

*Ralph Kunz*

## Wie lernt man Liturgie?

### Liturgiewissenschaft und liturgische Ausbildung

Das Ergebnis der PISA-Studie war für Bildungsverantwortliche in Deutschland und der Schweiz ein Schock. Im Lesen schafften es die deutschen Schüler auf Platz 21, die Schweizer immerhin auf Platz 17.<sup>1</sup> Zu welchem Ergebnis würde eine Studie zur liturgischen Kompetenz kommen? Wahrscheinlich würden die reformierten Deutschschweizer auf den hintersten Rängen landen. Wenn es aber darum geht, über ihre liturgische Situation zu jammern, sind sie Weltmeister. Im Bulletin des Schweizerisch Evangelischen Kirchenbundes ist im letzten Sommer eine Rubrik mit dem sprechenden Titel »Liturgische Erosion« erschienen. Darin konstatiert der Autor Ruedi Heinzer einen bedenklichen Abbau der gottesdienstlichen Tradition. Grundsteine der Liturgie werden vom Erguß des persönlichen Empfindens weggespült. Das Unser Vater fehlt. Wo einst ein Schlußsegen gesprochen wurde, gähnen kreative Wünsche und irische Wettersprüche. Heinzer rief Kirche und Universität auf, einen Damm der Ausbildung gegen die Auflösung des Formbewußtseins zu errichten. Der Aufruf fand breite Zustimmung.<sup>2</sup>

Aber was ist eigentlich das »Liturgische«, das im Gottesdienst der Kirche erodiert? Tatsächlich ist das liturgische Formbewußtsein in den evangelisch reformierten Kirchen der Deutschschweiz eine rela-

1. Vgl. *Allan Guggenbühl*, Die Pisa-Falle, Freiburg i.B. 2002, 8f.

2. Vgl. *Ruedi Heinzer*, Liturgische Erosion?, SEK Bulletin 3/2002, Bern.

tiv junge Erscheinung. Als bei der Zürcher Gottesdienstreform in den späten 60er Jahren probeweise das gemeinsame Sprechen des Unser Vaters eingeführt wurde, hagelte es Proteste. Das sei katholisch! Von Wechselgesängen, Glaubensbekenntnis, Offener Schuld oder Kyrierufen ganz zu schweigen. Gottesdienst war der Gang in die Predigt – das war's.<sup>3</sup>

Es waren die Väter der Zürcher Reform, die mit der Einführung der fünfteiligen Struktur einen Sinn für die Dramaturgie des Gottesdienstes begründeten. Sie waren inspiriert von der Liturgischen Bewegung und vom Zweiten Vatikanischen Konzil. Und so hat das eine oder andere Stück im Laufe der letzten dreißig Jahre wieder Eingang in den nüchternen reformierten Gemeindegottesdienst gefunden. Ob man nun die jüngsten Entwicklungen in der Gottesdienstlandschaft als eine Erosion dieses Formbewußtseins verstehen soll, ist aber keineswegs ausgemacht. Theophil Müller warnte vor nicht langer Zeit vor einer Rekatholisierung der reformierten Gottesdiensttradition. Deren Kennzeichen sei eben gerade die Freiheit *in liturgicis*.<sup>4</sup>

Erosion oder Restauration – was gilt nun? Die liturgische Situation ist nicht leicht zu durchschauen, die Gottesdienstlandschaft ist unübersichtlich. Mit »Gottesdienst-Tradition« kann zweierlei gemeint sein: das neu entdeckte inspirierte Formbewußtsein oder die alte reformierte Skepsis gegen den Liturgismus. Wenn ein Zwinglianer »Liturgie« sagt, ist also noch lange nicht klar, wovon er spricht. Das gilt erst recht für die Frage: Wie lernt man eigentlich Liturgie?

3. Zur Geschichte dieser Reformarbeit vgl. *Alfred Ehbensperger*, Die Gottesdienstreform der evangelisch-reformierten Zürcher Kirche von 1960-1970 und ihre Wirkungsgeschichte, in: *Bruno Bürki/Martin Klöckener* (Hg.), Liturgie in Bewegung, Fribourg, 195-205. Über die jüngste Geschichte der Reformarbeit in der Liturgiekommision gibt *Andreas Marti*, Gemeinsam verantworteter Gottesdienst, in: MuK 56 (2002), 251-258 Auskunft.
4. *Theophil Müller*, Katholische Einflüsse – »na und?« oder »so nicht!«? Überlegung zu Frieder Schulz, Katholische Einflüsse auf die evangelischen Gottesdienstformen der Gegenwart, in: PTh 86 (1997), 153-162.

## 1. *Wissenschaft und Ausbildung*

Die kurze Einblendung aus meiner hügeligen Gottesdienstheimat soll deutlich machen, von welcher Voraussetzung ich beim Thema des liturgischen Lernens ausgehe. In der gegenwärtigen Unübersichtlichkeit der liturgischen Situation ist es unabdingbar geworden, Ausbildungsfragen in Zusammenarbeit mit der Liturgiewissenschaft zu besprechen.

Die sogenannte praktische Frage »Wie lernt man Liturgie?« muß sehr eng und streng mit der sogenannten theoretischen Frage »Was versteht man unter Liturgie?« verknüpft werden. Wenn nämlich Christen danach fragen, was der gemeinsame christliche Grund ihrer Gottesdienterfahrungen ist, sind sie genötigt, eine Theorie ihrer Praxis zu formulieren. Weil sich aber das Verständnis der Liturgie aus Erfahrungen nährt, die man nur *im* Gottesdienst machen kann, führt dieser Weg zurück zur Praxis. Dieses Auf und Ab oder – etwas weniger schweizerisch – dieses Hin und Her ist typisch für die theologische Praxistheorie. Wenn ich den Begriff »Liturgiedidaktik« verwende, meine ich eine bestimmte Reflexionsperspektive in diesem Hin und Her<sup>5</sup>, die auf den Austausch der Wissensformen – dem wissenschaftlichen Grundlagenwissen und dem Professionswissen – in der Praxistheorie zielt.<sup>6</sup>

5. Ich betone das *reflexive Verständnis* der Didaktik und folge hierbei *Gert Otto*, Grundlagen der Praktischen Theologie, München 1986, 130ff. Es geht bei der didaktischen Perspektive um die »Dimensionen des Lernens und Lehrens« in allen pastoralen Handlungsfeldern. Dasselbe gilt für die Dimensionen der Rhetorik (109ff.), Hermeneutik (85ff.) oder der Symbolik (225ff.). Otto vergibt sich aber die Pointe dieses Ansatzes, wenn er im Folgeband das Lernen wieder auf die klassischen Handlungsfelder der Pädagogik »anwendet«. Vgl. *Gert Otto*, Handlungsfelder der Praktischen Theologie, München 1988, 68ff.
6. Das gilt selbstredend auch für andere Praxisfelder. Vgl. *Lilian Fried*, Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen, in: *Z.f.Päd.* 49 (2003), 112-126.

