

1

Bamberger Junge Theologie

Johannes Löhlein

Liturgische Bildung

Systematisierung und Perspektiven
aus religionspädagogischer Sicht



University
of Bamberg
Press

1 Bamberger Junge Theologie

Bamberger Junge Theologie

Herausgegeben von Klaus Bieberstein, Jürgen Bründl,
Kathrin Gies, Joachim Kügler, Thomas Laubach (Weißer)
und Konstantin Lindner

Professorin und Professoren des Instituts für Katholische
Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
im Auftrag der Bamberger Theologischen Studien e.V.

Band 1

Liturgische Bildung

Systematisierung und Perspektiven aus religionspädagogischer Sicht

Johannes Löhlein

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Diese Masterarbeit im Fach Religionspädagogik im Masterstudiengang „Religion und Bildung“ hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2021 vorgelegen; prämiert mit dem „Preis für hervorragende Studien-Abschlussarbeiten“ des Instituts für Katholische Theologie im akademischen Jahr 2020/21.

1. Gutachter: Prof. Dr. Konstantin Lindner
2. Gutachter: Prof. Dr. Joachim Kügler

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagbild: © Abtei Münsterschwarzach, Rosette der Abteikirche Münsterschwarzach

© University of Bamberg Press, Bamberg 2023
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

eISSN: 2941-766X (Online)
eISBN: 978-3-86309-946-6 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-899336](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-irb-899336)
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-89933>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Einleitung	11
2. Notwendigkeit liturgischer Bildung	15
2.1. Liturgische Notwendigkeit	15
2.2. Religionssoziologische Notwendigkeit	22
3. »Liturgische Bildung« – Diskussionsbeiträge in den Jahren 2000–2020	29
3.1. Katechetische Blätter (2004): »Liturgische Bildung«	30
3.1.1. Das (Schul-)Leben ins Gebet nehmen (Dominik Blum)	30
3.1.2. Menschenwelt und Gottesdienst (Andreas Odenthal)	33
3.2. Liturgisches Jahrbuch (2005)	34
3.2.1. Gottesdienst als »Kulturleistung«. Von der Notwendigkeit und den Zielen liturgischer Bildung (Winfried Haunerland)	34
3.2.2. Lex orandi – lex vivendi: Liturgische Bildung und Lebenserfahrung. Thesen aus religionspädagogischer Sicht (Andrea Pichlmeier)	35
3.2.3. Vom Erleben zum Verstehen. Die Bedeutung gottesdienstlicher Erfahrungen für die liturgische Bildung (Markus Eham)	37
3.2.4. Modellbücher als Beitrag zur liturgischen Bildung. Acht Thesen und drei Wünsche (Guido Fuchs)	38
3.3. Heiliger Dienst (2009): »Liturgische Bildung«	39
3.3.1. »Wir machen vieles richtig, doch wir machen’s uns nicht leicht«. Von Anspruch, Wirkung und Widrigkeiten liturgischer Bildung (Gunda Brüske)	39

3.3.2.	Noch immer ist von Pius Parsch zu lernen. Ideenreichtum und Ermutigung für liturgische und biblische Bildung (Eugen Daigeler)	40
3.3.3.	Inhaltliche Standards für die Aus- und Weiterbildung von den Personen, die einen liturgischen Dienst ausüben (Ewald Volgger)	42
3.3.4.	»Gott – der Film«. Gedankensplitter zum Einsatz eines Populärmediums in der liturgischen Bildung (Stephan Winter)	43
3.3.5.	Liturgische Bildung im Internet (Gunda Brüske)	44
3.3.6.	Liturgische Bildung an der Universität. Das Lernen, Lehren und Forschen verträgt ein Schielen nach gelebter Anwendung (Nicole Stockhoff)	44
3.3.7.	Verkündigung im Dienst der Liturgie. Mystagogie und liturgische Bildung durch die Homilie (Norbert Weigl)	45
3.3.8.	Kinderliturgien bilden – Liturgiedidaktische Versuche (Diana Güntner)	46
3.4.	Trierer Sommerakademie (2006):	
	»Liturgie und Mystagogie«	47
3.4.1.	Einführung (Eberhard Amon)	47
3.4.2.	Liturgische Bildung und Mystagogie. Von Notwendigem und Vermissten (Winfried Haunerland)	48
3.4.3.	Mystagogie: ein liturgisches Bildungskonzept der Alten Kirche (Reiner Kaczynski)	50
3.4.4.	Die Feier als Maßstab. Überlegungen zum Verhältnis von Sakramentenkatechese und Sakramentenliturgie am Beispiel der Firmung (Jürgen Bärsch)	50
3.4.5.	Mystagogisches Lernen in der Liturgiekatechese am Beispiel katechetischer Kirchenerkundungen (Monika Scheidler)	51
3.5.	Weitere Fundstellen	53
3.5.1.	Liturgische Bildung (Dominik Blum)	53
3.5.2.	Verstehen, was wir feiern. Liturgische Bildung heute (Iris Maria Blecker-Guczki)	54
3.5.3.	Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur. Zu bleibenden Aufgaben der Liturgiereform (Winfried Haunerland)	55

3.5.4. Anamnesis – Mimesis – Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung (Olaf Richter)	56
3.5.5. Dramaturgie und Mystagogie. Die Bedeutung des dramatischen Charakters der Liturgie für die liturgische Bildung (Olaf Richter)	63
3.5.6. Gottesdienst ins Bild gesetzt. Mystagogie – eine Anfrage an Fernsehübertragungen von Gottesdiensten (Alexander Saberschinsky)	64
3.5.7. »Dass die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen«. Liturgisches Lernen als Beitrag zu einer ästhetischen Bildung (Stefan Altmeyer)	64
3.5.8. »Lass uns immer tiefer erkennen...«. Zur Bedeutung der liturgischen Bildung für das Leben (Winfried Haunerland)	66
3.5.9. »Denn um ein ganz bestimmtes Können handelt es sich hier, um ein Werden und Wachsen ...« (Guardini). Thesen zu liturgischer Bildung in der Erwachsenenbildung (Florian Kluger)	67
3.5.10. Liturgie im öffentlichen Raum – eine Herausforderung rituell-liturgischer Bildung (Benedikt Kranemann)	69
3.6. Zwischenfazit: Forschungsdesiderat	70
4. Intentionen liturgischer Bildung	75
4.1. Selbstwerdung des Menschen	75
4.2. Tätige Teilnahme	79
4.3. Beitrag zu einer religiösen Bildung	83
4.4. Kritisches Potential	86
5. Orte liturgischer Bildung	91
5.1. Außerhalb der Liturgie	91
5.1.1. Katechese	91
5.1.2. Nichtkatechetische Bildungsorte	95
5.2. Innerhalb der Liturgie	98
5.2.1. Erklärend	98
5.2.2. Feiernd	102

6. Perspektiven für eine zeitgemäße liturgische Bildung	107
6.1. Theologische Perspektive: Vom Menschen her	107
6.2. Pädagogische Perspektive: Bibel und Symbol	109
6.3. Praktische Perspektive: Brennpunkte liturgischer Bildung	113
6.3.1. Kirchenraum	113
6.3.2. Kasualien	116
Literaturverzeichnis	119
Quellen	119
Forschungsliteratur	119
Internetquellen	127

Vorwort

zur Gründung der Reihe
»Bamberger Junge Theologie«
(BamJT)

Mit der vorliegenden Studie von Johannes Löhlein eröffnet der Verein Bamberger Theologische Studien eine neue Reihe und verbindet mit ihr in mehrfacher Hinsicht ein neues, innovatives Konzept.

Zugleich schaut die Bamberger Theologie auf eine lange Geschichte zurück, denn schon bald nach der Einrichtung des Bistums Bamberg im Jahre 1007 avancierte Bamberg zu einer der führenden theologischen Ausbildungsstätten des Reiches.

Nach dem Konzil von Trient wurde 1586 zum Studium der Theologie das »Collegium Ernestinum« eingerichtet und 1769 zu einer vollen Universität mit vier Fakultäten ausgebaut, die 1773 den Namen »Universitas Ottoniana-Fridericiana« erhielt.

Im Zuge der Säkularisierung 1803 zeitweilig in ein Lyzeum und Gymnasium transformiert, wurde die Gesamthochschule Bamberg 1979 wieder zur Universität erhoben, die sich seit 1988 »Otto-Friedrich-Universität« nennt.

Fünf Jahre später, 1993, gründeten acht Professoren der Katholisch-theologischen Fakultät den Verein »Bamberger Theologische Studien« zur Förderung der Herausgabe wissenschaftlicher Publikationen der Theologie.

Seit 2018 erscheint die führende Buchreihe des Vereins bei der University of Bamberg Press, die ihre Publikationen ihren Leserinnen und Lesern nach den Grundsätzen des Open Access nicht nur in gedruckter Form, sondern auch kostenlos in digitaler Form zur Verfügung zu stellt.

Wissenschaftliche Arbeit wird aber nicht nur von Doktorandinnen und Doktoranden, Habilitandinnen und Habilitanden oder etablierten Professorinnen und Professoren erbracht, sondern auch von jüngeren Autorinnen und Autoren. Daher zeichnet das Institut für Katholische Theologie

seit 2011 jährlich eine ihrer Abschlussarbeiten mit dem »Preis des Instituts für Katholische Theologie« aus.

30 Jahre nach seiner Gründung bietet der Verein Bamberger Theologische Studien mit seiner neuen Reihe »Bamberger Junge Theologie« nun den Preisträgerinnen und Preisträgern die Möglichkeit, ihre prämierten Qualifikationsarbeiten ebenfalls nach den Grundsätzen des Open Access zu publizieren.

Wir freuen uns, mit der Studie von Johannes Löhlein, die 2021 den Preis des Instituts erhielt, den ersten Band der neuen Reihe »Bamberger Junge Theologie« vorstellen zu können.

Für den Verein Bamberger Theologische Studien
Bamberg, im April 2023

Prof. Dr. Klaus Bieberstein
Prof. Dr. Jürgen Bründl

1. Einleitung

»Man mag das Wort zu groß finden, aber letztlich bedarf es heute einer Initiative zur liturgischen Bildung.«¹ So resümiert der Erfurter Liturgiewissenschaftler Benedikt Kranemann in seinem Bericht über die deutschsprachige Liturgiewissenschaft im Studienjahr 2012/13, in der er auf das 50-jährige Jubiläum der Liturgiekonstitution eingeht und dabei den Schwerpunkt auf die darin geforderte liturgische Bildung legt. Und bereits kurz nach Verabschiedung jener Konstitution im Dezember 1963 mahnte Romano Guardini in seinem berühmten Brief anlässlich des 3. Liturgischen Kongresses 1964 in Mainz: »Soll die Intention des Konzils verwirklicht werden, dann ist richtige Unterweisung, aber auch echte Erziehung nötig«². Liturgische Bildung, das wird nicht nur in den beiden kurzen Zitaten, sondern auch im Fortgang dieser Arbeit deutlich, stellt zum einen einen zentralen Kerngedanken der liturgischen Reform des Zweiten Vatikanischen Konzils dar. Zum anderen fordert die gegenwärtige Situation kirchlichen und liturgischen Lebens dazu heraus, sich intensiv mit Fragen liturgischer Bildung zu beschäftigen.³ Dabei, dies zeigt bereits ein erster Blick in die Forschungsliteratur, wird zwar die Dringlichkeit liturgischer Bildung wahrgenommen, jedoch geschieht dies eher in unsystematischer Weise und schlaglichtartig. Entsprechend fehlt eine metaperspektivische Analyse dessen, was unter liturgischer Bildung, die aufgrund ihres Begriffspaars eine große Bandbreite in sich trägt, im 21. Jahrhundert verhandelt wird. Ein erklärtes Ziel dieser Arbeit ist es daher, den Diskurs um die liturgische Bildung in den Jahren 2000 bis 2020 darzustellen. Dies geschieht anhand der in diesem Zeitraum veröffentlichten

¹ Kranemann, Impulse 261.

² Guardini, Kultakt 104. Der Brief ist ebenfalls abgedruckt in Guardini, Liturgie 9–15.

³ Mit der gegenwärtigen Situation ist nicht die Coronavirus-Pandemie seit März 2020 gemeint, sondern die Herausforderung angesichts von Deinstitutionalisierungsprozessen und abnehmender Kirchlichkeit. Auch wenn das kirchliche Agieren gerade im Bereich der Liturgie gerade im Frühjahr 2020 einmal mehr deutlich gemacht hat, dass nach wie vor die Liturgiereform zuweilen aussteht sowie generell die Umsetzung des Zweiten Vatikanischen Konzils bei weitem noch nicht abgeschlossen ist, wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter auf die damit verbundenen Fragen eingegangen.

deutschsprachigen Artikeln⁴. Aufgrund des trotz aller ökumenischen Fortschritten bleibenden unterschiedlichen Liturgieverständnisses beschränkt sich die Auswahl der Literatur auf den katholischen Bereich.⁵ Da der Schwerpunkt der Arbeit auf der systematischen Auseinandersetzung liegt, wird nicht auf praxisbezogene Veröffentlichungen, wie beispielsweise in der zweiwöchig erscheinenden Zeitschriftenreihe *Gottesdienst*⁶, oder auf die unüberschaubare Fülle an Büchern und Handreichungen, die liturgisch bilden wollen oder Methoden zur liturgischen Bildung anbieten, sowie kirchenamtliche Dokumente eingegangen. Vielmehr geht es darum, die Reflexion über liturgische Bildung darzustellen und einzuordnen. Daher bilden die im genannten Zeitraum erschienenen thematischen Hefte religionspädagogischer und liturgischer Fachzeitschriften den Ausgangspunkt. Darin erwähnte Literatur sowie das Suchergebnis des Index Theologicus zum Schlagwort »liturgische Bildung« führen zu den weiteren Texten.

Entsprechend werden im Folgenden zuerst die Beiträge der Fachzeitschriften vorgestellt, bevor der augenscheinlich einzige thematische Sammelband und die weiteren Artikel in chronologischer Reihe folgen. Zuvor

⁴ Die *Societas Liturgica*, eine internationale, ökumenische Vereinigung von Liturgiewissenschaftler*innen, veranstaltete im August 2015 ihren 25. Kongress zum Thema liturgische Bildung. Die Hauptvorträge sind dokumentiert in Larson-Miller/Stuffesser, *Bildung*. Die internationale und damit einhergehende kulturelle Prägung der Teilnehmenden sowie der ökumenische Charakter des Kongresses spiegeln sich in den Beiträgen des Sammelbandes wider. (vgl. Stuffesser, Vorwort 7f.) Eine Adaption dieser verschiedenen Blickwinkel ist im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar, weshalb die veröffentlichten Beiträge keine weitere Beachtung finden. Einen kurzen Bericht des Kongresses gibt Uder, *Bildung* wieder.

⁵ Einzige Ausnahme bilden aufgrund der inhaltlichen Singularität und problemlosen katholischen Adaption die Beiträge von Olaf Richter sowie die Erwähnung von Thomas Kabel.

⁶ Für einen Einblick in die Geschichte und Intentionen dieser Zeitschrift vgl. Nagel, *Jahre*. Interessant und als eigene Fragestellung einmal weiter zu verfolgen sind Nagels Gedanken zu der mittlerweile eingestellten Zeitschrift *praxis gottesdienst*: »Der Bedarf an liturgischer Bildung und Begleitung von Laien ist gewaltig und eine Zeitschrift wie *praxis gottesdienst* könnte bei entsprechender Förderung einen wertvollen Beitrag dazu leisten. Aber das Ehrenamtliche außer ihrer Zeit und dem Aufwand, den ihr Dienst ohnehin erfordert, auch noch Geld ausgeben sollen für eine Zeitschrift, ist wirklich mehr verlangt, als sehr viele Hauptamtliche selbst zu leisten bereit sind.« (Nagel, *Jahre* 258).

wird auf die liturgische und religionssoziologische Notwendigkeit, sich mit Fragen liturgischer Bildung zu beschäftigen, eingegangen. Die Skizzierung der Forschungsliteratur wird mit einem Zwischenfazit abgeschlossen, das das Forschungsdesiderat und die Forschungsfrage, wie sich die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage nach einer gegenwärtigen liturgischen Bildung aus religionspädagogischer Sicht systematisieren lässt, benennt. Daran schließt sich die inhaltliche Systematisierung, die in den vier Intentionen liturgischer Bildung erfolgt, sowie die strukturelle Systematisierung anhand der verschiedenen Orte liturgischer Bildung an. Abschließend bilden eine theologische, eine pädagogische und eine praktische Perspektive für eine zeitgemäße liturgische Bildung einen Ausblick.

2. Notwendigkeit liturgischer Bildung

2.1. Liturgische Notwendigkeit

Die Notwendigkeit, sich mit Fragen liturgischer Bildung zu beschäftigen, wird bereits in der Auseinandersetzung mit der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils deutlich. Indem die Konstitution »die Reihe der vom Konzil verabschiedeten Dokumente eröffnet, was freilich bei ihrer Erarbeitung niemand geahnt hatte«⁷, wird ersichtlich, dass das liturgische Handeln der Kirche weder theologisch noch praktisch eine Randerscheinung darstellt. Insbesondere »läßt [!] sich SC 1«, so der Liturgiewissenschaftler Rainer Kaczynski in seiner Kommentierung der Liturgiekonstitution,

»als Einleitung zum ganzen Konzil lesen. Es wird das dem Konzil von den Päpsten Johannes XXIII. und Paul VI. gesetzte vierfache Ziel genannt: Die Vertiefung des christlichen Lebens der Gläubigen, die Anpassung dessen, was an den kirchlichen Einrichtungen wandelbar ist, an die Bedürfnisse der Gegenwart sowie die Förderung der Einheit aller Christen und der missionarischen Kraft der Kirche. Wenn dies Sinn und Zweck des Konzils sein sollte, dann mußte [!] sich das Konzil die Erneuerung und Pflege der Liturgie [...] zur ersten Aufgabe machen. Dementsprechend stellte Johannes XXIII. zum Abschluß [!] der ersten Sitzungsperiode fest: »Nicht zufällig hat das Konzil seine Beratungen mit dem Schema über die heilige Liturgie begonnen. Denn in ihr kommen die Beziehungen zwischen dem Menschen und Gott zum Ausdruck. Diese Beziehungen sind von höchster Bedeutung [...].« Nur so könne man dem Wohl der Menschen mit Weitblick und ohne Leichtfertigkeit und Überstürzung dienen.«⁸

Und auch Birgit Jeggle-Merz, Professorin für Liturgiewissenschaft in Chur, macht in ihrer auf den Aussagen der Liturgiekonstitution aufbauenden Standortbestimmung liturgischer Wirklichkeit deutlich, dass das gesamte Zweite Vatikanische Konzil eine »Vertiefung des christlichen Lebens, [...] ein Leben aus dem Glauben, ein Leben dessen Nährboden und Angelpunkt der Gottesdienst der Kirche ist«⁹ zum Ziel hat. Dieser zentra-

⁷ Kaczynski, Kommentar 54f.

⁸ Ebd. 55.

⁹ Jeggle-Merz, Teilnahme 40.

le Stellenwert der Liturgie im Handeln der Kirche wird in den liturgietheologischen Überlegungen, die den ersten Abschnitt des ersten Kapitels (SC 5–13) darstellen, auch inhaltlich deutlich. Vor allem SC 7 beschreibt das Wesen der Liturgie und besitzt in Absatz 3 »wohl den wichtigsten und für ein theologisches Umdenken entscheidenden Satz der ganzen Liturgiekonstitution«¹⁰:

»Mit Recht gilt also die Liturgie als Vollzug des priesterlichen Amtes Jesu Christi; in ihr wird durch sinnenfällige Zeichen die Heiligung des Menschen bezeichnet und in je eigener Weise bewirkt und vom mystischen Leib Jesu Christi, nämlich dem Haupt und seinen Gliedern, der gesamte öffentliche Kult vollzogen.« (SC 7,3)

Sacrosanctum Concilium hält also fest, dass das Wesen der Liturgie nicht nur im richtigen Vollzug der in Rubriken vorgegebenen Handlungen liegt, sondern vor allem im Inhalt dessen, was äußerlich vollzogen wird. So ist Liturgie in seiner inneren Gestalt sowohl Vollzug des Priesteramtes Christi als auch Heiligung des Menschen und Verehrung Gottes und vollzieht sich durch sinnenfällige Zeichen.¹¹ Worin die Heiligung des Menschen und der Vollzug des priesterlichen Amtes Christi liegen, wird in den zuvor gemachten Aussagen in Abschnitt 5 deutlich. Dort beginnen die Konzilsväter ihre liturgietheologischen Aussagen mit dem Rekurs auf die Heilsgeschichte Gottes, die in Tod und Auferstehung Jesu ihren Höhepunkt besitzt. Dieses »Heilshandeln Gottes an uns in Christus, das in Christi Tod und Auferstehung seine bleibende Mitte hat«¹² wird als Pascha-Mysterium bezeichnet. In der Feier der Liturgie wiederum vergegenwärtigt sich dieses Pascha-Mysterium und die Mitfeierenden erhalten Anteil an dem Heilshandeln Gottes. Die Bezeichnung der Liturgie, aber auch des gesamten kirchlichen Lebens als Pascha-Mysterium findet sich nicht nur mehrfach wörtlich in der Liturgiekonstitution wieder, sondern bildet maßgeblich das Schlüsselwort derselben.¹³ Mit dem liturgietheologischen

¹⁰ Kaczynski, Kommentar 68.

¹¹ Vgl. ebd. 69–71.

¹² Berger, Handlexikon 327.

¹³ Vgl. zu SC 5 insgesamt Kaczynski, Kommentar 61–63. Der in der Alten Kirche geäußerte Begriff des Pascha-Mysteriums wurde von Odo Casel, einem der führenden Denker der Liturgischen Erneuerung, wiederentdeckt. Vgl. insbesondere für den Einfluss Casels auf die Liturgiekonstitution hierzu Kaczynski, Geheimnisse, 242–246. Eine Auseinandersetzung aus evangelischer Perspektive mit Odo Casel und

Verständnis der Vergegenwärtigung des Erlösungswerks Christi wird jedoch zugleich deutlich, dass das Wesen gottesdienstlicher Feiern nicht zuerst eine Tat der Menschen darstellt, sondern »zuerst ein von Gott zum Menschen herabsteigendes Handeln [ist], durch das etwas am Menschen geschieht«¹⁴. Erst aus dieser gnadenhaften, voraussetzungslosen Zuwendung Gottes, kann eine Antwort, ein aufsteigendes Handeln in der Feier der Liturgie erfolgen. Aus dieser grundsätzlichen dialogisch geprägten Struktur des Heilsandeln Gottes erwächst die dialogische Grundstruktur des Gottesdienstes.

»Der Mensch kann sich nur an Gott wenden, ihn verehren, anbeten, zu ihm beten, ihm opfern, wenn Gott sich ihm zuvor zugewandt hat; er kann Gott nur verherrlichen, wenn Gott ihn zuvor begnadet hat. Daher wird bei der Beschreibung des Wesens der Liturgie [in SC 7,3] die Heiligung des Menschen vor der Verherrlichung Gottes erwähnt, der die [Anm. d. Verf.: müsst »die der« heißen] Heiligung des Menschen letztlich dient.«¹⁵

Im letzten Satz dieses Abschnitts der Konstitution findet sich die ekklesiologische Konsequenz der vorangegangenen Überlegungen, den Gottesdienst der Kirche als Feier des Pascha-Mysteriums zur Heiligung des Menschen zu klassifizieren, wieder:

»Infolgedessen ist jede liturgische Feier [...] in vorzüglichem Sinn heilige Handlung, deren Wirksamkeit keine andere Handlung der Kirche in derselben Bedeutung und demselben Rang gleichkommt.« (SC 7,4)

Nach dem Verständnis des Zweiten Vatikanischen Konzils gibt es also »quantitativ (an Rang) und qualitativ (an Maß) kein anderes Tun der Kirche«¹⁶, das in der Wirksamkeit dem der liturgischen Feier gleichkommt. Diese Vorrangstellung der Liturgie war auch auf dem Konzil nicht unumstritten.¹⁷ Dass die Liturgie eingebunden ist in die gesamte Sendung der

seinem Verständnis von Anamnesis, als Vergegenwärtigung des Heilsgedächtnisses, ist zu finden bei Richter, Anamnesis 145–181.

¹⁴ Kaczynski, Kommentar 69.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd. 71.

¹⁷ Vgl. Jeggle-Merz, Teilnahme 44; und bereits für die ebenfalls äußerst strittigen Diskussionen um SC 10 Kaczynski, Kommentar 73f.; Hierbei wird deutlich, dass »eine Reihe von Vätern die Tragweite ihres Beschlusses hinsichtlich der Liturgie (SC 7, Abs. 3) noch nicht ermessen konnte. Unter Liturgie wurde von ihnen weiterhin die

Kirche, macht die Konstitution in Abschnitt 9 deutlich und bindet sie ein in die Grundvollzüge der Kirche. Diese

»sind aufs engste miteinander verbunden. Ihre Mitte haben sie in der Feier der Liturgie. Das hat die Kirche schon in frühester Zeit deutlich gemacht, als sie die Feier ihres wichtigsten Gottesdienstes, der Eucharistie, mit der Verkündigung des Wortes Gottes und mit ihren caritativen Bemühungen verband.«¹⁸

Jeggle-Merz bezeichnet daher die Liturgie als den »Lebensnerv der Kirche« und macht deutlich, dass von der Liturgie her sich Gemeinde und damit Kirche insgesamt aufbaut.¹⁹ Prägnant formuliert sie als Frage die pastorale Schlussfolgerung: »Müsste nicht die Vorbereitung und Feier der Liturgie das Anliegen der ganzen Gemeinde sein, nicht nur der Hauptamtlichen, sondern aller Getauften und Gefirmten?«²⁰

Noch deutlicher führt die Liturgiekonstitution dies aus, wenn sie in SC 10 – die wohl bekannteste Aussage des Zweiten Vatikanischen Konzils über die Liturgie – die Liturgie als den »Gipfelpunkt [Anm. d. Verf.: oftmals mit »Höhepunkt« übersetzt], zu dem das Tun der Kirche strebt, und zugleich die Quelle, aus der all ihre Kraft strömt« bezeichnet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Zuschreibung der Liturgie als Höhepunkt und Quelle nicht kontextlos erfolgt.

»Es wird nämlich aufgezeigt, daß [!] die Seelsorgsarbeit – hier wird man den Auftrag zur Verkündigung mithören dürfen – doch zur Gottesfeier hinführen muß [!], daß [!] alle durch Glaube und Taufe Kinder Gottes werden und daß [!] sie sich dann auch versammeln sollen, um Gott zu loben, am Opfer teilzunehmen und das Herrenmal zu genießen.«²¹

Bereits in den liturgietheologischen Aussagen der Konstitution, noch vor den Ausführungen zu den daraus resultierenden Bildungs- und Reformbemühungen, wird deutlich, dass sich die Auseinandersetzung mit der Liturgie nicht nur in den richtigen Handlungsformen erübrigt. Denn wenn

äußere Gestalt der liturgischen Feiern verstanden, das von der kirchlichen Hierarchie geregelte ›Zeremonienwesen‹, das allein ihnen natürlich nicht als Gipfel des Tuns der Kirche und als Quelle all ihrer Kraft erscheinen konnte.« (Kaczynski, Kommentar 74).

¹⁸ Kaczynski, Kommentar 73.

¹⁹ Vgl. Jeggle-Merz, Teilnahme 44–47, insb. 47.

²⁰ Ebd. 47.

²¹ Kaczynski, Kommentar 74.

Liturgie Quelle und Höhepunkt des ganzen kirchlichen Lebens ist, dann braucht es immer wieder ein neues Hineinfinden in das gottesdienstliche Feiern der Kirche. Dann dürfen liturgische Fragestellungen nicht nur im Feld der Liturgiewissenschaft behandelt werden, sondern berühren letztlich aller Bereiche der Theologie (vgl. SC 16). Dann

»sind Bemühungen um einen Zugang zur Liturgie von so zentraler Rolle, dass es nicht mit einigen wenigen Pflichtübungen getan ist. Vielmehr werden zahlreiche Bildungs- und Erziehungsprozesse immer eine liturgische Dimension haben müssen.«²²

Diese Konsequenz umfassender Bildungsprozesse und eines Verständnisses von Liturgie, das sich nicht nur auf die rituellen Handlungen beschränkt, erkannten auch die Konzilsväter und hielten im sich daran anschließenden Abschnitt fest:

»Damit jedoch diese volle Wirksamkeit erreicht wird, ist es notwendig, dass die Gläubigen in der Einstellung aufrichtiger Gesinnung zur heiligen Liturgie hinzutreten, ihren Geist mit der Stimme in Einklang bringen und mit der himmlischen Gnade zusammenwirken, um sie nicht ins Leere zu empfangen. Darum sollen die heiligen Hirten wachen, dass bei der liturgischen Handlung nicht nur die Gesetze für die gültige und erlaubte Feier beachtet werden, sondern dass die Gläubigen bewusst, tätig und mit Gewinn an ihr teilnehmen.« (SC 11)

Nicht eine ausschließlich rubrikentreue Hinführung zur Liturgie wünschten sich die Konzilsväter, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem zuvor erläuterten Wesen der Liturgie. Interessanterweise wird in diesem Abschnitt zum ersten Mal von der tätigen Teilnahme der Gläubigen an der Liturgie gesprochen. Die Rede von der tätigen Teilnahme stellt neben dem Schlüsselwort des Pascha-Mysteriums und der Bezeichnung der Liturgie als Höhepunkt und Quelle in gewisser Weise die dritte entscheidende inhaltliche Ausrichtung der Liturgiekonstitution dar.²³ Diese drei

²² Haunerland, Gottesdienst 80.

²³ Neben SC 11 findet sich an insgesamt 14 weiteren Stellen in der Liturgiekonstitution die Rede von der tätigen (An-)Teilnahme der Gläubigen (14; 19; 21; 26; 27; 30; 41; 48; 50; 79; 113; 114; 121; 124). Häufig findet sich die Erwähnung, wenn die Konstitution die Reform der Liturgie in ihrer gesamten Bandbreite skizziert. Beispielsweise mahnen die Konzilsväter bei der Frage nach der musikalischen Ausgestaltung des Gottesdienstes (SC 113; 114; 121,2) oder beim Bau von Kirchengebäuden (SC 124,3) die tätige Teilnahme aller Gläubigen zu ermöglichen. Vgl. hierzu

Leitbegriffe bilden die maßgeblichen Rahmenbedingungen nicht nur für die nachkonziliare Liturgiereform und das darin sichtbarwerdende erneuerte Liturgieverständnis, sondern auch für die Inhalte und Zielsetzung liturgischer Bildung. Daher wird, wie Kranemann festhält, das

»Bewusstsein um die Tragweite des Begriffs [der tätigen Teilnahme] [...] das Konzil dazu veranlasst haben, ihm in der Liturgiekonstitution den Begriff der liturgischen Bildung an die Seite zu stellen. Der Ruf nach Teilnahme ist wenig sinnvoll, wenn – gewiss in unterschiedlicher Weise – die Voraussetzungen dafür nicht gegeben sind. Das Konzil fordert ein Doppeltes: eine Reform der Liturgie, so dass diese deutlich das zum Ausdruck bringen kann, was sie feiert: ferner eine umfassende liturgische Bildung für den Klerus, aber auch die übrigen Gläubigen.«²⁴

Und so folgen auf die liturgietheologischen Erläuterungen im zweiten Kapitel der Liturgiekonstitution die Grundsätze liturgischer Bildung. Die Konzilsväter fügten also vor den praktischen Reformmaßnahmen »den Abschnitt SC 14–20 ein, mit dessen Hilfe die Durchführung der Erneuerungsmaßnahmen gesichert werden sollten«²⁵. Dabei macht SC 14 nochmals deutlich, wie sehr das Wesen der Liturgie die volle, bewusste und tätige Teilnahme selbst erfordert und daher im Zentrum »der Erneuerung und Förderung der heiligen Liturgie« (SC 14,2) steht. Wissentlich, dass sicher nicht nur aufgrund der anstehenden Reform der Liturgie eine entsprechende (Weiter-)Bildung bei den Verantwortlichen, allen voran dem Klerus, ansetzen muss, fordert das Konzil in SC 15 eine umfassende Ausbildung der Dozierenden der Liturgie sowie in SC 16 die feste Verankerung der Liturgiewissenschaft im Kanon der theologischen Disziplinen,

auch Jeggle-Merz, Teilnahme 156–161.

²⁴ Kranemann, *Impulse* 259.

²⁵ Kaczynski, *Kommentar* 78. Kaczynski verweist in seinem Kommentar an dieser Stelle auf eine Begebenheit im Konzil hin, die einerseits von der Annahme einiger Konzilsväter, es handle sich dabei um Nebensächlichkeiten, berichtet, andererseits die Weitsicht der Liturgiekommission widerspiegelt. Diese wandte gegen den Vorschlag den Passus komplett zu streichen, da er gegen den Willen des Papstes sei, »der vom Konzil nur die allgemeinen Grundsätze behandelt wissen wollte«, ein, »die in diesem Abschnitt dargelegten Grundsätze seien so bedeutsam, daß [!] sie den Vätern in einer eigenen Relatio dargelegt werden sollten, ›handelt es sich doch um die Grundlagen der ganzen Liturgiereform, nämlich um die seelsorgliche Arbeit und die Voraussetzungen für ihre Wirksamkeit.« (Kaczynski, *Kommentar* 78; vgl. auch Sauer, *Bildung* 482).

um die Seminaristen entsprechend auszubilden. SC 17 mahnt dazu, dass das Leben in den Ausbildungsstätten von Klerikern und Ordensleuten »durch und durch von liturgischem Geist geformt wird«. Für diejenigen, die bereits ausgebildet sind, fordert das Konzil Weiterbildungen anzubieten und zwar »mit allen geeigneten Mitteln [...] damit sie immer voller verstehen, was sie in den heiligen Handlungen tun, ein liturgisches Leben führen und es mit den ihnen anvertrauten Gläubigen teilen« (SC 18). In SC 19 wiederum, nun den Blick auf die Gläubigen gerichtet,

»wird den Seelsorgern, die als Experten in Sachen Liturgie gelten und als Multiplikatoren fungieren, [die liturgische Bildung] ins Stammbuch geschrieben und in den großen Zusammenhang des pastoralen Handelns der Kirche gestellt«²⁶.

Nochmals macht die Liturgiekonstitution dabei deutlich, dass sich die tätige Teilnahme nicht nur auf die äußere Form bezieht, sondern auch auf die innere. Und dies erfolge »je nach deren [Anm. d. Verf.: gemeint sind die Gläubigen] Alter, Lage, Lebensart und Grad der religiösen Kultur« (SC 19). Das Kapitel über die »Pflege der liturgischen Ausbildung und tätigen Teilnahme«, so der konziliare Titel von SC 14–20, wird mit einer eher deplatzierten Thematik abgeschlossen. SC 20 handelt von Rundfunk- und Fernsehübertragungen liturgischer Feiern, die insbesondere bei der Eucharistiefeier »taktvoll und geziemend geschehen« sollen. Ein unmittelbarer Zusammenhang zu den zuvor gemachten Ausführungen ist nicht erkennbar. Auf die Chancen von Gottesdienstübertragungen für die liturgische Bildung, aber auch deren Grenzen, sei an späterer Stelle verwiesen.

Die Auseinandersetzung mit den ersten beiden Kapiteln der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils, die nach wie vor nicht nur das maßgebliche Dokument für Reformen der Liturgie darstellt, sondern insgesamt als so etwas wie die Magna Charta für ein gegenwärtiges Liturgieverständnis angesehen werden kann,²⁷ zeigt, dass liturgische Bildung letztlich immer notwendig ist. *Sacroscantum Concilium* macht deutlich, dass die Liturgie

²⁶ Kluger, Können 203.

²⁷ Interessanterweise macht Arno Schilson in seinem knappen Aufsatz »Der Geist der Liturgie – von Guardini bis Ratzinger«, worin er die beiden fast namensgleichen Schriften der beiden Autoren vergleicht, deutlich, dass sich Ratzinger in seinem zur Jahrtausendwende erschienen Werk genau von diesem konziliaren Liturgieverständnis verabschiedet (hat). Vgl. Schilson, Geist 109–117.

»ein Ort religiöser Kommunikation [ist]. Sie ist der Raum, in der sich religiöse Erfahrungen symbolisch verdichten und Gestalt werden. Theologisch gesehen findet im gottesdienstlichen Tun ein Austausch zwischen Gott und Mensch statt. Dieses dialogische Geschehen prägt das Leben von Menschen und wird zugleich durch sie geprägt.«²⁸

Und so kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass die »in diesem Prozess gemachten Erfahrungen [...] der Erschließung [bedürfen], sei es durch eine entsprechende Vorbereitung in der Katechese oder durch Reflexion und Vertiefung«²⁹. Diese Notwendigkeit liturgischer Bildung und die

»Bemühungen um das rechte Verständnis gottesdienstlichen Tuns sind im Grunde so alt wie die Liturgie selbst. Bereits der Apostel Paulus betreibt diese im Ansatz in seinen Briefen, wenn er beispielsweise die Selbsthingabe der Christen als angemessenen und wahren Gottesdienst bezeichnet (Röm 12) oder wenn er die rechte Feier des Herrenmahles anmahnt (1 Kor 11).«³⁰

Auch in der Zeit vor dem Konzil gab es eine Reihe von Impulsen und Formen liturgischer Bildung, so dass ein scheinbarer Stillstand liturgischer Veränderung und Bildung zwischen dem Konzil von Trient und dem Zweiten Vatikanischen Konzil nicht der geschichtlichen Realität entspricht.³¹ Dennoch hat erst das Zweite Vatikanische Konzil »eine entscheidende Wende herbeigeführt, nunmehr nimmt die Forderung nach liturgischer Bildung und Erziehung einen zentralen Platz ein«³².

