

WILHELM GRÄB

Liturgie des Lebens

Überlegungen zur Darstellung von Religion
im Konfirmandenunterricht*

Die Literatur zum Konfirmandenunterricht, auch nur neueren Datums, ist unübersehbar¹. Wer einen flüchtigen Einblick in die akademischen Theoriekonzepte, kirchlichen Richtlinien, praktischen Handreichungen, Modelle und Materialmappen nimmt, merkt schnell, daß die Diskussion auf unterschiedlichen Ebenen geführt wird². Einmal dominiert die Erörterung ekklesiologischer Zielsetzungen, dann wieder führen gemeindepädagogische und sozialisationstheoretische Überlegungen Regie und schließlich sind es vorwiegend praktisch-methodische Vorgaben, die der Frage nach Ziel und Gestalt des Konfirmandenunterrichts zum Leitfaden dienen sollen³. Was die gegenwärtige Diskussion zum Konfirmandenunterricht besonders unübersichtlich macht, das ist jedoch nicht diese Differenz der Ebenen. Sie ist von der Sache her unvermeidlich. Was sie unübersichtlich macht, das ist der ihr fehlende Anschluß an einen die unterschiedlichen Zugänge selber zur Auslegung bringenden Interpretationsrahmen.

Die folgenden Überlegungen wollen dem Entwurf eines solchen Interpretationsrahmens dienen. Sie tun dies, indem sie sich an den volkswirtschaftlichen Kontext halten, in den der Konfirmandenunterricht heute zunächst einmal hineingehört. Und d. h., sie nehmen den Konfirmandenunterricht vom Kasus der Konfirmation her in den Blick. Sie versuchen ihn im weiteren Sinn als ein Thema der Liturgik zu interpretieren⁴.

* Leicht veränderte Fassung meiner Probevorlesung am Fachbereich Theologie der Universität Göttingen am 22.1.1987.

¹ Zu diesem Sachverhalt und der Frage, wie er einzuschätzen ist, vgl. *Chr. Bizer*, Facetten zur Diskussion um den Konfirmandenunterricht, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen 1984, 137-147.

² Dies findet man gut herausgearbeitet bei *W. Steck*, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: *F. Wintzer (Hrsg.)*, *Praktische Theologie*, Neukirchen 1982, 194-211.

³ Einen Versuch, in diesem verwirrenden Gelände die Spur einer Konzeptionsdebatte auszulegen, dokumentiert *G. Adam*, *Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit*, Göttingen 1980.

⁴ Mit einem in diese Richtung gehenden Hinweis beschließt *Chr. Bizer* sein Resümee der gegenwärtigen Diskussionslage, aaO., 147. Wenn ich die Liturgik als Theorierahmen für die Zielbestimmung des Konfirmandenunterrichts in Vorschlag bringe, so ist dabei freilich nicht allein an die im engeren Sinn agendarische Regelung des gottesdienstlichen Verhaltens gedacht. Die Liturgik erreicht schließlich Theorieniveau erst dann, wenn sie das geregelte gottesdienstliche Verhalten zu anderen Bereichen eines geregelten menschlichen Verhaltens, ja schließlich zum Phänomen der Ritualisierung überhaupt in eine bestimmbare Relation bringt.

I.

Wem der Hinweis auf die Öffentlichkeit unserer Gottesdienste nicht gänzlich ohne Belang ist, der wird sich diesem Themenvorschlag nicht weigern können. Denn, wann sind unsere Kirchen voll? An Weihnachten und an den Konfirmationssonntagen. Man möchte fast sagen: Anlässlich der Feier der hl. Familie und dann, wenn sie einen der ihren symbolisch in die Selbständigkeit entläßt.

Die Dogmatik des christlichen Glaubens hat das so nicht vorgesehen. Auch ist es nicht immer so gewesen. Was die Konfirmation für jeden Pfarrer zum Großereignis seiner Gemeindefarbeit werden läßt, steht im krassen Mißverhältnis zu ihrem Stellenwert im System der christlichen Lehre. Das provoziert die Kritik der Theologen. Das motiviert ihren Veränderungswillen. Das läßt sie einen Unterricht fordern, der immer aufs Neue anfängt und unablässig damit fortfährt, die in der rechten Lehre gegründete, in der Kenntnis ihre Inhalts verbundene Gemeinde zu bauen.

Unverkennbar durchzieht denn auch die Spannung zwischen dem liturgischen Akt der Konfirmation und der katechetischen Aufgabe des Konfirmandenunterrichts die Geschichte des reformatorischen Christentums⁵. Einmal galt die Aufmerksamkeit stärker dem Unterricht, dann wieder der Gestaltung der Konfirmation, schließlich dem Versuch, die Zusammenge-

Zum weiteren Begriff von Liturgik als einer Theorie religiösen Verhaltens überhaupt vgl. *M. Josuttis*, Gottesdienst nach Schleiermacher, in: *VuF* 2/1986, 47–79. Dieser weite Begriff von Liturgik, der sich, wie Josuttis mit seinem Literaturbericht zeigt, neuerdings verstärkt Geltung verschafft, stellt wieder den Anschluß her an jenen Sinn von *Leiturgia*, der noch vor der Übernahme dieses Begriffs in die Sprache der christlichen Theologie einen für das soziale Leben wesentlichen Vorgang bezeichnete. Die *Leiturgia* meinte die öffentliche Darstellung des Individuellen (Eigentums) und somit die Herstellung von Sozialität als einem (religiösen) Vorgang der Transzendierung. Vgl. *J. Oehler*, Art. *Leiturgia*, in: *Paulys Realenzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaften*, neue Bearbeitung, hrsg. durch *G. Wissowa*, Bd. 12, 2, Stuttgart 1925, 1871–1879. Zum Versuch, dieses weite Verständnis von Liturgik als einer Theorie kommunikativen, sozial geregelten Verhaltens zum engeren Verständnis von Liturgik als einer Theorie über die agenda-rische Regelung gottesdienstlicher Kommunikation in ein angebbares Verhältnis zu setzen vgl. *W. Härle*, *E. Herms*, Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1979, 116–141. Vgl. auch dazu den instruktiven Artikel von *P. Cornehl*, Gottesdienst, in: *TRE* XIV, Berlin/New York 1985, 54–85.