Es ist kein Zufall, daß Praktische Theologie und Liturgiewissenschaft in einer Zeitepoche entstanden sind, in der die Selbstverständlichkeit der gottesdienstlichen Erfahrung – nicht nur von den Verächtern der Religion – in Frage gestellt wurde. Es ist auch kein Zufall, daß die Liturgiedidaktik gegenwärtig boomt. Je weniger selbstverständlich gemeinsame Gottesdienst Erfahrungen sind, desto intensiver muß die Verständigung über Inhalt, Ziel und Methoden der Liturgie gepflegt werden. Daß Liturgiedidaktik im Trend ist, hat aber auch einen ganz handfesten Grund. Das Thema ist nach den Gottesdienstbuch- und Gesangbuchreformen der letzten Jahre aktuell. Nun geht es um die Umsetzung. Und so erstaunt es nicht, daß in jüngster Zeit auch einige Aufsätze und Beiträge zum Thema Liturgiedidaktik publiziert wurden.<sup>7</sup>

In meinen Überlegungen zur Didaktik der Liturgie konzentriere ich mich auf einen bestimmten Ausschnitt der Ausbildung und frage: Wie lernen Theologen und Theologinnen Liturgie in der ersten universitären Lernphase? Auch für diese Phase ist davon auszugehen, daß die liturgische Ausbildung eine Kooperation von Liturgiewissen-

7. Instruktiv ist die Sammlung verschiedener Beiträge von *Jörg Neijenhuis* (Hg.), *Liturgie lernen und lehren* (Beiträge zu Liturgie und Spiritualität; Bd. 6), Leipzig 2001. Inspirierend auch *Harald Schroeter-Wittke*, »Denn die Lehre feiern auch, und die Feier lehret«. Prospekt einer liturgischen Didaktik, Waltrop 2000 (Wechselwirkungen; Bd. 36). Wichtiges aus Sicht der Frauen gibt *Brigitte Enzner-Probst*, »Brot und Rosen«. Liturgiedidaktik als Aufgabe pastoraler Aus- und Fortbildung, in: *EvTh* 62 (2002), 101-112 zu bedenken. »Nestor« der Liturgiedidaktik ist zweifellos Peter Cornehl. Aus seinen zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema sei erwähnt: *Peter Cornehl*, *Liturgische Praxis und liturgische Ausbildung*, in: *Klaus-M. Kodalle/Anne M. Steinmeier* (Hg.), *Subjektiver Geist. Reflexion und Erfahrung im Glauben*, Würzburg 2002, 275-289 (FS Traugott Koch). Ein sehr differenzierter und reflektierter Vorschlag für die liturgische Bildung und Ausbildung in Universität und Predigerseminar findet sich bei *Karl-Heinrich Bieritz/Michael Wohlgenuth*, *Spielräume erschließen und gestalten. Liturgische Bildung und Ausbildung in Universität und Predigerseminar*, in: *Martin Steinhäuser/Wolfgang Ratzmann* (Hg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie*, Leipzig 2002, 367-435.

schaft und Kirche sein muß. Die unterschiedlichen Lernorte Universität, Vikariat und Fortbildung erlauben es, Lernziele zu staffeln und mit der Biographie der Lernenden zu verknüpfen. Universität und Kirche spielen in der liturgiedidaktischen Koalition unterschiedliche Rollen, aber sie spielen zusammen.<sup>8</sup>

Mir scheint es nun wichtig, in dieser Diskussion auf die Schnittstelle, also auf Verbindungen und Unterbrechungen zwischen Liturgiewissenschaft und liturgischer Ausbildung zu achten. Wie versteht die Wissenschaft ihre Aufgabe im Blick auf die Ausbildung? Wie kann die didaktische Reflexionsperspektive die Kooperation der beiden Wissensformen stärken? Das Homiletisch-Liturgische Seminar an der theologischen Fakultät in Zürich ist eine solche Schnittstelle, von der ich berichten will. Anhand dieses Beispiels sollen die Möglichkeiten und Grenzen liturgischen Lernens in der universitären Ausbildungssituation aufgezeigt werden. In einem weiteren Schritt soll dann von der Methode der Liturgiedidaktik als lernorientierter Komplexitätsreduktion die Rede sein, um von da noch einmal den Bogen zur Ausgangsfrage zurückzuschlagen und nach der Funktion der Liturgiewissenschaft für das liturgische Lernen zu fragen.

## 2. *Liturgiewissenschaft und liturgische Ausbildung*

### 2.1 *Gottesdienst als Text und Ort*

Ein Blick ins *Handbuch der Liturgik* zeigt, daß liturgisches Lernen keine rein technische Angelegenheit sein kann. Wer sich kompetent

8. Vgl. dazu die Überlegungen von *Christian Grethlein*, Curriculum für die pastoral-liturgische Aus-, Fort- und Weiterbildung am Beispiel der Evangelischen Kirche von Westfalen, in: *Neijenbuis*, aaO., 207-216. Zum Aspekt des phasenübergreifenden Lernens siehe *Hans-Günter Heimbrock/Matthias von Kriegstein*, Predigen lernen, Gottesdienst feiern lernen. Neue Wege in der theologischen Ausbildung, Frankfurt 2000, 67.

in der Liturgie bewegen will, muß sich mit dem Gottesdienst systematisch und historisch beschäftigen. Diese klassische Aufteilung in Grundlagen, Geschichte und Gestaltung des Gottesdienstes gehört(e) zum Selbstverständnis der Liturgiewissenschaft.<sup>9</sup> Vor zwei Jahren haben Albert Gerhards, Andreas Odenthal, Martin Stuflesser und Stephan Winter in einem klugen Disput im *Liturgischen Jahrbuch* vorgeführt, wie viel gründliches Nachdenken dieses wissenschaftliche Selbstverständnis heute einfordert. Liturgiewissenschaft hat sich in drei Grundströmungen mit unterschiedlichen Methoden etabliert. Wie aber das Verhältnis der Pastoralliturgik, der Liturgiegeschichtsforschung und der Liturgiesystematik bestimmt werden soll, ist nicht selbstverständlich.

