

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Konfirmandenunterricht/Konfirmandinnenarbeit

Henrik Simojoki

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100211/>

Konfirmandenunterricht/Konfirmandinnenarbeit

Henrik Simojoki

1. Vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit. Zum Bedeutungs- und Gestaltwandel eines kirchlichen Bildungsangebots für Jugendliche

Die Wurzeln des Konfirmandenunterrichts liegen in der Reformationszeit (→ [Reformation](#)) (Hareide, 1971). Die für die katholische Kirche noch heute maßgebliche Deutung der → [Firmung](#) als Sakrament stieß bei den Reformatoren auf Kritik. Luther lehnte sie ab, weil er dafür keine biblische Grundlage erkennen konnte und zudem eine Relativierung der Taufe befürchtete. Einen wichtigen Angelpunkt für die Herausbildung der Konfirmation bildete die Frage nach der Abendmahlszulassung: Da der persönliche → [Glaube](#) nach reformatorischem Verständnis auf rechenschaftsfähiges Verstehen angewiesen war, verband sich die „admissio ad communionem“ schon bald mit einer Katechismusprüfung, der eine – zunächst wenig formalisierte – → [Katechismusunterweisung](#) vorausging.

Als eigentlicher Begründer der evangelischen Konfirmation ist Martin Bucer anzusehen, der sie 1539 in der Ziegenhainer Zuchtordnung und der Kasseler Kirchenordnung als distinkten Ritus umriss und dann sukzessive für Hessen einführte. Zum katechetischen und admissiven Moment treten bei Bucer zwei weitere hinzu: Die Konfirmation wird in den Dienst der Kirchengzucht gestellt und findet im liturgischen Akt der Handauflegung eine stärker sakramentale Ausgestaltung.

Nachdem die Konfirmationspraxis im Dreißigjährigen Krieg weitgehend zum Erliegen gekommen war, gelangte sie durch den → [Pietismus](#) zu einer neuen Blüte. Das katechetische Anliegen erfuhr eine erfahrungsorientierte Neuformulierung, insofern die unterrichtliche Vorbereitung nun viel stärker auf die persönliche Frömmigkeit und das religiöse Erleben des Einzelnen abhebt (Meyer-Blanck, 1992, 47f.). Zu einer flächendeckenden Verbreitung kam es dann in der Aufklärungszeit, in der die Konfirmation sich als Passageritus mit biografischen und gesellschaftlichen Transitionsfunktionen etablierte (Caspari,

1890, 99-114). Da der Bedarf an unterrichtlicher Vorbereitung im Zuge dieser Expansion nicht mehr über den allgemeinen → [Katechismusunterricht](#) und die ohnehin im Rückgang begriffenen Katechismuspredigten abgedeckt werden konnte, bildete sich ein spezielles, vom Pfarrer verantwortetes Bildungsangebot zur Vorbereitung auf diesen Kasus aus, für den sich seit dem 18. Jahrhundert die Bezeichnung „Confirmations-“ oder „Konfirmandenunterricht“ durchsetzte (Schröder, 2001, 1555).

Allerdings verschärften sich damit die Begründungsprobleme, da die klassischen Motive der Bekenntnishandlung und der gemeindlichen Integration in einer zunehmend offenkundigen Spannung zu den gesellschaftlichen und (volks-)kirchlichen Realitäten standen. Daher kam im 19. Jahrhundert verstärkt die Forderung auf, Konfirmation und Konfirmandenunterricht in zwei zeitlich getrennte Akte und Vorbereitungsphasen aufzuteilen (Albrecht, 2006, 68f.). Auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es im Umfeld der liberalen Theologie (Friedrich Niebergall), der dialektischen Theologie (Eduard Thurneysen) und schließlich der Bekennenden Kirche zum Teil weitreichende Ansätze zu einer konzeptionellen Neuausrichtung des Konfirmandenunterrichts (Adam, 1980, 16-48; Bäumler/Luther, 1982, 51-124), deren praktische Durchschlagskraft jedoch ebenfalls gering blieb.

Seit den 1960er-Jahren hat sich dann eine wichtige Erneuerung der Konfirmandenarbeit vollzogen (zu den Anfängen: Dienst, 1973), die im Wesentlichen drei Momente der Umorientierung einschließt:

