmation als unterstützende MitarbeiterInnen⁷⁶ zu gewinnen. Seit Ende des 20. Jahrhunderts wird das wöchentliche Treffen der KonfirmandInnen zudem in immer mehr Kirchengemeinden von methodisch-didaktisch durchdachten Blöcken⁷⁷ abgelöst. Diese prägenden Veränderungen in der Arbeit mit KonfirmandInnen führten dazu, dass man in der Literatur (etwa ab den 1980er-Jahren) vermehrt dazu überging, dieses immer weitläufigere Feld nicht mehr einseitig mit „KonfirmandInnenunterricht“, sondern allgemeiner mit

⁶⁸ Stoodt, 1982, S. 305.

⁶⁹ Vgl. Grethlein, 2007, S. 170.

⁷⁰ Pioch, 1964; Pioch 2001.

⁷¹ KU-Praxis, 1973ff.

⁷² Vgl. Grethlein, 2007, S. 170; Hennig, 1998, S. 420–423; Schweitzer, 2010, S. 14.

⁷³ Vgl. Schröder, 2000, Sp. 628–630.

⁷⁴ Grethlein, 2007, S. 170.

⁷⁵ Vgl. Grethlein, 2007, S. 170.

⁷⁶ Vgl. hierzu etwa die aktuellen Bücher „Ehrenamtliche bilden. Grundlagen. Konzepte. Methoden“ (Burger/Hess/Kehrberger (Hg.), 2011) oder „Das TRAINEE-Programm. Kompetenzen trainieren. Jugendliche gewinnen. Engagement fördern“ (Kalmbach/Kehrberger (Hg.), 2011).

⁷⁷ Vgl. hierzu etwa das „Möckmühler-Modell“ (Lütz/Quattlender, 1999, S. 29–30).

KonfirmandInnenarbeit zu bezeichnen.⁷⁸ Zu Beginn des 21. Jahrhundert ist der Ausdruck KonfirmandInnenarbeit im wissenschaftlichen Dialog bereits ein etablierter terminus technicus, der auch in den folgenden Teilen dieser Arbeit vorrangig verwendet werden soll.

2.2 Kirchliche Richtlinien zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich

Bei einer umfangreicheren Auseinandersetzung mit der KonfirmandInnenarbeit ist es unerlässlich, sich auch mit den wesentlichen kirchlichen Richtlinien zu befassen. Erwartungsgemäß gibt es jedoch gegenwärtig keine allgemeine Gesetzgebung, die für die Gesamtheit aller evangelischen Kirchen gleichermaßen gültig wäre. Vielmehr werden die Bestimmungen von den einzelnen Synoden gebietsweise erlassen.⁷⁹ Für diese Arbeit ist es daher sinnvoll, im Folgenden die Regelungen der evangelischen Kirche in Österreich (vorwiegend A.B.) auszugswise zu betrachten. Sieht man „Das Recht der Evangelischen Kirche in Österreich“⁸⁰ durch, finden sich v.a. in der Amtshandlungsordnung konstitutive Richtlinien zur Konfirmation, die sich zum Teil auch direkt und indirekt auf die KonfirmandInnenarbeit beziehen. Für genauere Leitfäden und Empfehlungen zur KonfirmandInnenarbeit muss die Suche allerdings auch noch auf die Amtsblätter der evangelischen Kirche in Österreich ausgedehnt werden, da diese die entsprechenden synodalen Beschlüsse enthalten.

In der *Amtshandlungsordnung* der evangelischen Kirche Österreich wird eindeutig festgehalten, dass die KonfirmandInnenarbeit mit der Konfirmation eine feste Einheit bildet: „Die Konfirmation geschieht durch die Unterweisung, durch Teilnahme am Gemeindeleben und durch den Gottesdienst mit Segnung der Konfirmanden.“ (III7, S. 4)⁸¹. Für die Teilnahme an der Konfirmation legt die evangelische Kirche in Österreich allerdings kein spezifisches Alter der KonfirmandInnen fest. So findet sich ausdrücklich die Bestimmung: „Die Entscheidung darüber, in welchem Alter die Konfirmation jeweils geistlich vertretbar ist, werden wir im Gespräch mit Eltern und Mitarbeitern treffen.“ (III7, S. 4). In §5 der Amtshandlungsordnung folgt darauf aufbauend: „Die Konfirmation ist grundsätzlich in jedem

⁷⁸ Vgl. Hennig, 1998, S. 423–427; vgl. hierzu auch Schröder, 2001, Sp. 1556–1558.

⁷⁹ Christian Grethlein etwa gibt in seinem Standardwerk „Grundinformation Kasualien“ einen fundierten Überblick über mögliche Agenden und gesetzliche Regelungen am Beispiel der westfälischen Kirche in Deutschland (Grethlein, 2007, S. 154–160).

⁸⁰ Kauer/Kneucker/Pichal, 2006ff.

⁸¹ Die Seitenangaben der Zitate aus dem Kirchenrecht werden hier ausnahmsweise in Klammern im Fließtext wiedergegeben. Die Angabe (III7, S. 4) bedeutet zum Beispiel: Kauer/Kneucker/Pichal, 2006ff., III7, S. 4.

Lebensalter möglich. Sollten Kinder vor Vollendung des 13. Lebensjahres konfirmiert werden, muss die Zustimmung des Superintendenten eingeholt werden.“ (III7 §5, S. 4). Des Weiteren ist an dieser Stelle speziell für die KonfirmandInnenarbeit zu betonen, dass die Hauptverantwortlichen sogar im aktuellen Kirchenrecht dazu aufgerufen werden, sich um entsprechende MitarbeiterInnen zu bemühen: „Um Kinder zum Glauben und zum Dienst in der Gemeinde zu führen, der ihnen entspricht, braucht es viele Gaben und Phantasie. Wir Seelsorger sollten daher nach entsprechenden Mitarbeitern suchen.“ (III7, S. 4).

Als grundlegendes Element der Konfirmation – und damit auch der KonfirmandInnenarbeit – wird in der Amtshandlungsordnung (ganz in der Tradition der Reformatoren stehend) das Sakrament der Taufe betont. So findet sich gleich zu Beginn des Abschnittes über die Konfirmation: „Die Konfirmation gründet in der Taufe. Was die Eltern bei der Taufe ihres Kindes verantwortet haben, wird nun den Kindern zur eigenen Verantwortung anvertraut. Sie können sie ablehnen. Sie bejahen sie durch die Konfirmation. Alles, was vorher durch gründliche und den Kindern entsprechende Unterweisung und Hinführung geschieht, hat zum Ziel, dass dieses Bekenntnis glaubwürdig und lebbar werde.“ (III7, S. 3). Darüber hinaus ist es v.a. für den pädagogischen Auftrag der KonfirmandInnenarbeit essenziell, dass die Jugendlichen durch die Konfirmation zukünftig auch „zum Patenam“ (III7 §6 (1) 2, S. 4) sowie „zur Mitbestimmung in der Pfarrgemeinde in einer Weise, wie es kirchengesetzliche Bestimmungen vorsehen“ (III7 §6 (1) 3, S. 4) kirchlich zugelassen sind.

Der signifikanteste Text speziell zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich ist aktuell sicherlich die „*Stellungnahme zur Konfirmandenarbeit*“⁸², welche am 27.10.1998 im Rahmen der siebenten Session der elften Synode A.B. beschlossen wurde. In der Stellungnahme werden sowohl acht maßgebliche Elemente für die KonfirmandInnenarbeit empfohlen, als auch die ersten beiden Passagen der zwei Jahre zuvor verfassten „*Stellungnahme des Theologischen Ausschusses der Generalsynode zur Frage des Konfirmationsgelöbnisses*“⁸³ (als Fundamente der KonfirmandInnenarbeit) in Erinnerung gerufen.⁸⁴

Da die Synode 1998 die beiden ersten Punkte der „*Stellungnahme zur Frage des Konfirmationsgelöbnisses*“ als „grundlegende Aussagen“⁸⁵ für die Durchführung von KonfirmandInnenarbeit bezeichnet, sollen diese im Folgenden auch im Wortlaut zitiert werden. So werden in diesem Text gleich im ersten Passus die Treue Gottes und die Taufe betont: „1. In der Konfirmation werden die Konfirmanden an das Versprechen der Treue

⁸² Gerhold/Burchhardt, 1998, S.140–141 (Kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁸³ Krömer/Kauer, 1996, S. 134-135.

⁸⁴ Vgl. Gerhold/Burchhardt, 1998, S. 140–141.

⁸⁵ Gerhold/Burchhardt, 1998, S. 140.

Gottes, das sie in der Taufe erhalten haben, erinnert. Die Konfirmation erhält also ihre Verbindlichkeit zuerst durch Gottes Treueversprechen.⁸⁶ Im darauf folgenden zweiten Punkt unterstreicht der Ausschuss ausdrücklich die Gemeinde als Ort der Konfirmation bzw. der KonfirmandInnenarbeit: „2. Konfirmation ist Handeln der Gemeinde. In ihr nimmt die Gemeinde ihre Verantwortung den jungen Menschen gegenüber wahr, indem sie den Konfirmandenunterricht einrichtet und ermöglicht, indem sie die Konfirmanden in der Zeit des Konfirmandenunterrichts in besonderer Weise begleitet und mit der Konfirmation die Mitgliedschaft in der Gemeinde bestätigt. Die Verbindlichkeit der Konfirmation ist also in besonderer Weise durch die Verpflichtung der Gemeinde den Konfirmanden gegenüber gegeben.“⁸⁷

Von diesen beiden Aussagen ausgehend verabschiedete die Synode die oben erwähnten *acht Empfehlungen zur KonfirmandInnenarbeit*, die sich in der „Stellungnahme zur Konfirmandenarbeit“ direkt an die Leitenden und Mitarbeitenden richten. Schon in der ersten Empfehlung wird mit der Formulierung *„Konfirmandenarbeit wird im Zusammenhang mit der Konfirmation verstanden“*⁸⁸ an der (auch im gegenwärtigen Kirchenrecht verankerten) Einheit von Konfirmation und KonfirmandInnenarbeit festgehalten. In diesem Abschnitt betonen die Verfasser außerdem, dass die Konfirmation der Gegenwart nicht länger als „der Schnittpunkt zwischen der Kindheit und Erwachsensein“⁸⁹ verstanden werden darf, denn trotz der Verleihung gewisser Rechte ist v.a. die Fürbitte und der Segen der Gemeinde für die Konfirmation von primärer Bedeutung. In der zweiten Anregung mit dem Titel *„Konfirmandenarbeit braucht Ziele“*⁹⁰ wird die realistische Formulierung von bestimmten Zielen innerhalb einer Kirchengemeinde angeregt. Die Synode legt an dieser Stelle zwar keinen Katalog spezifischer Lehrziele vor, jedoch werden drei allgemeine Ziele formuliert: „Erfahrung des Glaubens vermitteln“, „Inhalte des Glaubens erschließen“ und „Jugendliche in der Gemeinde beheimaten“⁹¹ (auf Grundlage der 1998 von der EKD herausgegebenen Orientierungshilfe *„Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel“*⁹²). Unter der Überschrift *„Konfirmandenarbeit ist eine Herausforderung für die Gemeinde“*⁹³ machen die Autoren im dritten Punkt wiederum auf den Platz der KonfirmandInnenarbeit in der Gemeinde aufmerksam. Vor allem wird an dieser Stelle die

⁸⁶ Krömer/Kauer, 1996, S. 134.

⁸⁷ Krömer/Kauer, 1996, S. 135.

⁸⁸ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.140 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁸⁹ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.140.

⁹⁰ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.140 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁹¹ Alle drei Zitate: Gerhold/Burchhardt, 1998, S.140.

⁹² Kirchenamt der EKD (Hg.), 1998.

⁹³ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.140 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

besondere Pluralität, die eine Kirchengemeinde zweifellos bieten kann, als pädagogische Chance betont. Die vierte Empfehlung *„Konfirmandenarbeit ist auf den Gottesdienst ausgerichtet“*⁹⁴ legt auf die essenzielle Rolle der Gottesdienste in der KonfirmandInnenzeit Wert. Die KonfirmandInnen sollen, so der Wunsch der Synode, gottesdienstliche Elemente kennenlernen und auch die Vorbereitung und Durchführung von Gottesdiensten erleben. Im fünften Anstoß mit der Bezeichnung *„Konfirmandenarbeit braucht Beispiele gelebten Glaubens“*⁹⁵ unterstreichen die Autoren die Notwendigkeit von Begegnungen mit verschiedensten Menschen in der Gemeinde. Speziell in diesem Aspekt sehen sie einen wichtigen Unterschied zum schulischen Religionsunterricht, dem diese Möglichkeit freilich nur sehr begrenzt zur Verfügung steht. Dass „eine Gemeinde, die sich selbst verändert und auf dem Weg befindet, eher Heimat für junge Menschen sein könnte“⁹⁶, wird im sechsten Impuls mit dem Titel *„Konfirmandenarbeit verlangt offene und flexible Gemeinden“*⁹⁷ festgestellt. Demnach meint die Synode, dass eine kreative und für neue Zugänge offene Gemeinde der Lebenswelt der KonfirmandInnen eher entspricht als eine Gemeinde, die neueren Bewegungen prinzipiell ablehnend gegenübersteht. Im siebenten Anstoß *„Konfirmandenarbeit ist eine notwendige Aufgabe der Kirche“*⁹⁸ stellen die Verfasser nachdrücklich fest, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine zentrale Aufgabe der Kirche sei, die gerade in der KonfirmandInnenarbeit besonders zur Geltung kommt. So schreiben sie: „Die Konfirmandenarbeit ist der Ausdruck dafür, dass die Kirche nicht ohne Kinder und Jugendliche sein will und kann.“⁹⁹ In der abschließenden achten Empfehlung *„Konfirmandenarbeit braucht Konzepte“*¹⁰⁰ zeigt sich schließlich, wie sehr die Synode der evangelischen Kirche A.B. die Vielfalt der KonfirmandInnenarbeit in Österreich schätzt. So werden die (ohne Frage vorhandenen) recht unterschiedlichen Entwürfe, die sich im Laufe der Zeit in den verschiedensten Kirchengemeinden entwickelt haben, nicht kritisiert, sondern als Perspektive gesehen. Allerdings empfiehlt die Synode den Hauptverantwortlichen und Mitarbeitenden, die KonfirmandInnenarbeit in den Gemeinden fortlaufend zu reflektieren. Gegebenenfalls soll auch mit entsprechenden Einrichtungen wie etwa der „Evangelischen Jugend Österreich“ Rücksprache gehalten werden. Geschlossen wird die „Stellungnahme zur Konfirmandenarbeit“ mit einem Hinweis darauf, dass die Gemeinden für die Arbeit mit

⁹⁴ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁹⁵ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁹⁶ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141.

⁹⁷ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁹⁸ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

⁹⁹ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141.

¹⁰⁰ Gerhold/Burchhardt, 1998, S.141 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

Jugendlichen auch nach der Konfirmation offen sein sollen. So lautet der letzte Absatz der Synodenempfehlung: „Darüberhinaus soll in den Gemeinden dafür Sorge getragen werden, dass die jungen Menschen nach der Konfirmation einen Platz in der Gemeinde haben, den sie mit viel Eigenverantwortung gestalten können. Damit soll ein weiteres Hineinwachsen in die Gemeinschaft der Evangelischen Kirche am Ort ermöglicht werden. Die Verantwortung der Pfarrgemeinde für ihre Jugend darf nicht bei der Konfirmation enden.“¹⁰¹

2.3 Beispiele für neuere Konzeptionen in der KonfirmandInnenarbeit

Durch die (besonders seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) sehr intensiv stattfindenden pädagogischen Reflexionen entstehen auch immer wieder neue methodisch-didaktische Ansätze und Modelle in der KonfirmandInnenarbeit. Im Folgenden sollen deshalb anhand aktueller Arbeitsliteratur, die sich sowohl an die Lehrenden als auch (zum Teil) an die KonfirmandInnen selbst richtet, neuere Entwürfe näher betrachtet werden, um so für die weiteren Fragestellungen dieser Arbeit ein konstitutives Fundament zu erhalten. Dazu wurden vier renommierte Beispiele gewählt und auf ihre didaktischen Orientierungskonzepte untersucht.

2.3.1 Methodenvielfalt durch KonfirmandInnenorientierung: Das „Kursbuch Konfirmation“ von Hans-Martin Lübking

Im Jahr 1995 brachte *Hans-Martin Lübking* die Reihe „Kursbuch Konfirmation“ heraus, in der sowohl ein „Praxisbuch für Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit“¹⁰² als auch ein „Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden“¹⁰³ erschien. Der Autor führte seine Arbeit auch nach 1995 fort, sodass zehn¹⁰⁴ (bzw. 16¹⁰⁵) Jahre später das „Kursbuch Konfirmation. Das neue Programm. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden“ und 2006 ein weiteres (auf das neue Programm bezogenes und um zusätzliche Materialien und Anregungen ergänztes) „Praxisbuch für Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit“¹⁰⁶ auf den Markt kamen.

¹⁰¹ Gerhold/Burchhardt, 1998, S. 141.

¹⁰² Lübking, 1995a.

¹⁰³ Lübking, 1995b.

¹⁰⁴ Lübking, 2005.

¹⁰⁵ 2011 erschien unter dem bewährten Titel „Kursbuch Konfirmation“ das „Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden“ im Gütersloher Verlagshaus (Lübking, 2011) und nicht wie die vorhergehenden Ausgaben im Patmos Verlag.

¹⁰⁶ Lübking, 2006.

Für Hans-Martin Lübking ist die Orientierung an den KonfirmandInnen ein grundlegendes Element der Arbeit. Er schreibt daher an die Lehrenden gerichtet: „Ausgangspunkt des Konfirmandenunterrichts der Zukunft müssen zunächst die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst sein: ihre Situation, ihre Fragen, ihr Erfahrungs- und Verstehenshorizont.“¹⁰⁷ Für Lübking bedeutet eine solche Orientierung allerdings nicht, auf christliche Inhalte im KonfirmandInnenunterricht zu verzichten¹⁰⁸, sondern im Gegenteil zentrale religiöse Themen für die KonfirmandInnen durch eine ansprechende Methodenvielfalt interessant und anregend zu gestalten.¹⁰⁹ Anstatt die KonfirmandInnenarbeit unabhängig von der Schulunterrichtsforschung zu betrachten, will er sich gerade daran orientieren. Demnach sollte guter Unterricht anspruchsvoll und interessant sein, wobei eine nachvollziehbare Strukturierung bzw. eine passende Methodenauswahl unerlässlich sind. Von der Lernzeit darf nicht zu viel Zeit für Formalitäten verwendet werden, so bleibt mehr Raum für Rückmeldungen und Diskussionen der KonfirmandInnen.¹¹⁰ Dabei ist es laut Lübking wesentlich, von Anfang an klarzustellen, dass kreatives Denken erwünscht und alle Beiträge gleichwertig sind.¹¹¹ Darüber hinaus meint er, dass auch die Miteinbeziehung von jugendlichen TeamerInnen und der rege Austausch mit den Erziehungsberechtigten eine wichtigere Stellung in der KonfirmandInnenarbeit bekommen müssten.¹¹² Neben diesen methodisch-didaktischen Ansätzen betont der Verfasser mehrmals, wie sehr die Arbeit mit KonfirmandInnen als soziales Lernfeld dient.¹¹³ So schreibt Lübking: „Eigentlich ist der Konfirmandenunterricht ein gesellschaftlich wertvolles Fossil, das unter Artenschutz gestellt werden müsste. Wo gibt es das sonst noch in der Gesellschaft, dass Sonderschüler und kluge Gymnasiastinnen, Luxus Kinder und Armutskinder über längere Zeit in einer Gruppe zusammen sind, gemeinsam auf Freizeiten fahren, sich gegenseitig aushalten und aufeinander Rücksicht nehmen müssen? Das ist nicht nur soziales Lernen par excellence, der

¹⁰⁷ Lübking, 2006, S. 8.

¹⁰⁸ So sind Lübking's ausgewählte Themen im neuesten „Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden“: „UNSERE GRUPPE“, „UNSERE GEMEINDE“, „GOTTESDIENST“, „BIBEL“, „WEIHNACHTEN“, „JESUS“, „TAUFE“, „ABENDMAHL“, „KIRCHE“, „DIAKONIE“, „SCHÖPFUNG“, „GERECHTIGKEIT IN DER WELT“, „SO WIE ICH BIN“, „GOTT“, „GEBET“, „GEBOTE“, „LEBEN UND TOD“, „GLAUBENSBEKENNTNIS“ und „KONFIRMATION“, des Weiteren findet sich im Anhang ein „KLEINES LEXIKON ZU RELIGION UND KIRCHE“ und die Übersicht „CHRISTLICHE FESTE UND FEIERTAGE“ (Lübking, 2011, S. 4).

¹⁰⁹ Vgl. Lübking, 2006, S. 8–9.

¹¹⁰ Vgl. Lübking, 2006, S. 9–10.

¹¹¹ Vgl. Lübking, 2006, S. 13–14.

¹¹² Vgl. Lübking, 2006, S. 10–12.

¹¹³ Vgl. Lübking, 2006, S. 10–12.

Konfirmandenunterricht ist auch einer der letzten institutionellen Orte der Bildungsgerechtigkeit in der Gesellschaft. Und das muss auch so bleiben!“¹¹⁴

Die Schwerpunkte, die Hans-Martin Lübking in seinem Programm setzt, sind im Arbeitsbuch gut erkennbar. Durchwegs farbig gestaltet, orientiert es sich an der Lebenswelt der Jugendlichen und versucht ihr Interesse für die Themen zu wecken. Die Methoden – wie etwa Fragebögen¹¹⁵, Quizzes¹¹⁶, sehr persönliche Reflexionsaufgaben¹¹⁷ oder provozierende (und zu einer eigenen Meinung herausfordernde) Bilder¹¹⁸ – sind vielfältig und die dazugehörigen Texte (unter denen auch immer wieder blau unterlegte Bibelperikopen zu finden sind) erscheinen dem Alter und den Lebensumständen der Jugendlichen entsprechend ausgewählt. So zeigt das Beispiel „Kursbuch Konfirmation“ deutlich, wie sehr sich der Fokus in den modernen Entwürfen der KonfirmandInnenarbeit von der möglichst wortgetreuen Vermittlung eines vorgegebenen Unterrichtsstoffs (wie im Katechismusunterricht) hin zur KonfirmandInnenorientierung verlagert hat.

2.3.2 Handlungsorientierung in der KonfirmandInnenarbeit: „Konfis auf Gottsuche“ von Hans-Ulrich Keßler und Burkhardt Nolte

Mit dem Buch „Konfis auf Gottsuche. Praxismodelle für eine handlungsorientierte Konfirmandenarbeit“¹¹⁹ präsentierten *Hans-Ulrich Keßler* und *Burkhardt Nolte* im Jahr 2003 ihr Programm (zusammen mit ausführlich gestalteten Themenerarbeitungen und Materialien) den Unterrichtenden in der KonfirmandInnenarbeit. Sechs Jahre später publizierten die Autoren eine Überarbeitung¹²⁰, an welcher sich auch die folgenden Ausführungen orientieren.

Schon im Vorwort machen Keßler und Nolte deutlich, welche Ziele sie sich für die KonfirmandInnenarbeit vorstellen: „Wir lernen, arbeiten und feiern gemeinsam und schaffen damit Orte von Gemeinschaft, Verantwortungsübernahme und religiöser Praxis. Wir geben den Konfis vielfältige Möglichkeiten, eigene Verständnisse von Glauben zu formulieren und in einen Dialog zu bringen.“¹²¹ Für beide Autoren ist die KonfirmandInnenarbeit als „Projekt religiöser Bildung“ eine „Vertrauens-bildende“ Maßnahme“ und sollte nicht als ein „kleines

¹¹⁴ Lübking, 2006, S. 12.

¹¹⁵ Vgl. hierzu etwa den Fragebogen zum Thema Weihnachten (Lübking, 2011, S. 29) oder zum Thema Jesus (Lübking, 2011, S. 33).

¹¹⁶ Vgl. hierzu etwa das Quiz „WUNDER ERDE – WUNDER LEBEN“ (Lübking, 2011, S. 69).

¹¹⁷ Vgl. hierzu etwa die Aufgaben „WIE ICH MIR EINEN FREUND ODER EINE FREUNDIN VORSTELLE!“ (Lübking, 2011, S. 95) oder „WELCHE ROLLE SPIELT GOTT FÜR DICH?“ (Lübking, 2011, S. 103).

¹¹⁸ Vgl. hierzu etwa Bilder zur Robbenjagd (Lübking, 2011, S. 73) oder zum Sextourismus (Lübking, 2011, S. 77).

¹¹⁹ Keßler/Nolte, 2003.

¹²⁰ Keßler/Nolte, 2009.

¹²¹ Keßler/Nolte, 2009, S. 7.

Theologiestudium“ missinterpretiert werden.¹²² Die beiden Verfasser betonen, dass sich die Lehrenden nicht dem Druck aussetzen sollen, die Beziehung zwischen Gott und den KonfirmandInnen erst aufbauen zu müssen, denn „wenn Gott wirklich Gott ist, und nicht nur ein Wortspiel, eine Idee in Ihrem Kopf, dann kann diese Wirklichkeit unmöglich spurlos an den Konfis vorübergegangen sein. Sie begegnen Ihnen als bereits langjährig von Gottes Wirklichkeit affizierte Menschen.“¹²³ Die KonfirmandInnenarbeit sollte daher ein Austausch „über dieses Affiziert-Sein durch Gottes Wirklichkeit“¹²⁴ sein, wobei nicht nur die KonfirmandInnen von den Unterrichtenden etwas auf ihren Weg mitbekommen, sondern beide Seiten in einem kreativen Austausch miteinander stehen. Nach Meinung der Verfasser ist es für die KonfirmandInnenarbeit nicht zwingend notwendig, dass sich die KonfirmandInnen selbst in einer Gottesbeziehung sehen, jedoch halten sie es für grundlegend, dass Lehrende von dieser Beziehung ausgehen.¹²⁵

Wie bereits erwähnt, sehen Keßler und Nolte die KonfirmandInnenarbeit als „Vertrauensbildende‘ Maßnahme“¹²⁶. Das Thema Vertrauen hat, so die Autoren, allerdings nicht nur in der religiösen Bildung einen berechtigten Platz: „Jeder Mensch steht vor der Aufgabe, so etwas wie ein Vertrauen zu bilden. Ohne ein solches Vertrauen verlieren Menschen langsam aber sicher ihre Entscheidungs- und damit Handlungsfähigkeit und Gesellschaften ihren Zusammenhalt.“¹²⁷ Die beiden Verfasser meinen allerdings, dass gerade die KonfirmandInnenarbeit mit ihren jüdisch-christlichen Bezügen einen großen Beitrag dazu leisten kann, „ambivalenzresistentes Vertrauen“ zu bilden, ohne dabei ihre Grundaufgabe der religiösen Bildung zu vernachlässigen. So üben diese Traditionen mit ihren Symbolen, Texten und auch Bildern „in die menschliche Muttersprache des Vertrauens“¹²⁸ ein.¹²⁹

In ihren methodisch-didaktischen Reflexionen stellen Hans-Ulrich Keßler und Burkhardt Nolte drei Säulen vor, auf denen die praktischen Ausführungen ihres Programms ruhen: Die Gestaltung von *Produkten*, die *Botschaft*, die hinter diesen Produkten steht und die *Öffentlichkeit*, in der die Produkte vorgestellt werden.¹³⁰ Aufgabe der Unterrichtenden ist es hierbei, den KonfirmandInnen Lerngegenstände, die für ein gewisses Thema stehen, zugänglich zu machen. Dass sich die Lehrenden bei der Wahl des Themas von didaktischen

¹²² Alle drei Zitate: Keßler/Nolte, 2009, S. 9.