⁵ Sie hat sich festgemacht an der Bestimmung des Verhältnisses von Taufe und Konfirmation und damit an der Frage danach, wie die gottesdienstliche Feier der Konfirmation, das von den Konfirmanden abzulegende Bekenntnis und der ihnen zuteil werdende Segen vor einem sakramentalen Mißverständnis und damit von der Fehldeutung, als handle es sich um eine Ergänzung der Taufgnade zu schützen sei. Vgl. *L. Vischer*, Die Geschichte der Konfirmation. Ein Beitrag zur Diskussion über das Konfirmationsproblem, Zollikon 1958.

hörigkeit unter katechetischem Vorzeichen zu rechtfertigen⁶. Kaum jedoch hat man es unternommen, das, was hier Unterricht, katechetische Unterweisung heißt, aus seinem liturgischen Kontext heraus zu begreifen⁷. Zuletzt war es gerade für die sich der volkskirchlichen Realität öffnende Reformphase der siebziger Jahre charakteristisch, daß sie sich in ihrem Unterrichtsverständnis so gut wie gar nicht orientiert zeigte an dem, worauf *dieser* Unterricht zuläuft und woran er im Bewußtsein der real existierenden, volkskirchlichen Gemeinde auch seine liturgische Verankerung hat, an der Feier der Konfirmation⁸. Geht es, so muß man als implizite Zielsetzung vermuten, beim kirchlichen Unterricht nach wir vor doch primär um das andere, um die in keine gottesdienstliche Feier aufhebbare, um die in keinen liturgischen Darstellungszusammenhang überführbare Unterweisung⁹, um die nie endende Erziehung zum rechten Glauben und Leben, um die Einprägung der Lehre und Lebensformen der Kirche in die Köpfe und Herzen der jungen Menschen. Geht es doch darum, diejenige Gemeinde zu bauen, von der man dann am Konfirmationssonntag wieder fragen muß, ob sie oder nicht vielmehr eine andere da ist.

Freilich, diese andere Gemeinde ist auch im Unterricht von Anfang an da. Sie macht sich an seinem Ende öffentlich, spielt aber fortwährend in ihn selber hinein. Läßt man die Konfirmanden zu Beginn ihres Unterrichts zur Sprache bringen, weshalb sie gekommen sind, so sagen sie meistens: weil wir konfirmiert werden wollen. Was sollen sie auch sonst sagen? Die Konfirmation bezeichnet diejenige Etappe in der eigenen Biographie von der – schon der Geschenke wegen – weithin immer noch gilt, daß sie nicht fehlen darf. Sie gehört zur Liturgie des Lebens. Sie gehört zu den Regeln, nach denen es sich verhält. So sehen es die Eltern und Großeltern. Dieser

⁶ Die Verlagerung der Perspektiven beschreibt gut *K. Hauschildt*, Zur Geschichte und Diskussion der Konfirmationsfrage vom Pietismus bis zum 20. Jahrhundert, in: *K. Frör (Hrsg.)*, *Confirmatio*. Forschungen zur Geschichte und Praxis der Konfirmation, München 1959.

⁷ Ein letzter, interessanter Versuch in dieser Richtung findet sich bei *C. Harms*. Er liegt bezeichnenderweise noch vor der 1850 beginnenden, das Selbstverständnis der Kirche in einer sich säkularisierenden Gesellschaft insgesamt ins Spiel bringenden Reformdebatte. Vgl. *K. Hauschild*, aaO., 46 f. Ein Versuch, diese Perspektive wieder aufzunehmen, liegt vor bei *K. Meyer zu Utrup*, Liturgie und Katechese, in: *JLH* 26/1982, 1-19.

⁸ Vgl. als exemplarischen Beleg das die Akzente der Reformphase dokumentierende und reflektierende „Handbuch für die Konfirmandenarbeit“, hrsg. vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1984, sowie *J. Schildmann, B. Wolf*, Konfirmandenarbeit. Analyse und Konzeption, Stuttgart u. a. 1979.

⁹ Das Handbuch zur Konfirmandenarbeit bringt zwar auch zum liturgischen Kontext des Konfirmandenunterrichts einen erhellenden Artikel: *H. Siegel*, Gottesdienst und Konfirmanden, aaO., 143-159. Es verschafft diesem Gesichtspunkt jedoch keine die Aufgabe des Konfirmandenunterrichts insgesamt beschreibende programmatische Kraft.

Meinung sind auch die Freunde und Freundinnen in der Schule. Wer nicht anders sein will, macht mit, mehr oder weniger mit allem, was dazu gehört¹⁰.

Daß die Konfirmation ihre relative Stabilität diesem Sachverhalt verdankt, ist bekannt¹¹. Es ist weit ins theologische und kirchliche Bewußtsein eingedrungen, daß man die Konfirmation in Analogie sehen muß zu den in der ganzen Welt der Religion dokumentierten Inaugurationsriten, daß auch die Konfirmation der sozialen Regelung und religiösen Deutung eines wichtigen Lebensüberganges dient, daß auch sie aus der Kraft einer Kollektivität lebt, die diesen Ritus tradiert, weil sie sich selber in ihm versammelt. Hinweise dieser Art rufen auch in Theologie und Kirche kaum noch Aufregung hervor. Eher schon die Aufmerksamkeit darauf, daß es bislang noch die Großfamilie ist, von der diese Kraft der Kollektivität faktisch ausgeht, daß sie den sichtbaren sozialen Kontext darstellt, in den die kirchliche Handlung der Konfirmation – wie alle andern Kasualien auch – eingebettet ist, zumindest was ihre gegenwärtige, immer noch auf einem traditionsgeleiteten Verhalten ruhende volkkirchliche Präsenz anlangt.

Die Konfirmation gehört zur Liturgie des Lebens. Sie gehört zu den Regeln und Deutungsmustern, nach denen es sich verhält, gerade einschließlich der Friktionen und Traditionsunterbrechungen, die die Uminterpretation auch solcher Liturgien zur Folge haben, die nach der Ausarbeitung neuer Regulierungen und Deutungskategorien verlangen. Längst wird die Konfirmation eben nicht mehr allein in ihrem engeren kirchlich-konfessionellen Interpretationskontext gesehen: nachgeholtes Taufbekenntnis und Zulassung zum hl. Abendmahl. Längst ist es auch kirchlicherseits die Anthropologie, die in ihr den Akt der öffentlichen Anerkennung eines neuen sozialen Status mit der religiös-rituellen Manifestation der Vergewisserung im Grundvertrauen verbunden sieht¹².

Blickt man jedoch auf den der Konfirmation vorgeschalteten Unterricht, so hat sich hier zwar weithin die pädagogisch-didaktische Aufmerksamkeit auf die Lebenssituation und den Erfahrungshorizont der Jugendlichen gesteigert. Auch hat der Unterricht stärker gruppen- statt schulpädagogische Elemente integriert und insbesondere mit seinen Freizeiten an die Erlebnisdimension kirchlicher Jugendarbeit angeknüpft. Für sein

¹⁰ Vgl. *J. Matthes*, Volkkirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte, in: *ders.* (Hrsg.), Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance?, Gelnhausen/Berlin 1975, 83–112; *P. Cornehl*, Frömmigkeit, Alltagswelt, Lebenszyklus. Propädeutische Notizen, in: WPKG 64/1975, 388–401.

¹¹ Als dominantes Thema in die neuere Debatte eingebracht wurde es durch *W. Neidhart*, Konfirmandenunterricht in der Volkskirche, Zürich 1964.