2.2. Religionssoziologische Notwendigkeit

Sich mit dem Feld liturgischer Bildung zu beschäftigen, gewinnt nochmals an Relevanz, wenn man sich die gegenwärtige Situation religiöser und damit auch liturgischer Sozialisation sowie der liturgischen Praxis vor Augen führt. Zwar

²⁸ Kluger, Können 199.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd. 196.

³¹ Vgl. Kaczynski, Kommentar 11–44; sowie für die Zeit zwischen Aufklärung und Liturgischer Bewegung Kranemann, Bildung.

³² Sauer, Bildung 482.

»kann gesagt werden, dass alle, die durch die Taufe zur Kirche gehören, sakramental befähigt sind, den Gottesdienst der Kirche als Glied dieser Kirche zu feiern. Es bedarf also nicht einer weiteren Beauftragung oder gar der Ordination, damit ein Christ (Mit-)Träger des Gottesdienstes der Kirche sein kann.«³³

Aber um, wie das Konzil fordert und selbst auch feststellt, tätig an der Liturgie teilzunehmen und der Rolle als Träger*innen der Liturgie gerecht zu werden, bedarf es mehr denn nur der Taufe als sakramentale Befähigung. Um daher »die Anschlussfähigkeit an religiöse Kommunikation, religiöse Rede und die Kommunikation des Evangeliums herzustellen«³⁴, die die Grundlagen tätiger Teilnahme darstellen, ist eine religiöse Sozialisation unerlässlich. Und so konstatiert auch die Religionspädagogin und Bildungsforscherin Judith Könemann:

»Eine religiöse Sozialisation, insbesondere in der Familie, aber auch in den weiteren Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Schule, Jugendgruppen und Gemeinden ist nach wie vor einer der entscheidenden Parameter für die Entwicklung und Entfaltung einer je eignen Religiosität, religiöser Identität und etwaigen Gebundenheit an eine religiöse Gemeinschaft heutiger Menschen.«³⁵

Trotz allenthalben stattfindenden Deinstitutionalisierungsprozessen bleibt Familie, wenn auch in immer heterogeneren Konstellationen und nicht für alle Milieus in derselben Intensität, der zentrale Ort der (religiösen) Sozialisation. Insbesondere gilt dies für eine vertikale Sozialisation bezüglich der eigenen Lebensplanung.³⁶

»Die Folge ist eine hohe Familienorientierung der Heranwachsenden sowohl mit Blick auf die Herkunftsfamilie als auch auf die (spätere) eigene Familie. Angesichts gesellschaftlicher Beschleunigungsprozesse wird die Herkunftsfamilie als Sicherheit gebender sozialer Ort erlebt. Aus diesem Grund erfährt der elterliche Erziehungsstil von den meisten Heranwachsenden hohe Anerkennung und qualifiziert sich somit zu einem Modell für die eigene künftige Familie.«³⁷

Hinzu kommt, dass der gesamte Bereich des religiösen Lebens immer stärker in das Feld des Privaten wandert. Ein in der Öffentlichkeit stattfindender Austausch über religiöse Fragestellungen findet kaum mehr statt.

³³ Haunerland, Gottesdienst 68; vgl. LG 11.

³⁴ Pickel, Glauben 13.

³⁵ Könemann, Bedingungen 67.

³⁶ Vgl. ebd. 68–72.

³⁷ Ebd. 69.

Denn außerhalb »des geschützten eigenen Heims redet nicht einmal ein Drittel über religiöse Themen«³⁸. Liturgie jedoch ist immer ein gemeinschaftlicher und damit öffentlicher Akt.³⁹ Ein in das Private abwandernde religiöses Leben wirkt sich zutiefst auch auf ein Hineinfinden in die Feier des Gottesdienstes der Kirche aus. Dabei, so der Soziologe Gert Pickel, steht hinter diesen Prozessen

»keine dramatische oder wohl begründete Abwendung der Menschen vom christlichen Glauben, oder auch nur der Kirche. Vielmehr handelt es sich um einen Abbruch der religiösen Sozialisation als einem langsamen, wenn man so will schleichenden, Prozess. So ist Eltern nicht mehr so wichtig, dass ihre Kinder im Glauben erzogen werden. Wenn sie dies noch relevant finden, dann ist es zudem keinesfalls die erste oder zweite Priorität dessen, was ihr Kind erlernen sollte. [...] Nicht, dass man aktiv gegen eine Beschäftigung mit Religion und Glauben arbeitet, es ist einem weitgehend egal, ob Kindern [!] dies tun oder nicht. Es ist eben deren Entscheidung. Im Gegenteil, als Elternteil hat man eher ein schlechtes Gewissen, wenn sich das Gefühl einstellt, man würde seinen Kindern Glauben quasi aufoktrozieren.«⁴⁰

Dieser schleichende Prozess der Abwendung von Glaube und Kirche, der eben oftmals unbewusst aufgrund des Relevanzverlusts erfolgt, stellt sich als ein potenzierender Prozess dar. Denn die

»Wahrscheinlichkeit, dass jemand auch im Erwachsenenalter religiös praktizierend ist, ist in hohem Maße von der selbst erlebten religiösen Sozialisation abhängig. Die Chancen für eine auch im Erwachsenenalter institutionell gebundene religiöse Praxis gründen vor allem in den beiden Faktoren des regelmäßigen Kirchgangs der Eltern und in der Teilnahme an einer kirchlichen Jugendgruppe des Heranwachsenden.«⁴¹

Gerade für ein liturgisches Wissen und die eigene Fähigkeit, an der Liturgie tätig teilnehmen zu können, ist eine religiöse Sozialisation durch den familiären Kontext höchst bedeutsam. Es kann seit geraumer Zeit nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Glaube automatisch von einer Generation an die andere weitergegeben wird. Viele Selbstverständlichkeiten kirchlichen Handelns, auch in der Religionspädagogik, geraten massiv ins

³⁸ Pickel, Glauben 11.

³⁹ Vgl. Kranemann, Liturgie 37.

⁴⁰ Pickel, Glauben 11.

⁴¹ Könemann, Bedingungen 72.

Wanken.⁴² Deutlich wird dies auch in den Ergebnissen des *Religionsmonitor 2013* der Bertelsmann Stiftung.⁴³ So rangiert der Stellenwert von Religion und noch stärker von Spiritualität, insbesondere in der Altersgruppe unter 60 Jahren, deutlich hinter den anderen Lebensbereichen Familie, Freunde, Freizeit aber auch Arbeit/Beruf und Politik, was nach Meinung der Autoren »durchaus als Ausdruck eines allmählichen Bedeutungsverlustes des Religiösen von Generation zu Generation interpretiert werden«⁴⁴ kann. Dieser allmähliche Bedeutungsverlust spiegelt sich auch in den Erhebungen zur religiösen Sozialisation nach Altersgruppen wider. Demnach sind nach eigenen Angaben noch 70% (West-Deutschland) beziehungsweise 45% (Ost) der über 66-jährigen religiös sozialisiert. Dieser Wert nimmt vor allem in den Altersgruppen unter 55 Jahren – im Westen 50% und weniger sowie im Osten unter 20% – stark ab und liegt bei den jungen Erwachsenen bei unter 25%.⁴⁵ Auf die bereits erwähnten Auswirkungen, einer ausbleibenden religiösen Sozialisation für die eigene Relevanz von Religion, Gottesglaube und religiöser Praxis verweist auch die Studie der Bertelsmann Stiftung:

»Diejenigen, die angeben, religiös erzogen worden zu sein, weisen im Vergleich zu denen ohne jegliche religiöse Erziehung in Bezug auf alle drei betrachteten Merkmale [...] deutlich höhere Werte auf.«⁴⁶

Und so ziehen die Autoren das Fazit, dass ein Ausbleiben

»religiöse[r] Erfahrungen und nicht mehr vorhandenes religiöses Wissen [...] demnach ganz offensichtlich dazu [führen], dass vielen Menschen ein Leben ohne Re-

⁴² Vgl. Domsgen, Glauben 18–20. Der Gedanke, das Glaube letztlich unverfügbar und Geschenk Gottes bleibt, braucht an dieser Stelle, da sich die Notwendigkeit liturgischer Bildung aus der religiösen Sozialisation als zwischenmenschliche Bedingung für die Möglichkeit von Glaubenserfahrungen ergibt, nicht weiter thematisiert werden.

⁴³ Vgl. Pollack/Müller, Religionsmonitor.

⁴⁴ Ebd. 14. Hierbei und auch in den folgenden Daten handelt es sich jedoch um nicht nach Religionszugehörigkeit bzw. Konfession getrennten Ergebnissen.

⁴⁵ Vgl. ebd. 15. Auf die in der Studie in allen untersuchten Bereichen aufgezeigten Ost-West Unterschiede muss an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Entscheidend ist, dass sich in beiden Regionen die gleichen Tendenzen abzeichnen und wohl nur aufgrund der geschichtlichen, politischen Rahmenbedingungen unterschiedlich schnell verlaufen.

⁴⁶ Ebd. 16.

ligion als ganz selbstverständlich erscheint. Dass es vor diesem Hintergrund in nächster Zeit zu einer Renaissance der Religion in ihrer traditionellen Form kommen wird, erscheint somit eher unwahrscheinlich.⁴⁷

Diese Beobachtungen verdeutlichen sich nochmals angesichts der rapide abnehmenden Zahl nicht nur der Angehörigen der (katholischen) Kirche, sondern insbesondere auch der Teilnehmenden an (sonntäglichen) Gottesdiensten. So sank der Anteil der Katholik*innen in Deutschland von 46,1% im Jahr 1950 auf 26,0% im Jahr 2021.⁴⁸ Noch drastischer fällt der Befund für die Teilnahme am Gottesdienst aus. Nahm zu Beginn des statistisch erfassten Zeitraums (1950) noch rund die Hälfte der Katholik*innen am Gottesdienst teil, so sank die Zahl vor der Corona-Pandemie bereits auf 9,1% (2019) und mittlerweile auf 4,3% (2021).⁴⁹ Angesichts der absoluten Zahl von durchschnittlich knapp 2,1 Millionen Gottesdienstbesucher*innen im Jahr 2019 hielt die Deutsche Bischofskonferenz in der entsprechenden Veröffentlichung an der Bewertung fest, dass »sich immer noch eine große Zahl von Menschen Sonntag für Sonntag in Bewegung [setzt]; eine Zahl, die sich neben Teilnehmerzahlen sonstiger Veranstaltungen wie Sport oder Museumsbesuch sehen lassen kann«⁵⁰. Interessanterweise änderte sich diese Bewertung im Zusammenhang mit der

⁴⁷ Pollack/Müller, Religionsmonitor 16.

⁴⁸ Vgl. DBK, Bevölkerung. Der Religionsmonitor 2013 gibt für das Jahr 1950 einen Prozentsatz von 36,7% an. (vgl. Pollack/Müller, Religionsmonitor 32) Für eine kurze Zusammenschau und Analyse einer allgemeinen Situation der Katholischen Kirche (in Deutschland) vgl. Mette, Kirche.

⁴⁹ Vgl. DBK, Gottesdienstteilnehmer; Dabei handelt es sich um Zählungen an zwei »möglichst ›normalen‹ Sonntagen des Kirchenjahres« (DBK, Zahlen (2022) 78). Somit können die Zahlen selbstverständlich nur in bedingtem Maße verallgemeinert werden.

Auch findet sich interessanterweise im Religionsmonitor 2013 die Angabe, dass ein Drittel der Katholik*innen nach eigenen Angaben mindestens einmal im Monat einen Gottesdienst besucht. (Vgl. Pollack/Müller, Religionsmonitor 17) Diese Zahl überrascht angesichts der genannten Statistik der DBK, die seit 1980 nur noch Werte von unter 30% angibt. Sicher mag dies daher rühren, dass neben einer Abnahme an Personen auch eine vermutlich noch viel stärkere Abnahme an liturgischer Regelmäßigkeit stattfindet und somit zwar mehr als die nur zehn Prozent an »Zählsonntagen« gerechneten Personen an Gottesdiensten teilnehmen. Aber für die Frage nach der Notwendigkeit liturgischer Bildung aufgrund ausbleibender religiöser Sozialisation sind die genannten Zahlen eindeutig.

⁵⁰ DBK, Zahlen (2020) 76.

Corona-Pandemie in den Veröffentlichungen der Jahre 2021 und 2022 dahingehend, dass

»sich die Zahl der Gottesdienstbesucher auch durch lange Phasen der coronabedingten Einschränkungen sowie Zeiten des Lockdowns [verringerte]. Viele haben jedoch Gottesdienstangebote im Fernsehen, Radio oder online genutzt, die von den Medien und der Kirche verstärkt angeboten wurden.«⁵¹

Ein massiver Rückgang liturgischer Beteiligung ist trotz des Versuches durch die Deutsche Bischofskonferenz, die Zahl der Gottesdienstteilnehmenden positiv zu bewerten, nicht von der Hand zu weisen. Hinzu kommt der dabei nicht miterhobene Altersdurchschnitt. Ohne konkrete Zahlen vorweisen zu müssen, ist dieser nicht nur aufgrund des demographischen Wandels augenscheinlich relativ deutlich. Und auch wenn statistische Zahlen über die Kirchenzugehörigkeit und den Gottesdienstbesuch nur wenig bis gar nichts über die Religiosität und liturgische Fähigkeiten aussagen, so bilden sie doch ein Indiz für die Notwendigkeit liturgischer Bildungsbemühungen. Denn von der Behauptung, die Liturgie sei Höhepunkt und Quelle kirchlichen Lebens, bleibt im praktischen Leben der Kirche angesichts der regelmäßig eher leeren als vollen Kirchenbänken wenig übrig. Entsprechend hält Kranemann in seinem Bericht über die deutschsprachige Liturgiewissenschaft im Studienjahr 2012/13, bei dem er einleitend anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Liturgiekonstitution auf die darin geforderte liturgische Bildung eingeht, fest:

»Man kann von Traditionsabbruch sprechen, aber auch von einem großen Informationsdefizit. Was Feste bedeuten, warum man dieses oder jenes Sakrament feiert, was eine Vesper ist, welche Bedeutung Orte im Kirchenraum besitzen – das Wissen um religiöse Praxis des Christentums hat gewaltig nachgelassen. Das sollte man nicht gleichsetzen mit einem Unvermögen zu Liturgie und Ritual. Aber die spezifischen Voraussetzungen zu einer wie auch immer gearteten Teilnahme, von der das Konzil gesprochen hat, sind, nicht zuletzt in der Kirche, immer weniger vorhanden.«⁵²

Bereits zehn Jahre zuvor stellte Dominik Blum, Mitglied im Beirat der *Katechetischen Blätter*, im *Neuen Handbuch für religionspädagogische Grundbegriffe* fest, dass

⁵¹ DBK, Zahlen (2021) 74; DBK, Zahlen (2022) 78.

⁵² Kranemann, Impulse 260.

»die wachsende Distanz, die viele Christinnen und Christen gegenüber den Gottesdiensten ihrer Gemeinden und Kirchen einnehmen, und der Plausibilitätsverlust liturgisch gestalteter Religionsausübung, der darin zum Ausdruck kommt, Religionspädagogik und Liturgik heute dringlich zu einem gemeinsamen Nachdenken über liturgische Bildung herausfordern [muss] – ohne dass dabei die Liturgie pädagogisch-didaktisch verzweckt werden dürfte.«⁵³

Um dieser Herausforderung zu begegnen wird im Folgenden kursorisch aufgezeigt, wie die Thematik der liturgischen Bildung gegenwärtig diskutiert wird.

⁵³ Blum, *Bildung* 255.

3. »Liturgische Bildung« – Diskussionsbeiträge in den Jahren 2000–2020

Trotz der deutlichen Forderung des Zweiten Vatikanischen Konzils nach einer Intensivierung der liturgischen Bildung und den bereits vorhandenen Impulsen aus der Liturgischen Bewegung, namentlich vor allem Romano Guardini⁵⁴ und Pius Parsch⁵⁵, konzentrierten sich die nachkonziliaren Umsetzungsbemühungen vor allem auf das Feld der Reform der Liturgie.⁵⁶ Liturgische Bildung erfolgte oftmals

»entlang der einzelnen Reformschritte [...] und war gleichsam die theologisch interessante ›Begleitmusik‹ zur ›äußeren‹ Reform. Diese notwendige liturgiebildnerische Begleitung versiegte aber je länger je mehr, als die erneuerte Form gefunden und die erste Generation der neuen liturgischen Bücher landauf landab etabliert war.«⁵⁷

Unter dem Stichwort »ars celebrandi«, das die Frage nach der Feierkompetenz der Liturgen selbst aufgreift, musste in den zurückliegenden Jahrzehnten »verlorenes Tiefen-Terrain neu bewusst gemacht werden«⁵⁸.

Eine Auseinandersetzung mit Fragen liturgischer Bildung findet schwerpunktmäßig im Bereich der Liturgiewissenschaft statt. Zum einen liegt dies im Selbstverständnis des Faches, das durch die Liturgische Bewegung und der daraus resultierenden Liturgiekonstitution (vgl. SC 16) eine Aufwertung und Eigenständigkeit in der theologischen Wissen-

⁵⁴ Vgl. die nach wie vor bedeutsame und titelgebende Schrift *Liturgie und liturgische Bildung*.

⁵⁵ Vgl. neben vielen Studien zu Pius Parsch (v.a. in der namensgleichen Reihe) explizite zur Thematik liturgische Bildung Daigeler, *Bildung*.

⁵⁶ Vgl. Sauer, *Bildung* 485–489. Zwar greifen viele nachkonziliare Dokumente das Anliegen der liturgischen Bildung auf und stellen deren Dringlichkeit fest, jedoch bleiben »Aussagen über Art und Umfang einer Befähigung zum Mitvollzug der Liturgie [...] sehr allgemein gehalten. Nichts Konkretes erfährt man darüber, wie umfangreich diese Erziehung gedacht ist, noch werden Inhalte und Teilziele angegeben. Man wird den Verdacht nicht los, daß [!] hier mehr an die herkömmliche Liturgiekatechese gedacht wird, die stark intellektuell geprägt war.« (Sauer, *Bildung* 488).

⁵⁷ Brüske/Redtenbacher, Vorwort 249.

⁵⁸ Ebd.

schaftslandschaft erhielt.⁵⁹ Zum anderen hat die Religionspädagogik dieses Feld in den Jahrzehnten nach dem Konzil aufgrund der Emanzipation des Religionsunterrichts von der (gemeindlichen) Katechese gemieden.⁶⁰ »[U]nter deren Dach [Anm. d. Verf.: gemeint ist die Religionspädagogik] war mir«, so Andrea Pichlmeier, Referentin für liturgische Bildung im Bistum Passau,

»die liturgische Bildung bislang nicht begegnet, auch nicht im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung, die wissenschaftstheoretisch im Bereich der Religionspädagogik angesiedelt ist.«⁶¹

Zwar gewann unter dem Stichwort/Modell des performativen Lernens die Auseinandersetzung mit dem gottesdienstlichen Handeln der Kirche als Bildungsgegenstand in den vergangenen Jahren wieder an Relevanz. Jedoch geschieht dies vorwiegend in schulischer Perspektive.⁶²

3.1. Katechetische Blätter (2004): »Liturgische Bildung«

3.1.1. Das (Schul-)Leben ins Gebet nehmen (Dominik Blum)

Entsprechend konzentrieren sich die Beiträge im Themenheft *Liturgische Bildung* der Katechetischen Blätter auf den Raum der Schule.⁶³ Dominik Blum reflektiert in seinem Leitartikel aufbauend auf den von Rudolf Englert formulierten »vier religionspädagogischen Zielsetzungen [...], die christlich-kirchliches Bildungsbemühen heute lernortübergreifend herausfordern«⁶⁴, ein verantwortbares liturgisches Handeln im Raum der Schule sowohl als Lernort als auch als Beitrag zu einer Schulkultur. Er legt dabei bewusst den Fokus auf das jüdisch-christliche Verständnis von Liturgie bestehend aus katabatischer und anabatischer Dimension in Ab-

⁵⁹ Vgl. Kranemann, *Liturgiewissenschaft* 989f.

⁶⁰ Vgl. Kluger, *Können* 200. Für einen kurzen geschichtlichen Abriss über das sich geänderte Verhältnis von liturgischem und religiösem Lernen vgl. Altmeyer, *Seele* 191f.

⁶¹ Pichlmeier, *Lex* 82.

⁶² Vgl. für eine Zusammenschau des gegenwärtigen Diskurses zum Performativen Religionsunterricht den Sammelband Mendl, *Religion*.

⁶³ Vgl. *Katechetische Blätter* 129 (2004) 394–443.

⁶⁴ Blum, *Schulleben* 399; vgl. Englert, *Ziele* 57f.

grenzung zu den »profanen Liturgien [...] ohne großen Transzendenzbezug im Schulalltag«⁶⁵. In Bezug auf die Fähigkeit, mit religiösen Traditionen umzugehen als erste religionspädagogische Zielsetzung, bedeutet dies für Blum, dass die Liturgie »das komplexeste und zugleich dichteste System von Symbolen und Ritualen [ist], das die christliche Religion hervorgebracht hat«⁶⁶. Entsprechend ist es notwendig, gerade auch im Religionsunterricht mit den liturgischen Symbolhandlungen, zumindest grundlegend, vertraut gemacht zu werden, auch um zu ermöglichen, sich damit »kritisch auseinander zu setzen und sich gegebenenfalls von [...] [ihnen] abzusetzen«⁶⁷. Zwar hält Blum fest, dass »die Liturgie sicher kein Lernort sozialen Verhaltens«⁶⁸ ist, sieht aber zugleich in liturgischen Elementen die Chance, einen Beitrag zum Umgang mit ethischen Konfliktsituationen zu leisten. Zuzustimmen ist Blum darin, dass die Kirche in der Liturgie immer auch die Unvollständigkeit menschlichen Lebens in den Blick nimmt, im Schweigen und Beten dies Gott hinhält und so glaubend hofft, eine Wandlung darin zu erfahren. Dies darf auch für Konfliktsituationen im Raum der Schule gelten. Blum führt jedoch leider ein Beispiel an, in dem letztlich die liturgischen Elemente doch als pädagogisches Mittel zur Konfliktlösung verzweckt werden. Daran zeigt sich sehr deutlich, dass der notwendige Anspruch »eine liturgische Feier [darf] nicht darauf hin verzweckt werden, religionspädagogische Ziele zu erreichen«⁶⁹ in der (schulischen) Praxis nicht selten zu Gratwanderungen führt. Ähnliches

⁶⁵ Blum, Schulleben 398. Blum schreibt zu Beginn seines Artikels: »Die Schule, jede konkrete Schule feiert ihre eigenen großen und kleinen ›Liturgien‹: ritualisierte Handlungsvollzüge mit Symbolcharakter, die oft in bestimmte Festkreise mit Vorbereitungs- und Ausklangszeit eingeordnet sind oder aber die ›Tagzeiten‹ im Schulalltag strukturieren helfen. [...] Und doch soll von ihnen hier nicht die Rede sein – auch wenn diese profanen Liturgien der Schule einer symboldidaktischen Reflexion oder Überlegungen zu einer zeitgemäßen ästhetischen Bildung durchaus zu denken geben würde.« (ebd.).

⁶⁶ Ebd. 400.

⁶⁷ Englert, Ziele 57. Blum nennt in diesem Zusammenhang beispielhaft die Kirchenraumpädagogik sowie »[l]iturgische Haltungen (knien, liegen, stehen), die ja existenzielle Grundhaltungen sind« (Blum, Schulleben 400; vgl. Blöching, Schulgebet), aber auch (in Anlehnung an das Praxisbeispiel von Renken, Liturgie) die Feier der Eucharistie.

⁶⁸ Blum, Schulleben 401.

⁶⁹ Ebd. 399.

gilt, so Blum weiter, für die religionspädagogische Zielsetzung, mit existenziellen Krisensituationen umgehen zu lernen. Denn »[e]xistenzielle Grenzsituationen werden seit jeher in Ritus und Liturgie bearbeitet und – manchmal – bewältigt«⁷⁰. Entsprechend können gottesdienstliche Feiern einen Beitrag zu einer Schulkultur leisten, in der dem Umgang »mit ganz konkreten Krisensituationen«⁷¹ Raum gegeben wird. Aber auch hier muss in Bezug auf liturgische Elemente darauf geachtet werden, dass Liturgie ein zweckfreies Handeln bleibt. Für die Zielsetzung, mit religiöser Pluralität umgehen zu lernen, zeigt Blum schließlich zum einen die Schwierigkeit aber zugleich die grundsätzliche Möglichkeit interreligiöser Feiern auf. Zum anderen macht er deutlich, dass die religiös-liturgische Pluralität innerhalb der (konfessionell gebundenen) Fei ergemeinschaft »die viel größere Herausforderung«⁷² darstellt. Er plädiert daher dafür, dass den Mitfeierenden und an der Liturgie Partizipierenden die Möglichkeit eröffnet werden muss, selbst den Grad der Beteiligung zu wählen. Dies trifft insbesondere auch für das Verhältnis von »Nähe und Distanz« zu, was durch eine entsprechend gestaltete »Sitzordnung zum Ausdruck«⁷³ gebracht werden kann. Aufbauend auf dieser religionspädagogischen Selbstvergewisserung der Legitimation von liturgischer Bildung im Raum der Schule, zeigt Blum in kurzen Zügen den Beitrag liturgischer Bildung zu einer Theorie religiöser Bildung auf.⁷⁴ Zudem formuliert er als Ziel liturgischer Bildung, in Ergänzung zu den genannten religionspädagogischen Zielen Englerts: »[D]ie Fähigkeit zu vermitteln, der eigenen Religiosität und dem eigenen Glauben eine sichtbare Ausdrucksgestalt zu geben.«⁷⁵ Die beiden daraus resultierenden Grundaufgaben liturgischer Bildung

⁷⁰ Blum, Schulleben 402.

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd. 203.

⁷³ Ebd. Für die Chance durch die Gestaltung eines liturgischen Raums liturgische Bildung anzubahnen vgl. Blum, Raum. In dem darin vorgestellten Projekt geht es insbesondere auch um die Ermöglichung von individuellen Nähe und Distanz Erfahrungen im liturgischen Raum.

⁷⁴ Blum fasst hier kurz seine eigenen Ausführungen im Neuen Handbuch religionspädagogischen Grundbegriffe zusammen (vgl. Blum, Bildung 256f.). Daher mehr dazu an entsprechender Stelle im Kapitel 3.5.1.

⁷⁵ Blum, Schulleben 404. Dieses Ziel verfolgen »auch ästhetische und spirituelle Bildung und bestimmte symboldidaktische Unternehmungen« (Blum, Schulleben 404).

sind für Dominik Blum: die Liturgiefähigkeit fördern sowie eine menschenfähige Liturgie gestalten.⁷⁶ Wenn die genannten Überlegungen, so Blum abschließend, in der praktischen Umsetzung bedacht werden und entsprechende Ressourcen der Schulgemeinschaft genutzt werden, dann »ist Liturgie in der Schule durchaus etwas zuzutrauen«⁷⁷.

3.1.2. Menschenwelt und Gottesdienst (Andreas Odenthal)

Mit Blick auf die Ritualbedürftigkeit und die Symbolfähigkeit des Menschen, in denen der Mensch seinem Bedürfnis nach »Schutz und Aufbruch«⁷⁸ Ausdruck verleiht, macht der Bonner Liturgiewissenschaftler Andreas Odenthal deutlich, dass in der Liturgie der Kirche, in der Feier des Pascha-Mysteriums ein reicher Erfahrungsschatz liegt. Liturgie als Symbolgeschehen bringt »Leben und Glauben, menschliche Erfahrungswelt und die uralten Gotteserfahrungen«⁷⁹ zueinander. Und so kann für Odenthal die oft gehörte Aussage »Der Gottesdienst sagt mir nichts«

»ein kreativer Anfang sein, nach der Korrelation von eigenen Lebenserfahrungen und den Erfahrungen des Glaubens zu suchen. [...] Liturgische Bildung hieße dementsprechend, den Menschen zu befähigen, die Riten und Formen des Gottesdienstes zu nutzen, um sein Leben im Horizont des Glaubens zur Sprache bringen zu können, Gott die Ehre zugeben und von Gottes Transzendenz her einen neuen Blick auf die eigene Existenz zu wagen.«⁸⁰

In den sich daran anschließenden Artikeln werden schulbezogene Praxisbeispiele, allen voran Schulgebet,⁸¹ Schulgottesdienste⁸² sowie meditative

⁷⁶ Vgl. auch hierzu Blum, *Bildung* 257f. sowie die entsprechenden Ausführungen in 3.5.1.

⁷⁷ Blum, *Schulleben* 406.

⁷⁸ Odenthal, *Menschenwelt* 410.

⁷⁹ Ebd. 412.

⁸⁰ Ebd. 414.

⁸¹ Vgl. Blöching, *Schulgebet*; Ingrid Blöching sieht im Schulgebet einen Beitrag zu einer Ausbildung der Liturgiefähigkeit und gibt in ihrem Beitrag einige praktische Anregungen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass sich letztlich das (persönliche) Gebet von dem gottesdienstlichen Handeln der Kirche und damit im engen Sinne von Liturgie unterscheidet, weil sowohl der ekklesiale Charakter als auch die Vergegenwärtigung des Heilshandeln Gottes (daher zählt zu jeder liturgischen Feier genuin das Hören des Wortes Gottes) ausbleiben.

⁸² Vgl. Birk, *Schulkultur*; Renken, *Liturgie* sowie Becker, *Workshop*.

Übungen⁸³ vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus macht der Schauspieler und Regisseur Thomas Kabel die Notwendigkeit einer Aus- und Weiterbildung liturgisch Handelnder in liturgischer Präsenz deutlich, die wie Darstellende in Theater und Film eine Rolle auszufüllen haben.⁸⁴

3.2. Liturgisches Jahrbuch (2005)

3.2.1. Gottesdienst als »Kulturleistung«. Von der Notwendigkeit und den Zielen liturgischer Bildung (Winfried Haunerland)

Ein Jahr später erschien unter demselben Titel wie das eben kursorisch vorgestellte Heft der Katechetischen Blätter, anlässlich des 20-jährigen Jubiläums von *Liturgie im Fernkurs*, ein Themenheft in der Schriftreihe *Liturgisches Jahrbuch*, das die Hauptreferate der Fachtagung des genannten Jubiläums enthält.⁸⁵ Anhand von zehn Thesen stellt Winfried Haunerland, Professor für Liturgiewissenschaft in München, einerseits die bereits erwähnte theologische Voraussetzung der Taufe zur Liturgiefähigkeit (vgl. 2.2) sowie die Notwendigkeit, Ziele und mögliche Wege liturgischer Bildung dar. Er macht dabei wie auch bereits Ralph Sauer in seiner Mitte der 1990er Jahre erscheinenden Monografie deutlich, dass es für die Mitfeier von Liturgie »humane Grundvoraussetzungen (Kulturtechniken)«⁸⁶ bedarf, ohne die ein erstes Hineinfinden in die Liturgie kaum möglich ist. Dies gilt auch für die Dimension des Glaubens:

⁸³ Vgl. Lentner, *Meditation*; Rudi Lentner versteht meditative Übungen als Beitrag zu einer Hinführung zum liturgischen Handeln der Kirche. Der Vorteil meditativer Übungen gegenüber Gebeten liege in ihrer historischen Unbelastetheit und Attraktivität. Unklar bleibt jedoch, in welchem Kontext meditative Übungen im Raum der Schule zu sehen sind. Einerseits werden die meditativen Übungen, weil sie einen Eigenwert haben, als für die Schüler*innen heilsam und als »Förderung einer Kultur der Achtsamkeit« (Lentner, *Meditation* 433) propagiert. Andererseits wird eine kritische Auseinandersetzung gefordert, da Meditationen oftmals einer anderen spirituellen und religiösen Tradition entstammen.

⁸⁴ Vgl. Kabel, *Spiel*. Thomas Kabel gibt seit Mitte der 80er Jahre vor allem im evangelischen Raum eine Vielzahl an Kursen in *liturgischer Präsenz*. Vgl. hierzu auch seine Hand- bzw. Übungsbücher: Kabel, *Gottesdienst*; Kabel, *Kasualien*; Kabel, *Übungsbuch*.

⁸⁵ Vgl. LJ 55 (2005) 66–119.

⁸⁶ Haunerland, *Gottesdienst* 69; vgl. Sauer, *Kunst* 86–179.

»Liturgie ist schließlich eine Feier des Glaubens und kann deshalb ohne ein grundlegendes Glaubensvertrauen (*fides qua*) nicht sinnvoll vollzogen und gefeiert werden. Wer nicht auf einen personalen Gott vertraut, kann keinen Sinn darin entdecken, Gott im Gebet anzureden.«⁸⁷

Im Gegenzug eröffnet die Teilnahme an der Liturgie die Möglichkeit für ein Wachsen im Glauben, wodurch sich ein Wechselspiel mit allen Formen kirchlichen Handelns ergibt. Demzufolge können auch Glaubens-, Kirche- und Gottesdienstkrise bzw. Erneuerung von Kirche, Glaube und Gottesdienst nicht strikt voneinander getrennt werden. Schließlich liegt nach Haunerland drittens die Notwendigkeit liturgischer Bildung in dem Anspruch begründet, verantwortbar Rechenschaft über den Glauben – ganz im Sinne von 1 Petr 3,15 – ablegen zu können. Ziele liturgischer Bildung sind daher einerseits eine Wissensvermittlung, worin auch ein Beitrag zu einer allgemeinen Religionskunde besteht, das Ausbilden und Vertiefen der (äußerlichen) Feierkompetenz, verstanden als »*ars celebrandi*« der gesamten Gemeinde, sowie in mystagogischer Perspektive die Befähigung zum konkreten Glaubensvollzug. Dazu braucht es zum einen (wieder) verstärkt die Einübung liturgischer Handlungen. Zum anderen »ist der Mitvollzug der Liturgie selbst ein wesentlicher Weg liturgischer Bildung«⁸⁸ ohne dabei den Gottesdienst zu pädagogisieren oder zu verzwecken. Darüber hinaus braucht es eine Vielfalt an Orten liturgischer Bildung außerhalb der Liturgie.

3.2.2. Lex orandi – lex vivendi: Liturgische Bildung und Lebenserfahrung. Thesen aus religionspädagogischer Sicht (Andrea Pichlmeier)

Eine religionspädagogische Perspektive brachte an der Fachtagung Andrea Pichlmeier ein. Ihr Artikel beleuchtet das Feld der liturgischen Bildung im Kontext der geschichtlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung und der daraus resultierenden gegenwärtigen Herausforderungen für Bildungsbemühungen. Auch wenn sich die kirchliche Erwachsenenbildung in Folge der sogenannten Alltagswende in der Theoriediskussion der frühen 1990er Jahre nunmehr als religiöse und nicht mehr als theolo-

⁸⁷ Haunerland, Gottesdienst 71.

⁸⁸ Ebd. 77.

gische Erwachsenenbildung darstellt, hält Pichlmeier für liturgische Bildung fest:

»Liturgische Bildung ist nicht einfach irgendwie geartete religiöse Bildung, sondern wird sich als theologische Bildung verstehen, wenn es ihr um die Feier des Gottesdienstes geht; sie kann keine Religiosität pflegen am Gott der jüdisch-christlichen und kirchlichen Tradition vorbei. Deswegen auch kann liturgische Bildung ihre Inhalte nicht beliebig zur Disposition stellen; ihr Gegenstand verdankt sich einem Stiftungsauftrag. [...] Vielleicht ist die Frage nach liturgischer Bildung im wesentlichen [!] eine Gottesfrage.«⁸⁹

Und so erfolgt liturgische Bildung, wie grundsätzlich jede theologische und religiöse Bildung, unter den Herausforderungen des Verständnisses von Wahrheit. Diese Herausforderungen liegen insbesondere darin, dass sich Wahrheit aus der Sicht des Konstruktivismus, der begründeter Weise die Behauptung einer objektiven Wirklichkeit in Frage stellt, vielmehr perspektivisch und damit plural darstellt. Darüber hinaus muss der religiösen Pluralität und der Tatsache, dass Religiosität und Glaube mehr und mehr zur Privatsache geworden sind, begegnet werden. Daraus folgt, dass »im Zentrum des Interesses [...] die einzelne Person als Subjekt mit ihren je eigenen Fragen und einer unverwechselbaren Geschichte«⁹⁰ steht. »Erwachsenenbildung nimmt die so gewordene Person in den Blick und will ihrem persönlichen Wachstum und ihrer individuellen Entwicklung dienlich sein.«⁹¹ Entsprechend kann kirchliche (Erwachsenen-)Bildung und damit auch liturgische Bildung sich nicht in der Weitergabe von Wissen begnügen, sondern muss

»ein Instrumentarium in einer geeigneten Didaktik und Methodik finden [...], um die Menschen instand zu setzen, selbst mit [...] Fragen umzugehen, verschiedene Antwortentwürfe miteinander zu vergleichen und sie anhand bestimmter Kriterien zu beurteilen. Und auch diese Kriterien werden nicht einfach fraglos ausgehändigt werden können, sondern müssen sich ihrerseits in den Herausforderungen von Leben und Glauben bewähren.«⁹²

⁸⁹ Pichlmeier, Lex 86. An späterer Stelle weist Pichlmeier darauf hin, dass Dominik Blum in seinem Artikel *Liturgische Bildung* (Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe) von »religiöser Bildung« und nicht »theologischer Bildung« spricht. (Vgl. Pichlmeier, Lex 91f. Anm. 10; Blum, Bildung 257).