¹²³ Keßler/Nolte, 2009, S. 22.

¹²⁴ Keßler/Nolte, 2009, S. 22.

¹²⁵ Vgl. Keßler/Nolte, 2009, S. 11–25 (im Besonderen S. 19–25).

¹²⁶ Keßler/Nolte, 2009, S. 9.

¹²⁷ Keßler/Nolte, 2009, S. 30. (Keßler und Nolte verweisen in diesem Zusammenhang auch auf Erik H. Erikson, Carl G. Jung und Nikolas Luhmann).

¹²⁸ Keßler/Nolte, 2009, S. 34.

¹²⁹ Vgl. Keßler/Nolte, 2009, S. 26–37.

¹³⁰ Vgl. Keßler/Nolte, 2009, S. 39.

Überlegungen und Lehrzielen leiten lassen, finden Keßler und Nolte durchaus legitim. Ihnen zufolge wäre es jedoch suboptimal, in den Lehrzielen auch die Ziele der KonfirmandInnen (sog. Unterrichtenzielen) zu sehen, vielmehr muss den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, die Lerngegenstände anhand vorgegebener Methoden zu gestalten und somit (nach ihren Vorstellungen und Zielen) zu einem aus ihrer Sicht zufriedenstellenden Produkt¹³¹ zu kommen.¹³² Gerade die Unterschiede zwischen den Lehrzielen und den Unterrichtenzielen finden Keßler und Nolte anregend, denn diese lassen „eine Spannung entstehen, die den Unterrichtsprozess am Laufen hält.“¹³³

Auch im handlungsorientierten Programm von Hans-Ulrich Keßler und Burkhardt Nolte ist die Methodenvielfalt grundlegend. Die beiden Autoren wollen dazu motivieren, sich bei der Wahl der Methoden, die für die Erschaffung der Produkte essenziell sind, an der KonfirmandInnengruppe zu orientieren. Sie schlagen daher den Unterrichtenden vor, sich schematisch zwischen Methoden, „die Lehrende fest in der Hand halten“, „die Lernende fest in den Händen halten“, „die vom Einsatz von Sprache leben“, und „die vom Einsatz des Körpers oder einzelner Körperteile leben“¹³⁴ zu bewegen.¹³⁵

Das Konzept für eine handlungsorientierte KonfirmandInnenarbeit ist wohl weniger für den wöchentlichen ein- oder zweistündigen KonfirmandInnenunterricht geeignet, denn eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Produkten braucht freilich ihre Zeit, wie auch die verschiedenen Themenerarbeitungen des Buches¹³⁶ zeigen. So bietet sich dieses Programm in erster Linie für innovative Formen der Arbeitsgestaltung an, in denen sich die KonfirmandInnen zu mehrstündigen Blöcken treffen und die LeiterInnen von gut ausgebildeten TeamerInnen tatkräftig unterstützt werden. Die aktuelle Prominenz des Modells von Keßler und Nolte verdeutlicht allerdings auch, dass sich die moderne KonfirmandInnenarbeit in genau diese Richtung bewegt.

¹³¹ In der KonfirmandInnenarbeit äußerst bekannt geworden sind etwa die „Jenseitskisten“, die Keßler/Nolte auch in „Konfis auf Gottsuche“ vorstellen (vgl. Keßler/Nolte, 2009, S. 117–118).

¹³² Vgl. Keßler/Nolte, 2009, S. 38–50 (im Besonderen 48–50).

¹³³ Keßler/Nolte, 2009, S. 49.

¹³⁴ Alle vier Zitate: Keßler/Nolte, 2009, S. 50.

¹³⁵ Vgl. Keßler/Nolte, 2009, S. 50–51.

¹³⁶ Vgl. v.a. Keßler/Nolte, 2009, S. 87–167.

2.3.3 Erlebnisorientierung in der KonfirmandInnenarbeit:

„Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit“ von Sven-Olaf Lütz und Andreas Quattlender

Schon im Jahr 1999 publizierten *Sven-Olaf Lütz* und *Andreas Quattlender* das Buch „Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit. Konzeption und Gestaltung“ (die zweite Auflage folgte im Jahr 2000)¹³⁷, welches den Lehrenden neben konkreten praktischen Entwürfen auch methodisch-didaktische Hinweise gibt. Die beiden Autoren gehen hier vom sogenannten „Möckenmühler-Modell“ (kurz: MÖMO) aus, in dem sich die Gruppe nicht mehr wöchentlich trifft, sondern mehrstündige Blöcke, ganze Tage und sogar zwei Wochenenden (mit Übernachtungen) miteinander verbringt.¹³⁸ In ihren pädagogisch-didaktischen Überlegungen nehmen Lütz und Quattlender wiederholt auf Hans Georg Bauers Literaturstudie zur „Erlebnis- und Abenteuerpädagogik“¹³⁹ Bezug.

Obwohl das Konzept von Sven-Olaf Lütz und Andreas Quattlender auf Grundlagen der Erlebnispädagogik beruht, geht es ihnen „nicht darum, zu allem und jedem ein ‚Erlebnis zu produzieren‘.“¹⁴⁰ Gerade die KonfirmandInnenarbeit sehen sie nicht dazu geeignet „in den Sog der Konsumgesellschaft zu geraten, die Erlebnisse geradezu braucht und verbraucht.“¹⁴¹ Allerdings erkennen die Verfasser in der Erlebnispädagogik durchaus Komponenten, die in der Arbeit mit KonfirmandInnen ihren berechtigten Platz haben. Dabei stützt sich ihr Konzept auf die vier Säulen „Handlung – Methode der denkenden Erfahrung“¹⁴², „Besinnung – Innenansichten einer Erfahrung“¹⁴³, „Körperlichkeit – handfeste Erfahrungen“¹⁴⁴ und „Nächstenliebe – gelebte Gemeinschaft“¹⁴⁵. Schon durch die Bezeichnungen der Säulen wird deutlich, dass auch Lütz und Quattlender die Lebenswelten der KonfirmandInnen nicht ignorieren, sondern gerade an diesen ansetzen wollen. So sehen sie in Handlungserfahrungen eine gute Möglichkeit, den Erfahrungshorizont der Jugendlichen um religiöse Erkenntnisse zu erweitern. Die beiden Autoren warnen jedoch die Lehrenden davor, die neuen Erfahrungen unreflektiert für sich stehen zu lassen, denn die KonfirmandInnen müssen sich auch darauf besinnen können, wobei hierfür ausreichend Zeit zur Verfügung stehen muss. Um die

¹³⁷ Lütz/Quattlender, 2000.

¹³⁸ Vgl. Lütz/Quattlender, 2000, S. 29–30.

¹³⁹ Bauer, 1996.

¹⁴⁰ Lütz/Quattlender, 2000, S. 28.

¹⁴¹ Lütz/Quattlender, 2000, S. 28.

¹⁴² Lütz/Quattlender, 2000, S. 24.

¹⁴³ Lütz/Quattlender, 2000, S. 25.

¹⁴⁴ Lütz/Quattlender, 2000, S. 26.

¹⁴⁵ Lütz/Quattlender, 2000, S. 27.

Erfahrungen konstruktiv zu gestalten, ist es für Lütz und Quattlender sinnvoll, gelegentlich den Körper und die Sinne der KonfirmandInnen mitzuberücksichtigen, was freilich zu den grundlegendsten Elementen der Erlebnispädagogik gehört. Darüber hinaus sehen sie in der KonfirmandInnengruppe eine spezielle Gelegenheit, Erfahrungen in den sozialen Bereichen „Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Gemeinschaft“¹⁴⁶ zu sammeln und zu reflektieren.¹⁴⁷

Die Praxisentwürfe¹⁴⁸ von Sven-Olaf Lütz und Andreas Quattlender sind ein Versuch, religiöse Bildungsprozesse mithilfe erlebnis- und gemeinschaftspädagogischer Elemente anzuregen. Die beiden Verfasser skizzieren daher in ihrem Buch zahlreiche verschiedene Möglichkeiten, die von der Meditation zu einem Bibeltext¹⁴⁹ über ein Regelspiel zu den Zehn Geboten¹⁵⁰ bis zum persönlichen Erfahren der Fußwaschung Jesu¹⁵¹ reichen. Dabei wird deutlich, dass eine solche didaktische Orientierung nicht zwingend bedeutet, die KonfirmandInnen mit immer mitreißenderen Erlebnissen zu unterhalten. Vielmehr sind es gerade die Prozesse innerhalb der KonfirmandInnengruppe, die es (bei ausreichender zeitlicher Gestaltung) ermöglichen können, an Handlungserfahrungen zu wachsen.

2.3.4 Erfahrungsorientiertes Lernen in der KonfirmandInnenarbeit:

„kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit“

Unter dem Titel „kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit“ gaben *Norbert Dennerlein* und *Martin Rothgangel* 2005 ein KonfirmandInnenwerk¹⁵² heraus, an dem nicht weniger als 15 AutorInnen mitgewirkt haben. Begleitend dazu erschien ein Werkbuch¹⁵³, in dem den Lehrenden die didaktische Orientierung und die verschiedenen Bausteine des Konzepts erläutert werden.

Hinter dem KonfirmandInnenwerk „kreuzundquer“ steht die Intention, „junge Menschen mit *Inhalten und Fragen* des christlichen Glaubens vertraut zu machen, bevor sie selbst vor der Gemeinde Ja sagen zu einer Zugehörigkeit, die mehr bedeutet als den Eintritt in einen Verein.“¹⁵⁴ Um mit diesen Inhalten und Fragen die KonfirmandInnen zu erreichen, wurden

¹⁴⁶ Lütz/Quattlender, 2000, S. 27.

¹⁴⁷ Vgl. Lütz/Quattlender, 2000, S. 24–28.

¹⁴⁸ Vgl. das Kapitel „Praxisentwürfe der Themeneinheiten“ (Lütz/Quattlender, 2000, S. 55–313).

¹⁴⁹ Vgl. Lütz/Quattlender, 2000, S. 104–105 und 114–116.

¹⁵⁰ Vgl. Lütz/Quattlender, 2000, S. 120–121.

¹⁵¹ Vgl. Lütz/Quattlender, 2000, S. 176–180 und 182–184.

¹⁵² Dennerlein/Rothgangel (Hg.), 2005a.

¹⁵³ Dennerlein/Rothgangel (Hg.), 2005b.

¹⁵⁴ Dennerlein/Rothgangel, 2005b, S. 7.

von den verschiedenen AutorInnen 16 Bausteine¹⁵⁵ erarbeitet, die sowohl im KonfirmandInnenwerk als auch im Werkbuch den LeserInnen anwendungsbezogen zugänglich gemacht werden. Die Bausteine unterteilen sich jeweils in die drei methodisch-didaktischen Kategorien „Leben wahrnehmen“, „Leben deuten“ und „Leben gestalten“¹⁵⁶, welche die Jugendlichen (durchgehend in dieser Reihenfolge und farblich unterschiedlich markiert) an bestimmte Themen der KonfirmandInnenarbeit heranführen sollen.¹⁵⁷ Auch diese Kategoriebezeichnungen zeigen, dass die Autorenschaft von „kreuzundquer“ den Bezug zur Lebenswelt der KonfirmandInnen betont.

Peter Biehl, der im Vorwort des Werkbuchs in die Konzeption von „kreuzundquer“ einführt, sieht gerade im originellen methodisch-didaktischen Aufbau die Möglichkeit gegeben, Religion zu erfahren. Um die erfahrungsorientierten Aspekte zu verdeutlichen, ergänzt Biehl die drei Leitkategorien des Buches um je einen weiteren Terminus: „Wahrnehmen und *entdecken*, deuten und *verstehen*, gestalten und *handeln*.“¹⁵⁸ Nach Biehl ist „kreuzundquer“ daran interessiert, den KonfirmandInnen den Inhalt nicht durch den bereits vorhandenen Erfahrungshorizont anderer Menschen näherzubringen, sondern das eigene Interpretationsvermögen anzuregen. „Texte, Bilder und Symbole“, die in den Religionen vielfach vorhanden sind, „können *Erfahrungsräume darstellen, die zur Entdeckungsreise einladen*.“¹⁵⁹ Im dadurch entstehenden hermeneutischen Prozess liegt die Möglichkeit, die Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt zu unterstützen, wobei „kreuzundquer“ auch Impulse zum „Gestalten und Handeln“ geben möchte. So schließen diese beiden Komponenten als besonders signifikante Elemente jeden der 16 Bausteine ab.¹⁶⁰ Für die Fragestellung dieser Arbeit besonders interessant ist, dass Peter Biehl bei einer so erfahrungsbezogenen didaktischen Orientierung von der Erweiterung der religiösen Kompetenz bei den KonfirmandInnen ausgeht: „Erfahrungsorientiertes Lernen setzt die

¹⁵⁵ Die 16 Bausteine sind: „Da sein, weil ich gewollt bin“ zum Thema „Schöpfung“, „Zusammenleben, um uns zu begegnen“ zum Thema „Gemeinschaft“, „Einander begegnen, um voneinander zu lernen“ zum Thema „Kirche, Gemeinde“, „Uns mögen, so wie wir sind“ zum Thema „Diakonie“, „Feiern, weil Gott uns liebt“ zum Thema „Gottesdienst“, „Mitgehen, wenn jemand leidet“ zum Thema „Leid, Tod, Kreuz“, „Hoffen, dass da noch mehr ist“ zum Thema „Leben nach dem Tod“, „Beten, weil immer jemand zuhört“ zum Thema „Beten, Vaterunser“, „Befreit leben, weil Gott auf meiner Seite ist“ zum Thema „Rechtfertigung“, „Ich sein, weil ich getauft bin“ zum Thema „Taufe“, „Dabei sein, weil wir eingeladen sind“ zum Thema „Abendmahl“, „Bekennen, wozu ich stehe“ zum Thema „Glaubensbekenntnis“, „Frei sein, weil es Regeln gibt“ zum Thema „Die zehn Gebote“, „Lieben, weil es gut tut“ zum Thema „Liebe, Gott, Mensch“, „Träumen, weil es Augen öffnet“ zum Thema „Leben auf Zukunft hin“ und „Weitergehen, weil ich gesegnet bin“ zum Thema „Konfirmation, Segen“ (Dennerlein/Rothgangel, 2005b, S. 7).

¹⁵⁶ Dennerlein/Rothgangel, 2005b, S. 7–8.

¹⁵⁷ Vgl. Dennerlein/Rothgangel, 2005b, S. 7–8.

¹⁵⁸ Biehl, 2005b, S. 9 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

¹⁵⁹ Biehl, 2005b, S. 10.

¹⁶⁰ Vgl. Biehl, 2005b, S. 9–12.

wachsende Kompetenz im Umgang mit religiösen Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen voraus. Von dieser Schlüsselqualifikation hängt die Fähigkeit zu elementarer theologischer Urteilsbildung ab.“¹⁶¹ Aus diesem Grund möchten die AutorInnen auch Gesangsbuch und Bibel nicht aus ihrem Konzept ausklammern¹⁶², denn gerade in der speziellen Auseinandersetzung mit diesen essenziellen Grundlagen sehen sie eine Möglichkeit „zum Erwerb einer Grundkompetenz des selbstständigen Wahrnehmens, Deutens und Gestaltens“¹⁶³.

Bei der Durchsicht des KonfirmandInnenwerks „kreuzundquer“ fällt v.a. auf, wie unmittelbar es sich an die einzelnen KonfirmandInnen richtet. Es möchte die Jugendlichen in allen drei methodisch-didaktischen Kategorien direkt ansprechen und lässt (grafisch sehr ansprechend) viel Platz für die methodisch vielfältigen Arbeitsaufgaben, die sowohl zur Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Meinungen¹⁶⁴ als auch zur Beschäftigung mit jüdisch-christlichen Traditionen¹⁶⁵ anregen. Obwohl das Programm (wie auch das begleitende Werkbuch zeigt) primär für die KonfirmandInnenarbeit in einer Kirchengemeinde gedacht ist, sind die 16 Bausteine so aufgebaut, dass zahlreiche Elemente durchaus auch für die eigenständige Lektüre der Jugendlichen geeignet wären.

2.4 Ergebnisse und Auswirkungen der großen Studie zur KonfirmandInnenarbeit (2007–2009)

Es ist kaum möglich, sich gegenwärtig mit Komponenten der KonfirmandInnenarbeit zu beschäftigen, ohne die große empirische Studie der *Universität Tübingen* und des *Comenius-Instituts Münster* aus den Jahren 2007–2009 zu berücksichtigen. In diesem Kapitel sollen daher ausgewählte Ergebnisse der Studie und deren mögliche Folgen für die in dieser Arbeit relevanten Fragestellungen beleuchtet werden. Nach einleitenden Bemerkungen zur Studie folgt deshalb ein selektiver Einblick in den „Auswertungsbericht für die Evangelische Kirche in Österreich“¹⁶⁶ (wobei auch auf einige Resultate in Deutschland eingegangen wird) und eine Reflexion der daraus resultierenden Perspektiven für die KonfirmandInnenarbeit.

¹⁶¹ Biehl, 2005b, S. 11.

¹⁶² Vgl. Dennerlein/Rothgangel/Rudnick, 2005b, S. 15–16.

¹⁶³ Dennerlein/Rothgangel/Rudnick, 2005b, S. 15.

¹⁶⁴ Vgl. etwa die Vorschläge, das eigene Gottesbild darzustellen (Dennerlein/Rothgangel (Hg.), 2005a, S. 17).

¹⁶⁵ Vgl. etwa die Aufgaben zur biblischen Urgeschichte (Dennerlein/Rothgangel (Hg.), 2005a, S. 15–16).

¹⁶⁶ Eisenbast/Ilg/Otte/Schweitzer, 2009.

2.4.1 Einleitende Bemerkungen zu Studie

Im Jahr 2007 starteten die Universität Tübingen und das Comenius-Institut Münster unter der Leitung von Wolfgang Ilg das umfangreiche Projekt, ausgewählte Segmente der KonfirmandInnenarbeit in den verschiedenen deutschen Landeskirchen mittels empirischer Methoden¹⁶⁷ zu erfassen. Zur Zielsetzung meint Ilg: „Die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit hatte das Ziel, einen möglichst umfassenden Einblick in die Realität der Konfirmandenarbeit zu erhalten.“¹⁶⁸ An der Erhebung nahm im KonfirmandInnenjahr 2007–2008 die beträchtliche Zahl von 635 ausgesuchten deutschen Kirchengemeinden aktiv teil; damit füllten mehr als 11 000 KonfirmandInnen die an sie gerichteten Fragebögen¹⁶⁹ aus. Neben den KonfirmandInnen befragten die Studienkoordinatoren auch rund 5 700 Eltern und 1 600 ehrenamtliche bzw. hauptamtliche MitarbeiterInnen zur KonfirmandInnenarbeit in den Gemeinden.¹⁷⁰

Die Studie stieß schon bald auf so breites Interesse, dass sich noch während der Entstehungsphase in Deutschland mit Finnland, Schweden, Norwegen, Dänemark, der Schweiz und auch (für diese Arbeit besonders interessant) Österreich sechs weitere europäische Länder an einer erweiterten „Internationalen Vergleichsstudie“ beteiligten. Obwohl man zahlreiche Items in den Fragebögen adaptierte, um einen qualitativen Vergleich zu ermöglichen, nahm man bei der internationalen Befragung auch auf die spezifischen Situationen der verschiedenen Kirchen Rücksicht.¹⁷¹ Allein in Österreich wirkten schließlich 29 (bei der ersten Befragung) bzw. 28 (bei der zweiten Befragung) evangelische Pfarrgemeinden mit, sodass mit 540 bzw. 487 KonfirmandInnen, 118 bzw. 98 ehren- und hauptamtlichen MitarbeiterInnen und 240 Elternteilen¹⁷² ein (für die vorherrschende Minderheitensituation der evangelischen Kirche in Österreich) durchaus repräsentatives Ergebnis zustande kam.

Die Befragung der Beteiligten fand (sowohl in der bundesweiten als auch in der internationalen Studie) an zwei verschiedenen Terminen statt. Nachdem die Gemeinden von den Autoren angeschrieben und um die Mitarbeit gebeten wurden, füllten zu Beginn des KonfirmandInnenjahres 2007–2008 die KonfirmandInnen und MitarbeiterInnen die ersten

¹⁶⁷ Eine Einführung zur Methodik findet sich etwa bei Ilg/Schweitzer/Elsenbast, 2009, S. 27–36 oder Ilg, 2010b, S. 13–17.

¹⁶⁸ Ilg, 2010b, S. 13.

¹⁶⁹ Eine Zusammenstellung der Fragebögen findet sich unter

http://forschung.anknuepfen.de/dokumentation_frageboegen_bundesweite_studie.pdf

¹⁷⁰ Vgl. zu den Daten Ilg/Schweitzer/Elsenbast/Otte, 2009, S. 28–29; Ilg, 2010b, S. 13–14;

¹⁷¹ Vgl. Ilg/Schweitzer, 2010, S. 32–39; Simojoki/Schweitzer/Ilg, 2010, S. 250–252.

¹⁷² Vgl. zu den Daten Elsenbast/Ilg/Otte/Schweitzer, 2009, S. B-1; Lagger, 2010, S. 80–82.

Fragebögen aus, die den Gemeinden im Vorhinein zugesandt worden waren. Die meisten Items auf den Fragebögen waren durch eine siebenstufige „Likert-Skala“ zu beantwortet, wobei die Stufen eins, zwei und drei von den Studienautoren der Kategorie „Nein“, Stufe vier der Kategorie „Mitte“ und die letzten drei Stufen der Kategorie „Ja“ zugeordnet wurden. Kurz vor der Konfirmation (im Frühsommer 2008) fand unter den KonfirmandInnen und MitarbeiterInnen eine zweite Befragung statt, zusätzlich berücksichtigte man diesmal jedoch auch die Elternteile der KonfirmandInnen. Durch eine anonyme Codierungsmethode war es den Autoren bei der Auswertung der Daten zudem möglich, die beiden Fragebögen den jeweiligen KonfirmandInnen und MitarbeiterInnen zuzuordnen und somit auch zu vergleichen.¹⁷³

Die Auswertungen aller Daten dauerten bis ins Jahr 2009¹⁷⁴, waren doch allein bei den KonfirmandInnen Antworten von etwa 20 000 Jugendlichen¹⁷⁵ zusammengekommen. Auf Grundlage der Studie brachten die Autoren die Reihe „Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten“ heraus, in der bis heute fünf Bände¹⁷⁶ erschienen sind. Des Weiteren präsentieren zwei Homepages im Internet¹⁷⁷ die beiden Studien einer breiteren Öffentlichkeit. Unter ReligionspädagogInnen und Praktischen TheologInnen finden die Auswertungsergebnisse freilich besondere Beachtung. So standen sie etwa im Jahr 2009 bei der prominent besetzten deutschlandweiten Fachtagung „Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert“¹⁷⁸ im Zentrum des Interesses.

2.4.2 Ausgewählte Resultate der Studie zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich

Es ist für diese Arbeit kaum sinnvoll, alle Daten der österreichweiten Erhebung unreflektiert zu zitieren. Allerdings sollen hier diejenigen Resultate Erwähnung finden, die im Weiteren für die vorliegenden Fragestellungen relevant erscheinen, wobei die meisten Daten von den KonfirmandInnen und weniger von den Eltern und MitarbeiterInnen stammen. Als primäre

¹⁷³ Vgl. Elsenbast/Ilg/Otte/Schweitzer, 2009, S. A-1–A-4; Ilg/Schweitzer/Elsenbast/Otte, 2009, S. 27–36; Ilg, 2010b, S. 13–17.

¹⁷⁴ Die „Auswertung für die Evangelische Kirche in Österreich“ erschien im März 2009 (Vgl. Elsenbast/Ilg/Otte/Schweitzer, 2009)

¹⁷⁵ Vgl. Ilg/Schweitzer, 2010, S. 33.

¹⁷⁶ Schweitzer/Elsenbast (Hg.), 2009; Cramer/Ilg/Schweitzer, 2009; Ilg/Schweitzer/Elsenbast/Otte, 2009; Schweitzer/Ilg/Simojoki (Eds.), 2010; Böhme-Lischewski/Elsenbast/Haeske/Ilg/Schweizer (Hg.), 2010.

¹⁷⁷ Vgl. die Homepage zur „Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit“ <http://www.konfirmandenarbeit.eu/> sowie die Homepage zur internationalen Vergleichsstudie <http://www.confirmation-research.eu/>

¹⁷⁸ Böhme-Lischewski/von Stemm/Elsenbast (Hg.), 2010.

Quelle dient der (auch im Internet zugängliche¹⁷⁹) „Auswertungsbericht für die Evangelische Kirche in Österreich“¹⁸⁰ (sowie, für einige vergleichende Ergebnisse der bundesweiten Studie in Deutschland, der Band „Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke. Herausforderungen. Perspektiven“¹⁸¹).

In Österreich sind beachtliche 94% der an der Studie teilnehmenden KonfirmandInnen 13 oder 14 Jahre alt, wobei 97% aller Jugendlichen parallel auch noch den schulischen Religionsunterricht besuchen. (S. B-2)¹⁸². Die Gründe für die Anmeldung zur KonfirmandInnenzeit sind vielfältig. So werden etwa 58% beim Item „weil ich als Kind getauft worden bin“ der Kategorie „Ja“ zugeordnet, immerhin 51% sind es noch bei „weil ich gehört habe, dass die Konfi-Zeit Spaß macht“ und 50% bei „weil ich persönlich eingeladen wurde (...)“ (allerdings ist in diesem Fall mit 40% negativen Antworten die Streuung recht hoch). Interessanterweise geben nur 32% der KonfirmandInnen an, dass sie auf Wunsch der Eltern teilnehmen, und 52% stimmen hier eher nicht bis gar nicht zu. (S. B-3). Von den Eltern selbst beteiligen sich in Österreich, den Ergebnissen der Studie zufolge, nur sehr wenige aktiv an der KonfirmandInnenarbeit. 68% der Elternteile geben sogar an, gar nicht danach gefragt worden zu sein (S. B-15). Bei der bundesweiten Studie in Deutschland ist dieser Wert mit 54% deutlich geringer.¹⁸³

Für die Faktoren der vorliegenden Arbeit sind freilich die Meinungen der KonfirmandInnen zu ihren Erwartungen und Zielen in der KonfirmandInnenzeit bzw. ihr Themenwunsch von besonderer Bedeutung. Es kommt daher gelegen, dass bereits im ersten Fragebogen (zu Beginn des KonfirmandInnenjahres) zu diesen Aspekten Fragen gestellt wurden. Bei den Zielen der KonfirmandInnen ist das „Arithmetische Mittel“¹⁸⁴ der vier Items „um Freunde zu treffen oder kennen zu lernen“ (der Mittelwert liegt bei 4,85), „um die Gemeinschaft in der Konfi-Gruppe zu erleben“ (4,64), „um einen wichtigen Schritt zum Erwachsenwerden zu tun“ (4,49) und „um Taufpate werden zu können“ (4,48) am höchsten. Niedriger wird der Durchschnittswert etwa bei „um darüber nachzudenken, was gut oder schlecht ist für mein

¹⁷⁹ http://www.koku.at/fileadmin/dokumente/koku/Auswertungsbericht_OEsterreich.pdf

¹⁸⁰ Eisenbast/Ilg/Otte/Schweitzer, 2009. Einen guten Überblick bietet der Artikel „Konfirmandenstudie“ von Dieter Bergmayr (Bergmayr, 2010).