Ich gehe mit Stuflesser und Winter davon aus, daß die Zugangsweisen ineinander greifen müssen, wenn sich Liturgiewissenschaft als theologisches Fach behaupten will. Auf eine Formel gebracht: »Liturgiewissenschaft zeichnet sich dadurch aus, daß sie *erstens* als Theologie mit einem ausgewiesenen systematischen Instrumentarium, *zweitens* an [...] liturgischen Texten [...] arbeitet und *drittens* den Gebrauch dieser liturgischen Texte daraufhin befragt, ob er der Glaubensfeier heutiger Menschen angemessen ist.«<sup>10</sup>

Liturgiewissenschaft hat es gemäß dieser Definition mit Texten, ihrer Interpretation und ihren Interpreten zu tun. Gerhards und Odenthal betonen in ihrem Essay stärker die Bedeutung der *Feier*. Theologie nach der anthropologischen Wende rückt die Lebenserfahrung des Menschen in den Blick. Deshalb sei es die »Aufgabe der Liturgiewissenschaft als praktischer Disziplin [...], die Feier der Litur-

9. Vgl. *Hans-Christoph Schmidt-Lauber/Karl-Heinrich Bieritz* (Hg.), *Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche*, Leipzig 1995. Daß die klassische Dreiteilung nun in der dritten Auflage neu geordnet wurde, zeigt den Reflexionsbedarf dieser Systematik an.

10. *Martin Stuflesser/Stephan Winter*, *Liturgiewissenschaft - Liturgie und Wissenschaft?*, in: *LJ* 51 (2001), 90-118, 92.

gie als einen symbolischen Ort zu reflektieren, der Offenbarung Gottes und menschliche Erfahrung vermittelt.«<sup>11</sup> In dieser Zuordnung bekommt der Gottesdienst als Inszenierung des Textes eine eigene Valenz. Die Feier der Liturgie läßt etwas Neues entstehen, einen Bereich eigener Wirklichkeit: den symbolischen Raum. Die Feier ist im aktuellen Vollzug der religiös qualifizierte Zeitraum, der Ort, an dem sich theologische Erkenntnis bildet.<sup>12</sup>

Das kurze Schlaglicht auf diesen Selbstverständigungsversuch der Liturgik beleuchtet zwei verschiedene Blickrichtungen der Wissenschaft. Es gibt Texte und es gibt Orte, an denen Menschen sich im Namen Gottes versammeln, um Liturgie zu feiern. Liturgiewissenschaft muß beide Perspektiven berücksichtigen und ihre Kombination theoretisch bewältigen. Das führt zur Konsequenz, daß Text und Ort in der Reflexion von Grundlagen, Geschichte und Gestaltung des Gottesdienstes aufeinander zu beziehen sind. Dasselbe gilt für die Liturgiedidaktik. Die Interpretation der Texte und ihre Inszenierung in der Glaubensgemeinschaft sind die primären Lernfelder, die ineinander verschränkt werden müssen. Wichtig scheint mir an dieser Verschränkung, daß die Praxis, die Liturgiedidaktik im Auge hat, zugleich ihr *Lernfeld* ist. Liturgie lernen heißt nicht nur Texte richtig interpretieren und inszenieren. Es heißt auch, sich dem Lernprozeß des Gottesdienstes aussetzen und in dieser Lernerfahrung einen Lernprozeß in Gang setzen.<sup>13</sup>

11. *Albert Gerhards/Andreas Odenthal*, Liturgiewissenschaft im Dialog, in: LJ 50 (2000), 41-53, 48.

12. AaO., 53. *Stuflesser* und *Winter* betonen in ihrer Replik, daß sich bei der Frage der religiösen Qualifizierung dieses Zeitraums die Liturgiewissenschaft als Theologie wieder auf Texte beziehen muß. Vgl. *Stuflesser/Winter*, aaO., 112ff. Sie widerlegen den Ansatz bei der Feier nicht, sondern präzisieren, was mit deren »symbolischer Verfaßtheit« gemeint ist.

13. Das ist der gemeinsame didaktische Bezug von Homiletik und Liturgik: *Michael Meyer-Blanck*, Predigt als »Neues Sehen«, in: PrTh 30 (1995), 306-320, 314.

## 2.2 *Wie werden Text und Ort auf dem Lernfeld bestimmt?*

Aber dieses Lernfeld ist riesig. Welche Texte und welche Orte sind gemeint? Wo lernt man die Rezeption und Produktion liturgischer Lernprozesse kennen? Wo übt man sie ein? Auch das lehrt uns das Inhaltsverzeichnis des Handbuchs: Es gibt den Gottesdienst nur im Plural seiner kulturellen Formen und Texte.

Und deshalb läßt sich die Frage, welchen Text und welchen Ort wir als Lernfeld zu Grunde legen, nur immer kontextuell ermitteln – im Blick auf den konfessionellen Hintergrund, mit Rücksicht auf die Öffentlichkeiten und Frömmigkeiten, die vorkommen, und das heißt dann auch: im Bewußtsein der missionarischen, religionspädagogischen, seelsorglichen und diakonischen Dimensionen, aber auch im Wissen um die Lebenswelten der Menschen, die in einem Gottesdienst angesprochen werden.<sup>14</sup>

## 2.3 *Liturgiedidaktik und Liturgiewissenschaft*

Welche Texte und welche Orte unter welchen Perspektiven für die liturgische Ausbildung unabdingbar sind, muß bewußt entschieden und sowohl systematisch als auch historisch verantwortet werden. Das gemeinsame *fundamentum in re*, das Liturgiedidaktik und Liturgiewissenschaft bei dieser Auswahl geltend macht, ist die Rekonstruktion einer exemplarischen Gottesdienstpraxis. Das Lernziel dieser

14. Mit seiner Reformulierung der klassischen Trias hat *Christian Grethlein* diese Multiperspektivität auf überzeugende Weise integriert. Die heutige liturgische Situation wird in neutestamentlicher Perspektive gesehen, so daß aus der Kombination der empirischen und normativen Sichtweise die Grundlagen einer liturgischen Urteilsbildung generiert werden können. Liturgie wird in geschichtlicher und anthropologischer Perspektive reflektiert, der gegenwärtige evangelische Gottesdienst in Deutschland im Blick auf die Tradition und Innovation bedacht. Vgl. *Christian Grethlein*, Grundfragen der Liturgik. Ein Studienbuch zur zeitgemäßen Gottesdienstgestaltung, Gütersloh 2001.