¹² Dies reflektiert sich deutlich bei *H. J. Fraas*, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983, insb. 284–300. Vgl. dazu *P. C. Bloth*, Die Konfirmation, in: *ders. u. a.* (Hrsg.), Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 3, Gütersloh 1983, 169–182.

Selbstverständnis bestimmend geblieben ist jedoch das primär katechetische Interesse. Was auch noch die neuere Reformdiskussion vor allem kennzeichnet, das ist das Gewicht, das gerade auf den Konfirmanden *unterrichtet* gelegt wird, die hohe Bewertung, die seiner didaktischen Organisation gilt, die pädagogische Akzentuierung überhaupt. Die dominante Frage war und ist weitgehend die nach der pädagogisch-didaktischen Effektivierung des kirchlichen Unterrichts¹³.

Seine Einbeziehung in jene Liturgie des Lebens hingegen, für die die Konfirmation nicht unerheblich steht und die in einer das traditionsgeleitete Kirchentum fortschreitend aufzehrenden kulturell-gesellschaftlichen Situation nach neuen Interpretationsleistungen verlangt, bleibt immer noch unterbelichtet. Was die Situation des Konfirmandenunterrichts von seinem kirchlichen Selbstverständnis und Anspruch her kennzeichnet, ist seine Besetzung mit der Aufgabe, die er für die keineswegs unproblematische Pädagogisierung des protestantischen Christentums insgesamt erbringen soll. Anders nämlich als im Licht seiner liturgischen Einbettung sind es in der Direktive seiner katechetischen Abzweckung immer die anderen, hier also die Konfirmanden, die die Liturgie des Lebens zwar mit vollziehen sollen, aber nicht auch schon die Akteure ihrer Deutung sind. Sie sind vielmehr diejenigen, die da hinein erst zu bringen sind, mit dem Inhalt von Bibel und Bekenntnis erst bekanntzumachen, auf den rechten Weg des Glaubens und Lebens erst zu bringen sind.

Gewiß, das wird theologisch begründet, mit jenem *verbum alienum*, das keiner sich selber sagen kann. Daß freilich dieses Wort Gottes die befreiende Wahrheit nicht nur ist, sondern als solche auch begegnen will, hat das reformatorische Christentum nicht davor bewahrt, es unmittelbar in Erziehungsprogramme überführen zu wollen. Es sollte dann die Pädagogik eben daraufhin funktionalisiert werden, daß die unbedingte Wahrheit des Glaubens sich tatsächlich auch als solche lebenspraktisch durchsetzt, in Gestalt anderweitig nicht mehr begründbarer Lehraussagen und Katechismussätze, in Gestalt des Inhalts der biblischen Botschaft als einem so und nur so bekanntzumachenden Inhalt, in Gestalt permanenter Belehrung und autoritativer Verpflichtung.

Um den Aktualitätsdruck ein wenig zu mildern, sei die Sichtweise, die im Gefälle der so verstandenen Katechetisierung auf den Unterricht fällt, mit einer Beschreibung der pädagogischen Situation dokumentiert, wie sie *E. Thurneysen* 1925 vor dem kantonal-bernischen Pfarrverein entwickelt hat:

¹³ Vgl. die Einleitung in das Handbuch zur Konfirmandenarbeit, aaO., 11-37, sowie den Sachverhalt, daß das Handbuch die Konfirmation dem kirchlichen Praxisfeld der „Kasualpraxis“ einordnet (aaO., 169-182), den Konfirmandenunterricht hingegen dem kirchlichen Praxisfeld „Bildung und Sozialisation“ (aaO., 349-360).

„Der Konfirmandenunterricht ist für viele von uns Pfarrern die Stelle in unserm Amtsleben, wo uns dessen Not und Drangsal am unausweichlichsten begegnet. Wir meinen vielleicht einigermaßen eine – wenn auch immer wieder neu zu gewinnende – Antwort zu wissen auf die Frage: Was sollen wir predigen? ... Aber der Augenblick, wo wir unser Studierzimmer verlassen, um die Schulklasse oder das Unterrichtszimmer zu betreten, von woher schon von weitem die Unruhe, der Lärm, das Gelächter der 30 oder 50 Buben oder Mädchen entgegen tönt, die wir für eine kurze und doch oft so lange Stunde durch unsere Mitteilungen nicht nur im Zaum und Zügel halten, sondern darüber hinaus in die Nähe *des* Ortes führen sollen, wo es auch für sie heißen muß: Ziehe deine Schuhe aus, denn der Ort, da du stehst, ist heiliges Land. Dieser Augenblick ist in seiner Bedrängnis doch wohl noch geladener als der Augenblick, da wir nach wohlvollendeter Vorbereitung die Kanzel besteigen. ... Hängt es vielleicht damit zusammen, daß wir in unseren Unterrichtskindern in einem ganz anderen Maße, als es bei unseren wohlgesitteten, mehr oder weniger eifrigen Kirchgängern der Fall ist, ein Stücklein Welt vor uns haben, unsortierte, ungesiebte Welt, Gassenwelt, Lehrlingswelt, Welt erwachender Erotik und beginnender Pflanzjahre? Und sich wirklich der leibhaftigen Welt gegenüber sehen und zwar nicht nur, um sie ein wenig religiös zu unterhalten, sondern um sie im Namen Gottes kräftig und gültig anzusprechen: Das ist doch noch eine ganz andere Sache, als sich bloß einer vielleicht andächtig wartenden, vielleicht sogar noch gefüllten und d. h. ja wohl nicht nur auf Gott, sondern vor allem auf den geliebten Prediger wartenden Gemeinde gegenüber zu sehen. Manch einer, der am Sonntag auf seiner Kanzel von Sieg zu Sieg eilt, oder jedenfalls zu eilen meint, ist in der Woche in seinem Unterrichtszimmer von Niederlage zu Niederlage.“¹⁴

Die entscheidende Frage ist, ob diese Niederlagen nicht geradezu vorgeprogrammiert sind, wenn man den Ort, an dem es endlich heißt: „Ziehe deine Schuhe aus“, einen immer erst ausstehenden Ort sein läßt, wenn das hl. Land dieses Jenseits bleibt, dem man nur näher kommt in der unendlichen Mühe des Wegarbeitens von Welt, von unsortierter Gassenwelt, der Welt erwachender Erotik. Die Frage ist, ob ein Unterricht im Christentum anders als qualvoll werden kann, wenn er meint, sich auf diesen unendlichen Weg überhaupt begeben zu müssen, in der unaufhörlich-formenden Arbeit an unserem Leib und unserer Seele.