¹⁸¹ Ilg/Schweitzer/Eisenbast/Otte, 2009.

¹⁸² Die Seitenangaben zu den zitierten Daten des österreichischen Auswertungsberichtes werden hier ausnahmsweise in Klammern im Fließtext wiedergegeben. Die Angabe (S. B-2) bedeutet zum Beispiel: Eisenbast/Ilg/Otte/Schweitzer, 2009, S. B-2.

¹⁸³ Vgl. Ilg/Schweitzer/Eisenbast/Otte, 2009, S. 82–83.

¹⁸⁴ Das „Arithmetische Mittel“ gibt den Durchschnittswert der siebenstelligen „Likert-Skala“ an. Je näher der Wert an die Zahl 7 herankommt, umso höher ist auch die Zustimmung. (vgl. Ilg/Schweitzer/Eisenbast/Otte, 2009, S. 34).

Leben“ (3,80), „um mehr über Gott und Glauben zu erfahren“ (3,81) oder „um im Glauben an Gott gestärkt zu werden“ (3,87). (S. B-4). Gerade das etwas geringere Interesse an Glaubens- und Gottesfragen fällt hier auf, ist dieses doch in Deutschland sowohl bei *mehr erfahren* (4,30), als auch bei *gestärkt werden* (4,04) merklich höher.¹⁸⁵ Es darf daraus jedoch nicht zu vorschnell geschlossen werden, dass in Österreich die angehenden KonfirmandInnen dem Glauben an Gott oder der Kirche grundsätzlich ablehnender gegenüberstehen. Immerhin stimmen 68% der Befragten tendenziell oder ganz zu, an Gott zu glauben (5,33) (S. B-11), und gar 91% wollen ihre eigenen Kinder in Zukunft auch taufen lassen (6,46) (S. B-12). Im Vorfeld der KonfirmandInnenzeit haben darüber hinaus schon 68% „an einer christlichen Gruppe oder Veranstaltung der Kirche teilgenommen“ (S. B-2). Des Weiteren kreuzen zwar 46% an, nur „selten“ an Gott zu denken, allerdings geben hier auch 21% „mehrmals die Woche“ und nur 7% „nie“ an. (S. B-13)

Im Hinblick auf die KonfirmandInnenzeit lehnen es 73% der angehenden KonfirmandInnen ab, „Texte des christlichen Glaubens auswendig zu lernen (...)“ (der Mittelwert liegt hier überhaupt nur bei 2,5). Die breite Mehrheit von 77% möchte eher „ohne allzu großen Stress durch die Konfi-Zeit kommen“ (5,71), allerdings erwarten wiederum 70% der KonfirmandInnen „Ausflüge zu machen und auf Freizeiten/Rüstzeiten/Lager zu fahren“ (5,22), wobei 63% sich auch „viel „Action“ (...)“ (5,05) wünschen. Bei den für die religiöse Bildung durchaus wesentlichen Items „einen eigenen Standpunkt zu wichtigen Lebensfragen zu finden“ oder „dass meine Glaubensfragen vorkommen“ sind die Durchschnittswerte (mit 4,16 bzw. 3,90) etwas geringer. (S. B-5)

Auf die Frage nach den von den KonfirmandInnen gewünschten Themen findet sich beim Item „Freundschaft“ (mit 90% Zustimmung und einem Mittelwert von 6,36) ein beachtlich positives Ergebnis, es folgen mit etwas Abstand die Themen „Der Sinn des Lebens“ (5,42), „Gerechtigkeit und Verantwortung für andere“ (5,11), „Taufe“ (4,98) und „Jesus Christus“ (4,57). (S. B-6).¹⁸⁶ Interessanterweise ergibt sich bei der Befragung in Deutschland (mit „Freundschaft“ (6,18), „Sinn des Lebens“ (5,27), „Gerechtigkeit und Verantwortung für andere“ (5,04), „Taufe“ (4,91) und „Jesus Christus“ (4,66)) exakt dieselbe Reihenfolge der Themen.¹⁸⁷

¹⁸⁵ Vgl. Ilg/Schweitzer/Elsenbast/Otte, 2009, S. 58–59.

¹⁸⁶ Alle auf dem Fragebogen aufgelisteten Themen (und das Ergebnis der Mittelwerte) sind: „Taufe“ (4,98), „Abendmahl“ (4,09), „Ablauf und Sinn des Gottesdienstes“ (3,91), „Unsere Kirchengemeinde“ (4,04), „Jesus Christus“ (4,57), „Bibel“ (3,93), „Andere Religionen“ (3,89), „Gerechtigkeit und Verantwortung für andere“ (5,11), „Freundschaft“ (6,36), „Gewalt und Kriminalität“ (3,97) und „Der Sinn des Lebens“ (5,42). (B-6).

¹⁸⁷ Vgl. Ilg/Schweitzer/Elsenbast/Otte, 2009, S. 106.

Vergleicht man die eben erwähnten Daten in Österreich mit der Auswertung der Fragebögen am Ende der KonfirmandInnenzeit (in denen die KonfirmandInnen von den Studienautoren um ein Feedback gebeten wurden), so lassen sich daraus einige interessante Einblicke gewinnen. Die recht allgemein gehaltenen Items „Spaß“ (5,47), „Freizeit/Rüstzeit/Lager“ (5,29) und „Gemeinschaft“ (5,24) zeigen bei den KonfirmandInnen eine recht hohe Zufriedenheit. (S. B-9). Geringer fallen die Zahlen hingegen bei „gab es viel „Action“ (4,42) und „kamen auch meine Glaubensfragen zur Sprache“ (3,67) aus. 51% der KonfirmandInnen stimmen bei „Was ich in der Konfi-Zeit gelernt habe, hat mit meinem Alltag wenig zu tun“ (4,63) zu, wobei nur 18% angeben, in der Gemeinde bzw. bei einem Praktikum mitgearbeitet zu haben (2,89). (S. B-8). Auch die für Glaubens- und Gottesfragen interessanten Items „habe ich mehr über Gott und Glauben erfahren“ (4,78), „wurde ich im Glauben an Gott gestärkt“ (4,45) und „habe ich etwas über das Leben nach dem Tod erfahren“ (3,82) bringen Durchschnittswerte knapp unter dem definierten Zustimmungsbereich. (S. B-7). Besonders aufschlussreich sind die Fragen nach den verwendeten Methoden in der KonfirmandInnenarbeit, bei welchen die Studienautoren die Antwortkategorien „(fast) jedes Mal“, „manchmal“, „einmal in d. ganzen Konfi-Zeit“ und „nie“ vorgaben. Hier zeigt sich wiederum der Wandel, der sich ab der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts in der KonfirmandInnenarbeit vollzogen hat, denn 47% der Jugendlichen meinen rückblickend, dass sie „nie“ „auswendig gelernte Texte aufsagen“ mussten. Viel häufiger wurde mit den Methoden „Arbeit in Kleingruppen“ (44% kreuzten hier „(fast) jedes Mal“ bzw. 40% „manchmal“ an) „Bei Erzählungen/Geschichten zuhören“ (29% bzw. 57%) und „Spiele“ (34% bzw. 43%) gearbeitet, auch die Methoden „gemeinsam beten“ (43% bzw. 29%) und „gemeinsam singen“ (32% bzw. 32%) kamen in der KonfirmandInnenarbeit 2007–2008 in Österreich des Öfteren vor. (S. B-10)

In der KonfirmandInnenstudie wird sichtbar, dass die KonfirmandInnen mit der Arbeit der (haupt- und ehrenamtlichen) MitarbeiterInnen in Österreich durchaus einverstanden sind. Mit dem Pfarrer/der Pfarrerin bzw. dem/der Hauptverantwortlichen sind 76% (5,48) der KonfirmandInnen im Rückblick zufrieden, das Item „andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ bekommt 70% (5,17) positive Antworten. (S. B-9). In Deutschland sind diese Werte mit 72% (5,28) bzw. 69% (5,12) sehr ähnlich.¹⁸⁸ Niedriger ist der Mittelwert (4,59) hingegen bei der Frage nach dem persönlichen Kontakt mit den haupt- bzw. ehrenamtlichen MitarbeiterInnen (S. B-8). Von den Leitenden und Teamern selbst geben beachtliche 90%

¹⁸⁸ Vgl. Ilg/Schweitzer/Elsenbast/Otte, 2009, S. 69–72.

(6,30) an, dass ihnen „das Zusammensein mit den Konfirmanden“ Spaß macht. Es wird außerdem deutlich, dass die MitarbeiterInnen (in jenen Gemeinden, in denen die KonfirmandInnenarbeit bereits im Team gestaltet wird) sich eine gute Gemeinschaft untereinander wünschen, denn nicht weniger als 93% (6,35) der Teamer stimmen bei „Die Gemeinschaft mit anderen Mitarbeitern ist mir sehr wichtig“ zu. (S. B-19). Obwohl die Ergebnisse der MitarbeiterInnenbefragung hier nicht genauer erörtert werden können, zeigt sich schon in diesen wenigen Daten das mögliche Potenzial für die KonfirmandInnenarbeit, das im Einsatz von MitarbeiterInnen liegt.

2.4.3 Mögliche Auswirkungen der Studie auf die KonfirmandInnenarbeit

Die große Studie zur KonfirmandInnenarbeit in den Jahren 2007–2009 liefert für den wissenschaftlichen Dialog durchwegs wichtige Basisinformationen. Die Studienautoren veröffentlichten mit „Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmation in Deutschland“¹⁸⁹ bereits einen eigenen Band mit diversen Interpretationsmöglichkeiten, darüber hinaus bildeten die Daten (wie bereits weiter oben erwähnt) auch das Fundament einer vielbeachteten Fachtagung zur KonfirmandInnenarbeit¹⁹⁰. Im Folgenden sollen daher auch hier einige zentrale Resultate auf ihre möglichen Auswirkungen für die KonfirmandInnenarbeit untersucht werden.

Bei der Durchsicht der Auswertung fällt im Besonderen das rege Interesse an sozialen Aspekten auf. Eine hohe Anzahl an KonfirmandInnen wünscht sich etwa, neue Freunde zu finden oder Gemeinschaft in der Gruppe zu erfahren. Erfreulicherweise werden mit diesem Ergebnis neuere Konzepte bestätigt, welche die Gemeinschaftserfahrungen der KonfirmandInnen fördern und gruppendynamische Elemente einbauen.¹⁹¹ Es liegt auf der Hand, dass derartige Orientierungen für sozialetische Fragestellungen, die zudem in der KonfirmandInnenstudie auf besonders breite Zustimmung stoßen, einen fruchtbaren Boden bilden können. Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast und Herbert Kolb betonen darüber hinaus, dass gerade ethische Themen in der KonfirmandInnenarbeit „als Bildung in der Zivilgesellschaft und für die Zivilgesellschaft“¹⁹² erkannt werden müssen. Somit bietet sich der KonfirmandInnenarbeit eine ganz spezielle Gelegenheit, Grundlagen der ethischen Bildung zu schaffen, die sogar weit über die Grenzen einer Kirchengemeinde hinausgehen.

¹⁸⁹ Böhme-Lischewski/Elsenbast/Haeske/Ilg/Schweitzer (Hg.), 2010.

¹⁹⁰ Böhme-Lischewski/von Stemm/Elsenbast (Hg.), 2010.

¹⁹¹ Vgl. hierzu etwa die Konzepte, die in Kap. 2.3 erörtert wurden.

¹⁹² Schweitzer/Elsenbast/Kolb, 2010, S. 132.

Obwohl die neueren Modelle in der KonfirmandInnenarbeit immer sorgfältiger versuchen, sich an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren, meinen mehr als die Hälfte der KonfirmandInnen in Österreich rückblickend, dass die KonfirmandInnenzeit wenig mit ihrem eigenen Alltag gemein gehabt hätte. Soll die in den letzten Jahrzehnten geprägte Formel „Jugendliche als Subjekte pädagogisch und kirchlich anerkennen“¹⁹³ dennoch nicht an Glaubwürdigkeit verlieren, ist es folglich (nicht nur aufgrund des Studienergebnisses) essenziell, sich auch weiterhin intensiv mit dem Lebensweltbezug der KonfirmandInnen auseinanderzusetzen. Freilich sind alle Ebenen aufgefordert, sich daran zu beteiligen, denn die innovativsten Konzepte und Studien haben wenig Wert, wenn diese in den Pfarrgemeinden kein Gehör finden. Umgekehrt kann die praktische Ausführung der KonfirmandInnenarbeit von einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der KonfirmandInnen nur profitieren.

Eine große Herausforderung – aber auch Chance – ist sicherlich die in vielen KonfirmandInnengruppen vorzufindende Heterogenität. So gibt es nicht „die eine Lebenswelt“ der KonfirmandInnen, vielmehr finden sich die verschiedensten sozialen Voraussetzungen (wie etwa verschiedenste Schultypen, religiöse Sozialisation oder Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund), die im schulischen Religionsunterricht in dieser Fülle kaum vorkommen.¹⁹⁴ Vor allem in Gruppen von über 50 KonfirmandInnen kann eine solche Heterogenität für die Unterrichtenden zu einer nicht zu unterschätzenden didaktischen Herausforderung werden. Will man so viele KonfirmandInnen wie möglich aktiv erreichen, kommt man allerdings wohl nicht umhin, die Unterschiede der Lebenswelten zu berücksichtigen. Es wäre jedoch wenig zielführend, diese Verhältnisse als Problem zu betrachten, das reduziert werden soll, denn unter solchen Voraussetzungen können durchaus einzigartige Möglichkeiten für soziale und religiöse Fragestellungen entstehen oder, wie Elisabeth Naurath meint: „Heterogenität, die kreativ und konstruktiv mit Differenz umgeht, kann sich als Bereicherung und Gewinn für alle erweisen.“¹⁹⁵

Eine weitere Chance, die Lebenswelt der Jugendlichen an Erfahrungen zu erweitern, ist wohl die vermehrte Miteinbeziehung von Praktika in die KonfirmandInnenarbeit. In Österreich geben weniger als ein Fünftel der KonfirmandInnen an, während der KonfirmandInnenzeit an Praktika teilgenommen zu haben. Es gibt fraglos genügend Gründe, diesen Wert in Zukunft zu verbessern. Ein Praktikum in der Kirchengemeinde würde etwa auf besonders zugängliche

¹⁹³ Pohl-Patalong/Schweitzer, 2010, S. 20.

¹⁹⁴ Vgl. hierzu im Besonderen den Aufsatz „Heterogenität und Differenzierung“ von Elisabeth Naurath (Naurath, 2010, S. 102–111).

¹⁹⁵ Naurath, 2010, S. 111.

Weise verdeutlichen, wie vielfältig die Arbeit in einer solchen Gemeinde sein kann. Des Weiteren sind Praktika im diakonisch-sozialen Bereich eine unwiederbringliche Gelegenheit zur sozialen Bildung im Jugendalter.¹⁹⁶ So schreibt Gottfried Adam sehr treffend: „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.“¹⁹⁷

Bereits in der Beschreibung der Resultate wurde deutlich, dass die etwas geringere Zustimmung bei Glaubens- oder Gottesfragen gegenüber Freundschafts- und Gemeinschaftsthemen nicht zu vorschnell als vorherrschende Ablehnung gegenüber religiösen Inhalten interpretiert werden darf. So zeigen die Daten insgesamt, dass sich die breite Mehrheit der KonfirmandInnen schon vor der KonfirmandInnenzeit zumindest ab und an auch persönlich mit der Frage nach Gott auseinandersetzt und Themen wie „Taufe“ und „Jesus Christus“ durchaus auf Zustimmung stoßen. Allerdings überrascht es kaum, dass die religiösen Biografien der Jugendlichen im 21. Jahrhundert beträchtlich komplexer sind, als sie es noch Anfang des 20. Jahrhunderts waren. Die bereits angesprochene Heterogenität ist in diesem Bereich deutlich spürbar und von einer kirchlichen Sozialisation aller KonfirmandInnen kann und darf freilich nicht mehr ausgegangen werden.¹⁹⁸ Die didaktische Aufgabe der Unterrichtenden ist daher nicht unbeträchtlich und muss wohl immer wieder aufs Neue reflektiert werden.

Es drängt sich in diesem Zusammenhang besonders die Frage auf, wie man den KonfirmandInnen religiöse Themen zu Beginn des 21. Jahrhunderts näherbringen kann. Der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer etwa regt (in Anlehnung an die im derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs vielbeachtete Kindertheologie) dazu an, Jugendliche als TheologInnen wahrzunehmen und ihnen dementsprechend die selbständige Reflexion theologischer Fragestellungen zu ermöglichen.¹⁹⁹ Allerdings meint Schweitzer auch: „Diese Theologie fällt schwerer als die mit Kindern, eben weil Jugendliche weit weniger offen sind, wenn sie eigene theologische Fragen und eigene theologische Antworten formulieren sollen. Dies aber bedeutet gerade nicht, dass sie theologisch weniger aktiv wären als Kinder. Die Herausforderung liegt in erster Linie bei den Erwachsenen, die lernen müssen, Zugänge zur

¹⁹⁶ Vgl. Adam, 2010, S. 140–143.

¹⁹⁷ Adam, 2010, S. 143.

¹⁹⁸ Vgl. Schweitzer, 2010, S. 16.

¹⁹⁹ Vgl. Schweitzer, 2010, S. 16–17; vgl. dazu auch Conrad, 2010, S. 159–171.

Theologie zu finden.“²⁰⁰ Es liegt also auch hier an den Unterrichtenden, entsprechende Methoden zur Verfügung zu stellen. Hierbei können beispielsweise Orientierungen an neueren bibelhermeneutischen Methoden wie Bibliolog bzw. Bibliodrama²⁰¹ oder sogar Elemente der immer stärker beachteten Kirchenraumpädagogik²⁰² hilfreiche Anregungen bilden.

Trotz so mancher Kritikpunkte, welche jedoch gerade die kreative Reflexion der KonfirmandInnenarbeit am Laufen halten, hinterlässt die große Studie zur KonfirmandInnenarbeit ein durchwegs vielversprechendes Bild.²⁰³ Besonders erfreulich ist freilich, dass viele Wünsche der KonfirmandInnen mit den neueren didaktischen Ansätzen vereinbar sind und die Zufriedenheit mit den haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in einem überaus positiven Bereich liegt. Modellen mit noch jugendlichen TeamerInnen, die in der Vorbereitung und Arbeit mit den KonfirmandInnen selbst ihre Kompetenzen erweitern können, muss in Zukunft deshalb wohl ein noch größerer Teil der Aufmerksamkeit geschenkt werden. Darüber hinaus illustriert die Studie deutlich, wie sinnvoll es ist, die KonfirmandInnen bzw. MitarbeiterInnen für eine fruchtbare Reflexionsarbeit zu befragen. So fordert u.a. Gottfried Adam die „Entwicklung einer Evaluationskultur“²⁰⁴, die nicht nur in solch großen Rahmen wie einer internationalen Vergleichsstudie stattfindet, sondern schon in den einzelnen Gemeinden beginnt.²⁰⁵

²⁰⁰ Schweitzer, 2010, S. 17.

²⁰¹ Vgl. etwa Pohl-Patalong/Schweitzer, 2010, S. 29–30.

²⁰² Vgl. etwa Adam, 2010, S. 139–140.

²⁰³ So wird im Zusammenhang mit der Studie immer wieder vom „Erfolgsmodell“ KonfirmandInnenarbeit gesprochen. (Vgl. z.B. Steffen/Szepanski-Jansen, 2010, S. 66).

²⁰⁴ Adam, 2010, S. 143.

²⁰⁵ Vgl. Adam, 2010, S. 143–145. Um den Gemeinden eine Evaluation speziell ihrer KonfirmandInnengruppen zu ermöglichen, haben die Autoren der KonfirmandInnenstudie eine Anleitung und Fragebögen online gestellt. Da die Fragebögen standardisiert sind, ermöglichen sie auch einen Vergleich mit der großen Studie 2007–2009. (Vgl. <http://www.konfirmandenarbeit.eu/selbst-auswerten> oder auch die „Anleitung zur eigenständigen Evaluation der Konfirmandenzeit“ (Ilg/Peters, 2010, S. 260–270).

2.5 Zusammenfassung

Es wurde im ersten Hauptteil dieser Arbeit deutlich, dass die Anfänge des KonfirmandInnenunterrichts bzw. der KonfirmandInnenarbeit bis in die Reformationszeit zurückgehen. So brachte erstmals der Straßburger Reformator Martin Bucer den bereits von Luther, Zwingli und Calvin vertretenen Katechismusunterricht mit einer gottesdienstlichen Konfirmationshandlung in Verbindung. Die Form der katechetischen Unterweisung, die sich vorrangig am zu vermittelnden Unterrichtsstoff orientierte, hielt sich (trotz so mancher Modifikation in der Zeit des Pietismus und der Aufklärung) bis ins 20. Jahrhundert. Mit den umfangreichen Veränderungen, welche die „empirische Wende“ der Religionspädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren mit sich brachte, entwickelte sich auch der KonfirmandInnenunterricht entscheidend weiter. Theologen wie Walter Neidhart oder Dieter Stoodt leisteten wichtige Grundlagenforschung, sodass die lebensweltlichen Bezüge der KonfirmandInnen immer mehr in den Mittelpunkt rückten. Da sich aus diesem Grund aber auch immer mehr komplexe Handlungsfelder auftaten, ging man gegen Ende des 20. Jahrhunderts in der Literatur vermehrt dazu über, den weitläufigeren Terminus KonfirmandInnenarbeit dem Wort KonfirmandInnenunterricht vorzuziehen.

Die kirchlichen Richtlinien zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich lassen sich sowohl im Kirchenrecht als auch in den Amtsblättern der evangelischen Kirche A.B. finden. Besonders in der Amtshandlungsordnung wird die Taufe als grundlegendes Element der Konfirmation und des dazugehörigen KonfirmandInnenunterrichts betont. Darüber hinaus legt die Kirche kein bestimmtes Alter für die Konfirmation fest, sondern überlässt die Entscheidung den Eltern und MitarbeiterInnen. Die Unterstützung durch ehrenamtliche TeamerInnen in der KonfirmandInnenarbeit wird im Kirchenrecht ausdrücklich gewünscht, im Weiteren ist von den LeiterInnen in der Vorbereitung zu berücksichtigen, dass die Konfirmation auch zur Übernahme bestimmter Aufgaben in der Gemeinde berechtigt. Im Jahr 1998 verabschiedete die Synode zudem den Text „Stellungnahme zur Konfirmandenarbeit“, in dem (ausgehend von der 1996 beschlossenen „Stellungnahme des Theologischen Ausschusses der Generalsynode zur Frage des Konfirmationsgelöbnisses“) acht Empfehlungen abgegeben wurden. Die konstitutive Einheit von KonfirmandInnenarbeit und Konfirmation wurde in dieser grundlegenden Stellungnahme ebenso betont wie die speziellen Herausforderungen und Aufgaben für die Kirche bzw. für die einzelnen Gemeinden und die Mitarbeitenden, die Notwendigkeit von Konzepten und Zielen sowie die substanzielle Rolle des Gottesdienstes für die KonfirmandInnenarbeit.

Sieht man ausgewählte Beispiele für aktuelle Konzepte in der KonfirmandInnenarbeit auf ihre didaktischen Orientierungen hin durch, werden die modernen Akzente deutlich sichtbar. Die Lebenswelten der KonfirmandInnen werden nicht ausgeklammert, sondern außergewöhnlich gründlich reflektiert, darüber hinaus ist heute eine ansprechende Methodenvielfalt bei der Themenbearbeitung gang und gäbe. Zwar setzen die neueren Modelle mit erfahrungsorientierten, erlebnisorientierten oder handlungsorientierten methodisch-didaktischen Ansätzen unterschiedliche Schwerpunkte, allerdings ist die Orientierung an den KonfirmandInnen, die der geradlinigen Vermittlung bestimmter Katechismustexte vorgezogen wird, ein grundlegender gemeinsamer Nenner. Auch bei der Gestaltung der Kursbücher ist aktuell ein bemerkenswerter Fortschritt zu erkennen. Die grafisch sehr anspruchsvoll gestalteten KonfirmandInnenwerke versuchen allein schon durch ihren durchdachten Aufbau, die Aufmerksamkeit der Jugendlichen zu gewinnen. So laden beispielsweise ins Auge fallende Bilder, kurze Textimpulse oder Überlegungen zur eigenen Lebenssituation zu einer kritischen Auseinandersetzung ein.

Mit der Studie zur KonfirmandInnenarbeit in den Jahren 2007–2009 schufen die Universität Tübingen und das Comenius-Institut Münster für die aktuelle Forschung ein nicht zu unterschätzendes Fundament. Die mithilfe empirischer Methoden gestalteten Fragebögen für KonfirmandInnen, MitarbeiterInnen und auch Elternteile geben relevante Einblicke in die praktische Arbeit. Dabei fällt insbesondere das breite Interesse der Jugendlichen an sozialem Aspekten und Fragestellungen auf. Obwohl speziell christlich-religiöse Themen etwas weniger Zustimmung bekommen, kann man aktuell nicht von einer allgemeinen Kirchen- oder Glaubensferne bei den KonfirmandInnen sprechen. Vielmehr zeigt sich, wie sehr die Herausforderungen an die Unterrichtenden (die von den KonfirmandInnen in der Studie eine durchaus positive Bewertung bekommen) angesichts der vielfältigen Zugänge der KonfirmandInnen in den letzten Jahrzehnten gestiegen sind. Die vorhandene Heterogenität in vielen KonfirmandInnengruppen sollte allerdings nicht nur als Schwierigkeit, sondern vor allem als einmalige didaktische Chance für die Weiterentwicklung der neueren Konzepte gesehen werden. Die Anregungen der Jugendlichen zu den Inhalten und Methoden zeigen nämlich, dass man sich gerade in diesem Bereich auf einem guten Weg befindet.

3. Grundlegende Aspekte zu Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Bildungsstandards unter besonderer Berücksichtigung der religionspädagogischen Diskussion

3.1 Elementare Betrachtungen zum Begriff „Kompetenz“

Es gibt derzeit sowohl in der Psychologie als auch im Besonderen in der Pädagogik nur sehr wenige Begriffe, die so vielseitig gebraucht werden wie das Wort Kompetenz. Zahlreiche Bildungswissenschaftler und Psychologen bieten eigenständige Kompetenzdefinitionen und Kompetenzmodelle an²⁰⁶, was jedoch auch zu zunehmender Kritik führt. So schreibt etwa der Religionspädagoge Dominik Helbling: „Die inflationäre Verwendung des Wortes Kompetenz steht folglich in einem eigenartigen Widerspruch zu seiner theoretischen Fundierung. Jede nur denkbare Facette aus einem Pool von Fähigkeiten wird zur Kompetenz stilisiert.“²⁰⁷

Tatsächlich ist es kaum möglich, eine Definition von Kompetenz zu finden, die allen Auffassungen im Detail gerecht wird. Im Folgenden soll daher auch auf ein solches Vorhaben verzichtet werden, es würde zudem den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Allerdings scheint es sinnvoll, zwei besonders renommierte pädagogische Stellungnahmen näher zu betrachten, da diese für die hier zu behandelnden Fragen relevante Grundgedanken enthalten und sich aktuell zahlreiche deutschsprachige Kompetenzmodelle (zumindest für den Schulunterricht) daran orientieren.