- Die *realistische Wende* wurde von Walter Neidhart eingeleitet. Dieser plädierte dafür, den Konfirmandenunterricht konsequenter und auch soziologisch informiert in den volkskirchlichen Realitäten zu verorten (Neidhart, 1964). Seitdem besitzt der „wirkliche“ Konfirmandenunterricht ungleich stärkeres konzeptionelles Gewicht – eine wichtige Weichenstellung für gegenwärtige Bemühungen, das Nachdenken über Konfirmandenarbeit empirisch zu fundieren (→ [Empirie](#); → [Empirische Wende](#)).
- Im Zuge der *subjektorientierten Wende* (→ [Subjekt](#)) rückten die Konfirmandinnen und Konfirmanden zunächst ins Blickfeld und dann vollends ins Zentrum der Reformdebatte. Die Abkehr von der katechetischen Tradition verdichtet sich in der von Dieter Stoodt bereits 1973 programmatisch entfalteten These, „der Gegenstand des Konfirmandenunterrichts sei der Konfirmand“ (Stoodt, 1982, 305).
- Auch auf der Ebene von Organisationsmodellen und Arbeitsformen verändert sich Grundlegendes. Das traditionelle Modell einer katechetisch

gefärbten Unterweisung verliert zusehends an Plausibilität. Stattdessen beruft man sich auf Erfahrungen aus der christlichen Jugendarbeit (→ [Jugendarbeit, evangelisch](#)), mit tiefgreifenden Änderungen in der Praxisgestalt dieses Bildungsangebots: Der wöchentliche Nachmittagsunterricht wird durch Konfi-Tage, Freizeiten, Praktika und eine aktive Elternarbeit ergänzt. Partizipation wird großgeschrieben, was sich nicht nur in den Arbeitsformen, sondern auch auf Mitarbeiterebene bemerkbar macht. Das pastorale Ein-Mann-Unterfangen weicht einer teamorientierten Grundstruktur, in der Ehrenamtliche eine tragende Rolle spielen. Hinzu kommt eine gemeindepädagogische Profilierung (→ [Gemeinde/Gemeindepädagogik](#)): Während sich der traditionelle Konfirmandenunterricht implizit am Modell der → [Schule](#) anlehnte, orientiert man sich nun an den spezifischen Potenzialen des Lernortes Gemeinde (→ [Lernorte religiöser Bildung](#)). Kurzum: „Der Konfirmandenunterricht hat sich zur Konfirmandenarbeit gewandelt!“ (Hennig, 1998, 423).

Leitmedium dieses Wandels war die 1973 gegründete Schriftenreihe „KU Praxis – für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“.

Einen anderen Verlauf nahm die Entwicklung in den ostdeutschen Landeskirchen (Hoenen, 1998). Der Konfirmandenunterricht wurde hier durch den vom SED-Staat 1954 in kirchenkritischer Absicht eingeführten Ersatzritus der Jugendweihe grundlegend herausgefordert und erfolgreich minorisiert. Die Kirchen in der DDR reagierten auf den steigenden politischen Druck und die gesellschaftliche Marginalisierung mit dem 1973 vorgelegten Konzept des „konfirmierenden Handelns“: Konfirmation und Konfirmandenunterricht sollen nicht isoliert betrachtet werden, sondern ordnen sich ein in das übergreifende „Bemühen der Gesamtgemeinde um den ganzen jungen Menschen in seiner heutigen Welt“ (Reiher, 1992, 253).

Nach der Wende setzt sich der Übergang vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit fort und kulminiert in zwei bis heute maßgebenden Leitpublikationen: der EKD-Orientierungshilfe „Glauben entdecken“ von 1998 (Kirchenamt der EKD, 1998) und dem im gleichen Jahr veröffentlichten „Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“ (Comenius Institut, 1998).

2. Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Schlaglichter

Die Konfirmandenarbeit gehört mittlerweile zu den am umfanglichsten empirisch untersuchten Feldern (→ [Empirie](#)) kirchlicher Bildungsarbeit. Der aktuelle Forschungsstand wird bestimmt durch die an der Universität Tübingen im Zeitraum von 2007 bis 2017 durchgeführten Studien zur Konfirmandenarbeit in Deutschland (Ilg u.a., 2009; Schweitzer u.a., 2015a; Schweitzer u.a., 2016), die in ein international-vergleichendes Forschungsprojekt zur Konfirmandenarbeit in Europa eingebettet (Schweitzer/Ilg/Simojoki, 2010; Schweitzer u.a., 2015b; Schweitzer u.a., 2017) und umfassend auf ihre Praxisimplikationen hin ausgewertet worden sind (besonders Böhme-Lischewski u.a., 2010). Die nachfolgend präsentierten Befunde stammen mehrheitlich aus der zweiten Studie, die im Konfi-Jahr 2012/13 durchgeführt wurde.

2.1. Beteiligung

Der Anteil aller 14-Jährigen in Deutschland, die sich konfirmieren lassen, liegt seit der Wiedervereinigung relativ stabil bei etwa 30 % (Schweitzer u.a., 2015a, 119-125), wobei die Beteiligungszahlen im Osten mit 14 % (im Jahr 2012) deutlich niedriger sind als im Westen (31 %). Diese Stabilität ist angesichts der für Deutschland insgesamt belegten Entkirchlungsschübe bemerkenswert – und zeigt, dass dieses kirchliche Bildungsangebot seine Attraktivität für Jugendliche auch unter den Bedingungen religiöser Individualisierung und Pluralisierung beibehalten hat (→ [Religiosität, Jugendliche](#)).

