

Glauben lernen in unsicherer Zeit

Aufgaben und Aussichten des Kirchlichen Unterrichts in der Evangelisch-methodistischen Kirche in den gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart

Achim Härtner

Dieser Beitrag greift in drei Arbeitsschritten grundsätzliche Fragestellungen zum Kirchlichen Unterricht in der Evangelisch-methodistischen Kirche (EmK) auf. Im Sinne einer lebensweltlich orientierten Gemeindepädagogik stehen zunächst die Jugendlichen im Mittelpunkt, an die sich der Kirchliche Unterricht (KU) richtet. Wie ist ihr Aufwachsen heute geprägt und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die kirchliche Bildungsarbeit, speziell den KU? In diesem Abschnitt wird auch die aktuelle Diskussion um eine »Jugendtheologie« aufgegriffen. Im zweiten Teil wird der KU innerhalb des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Kirche (Vermittlungsinteresse) verortet und zugleich wesentlich von den Suchbewegungen der Jugendlichen her (Aneignungsinteresse) begründet.¹ In diesem Zusammenhang werden die religionspädagogischen Hintergründe des Lehrplans sowie der daraus hervorgegangenen Lehr- und Lernmittel erläutert und weiterführende religionsdidaktische Überlegungen für eine zeitgemäße Praxis des KU angestellt. Der abschließende dritte Teil wendet sich Fragen der Weiterentwicklung des KU als Arbeitsform kirchlicher Jugendarbeit zu. Dem soll auch eine jüngst begonnene internationale und konfessionsübergreifende Vergleichsstudie zur Konfirmandenarbeit (2012–2016) dienen, an der die EmK beteiligt ist. Getragen ist der vorliegende Beitrag von der hoffnungsvollen Überzeugung, dass der KU eine besondere Chance dafür bietet, in der gemeinsamen Beschäftigung mit der jüdisch-christlichen Tradition – in methodistischer Lesart – Orientierungs- und Handlungswissen zu gewinnen für unsere durch Unsicherheit geprägte Zeit.

Vgl. Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart u.a. 2008; Peter Bubmann et al. (Hg.), *Gemeindepädagogik*, Berlin/Boston 2012 sowie Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012.

1. Charakterisierung des Jugendalters heute

Die Charakterisierung des Jugendalters erfolgt je aus einer sozialwissenschaftlichen, einer entwicklungspsychologischen und einer religionspsychologischen Sichtweise heraus; ein gemeindepädagogisches Interesse verbindet die drei Perspektiven miteinander.²

1.1. Soziologische Perspektive: Jugend von der Übergangsphase zur eigenständigen Lebensphase

Die »Jugend« als eine mehr oder weniger klar umrissene Phase im menschlichen Lebenslauf ist kulturgeschichtlich verhältnismäßig neu. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde sie in der bürgerlichen Gesellschaft bewusst wahrgenommen und als Ausbildungszeit verstanden, die der Vorbereitung der heranwachsenden Generation (vorrangig der männlichen Jugendlichen) auf das Leben als Bürger dienen sollte.³ Diese Ausbildungszeit, die dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten einerseits und der Ausbildung der Persönlichkeit andererseits gewidmet war, stellte für den mitteleuropäischen Raum ein Novum dar. Diese privilegierte und mit wenigen Jahren auch kurze Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt war durch die beiden Pole »nicht mehr« und »noch nicht« gekennzeichnet.⁴ Im Unterschied dazu sind heute drei grundsätzliche Veränderungen festzustellen: Das Jugendalter ist (1.) für alle Heranwachsenden als (2.) eigenständige Lebensphase innerhalb einer (3.) langen, differenziert zu betrachtenden Altersspanne zwischen zirka 11 und 27 Jahren anzusehen. Dass es unter diesen Bedingungen »die Jugend« nicht geben kann, leuchtet unmittelbar ein. Der Jugendforscher Richard Münchmeier bringt es in der Zusammenfassung der 12. Shell-Jugendstudie auf den Punkt: Die heutige Jugend ist »jung – und ansonsten ganz verschieden«.⁵ Daher bildet sich unter dem gemeinsamen Dach des Jugendalters eine Vielzahl ähnlicher, aber auch kontrastierender Vergemeinschaftungsformen aus, in denen die Heranwachsenden – vor al-

2 Ausführlicher dargestellt in meinem Beitrag »Jugend zwischen Skepsis und Vertrauen. Herausforderungen und Chancen kirchlicher Jugendarbeit am Beispiel des Kirchlichen Unterrichts in der Evangelisch-methodistischen Kirche«, in: *Theologie für die Praxis* 35 (2009), Heft 1, 19–33.

3 Philippe Ariès vertritt in seinem Buch *Geschichte der Kindheit* (München/Wien 1975) die Auffassung, dass die Menschen noch im 18. Jahrhundert keine Vorstellung von einem Jugendalter im heutigen Sinne hatten. Für ein modernes Verständnis des Jugendalters war insbesondere Jean-Jaques Rousseau impulsgebend. In seinem *Émile* (1762) spricht er von der Adoleszenz als einer »zweiten Geburt« des Menschen.

4 Vgl. Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 8. Aufl., Weinheim 2005, 13–25.

5 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), *Jugend '97*, Opladen 1997, 379.

lem in ihrer Freizeit -- mit Gleichaltrigen zusammen sind. Diese zunehmend individualitätsbezogenen Gruppen der Gleichaltrigen (*Peergroups*) bilden die Sozialräume für jugendspezifische, ausdrücklich nicht von der Erwachsenenwelt initiierte und kontrollierte Interessen und Handlungen. Die Verbindlichkeitsstrukturen differieren dabei zwischen spontanen Gruppen über freundschaftsbezogene Cliquen bis hin zu spezifischen Jugendszenen und -banden mit festen Zugehörigkeitsregeln.⁶

Junge Menschen wachsen heute im Spannungsfeld unterschiedlichster Einflüsse auf. Die Adoleszenz ist zu einer »Zeit der vielen Stimmen« geworden, in der Orientierung Not tut. Neben Elternhaus, Schule und Gleichaltrigengruppe können vor allem die elektronischen Medien⁷ als »Miterzieher« namhaft gemacht werden.⁸ Das Heranwachsen der jungen Generation ist gekennzeichnet durch zwei entgegengesetzte Grundimpulse: Da ist einerseits ein Zugewinn an individueller Gestaltungsfreiheit (Bildungswege, Freizeitgestaltung, Gruppenzugehörigkeiten), andererseits besteht eine anhaltende wirtschaftliche und soziale Abhängigkeit von der Primärsozialisation (Elternhaus, Schule, Ausbildungsplatz, Freundschaften unter Gleichaltrigen). Folgende veränderten Bedingungen prägen die Adoleszenz heute:

a) Zunächst fällt die demoskopische Veränderung ins Auge. Heranwachsende sind »Mangelware«. Deutschland hatte zur Jahrtausendwende den geringsten Anteil junger Menschen unter 20 Jahren weltweit. Bei einer Gesamtbevölkerung von 82,2 Millionen Menschen beträgt der Anteil an Kindern und Jugendlichen (6–19 Jahre) gegenwärtig 12,11 Millionen.⁹ Die

zurückgehende Zahl von Kindern und Jugendlichen in unseren Gemeinden hängt direkt mit dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zusammen. Wo es sie gibt, verdienen sie unsere Zuwendung und Aufmerksamkeit als »Gemeinde von heute«.

b) Weitere Veränderungen betreffen die Dauer des Jugendalters. Die Entwicklung von Eigenständigkeit bzw. Selbstverantwortung setzt heute – wie die Pubertät im Allgemeinen – früher ein.¹⁰ So beginnen bereits Zehn- oder Elfjährige damit, ihr Kinderzimmer umzugestalten und im Rahmen der Möglichkeiten neu und vor allem »cool« einzurichten. Dabei wird deutlich von den Verhaltensweisen der Kindheit Abschied genommen. Am anderen Ende der Jugendzeit wird das Übernehmen von Verantwortung oftmals lange aufgeschoben: Finanzielle, berufliche, wohnungsmäßige Selbstständigkeit gehen nicht automatisch miteinander einher. Nicht selten kommt es in bleibender Anbindung an die Herkunftsfamilie bis in die dritte und vierte Lebensdekade hinein zum »Hotel-Mama-Syndrom«, als Ausdruck der Weigerung, auf eigenen Beinen zu stehen. Kirchliche Bildungsarbeit stärkt dem Individuum den Rücken und ermutigt junge Menschen zur Eigenständigkeit.

c) Die nächste Veränderung betrifft die Einschätzung der Adoleszenz seitens der Erwachsenen und der Jugendlichen selbst. Von Erwachsenen werden häufig *Jugend und Krise*¹¹ in einem Atemzug genannt, wird das Problemhafte des Jugendalters hervorgehoben. Dazu besteht angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels einiger Anlass.¹² Die 15. Shell-Jugendstudie (2006) belegt, dass 69% der Jugendlichen Angst vor Nichtbekommen/Verlust des Arbeitsplatzes haben und generell eine große Lebensunsicherheit besteht. Die Studie betont die Bedeutung von Bildung und relativiert dies im selben Atemzug: »Trotz aller Leistungsanstrengungen können sie keiner garantiert sicheren Zukunft entgegensehen« (S. 17). Zugleich legen die Befragungen unter Jugendlichen nahe, dass viele von ihnen mit sich und ihrer Welt ausgesprochen zufrieden und im Einklang sind: »Viele Jugendliche machen ihre Selbstfindung geräuschlos mit sich selbst aus – und ohne negative Folgen oder Defizite.«¹³ Dies gilt vornehmlich für Ju-

6 Zu Funktionen und Formen der Gleichaltrigengruppen (*Peergroups*) vgl. Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend*, a.a.O., 126–143. Zu jugendkulturellen Stilen und Szenen vgl. Wilfried Ferchhoff, *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert*, 2. Aufl., 1999, 121–149.