Praxis ist die *Kunst*, Gott zu feiern.<sup>15</sup> Hinter diese Einsicht Friedrich Schleiermachers kann evangelische Liturgik nicht zurückgehen: Das Feiern ist eine Kunst, weil der Gottesdienst einen Symbolraum darstellt, der zu lernen gibt.<sup>16</sup> Liturgik ist demnach kein *l'art pour l'art*, sondern eine Kunstlehre. Die Wissenschaft bedenkt und die Ausbildung lenkt zu dieser Kunst.<sup>17</sup> Das bedeutet: Auch Wissenschaft und Ausbildung müssen unterschieden und aufeinander bezogen werden. Ihr Bindeglied ist die Didaktik. Im Unterschied zur Liturgik geht es jedoch der Liturgiedidaktik nicht primär um Wissen im Sinne einer Wissenschaft. Ihre Aufgabe ist es, ein Lernen zu initiieren, das die elementaren Vollzüge, fundamentalen Strukturen und die wesentliche Bedeutung der Liturgie verstehend nachvollziehen läßt. Um diese unterschiedlichen Aufgaben voneinander zu unterscheiden, schlage ich folgende Bestimmungen vor:

Zur Aufgabe der *Liturgiewissenschaft* gehört es, die Komplexität der systematischen, historischen und praktischen Bezüge der Gottesdienstthematik im Sinne einer Kunstlehre vor Ort und anhand der grundlegenden Texte theoretisch zu bewältigen.

Liturgiedidaktik muß diese Komplexität sachgemäß auf Lernvorgänge reduzieren und vor Ort und anhand der grundlegenden Texte in die Kunst des Feierns einleiten. Die *liturgische Kompetenz*, die in der

15. Rainer Volp, Die Kunst, Gott zu feiern. Sieben Grundsätze zur Gestaltung einer lebendigen Religion, in: A. Grözinger/J. Lott (Hg.), *Gelebte Religion* (FS Gert Otto), Rheinbach-Merzbach 1997, 225-240.

16. Wenn der Gottesdienst ein symbolischer Ort ist, gilt für ihn als Lernfeld, was Peter Biehl, *Symbole geben zu lernen*, Neukirchen<sup>2</sup>1991, vom Symbol sagt. Allerdings gelten auch dieselben Einschränkungen. Vgl. dazu auch Meyer-Blanck, aaO., 316.

17. Vgl. dazu auch die grundsätzlichen Überlegungen von Schroeter-Wittke, aaO., 21ff.

Ausbildung von Theologinnen und Theologen erreicht werden soll, zielt auf die liturgische *Bildung* der Gemeinde im Gottesdienst, im Unterricht und in der Erwachsenenbildung.

#### 2.4 Die liturgische Bildung der Gemeinde als Globalziel

Die Zielbestimmung »liturgische Kompetenz« könnte mißverstanden werden und verlangt darum nach einer Präzisierung. Liturgische Bildung ist mehr als Professionswissen, das man sich im Theologiestudium und in der Pfarreraus- und -weiterbildung aneignen kann.

Denn der Gottesdienst ist »Sache der Gemeinde«, wie Okko Herlyn zu Recht betont.<sup>18</sup> Nicht das Amt, sondern die versammelte Gemeinde hält den Gottesdienst. Oder wie es im 14. Artikel der Heiligen Konstitution heißt: Es ist das Recht und das Amt des Volkes Gottes, Träger der Liturgie zu sein.<sup>19</sup> Man lernt Liturgie in der Versammlung der Gemeinde. Gottesdienstgemeinde, die voll und aktiv am Geschehen beteiligt ist, ist nicht nur Publikum, Schülerschaft oder Klientel einer liturgischen Berufsklasse. Die Verantwortung und Beteiligung der ganzen Gemeinde ist ein Leitkriterium der Gottesdienstgestaltung.<sup>20</sup>

Gleichwohl, die Leitung des Gottesdienstes, die Verwaltung der Sakramente und die Predigt (CA), ist Sache des Amtes. Für dieses Amt verlangen unsere Kirchen ein akademisches Studium. Aus evangelischer Sicht wird die daraus resultierende Rollendifferenz im Gottesdienst streng funktional verstanden. Wenn auch beim Amtsverständ-

18. *Okko Herlyn*, Sache der Gemeinde. Studien zu einer Praktischen Theologie des »allgemeinen Priestertums«, Neukirchen-Vluyn 1997, bes. 60ff.

19. Vgl. *Karl Rabner/Herbert Vorgrimmler*, Kleines Konzilskompendium, Freiburg/Basel/Wien 1966, 57f.

20. Daß das erste der sieben Kriterien der erneuerten Agende ein Leitkriterium ist, wird zu Recht hervorgehoben von *Grettlein* (Anm. 14), 284. Ähnlich *Enzner-Probst*, aaO., 102f.

nis kein ökumenischer Konsens herrscht, so ist man sich in der Frage der Bedeutung der Rollendifferenz doch einig. Sie ist dann sinnvoll, wenn sie die Beteiligung der Gemeinde stärkt. Das Amt dient der »*plena atque actuosa participatio*«. Also darf liturgische Bildung nicht auf Amtsträger beschränkt werden. Für die Didaktik der Gottesdienstleitung heißt das:

Die *liturgische Kompetenz*, die in der Ausbildung von Theologinnen und Theologen erreicht werden soll, zielt auf die liturgische *Bildung* der Gemeinde im Gottesdienst, im Unterricht und in der Erwachsenenbildung.

### 3. Die liturgische Ausbildung an der theologischen Fakultät Zürich

#### 3.1 Ausbildungssituation

Wie sieht eine liturgische Ausbildung aus, die dieser umfassenden Zielbestimmung Rechnung trägt? Die Auszubildenden müssen zuerst zur Kenntnis nehmen, wie es um die liturgische Bildung der Gemeinde steht. Denn darauf baut die universitäre Liturgik ja auf. Was bringen die Studierenden also an Gottesdienstenerfahrung mit?

Mein einleitender Hinweis auf die alarmierenden Ergebnisse der PISA-Studie hat mehr mit liturgischer Kompetenz zu tun, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Der Elfenbeinturm der Wissenschaft steht schief. In der Zusammenfassung der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks heißt es, daß »selbst elementare methodische Fähigkeiten (etwa: Lesen und Aufbereiten von Büchern) [...] in den Anfangssemestern erst mühsam eingeübt werden [müssen].«<sup>21</sup> Das ist vielleicht etwas übertrieben. Aber es trifft sicherlich zu für die Bücher der Liturgik. Dazu kommt, daß eine Mehrheit der Theologie-

21. Zusammenfassung der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2001), 19.

studierenden zwar kirchlich aktiv ist, aber nicht mehr regelmäßig am Gemeindegottesdienst teilnimmt.<sup>22</sup> In Zürich läßt sich der allgemeine Trend so zusammenfassen: Das Interesse an der gottesdienstlichen Thematik ist im Wachsen begriffen, aber das liturgische Vorwissen nimmt tendenziell ab.<sup>23</sup>