Um die Niederlagen abzuwenden, hat die auf breiter Front in Gang gekommene pädagogisch-didaktische Reform des Konfirmandenunterrichts viel unternommen und gewiß auch viel erreicht. Bei ihrer vorrangig pädagogischen Akzentuierung freilich ist es weithin geblieben. Es dominieren die unübersehbar gewordenen Anregungen zur Didaktik und Methodik des Konfirmandenunterrichts. Es ist schließlich ein regelrechter Markt entstanden, auf dem Konzepte und Modelle zur Unterrichtsvorbereitung produziert und konsumiert werden. Das hat – was man in gar keiner

¹⁴ E. Thurneysen, Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der Praktischen Theologie, in: *ders.*, Das Wort Gottes und die Kirche, München 1927, (136-164) 136f.

Weise unterschätzen darf – den Unterricht abwechslungsreicher gemacht. Es hat die pädagogischen Laien, die Theologen normalerweise sind, verstärkt den Anschluß an Modelle effektiveren Lernens finden lassen. Man wird dies energisch unterstützen müssen. Wenn man z. B. die Gespräche ca. 20jähriger über ihr Verhältnis zur Kirche, deren Protokolle *A. Feige* seiner Braunschweiger Kirchenstudie beigegeben hat¹⁵, sorgfältig studiert, so verstärkt sich zwingend der Eindruck, daß der didaktische und methodische Reflexionsschub, den die Entwürfe eines problemorientierten Unterrichts bis in seinen praktischen Vollzug in den Gemeinden ausgelöst haben, vorwiegend positive Erinnerungen und Einstellungssyndrome zur Folge hat.

Ohne Anspruch auf repräsentative Verbindlichkeit zur Anschaulichkeit zwei den Kontrast dokumentierende Belege: Brigitte, die öffentlichlich noch den traditionellen Katechismus-Unterricht mitbekommen hat, meint: „Na ja, sagen wir mal so: Ich meine, ich will den Pastoren ja nun nichts unterstellen, und ich möchte wirklich keinem was unterstellen. Aber, wenn ich mir so diejenigen angucke, die Konfirmandenunterricht machen: also, die hatten doch wirklich keine Ahnung, wie man Kinder und Jugendliche also ruhighält und einen interessanten Unterricht gestaltet. Also, wenn ich da so jemand vor mir habe, der erzählt mir was vom Glaubensbekenntnis und warum das so ist und wie das so ist, und dann ist die Stunde vorbei, und ich habe nichts verstanden. Das bringt doch nichts.“¹⁶

Nun, uns legt sich schnell der Einwand nahe, daß dies doch schon viel gewesen sein muß, wenn der Pastor nicht nur etwas vom Glaubensbekenntnis erzählt hat, er vielmehr auch noch versucht hat, klarzumachen, wie das so ist. Gewiß, er hat das so gemacht, daß Brigitte im nachhinein meint, nichts verstanden zu haben. Doch, was besagt das? Wer von uns kann von sich behaupten, das Glaubensbekenntnis verstanden zu haben? Vielleicht, so denke ich, war genau dies der Fehler des Pastors; er hat den Eindruck entstehen lassen, als habe er es verstanden und vor allem, als sei er dazu da, anderen, den Konfirmanden, das rechte Verstehen beizubringen. Vielleicht hat genau dies einen Anfang gegenseitigen Verstehens verhindert, daß er den gegenüber der Kirche ohnehin schon starken Verdacht nicht abgebaut hat, diesen Verdacht, die anderen seien bloßes Objekt ihrer Belehrungs- und Verkündigungsansprache.

Was demgegenüber die Anfang der siebziger Jahre eingeleitete pädagogisch-didaktische Reform bewirkt hat, wird z. B. sehr schön deutlich an dem Votum, das von Anke dokumentiert ist:

„So in der Kirche bin ich eigentlich auch früher nie gewesen, sondern nur so zur Konfirmandenzeit. Und der Konfirmandenunterricht, der war wirklich toll, der

¹⁵ *A. Feige*, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982, 501–605.

¹⁶ Ebd., 518.

war astrein! Wir sind auch sehr viel weggefahren, also so über das Wochenende ... und dann haben wir viel über Dinge gesprochen und diskutiert, z. B. über Entwicklungsländer. Das fand ich alles unheimlich gut, und auswendig zu lernen brauchten wir überhaupt nichts. Aber wenn wir diskutiert haben, dann sind wir auch immer irgendwie auf die Bibel zu sprechen gekommen, haben also irgendwie so Bezug genommen, oder was weiß ich. Wir haben da auch direkt reingeguckt oder so. Aber direkt auswendig gelernt haben wir nicht. Also, wenn man da mit Zwang hingehen mußte, so wie das bei meiner Schwester auch so war, das fände ich überhaupt nicht gut.“¹⁷

Anke erinnert sich an den Konfirmandenunterricht, der sich geöffnet hat, in seinen Themen wie in der Art, mit der er die Konfirmanden an ihrer Erarbeitung beteiligt. In Ankes Erinnerungsbericht kommt der Pastor direkt gar nicht vor. Sie redet im ‚wir‘. Die Konfirmanden sind zur Gruppe geworden, der Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit, zur gemeinsamen Bearbeitung von Gegenwartsfragen, wobei sie auch irgendwie auf die Bibel zu sprechen gekommen sind. Dieser Konfirmandenunterricht hat eine problemorientierte Erschließung der biblischen Texte intendiert. Er hat sich unter dem Primat der Pädagogik verstanden.

Ein Einwand legt sich auch hier spontan nahe: Was erinnert die 20jährige Anke denn tatsächlich? Erinnert sie inhaltlich mehr und Bestimmteres als Brigitte, die nur noch weiß, daß sie die Erklärung zum Glaubensbekenntnis nicht verstanden hat? Das tut sie nicht. Der Unterschied ist nur der, daß sie die Zeit des Konfirmandenunterrichts noch in freundlicher Erinnerung hat. ‚Zwang‘ ist für sie das Stichwort, das den Kontrast bezeichnet zu dem, was sie selber erlebt hat. Was war es dann also? War es die Erfahrung geteilter, in der Konfirmandengruppe selber verbindlich werdender Freiheit, verbindlich werdend dadurch, daß man sich gegenseitig ertragen hat, die eigenen Fragen äußern konnte, das eigene Erleben nicht sofort zensiert fand, eine hilflose Anfängerin beim Reingucken in die biblischen Texte bleiben durfte?

Im katechetischen Interesse muß dies als ein ziemlich dürftiges Ergebnis erscheinen. Es ist dann auch unverkennbar, daß gegenwärtig versucht wird, den Ertrag der pädagogisch-didaktischen Flexibilisierung des Konfirmandenunterrichts in der Weise in den Entwurf landeskirchlicher Richtlinien und Unterrichtsbücher einzubringen, daß er die Bestände des traditionsgeleiteten Kirchentums wieder sichern hilft¹⁸. Was dabei freilich

¹⁷ Ebd., 517.