3.1.1 Die Kompetenzdefinition Franz E. Weinerts und die darauf aufbauende Empfehlung zur Formulierung von Kompetenzmodellen in der „Klieme-Expertise“

Unter der Leitung des Frankfurter Erziehungswissenschaftlers Eckard Klieme verfasste das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ in Berlin (im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung) 2003 eine Expertise²⁰⁸, um bei der Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Deutschland auf ein ausgereiftes Fundament zurückgreifen zu können. In diesem Gutachten wird auch der Kompetenzbegriff ausgiebig diskutiert, wobei als Grundlage die Kompetenzdefinition des Psychologen Franz E. Weinert aus dem Jahr 2001 herangezogen wird. Durch die Aufnahme dieser Definition in die „Klieme-Expertise“ erlangte die Position Weinerts auch über die Grenzen Deutschlands hinaus überaus

²⁰⁶ Einen umfangreichen Überblick einiger ausgewählter Kompetenzmodelle bietet etwa Dominik Helbling in seiner Dissertationsschrift (vgl. Helbling, 2010, S. 58–86).

²⁰⁷ Helbling, 2010, S. 59.

²⁰⁸ Klieme (u.a.), 2009.

große Beachtung²⁰⁹ und gilt heute als eine anerkannte Basis zahlreicher bildungswissenschaftlicher Diskussionen.

Die primäre Quelle der vielzitierten Kompetenzdefinition Weinerts ist der 2001 erstmals erschienene Aufsatz „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“²¹⁰, in dem Weinert (den internationalen SchülerInnenvergleich TIMSS besonders berücksichtigend) die wissenschaftliche Evaluation von Leistungen diskutiert. Um in diesem Zusammenhang die Überprüfung von Kompetenzen bei SchülerInnen zu thematisieren, geht Weinert (nach gründlichen Vorüberlegungen) von folgender Definition aus: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.²¹¹

Es fällt auf, dass Weinert in seiner Kompetenzdefinition von individuellen Komponenten ausgeht und darüber hinaus den Begriff Kompetenz nicht ausschließlich auf genau festgelegte und konstante Elemente eingrenzt, sondern ihn auch auf flexible (Lebens-)Situationen bezieht. Im Weiteren unterscheidet der Autor (bezogen auf den Schulunterricht) noch in derselben Arbeit die drei Grundarten „*fachliche Kompetenzen*“, „*fächerübergreifende Kompetenzen*“ und „*Handlungskompetenzen*“, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, auch verantwortlich zu nutzen.“²¹² Dabei ist festzustellen, dass Weinert in seinen Ausführungen im Besonderen die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen betont, da er v.a. im schulischen Bereich die Gefahr sieht, dass fachliche Kompetenzen gegenüber den fächerübergreifenden Kompetenzen an Bedeutung verlieren. Nach Weinert wäre es hingegen für die Bildungsdebatte ungleich konstruktiver, den gegenseitigen Bezug der verschiedenen Kompetenzen zueinander zu erkennen und zu reflektieren, da sich diese gegenseitig bedingen und die fachliche Kompetenz meist bereits die Grundlage für fächerübergreifende Kompetenz bzw. Handlungskompetenz ist.²¹³

²⁰⁹ So wurde die Kompetenzdefinition Weinerts auch in Österreich als Grundlage für die Erstellung von Bildungsstandards ausgewählt (vgl. hierzu etwa BIFIE (Hrsg.), 2011, S. 6–7).

²¹⁰ Weinert, 2002.

²¹¹ Weinert, 2002, S. 27–28.

²¹² alle drei Zitate: Weinert, 2002, S. 28 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

²¹³ Vgl. Weinert, 2002, S. 27–28.

Auch in der „Klieme-Expertise“ wird, in Anlehnung an Weinert, die fachliche Grundkomponente von Kompetenz im Besonderen betont, wobei die AutorInnen der Expertise in diesem Zusammenhang vorzugsweise den etwas weiter gefassten Fachterminus *Domäne* verwenden.²¹⁴ Ohne andere Kompetenzarten abwerten zu wollen, schreiben sie: „Aufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens sind Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch. (...) Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt.“²¹⁵ In der „Klieme-Expertise“ wird aus diesem Grund empfohlen, für die Formulierung von Kompetenzen bei den einzelnen Fächern bzw. Domänen anzusetzen, wobei hier den einzelnen Fachdidaktiken eine besondere Rolle zukommt.²¹⁶

Der Entwurf solcher fach- oder domänenspezifischer Kompetenzen sollte allerdings, so die „Klieme-Expertise“, nicht zu unreflektiert ausfallen, da sich eine solche Vorgehensweise für anzustrebende Bildungsstandards nur allzu schnell als kontraproduktiv erweisen würde. Den Fachdidaktiken wird daher die Formulierung von *Kompetenzmodellen* nahegelegt, in denen das Wissen und die Fertigkeiten der SchülerInnen ebenso mitberücksichtigt werden wie essenzielle Zusammenhänge in einem Fach bzw. einer Domäne sowie die darüber hinausreichende Komponente, weiterführende Handlungsentscheidungen treffen zu können.²¹⁷ Um die Effizienz solcher Kompetenzmodelle zu bekräftigen, meinen die Autoren: „Kompetenzmodelle erfüllen in Bezug auf Bildungsstandards zwei Zwecke: erstens beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Kompetenzmodell); zweitens liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell)“²¹⁸.

²¹⁴ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 72.

²¹⁵ Klieme (u.a.), 2009, S. 75.

²¹⁶ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 75–76.

²¹⁷ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 74–75. Folgende sieben pädagogische Elemente empfiehlt die „Klieme-Expertise“ (bezogen auf Weinert) im Zusammenhang mit Kompetenzen und Kompetenzmodellen besonders zu berücksichtigen: „Fähigkeit“, „Wissen“, „Verstehen“, „Können“, „Handeln“, „Erfahrung“ und „Motivation“ (Klieme (u.a.), 2009, S. 73).

²¹⁸ Klieme (u.a.), 2009, S. 74.

Es geht in den hier empfohlenen Kompetenzmodellen²¹⁹ demnach darum, fach- bzw. domänenbezogene (Teil-)Kompetenzen zu formulieren und diese in mehreren Kompetenzstufen (bzw. Niveaustufen) darzustellen. Müssen die Anforderungen der unteren Stufen noch so konzipiert werden, dass der Schüler/die Schülerin nur grundlegendstes fachliches Wissen abrufen und reflektiert anwenden kann, so wird in den höheren Stufen bereits die Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen und Problemstellungen in einer Domäne erwartet.²²⁰ Kurz zusammengefasst meint das AutorInnenteam auch: „Möglicherweise lassen sich die Stufen eines Kompetenzmodells auch als Schritte beim Erwerb von Kompetenzen interpretieren.“²²¹

Einen weiteren Vorteil von fach- oder domänenspezifischen Kompetenz- bzw. Stufenmodellen sehen die VerfasserInnen der „Klieme-Expertise“ darin, dass auf ansprechende Weise die Vernetzung von „Wissen und Können“ abgebildet wird, was zweifelsohne eine grundlegende Intention des kompetenzorientierten Schulunterrichts darstellt. Je höher die Kompetenzstufe, umso ausgeprägter sollte auch der Übergang vom spezifischen Wissen zum reflektierten Können sein, wobei sich in diesem Zusammenhang auch ein bedeutender Ansatz für die weitere Überprüfung bzw. Messung der Kompetenzen bietet. Dabei steht freilich nicht mehr das geradlinige Abfragen von Faktenwissen im Vordergrund, sondern vielmehr, wie der Schüler/die Schülerin das erworbene Fachwissen in verschiedensten Fällen²²² nutzen und anwenden kann.²²³

3.1.2 Conclusio

In den Ansätzen Franz E. Weinerts und der „Klieme-Expertise“ finden sich zweifelsohne maßgebliche Aspekte zum Begriff Kompetenz, die auch für die weitere Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung sind. Der folgende Abschnitt soll aus diesem Grund entscheidende Punkte der oben dargestellten Modelle noch einmal hervorheben, um ein Fundament für den Kompetenzbegriff zur Verfügung zu haben:

- Es ist notwendig, bei der Kompetenzdefinition von *individuellen Komponenten* auszugehen und diese ferner nicht ausschließlich nur auf konstante Elemente zu beschränken. So sind nach Weinert die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie

²¹⁹ Es ist in diesem Zusammenhang freilich zu berücksichtigen, dass sich die Empfehlungen der „Klieme-Expertise“ auf Bildungsstandards beziehen.

²²⁰ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 21–23 und 75–77.

²²¹ Klieme (u.a.), 2009, S. 77.

²²² „„Überprüft“ wird die ‚Behandlung von Fällen‘, nicht eine isolierte Komponente von Kompetenz wie z.B. Faktenwissen.“ (Klieme (u.a.), 2009, S. 80).

²²³ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 78–90.

erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ ebenso von Bedeutung, wie „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.²²⁴

- Franz E. Weinert unterscheidet in seinen Reflexionen zu „Leistungsmessungen in Schulen“ im Speziellen zwischen Fachkompetenzen, fächerübergreifenden Kompetenzen und Handlungskompetenzen.²²⁵ Dabei kommt besonders den Fachkompetenzen, als ein Fundament für fächerübergreifende Kompetenzen und Handlungskompetenzen, eine elementare Bedeutung zu, um in weiterer Folge die Korrelationen der Kompetenzformen reflektieren und dementsprechend berücksichtigen zu können.
- Die „Klieme-Expertise“ zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ empfiehlt besonders den Fachdidaktiken, zur nötigen Darstellung fach- bzw. domänen-spezifischer Kompetenzen entsprechende Kompetenzmodelle zu entwickeln. Zu diesem Zweck legt die Autorengruppe nahe, fach- bzw. domänenspezifische (Teil-) Kompetenzen zu formulieren und diese im Weiteren in mehreren aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen (Niveaustufen) abzubilden, wobei hier die Beziehung zwischen Wissen und Können besonders zum Tragen kommen sollte.²²⁶

3.2 Der Begriff „Bildungsstandards“ in der gegenwärtigen Bildungsdebatte

Kaum ein bildungspolitisches Thema wird derzeit im deutschsprachigen Raum so umfassend diskutiert wie Bildungsstandards für SchülerInnen.²²⁷ Ein ausschlaggebender Grund hierfür sind sicherlich die in der Vergangenheit wenig zufriedenstellenden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder PIRLS.²²⁸ Dieses Kapitel soll im Ansatz klären, was unter Bildungsstandards im derzeitigen bildungswissenschaftlichen Diskurs zu verstehen ist, um sich im Folgenden weiter damit auseinandersetzen zu können.

²²⁴ Beide Zitate: Weinert, 2002, S. 27–28.

²²⁵ Vgl. besonders Weinert, 2002, S. 28.

²²⁶ Vgl. besonders Klieme (u.a.), 2009, S. 21–23 und 74–78.

²²⁷ Vgl. hierzu etwa „Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung“ (BIFIE (Hrsg.), 2011) oder die „Klieme-Expertise“ (Klieme (u.a.), 2009).

²²⁸ Vgl. BIFIE (Hrsg.), 2011, S. 4; Klieme (u.a.), 2009, S. 11–14.

Spätestens seit der ersten Auflage der „Klieme-Expertise“ gibt es für Bildungsstandards eine Definition, die in der deutschsprachigen Bildungsdebatte einen breiten Konsens gefunden hat. So enthält die Expertise u.a. die Begriffsbestimmung: „Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.“²²⁹

Da Bildungsstandards nach der „Klieme-Expertise“ stark fach- bzw. domänenspezifisch sind und daher Kompetenzen innerhalb des Faches bzw. der Domäne festgelegt werden sollten, ist es vorrangig Aufgabe der Fachdidaktiken, Standards anhand von (den bereits weiter oben beschriebenen) Kompetenzmodellen zu erarbeiten. Die „Klieme-Expertise“ legt nahe, hierbei als Grundlage auf den Kernbestand der spezifischen Lernbereiche zu fokussieren und die Standards so nachvollziehbar und realistisch wie möglich darzustellen. Ob Bildungsstandards ausschließlich für alle SchülerInnen zu bewältigende Mindeststandards oder zusätzlich auch Regelstandards bzw. sogar nur für einen geringen Prozentsatz der SchülerInnen gedachte Maximalstandards vorgeben sollten, wird derzeit in den Wissenschaften äußerst kontrovers diskutiert. Allerdings meinen die AutorInnen der „Klieme-Expertise“, dass die Bildungsstandards wenigstens Mindestniveaus definieren müssen, die von allen SchülerInnen in bestimmten Zeiträumen zu erreichen und deshalb auch zu überprüfen sind.²³⁰

Am Beispiel Österreich wird deutlich, dass die schulische Auseinandersetzung mit Bildungsstandards gegenwärtig auch in der Praxis anläuft. Die gesetzliche Verordnung für Bildungsstandards betrifft allerdings nicht alle Fächer gleichermaßen, sondern wurde bisher nur für Deutsch, Lesen und Schreiben sowie Mathematik (bis zur vierten Schulstufe) bzw. für Deutsch, Englisch und Mathematik (für die Unterstufe bzw. Sekundarstufe I) erlassen.²³¹ Die jeweiligen Kompetenzen für SchülerInnen²³² sollen in diesen Fächern zukünftig auch am Ende der vierten und achten Schulstufe durch standardisierte Tests überprüft werden, um dem Bundesministerium, den Schulbehörden, Schulen und LehrerInnen, aber auch den SchülerInnen selbst entsprechende Rückmeldungen geben zu können. Die ersten

²²⁹ Klieme (u.a.), 2009, S. 19.

²³⁰ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 24–30.

²³¹ Vgl. BIFIE (Hrsg.), 2011, S. 7–11.

²³² Vgl. zu den formulierten Kompetenzmodellen der Bildungsstandards in Österreich BIFIE (Hrsg.), 2011, S. 7–11.

domänenspezifischen Tests, die das „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens“ (BIFIE) koordiniert, beginnen im Schuljahr 2011/2012. Schon im Jahr 2014 möchte das BIFIE bereits alle betreffenden Fächer erstmals getestet haben.²³³

3.3 Kompetenzen und Bildungsstandards im religionspädagogischen Diskurs

Die Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards ist freilich auch am Schulfach Religion nicht spurlos vorübergegangen. Aus diesem Grund bildet sich für die Religionspädagogik eine Vielzahl an Fragestellungen heraus, die im Forschungsdiskurs aktuell intensiv diskutiert werden.²³⁴ Themen wie Sinn, Grenzen und Risiken von Kompetenzen und Standards werden ebenso berücksichtigt wie weitere Auswirkungen auf Lernende und Lehrende. Im Folgenden soll daher ein knapper Einblick in die damit zusammenhängenden Entwicklungsprozesse des schulischen Religionsunterrichts und den darauf bezogenen religionspädagogischen Diskurs gegeben werden, da eine solche Auseinandersetzung für die weiteren Themen und Fragestellungen dieser Arbeit als wichtige Orientierungshilfe dienen kann.

Grundsätzlich ist in der aktuellen Diskussion durchaus festzustellen, dass die evangelischen Kirchen in Deutschland und Österreich Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Bildungsstandards nicht ablehnend gegenüberstehen, auch wenn konsequenterweise ebenfalls immer wieder auf gewisse Diskrepanzen und Risiken aufmerksam gemacht wird.

Schon in der 2003 erstmals veröffentlichten Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“²³⁵ ist der Kompetenzbegriff nicht negativ besetzt, da dieser den Teilaspekt des *Könnens* betont und auf diese Weise *Wissen* und *Handeln* speziell verbunden werden.²³⁶ So meint die Denkschrift dazu: „Was nützen politische Programme und moralische Parolen, die Solidarität und Gemeinsinn im Staat, Streitkultur und Verständigungsfähigkeit in der Bevölkerung sowie Beiträge zu weltweiter sozialer Gerechtigkeit und Frieden betreffen, wenn das Wissen davon, wie es sein sollte, wegen mangelnden Könnens nicht zum Handeln führt?“²³⁷ Allerdings

²³³ Vgl. BIFIE (Hrsg.), 2011, S. 17–54 (im Besonderen S. 19 und 38).

²³⁴ Vgl. hierzu etwa den schon zu Beginn dieser Diskussion erschienenen Sammelband „Standards für Religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung“ (Rothgangel/Fischer (Hrsg.), 2004).

²³⁵ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2005.

²³⁶ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2005, S. 70–71.

²³⁷ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2005, S. 70–71.

warnen die Autoren im selben Absatz auch davor, Religion und Moral allzu schnell auf religiöse und moralische Kompetenzen zu beschränken²³⁸, denn „Religion und Ethik sind keine direkt vermittelbaren ‚Fertigkeiten‘, vielmehr stellen sie vor Fragen, bei denen es um das gesamte menschliche Dasein geht.“²³⁹ Schon ein Jahr später wird in einer weiteren Stellungnahme der EKD²⁴⁰ darüber nachgedacht, welchen Beitrag der Religionsunterricht (noch vornehmlich in der Oberstufe) bei der „Vermittlung grundlegender Kompetenzen“²⁴¹ leisten kann.²⁴² In diesem Zusammenhang hebt die EKD die Reflexion elementarer Glaubens- und Gottesfragen und biblischer Traditionen ebenso hervor wie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensweg bzw. mit moralisch-ethischen Fragestellungen.²⁴³ Auch das Comenius-Institut Münster beschäftigte sich schon 2004 ausführlich mit Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht. Im Arbeitspapier „Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln“²⁴⁴ werden erste regionale Konzeptionen für den Religionsunterricht in Baden-Württemberg, Hessen und Hamburg ebenso betrachtet wie grundlegende Fragen zu Bildungsstandards, Kompetenzmodellen, religiöser Kompetenz oder diesen Aspekten entsprechenden Aufgabenstellungen.²⁴⁵ Die VerfasserInnen des Arbeitspapiers ziehen nach gründlicher Reflexion schließlich die Bilanz: „Die Beteiligung der evangelischen Kirchen an der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards sollte auf Grundlage eines umfassenden Bildungsverständnisses erfolgen. Insbesondere ist die Frage nach ‚religiöser Kompetenz‘ als Ziel religiöser Erziehung vordringlich zu bearbeiten. Eine Konkretisierung fachlicher Bildungsstandards in Form von Aufgabenstellungen, zu deren Lösung im Prozess und im Ergebnis Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickelt werden beziehungsweise ‚gezeigt‘ werden, wird einen Kern der weiteren religionspädagogischen Entwicklungsarbeit darstellen.“²⁴⁶

Die im Jahr 2010 vom Kirchenamt der EKD herausgegebene Schrift „Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe“²⁴⁷ sowie das 2011 erschienene Kompetenzmodell „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen

²³⁸ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2005, S. 70; Obst, 2010, S. 42.

²³⁹ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2005, S. 70.

²⁴⁰ „Religion und Allgemeine Hochschulreife. Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur“ (Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2004).

²⁴¹ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2004, S. 9.

²⁴² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2004, S. 9–10.

²⁴³ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2004, S. 9.

²⁴⁴ Elsenbast/Fischer/Schreiner, 2004.

²⁴⁵ Vgl. Elsenbast/Fischer/Schreiner, 2004, S. 3–22.

²⁴⁶ Elsenbast/Fischer/Schreiner, 2004, S. 28.

²⁴⁷ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2010.

Religionsunterricht der Sekundarstufe I“²⁴⁸ verdeutlichen schließlich endgültig, dass Kompetenzen und Standards im deutschen evangelischen Religionsunterricht nicht mehr zu übersehen sind. So will die Arbeitsgruppe des Kerncurriculums (in Korrelation mit Prüfungsanforderungen und Standards²⁴⁹) zentrale Inhalte und Fragestellungen des Religionsunterrichts in der Oberstufe herausarbeiten und sie mit „Kompetenzen religiöser Bildung“²⁵⁰ koordinieren, um den verschiedenen regionalen Fachkonferenzen eine fundierte Grundlage bieten zu können.²⁵¹ Als Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I bietet die EKD sogar ein äußerst fachspezifisches und ausdifferenziertes Kompetenzmodell an, in dem acht ausformulierte Teilkompetenzen sowie bereits mögliche Standards zu den Kompetenzen in die weitere Diskussion eingebracht werden.²⁵²

Nicht nur in Deutschland, auch in Österreich reagierte die evangelische Kirche äußerst konstruktiv auf die Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards. So wurden etwa von einer pädagogischen ExpertInnengruppe ab 2007 – im Einklang mit dem aktuellen Lehrplan der Sekundarstufe I²⁵³ – acht „Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht SEK I“²⁵⁴ formuliert, die als Orientierungsrahmen für den Unterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I dienen sollen.²⁵⁵ Den AutorInnen ist es mit ihrem fachspezifischen Modell ein Anliegen, „dass der Evangelische RU als solcher erkennbar bleibt und nicht mit einem Ethikunterricht oder einem Training für soziale Kommunikation verwechselt werden kann.“²⁵⁶ In weiterer Folge erarbeitete die Autorengruppe anhand der acht Kompetenzen ein (noch nicht öffentlich zugängliches und noch in Reflexionsphase befindliches) Kompetenzraster, in welchem die Kompetenzen in einem weiteren Stufenmodell dargestellt werden, um so den Lehrenden in Österreich bereits ein ausdifferenziertes Modell zur Verfügung stellen zu können.²⁵⁷

²⁴⁸ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2011.

²⁴⁹ Hierbei orientiert sich die Arbeitsgruppe an einer Empfehlung in der „Klieme-Expertise“, welche meint: „Kerncurricula und Bildungsstandards gemeinsam stellen insofern den Referenzrahmen dar, der innerschulische Arbeit anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann“; (Klieme (u.a.), 2009, S. 98).

²⁵⁰ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2010, S. 14.

²⁵¹ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2010, S. 13–14.

²⁵² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), 2011, S. 17–22.

²⁵³ Der 2002 ausgegebene „Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen“ findet sich unter:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11563/lp_evang.pdf

²⁵⁴ Die acht Kompetenzen stehen unter den Überschriften: „Mein Selbstbild“, „Persönliche Lebenswelten“, „Modellhafte Lebenswege“, „Existenzielle Fragen“, „Die eine Welt“, „Vielfältige Gottesbilder“, „Stärkender Glaube“ sowie „Lernende Gemeinschaft“ (Schiefermair, 2010, S. 49–50).

²⁵⁵ Vgl. Schiefermair, 2010, S. 44–50.

²⁵⁶ Schiefermair, 2010, S. 44.

²⁵⁷ Evangelischer Oberkirchenrat A. und H.B. – Abteilung Bildung/Konferenz der FachinspektorInnen für den Evangelischen Religionsunterricht (Hrsg.), 2011 (noch nicht öffentlich zugänglich).

Die Beschäftigung mit Kompetenzmodellen und Bildungsstandards eröffnet der Religionspädagogik ganz neue Chancen und Möglichkeiten, das Profil des evangelischen Religionsunterrichts angemessen zu reflektieren, auch wenn im Verhältnis zur allgemeinen Bildungsdiskussion durchaus einige Spannungen festzustellen sind.

Dem Religionsunterricht kommt zweifelsohne sehr entgegen, dass es zu den wesentlichen Grundelementen eines kompetenzorientierten Unterrichts gehören sollte, den individuellen SchülerInnenbezug besonders zu berücksichtigen, ist doch die Orientierung am Schüler/an der Schülerin auch eines der Fundamente der modernen Religionsdidaktik.²⁵⁸ Durch die Kompetenzorientierung können „die individuellen Lernprozesse“ an Bedeutung gewinnen, wobei die Lehrenden dazu aufgerufen sind, diese Prozesse „zu organisieren, zu fördern und zu begleiten.“²⁵⁹ Andererseits bringt die derzeitige Kompetenzdebatte auch ein nicht zu unterschätzendes Spannungsfeld für die religiöse Bildung mit sich. Da die verschiedenen Kompetenzen derzeit häufig in Verbindung mit Bildungsstandards dargestellt werden – was freilich auch den Sinn hat, Kompetenzen operationalisieren und messen zu können – geht damit sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden unausweichlich auch der Leistungsdruck einher, vorgegebenen Kompetenzen bzw. Minimalstandards gerecht werden zu müssen.²⁶⁰ Dabei drängt sich die Frage auf, ob es in einem so komplexen Feld, wie es religiöse Bildung zweifellos darstellt, überhaupt vertretbar ist, derartige Bildungsstandards zu erarbeiten. Die Frankfurter Pädagogin Barbara Asbrand kommt in diesem Zusammenhang sogar zu dem Schluss, „dass auf die Formulierung von *Bildungsstandards*, die Kompetenzen messbar und operationalisierbar machen sollen, für den Religionsunterricht zum jetzigen Zeitpunkt lieber verzichtet werden sollte“²⁶¹, wobei sie sich jedoch nicht gegen die Formulierung „eines Kompetenzmodells religiöser Bildung“²⁶² ausspricht.²⁶³ Auch Religionspädagogen wie Ernst Nipkow oder Friedrich Schweitzer machen auf mögliche Problemfelder aufmerksam, wenngleich sie Bildungsstandards für den Religionsunterricht nicht gänzlich ablehnend gegenüberstehen. So sehen sie bei einer zu unreflektierten Einführung von Bildungsstandards durchaus die Gefahr, dass sich die Schwerpunkte und Interessen des Religionsunterrichts zu sehr zu operationalisierten Kompetenzen und Leistungsmessungen hin verschieben und daher zentrale lebensweltliche Bezüge des

²⁵⁸ Vgl. Grethlein, 2005, 251–252.

²⁵⁹ Beide Zitate: Obst, 2010, S. 65.

²⁶⁰ Man darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen, dass internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS einen wesentlichen Anteil an der aktuellen Bildungsdebatte haben (vgl. hierzu etwa Klieme (u.a.), 2009, S. 11–14.)

²⁶¹ Asbrand, 2007, S. 49.

²⁶² Asbrand, 2007, S. 49.

²⁶³ Vgl. Asbrand, 2007, S. 49.