Daß diese Ausgangslage für die Ausbildung ein Problem darstellt, liegt auf der Hand: Studierende sollten in der Lage sein, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verstehen. Wenn sie keine oder nur marginale Gottesdienst Erfahrungen mitbringen, sind sie dazu kaum in der Lage. Im Seminarbetrieb muß eine eigentliche Alphabetisierung stattfinden. Die Voraussetzungen dafür sind unterschiedlich. Wo die Liturgik stärker etabliert ist, kann das Lehrangebot entsprechend ausgeweitet werden. Dafür ist in der gegenwärtig gültigen Studienordnung der Kirchlichen Prüfungsbehörde des Konkordats der deutschschweizerischen Kirchen wenig Spielraum. Es ist nicht einmal ein obligatorisches Liturgik-Seminar vorgesehen. Homiletik ist Pflicht, Liturgik ist Kür. Zürich bildet leider keine Ausnahme im evangelischen Raum. Peter Cornehl hat recht, wenn er konstatiert: Die Lage der liturgischen Aus- und Fortbildung im deutschsprachigen evangelischen Raum ist alles andere als befriedigend.<sup>24</sup>

22. Vgl. *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission (1997)*, 34: »Im Unterschied zu früheren Generationen kann man heute nicht davon ausgehen, daß die Studierenden mit einem ausgeprägten kirchlichen bzw. christlichen Erfahrungshintergrund ihr Studium beginnen.«

23. Der gottesdienstliche Erfahrungsverlust ist ein generelles Kennzeichen der Ausbildungssituation. Vgl. dazu *Benedikt Kranemann*, Liturgische Bildung im römisch-katholischen Theologiestudium, in: Neijenhuis, aaO., 27-42, 39f.

24. *Cornehl*, aaO., 275. Ich gehe auch einig mit *Jörg Neijenhuis*, aaO., 13-25, hier 25, der in seiner Übersicht zur Lage der liturgischen Aus- und Fortbildung im deutschsprachigen Raum zum Schluß kommt, daß Liturgik in der Weise befördert werden muß, wie z.B. Homiletik und Religionspädagogik.

### 3.2 *Das Homiletisch-Liturgische Seminar*

Es macht durchaus Sinn, liturgiedidaktische Modelle zu entwerfen und ein Curriculum zu erstellen, Lernziele festzulegen und den Stoff systematisch zu ordnen.<sup>25</sup> Ich gehe einen anderen Weg. Anhand des Homiletisch-Liturgischen Seminars in Zürich will ich die Möglichkeiten und Defizite der liturgischen Ausbildung unter den geltenden Rahmenbedingungen aufzeigen. Es geht mir weniger um die Defizite im Stoffwissen. Am konkreten Beispiel soll deutlich werden, welche Lehrstrategien in der universitären Ausbildungssituation ins Spiel gebracht werden müssen.

In Zürich werden die Studierenden in einem Seminar gleichzeitig in Predigtlehre und Gottesdienst eingeführt. Der Stoff wird auf 14 Sitzungen verteilt. Theorie- und Praxiselemente wechseln sich ab. Textlektüre und Übungselemente sind aufeinander abgestimmt (siehe Tabelle auf der Folgeseite).

Die Lernstruktur des Seminars spiegelt eine didaktische Grundentscheidung, die auch Peter Cornehl sehr dezidiert vertritt. Er fordert zu Recht, daß in keiner Phase der liturgischen Ausbildung Praxis und Praxisreflexion fehlen dürfen.<sup>26</sup> Die Integration praktischer und theoretischer Theorieelemente erfolgt aber nicht willkürlich. Das Seminar folgt der Struktur des Gottesdienstes und baut auf den Schritten Sammlung, Anbetung, Verkündigung, Fürbitte, Sendung und Segen auf. Damit wird unterstrichen, daß der Gottesdienst das primäre Lernfeld ist, auf das sich die Textlektüre bezieht. In den Übungen bekommen die Studierenden Gelegenheit, das Gelesene und Diskutierte ganzheitlich zu erproben.

25. Von daher halte ich auch den Vorschlag von *Bieritz/Wohlgemuth* (Anm. 7), 390ff., in der universitären Ausbildungsphase eine Übung, ein Seminar und eine Vorlesung anzubieten, für eine in jedem Fall realistische und sinnvolle Forderung.

26. *Cornehl*, aaO., 275.

Das Homiletisch-Liturgische Seminar in Zürich

*Pflicht*

	<i>Theorie und Übungen</i>	<i>Praxisbaustein</i>	
<i>Sammlung</i>	2 Sitzungen Lektüre/Übung: Grußwort	<i>Sonntagmorgengottesdienst in der Gemeinde</i>	Vorbereitung mit dem Seminarleiter;  Gottesdienst am Sonntagmorgen;  Nachbereitung mit der Gemeinde
<i>Anbetung</i>	2 Sitzungen Lektüre/Übung: Gesangbuch Psalmgebet		
<i>Verkündigung</i>	5 Sitzungen Lektüre/Übung: Wort zum Tag Gottesdienst		
<i>Fürbitte</i>	2 Sitzungen Lektüre/Übung: Gebetswerkstatt		
<i>Segen</i>	1 Sitzung Lektüre/Übung: Segensgesten		

*Kür*

	<i>Praxisbaustein</i>
<i>Praxisreflexion: Ritual</i>	Andacht (Vesper) von den Studierenden gestaltet
<i>Praxisreflexion: Rhetorik</i>	Zweitägiges Seminar »Wort zum Sonntag. Präsenz und Präsentation vor der Kamera«. Rahmen: Tagzeiten-Liturgie

Neben dem Pflichtprogramm gibt es auch eine Kür, die diese Übungsanlage erweitert. Wer will, ist nach der Sitzung zu einer Andacht in Form einer kurzen Vesper eingeladen. Bezeichnenderweise findet diese im Keller des Seminargebäudes statt. Dozent und Studierende müssen in den Untergrund und wechseln dort ihre Rollen. Die Andacht wird von den Studierenden gehalten, aber nicht ausgewertet oder besprochen. Mir ist es auch aus theoretischen Erwägungen wichtig, daß der Gottesdienst zudem als Element des geistlichen Studiums erscheint und – für einmal – das unverzweckte Wahrnehmen im Vordergrund stehen darf.<sup>27</sup> Ein zweites Element des freiwilligen Zusatzprogramms ist das zweitägige Rhetorik-Seminar in der Schlußphase oder im Anschluß an das Semester. Ein Wort zum Sonntag wird vor der Kamera gesprochen. Die Videoaufnahmen werden besprochen. In dieser Übung wird anders als in der Andacht die Spannung von Präsenz und Präsentation in einer homiletischen Kleinform thematisiert.<sup>28</sup>