⁹⁰ Pichlmeier, Lex 90.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd. 91.

Vermittlung von Kompetenz bedeutet dann im kirchlich, theologischen Raum, Menschen darin zu befähigen, »ihren Glauben in der Gesellschaft verantwortet zu leben«⁹³. Eine solche (liturgische) Bildung vollzieht sich im dialogischen Lernen, das korrelativ geschieht: »Die Erfahrungen und Überzeugungen der Teilnehmenden werden in Beziehung gesetzt, untereinander und vor allem zur Überlieferung des christlichen Glaubens.«⁹⁴ Mit einem Bericht aus der eignen Praxis der liturgischen Weiterbildung im Bistum Passau rundet Pichlmeier ihre zehn Thesen ab.

3.2.3. Vom Erleben zum Verstehen. Die Bedeutung gottesdienstlicher Erfahrungen für die liturgische Bildung (Markus Eham)

Der Eichstätter Professor für Liturgik, Musik und Stimmbildung, Markus Eham, wiederum macht in seinem Beitrag den Zusammenhang von gottesdienstlichen Erfahrungen und liturgischer Bildung deutlich. Dabei stehen für ihn der Sinn-Gehalt und die Feier-Gestalt in einem Wechselspiel.⁹⁵ So wird einerseits der Sinn-Gehalt in einer mehr kognitiv-abstrakten Weise versucht, tiefer verstanden zu werden. Andererseits kann in einem mehr sinnlich intuitiv konkreten Zugangsweg aufgrund der Gestaltung der Feier der Sinn-Gehalt genauer erfasst werden. Es geht also um die beiden Pole des Erfahrens und Handelns sowie des Nachdenkens und Begründens, bei denen die Mitfeierenden mit allen Sinnen (singen, selber sagen, hören und sehen, nur hören, lesen) partizipieren. Anhand der liturgischen Elemente der Eröffnung, vor allem des Einzugs, des Antwortpsalms, der Brotbrechung sowie des Hochgebets und Fürbittgebets schildert Eham wie ein besseres Erleben und Verstehen der »vier existentiellen Mit-Teilungen im gottesdienstlichen Geschehen [...]: Du bist erwählt, gesegnet, gebrochen, hingegeben«⁹⁶ möglich sind. Dabei stehen Gottesdienst und Alltag in einer Wechselbeziehung: Die Liturgie »ist Formung einer Lebensart aus dem Bewusstsein der Begegnung mit dem Heiligen«⁹⁷. Daraus folgt für die Feiergestalt des christlichen Gottesdienstes

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd. 93.

⁹⁵ Für das immer wieder aufkommende Begriffspaar von Sinngehalt bzw. Sinngestalt und Feiergestalt der Liturgie vgl. Meyer, Eucharistie 441–460.

⁹⁶ Eham, Erleben 104.

⁹⁷ Ebd. 105.

ein Vierfaches: Gottesdienstliches Geschehen ist ein leibliches Geschehen. Das segenspendende Wort Gottes an den Menschen braucht Raum und Zeit, und damit Stille und Momente des Verweilens, um wirken zu können. Drittens sollte in den Brüchen des Lebens die österliche Zusage des Aufbruchs sinn-bildlich staunend erlebbar werden. Und schließlich bringt die Musik die Liturgie »selbst zum Klingen«⁹⁸ und ist nicht nur schmuckes Beiwerk. Ehams Fazit für die liturgische Bildung lautet daher auch:

»Liturgische Bildung erwächst zuerst aus der lebendigen Liturgie und führt wieder tiefer in diese hinein, indem sie hilft, so zu feiern, dass den Teilnehmenden das Bild Christi aufleuchtet [...]. Liturgische Bildung ist demnach eine vom Geist getragene Lebensaufgabe: Unsere Anähnlichung an die figura Christi.«⁹⁹

3.2.4. Modellbücher als Beitrag zur liturgischen Bildung. Acht Thesen und drei Wünsche (Guido Fuchs)

Den Abschluss des Themenhefts bildet ein kurzer Beitrag zu liturgischen Modellbüchern des Liturgiewissenschaftlers Guido Fuchs, Herausgeber und Schriftleiter der Reihe *Liturgie konkret*. Diese sprießen »seit der Liturgiereform [...] wie Pilze aus dem Boden«¹⁰⁰ und unterscheiden sich von sogenannten Werkbüchern darin, dass sie ausformulierte, unmittelbar umzusetzende liturgische Modelle enthalten und entsprechend »mit Hintergrundinformationen, Impulsen, Anregungen zur liturgischen Gestaltung an Feste und Feiern verschiedenster Art heranzuführen«¹⁰¹. Da nun

»Modellbücher auch teilweise die Aufgabe einer Vermittlung der Theologie der Liturgie mit übernommen haben, weil sich in ihnen – für manche Käufer auch nur in ihnen – der Vollzug der Liturgie erschließt«¹⁰²,

setzt sich Guido Fuchs kritisch mit einigen Aspekten dieser Buchgattung im Kontext der liturgischen Bildung auseinander und macht auf dabei entstehende mögliche Fehlinterpretationen von Liturgie aufmerksam.

⁹⁸ Eham, Erleben 111.

⁹⁹ Ebd. 112.

¹⁰⁰ Fuchs, Modellbücher 113.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Ebd. 113f.

3.3. Heiliger Dienst (2009): »Liturgische Bildung«

3.3.1. »Wir machen vieles richtig, doch wir machen's uns nicht leicht«. Von Anspruch, Wirkung und Widrigkeiten liturgischer Bildung (Gunda Brüske)

Das österreichische Pendant zum *Liturgischen Jahrbuch*, die Reihe *Heiliger Dienst*, gab im Jahr 2009 ebenfalls ein Themenheft mit dem Titel *Liturgische Bildung* heraus.¹⁰³ Für Gunda Brüske, Mitarbeiterin am *Liturgischen Institut der deutschsprachigen Schweiz*, bleiben Romano Guardinis Überlegungen zur Liturgie und liturgischer Bildung nach wie vor Ausgangspunkt und bleibender Anspruch. Denn hinter »Guardinis Bildungsbegriff steht die Vorstellung von einem Bild und zwar einem Wesensbild, also einem Bild, nach dem sich das Wesen eines Menschen ausformt«¹⁰⁴. Und so ist liturgisch gebildet, »wer ›wesensgerecht‹ in der Liturgie steht und zwar als einzelner Mensch in der Gemeinschaft der Kirche«¹⁰⁵. Liturgische Bildung besteht daher neben der Annäherung an und letztlich Verwandlung in das Bild Christi sowohl in einer ekklesiologischen Dimension als auch in der Ermöglichung der »Handlungs- oder Feierfähigkeit der Menschen«¹⁰⁶. »Liturgische Bildung muss deshalb«, so ihr Resümee der kurzen Analyse über den Anspruch liturgischer Bildung bei Guardini,

»so in den Vollzug einführen, dass Menschen sich und ihr Leben zusammen mit anderen Christen darin ausdrücken können und von Gott her ihr wahres, eigentliches und wirkliches Leben empfangen können.«¹⁰⁷

Aus den daraus resultierenden Ansprüchen, Zielen und Inhalten liturgischer Bildung können gegenwärtige Bildungsangebote reflektiert werden. Weil »Bildungsangebote immer zuerst jene, die sich für deren Inhalte bereits interessieren«¹⁰⁸ erreichen, mahnt Brüske zu einem Nachdenken, warum vor allem der Liturgie Fernstehende desinteressiert an liturgischen Bildungsbemühungen sind. Gegenwärtige Widrigkeiten sind demnach neben dem geringen Stellenwert der Liturgie im gemeindlichen Le-

¹⁰³ Vgl. Heiliger Dienst 63 (2009) 247–361.

¹⁰⁴ Brüske, Anspruch 252.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd. 253.

¹⁰⁷ Ebd. 255.

¹⁰⁸ Ebd.

ben und einem »Mangel an Feierkultur«¹⁰⁹ (Stichwort: »ars celebrandi«), auch eine oftmals nicht reflektierte Barriere zwischen dem Altarraum und der feiernden Gemeinde, die sich (unbewusst) in die Rolle Zuschauender fallen lässt, sowie dem fehlenden Erfahrbarmachen der »Verschränkung der Zeiten im Sich-Ereignen von Liturgie«¹¹⁰. Als eine von vier Baustellen ist für Brüske daher das Fehlen von Konzepten für liturgische Bildung, die Ziele, Kompetenzen und Lernschritte benennen, um vorzubeugen, »dass erfolgreiche Bildungsbemühungen verpuffen [...] [und] Schwächen in der liturgischen Bildungsarbeit übersehen oder nicht korrigiert werden«¹¹¹. Darüber hinaus bedarf es der Vernetzung nicht nur von Akteur*innen der liturgischen Bildung, sondern auch liturgisch Interessierter. Dazu »braucht [es]«, weil darin eines der Erfolgsrezepte der liturgischen Bewegung lag,

»jedoch auch heute Orte mit besonderer Feierkultur, Orte, an denen Liturgieverantwortliche und Liturgieinteressierte mit liturgischen Erfahrungen und Erkenntnissen gestärkt und vernetzt werden«¹¹².

Schließlich erfordert liturgische Bildung, die sich als »dialogischer Prozess begreift«¹¹³, die Bereitschaft Liturgie als etwas Wandelbares und Plurales im Horizont der Tradition zu sehen.

3.3.2. Noch immer ist von Pius Parsch zu lernen. Ideenreichtum und Ermutigung für liturgische und biblische Bildung (Eugen Daigeler)

Das Leben, Wirken und die Schriften von Pius Parsch, einem weiteren großen Vertreter der Liturgischen Bewegung, nimmt der Priester Eugen Daigeler zum Ausgangspunkt für Impulse zur gegenwärtigen liturgischen Bildung.¹¹⁴ Dieser wird

¹⁰⁹ Brüske, Anspruch 256.

¹¹⁰ Ebd. 257.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd. 258f.

¹¹³ Ebd. 259.

¹¹⁴ Der Artikel basiert auf der einige Jahre zuvor in der Reihe *Pius Parsch Studien* veröffentlichten Diplomarbeit. Vgl. Daigeler, Bildung.

»auf seinen eigenen Aussagen basierend vielfach mehr als Praktiker und Seelsorger, denn als Theoretiker und Theologe bezeichnet, was treffend ist, wenn die weitsichtige, theologische Fundierung seiner Arbeit nicht übersehen wird«¹¹⁵.

Für Parsch bildet demnach auch die Pfarrei den Ausgangspunkt und Mittelpunkt seiner Bemühungen. Er »spricht vom Aufbau der Gemeinde von Taufbrunnen und Altar aus«¹¹⁶. Dies führt einerseits zu einer Forderung nach aktiver Teilnahme aller Gläubigen aufgrund des »gemeinsamen, oder wie Parsch es oft nennt, des königlichen Priestertums«¹¹⁷, andererseits zu einem Verständnis von liturgischer Bildung und Gestaltung von Liturgie, die sich an den Bedürfnissen der Gemeinde vor Ort orientiert. Darüber hinaus gehen auch bei Pius Parsch biblische Bildung und liturgische Bildung Hand in Hand: »Die Gläubigen sollen Christus besser kennen lernen, in seinem Wort und Leben in der Heiligen Schrift ebenso wie in seiner Gegenwart in den Sakramenten.«¹¹⁸ Dies spiegelt sich auch in Parschs wichtigstem Anliegen wider, das er mit dem Begriff »Messopfererziehung« umschreibt und das darin liegt, »die Christen über das ›Hauptmysterium‹, die Messe, genauer zu unterrichten, um ein persönliches ›Verlangen‹ nach dieser Feier zu fördern«¹¹⁹. Zwar wurden viele der Forderungen von Parsch durch die nachkonziliare Reform äußerlich realisiert, die inhaltliche Dimension dahinter wohl jedoch vielerorts nicht. Daher kann, so die Überzeugung von Eugen Daigeler, auch heute noch von Pius Parsch gelernt werden. Dies betrifft zum einen den bereits auch bei anderen Autor*innen mehrfach auftauchenden Aspekt, dass es bei liturgischer Bildung »im Sinne einer ganzheitlichen Bildung nicht in erster Linie um Wissensvermittlung [geht], sondern um Befähigung zur Liturgie, wozu auch die Pflege humaner und christlicher Grundvollzüge gehört«¹²⁰. Ebenso bedarf es eines behutsamen, die Menschen nicht überfordernden Agierens. Entsprechend »erinnert Parsch [stets] aus eigener Erfahrung daran, dass liturgische Bildung ein langes und geduldiges Werk ist«¹²¹. Darüber hinaus »bleibt die Erneuerung des Gottesdienstes für Parsch

¹¹⁵ Daigeler, Parsch 262.

¹¹⁶ Ebd. 263.

¹¹⁷ Ebd.

¹¹⁸ Ebd. 264.

¹¹⁹ Ebd. 266.

¹²⁰ Ebd. 267.

¹²¹ Ebd.

stets Teil einer christlichen Gesamterneuerung¹²², wozu neben der bereits erwähnten biblischen Bildungsarbeit auch »das Kirchenjahr ein wichtiger Anknüpfungspunkt«¹²³ bleibt. Und so zieht auch Daigeler ein ähnliches Fazit, wenn er schreibt:

»Eine angemessene Liturgiepastoral braucht Aufmerksamkeit und Mut, den kulturellen und gesellschaftlichen Wandel zu sehen, die Bereitschaft kirchliche Normen und notwendige Erneuerungen zu akzeptieren, und die Bereitschaft, unermüdlich, kreativ, beharrlich und voll Liebe zur Liturgie [...] an ihrer Umsetzung zu arbeiten.«¹²⁴

3.3.3. Inhaltliche Standards für die Aus- und Weiterbildung von den Personen, die einen liturgischen Dienst ausüben (Ewald Volgger)

Aufbauend auf den Impulsen der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils und der Forderung des kirchlichen Rechtsbuchs nach einer verpflichtenden Bildung für liturgische Dienste (vgl. c. 231 §1 CIC/1983) sowie den eigenen Erfahrungen formuliert der Linzer Liturgiewissenschaftler Ewald Volgger Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung liturgischer Dienste der Laien. Demnach brauchen

»Personen, die die liturgischen Dienste ausüben, [...] a) eine Zusammenführung im Sinne der Liturgieausschüsse und der einzelnen Gruppen von liturgischen Diensten [...] b) Theologisch-spirituelle Bildung und Ausbildung c) Praktische Schulung/Übung d) Reflexionsmöglichkeiten/Nacharbeit«¹²⁵

Dabei sollen die inhaltlichen Standards neben »Grundkenntnisse[n] des konziliaren Liturgieverständnisses«¹²⁶ beispielsweise auch biblische Grundkenntnisse umfassen. Diese Forderungen konkretisiert Volgger anschließend schlaglichtartig an einigen liturgischen Diensten und ermutigt, dass

¹²² Daigeler, Parsch 268.

¹²³ Ebd. Neben dem Kirchenjahr nennt Daigeler in seiner Monographie noch die Ministrantenarbeit, die Feier von Gruppenliturgien sowie den Mut, wieder liturgische Einübungen zu praktizieren als Ansatzpunkte für eine gegenwärtige liturgische Bildungsarbeit (vgl. Daigeler, Bildung 155–158).

¹²⁴ Daigeler, Parsch 269.

¹²⁵ Volgger, Standards 275.

¹²⁶ Ebd. 256.

»liturgische Bildungsarbeit [...] nicht als zusätzliche Belastung verstanden werden [sollte]. Vielmehr wird dadurch der Liturgie selbst [...] mehr Aufmerksamkeit geschenkt und die Voraussetzung entfaltet, damit der in der Liturgie gegenwärtige Herr intensiver erfahren werden kann.«¹²⁷

3.3.4. »Gott – der Film«. Gedankensplitter zum Einsatz eines Populärmediums in der liturgischen Bildung (Stephan Winter)

Daran schließen sich in dem Heft Beiträge an, die die Praxis liturgischer Bildungsarbeit in der (deutschsprachigen) Schweiz¹²⁸ und den (Erz-)Diözesen Salzburg,¹²⁹ Magdeburg¹³⁰ und Würzburg¹³¹ reflektieren. Der dritte Teil des Themenheftes »nimmt alte und neue ›Orte‹ liturgischer Bildung aus der Perspektive der gegenwärtigen Situation in den Blick«¹³². Neben kürzen Beiträgen, die auf die Herausforderungen liturgischer Bildung bei Jugendlichen,¹³³ auf Impulse klösterlichen Lebens und klösterlicher Liturgie¹³⁴ sowie auf liturgische Bildung im Neokatechumenat¹³⁵ eingehen, sind zum einen die Auseinandersetzung Stephan Winters, seit dem Sommersemester 2020 Lehrstuhlinhaber für Liturgiewissenschaft in Tübingen, bezüglich des Einsatzes von (Kino-)Filmen in der liturgischen Bildungsarbeit beachtenswert. Ausgehend von zwei Beispielen, wie der Film *Wie im Himmel* eingesetzt werden kann, ist vor allem die generelle Erkenntnis interessant, dass in der Auseinandersetzung mit dem Populärmedium Film »Perspektiven angedeutet [sind], die eine klassisch-mystagogisch angelegte liturgische Bildung vernetzen mit dem Anliegen der Mystagogie im Sinne Karl Rahners. Diese Mystagogie traut den Menschen zu, mit ihren ureigensten Erfahrungen in ihrer individuellen Lebenswelt dem Geheimnis Gottes auf die Spur zu kommen. [...] So verstandene mystagogische Bildung kann Gott, Kino und Kirche in einen glaubensproduktiven Zusammenhang stellen.«¹³⁶

¹²⁷ Volgger, Standards 279.

¹²⁸ Vgl. Spichtig, Bildung.

¹²⁹ Vgl. Max, Liturgieseminare.

¹³⁰ Vgl. Hamann, Angebote.

¹³¹ Vgl. Steger, Bildungsauftrag.

¹³² Brüske/Redtenbacher, Vorwort.

¹³³ Vgl. Jansen, Überlegungen.

¹³⁴ Vgl. Fürnsinn, Ordensgemeinschaften.

¹³⁵ Vgl. Klinger, Bildung.

¹³⁶ Winter, Gott 305.

3.3.5. Liturgische Bildung im Internet (Gunda Brüske)

Zum anderen gibt Gunda Brüske in einem weiteren kurzen Beitrag einen Abriss über die Anforderungen des Mediums Internet, da es

»eine pastoralliturgische Option sein [könnte], dass kirchliche Mitarbeiter bei einem Brautgespräch, vor der Kindertaufe etc. einen Hinweis auf Webseiten geben, auf denen sich Menschen der jüngeren Generation durchklicken können. Das aber setzt voraus, dass es solche Webseiten gibt«¹³⁷.

In diesem Zusammenhang stellt sie das von ihr selbst mitverantwortete Liturgie-Portal auf der Homepage des *Liturgischen Instituts der deutschsprachigen Schweiz* vor¹³⁸ und hält als Fazit fest:

»Liturgische Bildung im Internet ist dringlich, weil die Kirche unter den Bedingungen der Noch- und Nachmoderne ein Kerngeschehen wie die Liturgie ad extra plausibilisieren und erklären muss. [...] Und es bleibt ja in diesem Medium nicht ausgeschlossen, dass irgendein suchender Mensch hier etwas findet, das er in der Feier der Liturgie einmal real erleben möchte.«¹³⁹

3.3.6. Liturgische Bildung an der Universität. Das Lernen, Lehren und Forschen verträgt ein Schielen nach gelebter Anwendung (Nicole Stockhoff)

Unter der Perspektive des sich wandelenden Verständnis von Bildung an der Universität und der damit einhergehenden Veränderung von Hochschuldidaktik in den vergangenen Jahrzehnten zieht Nicole Stockhoff, freie

¹³⁷ Brüske, *Bildung* 307. Neben generellen Überlegungen zu Anforderungen bei der Erstellung und Pflege von Webseiten analysiert Brüske cursorisch eine Stichprobe vom Juli 2009 an Internetauftritten zu liturgischen Begriffen. Interessanterweise erwähnt und diskutiert Brüske dabei überhaupt nicht die Anforderungen an liturgische Bildung im Kontext von Web 2.0. Entweder ist dies dem relativen Alter des Artikels geschuldet oder, was eher vermutet wird, der grundsätzlichen Diskrepanz zwischen kirchlichen Handeln und der digitalen Entwicklung, insbesondere sozialer Netzwerke. Es fällt auf, dass Brüske liturgische Bildung im Internet rein aus konsumorientierter Perspektive betrachtet.

¹³⁸ Die Homepage www.liturgie.ch erfuhr im Jahr 2014 einen Relaunch und wurde 2013 durch die Seite www.die-messe.org, die in interaktiver Weise die Messfeier erklärt, ergänzt. (vgl. Spichtig, *Hinführung* 89.91–95) Wobei ein Aufruf der Adresse www.die-messe.org derzeit oder gar nicht mehr möglich ist (18.09.2020).

¹³⁹ Brüske, *Bildung* 312.

Mitarbeiterin am Liturgielehrstuhl in Luzern, Konsequenzen für ihr Fach und stellt ein eigenes Seminarbeispiel vor. Sie mahnt an, dass

»in Zukunft die Liturgiewissenschaft [...] nur dann eine bedeutende Rolle in einem inhaltlich begründeten Lernkonzept spielen [wird], wenn es ihr gelingt, über gut gemeinte Erklärungen hinaus ihre eigene Leistungsfähigkeit durch einen überprüfbaren Beitrag für ein anwendungsorientiertes und integriertes liturgisches Bildungskonzept zu verdeutlichen.«¹⁴⁰

Dies bedeutet im Blick auf kommunikative Lernprozesse, Abstand von klassischen Konzepten der Lehrenden-Lernenden Rollenverteilung zu nehmen und vielmehr Lehrende »in Hinblick auf Coaching, Beratung und Reflexionshilfe zu schulen«¹⁴¹ Daher gilt es, Konzepte zu erarbeiten, die »auf der theoretischen Grundlage der Selbstwirksamkeit resp. Selbstwirksamkeitserwartung«¹⁴² fußen und »im Zusammenspiel von Wissen und Erfahrung eine liturgische Feierkompetenz«¹⁴³ ausbilden.

3.3.7. Verkündigung im Dienst der Liturgie. Mystagogie und liturgische Bildung durch die Homilie (Norbert Weigl)

Die Homilie als Ort einer mystagogisch verstandenen liturgischen Bildung skizziert, ausgehend von entsprechenden Impulsen des Zweiten Vatikanischen Konzils, der ehemalige Mitarbeiter am Lehrstuhl für Liturgiewissenschaft in München, Norbert Weigl.¹⁴⁴ Er weist darauf hin, dass

»man einen liturgischen Text [wie jeden anderen] auf verschiedene Weise interpretieren [kann]. Eine Hinführung zur Liturgie wird daraus jedoch erst, wenn man ihn in seiner liturgischen Funktion und in seinen Aussagen für die Liturgie deutet. [...] Ziel einer liturgisch akzentuierten Predigt muss es [...] sein, den Ritus selbst seinen sinnenfälligen Zeichen und seiner Einbindung in die Feier der Messe zu erschließen.«¹⁴⁵

¹⁴⁰ Stockhoff, Bildung 315.

¹⁴¹ Ebd. 316.

¹⁴² Ebd. 319.

¹⁴³ Ebd. 321.

¹⁴⁴ Weigl untersuchte in seiner im Sommersemester 2008 angenommenen Dissertation die liturgische Predigt seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil anhand der Zeitschrift *Der Prediger und Katechet* (vgl. Weigl, Predigt).

¹⁴⁵ Weigl, Verkündigung 327.

Dabei muss immer bedacht werden, dass die Feier der Liturgie

»nicht als liturgische Bildungsveranstaltung instrumentalisiert [wird]. [...] Vielmehr sollte die Sorge um eine würdig gefeierte Liturgie mit ihren verschiedenen Möglichkeiten der mystagogischen Erschließung eingebunden sein in eine liturgische Bildungsarbeit in den Gemeinden auf unterschiedlichen Ebenen mit verschiedenen Adressaten.«¹⁴⁶

3.3.8. Kinderliturgien bilden – Liturgiedidaktische Versuche (Diana Güntner)

Diana Güntner, Religionspädagogin an der Fachakademie für Sozialpädagogik in Rottenbuch, lenkt den Blick auf die Feier von Kinderliturgien und reflektiert deren liturgisches Bildungspotential aus einer religionsdidaktischen Perspektive. Die darin aufscheinenden Erkenntnisse können, wenn auch nicht eins zu eins, grundsätzlich auf das Feld der liturgischen Bildung übertragen werden, solange der immer geltende Grundsatz gewahrt bleibt, dass Liturgie im Letzten zweckfrei ist. Und so macht Güntner deutlich, dass auch für liturgische Bildung gilt, dass die

»beteiligten Personen [...] zwar Adressaten des Bildungsprozesses [sind], aber als solche sind sie nicht dessen Objekte, sondern seine Subjekte. Wo also Bildung geschieht, geht es in ihr um die betroffene Person: Sie ist das Subjekt, von dem der Bildungsprozess ausgeht und auf das er sich wiederum richtet. [...] Liturgische Bildung ist demnach der umfassende Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der Liturgie.«¹⁴⁷

Für eine didaktische Theorie liturgischer Bildung führt sie neben dem performativen Lernen Überlegungen der konstruktivistischen Didaktik und der Elementarisierung an. Exemplarisch erwähnt sie darüber hinaus als didaktische Prinzipien, die in der liturgischen Bildung zum Tragen kommen, die ästhetische Bildung und das ethische Lernen. Ihre Überlegungen sind geprägt von der »Hoffnung, dass daraus einmal ein Handbuch liturgischer Bildung wird, das die Verantwortlichen im liturgischen Bildungsprozess unterstützt«¹⁴⁸. Den Abschluss des Themenheftes bilden

¹⁴⁶ Weigl, Verkündigung 328.

¹⁴⁷ Güntner, Kinderliturgien 334.

¹⁴⁸ Ebd. 339.

zwei Beiträge zur Thematik liturgischer Bildung in anderen christlichen Kirchen.¹⁴⁹

3.4. Trierer Sommerakademie (2006): »Liturgie und Mystagogie«

3.4.1. Einführung (Eberhard Amon)

Unter dem Titel *Liturgie und Mystagogie* gingen die Teilnehmenden der 5. Trierer Sommerakademie (2006), eine Fachtagung des *Deutschen Liturgischen Instituts*, der Frage der Bedeutung des Begriffs »Mystagogie« sowie einer zeitgemäßen Mystagogie nach.¹⁵⁰ »Mystagogie ist«, so der ehemalige Leiter des *Deutschen Liturgischen Instituts*, Eberhard Amon in seiner kurzen Einführung in die Tagung,

»keine Betriebsanleitung und kein Regelwerk. Mystagogie will erschließen und vertiefen, fragt nach dem Sinn und Bedeutung. Sie setzt eine gewisse Praxis und Erfahrung voraus«¹⁵¹.

Es geht dabei jedoch nicht um ein reines Erklären oder gar Kommentieren des liturgischen Vollzugs, sondern um die Möglichkeit tiefer mitzuvollziehen, was die Kirche glaubend feiert. Daher ist die »Voraussetzung liturgischer Mystagogie [...] eine mystagogische Liturgie«¹⁵². Worunter Amon eine entsprechende Gestaltung und Beteiligung aller in allen Facetten versteht. Mystagogie hat jedoch nicht nur innerhalb der Liturgie zu erfolgen, sondern vor allem auch in der Vorbereitung auf die Feier der Sakramente. Dabei wird eine

»mystagogische Katechese [...] nicht beim dogmatischen Gehalt stehen bleiben, sondern von der Feier und ihren Elementen her eine Verbindung zwischen dem Wirken Gottes und dem Leben der Menschen herstellen«¹⁵³.

¹⁴⁹ Vgl. Hacker, Bildung; und Kunz, Liturgik.

¹⁵⁰ Vgl. Haunerland/Saberschinsky, Liturgie 5.

¹⁵¹ Amon, Einführung 9.

¹⁵² Ebd. 10.

¹⁵³ Ebd. 11.

3.4.2. Liturgische Bildung und Mystagogie. Von Notwendigem und Vermissten (Winfried Haunerland)

Wie bereits an der Fachtagung anlässlich des Jubiläums von 20 Jahre *Liturgie im Fernkurs* (3.2.1) hielt auch dieses Mal Winfried Haunerland den Einstiegsvortrag und strukturierte ihn abermals in zehn Thesen. Entsprechend besitzen diese zum Teil Ähnlichkeiten mit denen aus dem Jahr zuvor. Er verlagert dabei jedoch seinen Schwerpunkt im Bezug zum Thema der Tagung auf den Begriff Mystagogie und versucht diesen von dem der liturgischen Bildung zu differenzieren. Bewusst geht er dabei nicht auf die noch vorzustellenden Ausführungen Olaf Richters ein, der nach den Bildungspotentialen durch die Liturgie fragt. Vielmehr möchte Haunerland »die Notwendigkeit der vielfach angemahnten Bemühungen einer Hinführung zur Liturgie genauer in den Blick nehmen«¹⁵⁴. Weil nicht selten Kunst und Literatur Anklang an liturgische Vollzüge nehmen, sie also nur verstanden werden können, wenn auch die entsprechenden liturgischen Motive bekannt sind, und aufgrund des öffentlichen Charakters von Liturgie auch nichtkatholische Menschen mit der Feier des Gottesdienstes in Berührung kommen, gehört eine »gewisse liturgische Bildung [...] zumindest in unserer deutschen Tradition zu einer umfassenden Allgemeinbildung«¹⁵⁵. Bezugnehmend auf die Frage Guardinis nach der Liturgiefähigkeit des Menschen¹⁵⁶ hält Haunerland fest, dass der Mensch zwar grundsätzlich offen ist für den Gottesglauben und insofern auch für die Liturgie. Diese entspringt aber zugleich der menschlichen Fähigkeit, Kultur zu gestalten. Entsprechend korrelieren viele liturgische Kompetenzen mit denen nicht-liturgischer Bildungsprozesse. Wie bereits schon mehrfach gezeigt, macht auch Haunerland darauf aufmerksam, dass liturgische Bildung ein ganzheitliches Geschehen, das geprägt ist von körperlich sowie geistigen Einübungen, sein muss, um die tätige Teilnahme Aller zu ermöglichen. Ebenso gehört das Feld der religiösen Unterweisung zum Bereich der liturgischen Bildung, da der Vollzug der Liturgie immer auch ein Glaubensgeschehen ist. Letztlich bilden alle Formen der Glaubensverkündigung die Basis für liturgische Bildungsprozesse und sind daher deren integraler Bestandteil. Indem Haunerland darauf hin-

¹⁵⁴ Haunerland, *Bildung* 13.

¹⁵⁵ Ebd. 15.

¹⁵⁶ Vgl. Guardini, *Kultakt* 106.

weist, dass liturgische Bildung »nicht dabei stehen bleiben [darf], sondern [...] einen Zugang zum liturgischen Vollzug selbst eröffnen [soll]«¹⁵⁷, schlägt er die Brücke zum Begriff der Mystagogie, der zulässt, dieser erweiternden Dimension Rechnung zu tragen. Denn »die Liturgie [ist] ein mit allen Sinnen erfahrbarer Vollzug [...], der Träger einer mit den Sinnen nicht wahrnehmbaren Wirklichkeit ist«¹⁵⁸. Entsprechend hat eine mystagogisch verstandene liturgische Bildung aufbauend auf den dazu notwendigen erlernbaren und kognitiven Fähigkeiten die Möglichkeit zu eröffnen, die tätige Teilnahme am Gottesdienst der Kirche als einen Vollzug des Glaubens, als ein transzendentes Kommunikationsgeschehen verstehbar und erfahrbar zu machen. Auch Haunerland weist im Weiteren darauf hin, dass die Konjunktur des Mystagogie-Begriffs in den vergangenen Jahrzehnten auf dem Mystagogie-Verständnis von Karl Rahner aufbaut. Trotz aller Stärke dieses Ansatzes, in den alltäglichen Erfahrungen Gottes Gegenwart aufzuzeigen, besteht die Gefahr,

»dass die Liturgie als eigenständiger Ort religiöser, d.h. gnadenhafter Erfahrungen aus dem Blick gerät. Deshalb scheint es notwendig zu sein, den Ansatz einer genuin liturgischer Mystagogie weiterhin zu profilieren, damit die Liturgie als Ort realer Gottesbegegnung nicht marginalisiert wird, sondern erfahrbar bleibt.«¹⁵⁹

Am Beispiel der Homilie, als das klassische Medium einer solch verstandenen liturgischen Mystagogie, wird jedoch deutlich, welches Desiderat in der Praxis seit (mindestens) dem Zweiten Vatikanischen Konzil herrscht. Gerade in der Predigt, die seit dem Konzil bewusst eingebunden und Bestandteil der Liturgie ist, sollte die geistliche Dimension dessen, was die Kirche feiert, erschlossen und für die Gottesbegegnung fruchtbar gemacht werden. Haunerland vermisst diesbezüglich, dass die Intensivierung einer mystagogischen Liturgiepastoral, die zum Anliegen der gesamten Gemeinde werden muss, derzeit eher ausbleibt. Im Rekurs auf Karl Rahner schließt er damit, dass auch »die liturgische Mystagogie der Gotteserfahrung [dient]«¹⁶⁰ und dies insbesondere in den Sakramenten ein umfassend sinnlich-leibliches Geschehen darstellt.

¹⁵⁷ Haunerland, *Bildung* 19.

¹⁵⁸ Ebd. 20.

¹⁵⁹ Ebd. 24.

¹⁶⁰ Ebd. 30.

3.4.3. Mystagogie: ein liturgisches Bildungskonzept der Alten Kirche (Reiner Kaczynski)

Die Ursprünge im 3./4. Jahrhundert der Mystagogie und daraus resultierende Anregungen für die Gegenwart gibt der mittlerweile verstorbene Liturgiewissenschaftler Reiner Kaczynski beispielhaft an den mystagogischen Katechesen des Johannes Chrysostomus, der diesbezüglich als einer der bekanntesten Autoren gilt, wieder. Deutlich wird dabei, dass es nicht nur um eine Erläuterung der oftmals gerade oder bereits geschehenen liturgischen Handlungen geht, sondern Chrysostomus immer auch darin einen Bezug zur Lebensführung der Mitfeierenden zieht. Entsprechend, so das Fazit, ist die Aufgabe der Seelsorgenden,

»andere anzuregen und durch Unterweisung zu befähigen, instand zu setzen, dass jeder Einzelne eine bewusste und tätige Teilnahme am Gottesdienst und eine dementsprechende Lebensführung als seine eigene Aufgabe übernimmt und in deren Erfüllung sich zu einem mündigen Christen bildet«¹⁶¹.

3.4.4. Die Feier als Maßstab. Überlegungen zum Verhältnis von Sakramenten Katechese und Sakramentenliturgie am Beispiel der Firmung (Jürgen Bärsch)

Der Eichstätter Liturgiewissenschaftler Jürgen Bärsch baut auf den Ausführungen von Reiner Kaczynski auf und beleuchtet kritisch die gegenwärtige Situation der Sakramenten Katechese in Bezug auf die liturgische Feier des Sakraments am Beispiel der Firmung. Ausgehend von schlaglichtartigen Beobachtungen, die sich vor allem aus drei Handreichungen für die Gestaltung von Firmkatechese speisen, stellt er vier Thesen »zu Anfragen und Überlegungen hinsichtlich des Verhältnisses von Sakramenten Katechese und Sakramentenliturgie«¹⁶² auf. Die Firmkatechese, so die erste These, beinhaltet oftmals eine systematische Glaubensunterweisung, bei der der Bezug zur liturgischen Feier erst am Ende der Vorbereitungszeit – und dann nicht selten auch nur kurz – deutlich wird. Die Liturgie selbst sollte jedoch im Sinne einer mystagogischen Katechese zum Anlass bzw. als Ausgangspunkt der Katechese genommen werden. Als zweites weist Bärsch darauf hin, dass Sakramente nicht das Ergebnis er-

¹⁶¹ Kaczynski, *Mystagogie* 44.

¹⁶² Bärsch, *Feier* 52f.

worbenen Glaubenswissen darstellen, sondern »als lebendiges Feierge-schehen in Erscheinung«¹⁶³ treten. Deshalb geht es in der Firmkatechese »um ein Sich-Annähern an die sakramentliche Dimension der Liturgie, und zwar in der Weise, wie sie in der Firmfeier Gestalt gewinnt«¹⁶⁴. Wor-unter jedoch keine alleinige kognitive Auseinandersetzung mit den Ele-menten der Feier zu verstehen ist, sondern die Ermöglichung, »Gottes heilschaffende Gegenwart, die Wirklichkeit seines Heils an sich selbst leibhaft erfahren zu dürfen«¹⁶⁵. Weil, so drittens, nicht mehr von einer ge-lebten, noch dazu liturgisch geprägten, Glaubenspraxis bei Kindern und Jugendlichen ausgegangen werden kann, muss die Vorbereitung auf das Sakrament geprägt sein von eigenen liturgischen Feiern, die das Hinein-finden in das Zeichen- und Handlungssystem von gottesdienstlichem Fei-ern ermöglicht. Wenn sich nun die Sakramentenkatechese auf die Sakra-mentenliturgie bezieht, fordert Bärsch konsequenterweise als viertes, dass die Feier entsprechend gestaltet sein muss, um diese Bemühungen nicht ins Leere laufen zu lassen.