7 Der Einfluss von Daily-Soaps (GZSZ, Verbotene Liebe etc.) und Musiksendern (MTV, VIVA etc.) auf Jugendliche ist weiterhin als hoch einzuschätzen, wird aber zunehmend von Videochannels (Youtube, Myvideo etc.) und insbesondere von Sozialen Netzwerken (Facebook, Google+, Twitter, WhatsApp etc.) übertroffen. Die Analyse von Hans-Georg Ziebertz kann auf alle genannten Bereiche übertragen werden: »Gewissermaßen als Gensog zum Individualisierungstrend in der Gesellschaft zeigen sich neue Standardisierungen – die Musiksender erfüllen in diesem Sinn eine uniformierende Funktion. Wer sich an die vermittelten Codes hält, wird erkannt und erkennt andere Gleichgesinnte. Die Funktion von Peers ist inzwischen virtuell zu haben« (Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: Friedrich Schweitzer et al. [Hg.], *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh 2005, 215).

8 Wilfried Ferchhoff spricht unter anderem von »Schul- und Bildungsjugend« (a.a.O., 183–194), von »Kaufkraft- und Konsumjugend« (205–208) und von »Multi-Media-Jugend« (227–238). Zum Ganzen vgl. Manfred L. Pinner, *Schüler/in soziologisch*, in: Martin Rothgangel et al. (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012, 237–251.

9 Zu den aktuellen statistischen Daten vgl. Statistisches Bundesamt/Bundeszentrale für politische Bildung, *Datenreport 2011* (www.destatis.de).

10 Seit Mitte des 19. Jahrhunderts hat sich der statistische Mittelwert des Menarche-Alters in Deutschland von 16,7 auf heute zirka 11 Jahre vorverlagert. Die eigentliche Pubertät schrumpft im Laufe dieser Entwicklung auf wenige Monate zusammen. Vgl. die internationale Übersicht in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, 6. Auflage, Weinheim 2008, 294, Abb. 8.6.

11 Erik H. Erikson, *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, 5. Aufl., Frankfurt/M. 2003.

12 Vgl. Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend*, a.a.O., 116ff.

13 Haradd Willenbrock, *Warum sie so seltsam sind*, in: *GEO 09/2005, Themenheft Pubertät*, 155.

gendliche aus gesicherten Verhältnissen und für solche mit guten Berufschancen. Bei Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen und mit schwächeren Zukunftschancen wird häufiger eine tief greifende Verunsicherung wahrgenommen, die maßgeblich durch die zunehmend angespannte wirtschaftliche Gesamtsituation¹⁴ und die Lage auf dem Arbeitsmarkt bestimmt ist, wobei auch hier eine überraschend positive Weltsicht mit pragmatischer Ausrichtung konstatiert werden kann.¹⁵ Die 16. Shell-Jugendstudie (2010) verstärkt diesen Eindruck noch: 59% der 2.500 Befragten zwischen 12 und 25 blicken demnach ungebrochen optimistisch in die Zukunft. Eine zunehmende Zahl der Jugendlichen sind davon überzeugt, dass es in Zukunft auf sie ankommt. 90% (!) denken in diese Richtung. Jan-Martin Wiarda kommentiert: »Was sie rührt, ist das einmalige Gefühl, gebraucht zu werden. Weil ihre Generation die Fehler der Vorgänger ausbügeln muss. Es ist ein Gefühl der Macht, das viele der ohnmächtigen Jugendgenerationen vor ihnen – all jene, die in den Jahrzehnten der Massenarbeitslosigkeit und sozialer Stagnation aufwuchsen – nicht kannten. Und genau das wollen sie: anpacken.«¹⁶ Die beschriebene Entwicklung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele Jugendlichen auch heute fragen, welchen Sinn es hat erwachsen zu werden. Rund 10%, zumeist »bildungsferne« Jugendliche bangen um ihre Zukunftsperspektiven, manche tun nicht einmal das. Hier tut sich eine größer werdende Kluft auf. Haben wir auch diese Jugendlichen mit im Blick, wenn wir über kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nachdenken?

d) Auch wenn das Leitbild der bürgerlichen Kleinfamilie (»Kernfamilie« mit Mutter, Vater und mindestens einem Kind) in weiten Teilen Mitteleuropas noch vorherrscht, steigt die Zahl derjenigen Kinder und Jugendlichen, die in »Ein-Eltern-Familien« oder »Patchwork-Familien« aufwachsen und häufig ohne Geschwister bleiben.¹⁷ Der Titel einer österreichischen Studie

14 Laut dem vom Bundesfamilienministerium im Frühjahr 2008 vorgelegten »Reichtums- und Armutsbericht« ist jedes 6. Kind beziehungsweise jeder 6. Jugendliche (!) armutsgefährdet und daher auch in der Gefahr, eine »bildungsferne« Lebenslaufbahn vor sich zu haben.

15 Die 15. Shell-Jugendstudie (2006) weist einen Mittelwert von 50% der Jugendlichen mit optimistischer Zukunftseinstellung aus (a.a.O., 15 und 96ff.). 53% aller Befragten geben an, mit ihrer derzeitigen Lebenssituation zufrieden zu sein (a.a.O., 99).

16 Die ZEIT Nr. 38/2010, 1.

17 Vgl. Uwe Becker (Hg.), Perspektiven der Diakonie im gesellschaftlichen Wandel, Neukirchen-Vluyn 2011, 49–52. Nach Angaben dieser Expertise wachsen in Deutschland gegenwärtig 75% der Kinder bei ihren verheirateten Eltern auf. Zu den weiteren Lebensformen neben der Kernfamilie zählen Einpersonenhaushalte, nichteheliche Lebensgemeinschaften, kinderlose Ehen, getrenntes Zusammenleben, Wohngemeinschaften, gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften, Fernbeziehungen, Familien mit Kindern

bringt die gesellschaftliche Entwicklung auf den Punkt: »New Family: Elternreiche Kinder, nicht kinderreiche Eltern sind die Zukunft«.¹⁸ Unabhängig von den jeweiligen Formen ist die herausragende Bedeutung der Familie aus der Sicht von Heranwachsenden unumstritten; für die meisten ist sie die erstgenannte und verlässlichste Bezugsgröße ihres Aufwachsens und Zusammenlebens. Auf der anderen Seite kann es nicht verwundern, wenn eine Schülerin der 8. Klasse nach dem Lesen des biblischen »Gleichnisses vom verlorenen Sohn« im Unterricht protestiert: »Die Geschichte stimmt ja nicht! Heute ist es der Vater, der wegläuft und nicht der Sohn«. Bei der Wahl von »Beispielwelten« (auch in der Auslegung biblischer Texte) ist also Umsicht gefragt. Mit Werturteilen über die Lebensformen der jeweiligen Elternhäuser der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen sollten wir uns sehr zurückhalten.

e) Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, der die Lebensformen Erwachsener mit prägt, hat sich das Verhältnis zwischen den Generationen generell verändert: Die Grenzen zwischen ihnen werden zunehmend unkenntlich.¹⁹ Traditionell ist das Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen als spannungsreich, klassisch als »Generationenkonflikt« beschrieben worden. Eines der Hauptergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie (2000) ist jedoch, dass es – seit es Untersuchungen dazu gibt – wohl keine Jugendgeneration gegeben hat, die demnach so gut mit ihren Eltern zurechtkommt wie die heutige.²⁰ Dieses zunächst erfreulich klingende Ergebnis wirkt bei näherem Hinsehen jedoch ambivalent. Ein partnerschaftlicher Erziehungsstil, der meint, ohne Grenzziehungen und notwendige Konflikte um verbindliche Werte auskommen zu können, führt dazu, dass Erziehung zur reinen »Verhandlungssache« wird. Auf ihrer Suche nach Orientierungs- und Handlungswissen werden Heranwachsende bei der Generation ihrer Eltern nicht immer fündig. Hinsichtlich deren Problemlösekompetenz sind angesichts der gegenwärtigen Weltwirklichkeit ernsthafte Zweifel angebracht, wie die Tagesnachrichten aus Politik, Ökonomie und Ökologie aufzeigen. Auch bleiben die offensichtlichen Unsicherheiten und Brüche im privaten und beruflichen Leben der erwachsenen Vorbilder nicht ohne Auswirkung auf die nachwachsende Generation. Der

mit mehreren (biologischen und sozialen) Müttern und Vätern sowie Familien mit mehr als einer Partnerschaft unter den (mindestens drei) Erwachsenen.

18 Ursula Ott/Matthias Pape, »New Family«: Elternreiche Kinder, nicht kinderreiche Eltern sind die Zukunft, Wien 2003.

19 Vgl. Achim Härtner, Generationen im Wandel: Beobachtungen und Analysen, in: Generationen verbinden – Gemeinde miteinander gestalten, hg. vom Bildungswerk und den Kinder- und Jugendwerken der EmK, Stuttgart 2012, 6–10.

20 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Band 1, Opladen 2000, 23–93. Die 15. Shell-Jugendstudie (2006) spricht gar von 90% der Jugendlichen, die mit ihren Eltern »gut klar kommen« (a.a.O., 17).

Erziehungswissenschaftler Peter Struck kommentiert dies so: »Das Zusammenwachsen der Generationen ist ein Problem. Traditionell gab es drei Generationen: Kinder, Jugend und Erwachsene. Heute haben sich alle drei ausgerechnet die unausgegrenzte Pubertät zum Ideal erkoren.«²¹ Die Unterschiede im Blick auf das, was Kinder und Jugendliche »schon dürfen« und was allein der Erwachsenenwelt vorbehalten bleibt, werden zunehmend geringer. Struck warnt angesichts dieser Entwicklung: »Das zwingt Jugendliche, die ein eigenes jugendspezifisches Lebensgefühl brauchen, in immer abartigere Nischen.«²² So können als Ursachen für die zunehmende Brutalisierung eines Teiles der heutigen Jugendlichen neben prägenden Einflüssen der Frühsozialisation auch mangelhafte Aufmerksamkeit und Auseinandersetzungsbereitschaft seitens der Erwachsenengeneration namhaft gemacht werden.

Fazit: Für die Prägung und Einbindung in sinnvolle soziale Zusammenhänge hat die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch heute einen hohen Stellenwert, insbesondere im Bereich der Ausbildung positiver Werte und Zukunftsvorstellungen, die im Raum der Gemeinde exemplarisch eingeübt werden können. Die Bedeutung persönlicher Vorbilder während der Adoleszenz ist ungebrochen hoch. Bringen wir als Verantwortliche in der kirchlichen Bildungsarbeit die Bereitschaft mit, eine Vorbildfunktion für Heranwachsende zu übernehmen?