Die Vermittlung von Grundwissen ist zweifellos ein wichtiger Teil der universitären Ausbildungsfrage. Genauso wichtig und prägend ist aber, daß die Studierenden lernen, ihr Wissen durch Erfahrungen zu vertiefen und umgekehrt Erfahrungswissen durch Grundlagenwissen zu erweitern bzw. zu korrigieren. Um solche Verschränkungen zu ermöglichen, ist ein Lernfeld außerhalb des Seminarbetriebs aufzusuchen. Dieses Lernfeld ist der Gottesdienst in der Gemeinde. Jeweils drei Studierende bereiten einen Gemeindegottesdienst vor, besprechen ihre Texte mit dem Seminarleiter und halten den Gottesdienst in der Gemeinde. In einer Nachbesprechung bekommen sie von den Gemeindegliedern ein Feedback.<sup>29</sup> Der Ortswechsel zwischen dem

27. Die Andacht ist also keine Übung. Vgl. *Bieritz/Wohlgemuth* (Anm. 7), 394f.

28. In Anlehnung an Lernformen von Thomas Kabels »liturgischer Präsenz«.

29. Im Zürcher Modell werden Elemente eines »liturgischen Projekts« in das Seminar integriert. Vgl. *Bieritz/Wohlgemuth* (Anm. 7), 400ff.

Haus der Wissenschaft und der Kirche erzeugt eine Reibung, die anstrengend und anregend ist. Es ist für die Studierenden immer wieder heilsam zu sehen, wie profiliert und präzise liturgisch gebildete Gemeindeglieder ihre Eindrücke schildern und Anfragen formulieren können. Die Nachgespräche sind auch für die Gemeinde eine große Bereicherung. Es entsteht ein Bewußtsein: Der Gottesdienst ist unsere Sache. Und die Erfahrung, daß die Gemeinde einen Erfahrungsvorsprung hat, lehrt die Pfarramtskandidaten den nötigen Respekt vor den Menschen, die ihnen die Leitung der Liturgie anvertrauen.

### 3.3 Defizite und Desiderat

Das Modell des Homiletisch-Liturgischen Seminars ist keine Ideallösung. Die Zeit ist zu knapp.<sup>30</sup> Ich gehe in Zürich an die Schmerzgrenzen der Belastung, mute mir, den Studierenden und manchmal auch den Gemeinden viel zu. Diese Verdichtung ist aber auch eine Chance. Es macht das Seminar intensiv. Für viele Studierende ist es die intensivste Lernerfahrung im Studium. Sie erleben sich selbst und den Dozenten in unterschiedlichen Rollen. Die Einführung in den Gottesdienst öffnet – wenn sie gelingt – einen mystagogischen Zugang zur Theologie.<sup>31</sup>

Ich weiß von anderen Kollegen und Kolleginnen, daß man Vorbehalte gegen ein solches Lernsetting und Lernziel haben kann. Natürlich birgt das Hin und Her zwischen der sitzenden und knieenden

30. Damit keine Mißverständnisse entstehen: Das homiletisch-liturgische Seminar deckt natürlich den Stoff *nicht* ab, der in dieser Lernphase vermittelt werden sollte. Was nicht berücksichtigt wird (Kirchenjahr, Sakramente, Hymnologie etc.), kann – aber muß eben nicht! – in anderen Lehrveranstaltungen behandelt werden.

31. Zu den mystagogischen, pädagogischen und psychagogischen Dimensionen des Gottesdienstes vgl. *Ralph Kunz*, Gottesdienst evangelisch reformiert, Zürich 2001, 384-387.

oder reflektierenden und betenden Theologie Risiken in sich. Und der Ortswechsel zwischen Universität und Kirche kann auch zu Konflikten führen. Andere ziehen den geschützten Raum des Seminars vor. Ihre Gründe leuchten ein: Vielfach sei das, was von den Studierenden geboten wird, zu schlecht, der Gemeinde nicht zuzumuten. Dazu kommt der enorme Zeitaufwand für alle Beteiligten. Es besteht zudem die Gefahr, daß die Wissenschaftlichkeit auf der Strecke bleibt. Für Praxiserfahrung ist Raum und Zeit im Rahmen der Pfarreraus- und -weiterbildung.

Das sind bedenkenswerte, pragmatische Argumente. Ich bin aber der Meinung, daß ein bewußter Wechsel der Lernfelder in jeder Phase der Ausbildung sinnvoll und vor allem, wie oben ausgeführt, der Sache angemessen ist. Es ist deshalb entscheidend, daß den *Studierenden* klar wird, auf welchem Lernfeld und in welcher Lernphase sie sich gerade befinden. Sie sind nicht in einer Berufsausbildung. Sie stehen nicht unter dem Druck, immer besser, immer gewandter, immer routinierter auftreten zu müssen. Sie dürfen Fehler machen. Das macht den Schritt in die Gemeinde auch für die Wissenschaft attraktiv. Denn es sind nicht primäre Symbole, sondern die Fehler in der symbolischen Zeichenverwendung, die zu lernen geben.

#### *4. Liturgiedidaktik als lernorientierte Komplexitätsreduktion*

##### *4.1 Strategien der Komplexitätsreduktion*

Was heißt das nun auf der Ebene der Lerntheorie? Die Herausforderung der universitären Lernphase besteht darin, in relativ kurzer Zeit einen Sinn fürs Ganze zu vermitteln. Es geht darum, bei den Kandidatinnen und Kandidaten Verständnis für die komplexe Architektur der liturgischen Form zu wecken. Der Liturgiker muß mit seinem Wissensvorsprung diese Komplexität bewältigen und sie mit den Lernerfahrungen auf dem Praxisfeld vermitteln. Liturgiedidaktik an der Universität hat, wie eingangs definiert, mit Komplexitätsre-

duktion im Spannungsfeld von Lehre und Forschung zu tun. Unter Reduktionen verstehe ich nun im engeren Sinn Lern- und Lehrstrategien, die den Stoff in seine Teile gliedern. Um diese Strategien zu charakterisieren, nehme ich drei Stichworte auf, die in der Liturgiediskussion immer wieder auftauchen. Wer Liturgie lehrt, muß den Stoff elementarisieren, strukturieren und konzentrieren.