Allerdings sollte sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass die absolute Zahl der Konfirmandinnen und Konfirmanden in Widerspiegelung der demografischen Entwicklung kontinuierlich sinkt. Das macht sich vor allem dort negativ bemerkbar, wo – wie in vielen ostdeutschen Gemeinden – die Gruppengrößen ohnehin schon klein sind.

2.2. Rahmenbedingungen, Zeitpunkt und Organisationsformen

Die Gestaltungsformen der Konfirmandenarbeit in Deutschland sind ausgesprochen vielfältig (Schweitzer u.a., 2015a, 125-135). Im Norden und im Osten Deutschlands erstreckt sich die Konfirmandenzeit in der Regel über einen Zeitraum von 15 bis 20 Monaten. In den südlichen Landeskirchen überwiegen dagegen einjährige Modelle.

Aufs Ganze gesehen ist das wöchentliche Treffen an einem Wochentagnachmittag immer noch die verbreitetste Organisationsform. In Ergänzung oder auch als Alternative dazu gewinnen jedoch Angebotsformate und Aktivitäten an Bedeutung, die das traditionelle unterrichtsförmige Setting überschreiten: Konfi-Tage, Gemeindepraktika, Exkursionen, Freizeiten und

Camps.

Während die Aufgabe des Konfirmandenunterrichts in der Vergangenheit allein bei den Pfarrpersonen lag, beruht die Konfirmandenarbeit inzwischen auf einer breiten Mitarbeiterschaft, zu der neben den Pfarrerinnen und Pfarrern und anderen Hauptamtlichen auch Ehrenamtliche zählen, vor allem Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von unter 25 Jahren.

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden in Deutschland sind in der Regel zwischen 13 und 15 Jahren alt. Die Fokussierung auf diese Altersspanne ist in der für die reformatorische Tradition begründeten Betonung der religiösen Mündigkeit und der persönlichen Glaubensentscheidung begründet. Freilich verdankt sich der Zeitpunkt der Konfirmation auch seiner Funktion als Passageritus: Traditionell markierte die Konfirmation – individuell, familiär, gemeindlich und gesellschaftlich – einen Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter. So waren in evangelisch geprägten Kontexten nicht nur kirchliche Rechte wie die Abendmahlszulassung oder das Recht, das Patenamnt auszuüben, sondern auch gesellschaftliche Rechte wie die Aufnahme einer Arbeit an die Konfirmation gebunden.

Freilich hat die Konfirmation diesen Status mittlerweile weitgehend eingebüßt, einerseits wegen der funktionalen Entflechtung von Kirche, Staat (→ [Kirche – Staat](#)) und → [Gesellschaft](#) und andererseits wegen des Wandels des Jugendalters, das mittlerweile teilweise bereits ins erste Lebensjahrzehnt hineinreicht und mehrheitlich erst in der dritten Lebensdekade ins Erwachsenenalter übergeht. Vor diesem Hintergrund mutet es anachronistisch an, Konfirmandenarbeit als Vorbereitung einer biographisch hervorgehobenen Transition anzulegen. Stattdessen kommt unter gegenwärtigen Bedingungen dem Moment einer längerfristigen Begleitung der Jugendlichen hervorgehobene Bedeutung zu.

Aus diesem Grund, aber auch aufgrund der nachlassenden religiösen Sozialisation entscheiden sich manche Gemeinden für ein zweiphasiges Modell. Der klassischen Konfirmandenzeit im Jahr vor der Konfirmation geht dann eine erste Phase im Grundschulalter (3./4. Klasse) voraus. In dem bereits seit 1976 in Norddeutschland praktizierten Hoyaer Modell (Meyer-Blanck, 1993) sind die beiden Phasen von gleichem Gewicht. Dagegen fällt die erste Phase in dem mit der Jahrtausendwende für die württembergische Landeskirche eingeführten Modell („Konfi 3“, vergleiche Cramer u.a., 2009) kürzer aus. Hier wie dort aber geht es darum,

- Kinder und Jugendliche in zwei Phasen ihrer Entwicklung zu begleiten,

- die Konfirmandenarbeit enger mit dem Gemeindeleben und der → [Jugendarbeit](#) zu vernetzen und
- die Position der Eltern und der → [Familien](#) in der kirchlichen Bildungsarbeit konzeptionell zu stärken.

2.3. Konfirmandenarbeit aus der Sicht der Konfirmandinnen und Konfirmanden

Die Konfirmanden fassen ihren Entschluss, sich zur Konfirmandenzeit anzumelden, mehrheitlich als einen Akt der Selbstbestimmung auf (zum Folgenden: Schweitzer u.a., 2015a, 136-155). Konventionelle Begründungsmotive – Beeinflussung durch die → [Familie](#) oder den Freundeskreis, Einordnung in die vorgegebene Tradition – fallen demgegenüber weniger ins Gewicht. Die Geschenke zum Konfirmationsfest werden als motivierender Faktor zwar – insbesondere von Jungen – häufig genannt, sind aber gegenüber inhaltlichen Teilnahmemotiven nicht dominant. So genießt beispielsweise die klassische Begründung „weil ich als Kind getauft bin“ eine höhere Zustimmung.