1.2. Entwicklungspsychologische Perspektive: Identitätsbildung als bleibendes Thema des Jugendalters – unter dem Vorzeichen der Postmoderne²³

Die klassischen *Entwicklungsaufgaben* (Robert J. Havighurst, Eva und Michael Dreher), oder wie man heute besser sagen sollte: *Entwicklungsschwerpunkte*, bleiben auch in postmodernen Zeiten im Wesentlichen gültig.²⁴ Als Beispiele hierfür können die in einer empirischen Befragung genannten ersten drei Punkte (von insgesamt zehn) gelten: »Peer. Einen Freundeskreis aufbauen, d. h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen«. »Beziehung. Engere Beziehungen zu einem Freund

bzw. einer Freundin aufnehmen«. Und »Beruf. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss«.²⁵

Wie wir gesehen haben, ist das Jugendalter auch unter heutigen Bedingungen eine Phase vielfältiger Umbrüche. Dabei sind die Verpflichtungen der Erwachsenenwelt noch weitgehend aufgeschoben. In der Entwicklungspsychologie spricht man im Anschluss an Erik H. Erikson von einem *psychosozialen Moratorium*.²⁶ Allerdings folgt auf das Jugendalter im engeren Sinne (14–18 Jahre) heute – im Unterschied zur Zeit vor rund 50 Jahren – nicht das Erwachsenenalter mit dessen Verantwortungen und Freiheiten, sondern die Postadoleszenz (junges Erwachsenenalter bzw. »emerging adulthood«), eine wiederum zumeist längere Zeit persönlicher, beruflicher und sozialer Weiterentwicklung.²⁷ Auch das mittlere Erwachsenenalter, das sich an die Postadoleszenz anschließt und das traditionell als Entwicklungszielbereich der Adoleszenz gelten konnte, hat längst jene Stabilität eingebüßt, die es früher auszeichnete. Beruf, geografischer Lebensmittelpunkt, Lebenspartnerschaft, soziale und gemeindliche Anbindung stehen heute im Plural und werden mehr und mehr zu Variablen innerhalb der jeweiligen individuellen Lebensgeschichte. Die seit zwei Jahrzehnten andauernde Massenarbeitslosigkeit hat auch die Jugendphase als eine Vorbereitungsphase auf das spätere Erwerbsleben fragwürdig werden lassen. Viel früher und nachhaltiger müssen junge Menschen heute Verantwortung für ihre Bildungsbiografie und – höchst unsichere – Erwerbslaufbahn übernehmen, was sowohl sie als auch ihre Eltern überfordern kann.²⁸

Fazit: Das Jugendalter ist für die Ausbildung einer Persönlichkeit heute nach wie vor bedeutsam, bildet aber nicht mehr den Dreh- und Angelpunkt des Lebenszyklus, als der es über lange Zeit hin angesehen wurde. Deshalb kann heute von Jugendlichen nicht mehr erwartet werden, dass sie im Laufe der zweiten Lebensdekade eine stabile Identität entwickeln, die dann im weiteren Lebenslauf gelebt wird.²⁹ Stattdessen ist Identitätsbildung ein le-

21 Focus Nr. 8/2005, 125.

22 Ebd.

23 Zum umstrittenen Begriff der Postmoderne vgl. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, hg. von Peter Engelmann, 3. Aufl., Wien 1994; Wolfgang Weisch, *Unsere postmoderne Moderne*. 5. Aufl., Berlin 1997, bes. 1–43.

24 »Einwicklungsaufgaben sind Herausforderungen oder Probleme, die sich typischerweise jedem Menschen im Entwicklungsverlauf stellen. Sie ergeben sich aufgrund der körperlichen Entwicklung, des kulturellen Drucks und aufgrund dadurch ausgelöster Wünsche und Erwartungen.« Arnold Lohaus/Mark Vierhaus/Asja Maass, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*, Berlin u.a. 2010, 253.

25 Vgl. Rolf Oerter/Eva Dreher, *Jugendalter*, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, 6. Aufl., Weinheim u.a. 2008, 271–332, bes. 279–284. Dort auch Angaben zu empirisch erhobenen Veränderungen der Selbsteinschätzungen Jugendlicher beiderlei Geschlechts zwischen 1985 und 1997 (272).

26 Erik H. Erikson, *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt/M. 1988, 152ff.

27 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, Gütersloh 2003, zu den veränderten Bedingungen des Aufwachsens in der Postmoderne siehe 59–90, zur »vernachlässigten Lebenszeit« der Postadoleszenz 91–113.

28 Vgl. Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend*, a.a.O., 117ff.

29 Was mit »Identität« genau gemeint ist, ist umstritten. Im Anschluss an Erik H. Erikson wird darunter zumeist ein »Sich-Selbst-gleich-Sein« des Individuums verstanden, das

benslanger Prozess geworden, mit der Aufgabe, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurecht zu finden und sich in wechselnden Kontexten als – wenigstens relativ – mit sich selbst im Einklang zu erleben. Für Jugendliche bedeutet das, zwischen Realbild und Idealbild vom eigenen Sein zu unterscheiden und sich konstruktiv mit konkurrierenden Angeboten der Lebensorientierung und Sinnggebung auseinandersetzen zu lernen. Die Annahme Erik H. Eriksons, der (heranwachsende) Mensch sei für eine gelingende Identitätsbildung »ideologiebedürftig«, hat m.E. auch unter postmodernem Vorzeichen Gültigkeit. Die Suche nach Sinn, nach erstrebenswerten Zielen und übergeordneten Werten ist gerade in einer Zeit wichtig, in der nichts beständiger zu sein scheint als der Wandel. An dieser Stelle können Religion und Glaube mit ihren »bedeutsamen Erzählungen« (Erikson) neu ihre bleibende Bedeutung erweisen, wenn sie dazu bereit sind, offen und flexibel auf die Herausforderungen postmoderner Adoleszenz einzugehen. Eine christliche Tradition, die – vom Ansatz lebensgeschichtlicher Aneignung her – darum bemüht ist, ihr historisches Erbe im Gespräch mit der heranwachsenden Generation wach zu halten, wird nach »Berührungsflächen« zwischen heutiger Lebenswelt und lebendigen Ausdrucksformen des Glaubens suchen wollen und müssen. Die Identitätsbildung junger Menschen ist eine Aufgabe, die von unterschiedlichen Seiten her – also auch von der Gemeinde – Unterstützung verdient und braucht. Dabei ist es eine Grundvoraussetzung, die Fragmentarität heutiger Identitäten (Henning Luther³⁰) zu akzeptieren, ohne sie zu idealisieren. Die Botschaft von einem Gott, der in den Veränderungsprozessen des Lebens heilvoll mitgeht und die Erfahrung von Menschen in der Gemeinde, die solche Wegprozesse aufmerksam begleiten, werden jungen Menschen dazu helfen können, ihr Leben mit allen Umwegen und Brüchen der Führung Gottes anzuvertrauen, der verlässlich zugesagt hat »Ich will mit dir sein!« (Ex 3,12 u.ö.).

zugleich von der Um- und Mitwelt wahrgenommen und geprägt wird (soziale Seite der Selbstwerdung). Vgl. Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, Gütersloh 1998, 57ff., sowie Rolf Oerter/Eva Dreher, Jugendalter, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, a.a.O., 303–316.

30 Vgl. Henning Luther, Identität und Fragment, in: Ders., Religion im Alltag, Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160–182 sowie Heiner Keupp et al., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg 2008.

1.3. Religionspsychologische Perspektive: Postmoderne Religiosität Jugendlicher als Herausforderung für Theologie und Kirche

Nach einer Studie des Allensbacher Instituts für Demoskopie (2006) interessieren sich mittlerweile 21% der befragten Jugendlichen »sehr« oder »ziemlich« für religiöse Fragen, 1994 waren es lediglich 12%.³¹ Religion und Kirche sind dezidiert wieder Themen von Jugendlichen, und wer sich als religiös bezeichnet, braucht sich nicht mehr so zu schämen wie noch vor rund 10–15 Jahren. Dennoch ist die Jugend für die Mehrzahl heutiger Jugendlicher eine Zeit ohne prägenden Kontakt zu Religion und Glaube. Für viele Jugendliche gilt verstärkt das, was sie an ihren erwachsenen Vorbildern ablesen: Die Vielzahl religiöser und parareligiöser Angebote wird mehr oder weniger interessiert wahrgenommen, Manches wird erwogen und Einzelnes ausprobiert, auf etwas Verbindliches (wie beispielsweise die freiwillige Mitgliedschaft und Mitarbeit in Gemeinde und Kirche) lässt man sich dabei nicht ein.³²

Hinsichtlich Religion im Allgemeinen und Gottesvorstellungen im Besonderen herrscht bei jungen Leuten eine Sprachlosigkeit vor, die als Hinweis auf die Notwendigkeit religiöser Bildung aufgefasst werden kann, ja muss. Hans Schmid fasst das Ergebnis einer Interview-Serie mit Berufsschul-Jugendlichen bezüglich ihrer Glaubensverständnisse so zusammen: »Es ist ein schwer auszudrückender ›Irgendwie-Gott‹, zu dem in einem ›Irgendwie-Glauben‹ eine Beziehung aufgenommen wird.«³³ Wenn Jugendliche von ihrer »Spiritualität« sprechen, werden häufig Bruchstücke historischer Religionen aufgegriffen und ohne Berührungspunkte mit eigenen Vorstellungen verbunden. Zu dieser Art des Umgangs mit religiösen Traditionen schreibt Friedrich Schweitzer: »Viele Jugendlichen gehen mit religiösen Traditionen selektiv um und wählen für sich einzelne Elemente aus einer Tradition aus, ohne sich um den inneren Zusammenhang oder gar die Würde dieser Tra-

31 15. Shell-Jugendstudie, a.a.O., 203.

32 Zur aktuellen Forschungslage vgl. Heinz Streib/Carsten Gennerich, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim/München 2011 sowie Andreas Feige, Jugend und Religion, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.), Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden 2010, 917–931. Die jüngste, qualitativ ausgerichtete Sinus-Jugendstudie bestätigt den Trend zur Unverbindlichkeit und spricht bezüglich des Verhaltens der Mehrzahl heutiger Jugendlicher von »religiösen Touristen«. (Marc Calmbach et al. [Hg.], Wie ticken Jugendliche? 2012: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2012, 78.)