¹⁸ Diese These ausführlicher belegen zu wollen, würde hier zu weit führen. Es muß der Hinweis auf den zuletzt eingebrachten Richtlinien-Entwurf der Landeskirche Hannover genügen (20. Landessynode. Aktenstück Nr. 26 C). Er zeigt das Interesse, die sorgfältige Wahrnehmung der didaktischen Verantwortung, die auf subjektzentrierte Selbstbeteiligung der Konfirmanden zielt, mit der Erneuerung des traditionellen Memorierkanons zu vereinbaren und d. h. dann letztlich die Erfahrungsdimension des Unterrichts mit der Einübung in tradierte christlich-kirchliche Lebensformen gleichzusetzen (vgl. aaO., 6). Es ist dieselbe Tendenz, die

verlorengehen könnte, das genau ist die Differenz zwischen dem institutionellen Charakter, den die Geltung der kanonisierten Texte, Bekenntnisse und Katechismen hat und der Variabilität ihrer subjektiven Anerkennungsformen, die in der modernen Kultur ständig zunimmt und zunehmen muß¹⁹. Verlorengehen könnte genau dies, daß man nicht nur die Einheit der kirchlichen *Institution* auf Texten von verbindlicher Geltung beruhen läßt, sondern dieser Einheit auch als die Einheit ihres *Verständnisses* lebenspraktisch wieder zur Durchsetzung zu bringen versucht.

Dieser Versuch, die Jugendlichen durch Eingewöhnung und Einübung wieder in die überkommene Gestalt kirchlichen Lebens und in eine bindende Form der Anerkennung seiner Inhalte hineinwachsen zu lassen, ist vermutlich ohnehin zum Scheitern verurteilt²⁰. Interessanterweise ist es denn auch die Konfirmation, die in solchen Strategien zur Bestandserhaltung oder Erneuerung eines lebensregulativen Kirchentums stört. Sie sitzt im Entwurf von Katechetisierungsprogrammen, die die Einheit von Glauben und Leben im unvermittelten Gegenzug zur kulturellen Situation der Moderne und unter Inkaufnahme von Freiheitsverlusten zur Durchsetzung bringen wollen, immer am falschen Ort²¹: entweder zu früh oder zu spät, stellt jedenfalls eine künstliche Unterbrechung des Katechetisierungsprozesses dar.

Die Konfirmation widersetzt sich dem katechetischen Interesse. Ihre Feier erinnert an dessen Einbettung in eine Liturgie des Lebens, die es in ihrem religiösen Gehalt zu erfassen gilt, wenn die pädagogisch-didaktische Flexibilität des Konfirmandenunterrichts in ihren theologischen Korrespondenzen erkannt²² und gegen unverkennbar retardierte Tendenzen verteidigt werden soll.

in dem im Auftrag der VELKD herausgegebenen Unterrichtsbuch und dem begleitenden Materialband festzustellen ist: Vgl. *H. H. Reimer, H. Reller, Leben entdecken*. Ein Buch für Konfirmanden, Gütersloh 1981; *H. G. Maser, H. H. Reimer, Lebendige Konfirmandenzeit*, Gütersloh 1985.

¹⁹ Zu der in der religiösen Kultur der Moderne sich immer stärker ausprägenden Dialektik von Institutionalisierung und Individualisierung vgl. *H. Lübke, Religion nach der Aufklärung*, Graz/Wien/Köln 1986, insb. 240–255.

²⁰ Dies wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, was seine konsequente Durchführung zur Folge haben müßte. Alle neueren Überlegungen zur Verschiebung des Konfirmationstermins bleiben dabei deutlich hinter dem zurück, was *M. Doerne* im Gegenzug zum Totalitätsanspruch des Nationalsozialismus mit dem Konzept einer Volkskirche als „Pädagogischer Ordnungskirche“ ausformuliert hat. Vgl. *M. Doerne, Der Neubau der Konfirmation. Grundzüge einer Erneuerung kirchlichen Jugendkatechumenats*, Gütersloh 1936.

²¹ Vgl. auch dazu exemplarisch *M. Doerne*, aaO., 168–202.

²² Diese theologischen Implikationen, die die pädagogisch-didaktische Fragestellung selber in sich birgt, werden in dem subjektzentrierten Konzept von *Bäumler/Luther*, das zu Recht auf die Fähigkeit der Konfirmanden setzt, mit den religiösen Gehalten selbsttätig umzugehen, zwar angedeutet, aber nicht zum Interpretationsrahmen der Aufgabe des Konfirmationsunterrichts insgesamt erhoben. Vgl. aaO., 17–47.

II.

Die Spur, auf der die Konfirmation ihren religiösen Gehalt entdecken läßt, findet man am besten immer noch dann, wenn man sich ihren Zusammenhang mit dem aus dem Taufritual ausgegliederten römischen Sakrament der Firmung vergegenwärtigt²³.

Zum Taufritual der alten Kirche gehörten bekanntlich neben dem Taufakt im engeren Sinne, dem Untertauchen, verschiedene religiöse Symbolhandlungen, wie der Exorzismus, die Salbung, der Friedenskuß. Die Handauflegung, ursprünglich ebenfalls ein Element des Taufrituals, gewinnt in der weiteren kirchlichen und liturgischen Entwicklung besondere Bedeutung. Sie verselbständigt sich und wird zur zentralen Handlung eines eigenen Sakraments, der Firmung. Taufe, Firmung, Eucharistie bilden nun eine Kette von Gnadenmitteln, die den Menschen durch sein Leben begleiten. Sie stiften einen lebenszyklischen Zusammenhang. So heißt es auf dem Konzil von Florenz (1439): „Durch die Taufe werden wir geistlich wiedergeboren; durch die Firmung wachsen wir in der Gnade und werden im Glauben stark gemacht; nachdem wir wiedergeboren und gestärkt sind, werden wir durch die göttliche Speise der Eucharistie ernährt.“²⁴.

Auch wenn die Reformatoren aus verständlichen Gründen am Sakrament der Firmung heftige Kritik geübt haben und eine ihm entsprechende gottesdienstliche Handlung zunächst nicht vorgesehen war, ist das Bild der evangelischen Konfirmation seit ihren Anfängen doch durch verschiedenartige Motive bestimmt gewesen, und die weitere Entwicklung hat die Mehrdeutigkeit in ihrem Verständnis nur noch deutlicher hervortreten lassen²⁵. Es ist dem hier nicht im einzelnen nachzugehen. Interessant ist in diesem Zusammenhang lediglich die Beobachtung, daß die Reformatoren zwar die katechetische Akzentuierung zur Prämisse der neuen Konfirmationspraxis gemacht, aber nicht ihre rein katechetische Ausführung durchgesetzt haben. Worum es mit dieser Akzentuierung gehen sollte, ist klar. Es sollte mit dem Katechismus, wie *Luther* sagte, um einen „Unterricht (gehen), damit man die Heiden, die Christen werden wollen, lehret und weiset, was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christentum“²⁶. Für *Luther* war dieser Katechismus denn auch vom aktuellen Vollzug der Predigt des Evangeliums umschlossen. Und *Bucer* hat in der Ziegenhainer Zuchtordnung (1538/39), mit der er der Konfirmation eine erste Gestalt gab, schließlich nicht nur die Lehrbefragung vor der Gemeinde vorgesehen. Diese stand zwar gefolgt vom öffentlichen Glaubensbekenntnis an

²³ Vgl. *G. Rietschel*, Lehrbuch der Liturgik, Bd. 2, Berlin 1909, 137–146; *W. Maurer*, aaO., 9–38; *L. Vischer*, aaO., 9 ff.