3.4.5. Mystagogisches Lernen in der Liturgiekatechese am Beispiel katechetischer Kirchenerkundungen (Monika Scheidler)

Einen dezidiert religionspädagogischen bzw. katechetischen Blick nimmt Monika Scheidler, Professorin für Religionspädagogik in Dresden, ein und verwendet bewusst den Begriff Liturgiekatechese und nicht liturgi-sche Bildung. Sie versteht darunter »die Erschließung der Gottesbezie-hung in der Feier des Glaubens unter den Aspekten von Lehren und Ler-nen, d.h. [!] unter didaktischen Aspekten«¹⁶⁶. Zuvor zeigt sie auf, dass ne-ben den beiden »Bedeutungsstränge[n] [...] aus den antiken Mysterienkul-ten und [...] dem frühen Christentum«¹⁶⁷, die in den beiden Artikeln von Hauerland und Kaczynski beleuchtet werden, für ein gegenwärtiges reli-gionspädagogisches/katechetisches Verständnis von Mystagogie der myst-agogische Ansatz von Karl Rahner von Relevanz ist. Dem geht es darum »den Menschen zu helfen, in den Spuren ihres Lebens Zeichen der Nähe

¹⁶³ Bärsch, Feier 55.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd. 56.

¹⁶⁶ Scheidler, Lernen 70.

¹⁶⁷ Ebd. 64.

Gottes zu entschlüsseln – allerdings nicht in erster Linie mit Bezug auf liturgische Vollzüge¹⁶⁸. Scheidler spricht daher von den beiden Ansätzen einer liturgischen Mystagogie sowie einer transzendentalen Mystagogie¹⁶⁹ und versteht für beide Ansätze mystagogisches Lernen als einen Prozess des Wahrnehmens, Reflektierens und Deutens der eigenen (Lebens-)Erfahrungen auf die Gottesfrage hin. Im Rahmen der Liturgiekatechese können beide Ansätze zum Tragen kommen. Grundsätzlich ist dabei jedoch darauf zu achten, dass hierbei zwischen Liturgie und Katechese, verstanden als die didaktische Form des Unterrichtens, nicht nur theoretisch, sondern insbesondere auch in der Praxis zu unterscheiden ist. Zwar können Elemente des jeweils anderen angewendet werden, doch muss dies den teilnehmenden Personen deutlich gemacht werden, um keine unklaren Grenzüberschreitungen zu erzeugen. Anhand der fünf Typen liturgiekatechetischer Kirchenerkundungen, die als Paradebeispiel für das Miteinander von didaktischen und liturgischen Formen gelten können, reflektiert Scheidler die in ihren Augen notwendige didaktische Wende der Liturgiekatechese von einem instruktionsdidaktischen, stofforientierten Modell zu einem beziehungsorientierten und damit an den Teilnehmenden orientierten Modell.¹⁷⁰ Zwar macht Scheidler zu Recht deutlich, wo in liturgischen Lehr-Lern-Prozessen Trennlinien geschärft und didaktische (Vor-)Überlegungen bewusst getroffen werden müssen, jedoch kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass sie insbesondere durch die Verengung auf den Begriff Liturgiekatechese und dem damit einhergehenden Verständnis für liturgische Mystagogie im Letzten dem Bildungspotential von Liturgie nicht Rechnung tragen kann.

An der Sommerakademie erhielten die Teilnehmenden im Anschluss an den Vortrag von Monika Scheidler den Auftrag, in Kleingruppen eigene mystagogische Katechesen auf Grundlage des zuvor gehörten in großen Zügen zu konzipieren. Diese sind im Tagungsband vorgestellt.¹⁷¹ Einen Blick auf die gegenwärtige liturgische Form der katechumenalen Fei-

¹⁶⁸ Scheidler, Lernen 65.

¹⁶⁹ Rahners Ansatz im Kontext der Religionspädagogik als »transzendente Mystagogie« zu bezeichnen entnimmt Monika Scheidler dabei von Mirjam Schambeck (vgl. Schambeck, Lernen 403).

¹⁷⁰ Die fünf Typen lauten: liturgiehistorisch, liturgiefunktional, symboldidaktisch, kreativ-gestaltend sowie handlungsorientiert (vgl. Scheidler, Lernen 76).

¹⁷¹ Vgl. Haunerland/Saberschinsky, Liturgie 83–89.

ern im Kontext der Initiation Erwachsener und die darin enthaltenen Potentiale einer mystagogisch-liturgischen Bildung wirft Alexander Saberschinsky.¹⁷² Wobei angemerkt werden muss, dass aufgrund der geringen Zahl (erwachsener) Katechumen*innen und der damit einhergehenden Unbekanntheit dieser Feiern sowie des Katechumenats allgemein dieses Potential wohl nur selten in den Gemeinden zum Tragen kommen kann. Auch in der Ministrant*innenpastoral liturgische Bildung zu intensivieren und insbesondere nicht zur einer reinen Ritenkunde verkommen zu lassen, dafür plädiert Martin Stuesser.¹⁷³ Er bleibt dabei jedoch erstaunlicherweise sehr allgemein beziehungsweise fügt er den zuvor dargestellten Ausführungen nichts Wesentliches hinzu.

3.5. Weitere Fundstellen

3.5.1. Liturgische Bildung (Dominik Blum)

Dominik Blum leitet seinen kurzen Artikel *Liturgische Bildung* im *Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, das in dem genannten Zeit-horizont veröffentlicht wurde, mit dem Satz ein:

»Wer in religionspädagogischem Interesse nach liturgischer Bildung fragt, will die [...] gefeierte Liturgie ausdrücklich als Lernort von Religion und Glaube entdecken und verstehen lernen.«¹⁷⁴

Für Blum trägt eine so verstandene liturgische Bildung auf vierfache Weise zu einer Theorie religiöser Bildung bei. Indem sie zum einen »performative religiöse Bildung« ist, da Liturgie dazu einlädt und herausfordert, »sich zu Religion und Glaube zu verhalten«¹⁷⁵. Des Weiteren ist sie »konzentrierte religiöse Bildung«, da die Liturgie in einer »sinnlich erfahrbar[en] und personal[en]«¹⁷⁶ Weise das Ganze des Christlichen thematisiert. Somit »antizipiert [...] [sie, als drittes,] religiöse, christliche Identität«¹⁷⁷ und beinhaltet aufgrund der Vergegenwärtigung christlicher Heils-

¹⁷² Vgl. Saberschinsky, Feiern.

¹⁷³ Vgl. Stuesser, Mystagogie.

¹⁷⁴ Blum, Bildung 255.

¹⁷⁵ Ebd. 256.

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Ebd. 257.

zusage ein kritisches Potential in Bezug auf die Gegenwart. Schließlich ist liturgische Bildung »gerade im Umgang mit liturgischen Traditionen innovative (oder: generative) religiöse Bildung«¹⁷⁸, indem sie sowohl ein reformatorisches Potential gegenüber der gefeierten Liturgie beinhaltet als auch ein Hineinfinden und Wertschätzen derselben ermöglicht. Die beiden Grundaufgaben liturgischer Bildung, die sich »in der Praxis als die zwei gleichberechtigten Brennpunkte liturgischer Bildung einander durchdringen und aufeinander verweisen«¹⁷⁹, sind für Blum daher zum einen als Bildungsaufgabe die Liturgiefähigkeit des Menschen, um dem Anspruch der tätigen Teilnahme Rechnung zu tragen. Zum anderen beinhaltet liturgische Bildung eine Gestaltungsaufgabe, die zu einer Menschenfähigkeit der Liturgie beitragen soll, um so dem kommunikativen Geschehen der Liturgie Rechnung tragen zu können.

3.5.2. Verstehen, was wir feiern. Liturgische Bildung heute (Iris Maria Blecker-Guczki)

Die derzeitige Leiterin von *Liturgie im Fernkurs*, Iris Maria Blecker-Guczki geht in der Festschrift zum 65. Geburtstag des Liturgiewissenschaftlers Klemens Richter in knappen Zügen ebenfalls nicht nur auf die Notwendigkeit liturgischer Bildung und das altkirchliche Prinzip der Mystagogie ein. Sie macht darüber hinaus deutlich, dass die Bereiche Liturgie und Bildung, im Sinne der Verkündigung und Weitergabe der Lehre der Apostel, in den urchristlichen Gemeinden wesentlicher Bestandteil waren. Daher fordert sie:

»Ihr Interesse [Anm. d. Verf.: das der Gemeindemitglieder] an der Bedeutung liturgischer Vollzüge und an der biblischen Verkündigung müsste geweckt werden. Lernen und Weiterbildung müsste selbstverständliches Element gemeindlichen Lebens werden.«¹⁸⁰

Für eine gegenwärtige liturgische Bildung bezieht sie sich auf Ralph Sauer und seine Unterscheidung einer liturgischen Propädeutik und einer direkten liturgischen Bildung, die »dann eine tiefer gehende Einführung in

¹⁷⁸ Blum, *Bildung* 257.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Blecker, *Verstehen* 126–127.

konkrete liturgische Vollzüge [beinhaltet]«¹⁸¹. Abschließend stellt sie die Materialbrief-Reihe *praxis Gottesdienst*, deren Schriftleitung sie zum Erscheinen des Artikels inne hatte, aber mittlerweile wieder eingestellt wurde,¹⁸² als ideales Beispiel liturgischer Bildung für in der Gemeinde engagierter Laien vor.

3.5.3. Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur. Zu bleibenden Aufgaben der Liturgiereform (Winfried Haunerland)

An den nach wie vor relevanten Auftrag des Zweiten Vatikanischen Konzils, die liturgische Bildung zu intensivieren, erinnert Winfried Haunerland in einem weiteren Artikel in der Festschrift für Manfred Propst zum 65. Geburtstag. In einem kurzen Rückblick auf die liturgische Bildung seit dem Konzil konstatiert er, dass seit den 1968er gesamtgesellschaftlich eine gewisse Abneigung gegenüber der Einübung (tradiierter) Vorgaben herrscht, die sich auch im Bereich der Liturgie sichtbar gemacht hat. Gerade das bereits erwähnte Konzept *liturgische Präsenz* von Thomas Kabel zeigt jedoch, dass vor allem seit den 80er Jahren in der evangelischen Kirche das Bewusstsein wächst, dass liturgische Handlungen der Einübung bedürfen und dies mittlerweile auch im katholischen Bereich Widerhall findet. Anschließend macht Haunerland auch in diesen Ausführungen die Notwendigkeit einer liturgischen Mystagogie insbesondere im Bereich der Predigt deutlich. Gleiches gilt für die immer wieder erwähnte »ars celebrandi«, da »alle mystagogischen Bemühungen zu kurz [greifen], wenn nicht die Feierkultur selbst mystagogische Qualität gewinnt«¹⁸³. Die Kunst des Feierns und die dazu notwendige Bildung bezieht Haunerland in diesem Fall auf die gesamte Gemeinde. In Erweiterung hierzu führt er aus, dass für die, die der Liturgie vorstehen, daher eine »ars praesidendi«¹⁸⁴, eine Kunst des Vorstehens, unabdingbar ist. Denn eine

¹⁸¹ Blecker, Verstehen 128.

¹⁸² Vgl. Uder, Danke.

¹⁸³ Haunerland, Mystagogie 355.

¹⁸⁴ Ebd. 357.

»angemessene Feierkultur muss erkennen lassen, dass es im Gottesdienst um ein Spielen vor dem Herrn geht und nicht um eine selbstgenügsame Beschäftigung der Menschen mit sich selbst«¹⁸⁵.

3.5.4. Anamnesis – Mimesis – Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung (Olaf Richter)

Bereits kurz erwähnt wurde die von Olaf Richter im Sommersemester 2004 verfasste Dissertation zum religiösen Bildungsgehalt innerhalb der Liturgie. Zwar ist Olaf Richter ein evangelischer Theologe, jedoch versteht er seine Abhandlung bewusst ökumenisch ausgerichtet, weshalb nicht wenige der bereits vorgestellten Artikel seine Erkenntnisse erwähnen, und er in Anerkennung seiner Leistungen auch für die katholische Liturgiewissenschaft den Preis des *Deutschen Liturgischen Instituts* im Jahr 2006 erhielt.¹⁸⁶ Entsprechend wird in diesem Fall eine Ausnahme von der eingangs erwähnten Eingrenzung gemacht. Insbesondere bezieht Richter in seine Ausführungen zum einen die bildungstheoretischen Errungenschaften für ein gegenwärtiges Verständnis liturgischer Bildung Romano Guardini mit ein.¹⁸⁷ Zum anderen erschließt er seine bildungstheoretischen Erkenntnisse in Bezug auf den anamnetischen Charakter von Liturgie auf Grundlage des Mysterien Begriffs Odo Casels. Und so hält Richter fest, dass die Mitfeiernden

»Mitspieler in einem anamnetischen Kultdrama [sind], das überhaupt erst durch die tätige Beteiligung in Gang kommt. [...] Eine solche Mit-Ahmung [Anm. d. Verf.: Gemeint ist die mimetische Dimension des Gottesdienstes] bleibt niemals ohne Folgen, sie hinterlässt Spuren, sie prägt und bildet.«¹⁸⁸

¹⁸⁵ Haunerland, *Mystagogie* 359.

¹⁸⁶ Vgl. Brüske, Rezension 64.

¹⁸⁷ Als evangelisches Pardon dient Richter Wilhelm Stählin.

¹⁸⁸ Richter, *Anamnesis* 182. Richter setzt sich nicht nur mit dem Anamnesis-Konzept Casels auseinander, er vertieft und ergänzt es durch eine Art *Relecture* in exegetischer, philosophischer und kulturtheoretischer Hinsicht. Für letzteres bezieht er sich auf die Theorie des kulturellen Gedächtnis von Aleida und Jan Assmann und formuliert folgendes Ergebnis: »Indem die christliche Anamnesis (religiöse und religiös suchende) Menschen in den Raum des christlichen Gedächtnisses führt, das in unserem Kulturkreis weithin gleichbedeutend mit dem kulturellen Gedächtnis ist, kann sie ihnen bisher verschlossene, unbekannte und ungeahnte Traditionen und Perspektiven eröffnen. Damit ermöglicht die christliche Anamnese Freiheit, ei-

Immer wieder macht er in seiner Arbeit darauf aufmerksam, dass der anamnetische Charakter christlicher Liturgie nicht losgelöst werden kann von den beiden anderen Kategorien Mimesis und Epiklesis. Zwar mag auf theoretischer Ebene eine Unterscheidung derselben notwendig erscheinen, im liturgischen Geschehen können die drei Kategorien jedoch nicht isoliert voneinander bestehen:

»Die Anamnese ist das aktive Erinnern der Geschichte Gottes mit Welt und Mensch, und dieses aktive Erinnern geschieht ganz wesentlich in der Form der Mimesis als nachahmende und schöpferische Darstellung des heilsgeschichtlichen Dramas.«¹⁸⁹

Und weil

»der Gottesdienst insgesamt als anamnetisch zu beschreiben ist, so trägt er auch als Ganzes jenen pneumatischen Charakter, der durch die epikletische Anrufung Gottes (nicht nur, aber vor allem) im trinitarischen Eingangsvotum in Anspruch genommen, zugesprochen und performativ in Kraft gesetzt wird.«¹⁹⁰

Ohne vertieft auf die mimetische Kategorie des Gottesdienstes in liturgietheologischer Perspektive einzugehen, sei jedoch angemerkt, dass das Prinzip der Rollenübernahme im Gottesdienst zur Mitahmung des Heilsgedächtnisses kritisch zu hinterfragen bleibt. Dennoch sollen die von

ne Freiheit, welche eine rein säkularisierte Sozialisation unmöglich gewähren kann: sie Freiheit zur Entscheidung für oder gegen den christlichen Glauben. Die Theorie des Kulturellen Gedächtnisses stützt also unsere These vom Gottesdienst als anamnetisch-mimetischen Ort religiöser Bildung. Der Gottesdienst als zentrale ›Erinnerungsfigur‹ des religiösen Gedächtnisses bildet (vorhandene) Religion und er kann dem Abbruch christlicher Traditionen entgegenwirken sowie zu ihrer (Wieder-)Bildung beitragen. Freilich muss er einerseits immer daraufhin überprüft werden, ob in ihm das christliche Gedächtnis in der nötigen Intensität und Klarheit transportiert wird, andererseits bliebe dieser Gedächtnisort unwirksam, wenn die dargestellten Inhalte und Traditionen nicht durch Mimesis lebendig angeeignet würden.« (ebd. 214f.).

¹⁸⁹ Ebd. 216.

¹⁹⁰ Ebd. 257. Richter spricht deshalb bewusst in Abgrenzung zur Epiklese von Epiklesis, um zu »verdeutlichen, dass es mir hier weder vordergründig um den Akt der Anrufung (der im Folgenden freilich auch wichtige Rolle spielen wird) noch um das gleichnamige liturgische Element, sondern wie bei der Anamnese und der Mimesis um eine gleichermaßen liturgie- und bildungstheoretisch fundamentale Kategorie geht.« (ebd.).

Richter herausgearbeiteten »(bildungs-)theoretische[n] Aspekte der Mimesis und ihre Bedeutung für die religiöse Bildung am Gottesdienst«¹⁹¹ kurz skizziert werden. Dies betrifft zum einen die sich in der Mimesis aufzeigende zeitliche Distanz. Die Anamnese »geht in bildungstheoretischer Hinsicht [...] zeitlich voraus«¹⁹². Das dadurch erzeugte zeitliche Dazwischen ermöglicht Bildung. Denn diese

»ereignet sich immer in einer zeitlichen Verzögerung gegenüber dem Ursprungseindruck – sie braucht die mimetische Distanz bzw. den entsprechend zeitlichen Distanzraum zur Selbstvergegenwärtigung«¹⁹³.

Zugleich besitzt dieses zeitliche dazwischen ein, für Bildungsprozesse notwendiges, kritisches Potential. Mimetische Bildungsprozesse, so Richter weiter, besitzen jedoch eine gewisse Ambivalenz, da sie durchaus destruktiv wirken können, »vor allem, wenn die Teilnahme am mimetischen Bildungsprozess durch bestimmte Gegebenheiten erzwungen wird«¹⁹⁴. Diese Gefahr scheint für ihn jedoch

»bei der liturgischen Mimesis [...] weit geringer [zu] sein [...]: einerseits durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und andererseits durch die Existenz eines symbolisch-rituellen Raumes, der bekanntermaßen Freiheit für sehr vielfältige Konnotationen [...] gewährt.«¹⁹⁵

Ebenfalls ambivalent zu betrachten ist, dass in der Liturgie ausgehend von den heilsgeschichtlichen Ur- und Vor-Bilder durch Anamnese und Mimesis

»neue, kreativ geformte und ganzheitliche Abbilder [entstehen][...] In diesen dramatisch dargestellten und gemeinsam neugeformten Bildern liegt die gesamte (Bildungs-)Kraft der Mimesis. In der mitahmenden Auseinandersetzung mit diesen Bildern wird Bildung ermöglicht.«¹⁹⁶

Weil jedoch diese Bilder in Freiheit und daher kritisch rezipiert werden müssen und zugleich ihren Rückbezug an das heilsgeschichtliche Geschehen Gottes nicht verlieren dürfen, »ist es gut [...], wenn die ambiva-

¹⁹¹ Richter, Anamnese 239.

¹⁹² Ebd. 240.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Ebd. 242.

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Ebd.

lente Beurteilung der Bilder in der jüdisch-christlichen Tradition stets gleichsam als theologischer Stachel gewährt bleibt«¹⁹⁷. Da Mimesis, so eine weitere Erkenntnis Richters, »nicht nur ein ästhetischer, sondern vielmehr ein im umfassenden Sinn anthropologischer Begriff«¹⁹⁸ ist, und auch die Liturgie ein körperlich-leibliches Geschehen ist, »erweisen sich Gesten und Rituale als elementare mimetische Bildungsmedien«¹⁹⁹. Wobei

»die vielfältigen Ausdrucksformen [...] einerseits zu den Kennzeichen der Mimesis gehören und andererseits zugleich notwendige Voraussetzungen für den Prozess mimetischer Bildung sind«²⁰⁰.

Als weitere Kategorie, unter der Richter die Mimesis als bildungstheoretisches Potential betrachtet, ist die des Spiels. Darin kommt, trotz aller Zielgerichtetheit des Gottesdienstes, die Zweckfreiheit desselben zum Ausdruck. Die Mimesis wiederum

»eröffnet durch seine (Zweck-)Freiheit einen Raum zur experimentellen Aneignung. Darstellung [Anm. d. Verf.: Richter meint damit den eher dramatisch-annamnetischen Charakter] und experimentelle Aneignung sind die zwei Seiten des einen Bildungsprozesses«²⁰¹.

Den Gottesdienst in seiner mimetischen Dimension zu betrachten, zeigt darüber hinaus auf, dass der Gottesdienst ein gemeinschaftliches Geschehen ist. Denn das göttliche Heilsgeschehen szenisch auszudrücken, bedarf immer die*den Andere*n, und trägt so zu einer Identitäts- und Gemeinschaftsbildung bei. Zugleich findet in der Liturgie die »Begegnung mit Gott als dem ›Ganz Anderen«²⁰² statt.

»Diese Differenz Erfahrung ist wichtig für die Selbstgewissheit liturgischer Bildung und religiöser Bildung im allgemeinen [!]: Jede mimetische ›Reibungsfläche

¹⁹⁷ Ebd. 243. Richter bezieht sich hierbei auf das (alttestamentliche) Bilderverbot und macht deutlich, dass »Bilder im Gottesdienst [...] [weder] nur noch selbstreferenziellen Charakter haben« dürfen, noch »einen magisch-allumfassenden Anspruch auf die Rezipienten« erheben dürfen. (ebd).

¹⁹⁸ Ebd. 244.

¹⁹⁹ Ebd. 245.

²⁰⁰ Ebd. 247.

²⁰¹ Ebd. 251.

²⁰² Ebd. 253.

che« am Fremden, Neuen und Anderen ist ein [!] Chance zur Entdeckung neuer Welten und vielleicht auch der Welt des Glaubens.«²⁰³

Schließlich weist Richter darauf hin, dass die Mimesis und damit das gottesdienstliche Geschehen ein wechselseitiger Rezeptionsprozess ist: »Die Rezipienten formen das Gedächtnis kreativ mit und werden dadurch ihrerseits von den Inhalten des Gedächtnisses geformt.«²⁰⁴ Für den sich darin ereignenden Bildungsprozess ist interessant, dass die Teilnehmenden »Aneignung nicht hervorbringen [müssen], sondern diese ereignet sich ganz selbstverständlich in, mit und unter der anamnetisch-mimetischen Dynamik und der symbolisch-rituellen Darstellung«²⁰⁵. In Abgrenzung zu den beiden weiteren (religiösen) Bildungsorten mit anamnetisch-mimetischen Charakter, namentlich dem religiösen Schauspiel und dem Bibliodrama, macht Richter deutlich, weshalb erst der epikletische Charakter »den Gottesdienst in ganz herausragender Weise als Ort religiöser Bildung qualifiziert und ihn darin zugleich [von allen anderen Orten] unterscheidet«²⁰⁶. Weil in der Liturgie Gottes Geist wirkt, werden die Mitfeiernden hineingenommen in das sich anamnetisch-mimetisch ereignende Heilshandeln Gottes. Teilnehmende eines Gottesdienstes sind daher niemals nur Zuschauende, wie auch die liturgisch Handelnden niemals nur Schauspielende sind. Für Richter bedeutet dies: »Und nur diese [Anm. d. Verf.: pneumatische] Wirklichkeit qualifiziert die religiöse Bildung am Gottesdienst im Unterschied zu anderen Bildungsorten als spirituelle Bildung.«²⁰⁷ Entsprechend plädiert Richter dafür, scheinbar widerständige und sperrige Elemente der Liturgie nicht im Sinne einer falsch verstandenen Inkulturation wegzulassen, sondern als Bildungspotential für die Auseinandersetzung mit dem »Ganz-Anderen« zu sehen.

Richters dargestellte bildungstheoretischen Überlegungen münden abschließend in vier praktisch-theologischen Desideraten, »durch die einerseits der anamnetische Charakter der Liturgie, andererseits die mimetische Bezugnahme der Rezipienten und damit insgesamt die Bildungswir-

²⁰³ Richter, *Anamnesis* 253.

²⁰⁴ Ebd. 254.

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Ebd. 275.

²⁰⁷ Ebd. 279.

kung des Gottesdienstes gefördert werden könnte«²⁰⁸. So fordert er erstens, dass der anamnetisch-mimetisch-epikletische Charakter des Gottesdienstes stärker erschlossen und in der Feier intensiviert werden muss. Dies bedeutet zum einen, dass auch für ihn eine liturgische Bildung immer einhergeht mit der Reform der Liturgie sowohl bezüglich des je eigenen Handelns der liturgischen Beteiligten wie der gesamten (Feier-)Gemeinde als auch für die (amtlich geordnete) Feier des Gottesdienstes insgesamt. Eine Feier, die nicht so gefeiert wird, dass in ihr der genannte Charakter zum Tragen kommt, kann im Letzten keinen Beitrag zu einer liturgischen oder religiösen Bildung leisten. Aber zum anderen ist auch für Richter klar, dass »es auf der anderen Seite naiv zu glauben [wäre], dass dieser Prozess darüber hinaus nicht auch einer erschließenden (mystagogischen) Begleitung bedürfte«²⁰⁹. Diese beiden Forderungen treffen darüber hinaus insbesondere für die im anamnetischen Charakter der Liturgie aufscheinende Zeit-Verschränkung zu.

»In pastoralliturgischer Hinsicht ist im Interesse liturgischer Bildung deshalb zu verdeutlichen: Gott nähert sich uns, indem er im dargestellten Heilsereignis auf uns zu kommt [!], und wir nähern uns zugleich ihm, indem wir im Glauben das Vergangene und Zukünftige darstellen und erfassen.«²¹⁰

Gottesdienstliches Feiern ist also eingespannt zwischen dem geschichtlichen Geschehenem und dem Antizipieren des Kommenden, im gegenwärtigen Tun. Und in dieser sich Zeit-Verschränkenden-Gegenwart geschieht (religiöse) Bildung. Diese für die liturgische Bildung zeitliche Dimension betrifft dabei nicht nur die einzelne Feier an sich, sondern gilt neben dem Kirchenjahr als Ganzes, das in seiner zeitlichen Ordnung die Heilsgeschichte widerspiegelt, auch für die Tagzeitenliturgie. Als zweites Desiderat, das im evangelischen und reformierten Raum noch stärker ausfällt als im katholischen, benennt er die stärkere Erschließung und In-

²⁰⁸ Ebd. 280.

²⁰⁹ Ebd. 290. Richter macht in seinem Grundalgenkapitel darauf aufmerksam, dass der Mystagogiebegriff einer gewissen Unschärfe unterliegt. (vgl. ebd. 54–60) Er versteht daher Mystagogie »in diesem Zusammenhang [...] eine liturgiebegleitende Erschließung des Wesens und der Bedeutung des Gottesdienstes, mithin jenen Prozess der – für die Mitfeier selbst und darin zugleich für die religiöse Bildung unabdingbaren – liturgischen Bewusstseinsweiterung.« (ebd. 290).

²¹⁰ Ebd. 299.

tensivierung des bildhaften Charakters von Gottesdienst und Kirchenraum. Denn

»in der Tat liegt es in bildungskategorialer Hinsicht nahe, nach dem (Vor-)Bild zu fragen, das (und das zeigt im Deutschen bereits der etymologische Zusammenhang) jeder Bildung notwendigerweise zugrunde liegt«²¹¹.

Entsprechend bedarf es bei allen Beteiligten, allen voran bei den für die Liturgie Verantwortlichen und Gestaltenden, »eine gewisse ästhetische Kompetenz, die heute längst nicht mehr selbstverständlich vorauszusetzen ist«²¹². Ebenfalls geht Richter an dieser Stelle nochmals auf die bereits erwähnte notwendige Bildkritik ein, die zu einer reflektieren Übernahme von (Vor-)Bildern mahnt. Das dritte Desiderat bezieht sich auf den spielerisch-dramatischen Charakter der Liturgie, der insbesondere in der Rollenübernahme zum Ausdruck kommt. Da der sich noch im folgenden Teilkapitel skizzierte Artikel Richters mit diesem Desiderat (zuweilen Wortgleich) befasst, wird von einer weiteren Vertiefung an dieser Stelle abgesehen. Hintergrund ist auch die vom Verfasser dieser Arbeit kritische Haltung gegenüber dem Verständnis Richters in Bezug auf die Rollenübernahme im Gottesdienst. Das letzte Desiderat, das Richter benennt, betrifft das mimetische Schweigen, das den Raum öffnet, den anamnetischen Prozess zum Tragen zu bringen. Richter bezeichnet dieses Schweigen als Mediation und grenzt es ab von anderen Formen des Schweigens in der Liturgie, wie dem beim persönlichen oder liturgischen Beten, Sammeln oder zum Ausdruck des Unsagbaren. »Schweigen wird deshalb [...] hier nicht als ein rein passiver Vorgang, sondern als ein anzeigendes Nachspüren des dargestellten Gedächtnisses verstanden.«²¹³ Dieses Schweigen dient dabei, wie bereits für die Frage nach der Zeit, als Moment, in dem sich Bildung ereignen kann. »Überhaupt,« so schließt Richter seine Ausführungen, »gilt es in bildungstheoretischem Interesse jeder Hast, jeder überzogenen Betriebsamkeit und jedem Aktionismus in der Liturgie [...] zu wehren.«²¹⁴

²¹¹ Richter, *Anamnesis* 301.

²¹² Ebd. 305.

²¹³ Ebd. 342.

²¹⁴ Ebd. 346.

3.5.5. Dramaturgie und Mystagogie. Die Bedeutung des dramatischen Charakters der Liturgie für die liturgische Bildung (Olaf Richter)

Nicht nur die *Trierer Sommerakademie* im Jahr 2006, sondern auch das Treffen der liturgischen Nachwuchswissenschaftler*innen im selben Jahr (bezeichnet als *AKL-Junior-Tagung*), rund fünf Monate zuvor, befasste sich mit der Frage des Zusammenwirkens von Liturgie und Mystagogie. Von den gehaltenen beziehungsweise aus diesem Anlass veröffentlichten Beiträgen²¹⁵ sticht im Blick auf die liturgische Bildung insbesondere Olaf Richter hervor. Er fasst Liturgie dabei als dramaturgisches Spiel heilsrelevanter Ereignisse auf. Dies erfordert, den bildungstheoretischen Gehalt von Gottesdienst unter diesem Verständnis zu untersuchen, wie er dies selbst in der vorgestellten Dissertation getan hat. Richter analysiert also den Gottesdienst insbesondere in seinen bildungstheoretischen Motiven unter den Aspekten der Dramaturgie, des Spiels, der Inszenierung und nicht zuletzt in der Rollenübernahme. Dabei bleibt jedoch offen, worin das Ziel der liturgischen beziehungsweise religiösen Bildung liegt. Dass es beim Gottesdienst einzig und allein um den »Anteil an dem heilschaffenden Hinübergang Christi zum Vater«²¹⁶ geht, erscheint (aus katholischer) Perspektive zu kurz gegriffen (Stichwort »Quelle und Höhepunkt« sowie »Personwerdung«). Einerseits interessant und zugleich in der Begrifflichkeit zu diskutieren, sind die Überlegungen zur Rollenübernahme im Gottesdienst. Wo diese mit der Frage nach der tätigen Teilnahme korrespondieren und folglich klarmachen, dass es sich bei der Liturgie als ein heiliges Spiel nicht um Zuschauerrollen handelt, erscheinen sie brauchbar für Perspektiven der liturgischen Bildung. Wohingegen sie in eine starke Analogie (und zuweilen sogar Allegorese) mit biblischen Erzählungen gebracht werden, scheint Vorsicht geboten.

²¹⁵ Vgl. Liturgisches Jahrbuch 56 (2006) 81–139. Der Tagungsbericht ist nachzulesen bei Wahle, Glauben. Der Artikel von Richter scheint wohl kein direkter Beitrag auf der Tagung gewesen zu sein.

²¹⁶ Richter, Dramaturgie 98.

3.5.6. Gottesdienst ins Bild gesetzt. Mystagogie – eine Anfrage an Fernsehübertragungen von Gottesdiensten (Alexander Saberschinsky)

Ebenfalls aus demselben Heft erwähnenswert ist der Beitrag von Alexander Saberschinsky, Liturgiereferent des Erzbistums Kölns, der in seinen Überlegungen zum mystagogischen Potential von Fernsehübertragungen von Gottesdiensten auf ein sehr konkretes Feld liturgischer Fragestellungen eingeht. Dieses besitzt durchaus ein Potential für die liturgische Bildung. Denn die »große und zu nutzende Chance einer Live-Übertragung eines Gottesdienstes darin liegt [!], das liturgische Geschehen zu erschließen und zu dem gefeierten Geheimnis hinzuführen«²¹⁷. Gerade dann, wenn man bedenket, dass solche Übertragungen ein niederschwelliges Angebot für der Liturgie Fernstehende bietet und insbesondere bei besonderen, zeitgeschichtlichen Anlässen eine Vielzahl hiervon das Angebot wahrnimmt.²¹⁸

3.5.7. »Dass die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen«. Liturgisches Lernen als Beitrag zu einer ästhetischen Bildung (Stefan Altmeyer)

In Reaktion auf die zuweilen skeptisch bis ablehnende Haltungen bezüglich liturgischer Bildung am Lernort Schule versucht der Mainzer Religionspädagogikprofessor Stefan Altmeyer aufzuzeigen, wie diese »als Teil religiös-ästhetischer Bildung begründet und realisiert [...] werden kann«²¹⁹. Dabei leitet ihn der Gedanke nach der Zweckfreiheit der Liturgie, wie er ihn bei Guardini vorfindet, der darüber hinaus »eine Verbindung zwischen Liturgie und Ästhetik, zwischen liturgischer und ästhetischer Bildung«²²⁰ zieht. Diese Zweckfreiheit »ist für ihn [Anm. d. Verf.: Guardini] die Voraussetzung, Liturgie zu feiern, und ist umgekehrt dasjenige Ele-

²¹⁷ Saberschinsky, Gottesdienst 117.

²¹⁸ Saberschinsky berichtet von einem entsprechenden Symposium mit Vertreter*innen deutscher Fernsehanstalten rund ein Jahr nach den großen Feierlichkeiten anlässlich des Todes von Johannes Paul II und der Einführung Benedikt XVI und geht dabei auf die Herausforderungen aber auch Chancen solcher Anlass- und Großgottesdienste ein.

²¹⁹ Altmeyer, Seele 191.

²²⁰ Ebd.

mentare, das durch Liturgie gelernt werden kann«²²¹. Für Altmeyer bedeutet

»[l]iturgische Bildung (nicht nur) in der Schule [...], Liturgie als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule des Lebens und Glaubens in ihren Beziehungsdimensionen und somit als Ort ästhetisch-religiösen Lernens zu entdecken«²²².

Die Chance liegt für ihn darin, dass sich zwar die Frage nach der Liturgiefähigkeit des Menschen, die vor rund hundert Jahren bereits Guardini bekanntermaßen aufgeworfen hat, weiter verschärft hat. Zugleich

»zeigt sich [...], dass die religiöse Sehnsucht [der Menschen] sich auch heute durchaus ihre ästhetischen Formen sucht (Stichwort: Ästhetisierung). [...] Das Religiöse findet Formen eher im ›profanen‹ Alltagsleben als in der Gottessuche oder in der Feier der Liturgie. Man spricht deshalb vom Verschwinden der sog. ›großen Transzendenzen‹ und dem Wachsen der ›kleinen Transzendenzen‹.«²²³

Hier kann für Altmeyer eine als ästhetische Bildung verstandene liturgische Bildung anknüpfen, die ein religiöses Lernen abseits rein kognitiver Auseinandersetzung praktiziert. Zu Recht weist Altmeyer abschließend darauf hin, dass eine Fokussierung oder gar Engführung liturgischer Bildung auf die Feier der Eucharistie, diese nicht nur überfordert, sondern letztlich auch verfehlt. Er gibt daher »einige Hinweise im Sinne elementarer Stufen einer liturgisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule«²²⁴, die sich auf die Bereiche Stille, Raum, Zeit und Rhythmus, Symbol und Geste, Musik und Gesang sowie Ritual und Gebet beziehen. Insgesamt kritisch anzumerken ist jedoch, dass Altmeyer durch die Verengung liturgischer Bildung auf eine (reine) ästhetische Bildung die heilsrelevante Bedeutung christlicher Liturgie, als Feier des Pascha-Mysteriums, außer Acht lässt. Er kritisiert daher Pichlmeier und Haunerland, die, wie bereits beschrieben, deutlich machen, dass liturgische Bildung abhängig vom Liturgieverständnis ist und demnach letztlich eine theologische Bildung (Pichlmeier) ist und zur theologischen Liturgiefähigkeit die Taufe sowie eine erste Beheimatung im Glauben zwingend dazu gehört (Haunerland). Dadurch verlässt Altmeyer jedoch in letzter Konse-

²²¹ Ebd.

²²² Ebd. 193.

²²³ Ebd. 195.