33 Hans Schmid, Religiosität der Schüler im Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989, 201 (Zitat bei Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, a.a.O., 37). Zur Sache vgl. Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 292ff.

dition weiter zu kümmern.« Das Verhältnis von kirchlicher Lehre und individuellem Glauben ansprechend fährt er fort: »Häufig zeigt sich (...), dass Jugendliche die Lehre von Theologie oder Kirche (...) nur sehr zögerlich oder auch gar nicht für sich übernehmen. Viele Jugendliche sprechen von ihrem Glauben, indem sie hervorheben, dass es ihr eigener Glaube sei, der sich vom Glauben der Kirche unterscheidet.«³⁴ Vorgegebenen Wahrheitsansprüchen begegnen viele Jugendliche skeptisch, manche kapitulieren angesichts der Unübersichtlichkeit konkurrierender Sinnansprüche. Die einschlägigen Untersuchungen machen deutlich, dass Religion und Glaube für Jugendliche entscheidend im lebensweltlichen Kontext erschlossen werden – oder eben nicht. Insbesondere gilt dies für Situationen, in denen das Leben in einer scheinbaren »Alles-ist-möglich-Welt« plötzlich brüchig und fragwürdig wird. In Grenzsituationen brechen auch bei heutigen Jugendlichen die Grundfragen des Lebens und Glaubens auf: Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Was kommt nach dem Tod? Überhaupt scheint die Frageform ein Grundkennzeichen heutiger Religiosität von Jugendlichen zu sein. Offene Fragen sind eine aussichtsreiche Voraussetzung für ein Gespräch zwischen den Generationen. Uns Erwachsene muss die Frage bewegen: Wer wird ihnen antworten?

Die Angebote kirchlicher Jugendarbeit erreichten in den vergangenen fünfzig Jahren relativ konstant ca. 8–10% einer Alterskohorte. Wer mit Verantwortlichen aus diesem Bereich spricht, wird neben Lust auch Frust aus der Begegnung mit den jungen Leuten zu hören bekommen. Erwartungen seitens der Kirche werden enttäuscht, wenn etwa aufwändige Aktionen nicht die gewünschte Resonanz finden. Unverbindlichkeit, Spaßorientierung und Desinteresse seitens der Jugendlichen können eine gruppenorientierte oder offene Jugendarbeit ebenso wie die Unterweisung im KU zur Geduldprobe für die Leitenden machen. Deutlich wird hier, dass die Frage der *Passung* oder *Ungleichzeitigkeit* von kirchlichen Angeboten und der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher nicht nur auf der formalen Ebene besprochen werden darf, etwa hinsichtlich der Gestaltung von Jugendräumen, von angemessenen Gruppen- und Bildungsangeboten sowie jugendgemäßen Gottesdiensten, so bedeutsam diese äußerlichen Aspekte in der Praxis zweifellos sind. Die Frage einer gelingenden Kommunikation des Evangeliums ist vor allem inhaltlich-theologisch herausfordernd. Wer die eigene Glaubenstradition in der nachwachsenden Generation wach halten möchte, wird nicht umhin kommen, die vertrauten Inhalte neu mit den jungen Menschen zu diskutieren, und zwar erwartungsvoll und ergebnisof-

34 Beide Zitate bei Friedrich Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, a.a.O., 76.

fen. Im Anschluss an Friedrich Schweitzer, der an dieser Stelle »nicht weniger als eine neue Weise des Theologietreibens« einfordert, bleibt zu fragen:³⁵

Die Theologie hat sich über lange Zeit der Erforschung der biblischen Botschaft, ihrer Quellen, Tradition und Geschichte zugewandt. Wird sie mit ähnlicher Sorgfalt die Lebenswelt junger Menschen wahrnehmen und reflektieren, denen doch die Botschaft der Bibel gilt?

Werden wir uns in Theologie und Kirche der Mühe unterziehen, im Sinne einer korrelativen Bezogenheit Tradition und Situation (hier: die postmoderne Erfahrung und Sichtweise junger Menschen) in einen wechselseitigen, kritisch-konstruktiven Dialog zu bringen, ohne dessen Ergebnisse bereits vorab zu kennen?³⁶

Die 14. Shell-Jugendstudie (2000) spricht von der Jugend als einer »Generation von Egotaktikern«. Soviel daran richtig sein mag, übersehen wird dabei, dass überraschend viele Jugendlichen sich »postmateriellen Werten« zuwenden und sich an sozialen Projekten beteiligen.³⁷ Werden wir in Theologie und Kirche die – aus Erwachsenensicht nicht immer unproblematischen – ethischen Standards von Heranwachsenden auch positiv zu würdigen lernen?

Die drängenden Zukunftsprobleme, die mit den Schattenseiten einer neoliberalen Globalisierung von Wirtschaft und Politik einhergehen, sind jungen Menschen durchaus bewusst. Vom Vertrauen Jugendlicher in die Problemlösekompetenz der Erwachsenengeneration war oben bereits die Rede, noch nicht aber davon, dass hier ein weites Aufgabenfeld für Theologie und Kirche vor uns liegt. Wird es uns gelingen, biblische Sozialutopien und Modelle gelingenden Lebens aus dem reichen Erfahrungsschatz der christlichen Tradition wieder neu ins Gespräch zu bringen, so dass junge Menschen sich im Lichte der Rede von dem Gott, der »einen neuen Himmel und eine neue Erde« schaffen wird (Offb 21,1–5), dazu motivieren lassen, über den eigenen Augenblicksvorteil hinaus zu einer verantwortlichen Lebensgestaltung zu finden?

35 Zum Ganzen vgl. Friedrich Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, a.a.O., 83–85.

36 Die »Kindertheologie« nimmt dieses Anliegen konsequent auf. Vgl. hierzu einführend Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: *JaBuKi* Bd. 2, Stuttgart 2003, 9–18, sowie Wilfried Härle, *Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie*, in: *JuBuKi* Bd. 3, Stuttgart 2004, 11–27.

37 Vgl. Lothar Kuld/Stefan Gönnheimer, *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln (Modellprojekt Compassion, Großversuch 1996–98)*, Stuttgart/Berlin/Köln 2000; Lothar Kuld, *Mitleid lernen. Der Modellversuch »Compassion«: ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens*, in: *RU* 27 (1997), 56–60.

Diese und verwandte Anliegen werden heute unter dem Stichwort »Jugendtheologie« diskutiert.³⁸ Jugendliche werden dabei in bildungstheoretischer Hinsicht als selbsttätige Subjekte wahrgenommen, denen zugetraut und zugemutet wird, über ihren eigenen Glauben und dessen Begründung Rechenschaft abzulegen. Damit haben sie (zumindest potenziell) Anteil an der Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Gesellschaft. »Die Beschäftigung mit biblischen Überlieferungszusammenhängen, dogmatischen Argumentationen, die Behandlung theologischer Klassiker ebenso wie die Kultur prägenden Wirkungen christlichen Glaubens müssen Jugendlichen in ihrem lebensdienlichen Eigensinn und nicht nur als zu lernende Unterrichtsstoffe plausibel gemacht werden. Im wesentlichen Bezug auf die Jugendlichen selbst liegt so gesehen ein entscheidendes Auswahlkriterium für die Themen oder Inhalte einer Jugendtheologie: Nicht einfach die Bedeutung in der Tradition oder in der theologischen Wissenschaft ist für diese Auswahl maßgeblich, sondern an erster Stelle deren zumindest mögliche Lebensbedeutung für Jugendliche.«³⁹ Ansätze wie diese können dazu beitragen, dass kirchliche Bildungsangebote wie der KU im frühen Jugendalter gleichermaßen sachgemäß wie lebensrelevant gestaltet werden.

Fazit: Die faktische Bedeutung christlicher Angebote im Leben der meisten Jugendlichen darf nicht überschätzt werden. Allerdings: Nach der 15. Shell-Jugendstudie (2006) geben insgesamt 69% an, sie fänden es gut, »dass es die Kirche gibt«. Thomas Gensicke resümiert daraufhin: »Die Kirche als Institution kann also insgesamt auf das prinzipielle Wohlwollen vieler Jugendlicher bauen, insbesondere bei den Jugendlichen, die an einen persönlichen Gott glauben. Dieses Wohlwollen erstreckt sich auch auf die Gruppen der kirchlichen Gläubigen und auf die Glaubensunsicheren, vermischt sich in diesen Gruppen jedoch stärker mit Kritik.«⁴⁰ Mit einem prinzipiellen Wohlwollen werden wir auch im Raum freikirchlicher Gemeinden rechnen dürfen, und

38 Die »Kindertheologie« ist im religionspädagogischen Diskurs weithin etabliert, die Weiterführung zur »Jugendtheologie« hingegen steht erst am Anfang. Vgl. dazu exemplarisch: Veit-Jakobus Dieterich, Theologisieren mit Jugendlichen, in: JaBuKi, Bd. 6, Stuttgart 2007, 121–137; Carsten Gengerich, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010; Thomas Schlag/Friedrich Schweizer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011; Dies., Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen: Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, Ein Werkstattbuch für die Sekundärstufe, München/Stuttgart 2012. Petra Freudenberger-Lötz/Friedhelm Kraft/Thomas Schlag (Hg.): Jahrbuch für Jugendtheologie Band 1 »Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut«: Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Stuttgart 2012.

39 Thomas Schlag/Friedrich Schweizer, Brauchen Jugendliche Theologie?, a.a.O., 23.

40 15. Shell-Jugendstudie, a.a.O., 217–218.

dies sollte als Chance begriffen werden. Aber auch »unsere« Jugendlichen werden von allen Seiten umworben und beeinflusst. Wir können keinesfalls von einer Selbstverständlichkeit ihres Hineinwachsens in die angestammte Glaubenstradition und Gemeinde ausgehen, auch wenn die Bindungs- und Prägekraft bei den Freikirchen stärker ausgeprägt sein mag als bei den Großkirchen.⁴¹ Ein bewusstes Sich-Bemühen um die jungen Leute ist unerlässlich und meiner Erfahrung nach durchaus aussichtsreich. Dies gilt insbesondere dann, wenn man die Jugendlichen nicht in vorgezeichnete Bahnen zwingen will, sondern ihnen Freiraum zum Sich-Ausprobieren in unterschiedlichen Gemeindekontexten gewährt. Der in der postmodernen *Multioptionsgesellschaft*⁴² geltende kategorische Imperativ »wähle dein Leben!« kommt einem freikirchlichen Gemeinde- und Kirchenverständnis ja durchaus entgegen. Auch in Zeiten einer »transzendentalen Obdachlosigkeit« (György Lukács) können unsere Kirchengemeinden Orte geistlich geprägter Gemeinschaft⁴³ bieten, in denen Jugendliche diejenige Geborgenheit, Orientierung und Freiheit finden, die sie auf ihrer Suche nach einem eigenen Glauben brauchen. Der KU kann in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle spielen, wie im folgenden Teil aufzuzeigen sein wird.