Religionsunterrichts²⁶⁴ in Zukunft an Bedeutung verlieren könnten.²⁶⁵ Aus diesem Grund erachten sie es als unumgänglich, auch auf Grenzen von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen gerade in der religionspädagogischen Debatte hinzuweisen²⁶⁶ oder, wie es Friedrich Schweitzer äußerst pointiert auf den Punkt bringt: „Am Ende darf bei der Umstellung auf kompetenzorientierte Arbeitsweisen sowie auf Bildungsstandards nicht aus dem Blick geraten, dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt. Für ihr Aufwachsen brauchen Kinder und Jugendliche Erfahrungen und Begegnungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen.“²⁶⁷

Achtet man auf einen entsprechenden Umgang mit Kompetenzen und Standards, können diese für den schulischen Religionsunterricht allerdings auch äußerst konstruktive Elemente enthalten. Neben der bereits erwähnten Betonung des SchülerInnenbezugs in der Kompetenzorientierung, die bei der Formulierung von grundlegenden religiösen Kompetenzmodellen zweifelsohne speziell berücksichtigt werden sollte, verlangen v.a. Standards eine genaue Erarbeitung einheitlicher Profile und Anforderungen des schulischen Religionsunterrichts oder wird durch die reflektierte Vernetzung pädagogischer Teilbegriffe wie Wissen und Können bzw. Lernen und Handeln ein Fundament für einen vieldimensionalen und nachhaltigen Unterricht gelegt.²⁶⁸ Darüber hinaus sieht etwa der Wiener Religionspädagoge Martin Rothgangel gerade in der notwendigen Auseinandersetzung mit Bildungsstandards eine besondere Möglichkeit dafür, „dass religionspädagogische Grundlegendiskussion und religionspädagogische Empirie aufeinander bezogen werden“²⁶⁹, müssen doch gerade Bildungsstandards und darin enthaltene Kompetenzmodelle mit ihren Niveaustufen nicht nur theoretisch entworfen, sondern auch empirisch überprüft und in der Folge weiterentwickelt werden.²⁷⁰ Einen sehr interessanten Ansatz vertritt ferner der Marburger Professor Dietrich Korsch, der den Religionsunterricht mit seinen lebensdeutenden Grundfragen und seiner Orientierung an den SchülerInnen gerade „als Musterfall für die Erarbeitung von Bildungsstandards“²⁷¹ sieht, weshalb sich auch „die

²⁶⁴ So schreibt Karl E. Nipkow: „Es gibt Lebenslagen völlig anderer Beschaffenheit (Scheitern, Schuld, Leiden, Behinderung, aber auch Muße, Kunstgenuss, Spiel), in denen ein leistungs- und erfolgsorientiertes Modell des Lebens anthropologisch unangemessen ist.“ (Nipkow, 2007, S. 134).

²⁶⁵ Vgl. Nipkow, 2007, S. 132-134; Schweitzer, 2004, S. 236–238.

²⁶⁶ Vgl. Nipkow, 2007, S. 134; Schweitzer, 2004, S. 240–241.

²⁶⁷ Schweitzer, 2004, S. 240–241.

²⁶⁸ Vgl. Obst, 2010, S. 58–68.

²⁶⁹ Rothgangel, 2010a, S. 94.

²⁷⁰ Vgl. Rothgangel, 2010a, S. 94–95.

²⁷¹ Korsch, 2006, S. 171.

für Religionspädagogik zuständigen kirchlichen Institute²⁷² am breiten öffentlichen Diskurs rege beteiligen sollten.²⁷³

Bei einer Beschäftigung mit der religionspädagogischen Auseinandersetzung wird zwar deutlich, dass sich die evangelischen Kirchen und die Religionspädagogik in Bezug auf Kompetenzen und Standards im Religionsunterricht grundsätzlich aufgeschlossen geben und daher die pädagogische Umsetzung im schulischen Religionsunterricht schon voll im Gange ist. Andererseits zeigt sich aber auch, dass namhafte Religionspädagogen mit Nachdruck auf mögliche Risiken von Bildungsstandards (und den damit verbundenen Kompetenzmodellen) für den Religionsunterricht aufmerksam machen, da diese bei unreflektierter Formulierung und Anwendung zentrale Elemente der religiösen Bildung (die man nicht operationalisieren und messen kann) zurückdrängen könnten. So ist es zweifelsohne eine wesentliche Aufgabe der Religionspädagogik, neben einer konstruktiven Ausarbeitung von Kompetenzmodellen und Standards auch deren Grenzen zu berücksichtigen und darauf hinzuweisen, dass religiöse Bildung äußerst vielfältig ist und daher nicht allein auf Standards und Kompetenzen reduziert werden kann bzw. darf. Martin Rothgangel meint dazu etwa zusammenfassend: „Religionspädagogik ist weder eine Theorie religiöser Erfahrung noch eine Theorie religiöser Kompetenz; sie ist eine Theorie religiöser Bildung – in deren Zusammenhang Kompetenzen und Bildungsstandards weiterführende Leitbegriffe darstellen.“²⁷⁴

3.4 Beispiele für Modelle religiöser Kompetenz

Grundlegende Überlegungen zu *religiöser Kompetenz* sind nicht erst seit der vermehrt stattfindenden bildungspolitischen Auseinandersetzung mit Bildungsstandards und fach- bzw. domänenspezifischen Kompetenzen vorhanden, auch wenn sie derzeit ein äußerst zentrales Themengebiet der Religionspädagogik darstellen. In diesem Kapitel sollen im Folgenden drei sehr geläufige Modelle religiöser Kompetenz aufgegriffen und näher betrachtet werden, um für die abschließende Reflexion in dieser Arbeit einen weiteren Anhaltspunkt schaffen zu können. Obwohl sich die meisten Modelle konsequenterweise primär (fach- bzw. domänenspezifisch) am schulischen Religionsunterricht orientieren, wurde die Auswahl in diesem Kapitel so getroffen, dass auch elementare Betrachtungen für die abschließende

²⁷² Korsch, 2006, S. 171.

²⁷³ Vgl. Korsch, 2006, S. 170–171.

²⁷⁴ Rothgangel, 2010a, S. 95.

Fragestellung nach Kohärenzen und Divergenzen zur KonfirmandInnenarbeit möglich werden.

3.4.1 Die Konzeption Ulrich Hemels als wegbereitende Arbeit

In der Fragestellung nach einer grundlegenden Konzeption religiöser Kompetenz kann der römisch-katholische Religionspädagoge Ulrich Hemel wohl als ein Wegbereiter bezeichnet werden, setzte er sich doch bereits 1988 (als Kompetenzen und Standards noch kein zentrales Element in der Bildungsdebatte darstellten) in seiner Habilitationsschrift „Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie“²⁷⁵ mit religiöser „Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung“²⁷⁶ ausführlich auseinander.

Ulrich Hemel definiert religiöse Kompetenz als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“²⁷⁷. Dabei sieht er in der Bildung religiöser Kompetenz die Möglichkeit, sich für seinen eigenen Glauben bewusst und reflektiert entscheiden zu können, ohne dass dieser von außen aufoktroziert wird, wobei die Orientierung an religiöser Kompetenz generell auch der Persönlichkeitsentfaltung dient. Zusätzlich sind, so Hemel, gerade religionspädagogische Überlegungen zu Kompetenzen eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit, mit den Humanwissenschaften eine konstruktive Diskussionsgrundlage bilden zu können.²⁷⁸

Um religiöse Kompetenz in insgesamt fünf Teilkompetenzen darzustellen, verwendet Hemel ein „*mehrdimensionales Modell von Religiosität*“²⁷⁹, das er in seiner Habilitationsschrift äußerst sorgfältig aufbereitet.²⁸⁰

Zu Beginn seiner Darlegung erörtert Hemel „*Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität*“²⁸¹, die er als notwendig erachtet, um Religion in ihrer Deutung und Erfahrung von Wirklichkeit wahrnehmen zu können. In diesem Zusammenhang meint er: „Die Vermittlung religiöser Kompetenz in der Dimension der religiösen Sensibilität zielt daher auf die Eröffnung oder Vertiefung eines qualifizierten Zugangs zu religiöser Wirklichkeit.“²⁸² Dabei betrachtet es Hemel als unzureichend, diese pädagogische

²⁷⁵ Hemel, 1988.

²⁷⁶ Hemel, 1988, S. 672.

²⁷⁷ Hemel, 1988, S. 674.

²⁷⁸ Vgl. Hemel, 1988, S. 673.

²⁷⁹ Hemel, 1988, S. 674 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

²⁸⁰ Vgl. hierzu im Besonderen Kap. 7.2 (Hemel, 1988, S. 564–583).

²⁸¹ Hemel, 1988, S. 675 (kursive Hervorhebungen vom Verfasser).

²⁸² Hemel, 1988, S. 676.

Komponente auf ein gewisses Lebensalter oder bestimmte didaktische Prozesse zu beschränken, vielmehr ist der individuelle Lebensbezug der Lernenden zu berücksichtigen.²⁸³

An zweiter Stelle des Konzepts führt der Autor „*Religiöse Kompetenz in der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens*“²⁸⁴ an. Obwohl in dieser Dimension sowohl die religiöse Handlungsfähigkeit als auch die Befähigung, religiöse Rollen auszufüllen, besonders zum Ausdruck kommen, wäre es ein Fehlschluss, dieses Feld nur auf Verhaltensweisen im Gottesdienst zu reduzieren. So deckt es jegliche Handlungen ab, die (ersichtlich oder weniger ersichtlich) aus Religion heraus motiviert sind, wie etwa auch spirituelle oder diakonische Aktivitäten. Nach Hemel kann die Kompetenz in dieser Dimension nicht aufgezwungen werden, denn wenn „die Bereitschaft zum Vollzug religiösen Ausdrucksverhaltens fehlt, sind Lernprozesse in anderen Dimensionen von Religiosität angebracht, beispielsweise im Bereich religiöser Inhaltlichkeit.“²⁸⁵ Es sollte daher geklärt sein, ob bei Lernenden (aber auch bei Lehrenden) die generelle Bereitschaft zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten dieser Dimension vorhanden ist.²⁸⁶

An dritter Stelle behandelt Hemel „*Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit*“²⁸⁷, wobei er unterstreicht, dass die Förderung der Kompetenz hier nicht auf rein kognitive Unterrichtsprozesse begrenzt werden sollte, denn auch das „Singen von Kirchenliedern, das Hören und Lesen biblischer Texte, die visuelle Begegnung mit Inhalten des christlichen Glaubens (Holzkreuz, Kirchenbau, Andachtsbilder) u.a.m. erweisen sich nicht selten als wirksame Übermittler von religiösen Inhalten und Vorstellungen.“²⁸⁸ Nach Hemel ist die Auseinandersetzung mit religiösen Orientierungsgrößen insbesondere dazu geeignet, die individuelle Deutung der Welt zu unterstützen. Auch hier gilt, dass religiöse Kompetenz in dieser Dimension, die auch einen essenziellen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten kann, nicht nur für ein gewisses Lebensalter von Interesse ist, sondern einen das ganze Leben andauernden Reflexionsprozess darstellt.²⁸⁹

An vierter Stelle wird vom Autor „*Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation*“²⁹⁰ betrachtet. Um dieser vielschichtigen Dimension überhaupt gerecht

²⁸³ Vgl. Hemel, 1988, S. 675–677.

²⁸⁴ Hemel, 1988, S. 677 (kursive Hervorhebungen vom Verfasser).

²⁸⁵ Hemel, 1988, S. 678.

²⁸⁶ Vgl. Hemel, 1988, S. 677–680.

²⁸⁷ Hemel, 1988, S. 680 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

²⁸⁸ Hemel, 1988, S. 680–681.

²⁸⁹ Vgl. Hemel, 1988, S. 680–682.

²⁹⁰ Hemel, 1988, S. 682 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

werden zu können, beschreibt Hemel hier gleich mehrere elementare Teilkompetenzen. So ist „religiöse Sprachkompetenz“, welche den persönlichen Umgang mit religiöser Sprache und Ausdrucksformen beinhaltet, ebenso grundlegend wie „religiöse Interaktionskompetenz“ als Grundstock für den Austausch innerhalb einer Religionsgemeinschaft oder „religiöse Dialogkompetenz“ für die Kommunikation mit anderen Religionen und Religionsgemeinschaften. Als besonders subjektbezogene Elemente betont Hemel in diesem Bereich ferner die „religiöse Symbolkompetenz“, um religiöse Symbole entsprechend interpretieren zu können, sowie „religiöse Mitteilungskompetenz“, die sowohl die Kommunikation zwischen den Menschen als auch die Kommunikation zwischen Gott und Mensch beinhaltet. Dabei hält der Autor daran fest, dass „gezielte, situations- und altersgerechte religionspädagogische Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der religiösen Kommunikationskompetenz zugleich einen Beitrag zur allgemeinen kommunikativen Kompetenz und zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung leisten“²⁹¹ kann.²⁹²

Das Konzept wird von Hemel schließlich durch das Feld „*Religiöse Kompetenz in der Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung*“²⁹³ vervollständigt. In dieser Dimension wird vom Autor v.a. die Entscheidungskompetenz akzentuiert, denn der „Sinn einer solchen Entscheidungskompetenz besteht dann darin, eine persönliche Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Form von religiöser Selbst- und Weltdeutung vorzunehmen.“²⁹⁴ Diesem Aspekt kommt in Hemels Entwurf eine signifikante Bedeutung zu, da der lebensweltliche Bezug besonders deutlich zum Vorschein kommt.²⁹⁵ Gerade an dieser Dimension wird deutlich, warum Hemel „religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung“²⁹⁶ sieht, kommt hier doch die eigene Verantwortung und Freiheit in Bezug auf religiöse Deutungsprozesse und Ausdrucksweisen auf besondere Weise zum Tragen.

Wie schon anfangs festgestellt, leistete Ulrich Hemel mit seiner außergewöhnlich gründlichen Ausarbeitung einen unverzichtbaren Beitrag für die weitere – sowohl römisch-katholische und evangelische als auch andere Religionen und Konfessionen betreffende – religionspädagogische Kompetenzdebatte. Schon allein die Feststellung, dass sich die Expertengruppe des Comenius-Instituts in ihrer 18 Jahre später entstandenen Expertise

²⁹¹ Hemel, 1988, S. 686.

²⁹² Vgl. Hemel, 1988, S. 682–686.

²⁹³ Hemel, 1988, S. 686 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

²⁹⁴ Hemel, 1988, S. 686–687.

²⁹⁵ Vgl. Hemel, 1988, S. 686–688.

²⁹⁶ So die Überschrift des letzten Kapitels von Hemels Habilitationsschrift (Hemel, 1988, S. 672).

„Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“²⁹⁷ an Hemels Definition und Konzeption orientiert²⁹⁸, spricht für die Qualität seiner Arbeit. Tatsächlich bieten die verschiedenen Blickwinkel und Teilaspekte in Hemels Habilitationsschrift ein äußerst stabiles Fundament für weiterführende Überlegungen. Darüber hinaus sind sein lebensweltlicher Zugang sowie die damit verbundene Betonung der Eigenverantwortung und Freiheit innerhalb der religiösen Bildungsdebatte aktueller denn je und sollten deshalb nicht allein auf die Diskussion um den schulischen Religionsunterricht beschränkt werden.

3.4.2 Das Berliner Forschungsprojekt als Beispiel eines empirischen

Zugangs

Das in den Jahren 2003 und 2004 begonnene und bis zu einer abschließenden Publikation²⁹⁹ im Jahre 2011 laufende Berliner Forschungsprojekt geht von einer Grundkonzeption aus, die auf Überlegungen der Pädagogen Dietrich Benner³⁰⁰ und Rolf Schieder³⁰¹ sowie Joachim Willems und Henning Schluß fußt.³⁰² Besonders interessant ist, dass dieses Konzept als Fundament umfangreicher empirischer Studien zu religiöser Kompetenz eingesetzt wurde³⁰³ und es somit v.a. in der empirischen Auseinandersetzung in diesem Forschungsfeld eine beachtenswerte Rolle einnimmt.

Das Modell der Berliner Arbeitsgruppe durchlief in der mehrjährigen Projektzeit einige wesentliche Entwicklungsschritte. In einem 2007 erschienenen Fachartikel formulierten die AutorInnen – primär auf den schulischen Religionsunterricht Bezug nehmend – drei wesentliche Ziele des Modells. So möchten sie erreichen, „dass sich die Fachspezifik des Religionsunterrichts darin abbildet, zugleich aber die Anschlussfähigkeit an Kompetenzmodelle anderer Fächer gegeben ist“, „dass das Modell im Blick auf die empirische Testung religiöser Kompetenz operationalisierbar ist“ sowie „dass sich im Rahmen des Modells Kompetenzniveaus auf der Grundlage empirischer Ergebnisse

²⁹⁷ Fischer/Elsenbast (Red.), 2006; vgl. hierzu auch Kap. 3.4.3.

²⁹⁸ Vgl. Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 17.

²⁹⁹ Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011.

³⁰⁰ Vgl. hierzu etwa den Fachartikel „Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht“ (Benner, 2004).

³⁰¹ Vgl. hierzu etwa den Fachartikel „Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz“. (Schieder, 2004).

³⁰² Vgl. Obst, 2010, S. 87; Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 7.

³⁰³ So auch in der KonfirmandInnenarbeit, wie etwa der Fachartikel „Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK“ zeigt. (Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, 2008).

unterscheiden lassen.“³⁰⁴ Darauf aufbauend arbeiteten die AutorInnen drei grundlegende *Gegenstandsbereiche* des Kompetenzmodelles heraus:

- „Bezugsreligion/-konfession des Unterrichts“
- „andere Religionen“
- „religiöse Aspekte in außerreligiösen Bereichen“³⁰⁵

Mit den äußerst allgemein gehaltenen Termini „Bezugskonfession“ und „Bezugsreligion“ im ersten Gegenstandsbereich berücksichtigt die Arbeitsgruppe zu Recht den Umstand, dass in der heutigen Gesellschaft die Religion des schulischen Unterrichtsfaches nicht zwangsläufig mit der Religionszugehörigkeit der SchülerInnen übereinstimmen muss.³⁰⁶ Des Weiteren ist es den VerfasserInnen ein Anliegen, andere Religionen und Konfessionen und religiöse Faktoren außerhalb spezifisch religiöser Felder nicht auszuklammern, sondern schon im Fundament zu berücksichtigen.³⁰⁷ So muss der Religionsunterricht „in einer Bezugsreligion stets auch Quellen, Zeugnisse und Rituale aus anderen Konfessionen und Religionen thematisieren und interreligiöse Begegnungen ermöglichen“³⁰⁸ sowie die SchülerInnen dazu befähigen, „die Spuren des Religiösen in außerreligiösen Bereichen zu bemerken und ihre außerreligiösen Bedeutungen auch unter theologischen Fragestellungen zu diskutieren.“³⁰⁹

Um religiöse Kompetenz in den weiteren empirischen Schritten mit den drei Gegenstandsbereichen in Bezug setzen zu können, akzentuieren die AutorInnen im Weiteren folgende zwei grundlegende Teilbereiche religiöser Kompetenz:

- „religiöse Deutungskompetenz“
- „religiöse Partizipationskompetenz“³¹⁰

Dabei zählt zum Feld der Deutungskompetenz die hermeneutische Komponente, religiöse Phänomene auf Grundlage individueller Erfahrungen und Grundkenntnisse entsprechend zu interpretieren, Partizipationskompetenz hingegen bedeutet, zu „Partizipationserfahrungen in religiösen oder religiös interpretierbaren Feldern“³¹¹ reflektiert Stellung beziehen zu können. Obwohl die beiden Teilkompetenzen im Modell zwei verschiedene Dimensionen darstellen,

³⁰⁴ Alle drei Zitate: Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S.71.

³⁰⁵ Alle drei Zitate: Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 71; vgl. dazu auch Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 48–49.

³⁰⁶ In Österreich wird dieser Faktor etwa durch die Möglichkeit deutlich, dass der schulische Religionsunterricht auch ohne Bekenntnis als Freifach besucht werden kann.

³⁰⁷ Vgl. Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 71–72.

³⁰⁸ Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 71–72.

³⁰⁹ Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 72.

³¹⁰ Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 72.

³¹¹ Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 73.

stehen sie unvermeidbar in festem Bezug zueinander. So wird die Partizipationskompetenz ebenso von der Deutung religiöser Phänomene beeinflusst, wie sie selbst zu neuen Erfahrungen beiträgt, die wiederum interpretiert werden müssen, wodurch ein hermeneutischer Prozess in Bewegung gerät.³¹²

Wie bereits festgestellt, diente das Grundkonzept des Berliner Modells weiteren empirischen Studien, die besonders ausgedehnt im schulischen Umfeld durchgeführt wurden.³¹³ Auf Grundlage erster Auswertungen entwickelte sich allerdings auch das Fundament des Berliner Modells entsprechend weiter, sodass die beiden Teilkompetenzen religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz noch durch den dritten Bereich „*religionskundliche Kenntnisse*“ erweitert wurden und die AutorInnen (als Voraussetzung dieser drei Teilkompetenzen) das Segment „*Erfahrungen mit Religionsbezug*“³¹⁴ besonders berücksichtigten. Durch diese Unterscheidungen waren die VerfasserInnen in der Lage, v.a. die Wissensdimension differenzierter zu erfassen und auszuwerten.³¹⁵ Für die religiöse Deutungskompetenz gelang es der Projektgruppe schließlich fünf Niveaustufen zu formulieren, wobei sich diese von der ersten Stufe „Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Rituale interpretieren, die Bezüge zu lebensweltlich bekannten religiösen Konventionen und Erfahrungen aufweisen“ bis zur höchsten Stufe „Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen“³¹⁶ sukzessive steigert.

An dem Projekt des Berliner Modells ist positiv hervorzuheben, dass es den empirischen Zugang zu dem durchaus komplexen Feld der religiösen Kompetenz sucht und damit zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung einen unverzichtbaren Beitrag leistet.³¹⁷ Jedoch ist eine solche Herangehensweise besonders im religiösen Fachbereich nicht gerade einfach, worauf die AutorInnen in ihren Vorüberlegungen selbst hinweisen. So berücksichtigen sie durchaus, dass sich nur gewisse Komponenten religiöser Bildung empirisch messen lassen, und meinen bereits 2007 dazu: „In das Konzept religiöser Kompetenz nach dem Berliner

³¹² Vgl. Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 72–73; vgl. dazu auch Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 78–79.

³¹³ Vgl. etwa zu den Testinstrumenten Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 43–73.

³¹⁴ Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 31 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

³¹⁵ Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 78–79.

³¹⁶ Benner/Schieder/Schluß/Willems (Hrsg.), 2011, S. 126.

³¹⁷ So macht etwa Martin Rothgangel auf die äußerst wichtige Vernetzung von Theorie und Empirie bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Standards aufmerksam. (Vgl. Rothgangel, 2010a, S. 94–95); vgl. speziell zum Berliner Forschungsprojekt auch Rothgangel, 2008, S. 194–196.

Modell geht daher nur ein, was unterrichtlich vermittelt *und* mit dem (...) Instrumentarium empirisch erhoben werden kann. (...) Religiöse Kompetenz muss zentral als eine reflexive Kompetenz (also eine kognitive Leistung) verstanden werden, die von Glaubenseinstellungen zu unterscheiden ist, die aber auch mehr sein muss als nur die Wiedergabe von gelerntem Wissen. Es geht um die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten, also ein reflexives *Können*.“³¹⁸ In diesen fundierenden Äußerungen wird zwar die (auch in der „Klieme-Expertise“ geforderte) Wechselbeziehung zwischen Wissen und Können³¹⁹ deutlich hervorgehoben, jedoch besteht bei einer so explizit empirischen Ausrichtung (wie sie beim Berliner Projekt sehr deutlich festzustellen ist) wohl auch die nicht zu unterschätzende Gefahr, dass das wissenschaftliche Interesse hier schon zu sehr auf der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen bzw. den objektiven Beurteilungen und Einordnungen von Kenntnissen, Interpretationen und Stellungnahmen liegt und der so bedeutende subjektive Religions- und SchülerInnenbezug (trotz der in der Grundkonzeption durchaus vorhandenen Berücksichtigung der persönlichen Erfahrungshorizonte) in den weiteren Auseinandersetzungen einfach zu kurz kommt.³²⁰

Ferner kann auch die fach- bzw. domänenspezifische Ausrichtung des Modells sicherlich kontrovers diskutiert werden. Gabriele Obst merkt zur zugrundeliegenden Konzeption etwa kritisch an, dass diese dem *evangelischen* Religionsunterricht nur unzureichend gerecht werde, da sie den fachlichen Bezug (außerhalb bestimmter didaktischer Vorgänge) zu wenig berücksichtige.³²¹ Andererseits muss auch festgehalten werden, dass die Arbeitsgruppe mit ihrer Zugangsweise gerade von essenziellen *Grundaspekten* des auf eine immer komplexer werdende Gesellschaft reagierenden Unterrichts ausgeht. Nicht nur wird berücksichtigt, dass heute nicht mehr für alle SchülerInnen die Bezugsreligion des Unterrichts zwingend auch die subjektive Religion darstellt, sondern auch die aktuell wohl äußerst bedeutende Auseinandersetzung mit anderen Religionen, Konfessionen und religiösen Perspektiven außerhalb spezifisch religiöser Bereiche wird als grundlegend betrachtet. Des Weiteren lässt sich auch kaum bestreiten, dass Interpretation und Partizipation (die im Berliner Modell als Teilkompetenzen gesehen werden) bedeutende Grundelemente eines reflektierten Modells

³¹⁸ Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 69.

³¹⁹ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 78–90.

³²⁰ Vgl. hierzu auch Gabriele Obst: „Problematisch ist, dass sich die Schlichtheit des Modells offenbar weniger dem Bemühen verdankt, der Differenziertheit der Kompetenzen religiöser Bildung gerecht zu werden als vielmehr ein handhabbares Instrument für empirische Untersuchung entwickeln zu können.“ (Obst, 2010, S. 92).

³²¹ Vgl. Obst, 2010, S. 92.

religiöser Kompetenz darstellen, auch wenn die Religionspädagogik in der Debatte um Kompetenzen sicherlich noch mehr Aspekte³²² ausdifferenzieren kann.³²³

3.4.3 „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ im Kompetenzmodell des Comenius-Instituts Münster und in ihrer Weiterentwicklung im Kompetenzmodell der EKD

Das von einer 13-köpfigen ExpertInnengruppe des Comenius-Instituts Münster 2006 erarbeitete Kompetenzmodell „*Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*“³²⁴ ist wohl eines der meistreflektierten Modelle innerhalb der Religionspädagogik. Schon ein Jahr nach dessen Erscheinen kam bereits das Sammelwerk „Stellungnahme und Kommentare zu ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘“³²⁵ heraus, das Stellungnahmen zahlreicher namhafter Wissenschaftler zu diesem Entwurf enthält. Die ExpertInnengruppe konzipiert in ihrem Modell – nach gründlicher Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, Bildungsstandards und religiöser bzw. allgemeiner Bildung sowie das Modell Ulrich Hemels³²⁶ besonders berücksichtigend – insgesamt zwölf Kompetenzen religiöser Bildung, die in den verschiedenen Gegenstandsbereichen und Erschließungsdimensionen dargestellt werden. Darüber hinaus bietet die Expertise zu jeder Teilkompetenz verschiedene Beispielaufgaben für den Schulunterricht³²⁷, welche bereits im Religionsunterricht mit SchülerInnen empirisch erprobt wurden.

Ähnlich dem Berliner Modell formulierte auch die Autorengruppe des Comenius-Instituts bestimmte *Gegenstandsbereiche*, auf die sich die Teilkompetenzen beziehen. Allerdings geht letzteres nicht nur von drei, sondern von vier Gegenstandsbereichen aus, da auch der subjektive Religionsbezug als eigener Bereich hervorgehoben wird. Damit lauten die Gegenstandsbereiche, die von den Verfassern als *vertikale Ebene* ihres Modells bezeichnet werden:

- „die *subjektive Religion der Schüler/innen*, die sich in einem individuellen Selbstverständnis ausdrückt, als persönliche Überzeugung und Wertorientierung“

³²² Vgl. hierzu etwa das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts Münster (Kap. 3.4.3).

³²³ Vgl. hierzu auch den Aufsatz „Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung“, in dem Bernhard Dressler Partizipationskompetenz und Deutungskompetenz als die zwei Kernkompetenzen sieht, von welchen sich die anderen Teilkompetenzen ableiten lassen. (Dressler, 2010, S. 32–33); vgl. dazu auch Rothgangel, 2008, S. 194–196.

³²⁴ Fischer/Elsenbast (Red.), 2006 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

³²⁵ Elsenbast/Fischer (Hrsg.), 2007.