²²⁴ Ebd. 196.

quenz den Boden, auf dem eine liturgische Bildung fußt, die eben nicht in einer ästhetischen Bildung aufgeht. Interessanterweise führt er hierzu als Gewährsmann Dominik Blum an. Dieser schreibt jedoch dezidiert davon, dass liturgische Bildung gerade auch im religionspädagogischen Verständnis an dem kirchlichen Verständnis von Liturgie anzuknüpfen hat.²²⁵ Altmeyer lässt dies jedoch augenscheinlich außer Acht, weshalb der Anspruch, dass »Liturgie nicht pädagogische verzweckt werden darf«²²⁶, in seinen Ausführungen schwimmt.

3.5.8. »Lass uns immer tiefer erkennen...«. Zur Bedeutung der liturgischen Bildung für das Leben (Winfried Haunerland)

Im Rahmen des zehnjährigen Jubiläums der *Liturgieschule Wies* (2014) hielt Winfried Haunerland wiederum einen Vortrag zum Thema liturgische Bildung, der in der praxisorientierten Zeitschrift des Bistums Augsburg *Preadica Verbum* erschien.²²⁷ In dem Artikel spiegeln sich die bereits skizzierten Linien wider, die Haunerland in dem Themenfeld liturgische Bildung vertritt. So hält auch er dieses Mal wieder fest, dass liturgische Bildung ein Beitrag zur (abendländischen) Allgemeinbildung ist, denn es ist notwendig,

»auch liturgisches Wissen zu erwerben, wenn er [Anm. d. Verf.: gemeint ist der im kantischen Sinne moderne-aufgeklärte Mensch] verständig mit den Kulturgütern umgehen und selbstständig urteilen will«²²⁸.

Darüber hinaus leistet für Haunerland liturgische Bildung einen Beitrag zum Hineinfinden in den Glauben der Kirche, indem nicht nur für Kirchenferne das Mitfeiern von Gottesdiensten einen (ersten) Zugang zu diesem Glauben bietet.

»Sie lernen die Kirche in ihrem Gottesdienst kennen. [...] Und wenn sie von etwas angerührt werden und Fragen stellen, dann kann die Deutung des liturgischen Erlebens zu einer ersten Annäherung an den Glauben führen.«²²⁹

²²⁵ Vgl. Blum, Schulleben 398f.

²²⁶ Altmeyer, Seele 192.

²²⁷ Die *Liturgieschule Wies* ist eine Einrichtung des Fachbereichs Liturgie der Diözese Augsburg und der Katholischen Landvolkshochschule Wies.

²²⁸ Haunerland, Bedeutung 603.

²²⁹ Ebd. 604.

Weil jedoch auch für diejenigen, denen vor allem durch die familiäre Sozialisation eine Beheimatung im Glauben und der Liturgie gegeben ist, eine liturgische Bildung notwendig bleibt, geht Haunerland logischer Weise auch in diesem Aufsatz auf die Notwendigkeit der tätigen Teilnahme und einer mystagogisch geprägten Liturgie ein. Für ihn ist daher das Bildungsziel liturgischer Bildung

»ein Mensch, der Liturgie feiern kann und von der Liturgie geprägt ist. Das ist gerade nicht ein Mensch, der alles weiß, sondern ein Mensch, der staunend vor der Größe Gottes steht [...]. Liturgische Bildung zielt [...] auf den vom Pascha-Mysterium geprägten Menschen«²³⁰.

Abschließend hält er ein Plädoyer dafür, dass liturgische Bildung auch zu einer (Gemeinde-)Pastoral beiträgt, die ein Leben der Gemeinde in und durch die Feier der Sakramente ermöglicht.

3.5.9. »Denn um ein ganz bestimmtes Können handelt es sich hier, um ein Werden und Wachsen ...« (Guardini). Thesen zu liturgischer Bildung in der Erwachsenenbildung (Florian Kluger)

In einem Sammelband, der sich der *Theologischen Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese* widmet, formuliert der Eichstätter Liturgiewissenschaftler Florian Kluger neun Thesen zur liturgischen Bildung in der Erwachsenenbildung.²³¹ Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen

²³⁰ Ebd. 609.

²³¹ Der Band geht zurück auf das gleichnamige Fachsymposium anlässlich des 40 jährigen Jubiläums des *Münchner Bildungswerks. Katholische Erwachsenenbildung in Stadt und Landkreis München e.V.* Augenscheinlich gehört der Artikel von Kluger zu den im Anschluss ergänzten, nicht am Symposium gehaltenen, Beiträgen (vgl. Achilles/Roth, *Erwachsenenbildung* 11.14.). Eine Kurzfassung seiner Überlegungen sind im gleichen Jahr in der praxisorientierten Zeitschrift *Gottesdienst* zu finden (vgl. Kluger, Buch).

Florian Kluger habilitierte sich im Sommersemester 2018 mit einer Arbeit zur liturgischen Bildung in der Neuzeit anhand von Liturgieerklärungen zu den Initiations sakramenten bei drei Geistlichen von Mitte des 16. bis Anfang des 20. Jahrhunderts. Zwar bedarf es bei liturgischen Bildungsbemühungen einem Verständnis für die Tradition der Kirche und ihres Gottesdienstes, insbesondere da nicht nur die Riten selbst, sondern auch deren Sinnzuschreibung geschichtlich geworden sind. Kluger legt in seiner Arbeit jedoch einen Schwerpunkt auf die in den Liturgieerklärungen durscheinende praktizierte Liturgie der jeweiligen Zeit und sieht diese als

nimmt dabei das Liturgieverständnis von Romano Guardini, der nach dem Wesen und Sein des liturgischen Vollzugs und damit nach der Verbindung von Liturgie und Bildung fragt. Für Guardini handelt es sich dabei »um ein ganz bestimmtes Können [...], um ein Werden und Wachsen, wirklich um ein Sein«²³². Und so ist auch für Kluger liturgische Bildung mehr als nur die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, sondern »Bildung zur Ausprägung der individuellen geistigen Kräfte«²³³. Gerade im Rekurs auf den Bildungsbegriff von Meister Eckart aber auch in der säkularen Prägung, die Bildung als »Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen«²³⁴ versteht, impliziert dies (zumindest bei religiösen Menschen) die Gottesbeziehung. Dabei, so Kluger weiter, hat liturgische Bildung nicht nur die Feier des Gottesdienstes selbst zum Gegenstand, sondern erstreckt sich auf das gesamte Feld dessen, was mit der Feier des Glaubens der Kirche in Verbindung steht. Aufgrund der Tatsache, dass Liturgie ein Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch darstellt, macht auch Kluger deutlich, dass die darin gemachten Erfahrungen den Teilnehmenden entweder im Vorfeld oder Nachgang erschlossen werden müssen. Liturgische Bildung kann dabei aus zwei Perspektiven geschehen. Neben der Perspektive der Teilnehmenden, die vor allem den gläubigen, mitfeiernden Menschen im Blick hat und zu jener bereits genannte tätige Teilnahme befähigen möchte sowie dabei ein kritisches Potential besitzt, existiert auch eine Perspektive von außen. Insbesondere ist dies dann der Fall, wenn Kirchenferne, Angehörige anderer Religionen oder Nicht-Glaubende den kirchlichen Gottesdienst und dadurch auch Inhalte des christlichen Glaubens verstehen lernen wollen. Darüber hinaus kann eine solche Form liturgischer Bildung auch zur Reflexion der eigenen religiösen Handlungen und Kulte führen. Für beide Perspektiven, die sich sowohl gegenseitig ergänzen wie auch überschneiden, formuliert Kluger als primäres Ziel die Ermöglichung von Partizipation, wobei er dies nicht nur auf den liturgischen Vollzug, sondern auch in Bezug auf den Bil-

einen »Beitrag zur liturgiehistorischen Forschung und soll dezidiert als solche verstanden werden« (Kluger, Bildung 4).

²³² Guardini, Liturgie 25.

²³³ Kluger, Können 197.

²³⁴ Ebd.

dungsprozess selbst bezieht. Da dabei die Ziele liturgischer Bildung grundsätzlich Kontext- und Zielgruppenabhängig sind, sind zur

»Qualitätssicherung [...] Bildungsziele im Vorfeld zu diskutieren und festzulegen. Solche Ziele können inhaltlich profiliert sein, aber auch durch einen Kompetenz orientierten Zugang ergänzt werden.«²³⁵

Liturgische Dienste, als eine zentrale Zielgruppe liturgischer Bildungsbemühungen, fungieren hierbei einerseits als Multiplikator*innen, andererseits zeigen die Überlegungen zur Frage nach der Kunst des Feierns, der »ars celebrandi«, die Notwendigkeit der eigenen Sensibilität und Reflexion für liturgisches Geschehen, das immer auch im Miteinander der Feiernden geschieht. Indem sich, so Kluger abschließend nochmals auf Guardini beziehend, liturgische Bildung mit der Vielgestalt von Liturgie auseinandersetzt, kann ein Wachsen und Werden gerade auch an fremd erscheinenden Formen gelingen. »Liturgische Bildung kann in diesem Zusammenhang zu einer spirituellen Reifung beitragen.«²³⁶

3.5.10. Liturgie im öffentlichen Raum – eine Herausforderung rituell-liturgischer Bildung (Benedikt Kranemann)

Auf einen weiteren, speziellen Aspekt liturgischer Bildung, der in einer gewissen Weise dem der Übertragung von Gottesdiensten im Fernsehen ähnlich ist, (vgl. 3.5.6) geht Benedikt Kranemann in der Zeitschriften-Reihe *Zeitschrift für Pastoraltheologie* (ehemals *Pastoraltheologische Information*) ein. Aufgrund eines zunehmenden religiösen Pluralismus, so Kranemann, wird ein

»neuer Raum für liturgisch-rituelles Handeln der Kirche [...] wahrgenommen und erfordert eine entsprechende Qualifikation der Verantwortlichen. Er kann die Gesellschaft meinen, etwa wenn Trauerfeiern nach großen Katastrophen unter kirchlicher Beteiligung oder von den Kirchen vorbereitet begangen werden. Es kann sich aber auch um Lebenssituationen einzelner »Nichtgläubiger« oder Konfessionsloser handeln, in denen das liturgisch-rituelle Handeln der Kirchen in Anspruch genommen wird.«²³⁷

²³⁵ Ebd. 207.

²³⁶ Ebd. 209.

²³⁷ Kranemann, Liturgie 38. Kranemann geht dabei beispielhaft auf die Trauerfeiern anlässlich des Zugunglücks in Eschede (1998), des Tsunamis im Indischen Ozean

Weil sich diese Feiern »nicht selten angesichts gesellschaftlicher Kontingenzerfahrungen« ereignen, werden sie »in Gestalt und Funktion auf die jeweilige Feiersituation hin konzipiert«²³⁸. Folglich braucht es nicht nur ein besonderes Gespür für die jeweilige Situation und Liturgie auch im Blick auf die Teilnehmenden durch die Verantwortlichen, sondern nochmals ein erweitertes Verständnis von liturgischer Bildung bei allen Beteiligten. Demnach braucht es zum einen eine Glaubenskompetenz »seitens der Kirche Handelnden«, die »wissen, was das christliche Fundament ihres Handelns ist und wie sie die Glaubenshoffnung anderen in einer bestimmten Lebenssituation zusprechen können.«²³⁹ Dabei, so Kranemann weiter, sind die anderen nicht selten im Glauben Suchende. Entsprechend setzen

»[s]olche Liturgien oder Feierformen [...] Menschen voraus, die sich als Glaubende gleichwohl als Suchende begreifen und ein Grundverständnis für die Fragen der Mitmenschen aufbringen. Dabei reicht allein Wissen nicht aus, sondern es bedarf der Offenheit für das Suchen und Fragen der anderen.«²⁴⁰

Schließlich weist auch Kranemann auf die Notwendigkeit einer liturgisch-rituellen Kompetenz, einer »ars celebrandi«, einer Fähigkeit mystagogisch zu feiern hin.

»Die einzelne Feier muss deshalb aus sich heraus Plausibilität besitzen. [...] Das ist schon innerhalb der kirchlichen Liturgie schwierig, wird aber in der Liturgie oder der religiösen Feier in der Öffentlichkeit noch komplizierter, weil die Verstehensvoraussetzungen andere sind.«²⁴¹

3.6. Zwischenfazit: Forschungsdesiderat

Die vorgestellten Diskussionsbeiträge zeigen übereinstimmend auf, dass sich liturgische Bildung keinesfalls in einer reinen Wissensvermittlung

(2004), der Amokläufe in Erfurt (2002) und Winnenden (2009) sowie die mit einem »ganz anderen Sitz im Leben [...] in Ostdeutschland verbreiteten Lebenswendenfeiern [ein]. Sie verstehen sich als Alternative zur Jugendweihe« (Kranemann, Liturgie 43).

²³⁸ Kranemann, Liturgie 39.

²³⁹ Ebd. 45.

²⁴⁰ Ebd. 47.

²⁴¹ Ebd.

erübrigen darf und weit mehr als dies ist. Sicher, darauf weisen die Autor*innen nachvollziehbarer Weise hin, bedarf es durchaus Momente, Zeiten und Orte liturgischer Wissensvermittlung. Diese sollten jedoch zugleich immer eingebunden sein in die Weite dessen, was liturgische Bildung ermöglichen möchte. Entsprechend werden die aufgezeigten Überlegungen vielfach rückgebunden an die liturgietheologischen Ausführungen des Zweiten Vatikanischen Konzils, in denen die Reform der Liturgie auf das engste mit der liturgischen Bildung verbunden ist. Am deutlichsten wird dies in der Auseinandersetzung mit der tätigen Teilnahme. Damit einhergehend fordern nicht wenige der Autor*innen die nach wie vor notwendig bleibende Reform der Liturgie, um so zu einer Menschenfähigkeit der Liturgie beizutragen. Diese Reformforderungen betreffen dabei nicht nur die amtlich vorgegebene Art und Weise der zu feiernden Liturgie, sondern gerade auch die Art und Weise, wie diese Vorgaben in den (Pfarr-)Gemeinden umgesetzt werden. Die Forderung nach der (Selbst-)Reflexion der liturgisch Verantwortlichen geht einher mit der Forderung nach einer als mystagogisch oder lebendig bezeichneten Liturgie. Ohne an dieser Stelle weiter in die bereits aufgezeigten Auseinandersetzungen um die Begrifflichkeiten von Mystagogie und mystagogischer Liturgie einzusteigen, die nicht selten daher rühren, dass diese Begriffe vielfältig interpretiert und angewendet werden können, soll festgehalten werden, dass mit mystagogischer Liturgie letztlich gemeint ist, Liturgie so zu feiern, dass der Glaube, der darin gefeiert wird, auch wirklich zum Ausdruck kommt. Insofern sollte jede Liturgie eine mystagogische Liturgie sein. Und indem Liturgie mystagogisch gefeiert wird, wird sie selbst zum Lernort. Dabei fungiert dieser Lernort, zumindest in theoretischer Hinsicht, in zweifacher Weise. In der Feier selbst wiederum lässt sich dies nicht voneinander trennen. Die eine Perspektive ist Liturgie als Lernort für die Liturgie selbst. Die zweite macht insbesondere Olaf Richter deutlich, wenn es um die Bildung in der Liturgie, in den Worten Guardini »um ein Werden und Wachsen, wirklich um Sein«²⁴² geht. Liturgie als Lernort ist beziehungsweise muss so ebenfalls vielfach geäußert und gefordert, dabei eingebunden sein in das Leben der (Pfarr-)Gemeinde. Dies betrifft einerseits das Zueinander von Orten liturgischer Bildung außerhalb der Liturgie, wie beispielsweise die (Sakramenten-)Katechese, zum

²⁴² Guardini, Liturgie 25.

Lernort in der Liturgie. Andererseits trifft dies insgesamt für die Feier des Glaubens der Kirche zu, die ja Quelle und Höhepunkt des ganzen kirchlichen Handelns ist. Dies muss dann konsequenterweise sowohl in der Gestaltung der Feier wie auch in der Gestaltung des gesamten kirchlichen Lebens erfahrbar werden.

Ebenfalls in der Natur der Sache liegend machen nicht wenige der genannten Autor*innen darauf aufmerksam, dass Liturgie ein zweckfreies Handeln darstellt. Darauf hinzuweisen ist deshalb notwendig, da im Kontext liturgischer Bildung die Gefahr einer Pädagogisierung der Liturgie auf der Hand liegt. Deutlich wird dies gerade auch in den Aufsätzen, die zwar dezidiert auf diesen Sachverhalt hinweisen und dann dennoch diese notwendige Grenze (unbewusst) überschreiten.²⁴³ Entsprechend zuzustimmen ist den Forderungen nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit von Liturgiewissenschaft und Religionspädagogik. Insbesondere ist dies notwendig, um begründet Auskunft über Konzepte, Ziele und Inhalte liturgischer Bildung vor dem Hintergrund gegenwärtiger (liturgie-)theologischer sowie (religions-)pädagogischen Erkenntnissen geben zu können. Hier fehlt es aus religionspädagogischer Perspektive an einer strukturierten, gewissermaßen auf einer Art Metaebene stattfindenden, Auseinandersetzung mit dem Thema liturgische Bildung. Die scheinbare Scheu der Religionspädagogik der vergangenen Jahrzehnte, sich mit liturgischer Bildung außerhalb von Katechese zu beschäftigen, scheint gerade im Blick auf den Lernort Schule durch die Konzepte eines performativen Lernens überwunden zu sein. Aber eine intensivere Auseinandersetzung mit dem, was liturgische Bildung im Letzten bedeutet, findet augenscheinlich nicht statt. Anhand der aufgezeigten liturgischen wie religionssoziologischen Notwendigkeiten ist jedoch deutlich geworden, dass solch eine (religionspädagogische) Intensivierung mehr als dringend angesagt ist. Dies spiegelt sich ebenfalls in einer Vielzahl der behandelten Beiträge wider, die den Eindruck eines Suchens und Tastens auf dem Feld liturgischer Bildung hinterlassen. Erwähnenswert ist in diesem Kontext, dass die scheinbar jüngste im Bereich der Religionspädagogik veröffentlichte Monografie zum Thema liturgische Bildung von dem Priester und (mittlerweile) emeritierten Professor für Religionspädagogik Ralph Sauer aus

²⁴³ Vgl. u. a. die Ausführungen zu Blum (3.1.1) und Altmeyer (3.5.7).

dem Jahr 1996 stammt.²⁴⁴ Gerade für die Frage nach einer liturgischen Propädeutik beziehen sich nicht wenige der Autor*innen auf die entsprechenden Ausführungen bei Sauer.²⁴⁵ Sauer selbst geht dabei von der bereits bekannten Frage Guardinis nach der Liturgiefähigkeit des (modernen) Menschen aus, die er in Anklang bei Klemens Richter offenlässt.²⁴⁶ Aufbauend auf einem kurzen Abriss über das gegenwärtige, dem Konzil entstammende Liturgiekonzept, »an dem sich jegliche liturgische Bildungsarbeit orientieren muß [!]«²⁴⁷ sowie einer Verständigung über den Bildungsbegriff, skizziert er neben den bereits angesprochenen humanen und theologischen Voraussetzungen auch Orte und Weisen einer direkten liturgischen Bildung und Unterweisung. Ebenfalls in einem eigenen Kapitel behandelt Sauer die Liturgie als Lernort selbst, wobei er dies in der mystagogischen Perspektive betrachtet und damit die Liturgie als Lernort für die Liturgie selbst sieht. Aus diesen Überlegungen resultierend möchte Sauer »Anregungen und Vorschläge unterbreite[n], die der konkreten Bildungsarbeit dienen sollen«²⁴⁸. Diese umfassen den Bereich der Ministrant*innenpastoral, der Feier von Kinder- und Familiengottesdienste sowie Jugendgottesdienste. Darüber hinaus beschreibt er Zugänge zur Liturgie für Fernstehende. Abschließend geht auch er auf die Notwendigkeit der Aus- und Fortbildung der Verantwortlichen ein, weil durch deren Kompetenz erst erreicht werden kann, dass in den anderen Bereichen liturgische Bildung fruchtbar werden kann. So hilfreich auch Sauers Überlegungen, gerade im Zueinander der liturgietheologischen und bildungstheoretischen Grundlegungen mit praxisorientierten Anregungen zum Weiterdenken sind, so nimmt er ebenfalls keine Metaperspektive ein.

Woran es daher augenscheinlich in der Auseinandersetzung mit liturgischer Bildung fehlt, ist eine grundlegende Systematisierung dieser Thematik, die die Möglichkeit eröffnet, die Vielzahl an Überlegungen, Forderungen und Gedanken einzuordnen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Frage, die sich aus dem aufgezeigten Forschungsdesiderat

²⁴⁴ Vgl. Sauer, Kunst.

²⁴⁵ Vgl. ebd. 86–179.

²⁴⁶ Vgl. ebd. 42. Das Zitat Richters lautet: »Doch haben wir zwei Jahrzehnte später schon eine gültige Antwort auf diese Frage Guardinis gefunden? Vor allem eine, die über seine eigenen Antwortversuche hinausführt?« (Richter, Liturgie 138).

²⁴⁷ Sauer, Kunst 43.

²⁴⁸ Ebd. 13.

ergibt, lautet daher: Wie lässt sich die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage nach einer gegenwärtigen liturgischen Bildung aus religionspädagogischer Sicht systematisieren? Die beiden ersten großen Bereiche, die eine solche Systematisierung leisten sollen, gliedern sich in eine inhaltliche und eine strukturelle Sichtweise. Auf inhaltlicher Ebene werden die Intentionen einer liturgischen Bildung systematisiert. Strukturell erscheinen die Orte, an denen liturgische Bildung geschieht, als hilfreiche Systematisierungsform, gerade weil die Liturgie selbst ein Lernort ist.

4. Intentionen liturgischer Bildung

Wenn nun im Folgenden nach den Intentionen liturgischer Bildung gefragt wird, soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass gerade im Kontext liturgischer Bildung eine Systematisierung nach Inhalten, Zielen, Methoden, Lernwegen oder Kompetenzen der Sache im Letzten nicht gerecht wird. Liturgische Bildung bringt es mit sich, dass hier keine trennscharfen Linien getroffen werden können. Mit der Frage nach den Intentionen jedoch wird ermöglicht, die großen Linien, die das Feld liturgischer Bildung durchziehen, nachzuzeichnen. Aber auch hier, das wird sich im Folgenden wiederholt zeigen, sind ebenfalls Trennlinien nicht immer möglich. Letztlich gehen auch die Intentionen liturgischer Bildung sowie deren Inhalte und Ziele, ineinander auf. Den eigentlichen Fluchtpunkt liturgischer Bildung, weil er letztlich der Fluchtpunkt des menschlichen Daseins, des Lebens, der ganzen Schöpfung ist, stellt die Selbstwerdung des Menschen dar. Die daran anschließend zu behandelnden Intentionen (tätige Teilnahme, Beitrag zu einer religiösen Bildung, kritisches Potential) vervollständigen die inhaltliche Systematisierung und bewegen sich zwischen den Bedingungen für die Möglichkeit der Selbstwerdung und einer gewissen Ableitung aus derselben.

4.1. Selbstwerdung des Menschen

Bereits mehrfach erwähnt wurde der Ausspruch Guardinis, dass es sich in der Liturgie »um ein ganz bestimmtes Können handelt [...], um ein Werden und Wachsen, wirklich um ein Sein. Das heißt also, um ein Problem der ›Bildung‹ im eigentlichen Sinn des Wortes«²⁴⁹ handelt. Ohne auf die Auseinandersetzungen oder gar auf die Stationen der Bedeutungsentwicklung des Begriffs Bildung vertieft eingehen zu können, die so zahlreich sind, dass »jede verkürzende Darstellung unter dem Niveau der Sache bleiben muß [!]«²⁵⁰, liegt in dem Verständnis dessen, was Bildung meint, auch letztlich der Kern dessen, was unter liturgischer Bildung ver-

²⁴⁹ Guardini, Liturgie 25.

²⁵⁰ Lennert, Bildung 570.

standen wird. Denn wenn, wie Guardini dies tut, Bildung in seiner ursprünglich mystisch geprägten Bedeutung verstanden wird,²⁵¹ ist nicht nur liturgische Bildung, dann ist die Feier der Liturgie selbst Bedingung für die Möglichkeit von Bildung. Mit dem Begriff Bildung verstanden die Mystiker des Mittelalters, insbesondere Meister Eckhart, »der den Wortstamm über die (ursprünglich intendierte) Ebene des Handwerklichen und Künstlerischen hinausführte«²⁵², in Rückgriff auf Gen 1,26f. die »Aktuierung der Gottebenbildlichkeit«²⁵³. Kern dieses Gedankens ist die Entledigung aller (irdischen) Bilder, um das »Einbilden des Bildes Gottes in die Seele des Menschen«²⁵⁴ zu ermöglichen. Auch wenn dieses Verständnis für eine heutige (im säkularen Raum stattfindende) Pädagogik kaum noch eine Rolle spielt. »Für ein christliches Bildungsverständnis bleibt jedoch der Gedanke von der Gottebenbildlichkeit des Menschen erkenntnisleitend.«²⁵⁵ Dies trifft umso mehr im Bereich der liturgischen Bildung zu. Denn die Feier des Gottesdienstes ist, wie in SC 7,3 deutlich wird, nicht nur Ausdruck des Glaubens, sondern zuerst eine Zuwendung Gottes zum Menschen, der Dienst Gottes am Menschen.²⁵⁶

»Es geht eben nicht nur um ein zwischenmenschliches Tun, sondern um eine Kommunikation mit Gott. Gottesdienstliches Handeln bleibt nicht der Welt immanent, sondern öffnet sich der Transzendenz.«²⁵⁷

Dieses kommunikative Geschehen mit Gott dient der »Heiligung des Menschen [...] und [wird] in je eigener Weise bewirkt« (SC 7,3). Liturgie zu feiern bedeutet also, Anteil an der heilschaffenden Tat Gottes zu erlangen. Auch wenn von katholischer Seite die Bezeichnung des Abendmahls als Sündermahl nach wie vor umstritten ist, hält Hans Bernhard Meyer SJ im Handbuch der Liturgiewissenschaft bezüglich der Sündenvergebung in der Liturgie fest,

»daß [!] die Eucharistie Sakrament, Quelle und Zentrum aller Versöhnung der Kirche ist. Denn sie ist vergegenwärtigendes Gedächtnis des Pascha, d.h. des Ver-

²⁵¹ Vgl. Brüske, Anspruch 252–255; Guardini, Liturgie 37f. (v.a. Fußnote 17).

²⁵² Richter, Anamnesis 38.

²⁵³ Böhm/Seichter, Pädagogik 74.

²⁵⁴ Sauer, Kunst 69.

²⁵⁵ Ebd. 68.

²⁵⁶ Vgl. Kaczynski, Kommentar 69.

²⁵⁷ Haunerland, Gottesdienst 76.

söhnungswerks Christi, und in der Feier der Eucharistie wirkt der Geist Gottes den Neuen Bund, d.h. die mit Gott versöhnte Gemeinschaft der Kirche.«²⁵⁸

Sich in der Liturgie auf die Kommunikation mit Gott, auf das Transzendente einzulassen, bedeutet Gottes Heilshandeln an sich ereignen zu lassen. Es bedeutet versöhnt zu werden, und zwar nicht nur mit Gott, sondern, weil diese Beziehungsdimensionen nicht voneinander losgelöst sind, mit den Mitmenschen und mit sich selbst.²⁵⁹ In der von Gott gnadenhaft geschenkten Heiligung kommt der Mensch zu sich selbst. Liturgische Bildung in dieser Weite zu verstehen, gestattet, dass aufgezeigte Verständnis von Bildung und Liturgie als Selbstwerdung des Menschen miteinander zu verknüpfen. Markus Eham bringt es mit folgenden Worten auf den Punkt:

»Liturgische Bildung erfasst die gottesdienstliche Feier als wirkendes Sinn-Bild dafür, dass die sichtbare Welt verwandelnd in die unsichtbare Lebensgemeinschaft des dreifaltigen Gottes hineingestellt ist. Liturgisch gebildet werden wir, wenn uns die Ur-Bilder der Feier heilend fürs Leben aufgehen und heiligend ins Leben nachgehen.«²⁶⁰

Natürlich muss dieses Verständnis von Liturgie erschlossen und zuweilen erklärt werden. Jedoch bedeutet liturgische Bildung eben nicht, dieses Wissen nur zu vermitteln. Die Weite von Bildung und liturgischer Bildung im Sinne der Selbstwerdung des Menschen aus dem Blick zu verlieren, wird deutlich, wenn wie bei Monika Scheidler bewusst nicht von liturgischer Bildung gesprochen wird. (vgl. 3.4.5) Auch eine zu starke Verengung liturgischer Bildung zu ästhetischer Bildung, wie dies bei Stefan Altmeyer der Fall ist, entzieht sich der Möglichkeit, liturgische Bildung als Bildung zur Selbstwerdung des Menschen aufzufassen. (vgl. 3.5.7) Eine solche Verengung löst sich von den liturgietheologischen Voraussetzungen, durch die Liturgie erst als Vergegenwärtigung des Heilshandeln Gottes aufgefasst werden kann. Wer liturgische Bildung jedoch als Selbstwerdung des Menschen versteht, öffnet sich bereits selbst für das sich in der

²⁵⁸ Meyer, Eucharistie 469.

²⁵⁹ »Gebildet sein oder werden kann aber ein Einzelner nicht ohne Gemeinschaft, vielmehr muss sich das nämliche Bild auch in dieser Gemeinschaft ausprägen. Bildung impliziert hier [...] ein Wechselverhältnis zwischen Einzelnem und Gemeinschaft«. (Brüske, Anspruch 252.) Vgl. auch Guardini, Liturgie 63–78.

²⁶⁰ Eham, Erleben 110.

Liturgie ereignende göttliche Heilshandeln. In diesem Kontext wird dann auch deutlich, was unter (liturgischer) Mystagogie und mystagogischer Liturgie gewinnbringend für liturgische Bildung verstanden werden kann. Wenn im christlichen Glauben Gott der eigentliche Mystagoge ist »und der Mensch allein aufgrund der Gnade Gottes zum Eingeweihten wird«²⁶¹, dann ist letztlich Gott selbst und mit ihm sein Heilshandeln das Mysterium, das Geheimnis des Glaubens. Mystagogische Liturgie bedeutet daher nicht, dass sie möglichst geheimnisvoll und nur (Ein-)Geweiheten verständlich sein darf, sondern in den Zeichen, Handlungen und Worten der Liturgie der unsichtbaren Wirklichkeit Gottes, dem Transzendenten Raum zu geben.²⁶² Liturgische Bildung als Selbstwerdung des Menschen aufzufassen, hat entsprechend dieselbe Intention wie das Verständnis einer mystagogischen Liturgie. Wer sich von dem Mysterium Gottes berühren lässt, der öffnet sich für einen Prozess der Wandlung, für einen Prozess des Werdens, der über den Rahmen der Liturgie im strengen Sinne als abgeschlossene Feierform hinausragt.²⁶³ Nichts anderes intendiert der, christlich verstandene, Begriff »Bildung«. In der Natur der Sache liegt es, dass diese Selbstwerdung einen lebenslangen Prozess darstellt. Liturgie ist eingespannt in das Schon und Noch-Nicht des Reiches Gottes. Liturgie ereignet sich zwar im Hier und Jetzt, greift aber voraus auf die himmlische Liturgie. (vgl. SC 8) Das Werden in und durch die Liturgie stellt daher ein immer wieder neues Werden dar. Ein Werden das zuweilen tiefer wird, aber nie (zumindest diesseitig) zum Abschluss kommt. Erst im Schauen Gottes, im Feiern der himmlischen Liturgie wird der Mensch ganz bei sich sein und auch Bildung kann »erst im Tode enden«²⁶⁴. Die aufgezeigten Überlegungen machen zugleich deutlich, dass Liturgie kein passives Geschehen darstellen kann. Bildung, liturgische Bildung, das Selbstwerden des Menschen, ist zwar letztendlich weder planbar noch steuerbar, aber es handelt sich um ein Kommunikati-

²⁶¹ Schambeck, Lernen 402.

²⁶² Vgl. Haunerland, Gottesdienst 73; Haunerland, Bildung 20f.

²⁶³ Vgl. Eham, Erleben 112. Verwiesen sei vor allem auf das in 3.2.3 abschließend eingebrachte Zitat.

²⁶⁴ Lennert, Bildung 569. Wobei diese Aussage nicht nur aus christlicher Perspektive tragfähig ist, da der Mensch erst in der Gegenwart Gottes vollkommen erlöst, also ganz zu sich kommt. Sondern auch im Kontext eines lebenslangen Lernens für einen säkularen Bildungsbegriff zutrifft.

onsgeschehen, das auf ein Mittun des Menschen ausgelegt ist. Entsprechend ist, nicht nur wegen der paradigmatischen Stellung in *Sacrosanctum Concilium*, die tätige Teilnahme eine weitere Intention liturgischer Bildung.

4.2. Tätige Teilnahme

Der Gedanke, dass durch eine tätige Teilnahme der Glaubenden an der Liturgie ihnen das darin gefeierte Mysterium aufgeht, geht kirchenamtlicher Seite zurück auf Pius X., der dies in seinem Motu proprio *Tra le sollicitudini* vom 22. November 1903 zum Ausdruck brachte, und wurde anschließend zur Leitidee der liturgischen Bewegung.²⁶⁵ Die Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils machte diesen Gedanken wiederum zum alles entscheidenden Kriterium der Liturgiereform. (vgl. 2.1.1) Dabei ist die Perspektive von *Sacrosanctum Concilium* keineswegs nur auf ein wie auch immer geartetes äußerliches Mitmachen gerichtet. Die tätige Teilnahme ist gerade nicht nur die logische Konsequenz des (wiederentdeckten) Verständnisses, dass in der Liturgie das Pascha-Mysterium vergegenwärtigt und gefeiert wird, sondern integraler Bestandteil dieses Liturgieverständnisses. Erst indem die Mitfeiernden tätig teilnehmen, kann sich die Feier des Paschamysteriums ereignen.²⁶⁶ Für die liturgische Bildung bedeutet dies, immer sowohl die körperliche wie auch die geistige Dimension von tätiger Teilnahme im Blick zu haben. Auch wenn niemand der analysierten Autor*innen zurück zu einem rubrizistischen Verständnis von Liturgie möchte, das spätestens seit *Sacrosanctum Concilium* keinerlei lehramtliche Fundierung mehr besitzt, und entsprechend liturgische Bildung beziehungsweise tätige Teilnahme nicht als eine rituell-körperliche Unterweisung versteht, darf liturgische Bildung gerade im Bereich der tätigen Teilnahme aber zugleich nicht nur geistig verstanden werden. Dies wird umso relevanter, da durch das Ausbleiben der religiösen und damit liturgischen Sozialisation durch die Familie ein selbstver-

²⁶⁵ Vgl. Jeggel-Merz, Teilnahme 155f. Der Papst dachte dabei jedoch vor allem primär an den Gesang im Gottesdienst.

²⁶⁶ Vgl. ebd. 154–162. Verwiesen sei auch auf die Fülle der erschienenen Literatur zum Thema »tätige Teilnahme«, die Jeggel-Merz in der ersten Fußnote angibt (vgl. ebd. 153f.).

ständliches Einüben liturgischer Handlungen ausbleibt. Winfried Haunerland weist in diesem Zusammenhang nicht nur auf ein wiederaufkommendes Verständnis der Einübung liturgischer Handlungen hin, sondern auch dass es die Liturgie überfordern würde, wenn sie der einzige Ort bleibt, an dem dies geschieht.²⁶⁷ Entsprechend zuzustimmen ist Ralph Sauer in seinen Überlegungen zur Notwendigkeit einer liturgischen Propädeutik, auch wenn darin eine gewisse Form von Kulturpessimismus aufscheint:

»Die Diskussion um die Liturgiefähigkeit des Menschen [...] konnte uns dagegen die Augen dafür öffnen, daß [!] wir bei der Mehrzahl der Getauften nicht mehr ohne weiteres ein Verständnis für die liturgischen Vollzüge voraussetzen dürfen, daß [!] hier vielfältige Defizite vorliegen, die nicht nur den Glaubensbereich betreffen, sondern sich auch auf humane Grundvollzüge erstrecken. Wer die Liturgie mitfeiert, muß [!] vorher schon bestimmte Verhaltensweisen erworben haben.«²⁶⁸

Grundvoraussetzungen für die Fähigkeit, Liturgie zu feiern, liegen daher für Winfried Haunerland in Bezugnahme auf und in Fortfolge von Ralph Sauer in der Fähigkeit, in Gemeinschaft zu leben und zu handeln. Dazu zählt nicht nur, aufeinander Rücksicht zu nehmen und sich einordnen zu können. Sondern es bedarf auch der Fähigkeit, zuzuhören und insbesondere zu schweigen, denn in der Feier der Liturgie geht es sowohl um die Gemeinschaft der Feiernden selbst als auch um die Gemeinschaft Gottes mit den Feiernden. Ferner braucht es die Bereitschaft zu teilen und zu danken. Mit diesen Fähigkeiten einher geht die Notwendigkeit einer Offenheit für das Spiel, die Fähigkeit zweckfreies Tun zu praktizieren und dieses nicht als verschwendete Zeit anzusehen. Denn Liturgie lässt sich niemals in den Zweckmäßigkeiten ermessen.²⁶⁹ Liturgische Propädeutik darf dabei jedoch nicht so verstanden werden, dass es sich um etwas der Liturgie oder gar liturgischen Bildung allein Vorgelagertes handelt. Liturgie feiern kann, beziehungsweise liturgiefähig ist, darauf weist Haunerland selbst hin, der Sache nach jede*r Getaufte. Es wäre also verwegen zu fordern, nur diejenigen, die die notwendigen humanen Grundvoraussetzungen mitbringen, können an der Liturgie teilnehmen. Ebenso falsch

²⁶⁷ Vgl. Haunerland, *Mystagogie* 347f.