2. Zukunft braucht Herkunft – Kirchlicher Unterricht (Altersstufe 7./8. Klasse) in der Evangelisch-methodistischen Kirche

2.1. Der Kirchliche Unterricht als Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Kirche – Die Jugend als Zeit des »Fadensuchens«.

Wer davon überzeugt ist, dass das, was einen selbst durchs Leben getragen hat, auch für die nachwachsende Generation tragfähig sein wird, weiß: »Zukunft braucht Herkunft«⁴⁴. Im Hinblick auf die Weitergabe der Glaubenstradition gibt es in jeder (frei)kirchlichen Tradition unterschiedliche »Gefäße« der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Gemeinsam ist den meisten Frei-

41 Vgl. Hans-Martin Niethammer, Kirchenmitgliedschaft in der Freikirche, Göttingen 1995, und Birgit Marchlowitz, Freikirchlicher Gemeindeaufbau, Berlin/New York 1995.

42 Peter Gross, Die Multioptionsgesellschaft, Frankfurt/M. 1994.

43 Dietmar Lütz bezeichnet die *Gemeinschaft* der Glaubenden als »Fundamentalsakrament« der Freikirchen: »Gemäß dem Wort Jesu, »wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen«, konstituiert sich der Leib Christi für die Freikirchen überall dort, wo Glaubende sich im Namen Jesu zusammenfinden. Die Realpräsenz Christi, die aus dieser Verheißung geglaubt wird, ist freikirchlicherseits konstitutiv für das Kirchesein...« Ders., Volkskirche oder Freikirche? Plädoyer für das »System Freikirche«, in: Una Sancta 59 (2004), 216–224, hier 221.

44 Odo Marquard, Ende des Schicksals?, in: Ders., Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, 78.

kirchen ein eigenständiges Äquivalent zur evangelisch-volkskirchlichen »Konfirmandenarbeit« (mit Schwerpunkt Jahrgangsstufe 7./8. Klasse). In der EmK in Deutschland ist dies der »Kirchliche Unterricht«.⁴⁵ Er bezeichnet eine in der Regel zweijährige Unterweisung, die im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Kirche von den Hauptamtlichen verantwortet wird.⁴⁶ Der KU endet mit einer Entlassfeier (»Einsegnung«), die erfahrungsgemäß für die Jugendlichen und ihre Familien von großer persönlicher Bedeutung ist, jedoch keine kirchenrechtliche Bedeutung im Sinne einer religiösen Verpflichtung (*confirmatio*) besitzt.⁴⁷ Er ist ein Angebot, das erfahrungsgemäß von der Mehrzahl der betreffenden Jugendlichen in den Gemeinden wahrgenommen wird. Die prinzipielle Freiwilligkeit der Teilnahme erhöht die Wahrscheinlichkeit einer intrinsischen Motivation zum KU. Die geringe Bedeutung im kirchenrechtlichen Sinne indes kann dazu führen, dass die lebensgeschichtliche Bedeutung des KU – auf Seiten der Unterrichtenden wie der Jugendlichen – unterschätzt wird.

Mit dem Abschluss des KU in einem öffentlichen Gottesdienst soll zum Ausdruck kommen, dass die Gemeinde ihr bei der Taufe von Kindern gegebenes Versprechen eingelöst hat, diese im christlichen Glauben mit zu unterweisen. Die Aufnahme in die volle Kirchengliedschaft (*professing members*) der EmK erfolgt in der Regel zu einem späteren Zeitpunkt; das Absolvieren des KU ist hierfür nicht Voraussetzung.⁴⁸ Taufe und Gliederaufnahme können auch in ein- und demselben Gottesdienst vollzogen werden, sofern die Jugendlichen zu einem persönlichen Bekenntnis ihres Glaubens vor der Gemeinde bereit sind. Die Aufnahme in die Kirchengliedschaft im Ab-

schlussgottesdienst des KU ist beispielsweise in der United Methodist Church (UMC) Nordamerikas und in der Zentralkonferenz Nordeuropas weithin üblich. In diesem Falle kann von einer Bestätigung des Taufbundes (*confirmation*) gesprochen werden. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es von unterschiedlichen Seiten her Bestrebungen, den KU und das Angebot zur Aufnahme in die Kirchengliedschaft enger miteinander zu verknüpfen.⁴⁹ In der Agenda der EmK wird allerdings das theologische Gewicht einer Entscheidung für die Aufnahme in die Kirchengliedschaft der EmK hervorgehoben: »Jeder Getaufte ist damit in die Verantwortung gestellt, sich das ganze Leben hindurch zu dem ihm in der Taufe zugesprochenen Heil zu bekennen, Gott zu lieben und sich zu Christus und seiner Gemeinde zu halten.«⁵⁰ Von daher kann meiner Auffassung nach eine Aufnahme in die Kirchengliedschaft im Rahmen der »Einsegnung« nur für diejenigen Jugendlichen in Frage kommen, die die Tragweite einer solchen Entscheidung zumindest ansatzweise abzuschätzen vermögen. Im seelsorglichen Gespräch mit den Jugendlichen und ihren Eltern ist ein verantwortliches Gespür hierfür unerlässlich. Gleichwohl sollte es selbstverständlich sein, dass im Rahmen des KU – ohne falsche Scheu – zum persönlichen Glauben ermutigt und zur Kirchenmitgliedschaft eingeladen wird.

Der Sinn einer Glaubensunterweisung für 12- bis 15-Jährige ist wiederholt bestritten worden, und das mit guten, wenn auch nicht zwingenden Gründen.⁵¹ Überlegungen, die Konfirmandenarbeit bereits in den Jahrgangsstufen 3./4. Klasse zu beginnen (mit einer zweiten Phase in Jahrgangsstufe 7./8. Klasse), gibt es schon länger, umfassend durchgesetzt haben sie sich jedoch nicht.⁵² Dies mag u. a. darin begründet liegen, dass der Bedarf eines *Übergangsritus* am Beginn der Adoleszenz auch dann fortzubestehen scheint, wenn – wie wir oben sahen – von einem lebensgeschichtlichen Übergang keine Rede mehr sein kann. In manchen Landeskirchen sind die Erfahrungen mit »Vorkonfirmandenkursen«⁵³ ausgesprochen ermutigend,

45 In der Ostdeutschen Jährlichen Konferenz wird die Bezeichnung *Kirchlicher Unterricht* traditionsgemäß für die Unterweisung in den Jahrgangsstufen der 1.–6. Klasse verwendet, *Katechetischer Unterricht* für diejenige in den Jahrgangsstufen der 7./8. Klasse. In der EMK Schweiz wurde der Kirchliche Unterricht in das sog. *Takano*-Konzept der Jugendarbeit integriert. In den meisten anderen Freikirchen gibt es ein Äquivalent zum Konfirmandenunterricht der evangelischen Landeskirchen, z.B. den *Gemeindeunterricht* im Bund Evangelisch-freikirchlicher Gemeinden (BEfG) oder den *Biblischen Unterricht* im Bund Freier Evangelischer Gemeinden (BFEg).

46 Verfassung, Lehre und Ordnung (VLO) der Evangelisch-methodistischen Kirche. Auf Beschluss der Zentralkonferenz in Deutschland. Ausgabe 2010, Frankfurt/M. 2011, Anhang VI.6: Ordnung für den Kirchlichen Unterricht, Abs. 1.3 (242).

47 Für den evangelisch-landeskirchlichen Bereich stellt Friedrich Schweizer fest: »Die Konfirmation wird nicht mehr als Gelegenheit dazu angesehen, die Entscheidung für einen das ganze Leben lang gültigen Glauben zu bekommen.« In: ders., *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, a.a.O., 81, dort auch Verweise auf weitere Literaturbelege zur gegenwärtigen Diskussion um die Reform des Konfirmandenunterrichts und zum heutigen Verständnis der Konfirmation.

48 Zum Verhältnis von Taufe und Aufnahme in die Kirchengliedschaft vgl. Walter Klai-ber/Manfred Marquardt, Gelebte Gnade. Grundriss einer Theologie der Evangelisch-methodistischen Kirche, Göttingen 2006, 375–381.

49 Vgl. die Thesen »Einsegnung oder Aussegnung« von Siegfried Reissing in: *KU-Impulse*, Heft 1/2012, 19–20.

50 Agenda der Evangelisch-methodistischen Kirche, Frankfurt/M. 2008, 53.

51 Vgl. Gottfried Adam, Art. Konfirmation/Konfirmandenunterricht, in: *LexRP*, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, Sp086–1091; Klaus Wegenast, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, 2. Aufl., Göttingen 1994, 314–352.

52 Als Vorläufer des heutigen »Konfi 3« (Württemberg) bzw. »Konfi 4« (Hannover) kann das »Hoyaer Modell« gelten, vgl. Michael Meyer-Blanck (Hg.), *Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Arbeiten zum Konfirmandenunterricht*, Bd 4, Hannover 1993; Ders./Lena Kuhl, *Konfirmandenunterricht mit 9/10jährigen*, Göttingen 1994; Hans-Ulrich Keßler (Hg.), *KU 3. Organisationshilfen und Praxisbausteine*, Gütersloh 2002.