³²⁶ Vgl. Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 17; vgl. zu Hemels Modell auch Kap. 3.4.1.

³²⁷ Vgl. Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 24–72.

- „die *Bezugsreligion des Religionsunterrichts*, die sich nach der Religion des Lehrers/der Lehrerin richtet und in den grundlegenden Überzeugungen, Traditionen und Grundsätzen der den Religionsunterricht (mit)verantwortenden Religionsgemeinschaft (...) begründet ist, d.h. hier konkret das Christentum evangelischer Prägung“
- „*andere Religionen und Weltanschauungen*, die in der religiös pluriformen Gesellschaft relevant sind und in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen“
- „Religion als *gesellschaftliches und kulturelles Phänomen* in Bildung, Kunst, Literatur, Musik und als Begründungszusammenhang für ethisch-moralisches Verhalten und politisches Handeln.“³²⁸

Als *horizontale Ebene* des Kompetenzmodells erarbeiteten die Autoren fünf „*Dimensionen der Erschließung von Religion*“, die als fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen gelten können“³²⁹. Diese Dimensionen beziehen sich im Grunde auf alle zwölf Teilkompetenzen, auch wenn in der Formulierung der Teilkompetenzen bereits gewisse Schwerpunkte erkennbar sind.³³⁰ Die von der Arbeitsgruppe definierten fünf Dimensionen sind:

- „Perzeption: *wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene“
- „Kognition: *verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse“
- „Performanz: *gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen“
- „Interaktion: *kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog“
- „Partizipation: *teilhaben und entscheiden*: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis.“³³¹

Schließlich formulierte die Arbeitsgruppe für das Modell des Comenius-Instituts zwölf „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, wobei es vermieden wurde, die Kompetenzen bestimmten Gegenstandsbereichen bzw. Dimensionen zuzuordnen oder eine hierarchische Reihung festzulegen.³³² Die zwölf Kompetenzen des Modells sind demnach:

- „1. Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.“
- „2. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen.“

³²⁸ Alle vier Zitate: Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 18.

³²⁹ Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 17.

³³⁰ Vgl. Obst, 2010, S. 99.

³³¹ Alle fünf Zitate: Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 17.

³³² „Von einer präzisen Zuordnung von Kompetenzen zu beiden Ebenen im Sinne eines 5 x 4 Tabellenrasters wurde Abstand genommen, weil dies zu unlösbaren Überschneidungs- und Abgrenzungsproblemen sowie zu einer praxisfernen Überdifferenzierung geführt hätte. (...) Die 12 Kompetenzen stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis (der Reihenfolge, der Gewichtung) zueinander.“ (Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 18).

- „3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten.“
- „4. Grundformen religiöser Sprache (z.B. Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten.“
- „5. Über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.“
- „6. Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.“
- „7. Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden.“³³³
- „8. Sich mit anderen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.“
- „9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.“
- „10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (z.B. von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung Werktag/Sonntag) erkennen und darstellen.“
- „11. Religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.“
- „12. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z.B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.“³³⁴

In den umfangreichen pädagogischen Reaktionen finden sich zahlreiche Stimmen, die den wesentlichen Beitrag dieses Modells zur religionspädagogischen Diskussion betonen, auch wenn ab und an skeptische Anmerkungen zu bestimmten Aspekten zu finden sind.³³⁵ Die Kritikpunkte richten sich v.a. gegen den von manchen Pädagogen als unzureichend erachteten fach- bzw. domänenspezifischen Bezug des Konzepts. Der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer etwa merkt zum Modell an, „dass es sich so gesehen *noch nicht* um Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht handeln kann“³³⁶, da der darin enthaltene Religionsbegriff für den evangelischen Schulunterricht zu allgemein ausgerichtet sei.³³⁷ Sieht man das Modell bereits als eine endgültige Formulierung von Standards religiöser Bildung für den evangelischen Religionsunterricht, ist dieser Meinung durchaus zuzustimmen, erscheinen die Teilkompetenzen des Modells (auch wegen der fehlenden Niveaustufen) doch tatsächlich als noch zu undifferenziert. Andererseits verstehen die Experten der Arbeitsgruppe ihr grundlegendes Kompetenzmodell auch selbst nicht als ein in Stein gemeißeltes Fundament für Bildungsstandards, sondern vielmehr als Diskussions- und

³³³ Alle sieben Zitate: Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 19 (Teilkompetenzen im Original fettgedruckt).

³³⁴ Alle fünf Zitate: Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 20 (Teilkompetenzen im Original fettgedruckt).

³³⁵ Einen guten Überblick über die religionspädagogische Diskussion zu diesem Modell gibt etwa Gabriele Obst (Obst, 2010, S. 100–106).

³³⁶ Schweitzer, 2007, S. 12.

³³⁷ Vgl. Schweitzer, 2007, S. 11–14.

Arbeitsgrundlage für die auf mehreren Ebenen stattfindende pädagogische Weiterentwicklung³³⁸, wie sie etwa tatsächlich mit dem äußerst ausdifferenzierten fach- bzw. domänenspezifischen Kompetenzmodell der EKD *„Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe. Ein Orientierungsrahmen“*³³⁹ vier Jahre später geschehen ist. Allerdings werden auch im EKD-Modell neben einer genaueren Ausdifferenzierung der Kompetenzen als Vorschläge für Standards³⁴⁰ *vier Bezugspunkte* sowie *acht grundlegende Kompetenzen* für den Religionsunterricht formuliert. Daneben fällt in der Konzeption der EKD besonders auf, dass die Autoren nicht wie im Modell des Comenius-Instituts von Dimensionen der Religionserschließung, sondern von *fünf „prozessbezogene(n) Kompetenzen religiöser Bildung“*³⁴¹ als Fundamente sprechen. Somit stellt sich die Grundkonzeption³⁴² des EKD-Modells folgendermaßen dar:

Die vier Bezugspunkte des Kompetenzmodells sind:

- „die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre Fragen nach dem eigenen Glauben“
- „die christliche Überlieferung und Lehre“
- „andere Religionen und Weltanschauungen“
- „religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont“³⁴³

Die fünf „prozessbezogene(n) Kompetenzen religiöser Bildung“ sind:

- „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben)“
- „Deutungsfähigkeit (religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten)“
- „Urteilsfähigkeit (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen)“
- „Dialogfähigkeit (am Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen argumentierend teilnehmen)“
- „Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (in religiös bedeutsamen Zusammenhängen handeln und mitgestalten)“³⁴⁴

³³⁸ Vgl. Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 73.

³³⁹ Kirchenamt der EKD, 2011 (kursive Hervorhebung vom Verfasser).

³⁴⁰ Vgl. Kirchenamt der EKD, 2011, S. 19–22.

³⁴¹ Kirchenamt der EKD, 2011, S. 17 (kursive Hervorhebung vom Verfasser)..

³⁴² Auf die acht Standards, die im Modell der EKD bereits postuliert und zur wissenschaftlichen Diskussion gebracht werden, soll im Weiteren nicht genauer eingegangen werden, da diese für die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit nicht von primärer Bedeutung sind.

³⁴³ Alle vier Zitate: Kirchenamt der EKD, 2011, S. 17.

³⁴⁴ Alle sechs Zitate: Kirchenamt der EKD, 2011, S. 17.

Die „acht Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“³⁴⁵ sind:

- „1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.“
- „2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.“
- „3. Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion kennen und daran teilhaben können.“
- „4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.“
- „5. Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.“
- „6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen.“
- „7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.“
- „8. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären.“³⁴⁶

Im direkten Vergleich wird schnell deutlich, dass es sich bei dem Kompetenzmodell der EKD um eine Weiterentwicklung des Modells des Comenius-Instituts handelt. Obwohl die ExpertInnengruppe der EKD (wohl auch im Hinblick auf die weiterführenden Standards) vier Kompetenzen weniger formuliert und das Modell damit etwas kompakter erscheint, wurden alle wesentlichen Aspekte, die sich sowohl in den Gegenstandsbereichen als auch in den Dimensionen und Kompetenzen des Comenius-Instituts deutlich werden, darin aufgenommen. Beide Modelle berücksichtigen Elemente eines auf die pluralistische Gesellschaft reagierenden Religionsunterrichts, wobei die Expertengruppen versuchen, den subjektiven Religionsbezug in den Formulierungen der verschiedenen Bereiche zu betonen.

Trotz ihrer fraglos primären Ausrichtung auf den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I wird deutlich, dass v.a. die Bezugspunkte, Dimensionen und Kompetenzen der beiden Modelle auch Grundelemente religiöser Bildung berühren, die nicht ausschließlich für den schulischen Unterricht reserviert sind. Damit eröffnet sich wohl auch die Möglichkeit, gewisse Aspekte auch in anderen Bereichen und Phänomenen religiöser Bildung zu reflektieren und somit zumindest die Frage nach grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung nicht ausschließlich im schulischen Bereich zu erörtern.

³⁴⁵ Kirchenamt der EKD, 2011, S. 17.

³⁴⁶ Alle acht Zitate: Kirchenamt der EKD, 2011, S. 18.

3.5 Grundlegende didaktische Elemente eines kompetenzorientierten Unterrichts

Nachdem Grundlagen und Überlegungen zu Kompetenzen und Standards dargestellt bzw. religiöse Kompetenzmodelle in ihren Ansätzen reflektiert wurden, drängt sich die Frage auf, wie sich der Unterricht an diesen Aspekten orientieren kann. In diesem Kapitel sollen daher maßgebliche didaktische Elemente eines kompetenzorientierten Unterrichts gebündelt werden, da diese wesentlich dazu beitragen, dass die individuelle Vernetzung der Trias „Wissen, Können und Wollen“³⁴⁷ im Unterricht möglich wird.

Ein unverzichtbarer Grundsatz des kompetenzorientierten Unterrichts ist zunächst die *Orientierung am Schüler/an der Schülerin*. Dabei ist es die Aufgabe der Lehrenden, nicht ausschließlich den Erwerb von vorgegebenen Kompetenzen zu fördern und zu reflektieren, sondern auch die Ausgangslage des Schülers/der Schülerin entsprechend zu erfassen. Bei den Lernenden ist durch den eigenen Erfahrungshorizont meist schon bestimmtes Wissen und Können vorhanden, an dem auch angesetzt werden sollte. So ist es fraglos kontraproduktiv, die Förderung von Kompetenzen bei Stufen zu beginnen, die den entsprechenden Erfahrungshorizont und die Schwächen und Stärken des Schülers/der Schülerin außer Acht lassen.

In weiterer Folge sollte die *Förderung der Kompetenzen*³⁴⁸ *sukzessive erfolgen*, wobei Wissen und Können kontinuierlich erweitert werden. Dabei hilft gerade die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Aufgaben und Problemstellungen, um erlerntes Wissen auch in konkreten Situationen anwenden zu können. Die Lehrenden sind hierbei allerdings angehalten, die Aufgabenstellung nicht zu einseitig auf bestimmte fachliche Felder zu reduzieren, sondern den Schüler/die Schülerin auch mit neuen Herausforderungen zu überraschen, da es für die Kompetenzorientierung essenziell ist, „wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihr kognitives Wissen auch in unbekanntem Situationen anwenden können (und wollen).“³⁴⁹ Demnach sind *regelmäßige individuelle Auseinandersetzungen mit unterschiedlichsten Situationen und Aufgabenstellungen* ein weiteres grundlegendes Element des kompetenzorientierten Unterrichts. Dabei sind für eine lebensbezogene Bildung freilich v.a. solche Situationen von Bedeutung, die den lebensweltlichen Bezug der SchülerInnen nicht ignorieren, sondern gerade an diese anschließen. Der kompetenzorientierte Unterricht sollte im Weiteren eine umfangreiche

³⁴⁷ Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll, 2010, S. 12.

³⁴⁸ Die Kompetenzen können etwa durch Standards und/oder Kerncurricula den Lehrenden vorgegeben sein.

³⁴⁹ Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll, 2010, S. 14.

Reflexion der verschiedenen Interpretationsweisen und Problemlösungen bieten. Dieser didaktische Ansatz bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrenden den Lernenden (etwa bei gewissen Schwierigkeiten) den einzig richtigen Weg vorgeben, sondern vielmehr dem Schüler/der Schülerin in seinem/ihrer individuellen Lernprozess unterstützend zur Seite stehen und mit ihm/ihr gemeinsam eine Interpretationsmöglichkeit bzw. einen Lösungsansatz suchen. Auch ist es hilfreich, den Lernfortschritt mit dem Schüler/der Schülerin zu besprechen und die gewählte Herangehensweise noch einmal gemeinsam zu beleuchten.³⁵⁰

Die Berücksichtigung und praktische Umsetzung dieser didaktischen Elemente im Unterricht liegt freilich besonders in der Verantwortung der Lehrenden, allerdings ist auch ein Umdenken in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gefragt. Hierbei scheint es etwa sinnvoll, bei der Erarbeitung von kompetenzorientierten Unterrichtswerken die Kompetenzen im Vorfeld zu deklarieren und diese auch mit entsprechenden methodisch-didaktischen Bausteinen – z.B. in der Berücksichtigung der individuellen Lernprozesse, der Vernetzung von Wissen und Können oder der angemessenen Methodenvielfalt und der Bereitstellung von Wiederholungsmöglichkeiten – zu fördern.³⁵¹

Der kompetenzorientierte Unterricht enthält Elemente, die in einer modernen Religionsdidaktik ohne Frage nicht ignoriert werden können. Allerdings wurde in dieser Arbeit bereits des Öfteren deutlich, dass die damit in Verbindung stehenden Standards und Kompetenzmodelle für den schulischen Religionsunterricht zwar berechtigt sind, aber auch ein äußerst komplexes Feld darstellen. Zahlreiche individuelle Interpretationen, Lösungsvorschläge und Stellungnahmen zu religiösen Phänomenen und Fragestellungen lassen sich nicht einfach mit „schlecht“ bzw. „gut“ oder gar „richtig“ bzw. „falsch“ beurteilen.³⁵² Dieser Faktor stellt nicht nur eine Herausforderung für die empirische Erforschung und Messung religiöser Kompetenzen und Standards dar, sondern muss auch schon in den grundlegendsten didaktischen Prozessen – wie etwa in der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden – berücksichtigt werden.

³⁵⁰ Vgl. zu den didaktischen Elementen im Besonderen den Aufsatz „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht-Befunde und Perspektiven“ von Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll. Die Autoren unterstreichen darin für einen kompetenzorientierten Unterricht die sechs didaktischen Elemente „Individuelle Lernbegleitung“, „Metakognition“, „Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten“, „Übung und Überarbeitung“, „Kognitive Aktivierung“ und „Lebensweltliche Anwendung“ (Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll, 2010, S. 11–16). Vgl. auch Obst, 2010, S. 132–138; Fischer, Elsenbast (Red.), 2006, S. 73–74.

³⁵¹ Vgl. Fischer/Elsenbast (Red.), 2006, S. 74–75.

³⁵² Darauf weist etwa auch die Arbeitsgruppe des Berliner Modells hin (vgl. Nikolava/Schluß/Weiß/Willems, 2007, S. 70).

3.6 Zusammenfassung

In den Bildungswissenschaften orientiert sich zurzeit eine Vielzahl der deutschsprachigen Diskussionen an der Grunddefinition des Psychologen Franz E. Weinert. Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. ³⁵³ In der „Klieme-Expertise“ mit dem Titel „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wird diese Definition aufgegriffen und im Weiteren den Fachdidaktiken empfohlen, fach- bzw. domänenspezifische Kompetenzmodelle zu formulieren. Diese sollen sowohl (Teil-)Kompetenzen innerhalb eines Faches bzw. einer Domäne bestimmen, als auch diese Kompetenzen in aufeinander bezogenen Niveaustufen abbilden, um damit auch die für die Kompetenzorientierung so essenzielle Verbindung zwischen Wissen und Können zu unterstreichen. Diese Kompetenzmodelle werden sogenannten Bildungsstandards zugrunde gelegt, die unter Berücksichtigung der Bildungsziele den Schulen konkrete Kompetenzen vorgeben. Dabei ist es zielführend, die Kompetenzen in den Bildungsstandards so zu beschreiben, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ ³⁵⁴

Die evangelischen Kirchen und die Religionspädagogik (sowohl in Deutschland als auch in Österreich) stehen Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht durchaus aufgeschlossen gegenüber, auch wenn gewisse Problemfelder in der Diskussion nicht ausgeklammert werden. So birgt v.a. die Formulierung von Bildungsstandards die Gefahr, dass sich die Schwerpunkte der religiösen Bildung zu sehr auf Operationalisierungen und Messungen von Kompetenzen verschieben und so (bei einer zu unreflektierten Formulierung und Anwendung von Standards) wichtige lebensweltliche Bezüge und Impulse, die man nicht einfach operationalisieren und messen kann, in den Hintergrund geraten. Es ist Aufgabe der Religionspädagogik, auch diese Risiken ernst zu nehmen und den Religionsunterricht in Zukunft nicht ausschließlich auf Kompetenzen und Standards zu reduzieren. Gelingt ein reflektierter Umgang mit Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Standards, enthalten diese jedoch durchaus wesentliche Elemente (wie den vorrangigen SchülerInnenbezug, die mit Kompetenzmodellen und Standards verbundene wissenschaftliche Reflexion oder den für das Handeln so wichtigen Konnex von

³⁵³ Weinert, 2002, S. 27–28.

³⁵⁴ Klieme (u.a.), 2009, S. 19.

Wissen, Können und Wollen), die zu einem fruchtbaren und nachhaltigen (Religions-) Unterricht wesentlich beitragen können.

Modelle religiöser Kompetenz gibt es nicht erst seit der (vermehrt seit Beginn des 21. Jahrhunderts stattfindenden) bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Der römisch-katholische Theologe Ulrich Hemel stellte etwa bereits 1988 in seiner Habilitationsschrift ein Modell vor, das bis heute große Aufmerksamkeit erfährt. In Hemels Konzeption wird religiöse Kompetenz in fünf Dimensionen von Religiosität gegliedert und somit ein äußerst stabiles Fundament für eine weitere pädagogische Auseinandersetzung geschaffen. Jüngere Modelle orientierten sich freilich überwiegend am schulischen Religionsunterricht, wobei stark empirische Ausrichtungen, wie etwa im Berliner Modell, ebenso vorhanden sind wie ausführliche theoretische Grundlegungen, die etwa im Kompetenzmodell des Comenius-Instituts Münster sowie in dessen Weiterentwicklung, dem Kompetenzmodell der EKD, festzustellen sind. Während das Berliner Modell von einer einfachen Grundkonzeption mit den beiden elementaren Teilkompetenzen religiöse Partizipationskompetenz und religiöse Deutungskompetenz ausgeht (die im Weiteren ausführlich empirisch getestet und genauer aufgegliedert werden), entwerfen die Arbeitsgruppen des Comenius-Instituts und der EKD zwölf bzw. acht grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, die in mehreren Dimensionen entfaltet werden können. Obwohl sich die Modelle primär auf den evangelischen Religionsunterricht beziehen, eröffnen ihre *Grundkonzeptionen* durchaus die Möglichkeit, gewisse Elemente auch abseits der Debatte um den Religionsunterricht zu betrachten.

Mit dem kompetenzorientierten Unterricht gewinnen gerade diejenigen didaktischen Elemente zunehmend an Bedeutung, welche die Vernetzung von Wissen, Können und Wollen fördern. So wird die bereits in der modernen Religionsdidaktik unverzichtbare Orientierung am Schüler/an der Schülerin auch in der Kompetenzorientierung besonders betont. Dabei ist es notwendig, auch den Erfahrungshorizont des Schülers/der Schülerin nicht zu ignorieren, sondern beim Erwerb und der Förderung von Kompetenzen ebendort anzusetzen. Die Kompetenzförderung sollte sukzessive erfolgen, wobei es ferner zentral ist, dass der Schüler/die Schülerin das angeeignete Wissen in variablen Situationen individuell anwenden kann. Die Lehrenden sollten die Aufgabenstellung nicht zu einseitig und vorhersehbar gestalten und dem Schüler/der Schülerin im Lernprozess unterstützend zur Seite stehen. Im Weiteren ist es essenziell, die individuellen Interpretationsweisen und Problemlösungen zu reflektieren und gemeinsam zu erörtern. In der praktischen Umsetzung dieser didaktischen

Elemente kommt freilich den Lehrenden eine wichtige Rolle zu, darüber hinaus muss jedoch auch in der Entwicklung der Unterrichtswerke dieser Paradigmenwechsel im Speziellen berücksichtigt werden.

4. Divergenzen und Kohärenzen zwischen modernen Aspekten der KonfirmandInnenarbeit und der religionspädagogischen Debatte um Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards

4.1 Einleitende Bemerkungen

Nachdem in den zwei vorhergehenden Hauptteilen dieser Arbeit Aspekte der KonfirmandInnenarbeit sowie Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards in ihren Grundzügen herausgearbeitet wurden, sollen zum Abschluss sowohl Divergenzen als auch mögliche Kohärenzen dieser beiden Felder erörtert werden. Dabei geht es hier weniger um die in der Gemeindepädagogik schon recht umfangreich behandelte Thematik der Kompetenzen für Mitarbeitende³⁵⁵, sondern vielmehr um die Frage, ob man Elemente der derzeitigen Diskussion um den evangelischen Religionsunterricht auch in die KonfirmandInnenarbeit einbeziehen kann bzw. sollte.

Es stellt sich an dieser Stelle sogleich die Grundsatzfrage, ob es vertretbar ist, im Feld der KonfirmandInnenarbeit pädagogische Begriffe zu reflektieren, die derzeit vorrangig für den schulische Lernort und damit auch für den evangelischen Religionsunterricht diskutiert werden. Zwar leisten sowohl die KonfirmandInnenarbeit als auch der schulische Religionsunterricht unverzichtbare Beiträge zu religiöser Bildung, und beide Felder gehören auch zum Bildungsauftrag der evangelischen Kirchen, doch sind sie nicht in allen Aspekten miteinander gleichzusetzen und können daher nicht in allen Einzelheiten einfach aufeinander bezogen werden.

Ein ganz wesentlicher Unterschied zeigt sich in den beiden Lernorten *Schule* und *Kirchengemeinde*. Als Teil der Schullandschaft und somit auch des staatlichen Bildungsauftrages³⁵⁶ ist es dem evangelischen Religionsunterricht (trotz seiner Sonderstellung in Österreich³⁵⁷ und auch in Deutschland) derzeit kaum möglich, sich der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards zu entziehen. Der Religionspädagogik kommt hierbei

³⁵⁵ Vgl. hierzu etwa „Kompetenzprofile. Was Professionelle in der Jugendarbeit können sollen und wie sie es lernen“ (Hess/Ilg/Weingardt, 2004); vgl. auch Kalmbach/Kehrberger (Hg.), 2011.

³⁵⁶ Vgl. Elsenbast, 2002, S. 207.

³⁵⁷ So steht im 2002 ausgegebenen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der Unterstufe: „Der evangelische Religionsunterricht an der Schule ist doppelt begründet: Einerseits im Verkündigungs- und Bildungsauftrag der Kirche, andererseits im Erziehungs- und Bildungsauftrag der öffentlichen Schule.“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11563/lp_evang.pdf, S. 881).

die Aufgabe zu, dieses Thema aufzugreifen und zu reflektieren bzw. in einem weiteren Schritt (als spezifischer Auftrag der Fachdidaktik) fach- bzw. domänenspezifische Kompetenzmodelle und Standards zu entwerfen und ferner entsprechende Kerncurricula zu formulieren.³⁵⁸ Aufgrund seiner schulischen Verortung hat im evangelischen Religionsunterricht im Weiteren auch die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Kompetenzen ihren berechtigten Platz, wobei darauf freilich nicht das alleinige Interesse liegen sollte.³⁵⁹

Die KonfirmandInnenarbeit ist im Gegensatz zum Religionsunterricht kein Teil der staatlichen Schullandschaft, sondern zählt zu den Bildungsangeboten der Kirchengemeinden vor Ort. Sie stellt daher kein Pflichtfach in den staatlichen Bildungseinrichtungen dar, von dem sich die SchülerInnen am Beginn des Unterrichtsjahres aufgrund der staatlich garantierten Religionsfreiheit abmelden können, sondern ist ein Teil des religiösen Bildungsangebotes, zu dem sich die Jugendlichen im Vorfeld ihrer eigenen Konfirmation freiwillig entscheiden sollten. Da die KonfirmandInnenarbeit und die Konfirmation eine nicht zu trennende Einheit bilden³⁶⁰, bereitet erstere – zeitlich bedeutend begrenzter als der Religionsunterricht³⁶¹ – auf einen kirchlichen Akt vor, in dem sich die KonfirmandInnen bewusst zur eigenen Taufe und zum christlichen Glauben vor einer Kirchengemeinde bekennen. Thomas Böhme-Lischewski hält daher fest: „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.“³⁶² Dabei ist es in der KonfirmandInnenarbeit (im Gegensatz zum schulischen Religionsunterricht) freilich nicht möglich, allein von der „Bezugsreligion des Unterrichts“³⁶³ zu sprechen, zu der die Jugendlichen zwar ein persönliches Verhältnis haben können, aber nicht unbedingt müssen. Vielmehr ist die eigene gelebte Religion³⁶⁴ bzw. Konfession der Jugendlichen zentrales Thema und Inhalt der KonfirmandInnenarbeit innerhalb des Lernortes Gemeinde.

³⁵⁸ Rothgangel, 2009, S. 105–106.

³⁵⁹ Vgl. die Ausführungen in Kap. 3.3.

³⁶⁰ Vgl. Kap. 2.2.

³⁶¹ So rechnet etwa Volker Elsenbast vor, dass die KonfirmandInnenarbeit in der Regel etwa 60 bis 90 Stunden zur Verfügung hat, im Gegensatz dazu haben die KonfirmandInnen häufig schon mehrere hundert Stunden Religionsunterricht hinter sich (vgl. Elsenbast, 2002, S. 209).

³⁶² Böhme-Lischewski, 2010, S. 221.

³⁶³ Vgl. hierzu das Berliner Modell in Kap. 3.4.2, in dem die „Bezugsreligion/-konfession des Unterrichts“ eines der drei Gegenstandsbereiche darstellt.

³⁶⁴ Vgl. auch Bernhard Dressler, der meint: „Im Koordinatensystem der Ortsunterschiede wird die gelehrte Religion eher in der Schule und die gelebte Religion eher in der Gemeinde (und dabei noch einmal in unterschiedlicher Weise im Gottesdienstraum und im Gemeindehaus) situiert.“ (Dressler, 2001, S. 135).

Ein weiterer, durchaus signifikanter Unterschied zwischen der KonfirmandInnenarbeit und dem Religionsunterricht ist in der Art der Begegnungen festzustellen. Die Kirchengemeinden sind ein besonderer Ort, der Begegnungen mit Menschen unterschiedlichster Lebens- und Glaubenserfahrungen ermöglicht, die im Religionsunterricht kaum in dieser Form zu organisieren sind. Auch die potenzielle Heterogenität der KonfirmandInnengruppe oder die Mitarbeit von Teamern in unterschiedlichsten Lebenslagen sind im Religionsunterricht in dieser Form nicht möglich. Zwar stellt auch der evangelische Religionsunterricht (v.a. in einer solchen Minderheitensituation wie in Österreich) im gewohnt schulischen Lernumfeld eine gewisse Sonderform dar, trotzdem ist er ein Schulfach, in dem vorgegebene Lehrpläne, schulische Leistungsmessungen bzw. Beurteilungen und in der aktuellen Diskussion auch Standards und Kerncurricula, wie auch in den anderen Schulfächern, grundlegende Elemente darstellen.