²⁴ Concilium Florentinum, Decretum pro Armenis, in: Denzinger, Enchiridion Symbolorum ²⁴1946, 695.

²⁵ Vgl. *B. Hareide*, Die Konfirmation in der Reformationszeit. Eine Untersuchung der lutherischen Konfirmation in Deutschland 1520–1585, Göttingen 1971.

²⁶ *M. Luther*, Deutsche Messe, 1526, WA 19, 76.

erster Stelle. Abgeschlossen wurde die Konfirmationshandlung jedoch von dem, was Bucer durchaus als eine „sakramentliche“ Zeremonie bezeichnen konnte, von der Handauflegung, verbunden mit einer Einsegnungsformel, die einer im weiteren Sinne ‚sakramentalen‘, weil die Geistmitteilung implizierenden Auffassung von der Konfirmation in der Tat eher entsprach als einer rein ‚katechetischen‘²⁷. Sie lautete: „Nimm hin den hl. Geist, Schutz und Schirm vor allem Argen, Stärke und Hilfe zu allem Guten, von der gnädigen Hand Gottes, des Vaters, Sohnes und hl. Geistes“²⁸. Es ist die Einsegnungsformel, die nach der lutherischen Agende III unter Auflegen der Hände und verbunden mit einem biblischen Denkspruch jedem Konfirmanden, zugesagt wird. Gewiß, wenn man sich religionsgeschichtlich und religionsphänomenologisch vergegenwärtigt, was Initiationsriten in ihren verschiedensten Ausprägungen bedeuten können, welche Dramatik der Inszenierung mit ihnen verbunden sein kann, wie sie ihre das Leben insgesamt prägende Kraft aus der erschütternden Macht der durch sie veranlaßten individuellen und kollektiven Erfahrung gewinnen können, dann verblaßt die heutige Konfirmationspraxis²⁹. Wie reduziert die Religion in unserer Gesellschaft vorkommt, wie ideologisch eingepaßt sie an ihren Rändern rituell existiert, wird freilich auch an unserer Konfirmationspraxis sichtbar, nicht zuletzt aufgrund dieser Verbindung, wonach die Segensverheißung der Kirche in der Regel auch die Ausübung einer finanzkräftigen Konsumentenaktivität in der Waren-Gesellschaft erlaubt.

Dennoch ist es keineswegs abwegig, zu behaupten, daß es nach wie vor die Kraft des Segens und der Verheißung ist, auf denen auch die geheime Stärke der Konfirmation ruht. „Schutz und Schirm vor allem Argen, Stärke und Hilfe zu allem Guten, von der gnädigen Hand Gottes“: Im Konfirmationsgottesdienst teilt es sich mit, wie wichtig vor allem den Eltern dieser Zuspruch ist. Die Segensverheißung trifft sich mit ihrem starken Wunsch nach Begleitung und Bewahrung ihres Kindes über die eigenen, beschränkten Möglichkeiten hinaus. Sie trifft auf ihren Wunsch, daß der Lebensweg ihres Kindes ein Weg im Guten sein wird, gerade dann noch, wenn es dies nicht in der eigenen Hand hat. Ebenso scheinen aber auch die zugleich ernst wie verlegen wirkenden Konfirmanden von der Ahnung der Unverfügbarkeit ihres Lebens in diesem Moment nicht ganz frei zu sein. Auch ihnen liegt es nicht fern, die Handauflegung, das Niederknien, den gemeinsamen Empfang des Sakraments, Akte der Vergewisserung, der ‚Konfirmation‘ in der Verheißung des Glaubens sein zu lassen.

²⁷ B. Hareide, aaO., 136–151.

²⁸ Vgl. G. Rietschel, aaO., 155.

²⁹ Vgl. G. Widengren, *Religionsphänomenologie*, Berlin 1969, 209–257; E. Durkheim, *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*, Frankfurt 1981, 499–522; M. Eliade, *Das Mysterium der Wiedergeburt. Initiationsriten, ihre kulturelle und religiöse Bedeutung*, Zürich 1961.

Solche Beobachtungen sind subjektiv³⁰. Nicht alle können sie teilen. Für manche mag eher eine religiöse Überinterpretation vorliegen. Was die Eltern bei der Konfirmation des Kindes empfinden, muß sich in keiner Weise mit den Empfindungen und Interpretationen der Konfirmanden selber decken. Was für die Erwachsenen von Bedeutung ist, kann den Konfirmanden ziemlich hohl und peinlich erscheinen.

Die Spur, mit der sich die Konfirmation heute in die Liturgie des Lebens einzeichnet, die Spur, mit der sie dessen Religion entdecken läßt, führt unweigerlich in eine Vielfalt von Deutungen. Sie führt aber ebenso dahin, diese Vielfalt der Deutungen, diese Verschiebung der Perspektiven, diese Ungleichzeitigkeit des Erlebens durchaus als zur Sache selber gehörig verstehen zu lernen. Die Religion, das ist das, was die Konfirmation in ihrer Lebensdienlichkeit erfahren läßt. Sie ist diese Erfahrung, mit der das Leben sich in seinem Bestande und damit in seiner dem Willen Gottes übergebenen Ganzheit selber zum Thema wird. Sie ist damit zugleich und in eins auch die Vielfalt der Deutungen, die oft sogar in Widerspruch zueinander geratenden Auslegungen, in denen diese Erfahrung sich formuliert. Die Religion ist der Ursprung dieser Erfahrung, und sie ist in eins und zugleich der Vorgang des Sich-Erfassens in ihr. *Diese* Religion zu entdecken, heißt somit durchaus, bei dem zu sein, was das Evangelium, die Verheißung des Glaubens, zu entdecken gibt. Sie ist die von *dieser* Verheißung selber herkommende Religion, aber eben – und das ist entscheidend – unter Einschluß der Prozesse ihrer interpretativen Aneignung und ihrer im Lebensbezug höchst variablen und flüchtigen Darstellung und Gestaltung.

III.