53 Norbert Dennerlein/Martin Rothgangel, *kreuzundquer mit KonfiKids. Ein Vorkonfirmandenkurs für 8- bis 10-jährige*, Göttingen 2009; Ernst-Wilhelm Grohl/Martin Hinde-

wie empirische Studien belegen; in Württemberg führen inzwischen (2011) 40% der Gemeinden »Konfi 3« durch.⁵⁴

Das gemeindepädagogische Kernargument für einen KU in den »schwierigen Jahren« ist m. E. allein in den Suchbewegungen der Jugendlichen selbst zu finden. Der damals 16-jährige Autor Benjamin Lebert bot in seinem viel beachteten autobiografischen Roman *Crazy* gleichsam eine Innenansicht des Jugendalters.⁵⁵ Hören wir hinein in das Gespräch dreier gleichaltriger Jungen: »Und wie ist das Leben?«, fragt Kugli. »Anspruchsvoll«, antwortet Felix. Ein großes Grinsen macht die Runde. »Sind wir auch anspruchsvoll?« will Janosch wissen. »Das weiß ich nicht«, erwidert Felix. »Ich glaube, wir befinden uns gerade in der Phase, in der wir noch den Faden finden müssen. Und wenn wir den Faden gefunden haben, sind wir auch anspruchsvoll.« »Das verstehe ich nicht«, bemerkt Florian entrüstet. »Was sind wir denn, bevor wir anspruchsvoll sind?« »Vorher sind wir, so glaube ich, Fadensuchende. Die ganze Jugend ist ein einziges großes Fadensuchen.«⁵⁶

Fazit: Der KU möchte jungen Leuten im Einflussbereich der EmK beim Fadensuchen und –finden helfen, so dass sie – wie im Untertitel der Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben«⁵⁷ vermerkt – lernen, eigene *Standpunkte zu bestimmen*, dass sie im Gespräch mit der Bibel und miteinander *Orientierung gewinnen* und von daher auch neue *Wege beginnen* in ihrem Leben, das unter der Verheißung der bleibenden Treue Gottes steht. Die Arbeit im KU schließt die Ermutigung an uns Erwachsene ein, im Gespräch mit den Jugendlichen selbst »Fadensuchende« zu bleiben, solche Menschen, die bereit sind, sich von Gottes Geist leiten und überraschen zu lassen.⁵⁸

rer/Gabriele von Khuon-Wildeggs (Hg.): Konfi 3, Begleitheft für Kinder und Werkbuch, Stuttgart 2012.

54 Vgl. Colin Cramer/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer, Reform von Konfirmandenarbeit – wissenschaftlich begleitet, Gütersloh 2009; Thomas Böhme-Lischewski et al. (Hg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010, 201–212.

55 Benjamin Lebert, *Crazy* (1999), 28. Aufl., Köln 2000. Der Roman wurde in 23 Sprachen übersetzt und in Deutschland verfilmt.

56 A.a.O., 65.

57 *Unterwegs ins Leben. Standpunkte beginnen – Orientierung gewinnen – Wege beginnen, Arbeitshilfe für den Kirchlichen Unterricht (7./8.Klasse) in der Evangelisch-methodistischen Kirche. Im Auftrag des Kirchenvorstandes der EmK hg. von Achim Härtner, Frankfurt/M. 2006. Das Kinder- und Jugendwerk der EMK Schweiz, die »Takano-Fachstelle« hat eine Arbeitshilfe zu »Unterwegs ins Leben« (2007) herausgegeben, die dort angefordert werden kann (info@takano-online.ch).*

58 Vgl. Ulrich Schwab, Kinder und Jugendliche in Kirchen und Verbänden, in: Heinz-Heimann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*, 907–915, bes. 915.

2.2. Die Konzeption des Lehrplans und der Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben«⁵⁹

Die Zentralkonferenz der EmK in Deutschland hat im Jahr 2000 folgende »Ordnung für den Kirchlichen Unterricht« beschlossen:

»Die christliche Unterweisung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen ist Aufgabe jeder Gemeinde und der ganzen Kirche. Sie geschieht in verschiedenen Veranstaltungen, besonders aber im Kirchlichen Unterricht. Ziel ist es,

die jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Urteilsfähigkeit zu fördern und sie damit zu einer Entscheidung für Christus anzuleiten,

die jungen Menschen mit der Botschaft der Bibel und den anderen Grundlagen des christlichen Glaubens bekannt zu machen,

den jungen Menschen die Bedeutung des christlichen Glaubens in der Welt erkennbar und erfahrbar werden zu lassen,

sie in die Eigenart und Geschichte der Evangelisch-methodistischen Kirche einzuführen,

sie die Gemeinde als feiernde, dienende und missionierende Gemeinschaft unter ihrem Herrn Jesus Christus erleben zu lassen,

die Eltern in der christlichen Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen.«⁶⁰

Bei den Zielen wurden gegenüber früheren Fassungen der Ordnung für den KU zwei neue, wesentliche Akzente gesetzt. Zum einen soll dieser konsequent von den Jugendlichen her entwickelt und auf sie hin ausgerichtet sein (erster Spiegelstrich), zum anderen wurde – entgegen dem gesellschaftlichen Trend zur Privatisierung des Religiösen – der prinzipielle Weltbezug des christlichen Glaubens betont (dritter Spiegelstrich).

Die zu vermittelnden Inhalte des KU sind durch einen Lehrplan umrissen, der von der Zentralkonferenz (2000) beschlossen wurde. Mit der Vorgabe eines verbindlichen Lehrplans verbindet sich die Tendenz, den KU als »geschlossenes« Curriculum zu verstehen. Diesem Eindruck will die Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben« entgegenwirken. Je nach Gruppe und Situation können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt und Themen, die von den Jugendlichen eingebracht werden, in den Stoffverteilungsplan integriert werden. In der Erstellung der Entwürfe wurde auf Ganzheitlichkeit und Methodenvielfalt Wert gelegt, so dass Kreativität begünstigt wird und die

59 Vgl. die Einführung des Verfassers in das Unterrichtswerk »Unterwegs ins Leben« [Anm. 57], E1–7.

60 *Verfassung, Lehre und Ordnung der Evangelisch-methodistischen Kirche*, 242, abgedruckt in: Achim Härtner (Hg.), *Unterwegs ins Leben* [Anm. 57], Anhang 5 (A13), Abs. 1.1.

Eigenständigkeit der Einzelnen wie auch der Zusammenhalt der Gruppe gleichermaßen gefördert werden.⁶¹

Mit der Beibehaltung des traditionellen Terminus »Kirchlicher Unterricht« hat sich die Zentralkonferenz dafür ausgesprochen, dass KU Unterricht sein darf und soll.⁶² Unterricht ist nicht mit Langeweile und Fremdbestimmung gleichzusetzen, die mit sturer Wissensvermittlung einhergehen. Der KU zielt auf Freude am gemeinsamen Arbeiten und Spielen, Lernen und Feiern. Mit der Bestimmung des KU als Unterricht ist auch gesagt, dass es sich dabei nicht um eine vorwiegend spaßorientierte Veranstaltung (im Sinne einer Freizeitaktivität) handelt, sondern dass im KU Informationen, Einsichten und Werte vermittelt und vertieft werden sollen, die der Kirche wichtig sind. Damit ist ein *Vermittlungsinteresse* bekundet, das auch solche Themen nicht ausschließt, bei denen sich eine unmittelbare lebensweltliche Erschließung seitens der Jugendlichen nicht ohne weiteres ergibt. In der Praxis bedeutet dies, dass auf klassische Inhalte (Dekalog, Glaubensbekenntnis, Vaterunser, etc.) und Lehrformen (Bibelarbeit, Sachdiskussion, Memorieren von Lernstoff) nicht verzichtet wird.

Generell aber orientiert sich die Konzeption des KU nicht an einer Didaktik des Einverständnisses sondern einer Didaktik der Kommunikation⁶³ bzw. der *Aneignung*⁶⁴. Die Stundenentwürfe zielen also nicht auf vorschnelle Zustimmung zu »fertigen« Inhalten, sondern auf eine persönliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit zentralen Themen christlicher Theologie und Glaubenspraxis, die im geschützten Rahmen der KU-Gruppe und in aufmerksamer Begleitung durch die Unterrichtenden geschieht. Das überkommene religiöse Erbe zu vergegenwärtigen, bedeutet demnach: Im ergebnisoffenen Gespräch sollen traditionelle Inhalte auf ihre Tragfähigkeit hin befragt und von den Einzelnen persönlich angeeignet werden, ganz im Sinne von John Wesleys Diktum »Denken und denken lassen.«⁶⁵ Zu bedenken bleibt hierbei: Auch eine subjektorientierte, lebensweltlich ausgerichtete

Gemeindepädagogik wird nicht auf ein Vermittlungsinteresse verzichten können, da es in der Theologie immer auch um Wahrheitsansprüche geht, deren Geltung nicht davon abhängig gemacht werden darf, ob sie dem Einzelnen zum gegenwärtigen Zeitpunkt einleuchten oder nicht. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, durch eine entsprechende Auswahl der Themen lebensbedeutsame Erschließungsprozesse bei den Jugendlichen anzustoßen bzw. zu unterstützen: »Gelernt werden kann zumindest in pädagogisch sinnvoller Weise offenbar nur dann, wenn alle genannten Aspekte der Aneignung bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen konstitutiv berücksichtigt werden.«⁶⁶

2.3. Die Umsetzung des Lehrplans in Unterrichtsentwürfe

Die maßgeblichen Ziele und Inhalte des Lehrplans wurden umgesetzt in 74 Unterrichtsentwürfe, unterteilt in acht *Leitbegriffe* (d.h. Themenstränge) und auf jeweils vier *Lernbereiche* (d.h. Bezugsfelder) hin konkretisiert. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Der Lehrplan ist durchweg thematisch angelegt, wobei tragende Bibeltexte zu Grunde liegen. Zur Verdeutlichung des theologischen und unterrichtspraktischen Zusammenhangs der Stundenthemen dienen die acht *Leitbegriffe*, welche als Ausdruck christlicher Grundwerte zu verstehen sind:

1. *Befreiung*: Wir entdecken Gott als den, der sein Volk erwählt und in die Freiheit führt.
2. *Lebensordnung*: Wir begreifen die biblischen Gebote als Freiheitsangebote Gottes.
3. *Frieden*: Wir erkennen Jesus Christus als die endgültige Offenbarung Gottes, der uns hineinnimmt in seinen umfassenden Schalom.
4. *Liebe*: Wir entdecken die Liebe als Sinn und Grund der Gebote und des ganzen Lebens.
5. *Schöpfung*: Wir bedenken das Zeugnis der Bibel von Gott als dem Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt.
6. *Überlieferung*: Wir entdecken, dass die Geschichte der Bibel auch zu unserer Geschichte gehört.
7. *Nachfolge*: Wir erkennen im Reich Gottes, das Jesus verkündigt und gelebt hat, die Orientierung für unser Leben.
8. *Zukunft*: Wir bedenken das Zeugnis der Bibel von Gott als dem Richter und Vollender der Welt.