Ein ähnliches Bild ergibt sich auf der Ebene der Zielvorstellungen für die Konfirmandenzeit. Es ist den meisten befragten jungen Menschen besonders wichtig, zu einem eigenen Standpunkt zu wichtigen Fragen des Glaubens und Lebens zu kommen. Umso mehr muss es dann aber zu denken geben, dass viele der befragten Jugendlichen im Rückblick zu dem Urteil kommen, das in der Konfirmandenzeit Erlernete habe nur wenig mit ihrem täglichen Leben zu tun.

Sodann ist die Entscheidung, an der Konfirmandenzeit teilzunehmen, eng an die Erwartung geknüpft, eine gute Gemeinschaft in der Gruppe zu erleben und neue Freunde kennen zu lernen.

Das spiegelt sich auch in den thematischen Präferenzen wider: *Freundschaft* ist das erklärte Lieblingsthema der Konfirmandinnen und Konfirmanden. So gesehen ist es nur folgerichtig, dass gemeinschafts- und erlebnisorientierte Organisationsformen wie die zum Teil mehrwöchigen KonfiCamps von ihnen besonders positiv bewertet werden. Aber auch hier lesen sich die empirischen Befunde aus kirchlicher Sicht durchaus ambivalent. Denn der Gottesdienst (→ [Gottesdienst, evangelisch](#)) als der Ort, wo christliche Gemeinschaft ihren dichtesten Ausdruck finden sollte, wird von den Konfirmandinnen und Konfirmanden mehrheitlich als ein Ort der Langeweile erfahren. Nichtsdestotrotz bekunden sie eine insgesamt bemerkenswert hohe Zufriedenheit mit der Konfirmandenzeit als Ganzer: 2013 äußerten sich drei Viertel der befragten Jugendlichen zufrieden mit der Konfi-Zeit insgesamt – acht Prozentpunkte mehr als fünf Jahre zuvor.

3. Konsolidierte Vielfalt. Zum Stand der konzeptionellen Debatte

Wenn der gegenwärtige Stand der konzeptionellen Debatte um die Konfirmandenarbeit hier auf den Begriff einer konsolidierten Vielfalt gebracht wird, soll damit Zweifaches ausgesagt werden: Auf der einen Seite gibt es – gerade wenn man die Ebene von Praxismodellen mit einbezieht – eine bunte Vielfalt von Ansätzen mit unterschiedlichen Akzentuierungen. In ihrem Überblick aus dem Jahr 2008 führen Michael Domsgen und Christhard Lück nicht weniger als elf konzeptionelle Varianten von Konfirmandenarbeit auf (Domsgen/Lück, 2008):

1. katechetisch-traditionsorientiert bzw. themenzentriert,
2. missionarisch-evangelistisch,
3. liturgie- und diakoniedidaktisch,
4. sozialisationsorientiert,
5. performativ,
6. thematisch-problemorientiert,
7. wahrnehmungsorientiert,
8. handlungs- und produktorientiert,
9. lebensrelevanzorientiert,
10. biographiebegleitend,
11. subjekt- und lebensweltorientiert.

Jedoch trägt der damit geweckte Eindruck positioneller Disparität. So unterschiedlich die Gewichtungen im Einzelnen ausfallen, sind sämtliche Ansätze von der Intention bestimmt, sowohl der christlichen Tradition als auch der lebensgeschichtlichen Situation der Konfirmandinnen und Konfirmanden Genüge zu tun (Domsgen/Lück, 2008). Für diesen Brückenschlag ist der Erschließungsweg über → [Erfahrungen](#) zentral. Während sich Erfahrungsorientierung im schulischen Kontext primär darin zeigt, Erfahrungen nachgängig zu reflektieren, liegt der Schwerpunkt neuerer Ansätze in der Konfirmandenarbeit durchweg darin, Erfahrungsräume zu öffnen und zu inszenieren. Schließlich bildet die Frage nach der Relevanz des in der Konfirmandenarbeit Erschlossenen einen gemeinsamen, wenn auch offenbar besonders anspruchsvollen Zielhorizont der Konfirmandenarbeit.

Alles in allem scheint es derzeit so etwas wie ein übergreifendes Grundverständnis von Konfirmandenarbeit zu geben, das weit weniger strittig ist als etwa die Gesamtdeutung der Konfirmation, bei der die Positionen stärker

auseinandergehen (Neidhart, 1992, 450f.). Was allerdings noch aussteht, ist eine subjektorientierte (→ [Subjekt](#)) Konzeptualisierung von Konfirmandenarbeit, welche die empirisch (→ [Empirie](#)) erschlossenen Sichtweisen der Jugendlichen zum Ausgangspunkt einer theologischen Refundierung dieses Arbeitsfeldes nehmen würde.