Damit bin ich wieder bei der Frage danach, wie der mit der Konfirmation verbundene Unterricht zu stehen kommt, wenn man ihn als integrales Element der sich in der Konfirmation manifestierenden, sich in ihr heute aber auch individuell verflüssigenden Liturgie des Lebens faßt. Daß es einen erheblichen Unterschied macht, ob ich den Unterricht in diesen Kontext hineinstelle oder nicht, dürfte deutlich sein. An ihm hängt nicht weniger als die pädagogisch-didaktische Frage danach, ob ich die Konfirmanden als Objekte einer unabschließbaren Belehrungsaktion ansehe, oder als diejenigen, die aus der dem Ganzen ihres Lebens dienenden Erfahrung mit der Religion heraus – und sei sie noch so marginal – sich immer schon im Prozeß ihrer Deutung befinden – bei aller Strittigkeit, die ihr zugehört, suchend erproben.

Gewiß, Unterricht ist nicht der liturgische Vollzug eines Gottesdienstes.

³⁰ Als solche findet man sie notiert bei *P. Cornehl*, Frömmigkeit – Alltagswelt – Lebenszyklus, aaO., 398–400.

Aber ob dieser Unterricht ohne in den Vorgang der liturgischen Gestaltung und d. h. der Darstellung und Veröffentlichung religiöser Auslegungsprozesse hineingestellt zu sein und in sie auch konkret einzumünden, den adäquaten Umgang mit seinen Themen findet, das ist die Frage. Die aktive Einbeziehung der Konfirmanden in die gottesdienstliche Liturgie im engeren Sinne kann ihnen schließlich deutlich machen, daß sie, nicht weniger als der unterrichtende Pfarrer, Akteure im Prozeß der Aneignung dieser Themen sind, daß sie selber es sind, denen die Verheißung des Glaubens in ihrer situationsbezogenen Auslegung konkret wird. Die Konfirmanden auf die nicht allein in der Feier ihrer Konfirmation, sondern in jedem Gottesdienst der Gemeinde sich verdichtende, zum expliziten Thema werdende Liturgie des Lebens aufmerksam werden zu lassen³¹, ist deshalb die Aufgabe des Konfirmandenunterrichts heute. Diese Aufgabe wahrzunehmen heißt, die Konfirmanden ihre religiöse Auslegungskompetenz in Position und Kritik selber erproben und zur Darstellung bringen zu lassen.

In seinen unterrichtspraktischen Konsequenzen kann sich diese Sichtweise durchaus mit der Flexibilität verbinden, die der didaktisch-methodische Reflexionsschub diesem Unterricht zuletzt eingetragen hat. Es ging dabei im Kern ja genau darum, die Konfirmanden nicht nur mit den schon fertigen Einsichten des Unterrichtenden zu konfrontieren, sie nicht nur mit dem verbindlichen Bestand der in den kanonisierten Texten enthaltenen Wahrheit bekanntzumachen, sondern anfangsweise eigene Wege zu ihr zu entwerfen und in selbstgestalteten Unterrichtsprodukten manifestiert werden zu lassen³².

Was in Ablösung vom liturgischen Kontext nur zu leicht verborgen bleiben kann, ist jedoch, daß dies die Art und Weise ist, in der heute die Suche nach der Religion selber Gestalt gewinnt, in der sie heute praktisch leben-

³¹ Dies verlangt dann freilich die Gestaltung eines Gottesdienstes, der sich der Darstellung von Religion und Leben in Expression und konstruktiver Weiterführung öffnet, der die Variabilität der Darstellungsformen zuläßt und die explizite Selbstbeteiligung der Gemeinde zu steigern versucht. Vgl. *P. Cornehl*, Art. Gottesdienst, TRE XIV, 1985, 82–84. Gefordert ist die Gestaltung, die seinen unverwechselbaren Beitrag zur Lebenspraxis allen Beteiligten deutlich werden läßt. Um zu einer solchen Gestaltung des Gottesdienstes zu finden, gilt es ihn aus der Perspektive des in ihm sich realisierenden menschlichen Verhaltens zu begreifen. Dann erst kann deutlich werden, wie sich die Liturgie des gottesdienstlichen Verhaltens im engeren Sinne in die Liturgie des Lebens einzeichnet. Die Linie, auf der es hier weiterzudenken und die es für die katechetische Aufgabe der Kirche fruchtbar zu machen gilt, findet man immer noch am deutlichsten vorgezeichnet bei *F. Schleiermacher*, Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der Ev. Kirche im Zusammenhang dargestellt, hrsg. von *J. Frerichs*, Berlin 1850 (Fotomechanischer Nachdruck 1983), 68–82.

³² Das ist deutlich gesehen in dem die Subjektstellung der Konfirmanden betonenden Ansatz zu einer Praxistheorie des Konfirmandenunterrichts von *C. Bäuml*, *H. Luther*, aaO., 30 ff.

dig wird: In diesem Vorgang, der herkommt von ihrem Vorhandensein in kanonischen Büchern, Bekenntnissen, Katechismen und Riten, in diesem Vorgang, der von solchen objektiven Manifestationen des Christentums herkommt und bei ihnen bleibt, an ihnen arbeitet, bis sie ihren aktuellen religiösen Gehalt freigeben und das eigene Sich-in-ihm-Erfassen auslösen.

So alltäglich dieser Prozeß religiösen Lernens – entwickelt man ihn auf der Folie eines allgemeinen Bildungsverständnisses – dann auch sein mag, die unterrichtspraktische Einbeziehung des liturgischen Kontextes im engeren Sinn – und sei es nur mit der Beteiligung der Konfirmanden an der Vorbereitung des sonntäglichen Gottesdienstes – macht unweigerlich deutlich, daß es hierbei um Inhalte und Erfahrungen geht, die keineswegs so allgemein zugänglich sind, wie es zunächst scheinen mag. Es macht deutlich, daß es um Inhalt und Erfahrungen geht, die in spezifischer Weise existentielle Konzentration, intensives Beteiligtsein erfordern, um Erfahrungen, die ich schließlich nicht selber hervorrufen kann, weil es in ihnen zuletzt um neues Leben durch das Sterben hindurch geht. Die praktische Einbeziehung des Unterrichts in die Gestaltung des im Namen des dreieinigen Gottes stattfindenden Gottesdienstes läßt auch die Konfirmanden an die Grenze geraten, an der das Verstehen dessen anfängt, was der Katechismus behauptet: „Daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christum, meinen Herrn, glauben oder zu ihm kommen kann.“

Die Frage, ob an der Stelle, die die Konfirmanden den religiösen Gehalt der ihnen begegnenden und sie in sich einschließenden Wirklichkeit erfassen läßt, alles eingesetzt werden kann, ob dieser Gehalt selber beliebig wird, dürfte denn schnell konkret werden. Aber ist es eine andere Frage als die nach der inhaltlichen Bestimmung dessen, was in der konfirmierenden Segensverheißung die Unterscheidung zwischen gut und böse gebietet? Der Unterricht, der die Antwort auf diese Frage eindeutig werden läßt, indem er die Geschichte Jesu erzählt, wird dies gleichwohl nicht anders tun können als so, daß dabei das Jesusbild dessen, der erzählt, zugleich miterscheint. Und wiederum, kann dann die Aufgabe des Konfirmandenunterrichts eine andere sein als die, die Konfirmanden in die potentiell in jedem Gottesdienst öffentlich werden könnende Position solcher Erzähler einrücken zu lassen?