61 Jeder Stundenentwurf enthält Vorschläge zu »didaktischen Alternativen« und »Erweiterungsmöglichkeiten«.

62 Im evangelisch-landeskirchlichen Bereich hat sich in jüngerer Zeit die Bezeichnung *Konfirmandenarbeit* durchgesetzt, um die Vernetzung mit weiteren gemeindepädagogischen Arbeitsfeldern anzuzeigen. Vgl. hierzu Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, LPT Bd. 1, Gütersloh 2006, 239–244.

63 Vgl. Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, 2. Aufl., München 1975.

64 Zur aktuellen Diskussion dieses religionspädagogischen Ansatzes vgl. Friedrich Schweitzer, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können), in: Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, JRP 27 (2011), Neukirchen-Vluyn 2011, 82–90.

65 John Wesley, Die Kennzeichen eines Methodisten. Nach dem englischen Original von 1742 neu übersetzt und bearbeitet von Manfred Marquardt, Frankfurt/M. 2011, 12.

66 Friedrich Schweitzer, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können) [Anm. 64], 90, im Original *kursiv* hervorgehoben.

Die konkrete Umsetzung der mit den Leitbegriffen und dazugehörigen Leitmotiven verbundenen Inhalte geschieht in vier *Lernbereichen*, die jeweils einen anderen inhaltlichen Bezugspunkt bzw. eine andere Fokussierung des Themas bezeichnen.

1. *Individuum*: Weil Gott mein Leben hält, kann ich zu mir selber stehen. So wird Leben in Freiheit möglich. Alle Stundenentwürfe setzen bei der Lebenswelt der Jugendlichen an. Ihre Erfahrungen und Fragen werden aufgenommen. Die einführenden Stunden zu jedem Leitbegriff sollen zum »Fadensuchen« anregen und nicht gleich Lösungen und Antworten anbieten. Insgesamt zielen die Stunden in diesem Lernbereich auf eine in Gottes Liebe und Annahme wurzelnde Selbstannahme und die Gewissheit, dass Gott in den Veränderungen des eigenen Lebens mitgeht.

2. *Bibel*: Weil Gott sich uns offenbart, haben wir Orientierung im Leben. Hier kann das Bild des Fadensuchens im Hinblick auf eine Sinn- und Wertorientierung verwendet werden: Wir sind als Christen davon überzeugt, dass uns die Bibel, wenn wir sie erwartungsvoll lesen, gültige Antworten auf alte und neue Fragen des Lebens gibt. Wenngleich alle Stundenentwürfe thematisch angelegt sind, bildet doch in der Mehrzahl der Entwürfe ein oder mehrere biblische Texte die Gesprächsgrundlage. Da eine solide Bibelkenntnis – bis hinein in unsere Gemeinden – immer seltener anzutreffen ist, werden jeweils themenbezogene Bibelworte vorgeschlagen, die »auswendig« gelernt werden können, um später »inwendig« abrufbar zu sein. Auf diese Weise soll ein biblisches Basiswissen erarbeitet und zugleich »Lust auf mehr« im eigenständigen Bibelstudium geweckt werden.

3. *Gesellschaft*: Weil Gott zu uns kommt, werden wir zu einem verantwortlichen Leben in der Gemeinschaft seiner Geschöpfe befreit. Christlicher Glaube betrifft nicht nur Herz und Verstand, sondern hat auch Hand und Fuß, ist »Glaube, der in der Liebe tätig ist« (Gal 5,6). In der methodistischen Theologie sind Weltbezug und »soziale Heiligung« (John Wesley) wichtige Grundanliegen. Daher führen die Stundenentwürfe dieses Lernbereichs in eine Auseinandersetzung mit Fragen des menschlichen Zusammenlebens in einer globalisierten Welt hinein. Den Jugendlichen soll deutlich werden, dass Christsein nicht individualistisch missverstanden werden darf, sondern stets eine soziale und gesellschaftliche Dimension einschließt.

4. *Kirche*: Weil Gott seine Kirche liebt, wird sie seinen Auftrag annehmen und Gottes Liebe in der Welt weitergeben. In den Stunden zu diesem Lernbereich wird der Lebensraum Gemeinde bzw. Kirche (mit zentralen Themen wie Taufe, Abendmahl, Mission) ins Blickfeld gerückt; Geschichte, Eigenart und Auftrag der EmK werden thematisiert. Methodistische Akzente werden allerdings nicht nur in diesem Lernbereich gesetzt, sondern an vielen Stellen der Arbeitshilfe. Dabei zielen die Stunden sowohl auf die *Be-*

heimatung der Jugendlichen in der EmK als auch auf eine *geistliche Weite*⁶⁷ und Pluralitätsfähigkeit, die vom ökumenischen Grundgedanken der »Einheit in versöhnter Verschiedenheit« getragen ist. Der Grundton der Stundenentwürfe liegt auf der Ermutigung und Einladung zur Mitwirkung in Gemeinde, Kirche und Öffentlichkeit. Die Abschlussstunden zu den Leitbegriffen sind als Zusammenfassungen konzipiert; einige haben dabei bewusst den Charakter einer Feier, um das gemeinsam Erarbeitete nochmals auf einer geistlichen Ebene zu vertiefen.

2.4. Die praktische Durchführung der Unterrichtsentwürfe in verschiedenen Organisationsformen

Die Durchführung des KU wird in den Gemeinden, auf den Bezirken und in den Regionen unterschiedlich gehandhabt. Manche KU-Gruppen treffen sich wöchentlich (Einzelstunde) oder vierzehntäglich (Doppelstunde), in anderen werden monatliche KU-Tage oder KU-Wochenenden als Blockunterricht durchgeführt. Bewährt hat es sich, dass Gemeinden und Bezirke sich regional zusammentun, um in der Vorbereitung und Durchführung des KU effektiver zu arbeiten. Gute Erfahrungen werden aus Gemeinden berichtet, die den KU in enger Verzahnung mit einem eher freizeitorientierten »Teeniekreis«-Angebot durchführen und dabei auch übergemeindliche Angebote kirchlicher Jugendarbeit einbeziehen.

Unter den gegebenen Bedingungen wird man für jeden Jahrgang neu überlegen müssen, wie der KU sinnvoll strukturiert und durchgeführt werden kann. Der gesellschaftliche Trend zur Ganztagschule verschärft die Schwierigkeit weiter, auch nur einen für alle Beteiligten passenden Termin zu finden. Seit der bundesweiten Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G 8) sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler zeitlich und kräftemäßig stark belastet. Hier stehen die Gemeinden vor der Herausforderung, den KU so zu planen, dass er auch für diese jungen Leute eine gute Erfahrung werden kann. An dieser Stelle kann nur für Flexibilität, Kreativität und Mut zum Ausprobieren plädiert werden.

Ein besonderes Anliegen, das die Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben« – im Kontrast zur allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung – im Bewusstsein halten möchte, ist die Förderung des generationenübergreifenden Gesprächs im Zusammenhang des KU. An vielen Stellen zeigen die Stunden-

67 Im Sinne von John Wesleys Verständnis eines »catholic spirit«: »Ist dein Herz aufrichtig gegen mich wie mein Herz? Ich stelle keine weitere Frage. ›Wenn es so ist, dann gib mir deine Hand!‹ Lasst uns nicht um bloßer Meinungen und Worte ›Gottes Werk zerstören‹. Liebst du Gott und dienst du ihm? Das genügt. Ich reiche dir die rechte Hand der Gemeinschaft« (John Wesley, Die Kennzeichen eines Methodisten [Anm. 65], 32).

entwürfe Möglichkeiten eines generationenverbindenden Lernens und Feierns in der Gemeinde auf. Damit soll zum einen verhindert werden, dass der KU in eine Art Isolation gerät; zum anderen soll der Gemeinde als ganzer wie auch der KU-Gruppe ein Bewusstsein der wechselseitigen Zusammengehörigkeit vermittelt werden. Dieses Anliegen kann noch verstärkt realisiert werden, wenn der KU von einem Team aus Haupt- und Ehrenamtlichen gemeinsam geleitet wird und wenn im Jahreslauf immer wieder Arbeitsergebnisse aus dem KU in die »Gemeindeöffentlichkeit« getragen werden (Gottesdienst, Gemeindebrief, Wochenendfreizeit etc.).

3. Wohin geht die Reise in Sachen Kirchlicher Unterricht? Fragestellungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Weiterarbeit

Wie wir gesehen haben, kann der KU mit guten Gründen als besonders aussichtsreiches gemeindepädagogisches Arbeitsfeld zur Weitergabe des jüdisch-christlichen Erbes in methodistischer Lesart an Jugendliche gelten. Über einen ausgedehnten Zeitraum hinweg bietet er die Möglichkeit, dass sich die Heranwachsenden ein biblisch begründetes Orientierungs- und Handlungswissen aneignen, das sich in den Herausforderungen ihres Alltags als tragfähig erweisen kann. Das Zusammensein in relativ konstanten Lerngruppen (auch bei Freizeiten, Camps etc.) über einen längeren Zeitraum hinweg bietet die Gelegenheit, gemeinsam prägende soziale und geistliche Erfahrungen zu machen. Diese Chancen müssen immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden. Gleichwohl darf die Reichweite des KU nicht überschätzt werden, da die Jugendlichen – wie oben beschrieben – zeitgleich einer Vielzahl unterschiedlichster Herausforderungen und Einflüsse ausgesetzt sind. Gleiches gilt auch für diejenigen, die den KU verantworten und durchführen. Für sie ist der KU eine Aufgabe neben vielen weiteren, für die es immer wieder neu Motivation und Mühe braucht.