Obwohl zwischen der KonfirmandInnenarbeit und dem evangelischen Religionsunterricht durchaus Unterschiede zu konstatieren sind, haben sie freilich auch ihre Berührungspunkte. Wie bereits erwähnt, leisten beide Felder einen wesentlichen Beitrag zur religiösen Bildung, wobei Elemente wie die Orientierung an den SchülerInnen bzw. den KonfirmandInnen sowie an lebensweltlichen Bezügen im Religionsunterricht ebenso wie in der KonfirmandInnenarbeit immer wichtigere Aspekte darstellen. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland besucht ein Großteil der KonfirmandInnen auch den schulischen Religionsunterricht am Ende der Sekundarstufe I³⁶⁵ – und für diese werden religiöse Kompetenzmodelle und Standards aktuell bekanntlich besonders intensiv diskutiert. Häufig wird zu wenig beachtet, dass KonfirmandInnen zeitgleich auch SchülerInnen sind, die bereits jahrelange Erfahrungen mit Schule und Religionsunterricht gesammelt haben, auch wenn diese Erfahrungen innerhalb einer KonfirmandInnengruppe unterschiedlich sein können. Umgekehrt ist es auch für den Religionsunterricht eine große Chance, wenn einzelne SchülerInnen ihre Erfahrungen und Erlebnisse mit der KonfirmandInnenarbeit nicht ausblenden, sondern diese in ihre Lernprozesse einbeziehen.³⁶⁶ In diesem Sinne ist es durchaus nicht abwegig, wenn bestimmte pädagogische und methodisch-didaktische Komponenten, die vorrangig in einem der beiden Bereiche aufgegriffen werden, auch im jeweils anderen Feld auf Interesse stoßen. Allerdings ist hierbei freilich eine kritische Reflexion vonnöten, welche die unterschiedlichen Lernorte, Zugänge und Möglichkeiten

³⁶⁵ Vgl. hierzu die KonfirmandInnenstudie in Kap. 2.4.

³⁶⁶ Vgl. dazu auch Elsenbast, 2002, S. 210–211.

dieser beiden Felder ebenso berücksichtigt wie die mögliche Perspektive, in gewissen Bereichen voneinander lernen und sich gegenseitig bereichern zu können.³⁶⁷

4.2 Grenzen der Kompetenzorientierung in der KonfirmandInnenarbeit

Die bildungswissenschaftliche und in weiterer Folge spezifisch religionspädagogische Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen ist auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der KonfirmandInnenarbeit bereits vereinzelt ins Blickfeld geraten. So wird etwa die große KonfirmandInnenstudie³⁶⁸ als Vorbild für notwendige empirische Erhebungen in der Entwicklung von Standards religiöser Bildung gesehen. Friedhelm Kraft meint etwa im Zuge der Eröffnungsrede der großen EKD-weiten Tagung „Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert“: „Gerade auch im Blick auf die aktuelle Debatte um Kompetenzen und Standards religiöser Bildung müssen wir eingestehen, dass für die Bestimmung von Bildungsstandards uns weiterhin die entsprechenden empirischen Grundlagen fehlen. Die Konfirmandenstudie setzt einen wichtigen, aber ersten Anfang. Sie fängt vorrangig Einstellungen, Haltungen, Erfahrungen und Erwartungen der Akteure ein. Standards im engeren Sinne lassen sich nicht von ihr ableiten.“³⁶⁹ Auch wenn Friedhelm Kraft im Folgenden nicht speziell von Standards für die KonfirmandInnenarbeit spricht, unterstreicht er, dass „Kriterien einer guten Konfirmandenarbeit sowie Kriterien eines guten Religionsunterrichts“³⁷⁰ notwendig sind. Es drängt sich daher an dieser Stelle die Frage auf, ob in Zukunft auch für die KonfirmandInnenarbeit Standards, die bestimmte Kompetenzen und entsprechende Niveaustufen vorgeben, diskutiert und in weiterer Folge formuliert werden sollten.

Um auf diese Fragestellung eingehen zu können, erscheint es sinnvoll, noch einmal die wesentlichen Grundsätze von *Bildungsstandards* (so wie sie in der Bildungsdebatte aktuell diskutiert werden) zu bündeln. Demnach orientieren sich Bildungsstandards an Bildungszielen, um bestimmte Kompetenzen vorzugeben, die SchülerInnen in einem

³⁶⁷ Vgl. hierzu etwa die Ausführung „Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit“ von Uta Pohl-Patalong (Pohl-Patalong, 2012, S. 124-143), in welcher die Autorin zwar von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aber nicht von einer völligen Trennung der verschiedenen Dimensionen ausgeht (vgl. Pohl-Patalong, 2012, S. 141); vgl. dazu im Ansatz auch die ausführliche Reflexionen des römisch-katholischen Religionspädagogen Ulrich Hemel zum „Verhältnis der Religionspädagogik zur Katechetik“ (Hemel, 1984, S. 240-383).

³⁶⁸ Vgl. Kap. 2.4.

³⁶⁹ Kraft, 2010, S. 10.

³⁷⁰ Kraft, 2010, S. 10.

gewissen Zeitraum (etwa bis zum Ende der Sekundarstufe I) zu erwerben haben, wobei die Kompetenzen so dargestellt werden, dass man sie sowohl in Aufgabestellungen anwenden als auch durch bestimmte Testverfahren messen kann.³⁷¹ In der Religionspädagogik wird speziell die damit einhergehende Operationalisierung und Messung von Kompetenzen kontrovers diskutiert, da diese im Feld der religiösen Bildung nur eingeschränkt möglich sind. Trotzdem erscheint es besonders in der Schullandschaft aus verschiedenen Gründen³⁷² notwendig, sich auch innerhalb der religiösen Kompetenzdebatte mit Bildungsstandards zu befassen und diese in der aktuellen Entwicklung des Religionsunterrichts mit zu berücksichtigen.

Anders verhält es sich in der KonfirmandInnenarbeit mit ihrem Lernort Kirchengemeinde. Zwar gibt es schon seit der Frühzeit der Konfirmation und des KonfirmandInnenunterrichts unverzichtbare kirchliche Richtlinien bzw. Vorgaben, die von den evangelischen Kirchen in der Regel gebietsweise erlassen werden, jedoch werden derzeit – auch aufgrund der geschichtlichen Entwicklung der KonfirmandInnenarbeit seit den 1960er-Jahren³⁷³ – die darin enthaltenen pädagogischen und speziell die methodisch-didaktischen Komponenten zumeist recht vielfältig formuliert³⁷⁴, wodurch die gesetzgebenden Instanzen es vermeiden, den Gemeinden und Verantwortlichen die Gestaltung und Aspekte der KonfirmandInnenarbeit im kleinsten Detail vorzugeben. Die österreichische Synode begrüßte im Jahr 1998 sogar die Vielfalt der KonfirmandInnenarbeit in Österreich, wobei sie die Verantwortung der Lehrenden vor Ort als einen wichtigen Grundbestandteil sieht.³⁷⁵ Die hohe Eigenverantwortung der Gemeinden und Mitarbeitenden hat im Weiteren den Vorteil, auf die häufig vorhandene Heterogenität in Herkunft und Lebenswelt der KonfirmandInnen sehr individuell eingehen sowie die Traditionen und Schwerpunkte der verschiedenen Kirchengemeinden in der KonfirmandInnenarbeit berücksichtigen zu können.

Eine mögliche Formulierung von Bildungsstandards für die KonfirmandInnenarbeit würde freilich nicht zwingend mit sich bringen, dass Themenfelder und Akzente der einzelnen Gemeinden gänzlich aufgegeben werden müssten, schließlich sind Standards v.a. darauf fokussiert, fach- bzw. domänenspezifische Kompetenzen vorzugeben, weshalb sie in der

³⁷¹ Vgl. Klieme (u.a.), 2009, S. 19; Kap. 3.2.

³⁷² Vgl. Kap. 3.3.

³⁷³ Vgl. Kap. 2.1.4.

³⁷⁴ Vgl. die kirchlichen Richtlinien zur KonfirmandInnenarbeit in Österreich in Kap. 2.2; vgl. etwa auch Grethlein, 2007, S. 154–160 sowie die „Ordnung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche“ (<http://www.nordelbien.de/fix/files/doc/konfirmandenordnung.pdf>) oder die „Rahmenrichtlinien für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“ in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig (Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig (Hrsg.), 2008).

³⁷⁵ Vgl. Gerhold/Burchhardt, 1998, S. 140–141.

genauen Gestaltung der Themenfelder zahlreiche Möglichkeiten offen lassen.³⁷⁶ Dennoch scheint die Vorgabe spezifischer Kompetenzen und deren genaue Ausdifferenzierung durch Standards für die KonfirmandInnenarbeit problematisch. Da Standards zumindest auch die Definition von Minimalstandards verlangen und die erreichten Kompetenzen daher auch durch Leistungsmessungen überprüft werden müssten³⁷⁷, würden solche Vorgaben sehr wohl – bedeutend signifikanter als derzeit in den meisten kirchlichen Richtlinien üblich – in die Freiheit und Eigenverantwortung der Gemeinden eingreifen. So erscheint es etwa mehr als fraglich, ob es mit modernen Aspekten und den historischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte vereinbar wäre, wenn im Laufe des KonfirmandInnenjahres regelmäßige Leistungsmessungen bzw. Überprüfungen der Standards oder Kompetenzstufen stattfinden würden. Ferner wird schon in der Debatte um den Religionsunterricht auf die Gefahr hingewiesen, dass bei einer zu unreflektierten Einführung von Bildungsstandards wichtige lebensweltliche Bezüge, die man nicht so einfach operationalisieren und messen kann, in den Hintergrund geraten könnten und diese Problematik in der Diskussion daher unbedingt mit berücksichtigt werden muss.³⁷⁸

Wie bereits erwähnt, bilden im schulischen Umfeld einheitliche Anforderungen und schulische Leistungsmessungen jedoch sehr wohl wesentliche Elemente, während sich die Situation innerhalb des Lernorts Gemeinde noch einmal anders darstellt. Allein die mannigfaltigen methodisch-didaktischen Möglichkeiten in den Kirchengemeinden, die mögliche Heterogenität der Gruppen, die Gelegenheiten zu gemeinsamen Freizeiten sowie die Vorbereitung auf einen kirchlichen Akt, in dem sich die KonfirmandInnen vor der eigenen Gemeinde bewusst zu ihrer Taufe und ihrem christlichen Glauben bekennen, bieten in der KonfirmandInnenarbeit vielfältige und einzigartige Optionen, die nicht wegen der parallel laufenden religionspädagogischen Diskussion um Kriterien und Standards in ein operationalisier- bzw. messbares Konzept gedrängt werden sollten. So ist auch die große KonfirmandInnenstudie von 2007–2009 wohl nicht primär als Vorarbeit zu Bildungsstandards für die KonfirmandInnenarbeit zu verstehen, sondern vielmehr als Möglichkeit, auf die mannigfaltigen Wünsche, Erwartungen und Anregungen der KonfirmandInnen innerhalb des vielschichtigen Lernortes Kirchengemeinde einzugehen. Zudem sollte in diesem Zusammenhang auch nicht vergessen werden, dass es sich bei den meisten KonfirmandInnen

³⁷⁶ Dieser Freiraum kann natürlich in weiteren Schritten trotzdem noch immer stärker eingeschränkt werden.

³⁷⁷ So meint Barbara Asbrand: „Wenn mit Bildungsstandards Kompetenzerwartungen festgelegt werden, die Schüler und Schülerinnen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen und wenn das Erreichen der Standards überprüfbar sein soll – denn nur dann macht es Sinn, Standards zu definieren – kann es sich nur um solche Kompetenzen handeln, die messbar sind.“ (Asbrand, 2007, S. 41).

³⁷⁸ Vgl. Kap. 3.3.

noch um schulpflichtige Jugendliche handelt, die bereits den Großteil ihrer Zeit (meist am Ende der Sekundarstufe I) im Schulalltag verbringen und daher schon durch dieses Umfeld mit Standards und Leistungsmessungen konfrontiert sind. Der religiösen Bildung in all ihrer Vielfalt würde es daher (trotz der aktuellen Diskussion in der Religionspädagogik) wohl mehr entsprechen, wenn die evangelischen Kirchen für die KonfirmandInnenarbeit Standards, so wie sie derzeit in der Bildungsdebatte definiert werden, in Zukunft nicht ins Auge fassten.³⁷⁹ Vielmehr sollten Kirchengesetze, Richtlinien und Empfehlungen – freilich in Übereinstimmung mit den Fundamenten der evangelischen Lehre und auf grundsätzliche Entwicklungen der KonfirmandInnenarbeit bezogen – die vielfältigen Möglichkeiten der KonfirmandInnenarbeit sowie die Eigenverantwortung der Gemeinden berücksichtigen und fördern.

Während also Bildungsstandards für den umfangreichen Bereich KonfirmandInnenarbeit äußerst bedenklich scheinen, ist hier auch noch die Frage nach *Kompetenzmodellen* für die KonfirmandInnenarbeit zu stellen, sind diese doch nicht unbedingt mit Standards gleichzusetzen, sondern gewissermaßen als Vorarbeit zu sehen.³⁸⁰ Jedoch ist in den aktuellen Debatten gerade deshalb mit Kompetenzmodellen häufig auch das Thema Bildungsstandards verbunden. Nicht umsonst wird in der „Klieme-Expertise“ empfohlen, dass diese Modelle zusätzlich zu den fach- bzw. domänenspezifischen Teilkompetenzen bereits eine entsprechende Ausdifferenzierung (wie etwa Niveaustufen) enthalten.³⁸¹ Aus den bereits besprochenen Gründen wäre es kontraproduktiv, diese Empfehlungen bedenkenlos auf ein mögliches Kompetenzmodell in der KonfirmandInnenarbeit zu übertragen. Allerdings hat sich auch in den neueren Modellen religiöser Kompetenz³⁸² gezeigt, dass gerade Bezugspunkte, Dimensionen und Teilkompetenzen (trotz ihrer Ausrichtung auf den evangelischen Religionsunterricht) *grundlegende* Komponenten enthalten, die sich auch in der modernen KonfirmandInnenarbeit als äußerst fruchtbar erweisen könnten. Es ist daher nicht unbedingt abwegig, sich auch in der KonfirmandInnenarbeit mit Kompetenzmodellen bzw. den darin enthaltenen Teilkompetenzen zu befassen, auch wenn das eigentliche Ziel nicht in so spezifischen Vorgaben wie Standards bestehen sollte.

³⁷⁹ Dieser Verzicht würde dann freilich auch Kerncurricula betreffen, die sich auf Standards beziehen.

³⁸⁰ Vgl. Rothgangel, 2009, S. 105–106.

³⁸¹ Klieme (u.a.), 2009, S. 74.

³⁸² Vgl. Kap. 3.4.

4.3 Chancen der Kompetenzorientierung in der KonfirmandInnenarbeit

Es wurde bereits im vorhergehenden Kapitel darauf hingewiesen, dass seit der vermehrten Diskussion um Kompetenzen und Standards in der Bildungslandschaft auch vereinzelt die Frage nach der Förderung von Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit aufgegriffen wird.³⁸³ Und tatsächlich würden sich die grundsätzlichen Entwicklungen in der KonfirmandInnenarbeit, die sowohl in der Auswertung der didaktischen Orientierungskonzepte gegenwärtiger KonfirmandInnenwerke³⁸⁴ als auch in den Inhalten und Reaktionen auf die große KonfirmandInnenstudie³⁸⁵ sichtbar werden, für eine Debatte um Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit anbieten. So gehen die Beschäftigung mit und die Berücksichtigung der jugendlichen Lebenswelten, die Reflexion der unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeit, die Orientierung an den KonfirmandInnen oder die Methodenvielfalt durchaus nicht an den grundlegenden didaktischen Elementen eines kompetenzorientierten Unterrichts³⁸⁶ vorbei. Aber ist es im Themenfeld der KonfirmandInnenarbeit auch berechtigt, sich mit Kompetenzorientierung und der bewussten Förderung von Kompetenzen auseinanderzusetzen, oder würde eine solche Vertiefung nur für Irritationen sorgen?

Die geschichtliche Entwicklung des KonfirmandInnenunterrichts bzw. der KonfirmandInnenarbeit macht deutlich, dass der Unterricht und die Arbeit mit KonfirmandInnen seit jeher bedeutend mehr sind als eine undifferenzierte Anhäufung von religiösem Faktenwissen. Schon Martin Luther machte sich mit dem methodisch-didaktischen Aufbau seiner Katechismen Gedanken über Vermittlung und Verständnis gewisser Glaubensinhalte, die er für das Leben der Christen für unverzichtbar hielt. Auch die Akzentverschiebungen des Pietismus und der Aufklärung sowie die großen Umbrüche des 20. Jahrhunderts, die die Jugendlichen besonders als eigenständige Subjekte wahrnahmen, hatten das gegenwärtige und zukünftige christliche Leben der KonfirmandInnen vor Augen.³⁸⁷ Besonders sichtbar wird diese Ausrichtung 1973, als für den ersten Titel der bis heute erscheinenden Reihe „KU-Praxis“³⁸⁸ die Formel „Lernen, was es heißt, als Christ in unserer Zeit zu leben“ gewählt wurde. Der lebensweltliche Bezug und Schwerpunkt der

³⁸³ Vgl. etwa Falkenberg/Kusch/Oehme/Schluß, 2010, S. 220–234; Kraft, 2010, S. 9–10; Reich, 2007, S. 18–19; Schluß, 2007, S. 54.

³⁸⁴ Vgl. Kap. 2.3.

³⁸⁵ Vgl. Kap. 2.4.

³⁸⁶ Dazu zählen u.a. die Orientierung am Schüler/an der Schülerin, die individuelle Förderung der Lernprozesse oder die Auseinandersetzung und Reflexion mit variablen Themen, Problemen und Situationen (vgl. Kap. 3.5).

³⁸⁷ Vgl. Kap. 2.1.

³⁸⁸ KU-Praxis, 1973ff.

KonfirmandInnenarbeit kann demnach kaum bestritten oder ignoriert werden, was ein geradezu ideale Basis darstellt, will man sich mit religiösen Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit auseinandersetzen. So sind es doch gerade Kompetenzen, die per Definition die Jugendlichen als Individuen dazu befähigen sollten, sich mit den verschiedensten Lebenssituationen (auf Grundlage ihrer Erfahrung und ihres *Wissens*) entsprechend auseinandersetzen und *handeln zu können*.

Obwohl es also durchaus nicht abwegig ist, Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit zu thematisieren, wurde bereits durch die Divergenzen zwischen Bildungsstandards und der KonfirmandInnenarbeit deutlich, dass eine unkritische Übernahme der *gesamten* Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht nicht gerade ein fundierter Zugang wäre. So ist sogar zu hinterfragen, ob die KonfirmandInnenarbeit zur Förderung von Kompetenzen überhaupt einen gänzlich neuen Weg einschlagen müsste. Das dies nicht unbedingt notwendig ist, verdeutlicht bereits eine bis jetzt einzigartige Studie auf Grundlage des Berliner Modells³⁸⁹ im Kirchenkreis Wilmersdorf³⁹⁰, die (trotz unterschiedlicher Dauer, Gruppenzusammensetzungen und Organisation der KonfirmandInnenarbeit in den getesteten Gemeinden) „ein ausgesprochen positives Bild der religiösen Kompetenz der Konfirmandinnen und Konfirmanden“³⁹¹ zeigt.³⁹² Obwohl gerade solche Messungen in der KonfirmandInnenarbeit nicht der weiteren Formulierung von Standards, sondern vielmehr der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dienen sollten, wird das bereits vorhandene Potenzial sichtbar.³⁹³ Es wurde ferner schon weiter oben unterstrichen, dass moderne Aspekte bzw. Entwicklungen der KonfirmandInnenarbeit und die methodisch-didaktischen Elemente des kompetenzorientierten Unterrichts erstaunliche Parallelen aufweisen. Obgleich derzeit nur vereinzelt wissenschaftliches Interesse daran zu finden ist und eine breitere Debatte noch aussteht, müsste eine *bewusstere* Förderung von Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit daher wohl kaum einen vollständigen Paradigmenwechsel mit sich bringen. Schon deshalb wäre in der Zukunft eine noch stärkere Akzentuierung dieses Themas durchaus wünschenswert, bietet

³⁸⁹ Vgl. Kap. 3.1.

³⁹⁰ Die Untersuchung fand 2007-2008 in zwei Durchläufen statt, wobei bei der ersten Messung neun Gemeinden, bei der zweiten Messung nur mehr drei Gemeinden teilnahmen (Falkenberg/Kusch/Oehme/Schluß, 2010, S. 223–224).

³⁹¹ Falkenberg/Kusch/Oehme/Schluß, 2010, S. 233.

³⁹² Vgl. Falkenberg/Kusch/Oehme/Schluß, 2010, S.223–225 und 233.

³⁹³ Freilich muss in dieser Studie mit berücksichtigt werden, dass die meisten KonfirmandInnen auch den evangelischen Religionsunterricht besuchen und auch dort religiöse Kompetenzen gefördert werden (vgl. Falkenberg/Kusch/Oehme/Schluß, 2010, S. 233).

sich doch für die KonfirmandInnenarbeit eine konstruktive Gelegenheit, einen weiteren Beitrag zu einer lebensbezogenen religiösen Bildung zu leisten.

Als ein Teil des kirchlichen Bildungsauftrages ist die KonfirmandInnenarbeit zweifelsohne besonders dazu geeignet, Kompetenzen in der Domäne Religion zu fördern. Hier bietet sich auch eine interessante Verbindung zur aktuell stattfindenden religionspädagogischen Debatte um Kompetenzorientierung im schulischen Religionsunterricht an. Es wurde in dieser Arbeit bereits des Öfteren deutlich, dass die Modelle religiöser Kompetenz in ihren Grundzügen und auch in den Formulierungen der (Teil-)Kompetenzen religiöser Bildung nicht allein für den Schulunterricht interessante Aspekte beinhalten. Die Evangelisch-lutherische Landeskirche in Braunschweig etwa übernahm bereits 2008 in ihren „Rahmenrichtlinien für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“³⁹⁴ sechs Kompetenzen des Modells des Comenius-Instituts, da diese „auch für die Gestaltung der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden gelten können“³⁹⁵. Tatsächlich formulieren sowohl die verschiedenen Dimensionen bei Ulrich Hemel als auch die jüngeren Modelle religiöser Kompetenz³⁹⁶ Aspekte religiöser Bildung, die den Lernort Gemeinde (mit seinen unterschiedlichen Gruppen, Zeitplänen, Organisationen sowie Akzenten und Traditionen) ebenso berühren. So kann sich die KonfirmandInnenarbeit schon an den sehr grundlegend formulierten Teilkompetenzen Deutungs- und Partizipationskompetenz³⁹⁷ des Berliner Modells ebenso orientieren wie beispielsweise die (schon recht spezifisch formulierten) Kompetenzen „Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion kennen und daran teilhaben können“³⁹⁸ oder „Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen“³⁹⁹ fördern. Auch sollten in der KonfirmandInnenarbeit Kompetenzen, die zur Auseinandersetzung mit anderen Religionen, Konfessionen oder gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen befähigen (v.a. in einer solch pluralistischen Gesellschaft⁴⁰⁰), durchaus nicht in den Hintergrund geraten.⁴⁰¹

³⁹⁴ Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig (Hrsg.), 2008.

³⁹⁵ Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig (Hrsg.), 2008, S. 10. Die sechs Kompetenzen sind Nr. 1–4 sowie Nr. 6 und Nr. 11 des Modells des Comenius-Instituts (vgl. zur Gegenüberstellung Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig (Hrsg.), 2008, S. 10 sowie Kap. 3.4.3).

³⁹⁶ Vgl. zu allen Modellen Kap. 3.4.

³⁹⁷ Der Partizipationskompetenz etwa kommt im Umfeld Gemeinde (schon allein durch die vielfältigen Möglichkeiten der Gottesdienstgestaltung oder der Arbeit in Gruppensituationen) sogar eine ganz einzigartige Möglichkeit der Förderung zu.

³⁹⁸ Kirchenamt der EKD, 2010, S. 18.

³⁹⁹ Alle vier Zitate: Fischer/Eisenbast (Red.), 2006, S. 19 (Teilkompetenzen im Original fettgedruckt).

⁴⁰⁰ Vgl. zu diesem Thema etwa die Publikation „Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft“ (Schlag/Neuberth/Kunz (Hrsg.), 2009).

Um sich an Kompetenzen orientieren bzw. diese fördern zu können, müssen diese freilich bereits in der Planung und Vorbereitung der KonfirmandInnenarbeit berücksichtigt werden, auch wenn Lern- und Lehrprozesse häufig auch in ihrem Verlauf spontane Reaktionen erfordern. Es wäre wohl unrealistisch, von den Gemeinden und ihren Verantwortlichen zu verlangen, Modelle religiöser Kompetenz auf ihre Inhalte durchzusehen oder gar eigene Kompetenzen religiöser Bildung zu formulieren, um diese – möglichst sogar mit den neuesten methodisch-didaktischen Entwicklungen der KonfirmandInnenarbeit – entsprechend fördern zu können. Schließlich stellt die KonfirmandInnenarbeit zwar eine sehr bedeutende, aber nicht die einzige Aufgabe einer Pfarrgemeinde dar, zudem hat diese wesentlich weniger Zeit zur Verfügung als der über viele Jahre laufende evangelische Religionsunterricht. An diesem Punkt ist daher im Besonderen die Gemeindepädagogik bzw. die Kirche gefordert, diesem Themenfeld in Zukunft mehr wissenschaftliche Reflexion und Öffentlichkeitsarbeit zuzugestehen, Kompetenzen religiöser Bildung aufzuzeigen, diese in ein vernünftiges Maß zu bringen sowie weitere Orientierungsrahmen und -möglichkeiten (die nicht als Bildungsstandards oder Kerncurricula verstanden werden sollten) zu gestalten. Darüber hinaus haben auch besonders Werke für die KonfirmandInnenarbeit die Möglichkeit, in ihren didaktischen Orientierungskonzepten auf Kompetenzen und deren Förderung aufmerksam zu machen und diese auch in ihren methodisch-didaktischen Schritten zu berücksichtigen. Ein solcher Zugang würde in der KonfirmandInnenarbeit nicht nur den Blick für Kompetenzen in der Domäne Religion schärfen, sondern wohl auch aufzeigen, dass gerade die KonfirmandInnenarbeit mit ihren (neueren) Ansätzen auf einzigartige Weise zur Förderung von religiösen Kompetenzen beitragen kann und dieses breite Feld einer modernen und lebensbezogenen religiösen Bildung nicht allein im Religionsunterricht auf Interesse stoßen sollte.

4.4 Fazit

Es wurde in diesem Kapitel deutlich, dass eine bewusste Beschäftigung mit Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit, insbesondere in der Domäne Religion, durchaus nicht unberechtigt ist. Moderne Entwicklungen in der KonfirmandInnenarbeit zeigen, dass trotz der mannigfaltigen Zugangsmöglichkeiten der Gemeinden auffällige Parallelen zu grundsätzlichen Elementen eines kompetenzorientierten Unterrichts bestehen, die aktuell u.a.