1. *Elementarisierung*. Elementarisierung zielt darauf, daß die unterschiedlichen religiösen Praktiken, die sich im Gottesdienst verbinden, als basale Bausteine der Liturgie erkennbar und erlebbar werden.<sup>32</sup> Liturgiedidaktik thematisiert und praktiziert Singen, Beten, Reden und Lesen im Gottesdienst. Es geht um die grundlegenden Gesten der Menschen, die vor Gott stehen, sich bittend oder klagend an ihn wenden und von ihm ein Wort oder einen Segen erwarten. Vollzieht man diese *Elementarisierung* noch vehementer, werden basale Verhaltensmuster erkennbar. Gottesdienst auf dem Weg in das Leben ist ein besonderes Gehen, Sitzen, Sehen, Singen, Hören, Essen und wieder Gehen.<sup>33</sup> Die lernstrategische Entscheidung, durch ein Zurückgehen auf basale Verhaltens- und Handlungsmuster die »Zusammensetzung« des Gottesdienstes einsehbar zu machen, ist aber mehr als eine rein pragmatische Konsequenz des Erfahrungsverlustes in der liturgischen Sozialisation. Elementarisierung ist auch keine pädagogische Technik, sondern ein Wahrnehmen, Verstehen und Gestalten religiöser Urgesten.<sup>34</sup> Durch die Elementarisierung sollen

32. *Christian Grethlein* hat verschiedentlich auf die Notwendigkeit einer »liturgischen Elementarbildung« hingewiesen. Vgl. ders., Liturgische Elementarbildung als notwendige religionspädagogische Aufgabe im modernen Deutschland, in: *IJPT* 1 (1997), 83-96.

33. Vgl. *Manfred Josuttis*, *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*, München 1991.

34. Zum Dreischritt »Wahrnehmen – Verstehen – Gestalten« siehe *Bieritz/Wohlgemuth* (Anm. 7), 389ff. Die Elementarisierung wird zu pädagogisch verstan-

die einzelnen Schritte auf dem gottesdienstlichen Weg erkennbar werden. Dieses Zurückbuchstabieren beinhaltet auch eine Ernstnehmen der körperlichen Dimension.

Dem Anliegen, den Leib als Medium des Liturgierens einzubeziehen, tragen vor allem pastoralästhetische Ansätze Rechnung.<sup>35</sup> Für die Liturgiedidaktik in der universitären Phase der Ausbildung stellt sich aus praktischen Gründen die Frage, welches Gewicht der körperliche Aspekt der Elementarbildung im Seminarbetrieb haben soll.<sup>36</sup> Das nachhaltige Einüben liturgischer Präsenz oder einer liturgischen Haltung erfordert Übungsanlagen, die im Rahmen einer einzigen Lehrveranstaltung nicht gegeben sind. Dort, wo es die personellen und finanziellen Verhältnisse nicht erlauben, eine zusätzliche Übung anzubieten, ist es umso wichtiger, im Seminar Initialerfahrungen zu ermöglichen und damit die Grundlage für späteres Lernen zu legen.<sup>37</sup>

2. *Strukturierung*. Mit dem Begriff der *Strukturierung* verbinde ich eine zweite Lehrstrategie. Wie schwierig dieser Begriff ist, hat Karl-Heinrich Bieritz in seiner Kritik des Struktur-Papiers eindrücklich vor demonstriert.<sup>38</sup> Ich meine damit die Gliederung des Lernstoffs

den, wenn sie lediglich als eine Technik das Defizit der religiösen Sozialisation bekämpfen müßte. Auf die liturgiewissenschaftliche bzw. theologische Bedeutung der Elementarisierung weist *Kranemann*, aaO., 38 hin.

35. Eine gute Übersicht: *Marcus A. Friedrich*, Liturgische Körper. Der Beitrag von Schauspieltheorien und -techniken für die Pastoralästhetik, Stuttgart. 2001.
36. Immer noch anregend ist *Dietrich Stollberg*, Liturgische Praxis. Kleines Evangelisches Zeremoniale, Göttingen 1993. *Brigitte Enzner-Probst*, aaO., 110ff. fordert eine stärkere Beachtung der »Resonanzfähigkeit«, die in der Leiberfahrung eingeübt wird.
37. Vgl. dazu *Neijenbuis*, Impressionen von der Übung in liturgischem Handeln: sprechen, singen, gehen, verbeugen ..., in: ders., aaO., 85-91.
38. Vgl. *Karl-Heinrich Bieritz* mit dem Strukturpapier in: ders., Zeichen setzen, Stuttgart/Berlin/Köln 1995, 61-81.

aufgrund der Logik liturgischer Schrittfolgen. Folgt man den Überlegungen Bieritz', ist der Gottesdienst ein Text, der Satz für Satz interpretiert und inszeniert werden kann, weil diese Sätze Sinneinheiten bilden. Aber diese Sinneinheiten sind keine ewiggültigen Baupläne. Eröffnung und Anrufung, Verkündigung und Mahlfeier, Segen und Sendung sind Stationen auf einem Weg, der sich anthropologisch als Ritual nachvollziehen läßt, aber immer wieder neu strukturiert – auf verschiedenen Codierungsebenen gleichsam »gesprochen« werden muß. Michael Meyer-Blancks Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der Erneuernten Agende ist ein Beispiel dafür, wie eine solche Strukturierung geschieht. Meyer-Blanck folgt dem Weg der Agende, interpretiert und gestaltet ihn zugleich.<sup>39</sup>

Der Bausteincharakter der strukturellen Agende ist zweifellos ein Vorteil, wenn es darum geht, den Zugang zur Architektur der Liturgie im Dreischritt Wahrnehmen, Verstehen und Gestalten zu erklären. Die Kategorie der Inszenierung macht deutlich, daß es sich bei der Strukturierung nicht um eine rein pragmatische Reduktion der Komplexität handelt.<sup>40</sup> Denn mit der Erklärung der Struktur ist weder die Aufgabe der Gestaltung erledigt noch das Ziel der liturgischen Kompetenz erreicht.<sup>41</sup> In der lehrmäßigen Strukturierung geht es also nicht nur darum, das historische Wachstum und die systematische Bedeutung der Ritualsequenzen zu verstehen, sondern auch darum, die praktische Dimension der Gestaltungsaufgabe anzulernen.

Sieht man Elementarisierung und Strukturierung zusammen, so ist zu erkennen, daß beide Strategien einen gemeinsamen Vorteil

39. Vgl. *Michael Meyer-Blanck*, *Inszenierung des Evangeliums*, Göttingen 1997.

40. Mit gleichem Recht kann auch von der »dramaturgischen Dimension« gesprochen werden. Vgl. dazu *Martin Nicol*, *Gestaltete Bewegung. Zur Dramaturgie von Gottesdienst und Predigt*, in: *Neijenhuis*, aaO., 151-163.