²⁶⁸ Sauer, *Kunst* 87.

²⁶⁹ Vgl. Haunerland, *Gottesdienst* 69–71.

gelagert wäre ein Verständnis von liturgischer Bildung, dass zwischen einer liturgischen Propädeutik und einer liturgischen Bildung im engeren Sinne unterscheiden würden. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, liturgische Bildung, gerade auch in der Liturgie und damit die Liturgie selbst, so zu gestalten, dass die Teilnehmenden nicht als defizitär betrachtet oder gar behandelt werden. Dies ist gerade dort der Fall, wo liturgische Handlungen kaum noch einen Anknüpfungspunkt im Alltag haben. Wo, wenn nicht in der Liturgie selbst, kann der Mensch erfahren, was ein bewusstes Hinknien bedeutet? Wie soll ein Schweigen wohlthuend und als Selbsttranszendierung erfahren werden, wenn außerhalb religiöser Kontexte kaum noch Räume für Stille vorhanden sind? Kann nicht die Liturgie selbst hier zum Raum und Ort werden, in dem diese humanen Grundvoraussetzungen wiederentdeckt werden können? Es ist also dafür zu plädieren, die Notwendigkeit einer liturgischen Propädeutik im Blick zu behalten, dies jedoch mehr zu einem Querschnittsthema liturgischer Bildung und Liturgie zu machen, umso der Forderung nach einer tätigen Teilnahme Rechnung zu tragen.

Tätige Teilnahme, das macht *Sacrosanctum Concilium* deutlich und ist für die damit verbundene liturgische Bildung nicht unerheblich, hat keineswegs nur einen individuellen Charakter im Sinne der tätigen Teilnahme des Einzelnen. Denn erst in der Feier der Gemeinschaft vollzieht sich das Heilshandeln Gottes. Das Liturgieverständnis des Zweiten Vatikanischen Konzils ist auf das engste verbunden mit dem Kirchenverständnis desselben und damit mit dem darin manifestierten *Communio*-Verständnis von Kirche. Tätige Teilnahme in der Liturgie ist immer tätige Teilnahme der gesamten versammelten Feiergemeinde, der gesamten Kirche. Denn Liturgie ist Feier der Kirche als Gemeinschaft. Wer also tätig an der Liturgie teilnimmt, lässt sich nicht nur mit hineinnehmen in das Kommunikationsgeschehen zwischen Gott und Mensch, sondern auch in den Glauben der Kirche. Weil Liturgie ein gemeinschaftliches Geschehen ist, kann sich der Einzelne mittragen lassen von den anderen Mitfeierenden. Gerade für diejenigen, die zwar getauft sind, aber mit dem liturgischen Geschehen wenig bis kaum Erfahrung haben, öffnet dies die Möglichkeit, gewinnbringend an der Feier teilzunehmen.²⁷⁰ Dies jedoch wird erst dann möglich, wenn die Gemeinde den Gottesdienst derart feiert, dass ein Par-

²⁷⁰ Vgl. Jeggle-Merz, Teilnahme 164f.

tizipieren an der Feier ermöglicht wird. Nichts anderes bedeutet es, wenn Haunerland schreibt:

»Vielmehr zielt sie [Anm. d. Verf.: Gemeint ist eine liturgische Bildung, die sich nicht in der Vermittlung von Grundwissen erübrigt.] in einem umfassenden Sinn auf die lebendige Gottesdienstfeier selbst und damit auch auf die persönliche Feierkompetenz.«²⁷¹

Denn erst durch die persönliche Feierkompetenz eines jeden Einzelnen kann es zu einer lebendigen Feier der ganzen versammelten Gemeinde kommen. Dabei geht es jedoch nicht, wie angemerkt, darum, dass alle dieselben und voll ausgeprägten (liturgischen) Kompetenzen beisteuern.²⁷² Vielmehr geht es darum, dass auch die Feierkompetenz der Gemeinde insgesamt in den Blick genommen wird. Entsprechend geht es bei der Frage nach der »ars celebrandi«

»nicht nur um die Frage, wie der Vorsteher seinen Dienst versieht. Es geht vielmehr darum, wie die ganze Gemeinde und alle Dienste so handeln, dass alle Mitfeiernden spüren: ›Wahrhaftig, Gott ist bei euch!‹ (1 Kor 14,25)«²⁷³.

Für Florian Kluger bedeutet dies:

»Qualifiziertes Handeln in der Liturgie wird daher nach dem Beitrag des einzelnen Dienstes im Hinblick auf die tätige Teilnahme aller Mitfeiernden fragen. In diesem Sinn geht es bei liturgischer Bildung nicht bloß darum, einen Gottesdienst leiten, mitgestalten oder einen besonderen Dienst ausüben zu können, sondern auch darum, andere partizipieren lassen zu können.«²⁷⁴

Liturgische Bildung hat daher in mehrfacherweise die Ermöglichung von Partizipation zum Ziel. Dies betrifft zum einen die Feier selbst, die erst durch ihren partizipativen Charakter Feier des Heilsgeschehens Gottes wird. Darüber hinaus bedarf es partizipativer Zugangswege zur Mitfeier gottesdienstlicher Formen, die aufgrund der religiösen Pluralität und Ungebundenheit nicht mehr ohne weiteres gegeben sind. Zum anderen soll-

²⁷¹ Haunerland, Gottesdienst 74.

²⁷² Die Verwendung des Begriffs »voll ausgeprägte liturgische Kompetenzen« soll in diesem Zusammenhang als Zuspitzung des Gedankens verstanden werden. Denn wie im vorangegangenen Teilkapitel aufgezeigt, kann es der Sache nach keinen vollständig liturgisch kompetenten oder gebildeten Menschen geben.

²⁷³ Haunerland, Mystagogie, 30.

²⁷⁴ Kluger, Können 208.

ten die liturgischen Bildungsprozesse selbst partizipativ, also unter der Maßgabe einer tätigen Teilnahme, gestaltet werden.²⁷⁵

Tätige Teilnahme als Intention liturgischer Bildung lässt sich somit zusammenfassend in drei paarweise Dimensionen auffächern. Tätige Teilnahme bedeutet zum einen, sowohl körperlich wie geistig, oder anders formuliert äußerlich und innerlich, das liturgische Geschehen aktiv mitzuvollziehen. Als zweites stellt sich tätige Teilnahme nicht als ein nur individuelles Handeln dar, sondern ist eingespannt im Zueinander vom Individuum und der Gemeinschaft. Schließlich ermöglicht die »ars celebrandi« sowohl der gesamten Gemeinde als natürlich im Besonderen auch den der Liturgie Vorstehenden die Partizipation des Einzelnen. Beziehungsweise liegt die Kunst Liturgie wesensgerecht zu feiern darin, alle partizipieren zu lassen. Reiner Kaczynski bringt es in seinem Kommentar zur Liturgiekonstitution treffend auf den Punkt, was letztlich unter der tätigen Teilnahme zu verstehen ist:

»Es kommt darauf an, daß [!] die den Gottesdienst Mitfeiernden jede Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit überwinden und sich hörend und mitdenkend auf die Feier einlassen, sich in ihrem Inneren von ihr ergreifen lassen und sie durch ihr äußeres Mittun, ihr Mitsprechen und -singen mitvollziehen.«²⁷⁶

Auch wenn liturgische Bildung letztlich immer diesem Ideal etwas schuldig bleiben wird, weil der Liturgie selbst das Handeln Gottes vorausgeht, so ist sie diesem Ideal verpflichtet und hat sich immer an diesem zu messen.

4.3. **Beitrag zu einer religiösen Bildung**

Es mag nahezu selbstverständlich und selbsterklärend erscheinen, dass liturgische Bildung einen Beitrag zu einer religiösen Bildung leistet. Die Beantwortung der Frage nach der Systematisierung liturgischer Bildung wäre daher jedoch nicht vollständig, wenn sie diese Intention nicht separat benennt. Insbesondere ist es notwendig aufzuzeigen, worin der genuine Beitrag liturgischer Bildung liegt, um deutlich zu machen, dass eine religiöse Bildung ohne liturgische Bildung unvollständig bleibt. Religiöse

²⁷⁵ Vgl. Kluger, Können 205.

²⁷⁶ Kaczynski, Kommentar 80.

Bildung sei in diesem Zusammenhang verstanden als Befähigung »zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube«²⁷⁷. Auch wenn die *Würzburger Synode* dies für den Religionsunterricht festhält und zudem unter der Frage nach den Zielen desselben behandelt, so kann dieses programmatische Wort generell dafür stehen, was mit religiöser Bildung gemeint ist. Dabei, so die Auffassung dieser Arbeit, kann religiöse Bildung wiederum nicht losgelöst sein von der Religion, aus und in deren Kontext sie geschieht. Dies bedeutet weder, dass religiöse Bildung gleichzusetzen sei mit Katechese²⁷⁸, noch, dass dadurch kein interreligiöses Lernen möglich sei. Im Gegenteil: Erst aus der Vergegenwärtigung, in welcher religiösen Tradition religiöse Bildung geschieht, entfaltet sich das Bildungspotential gerade auch am Anderen. Deutlich wird dies insbesondere im Bereich der liturgischen Bildung.

Es ist bereits in der Auseinandersetzung mit dem Verständnis von liturgischer Bildung als ästhetische Bildung bei Stefan Altmeyer deutlich geworden, dass liturgische Bildung immer rückverwiesen ist auf das liturgietheologische Verständnis. (vgl. 3.5.7) Indem liturgische Bildung sich daran zu orientieren hat, was in der Liturgie als Glaubenswahrheit gefeiert wird, ermöglicht Liturgie und liturgische Bildung

»einen religiösen Lernprozess [...], der sowohl die Skylla subjektivistisch-ästhetisierender Beliebigkeit (im Sinne einer Selbstinszenierung des Subjekts) als auch die Charybdis objektivistisch-restaurativer Dogmatisierung (als Festschreibung von Heils-→Tatsachen-) vermeidet.«²⁷⁹

Liturgie als verdichtetes Symbolgeschehen hilft dem Menschen, dem eigenen Glauben Ausdruck zu verleihen. Damit beinhaltet liturgische Bildung immer auch Züge ästhetische Bildung sowie der Symboldidaktik und des performativen Lernens. Wobei diese weder in liturgischer Bildung aufgehen noch diese sich darauf reduzieren lässt. Liturgische Bildung hat beispielsweise deutlich zu machen, dass Glaube keine Privatangelegenheit darstellt, gerade dann, wenn er zum Ausdruck gebracht und gefeiert wird. Die Gemeinschaftsdimension des (christlichen) Glaubens ist Bedingung der Feier des Gottesdienstes und wird in diesem deutlich.

²⁷⁷ Der Religionsunterricht in der Schule, 2.5.1.

²⁷⁸ Zum Verständnis von Katechese und deren Rolle im Themenfeld liturgischer Bildung vgl. Kapitel 5.1.1.

²⁷⁹ Blum, Bildung 255.

Gerade in den gegenwärtigen Prozessen der Deinstitutionalisierung und Privatisierung des Glaubens stellt dies einerseits eine große Herausforderung für die liturgische Bildung dar. Zugleich hält die liturgische Bildung wach, dass eine (christliche) religiöse Bildung rückgebunden ist an das Kirchenverständnis als Gemeinschaft aller Getauften. Wer jedoch gemeinschaftlich feiert und dies noch dazu in der Öffentlichkeit, da die Liturgie immer ein öffentliches Handeln der Kirche ist, muss damit rechnen, Rechenschaft darüber abzulegen. Dies in verantwortlicher, reflektierter Weise leisten zu können, dazu hat liturgische Bildung beizutragen. Sie befähigt damit zugleich den glaubenden Menschen seinen Glauben vor der Vernunft zu verantworten.²⁸⁰ Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass liturgische Bildung dazu beitragen kann, bestimmte Handlungen, Riten oder Inhalte der gottesdienstlichen Feier nicht einfach nur aus dem Bauch heraus abzulehnen oder zu kritisieren, sondern allenfalls in argumentativer Weise (vgl. 4.4.).

Religiöse Bildung in dem oben genannten Zitat der *Würzburger Synode* zu verstehen, besitzt die Chance, auch diejenigen in den Blick zu nehmen, die sich nicht der Glaubensgemeinschaft angehörig fühlen. Auch liturgische Bildung

»kann aus der Beobachterperspektive heraus erfolgen, ohne notwendigerweise den christlichen Glauben zu teilen [...], wenn allgemein gefragt wird, was gläubige Menschen in der Liturgie tun.«²⁸¹

Dies bietet die Möglichkeit, anhand der Liturgie, gerade in ihrer mystagogischen Dimension, deutlich zu machen, was der Grund christlicher Hoffnung ist. Wer verstehen lernen möchte, dass die österliche Botschaft eine Relevanz für die Gegenwart besitzt und sich Gott in die Welt hinein offenbart, kommt am liturgischen Handeln der Kirche nicht vorbei. In dieser Perspektive trägt die liturgische Bildung auch maßgeblich zu einer interreligiösen Bildung bei:

»Friedliche Koexistenz setzt ein grundlegendes Wissen voraus von dem, was den anderen heilig ist. Deshalb sollten wir um die Bedeutung ihres kultisch-gottesdienstlichen Handelns wissen. [...] Auch jene, die sich der christlichen Tradition

²⁸⁰ Vgl. Haunerland, Gottesdienst 72f.; Kluger, Können 206; Kranemann, Liturgie 45.

²⁸¹ Kluger, Können 201.

nicht verpflichtet fühlen, sollten aus gesellschaftlich-politischen Gründen um die Bedeutung der christlichen Liturgie für das Leben der Christen wissen.«²⁸²

Schließlich, darauf macht Haunerland mehrmals aufmerksam, handelt es sich bei der Liturgie um eine »Kulturleistung«, die auch außerhalb von Liturgie und Kirche beispielsweise in Literatur, Theater und Film zum Tragen kommt. Es braucht also auch in einer (scheinbar) säkularisierten Welt eine religiöse beziehungsweise religionskundliche Bildung, in der die liturgische Bildung einen notwendigen Beitrag leistet.²⁸³

4.4. Kritisches Potential

Die vierte Intention liturgischer Bildung stellt deren kritisches Potential dar. Dabei lässt sich dieses insbesondere in zwei Perspektiven betrachten. Zum einen beinhaltet dies die Kritik an der Liturgie, auch hinsichtlich der erlebten Praxis, zum anderen die Möglichkeit, aus der Liturgie heraus kritisch auf sein eigenes Leben zu schauen. Wer um die liturgietheologischen und geschichtlichen Hintergründe des Gottesdienstes weiß, der kann berechtigte Kritik üben, wenn die gefeierte Liturgie hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückbleibt. Dies stellt keineswegs nur eine nebensächliche Konsequenz liturgischer Bildung dar, sondern ist integraler Bestandteil derselben:

»Zu ihr gehört im Zusammenhang mit der Ausbildung einer Urteilsfähigkeit auf dem Gebiet der Liturgie auch ein kritisches Potential und gegebenenfalls die Infragestellung gängiger Praxis.«²⁸⁴

Liturgische Bildung läuft ins Leere, wenn zwischen dem, was gelehrt und gelernt wird, und der Feierform selbst Diskrepanzen bestehen. Winfried Haunerland macht dies anhand zweier knappen Beispiele eingehend deutlich:

»Wo der Text der Heiligen Schrift oder des Hochgebetes nicht ernsthaft und verständlich vorgetragen wird, hilft es nichts, wenn verbal darauf hingewiesen wird, in der Verkündigung des Evangeliums bzw. im lobpreisenden Dank- und Bittge-

²⁸² Haunerland, Gottesdienst 74.

²⁸³ Vgl. ebd. 73f.; Haunerland, Bildung 13–15; Haunerland, Bedeutung 602f; Kluger, Können 205.

²⁸⁴ Kluger, Können 204.

bet über die Gaben bestünde jeweils ein Höhepunkt der gottesdienstlichen Feier. Wo Fürbitten verdeckte Belehrungen oder moralische Aufforderungen an die Gemeinde sind, ist der Hinweis ungläubwürdig, dass die Kirche nicht an die eigene Leistung glaube, sondern alles von Gott erwarte.«²⁸⁵

Wem es also ein Anliegen ist, Menschen darin zu befähigen, die Feier des Gottesdienstes in tätiger Teilnahme mitzuvollziehen, der kommt nicht umher kritische Blicke auf die Liturgie selbst zu werfen. Diese Kritikfähigkeit beinhaltet jedoch nicht nur die praktische Umsetzung der amtlichen Vorgaben, sondern auch die durch die Kirche vorgegebene liturgische Ordnung. Die Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils macht dies selbst deutlich, indem sie aus den liturgietheologischen Überlegungen heraus nicht nur die Reform der Liturgie ableitet, sondern gerade auch die liturgische Bildung. Eine Kirche die sich als »*ecclesia semper reformanda*« versteht, bedarf immer auch einer »*liturgia semper reformanda*«.²⁸⁶ Eine solch verstandene Reform und Kritikfähigkeit gegenüber der Liturgie weiß sich jedoch der Tradition, verstanden als geschichtliches werden der Liturgie, verbunden. »Ehe ein Element verändert, weggelassen oder ersetzt wird (wie es nicht selten mit Lesungen geschehen ist), wäre zu fragen, was dieses Element an dieser Stelle bedeutet«²⁸⁷. Liturgischer Bildung muss es also darum gehen, Kompetenzen zu vermitteln, die zu einem reflektierten Umgang mit der Liturgie der Kirche befähigen. Dies beinhaltet dann auch die Bereitschaft aller Beteiligten, sowohl der für die Liturgie Verantwortlichen wie auch derer die daran teilnehmen, sich diskursiv über die Gestaltung auszutauschen. Ein hauptamtlicher oder gar klerikaler Alleingeltungsanspruch bezüglich der Gestaltung ist gerade im Bereich der Liturgie, als Feier der gesamten Glaubensgemeinschaft nicht angebracht. Vielmehr geht die Art und Weise, wie Kirche Liturgie feiert, alle Getauften etwas an, weil sie Quelle und Höhepunkt des ganzen kirchlichen Handelns ist und das Heilshandeln Gottes in unserer Welt vergegenwärtigt.

Die zweite Dimension des kritischen Potentials liturgischer Bildung nimmt die Frage nach einem aus der Liturgie gestalteten Leben in den Blick. Wer sich in der Liturgie darauf einlässt, dass Gott sich im Wort und

²⁸⁵ Haunerland, Gottesdienst 78.

²⁸⁶ Blum, Bildung 257.

²⁸⁷ Pichlmeier, Lex 92.

Sakrament offenbart, gibt der Möglichkeit Raum, sich davon berühren und wandeln zu lassen. Liturgie ist zwar zweckfreies Handeln und darf weder moralisieren noch pädagogisieren, worauf bereits mehrfach hingewiesen wurde. Durch die Vergegenwärtigung des Pascha-Mysteriums in der Feier der Liturgie vollzieht sich jedoch »das Werk unserer Erlösung« (SC 2). Davon bleibt der Mensch nicht unberührt.²⁸⁸ Aus dem Hineingenommen werden in das Heilshandeln Gottes, aus der Selbstwerdung des Menschen (vgl. 4.1) folgt, dass der Mensch sich herausgerufen fühlt, sein Leben »anders« zu gestalten. Der deutschsprachige Entlassungsruf der Messfeier »Gehet hin in Frieden!« macht dies deutlich. Liturgische Bildung hat daher letztlich nicht nur die Liturgie selbst zum Gegenstand, sondern das gesamte Leben. Zu einer liturgischen Bildung gehört es daher, Menschen darin zu befähigen, ihr Leben aus der Liturgie heraus zu leben. Trotz aller Kritik an den Ausführungen von Stefan Altmeyer, ist ihm in Bezug auf die ästhetische Dimension liturgischer Bildung zuzustimmen, dass die Liturgie ein Ort der Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule ist.²⁸⁹ Dabei darf diese ästhetisch-liturgische Dimension nicht selbstreferentiell bleiben, im Sinne eines nur in der Liturgie zum Ausdruckbringen. Gerade weil ästhetische Bildung als Katharsis den Menschen herausfordert sich zu positionieren,²⁹⁰ kann eine als ästhetisch verstandene liturgische Bildung nicht nur Ausdrucksfähigkeit in der Liturgie bedeuten.

»Wo der Mensch vom Pascha-Mysterium geprägt ist, [Anm. d. Verf.: Im Kontext dieser Arbeit wäre sogar noch prägnanter zu formulieren: gebildet ist] kann er solidarisch über die Grenzen der eigenen Gruppe, auch über die Grenzen der Kirche hinausblicken und diakonische und missionarische Kräfte freisetzen.«²⁹¹

Liturgische Bildung befähigt somit nicht nur zu einem kritischen Umgang mit der Liturgie selbst. Sie ermöglicht darüber hinaus, das eigene

²⁸⁸ Vgl. Haunerland, Liturgie 39–41. Haunerland bezieht seine Ausführungen zwar nicht auf die liturgische Bildung, sondern auf liturgische Seelsorge. Die Gedankengänge, das altkirchliche Begriffspaar von *lex orandi* – *lex credendi*, um den Begriff *lex vivendi* im Anschluss von Klaus Peter Jörns in Bezug auf die Liturgiekonstitution berechtigterweise zu ergänzen, können jedoch problemlos für die liturgische Bildung übernommen werden.

²⁸⁹ Vgl. Altmeyer, Seele 193.

²⁹⁰ Vgl. Hilger, Lernen 335f.

²⁹¹ Haunerland, Liturgie 41.

Leben aus der Liturgie heraus zu gestalten. »Denn Liturgie«, so Kluger am Ende seines Aufsatzes,

»stößt in die Mitte des Glaubens vor, in das Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch. Liturgische Bildung legt daher auch die Schnittstellen von *lex orandi*, *lex credendi* und *lex agendi* offen. Sie hinterfragt liturgisches Leben, den dahinter stehenden Glauben und die daraus folgenden Handlungsmaximen. So stehen im Hintergrund auch die Selbstvergewisserung kirchlichen Tuns und zugleich der bleibende pastorale Anspruch der Kirche, den Menschen zu bilden.«²⁹²

²⁹² Kluger, Können 210; Für einen ersten kurzen Einblick zum Begriff *lex agendi* vgl. Haunerland, Liturgie 38f.

5. Orte liturgischer Bildung

Nach der Auseinandersetzung mit den Intentionen liturgischer Bildung als inhaltliche Systematisierung wird nun der Blick auf die strukturelle Systematisierung gelenkt. Hierbei die Kategorie der Orte heranzuziehen, hat mehrere Gründe. Einerseits lassen sich so weitere strukturelle Formen der Systematisierung berücksichtigen, wie beispielsweise die Adressat*innen liturgischer Bildung, da diese in der Regel korrespondieren mit den verschiedenen Orten. Zum anderen, und dies stellt den entscheidenden Punkt dieser Form der strukturellen Systematisierung dar, ist die Liturgie selbst als Lernort und nicht nur als Lerngegenstand zu betrachten. Liturgie ist also im Kontext liturgischer Bildung sowohl Objekt als auch Subjekt des Geschehens. Entsprechend wird im Folgenden zwischen Orten außerhalb der Liturgie und der Liturgie selbst unterschieden. Außerhalb der Liturgie gilt es nochmals zwischen den zwei Kategorien katechetischer und nicht-katechetischer Bildungsorte zu unterscheiden. Sicher wird diese Unterteilung, gerade auch in der Praxis, nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sein. Jedoch ist es notwendig zu reflektieren, unter welchen Voraussetzungen und mit welcher Perspektive liturgische Bildung gerade auch im Grenzbereich von Katechese und nicht-katechetischer religiöser Bildung erfolgt.

5.1. Außerhalb der Liturgie

5.1.1. Katechese

Unter der Kategorie der Katechese sollen all die Orte in den Blick genommen werden, die dem Aspekt der Glaubensvertiefung oder Glaubenslehre Rechnung tragen. Es handelt sich also um einen binnenkirchlichen Bildungsort, der bei den Beteiligten, insbesondere bei den Teilnehmenden, eine zumindest rudimentäre oder anfanghafte Beheimatung im Glauben voraussetzt und eine Einführung in den Glauben beziehungsweise eine Vertiefung des Glaubens wünscht. Dass daher zum Feld der Katechese die liturgische Bildung als integraler Bestandteil dazugehört, steht außer

Frage, wenn Liturgie als gefeierter Glaube »Gipfelpunkt zu dem das Tun der Kirche strebt, und zugleich die Quelle, aus der all ihre Kraft strömt« (SC 10) seien soll. Gerade im Kontext der Katechese gilt es, die Glaubenden darin zu befähigen »bewusst, tätig und mit Gewinn« (SC 11) an der Liturgie teilnehmen zu können. Dies kann nicht losgelöst von der liturgischen Feier selbst geschehen. Insbesondere für die Katechese muss daher bedacht werden, »dass der Reflexion über Liturgie die liturgische Handlung vorausgeht«²⁹³. Zwar mahnt Monika Scheidler zu Recht:

»Bei Grenzüberschreitungen von Liturgie zur Katechese und umgekehrt – durch Einbezug katechetischer Elemente in die Liturgie und durch Einbezug liturgischer Elemente in die Katechese – ist es [...] wichtig, die Überschreitung der Grenzen jeweils deutlich zu markieren.«²⁹⁴

Dennoch wird die Katechese als Ort der Glaubenseinführung, -unterweisung und -vertiefung immer wieder liturgische Elemente integrieren. Dabei geht es jedoch nicht darum, diese Elemente als Lerngegenstand zu betrachten, sondern als Element des gefeierten Glaubens und damit letztlich auch als Glaubensvertiefung. Gerade dann, wenn katechetische Angebote durch liturgische Elemente gerahmt werden, wird den Teilnehmenden ermöglicht, das, was sie vom Glauben in der Katechese (tiefer) verstehen lernen sollen, mit der Liturgie der Kirche in Verbindung zu bringen. Damit wird deutlich, dass Glaubensinhalt, gelebter Glaube und gefeierter Glaube aufeinander bezogen sind und nicht nebeneinander existieren dürfen. Zudem stellen sich alle Beteiligten, Katechet*innen wie auch Teilnehmende, sowohl sich selbst wie auch ihr Handeln bewusst in die Gegenwart Gottes. Wenn Katechese zum Ziel hat, eine Vertiefung des Glaubens anzubahnen, dann darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Glaube immer auch ein Geschenk ist. Dieses Verständnis von Glaubensgeschenk und Zweckfreiheit wird in der Liturgie verdeutlicht.²⁹⁵

Dass Katechese und Liturgie aufeinander verwiesen sind, wird insbesondere in der Sakramenten Katechese, allen voran bei den Initiationssakramenten deutlich. »Da,« so Haunerland,

²⁹³ Kluger, Können 200.

²⁹⁴ Scheidler, Lernen 72.

²⁹⁵ Für ein gelungenes Praxisbeispiel im Kontext der Feier der Kindertaufe in zwei Stufen, bei der die Elternabende liturgisch beendet werden, vgl. Löhlein, Feier 62–64.69f.

»die Liturgie der Kirche und vor allem die Messliturgie prinzipiell nicht Ort der Erstkatechese ist, sondern Feier der Initiierten, gehört zum Initiationsprozess auch eine liturgische Bildung [...]. Denn auf Kelch, Messgewänder, Weihrauch und bestimmte Gesten treffen die meisten vermutlich exklusiv bei der Feier des Gottesdienstes.«²⁹⁶

Die bewusste Integration liturgischer Akte in die Phase der Vorbereitung auf den Empfang des Sakramentes findet sich kirchenamtlich in der Gestaltung des Erwachsenenkatechumenats wieder. Diese aus den Anfängen der Kirche im Kontext des Zweiten Vatikanischen Konzils wieder entdeckte Form der Eingliederung Erwachsener in die Kirche wird durch die verschiedenen damit verbundenen liturgischen Feiern strukturiert.²⁹⁷ Positiv hervorzuheben ist dabei, dass damit zum einen der Tatsache Rechnung getragen wird, dass es sich beim Glauben um etwas Prozesshaftes handelt. Glaube stellt sich niemals als etwas Statisches dar, schon gar nicht im Kontext der Initiation. Durch die Gestaltung des Katechumenats in Phasen, »deren Beginn jeweils durch eine liturgische Feier markiert wird«²⁹⁸, wird verdeutlicht, dass es sich um einen Glaubensweg handelt, den die Katechumen*innen beschreiten. Dieser Glaubensweg ist mit der Initiation zudem keineswegs abgeschlossen, weshalb sich nach Taufe, Firmung und Erstkommunion in der Osternacht eine Zeit der mystagogischen Vertiefung anzuschließen hat.²⁹⁹ Zwar sollte in der Praxis darauf geachtet werden, dass sich der Katechumenat nicht in den liturgischen Feiern erübrigt. Jedoch gilt der Grundsatz, dass

»auf dem Weg zum Christsein immer wieder deutlich werden muß [!]: das, was die Kandidaten vorhaben, muß [!] von oben gegeben werden, will als Gabe des Geistes im Gebet erlehrt sein«³⁰⁰.

Auch wenn derzeit der Erwachsenenkatechumenat nach wie vor kaum eine Rolle in Pastoral und Gemeinde spielt und auch die seit etwas mehr

²⁹⁶ Haunerland, Bildung 17.

²⁹⁷ Vgl. Die Feier der Eingliederung, 15–18; Heinz, Feier 282–286.

²⁹⁸ Heinz, Feier 290.

²⁹⁹ Vgl. Die Feier der Eingliederung, 275–297. Die Feier von Taufe, Firmung und Erstkommunion in der Osternacht sollte zwar aus ekklesiologischen und eschatologischen Gründen die Regel darstellen. Es kann jedoch in begründeten Fällen davon abgewichen werden. (vgl. Die Feier der Eingliederung, 242).

³⁰⁰ Heinz, Feier 290.

als zehn Jahren existierende adaptierte Form der Feier der Kindertaufe in zwei Stufen fast nirgends Eingang in die Praxis gefunden hat,³⁰¹ wird gerade an diesen Feierformen deutlich, wie sehr liturgische Feiern, auch verstanden als liturgische Bildung beziehungsweise sogar explizit erklärend, notwendig und die Vorbereitung auf die Feier des Sakraments miteinander verbunden sind. Gerade hierfür kann, wie in der Wiederentdeckung des Erwachsenenkatechumenats geschehen, das altkirchliche Verständnis von Mystagogie wertvolle Impulse liefern (vgl. 3.4.3). Diese Form der Mystagogie baut jedoch darauf, im Nachgang das Erlebte und Gefeierte zu erläutern. Dass aber die Vorbereitung auf den Empfang des Sakraments selbst Maß nehmen sollte an der Feier, darauf macht berechtigter Weise Jürgen Bärsch am Beispiel des Firmsakraments aufmerksam (vgl. 3.4.4). In der Konzentrierung darauf, in der Katechese den Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Glauben der Kirche (wieder) näher zu bringen, wird nicht selten aus dem Blick verloren, dass der Empfang des Sakraments in einer Feier geschieht und zudem nicht als Abschluss gesehen werden darf.

»Deshalb stellt sich die Frage, ob eine systematisch entwickelte Darlegung der wesentlichen Glaubensinhalte wirklich am besten geeignet ist, auf das vorzubereiten, was in der Sakramentaliturgie dann tatsächlich gefeiert wird.«³⁰²

Die von Bärsch im Kontext der Firmung gemachten Überlegungen und formulierten Thesen lassen sich problemlos auf das gesamte Feld der Sakramentaliturgie und der Katechese allgemein übertragen. Indem sich die Katechese immer wieder an den liturgischen Feiern selbst orientiert, findet nicht nur eine liturgische Bildung in der Katechese statt, die zur tätigen Teilnahme beiträgt, sondern sie entgeht schließlich der Gefahr des Selbstzwecks. Die Einführung und Vertiefung des Glaubens geschieht nicht um ihrer Selbstwillen, sondern möchte ermöglichen, die Botschaft Jesu in ihrer diakonalen, liturgischen, matyriologischen und koinonalen Dimension zu verwirklichen.³⁰³ Daher ist die Katechese nicht nur der prädestinierteste, wenn nicht sogar der ursprüngliche, Ort liturgischer Bil-

³⁰¹ Vgl. Löhlein, *Feier* 55.

³⁰² Bärsch, *Feier* 54.

³⁰³ Im altkirchlichen Katechumenat spielte deshalb »der Grad der Einübung in eine christliche Lebensführung« (Heinz, *Feier* 284) die entscheidende Rolle bei der Zulassung zur Taufe.

dung. Sie selbst ist verwiesen auf die Art und Weise, wie der Glaube, den sie vermitteln soll, gefeiert wird. In diesem Zusammenhang ließe sich sogar von Liturgiekatechese sprechen. Jedoch in einer deutlich anderen Weise, als dies Monika Scheidler propagiert. (vgl. 3.4.5) Darauf zu verzichten, hätte den Vorteil, sowohl Katechese als auch Liturgie nicht zu verengen. Der Begriff Liturgiekatechese klingt zu sehr nach einer Art gottesdienstlichen Erklärung oder Unterweisung. Die Liturgie zum Maßstab von Katechese zu nehmen, möchte jedoch der Weite und der Zueinander von geglaubtem, gefeiertem und gelebtem Glauben Raum geben.

5.1.2. Nichtkatechetische Bildungsorte

Wiederum anders und zuweilen deutlich komplizierter stellt sich liturgische Bildung im Kontext nichtkatechetischer Bildungsorte dar. In Abgrenzung zu katechetischen Orten geht es im Folgenden um jene (Bildungs-)Orte, an denen liturgische Bildung geschieht oder geschehen kann, für die nicht die Voraussetzung der Glaubensvertiefung gelten. Durchaus können diese Bildungsorte zu einer Hinführung oder Vertiefung des Glaubens beitragen, es ist jedoch nicht der zwingende Kontext, in dem dies geschieht. Insbesondere kann dies von den Teilnehmenden nicht verlangt beziehungsweise vorausgesetzt werden. Hierunter fallen vor allem der schulische Religionsunterricht, das theologische Studium und die katholische Erwachsenenbildung – gemeint als Erwachsenenbildung im Raum von Kirche. Nochmals etwas diffiziler stellt sich diese Trennung von Katechese und nichtkatechetischen Bildungsorten im Bereich der katholischen Kindertagesstätten und Schulen sowie kirchlicher Jugend-(verbands-)arbeit dar. Ohne weiteres darauf einzugehen, ob und nach welchen Gesichtspunkten diese Orte nun katechetischen Charakter haben, haben dürfen oder eben nicht haben dürfen, muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass dies insbesondere im Bereich der liturgischen Bildung und der Liturgie von höchster Relevanz ist. Es ist durchaus berechtigt, die genannten Orte im Grenzbereich von Katechese und nichtkatechetischer Bildung zu betrachten. Zugleich muss jedoch berücksichtigt werden, dass liturgische Feiern davon leben, dass Glaubende diese feiern.³⁰⁴ Dies kann und darf aber nicht dort vorausgesetzt werden, wo

³⁰⁴ Vgl. Haunerland, Gottesdienst 71f.

dies nicht der Sache nach, wie in der Katechese der Fall, zwangsweise dazu gehört. Die katholischen Bildungseinrichtungen sowie die kirchliche Jugend-(verbands-)arbeit zeichnen sich eben dadurch aus, dass sie den Glauben nicht zum Kriterium der Teilnahme machen. Und dennoch bleiben sie Orte, an denen sich gerade auch Menschen engagieren, die darin ihren Glauben leben und zum Ausdruck bringen.

Grundsätzlich gilt für nichtkatechetische Bildungsorte daher noch mehr als in der Katechese, dass zwischen Pädagogik und Liturgie strikt zu unterscheiden ist. Daraus folgt eine der entscheidenden Schwierigkeiten gegenwärtiger liturgischer Bildung. Denn wenn nur ein geringer Teil der (gläubigen) Menschen (regelmäßig) an liturgischen Feiern, noch dazu in der Regel nur an Eucharistiefeiern, teilnimmt (vgl. 2.2), dann besteht kaum eine Möglichkeit, liturgische Bildung vor dem Hintergrund liturgischer Erfahrungen als Reflexionsgeschehen beziehungsweise Mystagogie zu praktizieren. Wer jedoch zugleich liturgische Bildung nicht als reine Wissensvermittlung, sondern als personales Geschehen verstehen möchte, kommt nicht umher, liturgische Erfahrungen auch in nichtkatechetischen Bildungskontexten zu ermöglichen. Entsprechend nachvollziehbar ist die Forderung der Deutschen Bischöfe, dass der Religionsunterricht unter den gegenwärtigen Herausforderungen »mit Formen gelebten Glaubens vertraut«³⁰⁵ machen soll. Dabei machen die Bischöfe zu Recht darauf aufmerksam, dass

»deutlich zwischen pädagogischen Ritualen, [...] der didaktischen Erschließung religiöser Praxis im Unterricht und authentischen liturgischen Handlungen und Gebeten unterschieden werden [muss]. Gebet und Liturgie dürfen nicht zu pädagogischen Zwecken instrumentalisiert werden.«³⁰⁶

Nicht nur für den schulischen Religionsunterricht gilt deshalb, sowohl in der didaktischen Planung wie Umsetzung, insbesondere gegenüber den Teilnehmenden die Abgrenzung zwischen Ritualen zur Strukturierung des Bildungsgeschehen sowie der Auseinandersetzung mit religiösen und liturgischen Akten deutlich zu machen. Erst dann kann liturgische Bildung, weil sie nicht übergriffig wird, geschehen. Entsprechend kritisch ist, ohne weiteres auf die darum geführte Diskussion einzugehen, die Praxis des Schulgebetes zu beleuchten. Insbesondere gilt dies dann,

³⁰⁵ DBK, Religionsunterricht 23.