»Glauben lernen in unsicherer Zeit« ist dieser Beitrag überschrieben, von Aufgaben und Aussichten des KU haben wir gesprochen. Abschließend soll sich die Aufmerksamkeit auf eine Auswahl aktueller Fragestellungen und kritischer Herausforderungen richten, die für die Weiterentwicklung des KU im Sinne der Überschrift bedeutsam erscheinen:

1. Der KU geschieht im Spannungsfeld zwischen einem institutionellen Vermittlungsinteresse der Kirche (Lehrplan, Ziele, vgl. 2.2) und einem individuellen Aneignungsinteresse der Jugendlichen (Lernanreiz: Lebensrelevanz, vgl. 1.3 und 2.1). Welche Bedeutung können die traditionellen Lehrinhalte für den Lebensalltag der Jugendlichen erlangen? Inwiefern können

und sollen die Jugendlichen ihre eigenen Fragen und Ansichten über das Leben und den Glauben in den KU einbringen? Wer an dieser Stelle Interesse bekundet, wird die eigene Bereitschaft und Fähigkeit weiter entwickeln wollen, im Gespräch mit den Jugendlichen genauer hinzuhören. Gerade die in der Alltagssprache formulierten »impliziten theologischen Aussagen Jugendlicher«⁶⁸, hinter denen oftmals unbewusste Einstellungen und Wertvorstellungen stehen, verdienen im Gespräch unsere Aufmerksamkeit.

2. Die Frage der Nachhaltigkeit kirchlicher Bildungsarbeit ist in jüngerer Zeit verstärkt im Blick, auch was den KU anbelangt. Welche theologischen Inhalte, welche geistlichen und sozialen Erfahrungen bleiben den Jugendlichen nach rund 2 Jahren KU in Erinnerung? Die Erfahrung zeigt, dass »flankierende Maßnahmen« wie Angebote von Teenie- und Jugendgruppen die inhaltliche Weiterarbeit und die soziale Einbindung der Jugendlichen in die Gemeinde nachhaltig unterstützen können (vgl. 2.4). Gibt es in unseren Gemeinden hierfür geeignete Angebote, eingebunden in ein gemeindepädagogisches Gesamtkonzept?

3. Das Gespräch über die Generationengrenzen hinweg kann mit Recht als ein Schlüssel dafür angesehen werden, den KU in das Ganze der Gemeindegarbeit einzubinden (vgl. 1.3 und 2.4). Wie gestaltet sich dieses Gespräch im Gemeindealltag tatsächlich?⁶⁹ Inwiefern gelingt es uns, die jungen Leute an eine – für freikirchliche Gemeinden in besonderer Weise wichtige – ehrenamtliche Mitarbeit heranzuführen? Ferner: Bekommen die Jugendlichen durch den KU ein Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz des Christseins und werden sie dazu ermutigt und angeleitet sich »weinzumischen«?

4. Im Zusammenhang unseres Themas muss auch der Gottesdienst angesprochen werden, der traditionell als »Mitte des Gemeindelebens« angesehen wird (vgl. 1.3). Welche Akzeptanz finden die gottesdienstlichen Angebote unserer Gemeinden bei den Jugendlichen? Kommen sie in den Gottesdiensten mit ihren Themen und Problemstellungen vor? Erleben sie sich als passive »Gottesdienstbesucher/innen« oder als aktiv eingebundene »Gottesdienstteilnehmer/innen«?⁷⁰

5. Die Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit dem Lehrplan und der Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben« (vgl. 2.2. und 2.3) sind laut der im Jahr

68 Carsten Gennerich, Empirische Dogmatik [Anm. 38], 24. Zur Sache vgl. Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? [Anm. 38], 25f, 59f und 85f.

69 Ermutigende Ansätze finden sich in der Arbeitshilfe »Generationen verbinden – Gemeinde miteinander gestalten« (2012) [Anm. 19].

70 Vgl. Karlo Meyer, Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie, Göttingen 2012; Ders., Wie die Konfis zur Kirche kommen. Fragen, Erfahrungen, Konzepte, Göttingen 2012; Sönke von Stemm, Gottesdienste, in: Thomas Böhne-Lischewski et al. (Hg.), Konfirmandenarbeit gestalten [Anm. 54], 80–89.

2010 in der Zentralkonferenz der EmK in Deutschland durchgeführten Umfrage überwiegend positiv.⁷¹ Begrüßt wurden der deutliche Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen sowie die inhaltliche und methodische Vielfalt der Unterrichtsentwürfe. Als Problem wurde die große Stofffülle von Lehrplan und Kursmaterial benannt. Gezeigt hat sich ferner, dass jüngere und weniger begabte Jugendliche sich mit dem intellektuellen Anspruch mancher Themenstellungen und Arbeitsmittel schwer tun. Selbstkritisch müssen wir sagen: Die Tendenz zu einer »Gymnasialisierung« des KU – vergleichbar mit der Entwicklung des schulischen Bildungswesens – ist nicht von der Hand zu weisen.⁷² In der Weiterarbeit an den Lehrmitteln und den damit verbundenen Kommunikationsformen wird ein breiteres Spektrum an Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sein. Hierfür wären genauere Erkenntnisse hilfreich, wie die unterschiedlichen Jugendlichen die Inhalte und Arbeitsformen im KU gegenwärtig erleben und einschätzen.

6. Die positiven Erfahrungen, die im Raum einiger evangelischer Landeskirchen seit geraumer Zeit mit »Vorkonfirmanden-Kursen« (Konfi 3/4) gemacht werden, sollten auch in der EmK Anlass sein darüber nachzudenken, inwiefern eine Veränderung der Angebotsstruktur des KU bislang ungenutzte Chancen für die Arbeit mit Jugendlichen in sich bergen könnten (vgl. 2.1). In die Überlegungen einbezogen werden sollten dabei auch die ermutigenden Berichte aus den skandinavischen Ländern, wo die Konfirmandenarbeit oftmals in konzentrierter Form als »Konfi-Camp« durchgeführt wird.⁷³

7. Für eine Frei(willigkeits)kirche wie die EmK ist die Gewinnung des »eigenen« Nachwuchses für die verbindliche Mitgliedschaft auf verschiedenen Ebenen eine Frage von erheblichem Gewicht (vgl. 2.1).⁷⁴ Die in theologischer wie lebensgeschichtlicher Hinsicht hohe Hürde, die es für die Einzelnen vor einer Aufnahme in die Kirchengliedschaft zu überwinden gilt, macht es den Jugendlichen keinesfalls leicht. Wie sehen die Jugendlichen, die hauptamtlichen und ehrenamtlich Mitarbeitenden den Zusammenhang zwischen KU und Kirchengliedschaft? Welche Bedeutung hat in diesem

Zusammenhang die »Einsegnung«? Wie kann es im KU gelingen, die Heranwachsenden nachhaltig dafür zu gewinnen, sich in ihrem Leben zu Jesus Christus und zur Kirche zu halten?

Diese wenigen genannten Punkte stellen überdeutlich heraus: In empirisch-wissenschaftlicher Hinsicht ist der KU in der EmK *terra incognita*. Daher beteiligt sie sich an der überkonfessionell angelegten Vergleichsstudie »International Research on Confirmation Work« unter der Leitfrage »Was kommt nach der Konfirmation/Einsegnung?« (vgl. www.ku-studie.de). Diese wird in den Jahren 2012–2016 unter Federführung der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen durchgeführt, in Zusammenarbeit mit der Theologischen Hochschule Reutlingen und der Fachgruppe KU der Zentralkonferenz der EmK in Deutschland.⁷⁵ Dabei werden Jugendliche und Unterrichtende zu mehreren Zeitpunkten befragt, um Veränderungen erkennen und Entwicklungslinien aufzeigen zu können. Als EmK dürfen wir uns von der Beteiligung an der Studie aufschlussreiche Einblicke in die Realität des KU in unseren Gemeinden erhoffen. Neben Befunden, die unsere seitherige Praxis bestätigen, wird es auch Forschungsergebnisse geben, die Reformbedarf anzeigen. Beides soll dazu anregen, die inhaltliche und pädagogische Qualität des KU hoch zu halten und wo nötig zu verbessern. Durch den Ländervergleich und den konfessionsübergreifenden Ansatz der Studie werden sich vielfältige Entwicklungsperspektiven für den KU erschließen lassen. Im Ganzen geht es um weit mehr als eine oberflächliche »Optimierung« einer bewährten Form kirchlicher Jugendarbeit. »Die Kirche hat den Auftrag, Menschen zu Jüngern und Jüngerinnen Jesu Christi zu machen, um so die Welt zu verändern«⁷⁶, lautet die primäre Aufgabe, zu der sich die weltweite Evangelisch-methodistische Kirche von Gott berufen sieht. Um dieser Berufung zu entsprechen, sind wir als Kirche in besonderer Weise gefordert, die nachwachsende Generation in ihrer Lebenswirklichkeit wahrzunehmen und mit ihr gemeinsam das Evangelium durchzubuchstabieren, das die Christen – einschließlich der »Leute, die man Methodisten nennt« (John Wesley) – von jeher getragen hat, mit dem Ziel, glauben zu lernen in unsicherer Zeit.

71 Die Ergebnisse der nicht-repräsentativen Umfrage sind im Intranet der EmK (www.emk.de) abrufbar oder können beim derzeitigen Beauftragten für Kirchlichen Unterricht der Zentralkonferenz Deutschland angefordert werden (tobias.beisswenger@emk.de).

72 Vgl. Carl-Peter Buschkühle et al. (Hg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs*, Wiesbaden 2009, 231f.

73 Vgl. Friedrich Schweitzer et al. (Hg.): *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Contemporary Study in Seven Countries*, Gütersloh 2010; Carsten Haeske, Konfi-Camps, in: Thomas Böhme-Lischewski et al. (Hg.), *Konfirmandenarbeit gestalten* [Anm. 54], 189–200.

74 Vgl. Hans-Martin Niethammer, *Kirchenmitgliedschaft in der Freikirche* [Anm. 41].

75 In der Reihe »Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten« sind in den Jahren 2009–2010 im Gütersloher Verlagshaus 5 Bände erschienen [vgl. Anm. 54 und 73]. Folgende Websites bieten Dokumentationen der seitherigen Forschungsergebnisse und Grundinformationen zur Studie 2012–2016: www.konfirmandenarbeit.eu; www.confirmation-research.eu; www.ku-studie.de.

76 *Verfassung, Lehre und Ordnung (VLO) der Evangelisch-methodistischen Kirche* [Anm. 46], 80.