IV.

Mit einer Konfirmandengruppe und einem Kreis von Studenten aus dem katechetischen Seminar habe ich mich an einem Freizeitwochenende in dieser Aufgabe zu üben versucht. Ich will abschließend davon berichten, weil mir dort der Prozeß religiösen Lernens, die Entdeckung und Darstellung von Religion unter heutigen Bedingungen eine durchaus beschreibbare Gestalt anzunehmen schien.

Wir haben in drei Gruppen gearbeitet. Der ersten Kleingruppe war –

unter der leitenden Frage nach dem Selbstbild eines jeden – der 8. Psalm vorgegeben, zusammen mit dem Gemälde von *C. D. Friedrich* „Der Mönch und das Meer“. Eine zweite Gruppe hatte – unter der Frage nach ihrem Gottesbild – Ex 3 zur Vorgabe, zusammen mit dem „Ruheraum“, ein Bild von *O. Schlemmer*. Und die dritte Gruppe war – unter der Frage nach ihrem Jesusbild – mit Mt 27 konfrontiert, mit der Verurteilung und Verspottung Jesu, sowie der Szene von *E. Nolde* dazu³³.

Ich selber war in dieser dritten Gruppe dabei.

Am Anfang stand das Vorlesen des Textes, mehrfaches lautes Vorlesen. Dann der Versuch, das Gehörte nachzuerzählen, mit verteilten Rollen, und schließlich in eine Sequenz von Spielszenen zu übertragen. Was sich dabei zeigte, war die Fremdheit, in der der Text und die von ihm erzählte Geschichte verharrten. Jesus vor Pilatus und den Hohenpriestern. Das Volk, das seine Kreuzigung, aber des Barrabas Freilassung verlangt. Schließlich die Kriegsknechte, die ihn ob seines göttlichen Anspruchs und seiner vermeintlichen Königswürde verspotten und foltern.

Es war eine Szenenfolge entstanden, die ein Arsenal von Vorstellungen in sich enthält, das die Konfirmanden durchaus mit dem in Verbindung bringen konnten, was es vom Geschick Jesu und damit vom Christentum zu wissen gilt. Es war aber ebenso erkennbar, wie sehr sie sich diesem Komplex gegenüber experimentierend verhielten. Sie reihten ihn offensichtlich in die Steigerung ihres Außengeleiteteins ein, in dieses sich-immer-schon-Vorwegsein mit Bildern vom Leben, gerade auch vom scheiternden Leben, diesem sich-Vorwegsein mit Bildern, die immer schon fertig sind, weil andere sie längst entworfen haben.

Auch der Zugang zur biblischen Szene vom Leidensweg Jesu bildete zunächst, so schien mir, nichts anderes als die kulturelle Situation heutiger Jugendlicher in sich ab.

Die Konfirmanden spielten die Szenen, die das Matthäus-Evangelium von Jesu Verhör, Verurteilung und Verspottung entwirft. Sie integrierten sich probeweise in diese Vorgabe bis Yvonne sagte: „Wir machen das, was da vorgegeben ist, doch nur nach. Das bringt doch nichts.“ Yvonne sagte das, als die Akteure im Rollenspiel erkennbar mit der Schwierigkeit zu kämpfen hatten, daß der Evangelist Matthäus die Gestalt Jesu zwar in jeder Szene vorkommen läßt, sie aber dennoch blaß bleibt, so nichts-sagend im wahrsten Sinne des Wortes.

Am Matthäus-Text kam die Gruppe nicht weiter. Erst die neue Vorgabe brachte den Prozeß, in dem sie sich befand, wieder in Gang. Lange haben wir uns das Bild von *E. Nolde* angesehen, bis die sich ineinanderschiebenden Farben Kontur bekamen und die dargestellte Szene erkennbar wurde. Auch hier ein Jesus, dessen Gestalt keineswegs sofort ins Auge springt. Er

³³ Die Bilder sind für unterrichtliche Zwecke gut greifbar in *J. Zink*, Diabücherei. Christliche Kunst, Bd. 7. 8/1984.

ist aus allen, den Bildhintergrund wie seine Umgebung ausmalenden Farben zusammengesetzt. Zunächst kaum identifizierbar und dann doch eine die anderen überragende und auf sich sammelnde Gestalt: Königlich erhaben, aber leblos, eher einer aufgestellten Statue gleich als einem unter Spott und Schlägen zusammenbrechenden Menschen. Ein Jesus, der schweigend da ist, während die Fratzen, die ihre Schadenfreude, auch ihre fragenden Zweifel zeigen, die hämischen Blicke und die Fäuste, die sich gegen ihn erheben, äußerst lebendig und beredt sind.

Wir haben lange versucht herauszudeuten, warum Jesus so nichtsagend, in seiner Erhabenheit so tot bleibt. Hat er bereits alles gesagt? Geht er jetzt stumm den Weg, den Gott ihm in Gethsemane bestimmt hat? Ist er vielleicht bereits tot, angesichts der Übermacht seiner Feinde? Oder ist diese Passivität seine letzte Provokation, mit der er unsere Stellungnahme, die Bestimmung unseres eigenen Verhältnisses zu ihm, herausfordert?

Der Gruppe wurde jetzt klar, warum sie die biblische Vorgabe weder bloß erzählend wiederholen, noch in der Abfolge ihrer Szenen nachspielen konnte. Noch einmal abzubilden, was schon vorgegeben ist, wird *dieser* Vorgabe gar nicht gerecht. Sie verlangt danach, daß wir uns selber im Verhältnis zu ihr entdecken.

Die Gruppe konnte nun *ihr* Bild des leidenden Jesus nicht mehr in dem Rollenspiel, das sie zunächst entworfen hatte, zur Mitteilung bringen. Es verdichtete sich ihr jetzt zu einer einzigen, so in der biblischen Vorgabe nicht vorkommenden Szene. Einer der Konfirmanden stellte sich in die Mitte des Raumes, um die die übrigen einen weiten Kreis bildeten. Die im Kreis Stehenden vollzogen dann eine wellenförmige Bewegung auf diese Mitte zu, ohne sie ganz zu erreichen, wieder zurück und wieder auf sie zu. Sie äußerten dabei ihre Fragen, ihre Erwartung an den, der schweigend in der Mitte verharrte. Jeder tat es mit eigenen Worten, ohne daß es in der Gruppe noch einmal abgesprochen worden wäre. Abgesprochen hatte sich die Gruppe aber darüber, daß der in der Mitte zuletzt nur das eine sagt: Du, du sagst es.

Ein Konfirmandenunterricht, der heute die Religion entdecken läßt, lebt denn auch von dieser Freiheit, sie als die eigene finden, sie selbsttätig formulieren und darstellen zu dürfen.