³⁰⁶ Ebd. 25f.

wenn, wie bei Ingrid Blöching der Fall, das Schulgebet als Beitrag zur Ausbildung der Liturgiefähigkeit beziehungsweise der liturgischen Propädeutik betrachtet wird.³⁰⁷ Ähnliches gilt im Übrigen auch für das Studium der Theologie insbesondere der Liturgiewissenschaft. Auch hier kann nicht mehr ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die für eine Reflexion notwendige Vertrautheit mit der Liturgie der Kirche mitbringen.³⁰⁸ Deshalb gilt es auch im universitären Kontext in den verschiedenen Disziplinen, allen voran in Liturgiewissenschaft und Religionspädagogik, adäquat und der Sache entsprechend damit umzugehen. Ein weiteres Feld, das zwar wiederum im Grenzbereich von Katechese und nichtkatechetischen Bildungsorten zu verorten ist, stellt die gezielte liturgische Aus- und Weiterbildung insbesondere für in der Liturgie tätige Laien dar. Auch hier gilt es bewusst darauf zu achten, wann liturgische Elemente um ihrer selbst willen gefeiert werden, weil die daran Teilnehmenden sich als Gemeinschaft von Glaubenden verstehen, und wann diese als Unterrichtsgegenstand zu behandeln sind. Beispielsweise treffen sich im Rahmen des *Liturgie im Fernkurs* die Teilnehmenden zu sogenannten Studienwochenenden, die durch liturgische Feiern (Tagzeitenliturgie und Sonntagsmesse) gerahmt werden. Markus Eham wirft dabei die Frage auf, ob diese Feiern zum Studienprogramm als Unterrichtsgegenstand gehören, und verneint dies selbststehend sogleich, um darauf hinzuweisen, dass sich die Teilnehmenden zum liturgischen Feiern versammeln, weil sie eben diesen gefeierten Glauben teilen. Auch wenn sie sicherlich im Rahmen dieser Studienwochen anders, womöglich in einer reflektierenden Art und Weise mitfeiern.³⁰⁹ »Wer sich im Rahmen liturgischer Bildung mit Liturgie beschäftigt, muss daher,« wie Florian Kluger zu Recht festhält und was für nichtkatechetische Bildungsorte von höchster Relevanz ist,

»nicht zwangsläufig selbst Liturgie feiern und sich als Subjekt liturgischer Feiern verstehen, wenngleich er sich dennoch im Rahmen des Bildungsprozesses in gewissem Maß in liturgische Vollzüge hineinbegeben kann.«³¹⁰

³⁰⁷ Vgl. Blöching, Schulgebet 416.

³⁰⁸ Vgl. Saberschinsky, Liturgiewissenschaft 174–176.

³⁰⁹ Vgl. Eham, Erleben 97.

³¹⁰ Kluger, Können 202.

Diese Gratwanderung zwischen beobachtender und teilnehmender Perspektive³¹¹ in liturgischen Bildungsprozessen gilt es nicht nur in der Auseinandersetzung um Intentionen und Orte liturgischer Bildung zu diskutieren, sondern in der Praxis zu beachten. Es ist möglich und angesichts des Relevanzverlusts gefeierter Liturgie geradezu notwendig, liturgische Bildung auch außerhalb katechetischer Orte nicht nur zur Wissensvermittlung anzubieten. Nur so kann dem Anspruch Rechnung getragen werden, dass zum einen ein Grundwissen über die Liturgie zu einer Allgemeinbildung zählt, und zum anderen die Feier des Pasacha-Mysteriums eine heilsgeschichtliche Notwendigkeit darstellt.

5.2. Innerhalb der Liturgie

5.2.1. Erklärend

Ähnlich wie in der vorangegangenen Diskussion, liturgische Orte außerhalb der Liturgie nochmals in zwei Kategorien zu unterteilen, so geschieht dies nun im Folgenden bezüglich liturgischer Bildung innerhalb der Liturgie. Wie bereits erwähnt, liegt das Spezifikum liturgischer Bildung darin, dass sie sich auch in der Liturgie selbst ereignet und somit die Liturgie Lernort ihrer selbst ist. Dabei ist es, wie die Darstellung der Forschungsliteratur anzeigt, notwendig nochmals zu unterscheiden, ob dies in erklärender Form geschieht oder liturgische Bildung sich darin ereignet, dass Liturgie gefeiert wird. Wobei die Grenzen sich in der Praxis sicherlich als fließend erweisen und es auch nicht angedacht, ist eine stricte Abgrenzung voneinander vorzunehmen. Für eine Systematisierung und damit einhergehender Reflexion liturgischer Bildung erscheint es jedoch hilfreich, voneinander abzugrenzende Kategorien aufzuzeigen. Insofern werden nun zuerst erklärende Formen liturgischer Bildung innerhalb der Liturgie betrachtet, um anschließend die Auseinandersetzung und Gedanken, dass die Feier der Liturgie selbst als Moment der Bildung gilt, zusammenzutragen.

Der vornehmliche und liturgisch vorgesehene Ort, die Liturgie innerhalb der Feier zu erklären, stellt die Homilie dar. Mit dem Begriff Homilie wird infolge des Zweiten Vatikanischen Konzils die Predigt innerhalb der

³¹¹ Vgl. Kluger, Können 201–204.

Liturgie bezeichnet,³¹² die zumindest in der sonntäglichen Messfeier zwingend vorgesehen ist (vgl. SC 52; c.767 §2 CIC/1983). Mit der Integration der Predigt in die Liturgie haben die Konzilsväter einem der Reformanliegen der liturgischen Bewegung Rechnung getragen. Wobei es innerhalb der liturgischen Bewegung unterschiedliche Konnotationen bezüglich des (damals verwendeten) Begriffs »liturgische Predigt« gab und diese zuweilen heute noch bestehen. Norbert Weigl unterscheidet daher in seiner Dissertation zwischen Formal-, Basis-, Inhalts- und Zielkriterium liturgischer Predigt.³¹³ Insbesondere Romano Guardini prägte den Begriff einer »mystagogischen Predigt«, um sich davon abzugrenzen, liturgische Predigt nicht nur als Predigt innerhalb der Liturgie, die gegebenenfalls liturgische Handlungen erläutert, zu verstehen. Vielmehr ging es ihm darum, die Predigt selbst als liturgischen Vollzug zu verstehen und somit »im besten Fall einem geistlichen Mitvollzug der liturgischen Feier [zu dienen]«³¹⁴. Im Folgenden kann auf die Unterscheidung von liturgischer und mystagogischer Predigt, die auch heute noch getroffen werden kann, um zwischen eher katechetisch ausgerichteten Unterweisungen und der »Hinführung zu einem tätigen Mitvollzug an der liturgischen Feier als Predigtziel«³¹⁵ zu differenzieren, verzichtet werden, da es sich hierbei eher um eine inhaltliche Systematisierung im Sinne von Kapitel vier handelt. Viel entscheidender ist, dass die Liturgiekonstitution davon spricht, dass »aus dem heiligen Text die Geheimnisse des Glaubens und die Richtlinien für das christliche Leben dargelegt werden« (SC 52). »Mit dem ›heiligen Text‹ sind dabei«, so Haunerland mit Verweis auf den Kommentar zur Konstitution von Emil Joseph Lengeling aus dem Jahr 1964, »nicht nur die biblischen Schriftlesungen gemeint, sondern grundsätzlich alle Texte der Messfeier«³¹⁶. Dass die Predigt die Liturgiereform in Folge des Konzils gewinnbringend, also im Sinne des Reform- und Bildungsanspruches der Liturgiekonstitution, begleiten hätte können, er-

³¹² Vgl. Weigl, Predigt 145–148.

³¹³ Vgl. ebd. 110–130.

³¹⁴ Haunerland, Mystagogie 351; Vgl. Haunerland, Bildung 25f. Bezüglich der mystagogischen Predigt bei Pius Parsch vgl. Daigeler, Bildung 85–89.

³¹⁵ Weigl, Predigt 170.

³¹⁶ Haunerland, Mystagogie 352. Vgl. auch SC 35,3 Anm. d. Verf.: In *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* werden an dieser Stelle die Unterpunkte anders nummeriert, als dies zuweilen der Fall ist.

scheint selbstredend. Jedoch, so das Ergebnis der Untersuchungen Weigls, erfolgte dies nur in der ersten Anfangsphase direkt nach der Proklamation der Konstitution.³¹⁷ Dieses Desiderat in den homiletischen Bemühungen, die sich nicht selten hauptsächlich aus den Schriftlesungen speisen, besteht gegenwärtig fort, weshalb vielfach die Intensivierung liturgischer beziehungsweise mystagogischer Predigten als Beitrag zur liturgischen Bildung gefordert wird. Dabei wird jedoch in der Regel auch immer darauf verwiesen, dass sich eine liturgische Predigt durchaus von den Schriftlesungen inspirieren lassen kann oder liturgische Aspekte in eine eher biblisch ausgerichtete Predigt einfließen können.³¹⁸

Eine weitere Form liturgischer Erklärung, beziehungsweise mystagogischer Unterweisung innerhalb der Liturgie, stellen die sogenannten »admonitiones« und der Kommentator*innendienst dar. Diese Form der begleitenden Erklärung findet sich bereits in den Aussagen des Konzils von Trient wieder und wurde insbesondere in der liturgischen Bewegung in vielfältiger Weise angewendet, um vor allem die noch durchwegs auf Latein gefeierte Messe auf sprachlicher Ebene zu übersetzen. Auch wenn Romano Guardini selbst augenscheinlich nicht allzu sehr zwischen der (liturgischen/mystagogischen) Predigt als integralen Bestandteil des liturgischen Vollzugs und weiteren Formen oder Orten mystagogischer Predigt vor und während der Liturgie unterscheidet, so gilt es zwischen einer liturgisch-mystagogisch geprägten Homilie und weiteren Momenten liturgischer Erklärung innerhalb der Liturgie, insbesondere in Folge des Konzils, zu unterscheiden.³¹⁹ Die Liturgiekonstitution wiederum klassifiziert den Kommentator*innendienst als eignen liturgischen Dienst (vgl. SC 29,1) und sieht als Aufgabe in SC 35,4 vor:

»[I]n den Riten selbst sollen, wenn sie notwendig sind, kurze Hinweise vorgesehen werden, die vom Priester oder von dem, der für diesen Dienst zuständig ist, (jedoch) nur in den geeigneteren Augenblicken, mit vorgeschriebenen oder ähnlichen Worten zu sprechen sind.«

³¹⁷ Vgl. Weigl, Predigt 244f.

³¹⁸ Vgl. Daigeler, Parsch 264f.; Haunerland, Mystagogie 352–354; Haunerland, Gottesdienst 79f.; Haunerland, Bildung 26f.; Weigl, Predigt 341–343.498–502, Weigl, Verkündigung 325.

³¹⁹ Vgl. Weigl, Predigt 113–116.

Dieser Dienst, insbesondere als eigener vom Priesteramt losgelöster liturgischer Dienst, scheint jedoch, vermutlich auch vor dem Hintergrund der vollständigen volkssprachigen Gestaltung der Liturgie, nicht nur in der Praxis, sondern auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in den vergangenen Jahrzehnten größtenteils in Vergessenheit geraten zu sein. Obwohl dies in den verschiedenen liturgischen Büchern und entsprechenden (pastoralen) Einführungen vorgesehen ist.³²⁰

Nochmals ein Stück anders gelagert und zu betrachten ist die Kommentierung liturgischer Feiern im Kontext von Radio-, Fernseh- und Internetübertragungen. Zum einen muss hierbei noch mehr bedacht werden, dass die Zuschauenden³²¹ nicht zwingend mit dem liturgischen Geschehen vertraut sind. Dies trifft insbesondere auf liturgische Großereignisse wie Papstmessen, Gottesdienste im Rahmen von Katholikentagen oder gesellschaftlich-politischen Ereignissen sowie an Hochfesten zu. Des Weiteren obliegt die Kommentierung in aller Regel der übertragenden Rundfunkanstalt inne. Zwar sind die Kommentator*innen meistens theologisch ausgebildet, jedoch muss das Interesse und die Intention derselben sowie der Redaktion insgesamt nicht zwingend mit denen der liturgisch Verantwortlichen übereinstimmen.³²² Diejenigen, die die Liturgie vorbereiten, haben letztlich keinen Einfluss auf die Art und Weise der Kommentierung. Und dennoch gilt wohl für einen Großteil der Übertragungen:

³²⁰ Vgl. Haunerland, Gottesdienst 78f.; Saberschinsky, Gottesdienst 124–126; Weigl, Predigt 151–154.

³²¹ Wenn im Zusammenhang der Übertragung von Gottesdienstfeiern von Zuschauenden die Rede ist, soll selbstverständlich nicht negiert werden, dass es sich hierbei nicht zwingend nur um ein passives Geschehen handelt. Selbstredend sind auch die Zuschauenden mit hineingenommen in das liturgische Geschehen und können demzufolge als Mitfeiernde angesehen werden. Jedoch darf dabei gerade auch im Kontext liturgischer Bildung nicht übersehen werden, dass der Mittvollzug der Feier sich anders darstellt als dies bei der physischen Anwesenheit am Ort der Feier der Fall ist. Um dieser Unterscheidung zwischen der Anwesenheit am Ort der Feier und der Beteiligung am Geschehen durch die Übertragung Rechnung zu tragen wird zwischen Zuschauenden und Mitfeierenden unterschieden, auch wenn dies theologisch, liturgisch und ekklesiologisch eigens zu reflektieren ist.

³²² Vgl. Saberschinsky, Gottesdienst 116–118. Das Konzil selbst fordert noch, dass die Übertragung »unter der Leitung und Verantwortung einer geeigneten Person, die für diese Aufgabe von den Bischöfen bestimmt ist« (SC 20) zu erfolgen hat.

»Die Rundfunk- und Fernsehanstalten begnügen sich in aller Regel nicht mit der schlichten Dokumentation und Übertragung. Sie versuchen vielmehr mit ihren Kommentaren auch unkundigen Hörern und Zuschauern Verständnishilfen für das zu geben, was die Katholiken hier feiern. Wir können sogar sagen: Sie bemühen sich um liturgische Bildung.«³²³

Schließlich besteht bei der Übertragung im Fernsehen und Internet die Möglichkeit einer sogenannten mystagogischen Regie. Hierbei gehen liturgische Gestaltung, hinführende und erklärende Unterweisungen in der Liturgie selbst vor Ort und durch die Kommentator*innen der Rundfunkanstalten sowie vor allem die Kameraführung, die durch entsprechendes Bildmaterial eine erklärende, wenn nicht sogar mystagogische Dimension besitzt, Hand in Hand.³²⁴ Abschließend gilt jedoch gerade auch für Erklärungen, Hinweise, Unterweisungen und Kommentierungen innerhalb der Liturgie dasselbe, wie es Haunerland für die liturgische Predigt formuliert:

»Eine nicht leicht zu überschätzende Bedeutung für die liturgische Bildung der ganzen Gemeinde hat ohne Zweifel die liturgische Predigt. Das gilt leider nicht nur positiv, sondern auch negativ.«³²⁵

Und so gilt einmal mehr, dass liturgische Bildung gerade auch bei den Verantwortlichen anzusetzen hat (vgl. SC 14,3.15.29 sowie 3.3.3 und 3.3.6).

5.2.2. Feiern

Die letztlich entscheidende Dimension liturgischer Bildung sowie Fluchtpunkt aller Überlegungen und Bemühungen auf diesem Feld, stellt die Feier der Liturgie selbst dar. In ihr kann und soll den Mitfeierenden aufgehen, dass an ihnen Gottes Heilshandeln in der Vergegenwärtigung des Pascha-Mysteriums aufgrund ihrer tätigen Teilnahme geschieht. (vgl. SC 5–11.48)³²⁶ Dieses Verständnis des Zu- und Miteinanders von liturgischer Bildung und gefeierter Liturgie firmiert unter dem Begriff der liturgi-

³²³ Haunerland, Bildung 14.

³²⁴ Vgl. Saberschinsky, Gottesdienst 118–123; Saberschinsky gibt dabei zwei Praxisbeispiele zur Zuschauer*innenbegrüßung und Kommunionmeditation wieder.

³²⁵ Haunerland, Gottesdienst 79.

³²⁶ Vgl. Eham, Erleben 98; Haunerland, Gottesdienst 76–78.

schen Mystagogie beziehungsweise mystagogischer Liturgie. (vgl. insb. 3.4) Iris Maria Blecker-Guczki bezeichnet treffenderweise Mystagogie als »liturgische Bildung nach dem Prinzip ›learning by doing‹³²⁷. Ohne abermals auf die Auseinandersetzungen um den Begriff der Mystagogie einzugehen, sei darauf verwiesen, dass der durch Karl Rahner geprägte gegenwärtige Mystagogie-Begriff durchaus für die liturgische Bildung hilfreich und fruchtbar ist, wobei immer die Besonderheit der Liturgie als mystagogisches Geschehen beachtet werden muss.³²⁸ Der entscheidende Punkt, dass die Liturgie selbst liturgisch bildend ist, liegt in der liturgischen Symbolhandlung. Liturgische Feiern, die »Wort- und Tatvortrag in einem«³²⁹ sind, ereignen sich, indem das Wort auf die damit einhergehende Zeichenhandlung hin gesprochen wird. Erst durch das Wort wird ermöglicht, der Sinnvielfalt der Zeichen den für die Handlung notwendigen Sinn zu geben. Wort und Zeichen bedingen sich in der Feier des Gottesdienstes gegenseitig. Sie »bilden daher zusammen das wirkmächtige Wort-Zeichen (sacramentum) des Austausches zwischen Gott und Mensch, aber auch der Kommunikation der Feiernden untereinander«³³⁰. Insofern besitzen die liturgischen Texte selbst eine erklärende und bildende Funktion. Anders als bei den »admonitiones« und Kommentierungen handelt es sich jedoch um einen integralen Bestandteil der liturgischen (Symbol-)Handlung. Als ein markantes Beispiel, um die Bedeutung dieses Zusammenhangs deutlich zu machen, sei die Taufhandlung genannt. Nur im (gleichzeitigen) Miteinander der Taufformel »N., ich taufe dich im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.« und dem Untertauchen beziehungsweise Übergießen erfolgt die Taufe.³³¹ Die Taufformel alleine oder nur das Untertauchen beziehungsweise Übergießen würden letztlich keinen Sinn ergeben. Sich dies einmal bildlich vor Augen zu führen, zeigt die Notwendigkeit und Tiefe des liturgischen Symbolhandelns als Wort-Zeichen, als Sakrament auf. Entsprechend notwendig ist es, dass Geste und Sprache, Wort und Zeichen zueinander passen und sich insbesondere nicht widersprechen. Dies verbinden nicht wenige

³²⁷ Blecker, Verstehen 127.

³²⁸ Vgl. Haunerland, Bildung 23–25.30f.; Weigl, Predigt 161–168.

³²⁹ Meyer, Eucharistie 48.

³³⁰ Ebd. 49.

³³¹ Vgl. Die Feier der Eingliederung, 259f.

Autor*innen mit der Forderung nach einer mystagogischen Liturgie und einer »ars celebrandi«.³³²

Eine mystagogische Liturgie, eine Liturgie, die so gefeiert wird, dass dem Wirken Gottes Raum gegeben wird, bildet schließlich die Grundlage, für die sich in der Liturgie ereignende Bildung. Dieses Bildungspotential der Feier des Gottesdienstes, das über ein Verstehen und Vertiefen der Liturgie beziehungsweise des Glaubens hinausgeht, hat, wie aufgezeigt, Olaf Richter in seinen bildungstheoretischen Überlegungen und Untersuchungen auf eindrückliche Weise herausgearbeitet. (vgl. 3.5.4) Einleitend und in gewisser Weise zusammenfassend hält er in seiner Dissertation fest:

»Der symbolische und rituelle Raum des Gottesdienstes wahrt und fördert einerseits die Freiheit und Individualität der Teilnehmer und trägt so zur Subjektwerdung bei, andererseits kommt er dem modernen Bildungsbegriff durch gemeinschaftliche und dialogische Elemente entgegen. Zudem regt der Gottesdienst als ganzheitliches, im günstigsten Fall alle Sinne ansprechendes Ereignis mehr als anderer Bildungsmedien neben der kognitiven auch die Erlebnis- und Erfahrungsebene an. [...] Schließlich korrespondiert der Gottesdienst auch mit der modernen bildungstheoretischen Erkenntnis der bleibenden Unabgeschlossenheit und in letzter Hinsicht Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen – und zwar durch seinen in gewisser Weise ›nicht-pädagogischen‹ Charakter. Bildung ist im Gottesdienst nur selten ein vordergründiges Geschehen, sie ereignet sich in, mit und unter der schlichten regelmäßigen Mitfeier, gleichsam von selbst.«³³³

Damit holt Richter bildungstheoretisch das ein, was Romano Guardini bereits vor rund hundert Jahren schrieb und aufgrund seiner Bedeutung abermals im Wortlaut zitiert werden soll:

»Denn um ein ganz bestimmtes Können handelt es sich hier, um ein Werden und Wachsen, wirklich um ein Sein. Das heißt also, um ein Problem der ›Bildung‹ im eigentlichen Sinn des Wortes.«³³⁴

³³² Vgl. zum Teil mit einigen konkreten Beispielen Amon, Einführung 10; Bärsch, Feier 59–61; Brüske, Anspruch 256–259; Eham, Erleben 98–104; Haunerland, Gottesdienst 74–77; Haunerland, Mystagogie 354–361; Haunerland, Bildung 27–30; Kluger, Können 207f.; Kranemann, Liturgie 47f.; Pichlmeier, Lex 93–95; Volgger, Standards 273–279.

³³³ Richter, Anamnesis 70f.

³³⁴ Guardini, Liturgie 25.

Liturgische Bildung innerhalb der Liturgie zu betrachten, zu reflektieren und zu diskutieren, bedeutet also, sich bewusst zu werden, dass liturgische Bildung weit über die Frage nach Wissen, dem Verständnis oder der Beteiligung an der Liturgie hinausragt. Die Feier der Liturgie als Bildungsort wahrzunehmen, trägt der Intension liturgischer Bildung zur Selbstwerdung des Menschen Rechnung. (vgl. 4.1)

Dies jedoch wird nur dann möglich, wenn zugleich gewahrt bleibt, dass die Liturgie keine pädagogische Veranstaltung ist. Erst in der Spannung, dass die Liturgie einerseits Lern- und Bildungsort ist und zugleich das Lern- und Bildungsgeschehen nicht geplant werden darf/kann, wird dieser Bildungsgedanke fruchtbar. Denn die gottesdienstliche Feier

»dient keinem didaktischen oder sonst einem Zweck; sie hat ihren Sinn in sich selbst, in der Begegnung mit Gott. Aus der Erfahrung, dass er in unserem Leben geheimnisvoll im Spiel ist, wächst unser gottesdienstliches Tun als ›Heiliges-Zusammen-Spielen‹. Sicher werden wir durch die gottesdienstliche Feier ›auch viel Belehrung‹ (SC 33) erfahren, also den Glauben tiefer und die Liturgie besser verstehen lernen; aber solcher Erkenntnisgewinn ist nicht ihr Zweck, sondern die Frucht lebendiger Feier.«³³⁵

Dass die Liturgie zur Bildung des Menschen beiträgt, ihn bildet, wachsen und werden lässt, liegt also vielmehr in der Natur der Sache selbst. Weil die Liturgie ein Kommunikationsgeschehen zwischen Gott und Mensch ist, bei dem sich Gottes Heilshandeln am Menschen vollzieht, geschieht Bildung. Und nicht weil der Mensch dies plant. Winfried Haunerland bringt es kaum deutlicher auf den Punkt, wenn er mahnend schreibt:

»Ihre eigentliche Prägekraft wird die Liturgie allerdings nur dort entwickeln, wo nicht die liturgische Bildung als das Ziel im Mittelpunkt steht, sondern wo die Liturgie zweckfrei gefeiert wird. Man kann auch die Liturgie für das an sich wichtige Ziel liturgischer Bildung instrumentalisieren und damit im Kern gefährden. [...] Gottesdienste dürfen nicht die Fortsetzung von Unterricht oder Bildungsarbeit mit anderen Mitteln sein. Das wäre ein religionspädagogischer Missbrauch.«³³⁶

³³⁵ Eham, Erleben 97.

³³⁶ Haunerland, Gottesdienst 78.

6. Perspektiven für eine zeitgemäße liturgische Bildung

6.1. Theologische Perspektive: Vom Menschen her

Immer wieder ist in den vorausgehenden Ausführungen sowohl auf die Frage nach der Liturgiefähigkeit des Menschen als auch auf die Menschenfähigkeit der Liturgie eingegangen beziehungsweise hingewiesen worden. Romano Guardini hat dies in seinem in der Einleitung erwähnten Brief wie folgt aufgeworfen:

»Sollte man sich nicht zu der Einsicht durchringen, der Mensch des industriellen Zeitalters, der Technik und der durch sie bedingten soziologischen Strukturen sei zum liturgischen Akt einfach nicht mehr fähig? Und sollte man, statt von Erneuerung zu reden, nicht lieber überlegen, in welcher Weise die heiligen Geheimnisse zu feiern seien, damit dieser heutige Mensch mit seiner Wahrheit in ihnen stehen könne?«³³⁷

Es soll abschließend jedoch nicht um die Frage nach der grundlegenden Liturgiefähigkeit des Menschen gehen, deren Beantwortung im Horizont des Glaubens schwerlich verneint werden kann. Ebenso wenig münden die aufgezeigten Linien liturgischer Bildung in einer Reflexion der gegenwärtigen Formen liturgischer Feiern der Kirche. Die Auseinandersetzung mit liturgischer Bildung macht jedoch zugleich deutlich, dass eine zeitgemäße liturgische Bildung in theologischer Perspektive gerade im Horizont des Zweiten Vatikanischen Konzils vom Menschen hergedacht werden muss. Einerseits rührt dies daher, dass

»[a]uch wenn Liturgie wesentlich Gottes Tat ist, [...] die konkrete Gestaltwerdung unserer Liturgie immer auch das Ergebnis menschlicher Kultur [ist] und [...] dem verantwortlichen Tun der Menschen aufgetragen [bleibt].«³³⁸

Andererseits haben die Konzilsväter spätestens mit der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* der Tatsache Rechnung getragen, dass das Heilshandeln

³³⁷ Guardini, Kultakt 106. Die nachfolgenden Sätze lauten (nicht weniger spannend und wohl immer noch zeitgemäß): »Es klingt hart, so zu sprechen. Es gibt aber nicht wenige, vielleicht, aufs Ganze gesehen, sogar Viele, die so denken. Man darf sie nicht einfach als Abgestandene wegstreichen, sondern muß [!] fragen, wie man – wenn Liturgie wesentlich ist – ihnen nahekommen könne.«

³³⁸ Haunerland, Gottesdienst 67.

Gottes, seine Offenbarung und damit konsequenterweise die Kirche und ihr Handeln nicht losgelöst sein kann von der Wirklichkeit, in der die Menschen leben. Nicht nur der programmatische Ausspruch von GS 1, sondern die mit der Konstitution insgesamt erfolgte dogmatischen Neuordnung,³³⁹ hat folglich auch für die Feier der Liturgie zu gelten. Daher muss sich die Liturgie der Kirche von der »Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute« (GS 1) prägen lassen. Und so stellt sich Andrea Pichlmeier in ihren Ausführungen die Frage, ob sie nicht den Titel ihres Vortrages

»zumindest methodisch und vorübergehend, verändern sollte: *lex vivendi – lex orandi*. Die Gesetzmäßigkeiten, oder Gegebenheiten des Lebens finden sich wieder, oder bestimmen sogar, die Art und Weise wie wir beten. [...] Die Umkehrung, dessen bin ich mir bewusst, ist nicht unproblematisch, denn wenn das Leben als heillos erfahren wird, kann dieses Leben nicht zum Maßstab der Glaubensgestalt werden. Andererseits muss auch ein als heillos erfahrenes Leben in der Gebetsgestalt seinen Widerhall finden können.«³⁴⁰

Indem die Lebenswirklichkeit der Menschen und die Liturgie aufeinander bezogen sind, ist auch die liturgische Bildung, nicht nur aus pädagogischen und bildungstheoretischen Überlegungen heraus,³⁴¹ sondern gerade aus theologischen, aus der und auf die Lebenswirklichkeit der Menschen hin zu gestalten. Dabei, und dies scheint viel zu häufig der Fall zu sein, darf dies nicht halbherzig oder gar nur als Floskeln geschehen, indem am Ende eine scheinbar unveränderbare Liturgie doch den Maßstab bildet, auf die hin das Leben gedeutet wird. Es gilt vielmehr, das Leben und die Wirklichkeit der Menschen in all ihren Formen und Schattierungen radikal ernst zu nehmen und zu lernen, darin Gottes Gegenwart und Heilshandeln wahrzunehmen. In der Liturgie verdichtet sich dieses Kommunikationsgeschehen zwischen Gott und Mensch in gefeierter Form. In

³³⁹ Vgl. Sander, Kommentar 704–713.

³⁴⁰ Pichlmeier, Lex 90. Vgl. auch Haunerland, *Mystagogie* 350; Jeggle-Merz, *Teilnahme* 164; Odenthal, *Menschenwelt* 412–414.

³⁴¹ »Bildungsprozesse haben sich längst davon verabschiedet, ein *depositum fidei* oder *symbolorum* oder was auch immer zu vermitteln, wenn auch in wachsender didaktischer Angemessenheit; sie gehen davon aus, dass der Gegenstand des Lernens nicht von vornherein feststeht. Menschen entscheiden, was sie lernen wollen und wie sie es lernen wollen. Und der Zugang, den sie wählen, lässt den Gegenstand nicht unberührt.« (Pichlmeier, Lex 83).

der Liturgie feiert und vergegenwärtigt die Kirche, als Gemeinschaft der Glaubenden, das Pascha-Mysterium hinein in die Welt, in die Geschichte und Gegenwart der Menschen. Aus dieser Perspektive heraus hat auch die liturgische Bildung Maß zu nehmen an Geschichte und Gegenwart der Menschen. Es gilt, jeglichen Kultur- und Bildungspessimismus abzulegen und den Menschen, so wie er ist, wie er biographisch geworden ist, ernst zu nehmen. Das daraus immer auch sowohl Kritik an der Liturgie (vgl. 4.4) wie auch an liturgischer Bildung erfolgt, ist nicht nur ein mögliches Nebenprodukt, sondern integraler Bestandteil theologischer Perspektive auf Liturgie und liturgische Bildung. Insofern gilt es nicht nur aus liturgiewissenschaftlicher Sicht, sondern aus sämtlichen theologischen Disziplinen, gerade auch aus der religionspädagogischen, kritisch, im Sinne einer Verantwortung, auf Liturgie und liturgische Bildung zu blicken und sich in den Diskurs einzubringen. Wer sich nicht um eine liturgische Bildung bemüht, die immer auch vom Menschen hergedacht wird, der gibt auf, dass die Liturgie Höhepunkt und Quelle kirchlichen Lebens ist. Denn das kann nur der Fall sein, wenn die Mitfeierenden, als Träger*innen derselben, bewusst und tätig teilnehmen. Und so gehen, wie bereits Guardini fragend festhält, die Liturgiefähigkeit des Menschen, die sich auch als lebenslanger Bildungsprozess darstellt, und die Menschenfähigkeit der Liturgie Hand in Hand.

6.2. Pädagogische Perspektive: Bibel und Symbol

Neben vielen Perspektiven, die die Religionspädagogik in den Diskurs um die liturgische Bildung einbringen kann und zukünftig verstärkter als bisher einzubringen hat, erscheinen insbesondere bibel- und symboldidaktische Erkenntnisse und Überlegungen als notwendige und gewinnbringende Aufgabenfelder. Denn sowohl das Werden des Alten wie des Neuen Testaments ist auf das engste verbunden mit dem Werden und Feiern der Liturgie. Dies liegt nicht nur darin, dass die Vergegenwärtigung des Wortes Gottes im jüdisch wie christlichen Gottesdienst integraler Bestandteil ist, sondern die Heilige Schrift selbst liturgisch geprägt ist, wie auch die

Liturgie insgesamt biblisch geprägt ist.³⁴² Und so hält die Liturgiekonstitution nahezu am Anfang der Richtlinien für die Reform der Liturgie fest:

»Von größtem Gewicht in der Feier der Liturgie ist die Heilige Schrift. Aus ihr werden nämlich Lesungen gelesen und in der Homilie ausgedeutet, Psalmen gesungen, aus ihrem Anhauch und Antrieb sind liturgische Bitten, Gebete und Gesänge ausgeschüttet worden, und aus ihr empfangen Handlungen und Zeichen ihre Bedeutung. Um daher für Erneuerung, Fortschritt und Anpassung der heiligen Liturgie zu sorgen, muss jenes innige und lebendige Gefühl für die Heilige Schrift gefördert werden, die die ehrwürdige Überlieferung sowohl der östlichen als auch der westlichen Riten bezeugt.« (SC 24)³⁴³

Die Erkenntnis, dass sich Liturgie und Bibel und damit liturgische und biblische Bildung gegenseitig bedingen, spiegelt sich in der Geschichte der liturgischen wie biblischen Bewegung im Vorfeld des Zweiten Vatikanischen Konzils wider. Gerade in der Person Pius Parsch, der neben anderen der Notwendigkeit biblischer Bildung Rechnung getragen hat und dessen gegründete Zeitschriftenreihe den programmatischen Titel *Bibel und Liturgie* trug, wird dies deutlich.³⁴⁴ Entsprechend ist der Forderung von Andreas Redtenbacher, Professor für Liturgiewissenschaft in Vallendar, zuzustimmen:

»Es gilt also gerade für die liturgische Bildung die biblischen Grundlagen der Liturgie neu zu entdecken und aufzuschließen. Zur sachgerechten liturgischen Bildung gehört notwendig und wohl in Zukunft wieder verstärkt das Aufschließen der Bibel: einerseits in ihrer Ursprünglichkeit für die Liturgie selbst, andererseits für ihre explizite Verwendung im Gottesdienst.«³⁴⁵

Die Notwendigkeit biblischer Bildung für eine zeitgemäße liturgische Bildung geht einher mit der Notwendigkeit symbolischer Bildung. Weil die Feier des Gottesdienstes »[r]ealsymbolische Zeichenhandlung«³⁴⁶ ist, ist es notwendig, dass der Mensch befähigt wird, die liturgischen Symbol-

³⁴² Vgl. Redtenbacher, Grundlagen 124–127.

³⁴³ Für daraus resultierenden pastoralliturgische Konsequenzen vgl. Redtenbacher, Grundlagen 128–133.

³⁴⁴ Vgl. Daigeler, Bildung 89; Daigeler, Parsch 264f.; Redtenbacher, Grundlagen 123. Die Zeitschrift musste zum Ende des Jahres 2017 eingestellt werden (vgl. Gottesdienst 52 (2018) 64).

³⁴⁵ Redtenbacher, Grundlagen 123.

³⁴⁶ Meyer, Eucharistie 447.

handlungen mit zu vollziehen. Der Mensch ist zwar von sich aus symbolfähig und bestreitet, beziehungsweise drückt sein Leben in und durch Symbole aus.³⁴⁷ Weil jedoch die Symbol- und Zeichensprache der Liturgie aufgrund des geschichtlichen Geworden Seins und des Transzendenzbezugs nicht immer mit den Symbolhandlungen der Alltagswelt korreliert, bedarf es der Befähigung zum religiösen-liturgischen Symbolisieren. Entsprechend titulierte Romano Guardini als »die erste Aufgabe der liturgischen Bildungsarbeit [...]: der Mensch muß (!) wieder symbolfähig werden«. Wobei Guardini damit dem Menschen seine Grundfähigkeit zum Symbolisieren nicht abspricht,³⁴⁸ sondern er, natürlich unter den Bedingungen seiner Zeit, die Notwendigkeit anmahnt zu lernen, dass sich die Seele im Körperlichen zum Ausdruck bringen sowie das in der Welt Geschehene aufnehmen will. Daher ist es auch nicht damit getan, (liturgische) Symbole nur zu erklären, sondern den Menschen darin zu befähigen, sich selbst in der Symbolhandlung auszudrücken.³⁴⁹ Und weil liturgische Symbolhandlungen, gerade in ihrer heilsgeschichtlichen Vergegenwärtigung, zutiefst biblisch geprägt sind, bilden eine ineinander verzahnte biblische und symbolische Bildung den Grundstock einer zeitgemäßen liturgischen Bildung. Entsprechend gilt für die bildungstheoretischen Überlegungen Olaf Richters, dass Anamnesis, Mimesis und Epiklesis nur dann mitvollzogen und schließlich bildend sein können, wenn die zu Grunde liegenden Heilsgeschichten gekannt werden und für das je eigenen Leben als relevant erscheinen sowie die damit einhergehenden Symbolhandlungen nicht nur als Nachspiel verstanden werden, sondern als Mitvollzug und Selbstausdruck. Das Zu- und Miteinander biblischer und symbolischer Bildung für liturgische Bildung wird ebenfalls deutlich in der Frage nach dem Verstehen und Mitvollziehen liturgischer Sprache, die biblisch geprägt und Teil liturgischer Symbolhandlung ist. Auch wenn heute die Kenntnis der lateinischen Sprache nicht mehr Voraussetzung für den Mitvollzug und die Mitfeier der Liturgie aufgrund der Verwendung der Volkssprachen zwingend ist, so besitzt die Liturgie nach wie vor ihre eigene Sprache. Liturgische Texte unterscheiden sich von Texten aus dem Alltag. Sie sind beim ersten Hören in ihrem vollen Sinngehalt nicht

³⁴⁷ Vgl. Odenthal, *Menschenwelt* 409f.