⁴⁰¹ Hierbei ist auch zu bedenken, dass in der KonfirmandInnenstudie ein besonders großes Interesse an sozialetischen Fragestellungen deutlich wird (vgl. Kap. 3.4.2).

für den evangelischen Religionsunterricht diskutiert werden. Eine noch ausführlichere Reflexion dieses Themenfeldes im Bereich der Gemeindepädagogik bzw. in den evangelischen Kirchen sowie bei der Erstellung von KonfirmandInnenwerken wäre daher wünschenswert, um den Gemeinden die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen *bewusster* wahrzunehmen und fördern zu können. Eine beachtliche Vorarbeit haben hier v.a. Modelle religiöser Kompetenz geleistet, die zwar primär für den schulischen Religionsunterricht entwickelt wurden, allerdings trotzdem grundlegende Elemente religiöser Bildung enthalten, die auch für den vielfältigen Bereich der KonfirmandInnenarbeit von großer Bedeutung sind und für eine gemeindepädagogische Diskussion signifikante Anknüpfungspunkte enthalten. Allerdings zeigte sich in dieser Arbeit auch, dass eine zu rasche Übernahme der gesamten bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Bildungsstandards keineswegs empfehlenswert wäre. So sind v.a. Bildungsstandards, die auf Grundlage von Stufenmodellen Kompetenzen auch operationalisierbar und messbar machen sollten, für den Lernort Kirchengemeinde wohl nicht geeignet, da sie die Freiheit und Eigenverantwortung sowie auch die vielfältigen Möglichkeiten der Gemeinden vor Ort durch ihre spezifischen Vorgaben einschränken könnten. Trotzdem würde gerade eine reflektierte Orientierung an Kompetenzen in der KonfirmandInnenarbeit als *eines* ihrer Fundamente wesentlich dazu beitragen, den Konfirmanden/die Konfirmandin im Sinne einer lebensbezogenen religiösen Bildung dabei zu unterstützen, als Christ/als Christin in einer immer komplexer werdenden Welt zu leben.

5. Literaturverzeichnis

Adam Gottfried, Konfirmandenarbeit im Wandel, *Amt und Gemeinde* 59 (Heft 7/8) (2008), S. 142–153.

Adam Gottfried, Methoden, in: *Thomas Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 135–146.

Adam Gottfried/Goßmann Klaus, Katechismus und Katechismusunterricht, in: *Volker Elsenbast* (Red.), *Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*. Herausgegeben vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1998, S. 454–472.

Adam Gottfried/Lachmann Rainer (Hrsg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen²1994.

Adam Gottfried/Lachmann Rainer (Hrsg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 2008.

Andrén Carl-Gustav, Die Konfirmationsfrage in der Reformationszeit, in: *Kurt Frör* (Hrsg.), *Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation in den Lutherischen Kirchen*. Aus den Verhandlungen des Internationalen Seminars des Lutherischen Weltbundes in Loccum 1961 über Fragen der Konfirmation, München 1962, S. 36–57.

Asbrand Barbara, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung, in: *Volker Elsenbast/Dietlind Fischer* (Red.), *Stellungnahme und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, S. 40–50.

Bauer Hans Georg, *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie*, Stuttgart⁵1996.

Benner Dietrich, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im RU. Günter Biemer zum 75. Geburtstag, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (Heft 2) (2004), S. 22–36.

Benner Dietrich/Schieder Rolf/Schluß Henning/Willems Joachim (Hrsg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn (u.a.) 2011.

Bergmayr Dieter, *Die aktuelle Studie zur KonfirmandInnenarbeit, Amt und Gemeinde* 6 (Heft 1) (2010), S. 64–75.

Biehl Peter, *Religion wahrnehmen, deuten, gestalten. Vertiefungen zur Konzeption*, in: *Dennerlein Norbert/Rothgangel Martin* (Hrsg.), *kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit. Das Werkbuch*, Göttingen 2005b, S. 9–12.

BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*, Salzburg 2011, URL: <https://www.bifie.at/node/560> (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Bizer Christoph, *Luthers Kleiner Katechismus, im Blick auf den Konfirmandenunterricht aufs Neue gelesen*, in: *Bernhard Dressler/Thomas Klie/Carsten Mork* (Hrsg.), *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*, Hannover 2001, S. 88–130.

Böhme-Lischewski Thomas, *Konfirmandenarbeit und Schule*, in: *Thomas Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5)*, Gütersloh 2010, S. 213–222.

Böhme-Lischewski Thomas, *Konfirmandenarbeit und Schule*, in: *Thomas Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5)*, Gütersloh 2010, S. 213–222.

Böhme-Lischewski Thomas/von Stemm Sönke/Elsenbast Volker (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zu EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster 2010*, URL: http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Konfirmandenarbeit_fuer_das_21._Jahrhundert.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Böhme-Lischewski Thomas/Elsenbast Volker/Haeske Carsten/Ilg Wolfgang/Schweitzer Friedrich (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010.

Böhme-Lischewski Thomas/Elsenbast Volker/Haeske Carsten/Ilg Wolfgang/Schweitzer Friedrich, Zur Einleitung, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 9–12.

Brummer Andreas/Kießig Manfred/Rothgangel Martin (Hrsg.), Evangelischer Erwachsenenkatechismus⁴⁰². suchen – glauben – leben, Gütersloh⁸ 2010.

Burger Martin/Hess Gerhard/Kehrberger Jürgen (Hrsg.), Ehrenamtliche bilden. Grundlagen. Konzepte. Methoden, Stuttgart 2011.

Caspari Walter, Die evangelische Konfirmation, vornämlich in der lutherischen Kirche, Erlangen (u.a.) 1890.

Conrad Jörg, Theologie mit Jugendlichen, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 159–171.

Cramer Colin/Ilg Wolfgang/Schweitzer Friedrich, Reform von Konfirmandenarbeit - Wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 2), Gütersloh 2009.

Dennerlein Norbert/Rothgangel Martin (Hrsg.), kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit, Göttingen 2005a.

Dennerlein Norbert/Rothgangel Martin (Hrsg.), kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit. Das Werbuch, Göttingen 2005b.

⁴⁰² In den Fußnoten dieser Arbeit mit EEK abgekürzt.

Dennerlein Norbert/Rothgangel Martin, Inhalt und Konzept, in: Norbert *Dennerlein*/Martin *Rothgangel* (Hrsg.), kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit. Das Werbuch, Göttingen 2005b, S. 7–8.

Dennerlein Norbert/Rothgangel Martin/Rudnick Ursula, Zwei rote Fäden, in: *Dennerlein Norbert/Rothgangel Martin* (Hrsg.), kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenzeit. Das Werbuch, Göttingen 2005b, S. 13.

Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche⁴⁰³, Herausgegeben im Gedenkjahr der Augsburger Konfession 1930, Göttingen ¹²1998.

Dienst Karl, Art. Konfirmation, I. Historisch, TRE XIX (1990), S. 437-445.

Dressler Bernhard, Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topographische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht, in: Bernhard *Dressler*/Thomas *Klie*/Carsten *Mork* (Hrsg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, S. 133–151.

Dressler Bernhard, Bildung - Religion - Kompetenz, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (Heft 3) (2004), S. 258–263.

Dressler Bernhard, Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!?, in: Andreas *Feindt*/Volker *Elsenbast*/Peter *Schreiner*/Albrecht *Schöll* (Hrsg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster (u.a.) ²2010, S. 23–37.

Dressler Bernhard/Klie Thomas/Mork Carsten (Hrsg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001.

Elsenbast Volker, Religionsunterricht und kirchliche Handlungsfelder, in: Michael *Wermke* (Hrsg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, S. 207-213.

Elsenbast Volker/Fischer Dietlind (Red.), Stellungnahme und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, URL: http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/bildung24_kommentarband.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

⁴⁰³ In den Fußnoten dieser Arbeit mit BSLK abgekürzt.

Elsenbast Volker/Fischer Dietlind/Schreiner Peter, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004, URL: http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Zur_Entwicklung_von_Bildungsstandards.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Elsenbast Volker/Ilg Wolfgang/Otte Matthias/Schweitzer Friedrich, Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit. Auswertungsbericht für die Evangelische Kirche in Österreich, Berlin 2009, URL: http://www.koku.at/fileadmin/dokumente/koku/Auswertungsbericht_OEsterreich.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Evangelischer Oberkirchenrat A. und H.B. – Abteilung Bildung/Konferenz der FachinspektorInnen für den Evangelischen Religionsunterricht (Hrsg.), Kompetenzraster für den evangelischen Religionsunterricht in Österreich Sek I, o.O. 2011 (noch nicht öffentlich zugänglich).

Falkenberg Kathleen/Kusch Claudia/Oehme Fanny/Schluß Henning, Religiöse Kompetenz im Konfirmandenunterricht. Ergebnisse der Studie im Berliner Kirchenkreis Wilmersdorf, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Heft 3) (2010), S. 220–234.

Feindt Andreas/Elsenbast Volker/Schreiner Peter/Schöll Albrecht (Hrsg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster (u.a.)²2010.

Feindt Andreas/Elsenbast Volker/Schreiner Peter/Schöll Albrecht, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, in: *Andreas Feindt/Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Albrecht Schöll* (Hrsg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster (u.a.)²2010, S. 9–19.

Fischer Dietlind/Elsenbast Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, URL: http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Frör Kurt (Hrsg.), *Confirmatio. Forschungen zu Geschichte und Praxis der Konfirmation*, München 1959.

Gerhold Ernst-Christian/Burchhardt Lydia, Stellungnahme zur Konfirmandenarbeit, Amtsblatt für die Evangelische Kirche in Österreich (11. Stück) (1998), S. 140-141.

Grethlein Christian, Gemeindepädagogik, Berlin (u.a.) 1994.

Grethlein Christian, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.

Grethlein Christian, Grundinformation Kasualien. Kommunikation des Evangeliums an Übergängen des Lebens, Göttingen 2007.

Hareide Bjarne, Die Konfirmation in der Reformationszeit. Eine Untersuchung der lutherischen Konfirmation in Deutschland 1520–1585, (Arbeiten zur Pastoraltheologie 8), Göttingen 1971.

Hauschildt Karl, Zur Geschichte und Diskussion der Konfirmationsfrage vom Pietismus bis zum 20. Jahrhundert, in: Kurt *Frör* (Hrsg.), Confirmatio. Forschungen zu Geschichte und Praxis der Konfirmation, München 1959, S. 43-73.

Helbing Dominik, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, (Forum Theologie und Pädagogik 17), Münster (u.a.) 2010.

Hemel Ulrich, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen, München 1984.

Hemel Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, (Regensburger Studien zur Theologie 38), Frankfurt am Main (u.a.) 1988.

Henning Peter, Vom Katechismusunterricht zur offenen Konfirmandenarbeit: Ein Überblick über die Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: Volker *Elsenbast* (Red.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Herausgegeben vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1998, S. 407–428.

Hinderer Martin/Jasch Susanne/Schnürle Kristina, Konfirmandenunterricht in zwei Phasen KU 3/8 (bzw. 4/8) – ein Zukunftsmodell, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Sönke von Stemm/Volker Elsenbast* (Hrsg.), 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 2010, S. 44–47.

Hinderer Martin/Jasch Susanne/Schnürle Kristina/von Stemm Sönke, Zweiphasige Konfirmandenarbeit (KU 3/8 bzw. KU 4/8), in: Thomas *Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010, S. 201–212.

Ilg Wolfgang, Empirische Anstöße: Anfragen und Perspektiven vor dem Hintergrund der Bundesweiten Studie, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Sönke von Stemm/Volker Elsenbast* (Hrsg.), 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 2010a, S. 23–25.

Ilg Wolfgang, Überblick über die Bundesweite Studie, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010b, S. 13–17.

Ilg Wolfgang/Peters Heike, Anleitung zur eigenständigen Evaluation der Konfirmandenzeit, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 260–270.

Ilg Wolfgang/Schweitzer Friedrich, Methodology, in: Friedrich *Schweitzer/Wolfgang Ilg/Henrik Simojoki* (Eds.), Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 4), Gütersloh 2010, S. 31–48.

Ilg Wolfgang/Schweitzer Friedrich/Elsenbast Volker/in Verbindung mit *Otte Matthias*, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009.

Kalmbach Sybille/Kehrberger Jürgern (Hrsg.), Das Trainee-Programm. Kompetenzen trainieren. Jugendliche gewinnen. Engagement fördern, Stuttgart 2011.

Kauer Robert/Kneucker Raoul/Pichal Ulrike, Das Recht der evangelischen Kirche in Österreich, 2. Bde., (Loseblatt-Ausgabe), Wien 2006ff.

Kessler Hans-Ulrich, Inhalt und Subjektorientierung, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Sönke von Stemm/Volker Elsenbast* (Hrsg.), 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 2010, S. 36–39.

Keßler Hans-Ulrich/Nolte Burkhardt, Konfis auf Gottsuche. Praxismodelle für eine handlungsorientierte Konfirmandenarbeit. Versehen mit einer Prise Theorie und einer Material-CD-ROM, Gütersloh 2003.

Keßler Hans-Ulrich/Nolte Burkhardt, Konfis auf Gottsuche. Praxismodelle für eine handlungsorientierte Konfirmandenarbeit. Versehen mit einer Prise Theorie und einer Material-CD-ROM. Vollständig überarbeitete Neuauflage, Gütersloh 2009.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1998.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Religion und Allgemeine Hochschulreife. Bedeutung und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2004, URL: http://www.ekd.de/download/religion_und_allgem_hochschulreife.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh³ 2005, URL: http://www.ekd.de/download/masse_des_menschlichen.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD-Texte 109, Hannover 2010, URL: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*, EKD-Texte 111, Hannover 2011, URL: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Klieme Eckard/Avenarius Hermann/Blum Werner/Döbrich Peter/Gruber Hans/Prenzel Manfred/Reiss Kristina/Riquarts Kurt/Rost Jürgen/Tenorth Heinz-Elmar/Vollmer Helmut J., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), (Bildungsforschung 1), Bonn (u.a.) 2009, URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Konukiewitz Wolfgang, *Didaktik des Glaubens. Perspektivenwechsel im Religions- und Konfirmandenunterricht*, Hannover 2004.

Korsch Dietrich, *Den Atem des Lebens spüren – Bildungsstandards und Religion*, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 58 (Heft 2) (2006), S. 166–173.

Kraft Friedhelm, *Tageseröffnung*, in: *Thomas Böhme-Lischewski/Sönke von Stemm/Volker Elsenbast* (Hrsg.), *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 2010*, S. 9–10.

Krause Sabine/Nikolova Roumiana/Schluß Henning/Weiß Thomas/Willems Joachim, *Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK*, *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (Heft 2) (2008), S. 174–188.

Krömer Peter/Kauer Robert, *Konfirmationsgelöbnis*, *Amtsblatt für die Evangelische Kirche Österreich* (11. Stück) (1996), S. 134-135.

KU-Praxis. Eine Schriftenreihe für die Arbeit mit Konfirmanden, Gütersloh 1973ff.

Lagger Dagmar, *Confirmation Work in Austria*, in: *Friedrich Schweitzer/Wolfgang Ilg/Henrik Simojoki* (Eds.), *Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 4), Gütersloh 2010, S. 74–94.

Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig (Hrsg.), Rahmenrichtlinien für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Wolfenbüttel 2008, URL: http://www.ajab.de/fileadmin/texte/AJAB/Rahmenrichtlinien_08.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Löwisch Dieter-Jürgen, *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*, Darmstadt 2000.

Lübking Hans-Martin, *Kursbuch Konfirmation. Ein Praxisbuch für Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit*, Düsseldorf 1995a.

Lübking Hans-Martin, *Kursbuch Konfirmation. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden*, Düsseldorf 1995b.

Lübking Hans-Martin, *Kursbuch Konfirmation. Das neue Programm. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden*, Düsseldorf 2005.

Lübking Hans-Martin, *Kursbuch Konfirmation. Das neue Programm. Ein Praxisbuch für Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit*, Düsseldorf 2006.

Lübking Hans-Martin, *Kursbuch Konfirmation. Das neue Programm. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden*, Gütersloh 2011.

Lütz Sven-Olaf/*Quattlander* Andreas, *Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit. Konzeption und Gestaltung*, Düsseldorf ²2000.

Meyer-Blanck Michael, *Wort und Antwort. Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers*, (Arbeiten zur Praktischen Theologie 2), Berlin (u.a.) 1992.

Moeller Bernd, Art. Bucer (Butzer), *Martin*, RGG⁴ 1 (1998), Sp. 1810–1812.

Naurath Elisabeth, *Heterogenität und Differenzierung*, in: Thomas *Böhme-Lischewski*/Volker *Elsenbast*/Carsten *Haeske*/Wolfgang *Ilg*/Friedrich *Schweitzer* (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 102–111.

Neidhart Walter, *Konfirmandenunterricht in der Volkskirche*, Zürich 1964.

Neidhart Walter, Art. Konfirmation, II. Praktisch-theologisch, TRE XIX (1990), S. 445-451.

Niebergall Friedrich, Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage, Bd. 1. Grundlagen. Die ideale und die empirische Gemeinde. Aufgabe und Kräfte der Gemeinde, Tübingen 1918.

Niebergall Friedrich, Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage, Bd. 2. Die Arbeitszweige. Gottesdienst und Religionsunterricht. Seelsorge und Gemeindegemeinschaft, Tübingen 1919.

Nikolova Roumiana/Schluß Henning/Weiß Thomas/Willems Joachim, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (Heft 2) (2007), S. 67–87.

Nipkow Karl Ernst, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1. Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh (u.a.)²2007.

Obst Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen³2010.

Pioch Wilfried, Meine Welt. Mein Leben. Mein Glaube. Arbeitsmappe für den Konfirmandenunterricht, Hamburg 1964.

Pioch Wilfried, Meine Welt. Mein Leben. Mein Glaube. Konfirmandenmappe, Hamburg⁶⁹2001.

Pohl-Patalong Uta, Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit, in: Martin *Rothgangel*/Gottfried *Adam*/Rainer *Lachmann* (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen⁷2012, S. 124-143.

Pohl-Patalong Uta/*Schweitzer* Friedrich, Konfirmandinnen und Konfirmanden, in: Thomas *Böhme-Lischewski*/Volker *Elsenbast*/Carsten *Haeske*/Wolfgang *Ilg*/Friedrich *Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 20–31.

Reich Jörg M., Konfirmandenarbeit und Kompetenzen, Schöneberger Hefte 37 (Heft 1) (2007), S. 18–19.

Rothgangel Martin, Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts, *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (Heft 1) (2008), S. 194–197.

Rothgangel Martin, Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, *Loccum Pelikan* (Heft 3) (2009), S. 103–106.

Rothgangel Martin, Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte, in: *Andreas Feindt/Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Albrecht Schöll* (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster (u.a.) 2010a, S. 87–97.

Rothgangel Martin, Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland. Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18 (2010b), S. 4–8.

Rothgangel Martin/*Fischer* Dietlind (Hrsg.), *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*, (Schriften aus dem Comenius-Institut 13), Münster 2004.

Rothgangel Martin/*Adam* Gottfried/*Lachmann* Rainer (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012.

Schieder Rolf, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (Heft 2) (2004), S. 14–21.

Schiefermair Karl, Lernprozess Richtung Qualität, *Amt und Gemeinde* 61 (Heft 1) (2010), S. 39–50.

Schlag Thomas, Partizipation, in: *Thomas Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 112–124.

Schlag Thomas/*Neuberth* Rudi/*Kunz* Ralph (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft*, Zürich 2009.

Schluf Henning, Entwicklung religiöser Kompetenz im Konfirmandenunterricht, *Praxis Gemeindepädagogik* 60 (Heft 4) (2007), S. 54.

Schröder Bernd, Art. Konfirmandenunterricht, *RGG*⁴ 4 (2001), Sp. 1555–1558.

Schröer Henning, Art. Gemeindepädagogik, *RGG*⁴ 3 (2000), Sp. 628–630.

Schweitzer Friedrich, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56 (Heft 3) (2004), S. 236–241.

Schweitzer Friedrich, Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-) pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht, in: Volker *Elsenbast*/Dietlind *Fischer* (Red.), *Stellungnahme und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, S. 9–16.

Schweitzer Friedrich, Konfirmandenarbeit im Umbruch: Bleibende Aufgaben – neue Herausforderungen, in: Thomas *Böhme-Lischewski*/Sönke von *Stemm*/Volker *Elsenbast* (Hrsg.), *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 2010*, S. 14–22.

Schweitzer Friedrich/*Elsenbast* Volker (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 1), Gütersloh 2009.

Schweitzer Friedrich/*Elsenbast* Volker/*Kolb* Herbert, Inhalte und Themen, in: Thomas *Böhme-Lischewski*/Volker *Elsenbast*/Carsten *Haeske*/Wolfgang *Ilg*/Friedrich *Schweitzer* (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 125–134.

Schweitzer Friedrich/*Ilg* Wolfgang/*Simojoki* Henrik (Eds.), *Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 4), Gütersloh 2010.

Simojoki Henrik/Schweitzer Friedrich/Ilg Wolfgang, Praxis der Konfirmandenarbeit in Europa. Impulse aus einer europäischen Vergleichsstudie, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Volker Elsenbast/Carsten Haeske/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010, S. 249–259.

Steffen Kai/Szepanski-Jansen Sylvia, „Nach der Konfirmation ist vor der Konfirmation“ – Zufriedenheit und Motivation als Faktoren einer gelingenden Konfirmandenzeit, in: Thomas *Böhme-Lischewski/Sönke von Stemm/Volker Elsenbast* (Hrsg.), 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 2010, S. 66–69.

Stoedt Dieter, Kirchliche Begleitung Jugendlicher in der puberalen Ablösephase durch den Konfirmandenunterricht, in: Christoph *Bäumler/Henning Luther* (Hrsg.), Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert, (Theologische Bücherei. Praktische Theologie 71), München 1982, S. 297–309.

Thurneysen Eduard, Das Wort Gottes und die Kirche. Aufsätze und Vorträge herausgegeben mit Ernst Wolf, Theologische Bücherei. Neudrucke und Berichte aus dem 20. Jahrhundert. Bd. 44. Systematische Theologie, München 1971.

Vischer Lukas, Die Geschichte der Konfirmation. Ein Beitrag zur Diskussion über das Konfirmationsproblem, Zollikon 1958.

Wegenast Klaus, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: Gottfried *Adam/Rainer Lachmann* (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen ²1994, S. 314–354.

Weinert Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim (u.a.) ²2002.

Weinert Franz E., Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz E. *Weinert*, Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim (u.a.) ²2002, S. 17–31.

Wermke Michael (Hrsg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002.

Wichern Johann Hinrich, Sämtliche Werke, Peter *Meinhold* (Hrsg.), Band III/Teil 2, Die Kirche und ihr soziales Handeln. (Grundsätzliches, Allgemeines, Praktisches), Berlin (u.a.) 1969.

Wittich Johannes, Das Konfirmationsverständnis in Geschichte und Gegenwart, Aktuelle Reihe des reformierten Kirchenblattes Nr. 29, Wien 1989.

6. Zusätzliche Weblinks

Anleitung zur eigenständigen Auswertung der Konfirmandenarbeit:

URL: <http://www.konfirmandenarbeit.eu/selbst-auswerten> (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

„Dokumentation der Fragebögen“ zur „Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit“:

URL: http://forschung.anknuepfen.de/dokumentation_frageboegen_bundesweite_studie.pdf
(zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Homepage „Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit“:

URL: <http://www.konfirmandenarbeit.eu/> (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

Homepage „International research on confirmation work“:

URL: <http://www.confirmation-research.eu/> (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

„Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen“ auf der Homepage des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur:

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11563/lp_evang.pdf (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

„Ordnung für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche“:

URL: <http://www.nordelbien.de/fix/files/doc/konfirmandenordnung.pdf> (zuletzt abgerufen am 26.5.2012).

7. Anhang

7.1 Kurzbiografie des Autors

Gregor Schmoly, geboren am 08.03.1984 in Klagenfurt

09/1991–06/1995	Besuch der Volksschule (VS9) in Klagenfurt
09/1995–06/2003	Besuch des Bundesrealgymnasiums Klagenfurt-Viktring (Realgymnasium unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung)
06/2003	Reifeprüfung am Bundesrealgymnasium Klagenfurt-Viktring
10/2003	Inskription an der Universität für Bodenkultur Wien für das Bachelorstudium Lebensmittel- und Biotechnologie
03/2004	Inskription an der Universität Wien für das Diplomstudium Biologie
10/2005	Inskription an der Universität Wien für das Diplomstudium Evangelische Fachtheologie
07/2007–06/2009	Stellvertretender Vorsitzender der Fakultätsvertretung Evange- lische Theologie der HochschülerInnenschaft an der Universität Wien
Seit 2005	Tätigkeit als ehrenamtlicher Mitarbeiter in der Konfirmand- Innenarbeit an verschiedenen Pfarrgemeinden in Klagenfurt, Wien und Mödling
09/2010–06/2011	Tätigkeit als Religionslehrer am BORG Wiener Neustadt
Seit 11/2011	Religionslehrer am BG/BRG Groß-Enzersdorf sowie an der Hauptschule Groß-Enzersdorf

7.2 Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit setzt sich mit Aspekten der modernen *KonfirmandInnenarbeit* einerseits und der *religionspädagogischen Diskussion* um *Kompetenzen*, *Kompetenzmodelle* sowie *Bildungsstandards* andererseits auseinander und beleuchtet Divergenzen und Kohärenzen zwischen beiden Feldern. Dabei werden Grundlagen beider Gebiete in zwei ausführlichen Abschnitten besprochen, um im anschließenden Hauptteil Gegensätze wie auch Anknüpfungspunkte erörtern zu können. Im ersten Hauptteil werden sowohl geschichtliche Entwicklungen der KonfirmandInnenarbeit als auch kirchliche Richtlinien in Österreich, ausgewählte methodisch-didaktische Orientierungskonzepte und die große KonfirmandInnenstudie (2007–2009) berücksichtigt. Der zweite Hauptteil beinhaltet grundlegende Elemente des Kompetenzbegriffs, eine Grunddefinition zu Bildungsstandards, wichtige Aspekte zur darauf bezogenen religionspädagogischen Diskussion, eine Beschäftigung mit vier renommierten Modellen religiöser Kompetenz sowie eine Übersicht über die essenziellen Elemente eines kompetenzorientierten Unterrichts.

Die Arbeit kommt zu dem Schluss, dass in der KonfirmandInnenarbeit eine bewusstere Beschäftigung mit und Förderung von Kompetenzen in der Domäne Religion durchaus möglich ist, ohne von den aktuellen Entwicklungen wesentlich abweichen zu müssen. Eine bedeutende Vorarbeit haben in diesem Gebiet Modelle religiöser Kompetenz geleistet, die zwar im Rahmen der religionspädagogischen Debatte um den schulischen Religionsunterricht entstanden sind, jedoch auch für die KonfirmandInnenarbeit bedeutende Grundlagen enthalten. Allerdings sind weiterführende Bildungsstandards – so wie sie in der Bildungspolitik, in den Bildungswissenschaften und im Speziellen auch in der Religionspädagogik aktuell diskutiert werden – für die in den Kirchengemeinden verortete KonfirmandInnenarbeit nicht geeignet. Trotzdem ist die bewusstere Orientierung an sowie Förderung von Kompetenzen als *ein* Element der KonfirmandInnenarbeit (in der Verantwortung der Kirchengemeinden) äußerst wünschenswert, da sie so maßgeblich zu einer lebens- und konfirmandInnenbezogenen religiösen Bildung beitragen kann.