4. Aktuelle Gestaltungsherausforderungen

4.1. Das *Matthäus-Prinzip* – oder: Wem kommt die Konfirmandenarbeit eigentlich zugute?

„Wer da hat, dem wird gegeben“ ([Mt 25,29](#)), auf diese Pointe läuft eines der anstößigsten Gleichnisse Jesu hinaus – und in gewisser Weise lässt sich Ähnliches auch über die heutige Konfirmandenarbeit sagen. Im Lichte der empirischen Befunde kommt die Konfirmandenarbeit jungen Menschen vor allem dann zugute, wenn sie weiblich sind (→ [Gender](#)), einen gymnasialen Bildungsabschluss anstreben oder – der bei weitem signifikanteste Faktor – religiös erzogen wurden bzw. aus einem religiösen Elternhaus stammen (Schweitzer u.a., 2015a, 49-62;199-208). Umgekehrt scheinen Jungen, Hauptschülerinnen und -schüler sowie religiös wenig sozialisierte Jugendliche unterdurchschnittlich von der Konfirmandenarbeit zu profitieren.

Während es bereits ausgereifte Vorschläge für eine mädchen- und jugengerechte Konfirmandenarbeit gibt (→ [Geschlechtergerechtigkeit](#)) (Ahrens/Pithan, 1999; Knauth/Bräsen/Langbein, 2002), stellt der Umgang mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen ein weitgehend unbearbeitetes Desiderat dar. Angesichts des religiösen Wandels dürfte eine der größten Zukunftsherausforderungen in der Frage liegen, ob und inwiefern es der Konfirmandenarbeit gelingt, auch unter Jugendlichen mit fehlenden oder geringen religiösen Vorerfahrungen Wirksamkeit zu entfalten.

4.2. Das Auseinanderklaffen von Zufriedenheit und Relevanz

Die zweite Gestaltungsherausforderung hat ihren Hintergrund in einem bereits aufgeführten, aus kirchlicher Sicht besonders ambivalenten Befund: Während die Konfirmanden in der Mehrheit hochzufrieden mit der Konfi-Zeit insgesamt sind, sprechen sie dem in dieser Zeit Gelernten weitaus weniger subjektive Bedeutsamkeit zu (Maaß/Simojoki, 2015). Vor diesem Hintergrund verdient die von Uta Pohl-Patalong programmatisch skizzierte Perspektive einer plausibilitäts- und relevanzorientierten Konfirmandenarbeit besondere Beachtung (Pohl-Patalong, 2006). Dabei deutet einiges darauf hin, dass

subjektive Bedeutsamkeit sich oft in Prozessen informellen Lernens aufbaut: Im Gespräch mit den jungen Teamern, am Lagerfeuer, beim Nachtabendmahl, beim Gemeindepraktikum usw.

4.3. Gottesdienste in der Konfirmandenzeit

Wie bereits deutlich wurde, hat die hohe Gesamtzufriedenheit der Jugendlichen eine markante Ausnahme: Sie erfahren die Gottesdienste (→ [Gottesdienst, evangelisch](#)) während der Konfirmandenzeit mehrheitlich als langweilig. Pikanterweise nimmt die ohnehin schon geringe Wertschätzung des Gottesdienstes im Laufe der Konfirmandenzeit weiter ab (Schweitzer u.a., 2015a). Damit erweist sich die klassische Erwartung, die Jugendlichen sollten sich durch regelmäßige Teilnahme in den Gottesdienst „hineinfinden“, als empirisch haltlos. Auf der Basis einer umfassenden Gesamtanalyse (Meyer, 2012a) empfiehlt Karlo Meyer, „das Gewöhnliche des Gottesdienstes durch etwas Außergewöhnliches, etwa durch eine bewusste Verfremdung, so aufzubrechen, dass eine fruchtbare Spannung entsteht“ (Meyer, 2012b, 87).

Weitaus positiver erleben Jugendliche den gottesdienstlichen Akt der Konfirmation (Schweitzer u.a., 2016, 36-44). Noch im Abstand von zwei Jahren bejahen 55 % der Befragten die Aussage, die Konfirmation sei einer der wichtigsten Tage in ihrem Leben gewesen. Genauso viele geben an, es sei wichtig für sie gewesen, bei der Konfirmation den Segen (→ [Segen/Segnen, bibeldidaktisch, Grundschule](#); → [Segen/Segnen, bibeldidaktisch, Sekundarstufe](#)) zu empfangen. Die materiellen Segnungen der Konfirmation (Geld und Geschenke) finden demgegenüber weit weniger Zustimmung.