³⁴⁸ Vgl. Brüske, *Anspruch* 254.

³⁴⁹ Vgl. Guardini, *Liturgie* 28–62.

verständlich und wollen dies bewusst nicht sein. Es wäre also irreführend aufgrund der Zulassung der Volkssprache zu meinen, es bedürfe keine Bildung in liturgischer Sprache.³⁵⁰ Für die Bildung in liturgischer Sprache jedoch sind biblische und symbolische Bildung unerlässlich. Daher gilt es Ansätze, Ziele, Inhalte und Methoden der Bibeldidaktik sowie der Symboldidaktik nicht nur in die liturgische Bildung einfließen zu lassen, sondern im Mit- und Zueinander dieser beiden Didaktiken liturgische Bildung zu prägen.

Auf diese Weise könnte der genannten Forderung nach einer (Sakramenten-)Katechese, die sich an der liturgischen Feier und den darin vollziehenden Symbolhandlungen ausrichtet, Rechnung getragen werden. Beispielsweise sind die Symbolhandlungen der Tauffeier, der Taufritus selbst sowie Lobpreis und Anrufung Gottes über dem Wasser und die ausdeutenden Riten zutiefst biblisch geprägt.³⁵¹ Um diese Handlungen, Symbole und Zeichen zum Maßstab und Ausgangspunkt der Vorbereitung auf das Sakrament zu machen, lohnt es sich, nicht nur erklärend darauf einzugehen, sondern aus der Vielfalt symbol- und bibeldidaktischer Methodiken zu schöpfen. Ähnliches gilt für den gesamten Bereich der liturgischen Mystagogie, insbesondere für die liturgische Predigt. Wem es ein Anliegen ist, sowohl außerhalb wie vor allem auch innerhalb der Liturgie den Mitfeierenden den Sinngehalt der Feiargestalt aufgehen zu lassen, die*der wird sich immer auch an religionspädagogischen Ideen orientieren. Dabei geht es sicher nicht darum bibel- oder symboldidaktische Lehr- und Lernsettings in die Liturgie zu implementieren. Dies wäre genau jene angemahnte pädagogische Verzweckung der Liturgie. Jedoch muss, wer liturgische Bildung vor und mit den Herausforderungen der Gegenwart ernsthaft gestalten will, den in diesem Bereich gemachten (religionspädagogischen) Erkenntnissen Rechnung tragen. Gerade in dieser Perspektive zeigt sich einmal mehr, wie dringend notwendig eine vertiefte Zusammenarbeit von Religionspädagogik und Liturgiewissenschaft (und im Kontext biblischer Bildung ergänzend mit den Bibelwissenschaften) angezeigt ist, um die im Bereich liturgische Bildung grundsätzlich fehlenden Konzepte zu erarbeiten.³⁵²

³⁵⁰ Vgl. Haunerland, *Bildung* 16f.

³⁵¹ Vgl. u. a. Die Feier der Eingliederung, 254.259–264.

³⁵² Vgl. Brüske, *Anspruch* 257.

6.3. **Praktische Perspektive: Brennpunkte liturgischer Bildung**

Die Darstellung des gegenwärtigen Wissenschaftsdiskurs im deutschsprachigen Raum um die liturgische Bildung, die daraus resultierende Systematisierung sowie die aufgezeigten Perspektiven verdeutlichen durchgehend die Notwendigkeit und Dringlichkeit nicht nur einer Intensivierung der liturgischen Bildung allgemein, sondern insbesondere auch einer intensiveren Zusammenarbeit von Liturgiewissenschaft und Religionspädagogik. Kern dieser ausstehenden Zusammenarbeit müssen unter anderem die Identifikation und Erarbeitung von Konzepten, Zielen, Inhalten und Methoden aber auch die Reflektion und Analyse bestehender Formate liturgischer Bildung sein. Hierzu wäre, wie aufgezeigt, eine metaperspektivische Systematisierung dringend angebracht, um sowohl das Vorhandene zu reflektieren als aber auch das Fehlende zu identifizieren. Abschließend werden daher entsprechend zwei Orte beziehungsweise Kontexte, an denen augenscheinlich die Relevanz und Notwendigkeit liturgischer Bildung am dringlichsten erscheint, benannt. Damit soll einerseits der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich liturgische Bildung im Letzten in der Praxis erweist und die Diskussion darum nicht an der Praxis vorbei gehen darf. Zum anderen ist damit die Idee verbunden, einen Impuls zu geben, an welchen Orten mit liturgischer Bildung das Miteinander von Religionspädagogik und Liturgiewissenschaft unter den gegenwärtigen Herausforderungen einer abnehmenden liturgischen Sozialisation konkret gestaltet werden können.

6.3.1. **Kirchenraum**

Trotz abnehmender kirchlicher Sozialisation und Gebundenheit besitzen Kirchen³⁵³ auf unterschiedliche Weise nach wie vor einen Anziehungsort und werden daher auf Grund verschiedenster Anliegen aufgesucht. Dies gilt insbesondere für touristisch anziehende Orte, wie Kathedralen oder Wallfahrtskirchen.³⁵⁴ Auch ohne weiteres Datenmaterial über die genauen Besucherzahlen und insbesondere die Intentionen der Besuche zur Hand

³⁵³ Im Folgenden ist mit Kirche(n) in aller Regel das Kirchengebäude gemeint, das als Ort der gottesdienstlichen Feiern gebaut wurde, worin, soweit dies von der Sache nach zutrifft, auch Kapellen und dergleichen ohne weiter auf bauliche und liturgischer Unterscheidung einzugehen mit eingeschlossen sind.

zu haben lässt sich wohl unumstritten festhalten, dass neben der Feier von Gottesdiensten und zum persönlichen Gebet ein nicht geringer Anteil der Besuche dem kulturellen, künstlerischen und geschichtlichem Interesse geschuldet ist. Entsprechend wird nicht nur bei der Besichtigung von Bistumsstädten gelten, dass »ein Dombesuch bei dieser Gelegenheit ein absolutes ›Muss‹ ist«³⁵⁵. In dieser nach wie vor vorhandenen Anziehungskraft von Kirchen liegt eine große Chance für die liturgische Bildung. Denn trotz aller kunst-historischer Bedeutung der Sakralbauten selbst, wie auch deren Innenausstattung, stellen diese den Ort dar, an dem (grundsätzlich) Liturgie gefeiert wird.³⁵⁶ Insbesondere die liturgischen Handlungsorte, die nicht selten durch ihr räumliches Zueinander dem Kirchenraum seine Struktur geben, gewinnen ihre Bedeutung und damit einhergehend auch ihre künstlerische Ausgestaltung erst durch ihren Bezug zur Liturgie. Sicher können Kirchen sowie deren liturgische Orte auch »einfach so« betrachtet, bestaunt und bewundert werden. Wer jedoch im Kirchenraum mehr als über seinen kunsthistorischen Wert erfahren möchte, der kommt nicht daran vorbei, auch über die Liturgie, die darin gefeiert wird, zumindest rudimentär Bescheid zu wissen. Hierin besteht ein zu schöpfendes Potential für liturgische Bildung. Denn der Kirchenraum wird für nicht wenige zukünftig noch mehr der einzige Ort, an dem sie mit der Liturgie der Kirche in Berührung kommen. Auf Seiten der Religionspädagogik wird seit geraumer Zeit versucht durch die Kirchenraumpädagogik dieses Potential zu heben.³⁵⁷ Wobei auch hier nicht zwingend immer auf die Liturgie der Kirche eingegangen werden muss, sondern nicht selten der Raum als sakraler Ort im Vordergrund steht, indem auf individuell-persönlicher Ebene eine Erkundung oder Aneignung

³⁵⁴ Beispielsweise besuchen in den Sommermonaten bis zu 30.000 Touristen täglich den Kölner Dom (vgl. Tomasetti, Ausruhen).

³⁵⁵ Tomasetti, Ausruhen.

³⁵⁶ In diesem Zusammenhang wird weder auf die Möglichkeit Liturgie, insbesondere sogenannte Gruppengottesdienste, auch an anderen Orten zu feiern noch auf die gerade in geschichtlicher Perspektive unterschiedliche Nutzung von Kirchen eingegangen. Auch wenn heute Kirchen nach wie vor in berechtigter Weise für andere Zwecke, wie beispielsweise Konzerte oder Synoden, verwendet werden, so ist der eigentliche gegenwärtige Zweck von Kirchen die Feier der Liturgie.

³⁵⁷ Vgl. für einen Überblick über den gegenwärtigen Diskurs zur Kirchenraumpädagogik Kindermann/Riegel, Kirchenräume.

des Raumes stattfindet und damit die Ermöglichung von Transzendenzerfahrungen angestrebt wird.³⁵⁸ Sicherlich verfolgt die Kirchenraumpädagogik auch ein liturgisches Interesse beziehungsweise kann als Beitrag zu einer liturgischen Bildung verstanden werden.³⁵⁹ Es gilt jedoch auch über liturgische Bildung im Kirchenraum außerhalb der vor allem im Religionsunterricht und in eher katechetisch geprägten oder zumindest stark binnenkirchlich ausgerichteten Bildungssettings stattfindenden Kirchenraumerkundungen nachzudenken. Gemeint ist also, diejenigen Besucher*innen in den Blick zu nehmen, die Kirchen vorrangig aus kulturellem, künstlerischem oder geschichtlichem Interesse besichtigen. Natürlich muss gerade hierbei, wie generell, (liturgische) Bildung als Angebot verstanden werden, das angenommen werden kann, aber nicht muss. Zu überlegen ist also, wie liturgische Bildung sozusagen im Nebenbei erfolgen kann. Beispielsweise sollte jede Kirchenführung, zumindest die von kirchlicher Seite organisierten, liturgisch bildende Elemente anbieten oder wenigstens die Bedeutung einzelner Orte im Kirchenraum für die Liturgie aufzeigen. Ebenfalls zu überlegen ist, gedruckte oder digitale Kirchenführer als Beitrag zur liturgischen Bildung zu verstehen und entsprechend zu gestalten. Schließlich gilt es, in Analogie zum Kommentator*innendienst innerhalb der Liturgie (vgl. 5.2.1), die Art und Weise der Informationsdarbietung im Kirchenraum selbst mit Blick auf die Liturgie und die liturgischen Orte zu überdenken. Dabei geht es nicht darum, die künstlerische Ausgestaltung und den historischen Wert kirchlicher Gebäude zu negieren, sondern sowohl den Sinngehalt von Kirchen und deren (künstlerische) Ausstattung unter der Perspektive der Liturgie als gefeierten Glauben noch deutlicher werden zu lassen als auch die damit verbundenen Potentiale für eine Intensivierung liturgischer Bildung wahrzunehmen. Wünschenswert wäre also, dass, wer Kirchen auf- oder besucht, sich liturgisch bilden kann und ihr*ihm so etwas (mehr) von der Feier und Sinngestalt des Gottesdienstes aufgeht.

³⁵⁸ Vgl. hierfür exemplarisch Scheidler, *Lernen* 77–79.

³⁵⁹ Vgl. Haunerland, *Bildung* 28f.

6.3.2. Kasualien

Bereits in der Auseinandersetzung mit den Ausführungen von Jürgen Bärsch (3.4.4) und katechetischer Bildungsorten (5.1.1) wurde deutlich, dass die Vorbereitung auf die Feier der Sakramente Maß nehmen sollte an der Feier selbst. Darüber hinaus stellen liturgische Feiern im Kontext von Kasualien, zu denen nicht nur die traditionellen familiären Lebenswendenpunkte gezählt werden können, sondern auch gesellschaftliche Ereignisse (vgl. 3.5.10), ganz allgemein ein dringlich zu schöpfendes Potential liturgischer Bildung dar. Ähnlich wie beim Kirchenraum kommen Menschen, die sonst wenig bis gar nicht an der Liturgie partizipieren, anlässlich der Feier von Lebenswendenpunkten mit dieser in Berührung. Ohne auf die vielfältigen Herausforderungen einzugehen, die sich angesichts der abnehmenden kirchlichen Sozialisation im Kontext der Feier von Kasualien gerade in den Bereichen der Liturgie und Pastoral(-theologie) auftun, und die damit einhergehende Unterscheidung zwischen dem Empfang von Sakramenten und Kasualien, die nicht zwingend durch ein Sakrament zum Ausdruck gebracht werden, kann festgehalten werden, dass die Feier von Kasualien im Raum der Kirche auch einen Beitrag zur liturgischen Bildung leisten kann, wenn nicht sogar muss. Dieses Potential gilt insbesondere für familiär geprägte Kasualien:

»Zwar steigt mit Gründung der Familie das Interesse an kirchlichen Festen und Passageriten, gleichzeitig werden diese aber autonom mit eigenen inhaltlichen Interpretationen versehen.«³⁶⁰

Damit stehen die Feiern von Kasualien im Spannungsfeld der kirchlich geprägten und liturgietheologisch vorgegebenen Form und den individuellen Bedürfnissen sowie der damit einhergehenden Vielfalt an Sinngebungen und (nichtkirchlichen) Alternativen. Gerade in der Feier selbst gilt es daher sowohl in erklärender Weise als auch durch die Gestaltung der Feier selbst liturgisch bildend tätig zu sein. (vgl. 5.2) Es bietet sich geradezu an, die (liturgischen) Rituale und Symbolhandlungen der Feier auf den Anlass und damit den Sinnhorizont der Feiergemeinde hin zu deuten. Hierin kommt einmal mehr die Forderung nach einer mystagogisch gestalteten Liturgie zum Tragen. Dabei darf durchaus der Mut seitens der kirchlich Verantwortlichen aufgebracht werden, die Liturgie der Kirche

³⁶⁰ Könnemann, Bedingungen 70.

zusammen mit ihrer Tradition zum Ausgangspunkt der Gestaltung der Feier sowie der Homilie zu nehmen, ohne dabei zu vergessen, dass immer auch die Menschenfähigkeit der Liturgie bedacht werden muss. Im Kontext der Feiern von Kasualien muss es, wie bei Odenthal (3.1.2) bereits grundsätzlich für die Liturgie aufgezeigt, darum gehen, der Ritualbedürftigkeit des Menschen Rechnung zu tragen und »die Riten und Formen des Gottesdienstes zu nutzen, um [...] von Gottes Transzendenz her einen neuen Blick auf die eigene Existenz zu wagen«³⁶¹. Entsprechend notwendig ist angesichts der Pluralität an Ritualangeboten und individuellen Bedürfnissen sowie dem Anspruch der Heilsrelevanz der Feier des Pascha-Mysteriums eine diesen Herausforderungen adäquate Aus- und Weiterbildung der kirchlich Verantwortlichen, die hierin Chancen nicht nur für die Pastoral, sondern gerade auch für die Liturgie und liturgische Bildung erkennt und nutzt.³⁶²

Gerade an diesen beiden Brennpunkten liturgischer Bildung wird deutlich, dass für eine liturgische Bildung im 21. Jahrhundert jeglicher Kulturpessimismus abgelegt werden muss. Vielmehr gilt es, die liturgische wie vor allem auch die religionssoziologische Notwendigkeit liturgischer Bildung ernst zu nehmen und die Bedingungen der Gegenwart als Ausgangspunkt einer Intensivierung sowohl in der Praxis wie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu begreifen. Dabei kann nicht nur auf die Überlegungen und Erfahrungen der liturgischen Bewegung³⁶³ wie auch auf die Impulse des Zweiten Vatikanischen Konzils aufgebaut werden, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit dem Thema in den vergangenen Jahrzehnten. Es braucht ein verstärktes Miteinander der verschiedenen theologischen Disziplinen, um liturgische Bildung nicht als ein Randphänomen kirchlichen Handelns zu begreifen, das sich Stellenweise nur mit einer Wissensvermittlung oder gar Disziplinierung begnügt. Indem liturgische Bildung in der aufgezeigten Weite verstanden und praktiziert wird, kann sie dazu beitragen, dass auch zukünftig »die Liturgie der Gipfelpunkt, zu dem das Tun der Kirche strebt, und zugleich die Quelle, aus der all ihre Kraft strömt« (SC 10,1) ist.

³⁶¹ Odenthal, *Menschenwelt* 414.

³⁶² Vgl. Böntert, *Identität*; Kranemann, *Liturgie* 45–48.

³⁶³ Vgl. Brüske, *Anspruch* 255–259.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Codex Iuris Canonici. Codex des kanonischen Rechtes. Lateinisch-deutsche Ausgabe mit Sachverzeichnis, Kevelaer ⁵2001.
- Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. Mit einem Vorwort zur Neuausgabe von Karl Kardinal Lehmann, Freiburg i. Br. 2012, 113–152.
- Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe, Stuttgart 2016.
- Die Feier der Eingliederung Erwachsener in die Kirche. Grundform. Manuskriptausgabe zur Erprobung, herausgegeben von den Liturgischen Instituten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, Trier 2001.
- Hünemann, Peter (Hg.): Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 1), Freiburg i. Br. 2004.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2019/20 (= Arbeitshilfen 315), Bonn 2020.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2020/21 (= Arbeitshilfen 325), Bonn 2021.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2021/22 (= Arbeitshilfen 332), Bonn 2022.

Forschungsliteratur

- Achilles, Mark/Roth, Markus: Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, in: Dies. (Hg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese. Grundlagen – Arbeitsfelder – Perspektive, Ostfildern 2014, 11–16.

- Altmeyer, Stefan: »Dass die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen«. Liturgisches Lernen als Beitrag zu einer ästhetischen Bildung, in: Engagement (2008), 190–198.
- Amon, Eberhard: Einführung, in: Haunerland, Winfried/Saberschinsky, Alexander (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007, 9–11.
- Bärsch, Jürgen: Die Feier als Maßstab. Überlegungen zum Verhältnis von Sakramentenkatechese und Sakramentenliturgie am Beispiel der Firmung, in: Haunerland, Winfried/Saberschinsky, Alexander (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007, 45–62.
- Becker, Norbert M.: Workshop »Schul- und Jugendgottesdienst«, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 438–440.
- Berger, Rupert: Pastoralliturgisches Handlexikon, Freiburg i. Br. 2013.
- Birk, Gerd: Schulkultur braucht Gottesdienst, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 420–423.
- Blecker, Iris Maria: Verstehen, was wir feiern. Liturgische Bildung heute, in: Baumann, Nadine/Stuffesser, Martin (Hg.): Das Geheimnis lasst uns künden. Liturgie zwischen Wissenschaft und pastoraler Wirklichkeit, Münster 2005, 121–133.
- Blöching, Ingrid: Das Schulgebet – Türöffner zu liturgischen Feiern, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 415–419.
- Blum, Dominik: Das (Schul-)Leben ins Gebet nehmen, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 398–406.
- Blum, Dominik: Liturgische Bildung, in: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 255–258.
- Blum, Dominik: Raum teilen – liturgische Bildung ermöglichen, in: Katechetische Blätter 144 (2019) 392–396.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine: Wörterbuch der Pädagogik, Paderborn ¹⁷2018.
- Böntert, Stefan: Identität wahren und Vielfalt wagen. Zu den Aufgaben und Zielen liturgiewissenschaftlicher Aus- und Fortbildung im Umfeld des weltanschaulichen Pluralismus, in: Theologie der Gegenwart 52 (2009) 267–278.
- Brüske, Gunda/Redtenbacher, Andreas: Vorwort, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 249–250.

- Brüske, Gunda: Liturgische Bildung im Internet, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 307–312.
- Brüske, Gunda: Rezension zu Olaf Richter, Anamnesis – Mimesis – Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung. Leipzig 2005, in: Archiv für Liturgiewissenschaft 49 (2007) 64–66.
- Brüske, Gunda: »Wir machen vieles richtig, doch wir machen's uns nicht leicht«. Von Anspruch, Wirkungen und Widrigkeiten liturgischer Bildung, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 251–261.
- Daigeler, Eugen: Liturgische Bildung als Weg zur tätigen Teilnahme bei Pius Parsch. Die Seele ist von Natur aus liturgisch (= Pius-Parsch-Studien 5), Würzburg 2006.
- Daigeler, Eugen: Noch immer ist von Pius Parsch zu lernen. Ideenreichtum und Ermutigung für liturgische und biblische Bildung, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 262–270.
- Domsgen, Michael: Glauben weitergeben, in: das baugerüst 69 (2017) 18–21.
- Eham, Markus: Vom Erleben zum Verstehen. Die Bedeutung gottesdienstlicher Erfahrung für die liturgische Bildung, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2005) 96–112.
- Englert, Rudolf: Ziele religionspädagogischen Handelns, in: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 53–58.
- Fuchs, Guido: Modellbücher als Beitrag zur liturgischen Bildung. Acht Thesen und drei Wünsche, in: Liturgisches Jahrbuch 55 (2005) 113–119.
- Fürnsinn, Maximilian: Ordensgemeinschaften und Pfarren in Nachbarschaft, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 344–346.
- Guardini, Romano: Der Kultakt und die gegenwärtige Aufgabe der liturgischen Bildung. Ein Brief, in: Liturgisches Jahrbuch 14 (1964) 101–106.
- Guardini, Romano: Liturgie und liturgische Bildung (hg. von Franz Henrich), Mainz/Paderborn ²1992.
- Güntner, Diana: Kinderliturgien bilden – Liturgiedidaktische Versuche, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 333–339.
- Hacker, Sebastian: Liturgische Bildung – ein Thema für orthodoxe Christen? Erfahrungen mit der Russischen Orthodoxen Kirche, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 350–357.

- Hamann, Matthias: Diözesane Angebote zur liturgischen Bildung im Bistum Magdeburg, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 289–292.
- Haunerland, Winfried: Gottesdienst als »Kulturleistung«. Von der Notwendigkeit und den Zielen liturgischer Bildung, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2005) 67–81.
- Haunerland, Winfried: »Lass uns immer tiefer erkennen ...«. Zur Bedeutung der liturgischen Bildung für das Leben, in: Praedica Verbum 119 (2014) 601–611.
- Haunerland, Winfried: Liturgie als *lex vivendi*? *lex orandi* – *lex credendi*: Ordnung des Gottesdienstes als Maßstab des Glaubens, in: Orthodoxes Forum 28 (2014) 37–41.
- Haunerland, Winfried: Liturgische Bildung und Mystagogie. Von Notwendigem und Vermissten, in: Ders./Saberschinsky, Alexander (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007, 12–31.
- Haunerland, Winfried: Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur. Zu bleibenden Aufgaben der Liturgiereform, in: Augustin, George u. a. (Hg.): Priester und Liturgie. Manfred Probst zum 65. Geburtstag, Paderborn 2005, 343–367.
- Haunerland, Winfried/Saberschinsky, Alexander (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007.
- Heinz, Andreas: Die Feier der Eingliederung Erwachsener in die Kirche. Ein Beispiel für eine Neuorientierung aus der Tradition, in: Trierer theologische Zeitschrift 98 (1989) 280–296.
- Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München ³2013, 334–343.
- Jansen, Gregor M.: Zumuten und zutrauen. Überlegungen zu den Bedingungen liturgischer Bildung bei Jugendlichen, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 340–343.
- Jeggle-Merz, Birgit: Liturgische Wirklichkeit – eine Standortbestimmung, in: Klöckener, Martin/Nagel, Eduard/Wirtz, Hans-Gerd (Hg.): Gottes Volk feiert... Anspruch und Wirklichkeit gegenwärtiger Liturgie, Trier 2002, 37–63.
- Jeggle-Merz, Birgit: Tätige Teilnahme in Sacrosanctum Concilium. Stolpersteine oder Impulsgeber für gottesdienstliche Feiern heute?, in: Liturgisches Jahrbuch 63 (2013) 153–166.
- Kabel, Thomas: Handbuch liturgische Präsenz. Zur praktischen Inszenierung der Kasualien. Band 2, Gütersloh 2007.

- Kabel, Thomas: Handbuch liturgische Präsenz. Zur praktischen Inszenierung des Gottesdienstes. Band 1, Gütersloh 2002.
- Kabel, Thomas: Heiliges Spiel, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 394–397.
- Kabel, Thomas: Übungsbuch Liturgische Präsenz, Gütersloh. 2011.
- Kaczynski, Reiner: Mystagogie: ein liturgisches Bildungskonzept der Alten Kirche, in: Haunerland, Winfried/Saberschinsky, Alexander (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007, 32–44.
- Kaczynski, Reiner: Theologischer Kommentar zur Konstitution über die heilige Liturgie. Sacrosanctum Concilium, in: Hünermann, Peter/Hilberath, Bernd Jochen (Hg.): Sacrosanctum Concilium – Inter mirifica – Lumen gentium (= Herders Theologisches Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 2), Freiburg i. Br. 2004, 1–227.
- Kaczynski, Reiner: Was heißt »Geheimnisse feiern«? Über den Zusammenhang von Mysterientheologie und Liturgiereform, in: Münchener theologische Zeitschrift 38 (1987) 241–255.
- Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich: Kirchenräume erschließen. Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013) 67–78.
- Klinger, Johannes: Liturgische Bildung im Neokatechumenat, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 347–349.
- Kluger, Florian: »Denn um ein ganz bestimmtes Können handelt es sich hier, um ein Werden und Wachsen ...« (Guardini). Thesen zu liturgischer Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Achilles, Mark/Roth, Markus (Hg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese. Grundlagen – Arbeitsfelder – Perspektiven, Ostfildern 2014, 195–210.
- Kluger, Florian: Liturgische Bildung in der Neuzeit. Taufe, Firmung und Eucharistie bei P. Nikolaus Cusanus SJ, Bischof Joseph A. Gall und Pastor Konrad Jakobs (= Studien zur Pastoralliturgie 43), Regensburg 2019.
- Kluger, Florian: »Wie ein Buch mit sieben Siegeln«. Zugänge und Ziele liturgischer Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Gottesdienst 48 (2014) 165–167.
- Könemann, Judith: Bedingungen religiöser Sozialisation heute. Wahrnehmungen und Herausforderungen, in: Englert, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (= Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 67–77.

- Kranemann, Benedikt: Art. Liturgiewissenschaft, Liturgik. I. Aufgabe u. Methode. II. Geschichte, in: Lexikon für Theologie und Kirche 6 (³2006) 989–992.
- Kranemann, Benedikt: Liturgie im öffentlichen Raum – eine Herausforderung rituell-liturgischer Bildung, in: Pastoraltheologische Informationen 35 (2015) 35–48.
- Kranemann, Benedikt: Liturgische Bildung im Umbruch. »Populär-Liturgik« zwischen Aufklärung und Liturgischer Bewegung, in: Wildt, Kim de/Ders./Odenthal, Andreas: Zwischen-Raum Gottesdienst. Beiträge zu einer multiperspektivischen Liturgiewissenschaft (= Praktische Theologie heute 144), Stuttgart 2016, 103–117.
- Kranemann, Benedikt: Neue Impulse für die liturgische Bildung. Die deutschsprachige Liturgiewissenschaft im Studienjahr 2012/13, in: Liturgisches Jahrbuch 63 (2013) 258–277.
- Kunz, Ralph: Angewandte Liturgik: Präsenz und Präsentation im Gottesdienst. Liturgische Bildung in der reformierten Kirche, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 358–361.
- Larson-Miller, Lizette/Stuffesser, Martin (Hg.): Liturgische Bildung. Traditionelle Aufgabe und neue Herausforderung (= Theologie der Liturgie 12), Regensburg 2016.
- Lennert, Rudolf: Art. Bildung I. Zur Begriffs- und Geistesgeschichte, in: Theologische Realenzyklopädie 6 (1980) 569–582.
- Lentner, Rudi: Warum Meditation in der Schule so wichtig ist, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 429–433.
- Löhlein, Johannes: Die Feier der Kindertaufe in zwei Stufen. Chancen und Grenzen in der Praxis am Beispiel des Pastoralverbundes Eggevorland (Erzbistum Paderborn), in: Liturgisches Jahrbuch 68 (2018) 55–72.
- Max, Michael: Die Liturgieseminare in der Erzdiözese Salzburg. 30 Jahre im Dienst an der liturgischen Bildung, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 286–288.
- Mendl, Hans (Hg.): Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.
- Mette, Norbert: Katholische Kirche (in Deutschland). Entwicklungen, Reformen, Baustellen, in: Englert, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (= Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 88–98.

- Meyer, Hans Bernhard: Eucharistie. Geschichte, Theologie, Pastoral. Mit einem Beitrag von Irmgard Pahl. Zum Gedenken an den 100. Geburtstag von Josef Andreas Jungmann SJ am 16. Nov. 1989 (= Gottesdienst der Kirche. Handbuch der Liturgiewissenschaft Teil 4), Regensburg 1989.
- Nagel, Eduard: Fünfzig Jahre Zeitschrift »Gottesdienst«. Ein Rückblick, in: Liturgisches Jahrbuch 67 (2017) 253–259.
- Odenthal, Andreas: Menschenwelt und Gottesdienst, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 409–414.
- Pichlmeier, Andrea: Lex orandi – lex vivendi: Liturgische Bildung und Lebenserfahrung. Thesen aus religionspädagogischer Sicht, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2005) 82–95.
- Pickel, Gert: Muss Glauben gelernt werden?, in: das baugerüst 69 (2017) 10–13.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013.
- Redtenbacher, Andreas: Biblische Grundlagen liturgischer Bildung. Zur Bedeutung der Bibel für das Verständnis des Gottesdienstes, in: Heiliger Dienst 64 (2010) 122–136.
- Renken, Christian: Liturgie in Vollgestalt zumuten – und zutrauen, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 424–428.
- Richter, Klemens: Die erneuerte Liturgie im Horizont der Fragestellung Romano Guardinis nach der Liturgiefähigkeit des Menschen von heute, in: Ders./Schilson, Arno (Hg.): Den Glauben feiern. Wege liturgischer Erneuerung, Mainz 1989, 136–163.
- Richter, Olaf: Anamnesis – Mimesis – Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung (= Arbeiten zur Praktischen Theologie), Leipzig ²2006.
- Richter, Olaf: Dramaturgie und Mystagogie. Die Bedeutung des dramatischen Charakters der Liturgie für die liturgische Bildung, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2006) 98–113.
- Saberschinsky, Alexander: Feiern auf dem Lebensweg. Katechumenale Feiern als Beispiel mystagogischer Liturgie, in: Haunerland, Winfried/Ders. (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007, 172–183.
- Saberschinsky, Alexander: Gottesdienst ins Bild gesetzt. Mystagogie – eine Anfrage an Fernsehübertragungen von Gottesdiensten, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2006) 114–126.

- Saberschinsky, Alexander: Liturgiewissenschaft lehren und lernen in der ersten Ausbildungsphase, in: Scheidler, Monika/Reis, Oliver (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (= Theologie und Hochschuldidaktik 1), Münster 2008, 169–183.
- Sander, Hans-Joachim: Theologischer Kommentar zur Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute. *Gaudium et spes*, in: Hünermann, Peter/Hilberath, Bernd Jochen (Hg.): *Apostolicam actuositatem – Dignitas humanae – Ad gentes – Presbyterorum ordinis – Gaudium et spes* (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 4), Freiburg i. Br. 2005, 581–886.
- Sauer, Ralph: Die Kunst, Gott zu feiern. Liturgie wiederentdecken und einüben, München 1996.
- Sauer, Ralph: Liturgische Bildung aus den Impulsen des II. Vatikanischen Konzils, in: Weiss, Wolfgang (Hg.): Zeugnis und Dialog. Die katholische Kirche in der neuzeitlichen Welt und das II. Vatikanische Konzil. Klaus Wittstadt zum 60. Geburtstag, Würzburg 1996, 481–496.
- Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München ³2013, 400–415.
- Scheidler, Monika: Mystagogisches Lernen in der Liturgiekatechese am Beispiel katechetischer Kirchenerkundungen, in: Haunerland, Winfried/Saberschinsky, Alexander (Hg.): *Liturgie und Mystagogie*, Trier 2007, 63–82.
- Schilson, Arno: Der Geist der Liturgie – von Guardini bis Ratzinger, in: Klöckener, Martin/Nagel, Eduard/Wirtz, Hans-Gerd (Hg.): *Gottes Volk feiert ... Anspruch und Wirklichkeit gegenwärtiger Liturgie*, Trier 2002, 92–117.
- Spichtig, Peter: Hinführung zu liturgischen Vollzügen übers Internet? www.liturgie.ch und www.die-messe.org im Porträt, in: *Heiliger Dienst* 69 (2015) 87–95.
- Spichtig, Peter: Liturgische Bildung in der (deutschsprachigen) Schweiz, in: *Heiliger Dienst* 63 (2009) 282–285.
- Steger, Stephan: Der liturgische Bildungsauftrag im Bistum am Beispiel Würzburg, in: *Heiliger Dienst* 63 (2009) 293–296.
- Stockhoff, Nicole: Liturgische Bildung an der Universität. Das Lernen, Lehren und Forschen verträgt ein Schielen nach gelebter Anwendung, in: *Heiliger Dienst* 63 (2009) 313–323.

- Stufesser, Martin: Mystagogie in der Ministrantenpasotral, in: Haunerland, Winfried/Saberschinsky, Alexander (Hg.): Liturgie und Mystagogie, Trier 2007, 184–192.
- Stufesser, Martin: Vorwort, in: Larson-Miller, Lizette/Ders. (Hg.): Liturgische Bildung. Traditionelle Aufgabe und neue Herausforderung (= Theologie der Liturgie 12), Regensburg 2016, 7–9.
- Uder, Manuel: Danke, in: praxis gottesdienst 11/2017, 2.
- Uder, Manuel: Liturgische Bildung im 21. Jahrhundert. Der Kongress der Societas Liturgica in Québec, in: Gottesdienst 49 (2015) 169–171.
- Volgger, Ewald: Inhaltliche Standards für die Aus- und Weiterbildung von den Personen, die einen liturgischen Dienst ausüben, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 271–281.
- Wahle, Stephan: Den Glauben feiern – Liturgie und Mystagogie. Bericht von der AKL-Junior-Tagung vom 9.-12. März 2006 in Trier, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2006) 127–139.
- Weigl, Norbert: Liturgische Predigt seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Eine Untersuchung zur Messfeier in der Sonntagspredigt anhand der Zeitschrift »Der Prediger und Katechet« (= Studien zur Pastoralliturgie 21), Regensburg 2009.
- Weigl, Norbert: Verkündigung im Dienst der Liturgie. Mystagogie und liturgische Bildung durch die Homilie, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 324–332.
- Winter, Stephan: »Gott – der Film«. Gedankensplitter zum Einsatz eines Populärmediums in der liturgischen Bildung, in: Heiliger Dienst 63 (2009) 297–306.

Internetquellen

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Bevölkerung und Katholiken. 1950–2021, in: www.dbk.de/kirche-in-zahlen/kirchliche-statistik/ (26.07.2022).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland: Katholiken, Gottesdienstteilnehmer. 1950–2021, in: www.dbk.de/kirche-in-zahlen/kirchliche-statistik/ (26.07.2022).

Tomasetti, Beatrice: Ausruhen bei Gott. Bis zu 30.000 Touristen besuchen täglich den Kölner Dom, 2018, in: www.domradio.de/themen/koelner-dom/2018-07-16/bis-zu-30000-touristen-besuchen-taeglich-den-koelner-dom (26.07.2022).



University
of Bamberg
Press

Angesichts der Notwendigkeit liturgischer Bildung verwundert die fehlende Systematisierung dieses Themenfeldes. Insbesondere scheint dies für die religionspädagogische Wissenschaft zuzutreffen. Dies zeigt die Analyse der Forschungsliteratur der vergangenen zwei Jahrzehnte. Entsprechend gilt es, den Diskurs um die liturgische Bildung zu systematisieren und Perspektiven einer zeitgemäßen liturgischen Bildung aufzuzeigen. Liturgische Bildung verfolgt demnach vier aufeinander bezogene Intentionen, deren zentrale Intention die Selbstwerdung des Menschen ist. Ergänzt wird dies um die Intention der tätigen Teilnahme, einer der liturgischen Leitbegriffe des Zweiten Vatikanischen Konzils, sowie den genuinen Beitrag zu einer religiösen Bildung. Die vierte Intention liturgischer Bildung wiederum stellt deren kritisches Potential dar. Liturgische Bildung erfolgt, als weitere Form der Systematisierung, sowohl außerhalb wie innerhalb der Liturgie, wobei die Feier der Liturgie selbst bildend wirkt, was den Fluchtpunkt liturgischer Bildungsbemühungen darstellt. Daraus leitet Johannes Löhlein aus einer religionspädagogischen Sicht ab, dass liturgische Bildung in ihrer theologischen Perspektive vom Menschen her gedacht werden muss. Zugleich liegt für ihn der Beitrag der Religionspädagogik in bibel- und symboldidaktischen Konzepten. Sodann bilden der Kirchenraum sowie die Kasualien Brennpunkte gegenwärtiger liturgischer Bildung.



ISBN 978-3-86309-946-6



9 783863 099466

www.uni-bamberg.de/ubp