4.4. Ehrenamtliches Engagement

In den bundesweiten und internationalen Studien zur Konfirmandenarbeit trat ein positiver Zusammenhang zwischen Konfirmandenarbeit und ehrenamtlichem Engagement hervor, der sich in zwei Richtungen entfalten lässt:

Auf der einen Seite ist ehrenamtliches Engagement zu einem unverzichtbaren Element erfolgreicher Konfirmandenarbeit geworden: 2013 waren in Deutschland ca. 62.000 Ehrenamtliche zumindest punktuell an der Konfirmandenarbeit beteiligt (Schweitzer u.a., 2015a, 156f.). Für die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst sind insbesondere die jungen Teamer zu wichtigen Ansprechpartnern und Identifikationsfiguren geworden. Auf der anderen Seite zeigen die empirischen Befunde (→ [Empirie](#)), dass die Konfirmandenarbeit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Stärkung ehrenamtlichen Engagements leistet. Im Laufe der Konfirmandenzeit steigt die

Bereitschaft zu ehrenamtlicher Aktivität signifikant an (Porkka/Simojoki/Schweitzer, 2015).

4.5. Konfirmandenarbeit, Schule und Zivilgesellschaft

Derzeit machen viele, die beruflich Verantwortung für die Konfirmandenarbeit tragen, die Erfahrung, dass die eigenen Planungs- und Handlungsspielräume immer stärker von der fortschreitenden Ausdehnung der Schulzeit eingeengt werden (Böhme-Lischewski, 2010, 213f.). Allerdings ist die Zunahme von Nachmittagsunterricht nur ein Grund für die wachsenden Spannungen im Verhältnis von Konfirmandenarbeit und → [Schule](#). Empirisch lässt sich nachweisen, dass eine Zusammenarbeit mit der Schule in den meisten Fällen auch dann nicht stattfindet, wenn sie – was ohnehin nicht der Regelfall ist – von den Mitarbeitern befürwortet wird. Dass mittlerweile selbst die in vielen Bundesländern rechtlich garantierten freien Nachmittage (llg u.a., 2009, 335f.) nicht mehr vor schulischem Zugriff sicher sind, ist aber vor allem auf den allgemeinen gesellschaftlichen Plausibilitätsrückgang der Konfirmandenarbeit zurückzuführen. Sie wird als partikulares Angebot der Kirchen angesehen, das nur wenig Bedeutung für öffentliche Bildung und die → [Gesellschaft](#) hat.

Nicht nur aufgrund solcher Reibungszunahmen, sondern auch aus gesellschaftstheoretischen, ekklesiologischen und bildungstheoretischen Gründen (→ [Bildungstheorie](#)) sollten daher die Versuche intensiviert werden, Konfirmandenarbeit konsequenter als bisher im Kontext der demokratischen Zivilgesellschaft zu verorten und als „Bildung für die Zivilgesellschaft“ konzeptionell weiterzuentwickeln (Simojoki, 2017).

4.6. Konfirmandenarbeit in Ostdeutschland

Die Konfirmandenarbeit findet in den ostdeutschen Landeskirchen spezifische Bedingungen vor (Domsgen/Haeske, 2010): Auf der einen Seite sind bei Partizipationsraten von 10-15 % die Gruppengrößen deutlich kleiner (in Sachsen-Anhalt gibt es im statistischen Durchschnitt mittlerweile weniger als einen Konfirmanden pro Kirchengemeinde). Auf der anderen Seite ist die Milieubindung (→ [Milieu und Religion](#)) ausgeprägter: Der Anteil von Konfirmandinnen und Konfirmanden aus einem klar religiösen Elternhaus ist im ostdeutschen Kontext deutlich höher als in Westdeutschland.

Die Suche nach organisatorischen Antworten auf die religionsdemografischen Veränderungen ist in den ostdeutschen Landeskirchen bereits voll im Gange: Konfirmandenarbeit wird – oft in der Form von Konfi-Camps – gemeindeübergreifend organisiert und regional vernetzt. Zudem werden

Möglichkeiten erprobt, die Konfirmandenarbeit an den Schulstandorten zu zentralisieren.

Als besonders herausfordernd erweist sich die sich beschleunigende Milieuverengung, was einerseits mit gewachsenen Gemeindestrukturen und andererseits mit der etablierten Mehrheitskultur der Konfessionslosigkeit zu tun hat. Interessant ist der Vorschlag, diejenigen verstärkt in den Blick zu nehmen, die weder an der Konfirmation noch an der Jugendweihe teilnehmen – eine bislang kaum erforschte oder konzeptionell bedachte Gruppe, deren Anteil bis zu 40 % eines Jahrgangs ausmachen dürfte (Domsgen/Haeske, 2010, 243).

4.7. Inklusive Konfirmandenarbeit

Die Konfirmandenarbeit hat sich bereits vergleichsweise früh für das Anliegen der → [Inklusion](#) geöffnet. Mittlerweile sind in etlichen Landeskirchen Handreichungen erschienen, die praxisnahe Anregungen für eine inklusive Konfirmandenarbeit geben. Die langfristige Zukunftsaufgabe besteht darin, strukturell, konzeptionell und haltungsorientiert Praxisvoraussetzungen anzubahnen, die inklusivem Arbeiten förderlich sind. Dazu gehören „der Aufbau von inklusiven Rahmenbedingungen wie interdisziplinäre Teamarbeit, inklusive Personalbildung auch für ehrenamtliche Kräfte, eine geeignet differenzierte subjekt- und leiborientierte Didaktik, religionspädagogische Forschungsbemühungen und eine aktiv-einladende Gemeindekultur im Sinne des Leib Christi-Gedankens“ (Schweiker, 2013, 319). Damit ist mitgesagt, was eigentlich selbstverständlich sein sollte: Inklusion ist nicht nur eine Frage des guten Willens, sondern nur unter dem Einsatz zusätzlicher Ressourcen zu realisieren.

4.8. Und was kommt danach? Konfirmandenarbeit im Kontext von Kirchen- und Gemeindeentwicklung

Die Frage, was nach der Konfirmation geschieht, brennt vielen in der Konfirmandenarbeit Engagierten auf den Nägeln. Trotz der nachweislichen Zufriedenheit mit der Konfirmandenarbeit machen sie die Erfahrung, dass der Kontakt zur Gemeinde (→ [Gemeinde/Gemeindepädagogik](#)) bei den meisten Jugendlichen nach der Konfirmation jäh abbricht. Statt einen neuen Anfang zu markieren, scheint die Konfirmation bei vielen Konfirmandinnen und Konfirmanden den Abschied von der Kirche einzuleiten.

Die empirischen Befunde zeichnen allerdings ein differenzierteres Bild (Schweitzer u.a., 2016, insbesondere 257-282). Zwar nimmt die Bedeutung von Glaube und Kirche nach der Konfirmation in der Tat ab. Dennoch ist es nur eine

Minderheit, die sich der eigenen Wahrnehmung nach nicht mehr in Verbindung zur Kirche sieht. Zudem sind zahlreiche Indizien erkennbar, die dem verfestigten Eindruck eines fast schon naturgesetzlichen Beziehungsabbruchs widersprechen.

Besonders wichtig erscheint es, die Konfirmandenarbeit nicht als isoliertes Angebot aufzufassen, das seinen Zielpunkt in dem punktuellen Akt der Konfirmation hat. Vielmehr sollte sie in ihrem Zusammenhang mit dem Ganzen kirchlicher Bildungsverantwortung konzeptionalisiert und entsprechend in ein Gesamtangebot kirchlicher Kinder-, Jugend- (→ [Jugendarbeit, evangelisch](#)) und Erwachsenenarbeit (→ [Erwachsenenbildung](#)) eingewoben sein.

Offenbar fühlen sich junge Menschen besonders dann zur Mitarbeit in der Kirche motiviert, wenn sie während der Konfirmandenzeit den Eindruck hatten, in ihrer Heimatgemeinde willkommen und akzeptiert zu sein (Porkka/Schweitzer/Simojoki, 2017, 99f.). Was nach der Konfirmation kommt, scheint also auch davon abzuhängen, inwiefern es Gemeinden und Kirchen gelingt, glaubwürdig eine Kultur zu etablieren, die wertschätzend gegenüber den Sichtweisen, Wünschen und Werten von jungen Menschen ist.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Simojoki, Henrik, Art. Konfirmandenunterricht/Konfirmandinnenarbeit, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried, Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit, Göttinger theologische Arbeiten 15, Göttingen 1980.
- Ahrens, Sabine/Pithan, Annebelle (Hg.), KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999.
- **Albrecht, Christian, Kasualtheorie. Geschichte, Bedeutung und Gestaltung kirchlicher Amtshandlungen, Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 2, Tübingen 2006, besonders 62-75, 205-209, 248f.**
- **Bäumler, Christof/Luther, Henning (Hg.), Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert, Theologische Bücherei 71, München 1982.**
- Böhme-Lischewski, Thomas, Konfirmandenarbeit und Schule, in: Böhme-Lischewski, Thomas (Hg. u.a.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010a, 213-222.
- Böhme-Lischewski, Thomas (Hg. u.a.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010b.
- Caspari, Walter, Die evangelische Konfirmation, vornämlich in der lutherischen Kirche, Erlangen/Leipzig 1890.
- **Comenius Institut (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998.**
- Cramer, Colin/Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich, Reform von Konfirmandenarbeit wissenschaftlich begleitet. Eine Studie der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Gütersloh 2009.
- Dienst, Karl, Moderne Formen des Konfirmandenunterrichts, Gütersloh 1973.
- Domsgen, Michael/Haeske, Carsten, Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Kontext der ostdeutschen Gesellschaft, in: Böhme-Lischewski, Thomas (Hg. u.a.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010, 237-248.
- **Domsgen, Michael/Lück, Christhard, Konfirmandenunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Entwicklungen – Ansätze – Perspektiven, in: Theologische Literaturzeitung 133 (2008) 12, 1284-1306.**
- Hareide, Bjarne, Die Konfirmation in der Reformationszeit. Eine Untersuchung der lutherischen Konfirmation in Deutschland 1520-1585, Arbeiten zur Pastoraltheologie 8, Göttingen 1971.

- Hennig, Peter, Vom Katechismusunterricht zur offenen Konfirmandenarbeit: Ein Überblick über die Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: Comenius Institut (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 407-428.
- Hoenen, Raimund, Konfirmandenunterricht und Konfirmandenarbeit in den ostdeutschen Landeskirchen, in: Comenius Institut (Hg.), Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 429-445.
- Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker, in Verbindung mit Otte, Matthias, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven, Gütersloh 2009.
- **Kirchenamt der EKD (Hg.), Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1998.**
- Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein, Ekkehard (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzeptionen, Modelle für jungengerechten KU, Gütersloh 2002.
- Maaß, Christoph/Simojoki, Henrik, Minding the Gap: Overall Satisfaction and Perceived Daily Life Relevance of Confirmation Work, in: Schweitzer, Friedrich (Hg. u.a.), Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study, Gütersloh 2015, 125-134.
- Meyer, Karlo, Gottesdienste in der Konfirmandenarbeit, Arbeiten zur Religionspädagogik 50, Göttingen 2012a.
- Meyer, Karlo, Wie die Konfis zur Kirche kommen. Fragen, Erfahrungen, Konzepte, Göttingen 2012b.
- Meyer-Blanck, Michael, Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven, Hannover 1993.
- Meyer-Blanck, Michael, Wort und Antwort. Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Arbeiten zur praktischen Theologie 2, Berlin/New York 1992.
- Neidhart, Walter, Art. Konfirmation II. Praktisch-theologisch, in: Theologische Realenzyklopädie XIX (1992), 445-451.
- Neidhart, Walter, Konfirmandenunterricht in der Volkskirche, Zürich 1964.
- Pohl-Patalong, Uta, „Möglichen Lebensgewinn zeigen“. Überlegungen zur Didaktik des Konfirmationsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), 327-339.
- Porkka, Jouko/Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik, How Confirmands Become Volunteers, in: Schweitzer, Friedrich (Hg. u.a.), Confirmation, Faith, and Volunteerism. A Longitudinal Study on Protestant Adolescents in the Transition towards Adulthood. European Perspectives, Gütersloh 2017, 84-113.
- Porkka, Jouko/Simojoki, Henrik/Schweitzer, Friedrich, The Wider Context: Volunteerism and Civil Society, in: Schweitzer, Friedrich (Hg. u.a.), Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study, Gütersloh 2015, 93-103.
- Reiher, Dieter (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen 1992.
- Schröder, Bernd, Art. Konfirmandenunterricht, in: Religion in Geschichte und Gegenwart IV (2001), 1555-1558.
- Schweiker, Wolfhard, Gemeindezentrum – Konfirmandenarbeit, in: Kunz, Ralph/Liedke, Ulf (Hg.), Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde, Göttingen 2013, 293-320.
- **Schweitzer, Friedrich/Hardecker, Georg/Maaß, Christoph H./Ilg, Wolfgang/Lißmann, Katja, in Verbindung mit Schreiner, Peter/Sendler-Koschel, Birgit, Jugendliche nach der**

Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie, Gütersloh 2016.

- Schweitzer, Friedrich/Ilg, Wolfgang/Simojoki, Henrik (Hg.), Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries, Gütersloh 2010.
- **Schweitzer, Friedrich/Maaß, Christoph/Lißmann, Katja/Hardecker, Georg/Ilg, Wolfgang, in Verbindung mit Elsenbast, Volker/Otte, Matthias, Konfirmandenarbeit im Wandel – neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie, Gütersloh 2015.**
- Schweitzer, Friedrich (Hg. u.a.), Confirmation, Faith, and Volunteerism. A Longitudinal Study on Protestant Adolescents in the Transition towards Adulthood. European Perspectives, Gütersloh 2017.
- Schweitzer, Friedrich (Hg. u.a.), Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study, Gütersloh 2015.
- Simojoki, Henrik, Konfirmandenarbeit und Zivilgesellschaft. Versuch einer Bilanz nach zwei international-vergleichenden Studien, in: Böhme, Thomas/Plagentz, Achim/Steffen, Kai (Hg.), Konfirmandenarbeit – Konfirmation – Konfirmandenteam. Empirische Einsichten, Praxis und Perspektiven einer nachhaltigen Konfirmandenarbeit. Dokumentation zur 2. Bundesweiten Fachtagung zur Konfirmandenarbeit 9. und 11. November 2016, Haus Villigst, Schwerte 2017, 30-37.
- Stoodt, Dieter, Kirchliche Begleitung Jugendlicher in der puberalen Ablösephase durch den Konfirmandenunterricht [1973], in: Bäuml, Christof/Luther, Henning (Hg.), Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert, München 1982, 297-309.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de