41. Zu den verschiedenen Dimensionen dieser Kompetenz im Blick auf die Strukturierungsaufgabe siehe *Peter Cornehl*, *Liturgische Kompetenz und Erneuerte Agende*, in: *Neijenhuis*, aaO., 119-140.

haben. Sie eröffnen Schritt für Schritt einen Zugang zur Form, der – gerade weil er schrittweise erfolgt – die Pluralität der Formen wahren kann. Da die Gottesdiensterfahrungen heterogen sind, sind solche Lernzugänge notwendig. Gleichwohl sind sie nicht hinreichend. Denn der Zusammenhang zwischen den Teilen und dem Ganzen der Liturgie bleibt unterbestimmt. Mit der Wegmetapher gesagt: Durch die Elementarisierung bekommen die Lernenden eine Sicht für die einfachsten Schritte auf dem liturgischen Weg. Sie begreifen, daß es Schrittfolgen gibt, in der die rituelle Begehung strukturiert wird. Aber sie haben noch keine Idee, wohin der Weg führt, welche Figur das Ganze macht. Liturgie läßt sich nicht teilen. Sie ist eine religionsdidaktische Kategorie *sui generis*.<sup>42</sup>

3. *Konzentrierung*. Die Lehre kommt zu diesem Ganzen, indem sie das Kategoriale der Liturgie bewahrt oder, wie es eingangs definiert wurde, den Gottesdienst als Lernort und nicht nur als Gestaltungsaufgabe wahrnimmt. Lernstrategisch heißt das, daß in der Ausbildung ein Vorstoß zum Wesentlichen des Gottesdienstes erfolgen muß. Ich nenne diesen Vorstoß *Konzentrierung*. Denn es ist das gottesdienstliche Kerngeschehen, aus dem sich die Logik des Rituals ableitet – und nicht umgekehrt. Nicht erst hier, aber hier ganz entschieden, ist Liturgiedidaktik Theologie des Gottesdienstes. Denn das Kerngeschehen hat in der Predigt und der Mahlfeier eine vorgegebene Grundform. Es spricht vieles dafür, sich in der Ausbildung auf diese Grundform zu konzentrieren. Wenn man die Eucharistie als das doppelte Kernereignis der Gottesbegegnung in Wort und Sakrament versteht, folgt daraus, daß hier, vom Verständnis der epikletischen, anamnetischen und doxologischen Dimensionen dieses Epizentrums auch das Verständnis für die Gestaltung des Gottesdienstes

42. Vgl. Christoph Bizer, ›Liturgie‹ als religionsdidaktische Kategorie, in: *Neijenhuis*, aaO., 95-118, 105ff.

wachsen kann.<sup>43</sup>

An dieser Stelle ist auf die pragmatische Doppelstrategie zu verweisen, die im Evangelischen Gottesdienstbuch vorgeschlagen wird. Die konfessionelle Doppelspurigkeit der evangelischen Kirchen empfiehlt, von zwei Grundformen auszugehen. Der Vorteil dieser Lösung ist offensichtlich. Die gemeinsame Grundstruktur bleibt unter Wahrung der unterschiedlichen Ausformungen – in eckigen Klammern – erhalten. Dort, wo der Predigtgottesdienst ohne Mahlfeier der Normalfall ist, muß allerdings von der *Ausklammerung* der sakramentalen Dimension gesprochen werden. Das ist in meiner Kirche der Fall. Es fehlt also die regelmäßige Erfahrung mit einer wesentlichen Dimension des göttlichen Kerngeschehens.

#### 4.2 *Integrales Lernmodell*

Wer liturgisches Lernen initiieren will, muß sich auch der Problematik der Reduktions-Strategie stellen. Am offenkundigsten wird sie bei der letzten Strategie. Liturgie ist eine Gestalt, die mehr ist als die Summe ihrer Teile. Wie immer man dieses Ganze zu fassen versucht – als Spiel, als kulturelles Gedächtnis oder als Ritual –: ohne eine *Konzentration* auf das Kerngeschehen läßt sich kein Verständnis der Liturgie vermitteln.

Die Festlegung einer Grundform oder Grundstruktur bringt es mit sich, daß man nolens-volens Peripherien bezeichnet. Damit ist eine Gewichtung verbunden. Haupt-, Neben- und Sondergottesdienste werden unterschieden.<sup>44</sup> Wie problematisch solche Nach- und Überordnungen sein können, zeigt sich am Beispiel der reformierten

43. Dies ins Bewußtsein der evangelischen Liturgik zu heben, ist zweifellos der Verdienst von *Hans-Christoph Schmidt-Lauber*. Vgl. ders., *Zukunft des Gottesdienstes. Von der Notwendigkeit lebendiger Liturgie*, Stuttgart 1990.

44. Mit *Peter Cornehl*, Liturgiewissenschaft im Aufbruch, in: ThLZ 121 (1996), 223-240.

Abendmahlstradition.<sup>45</sup> Die Liturgiewissenschaft hat eine Verantwortung gegenüber einer defizitären kirchlichen Praxis. Sie übt darin ihre konservativ-kritische Funktion gegenüber einer Ausbildung aus, die sich nur nach der gängigen Praxis richtet. Die Problematik einer solchen unreflektierten Orientierung zeigt sich aber auch von der anderen Seite. In der klassischen Liturgik geht man immer noch davon aus, daß der Sonntagmorgengottesdienst das Zentrum der christlichen Glaubenspraxis ist. Auf ihm liegt das Gewicht der Tradition. Für die meisten Christen ist aber der Kasual- und Festtagsgottesdienst das Zentrum ihrer liturgischen Praxis. Keine Didaktik kann davon absehen, daß sich das kulturelle Umfeld des Gottesdienstes laufend verändert. Hier müßte die Liturgiewissenschaft ihr kritisch-innovatives Potential geltend machen und darauf drängen, daß in der kirchlichen Ausbildung und Weiterbildung auch populäre Gottesdienstformen berücksichtigt werden.<sup>46</sup>

Die Konzentration auf das Wesentliche schließt keineswegs aus, daß der *Kontext* der Liturgie in der Gegenwartskultur mitberücksichtigt wird.<sup>47</sup> Das kann aber nie heißen, daß man einer Normativität des Faktischen das Wort redet. Es könnte ja sein, daß die Zukunft des Gottesdienstes etwas mit der Wiedergewinnung von Tradition zu tun hat, die erodiert ist.

45. Nicht die Tradition ist problematisch, sondern das mangelnde Bewußtsein der Reformierten für das Proprium dieser Tradition und ihrer Aufführungslogik. Die gründlichste Auseinandersetzung mit der Eigenart der reformierten Abendmahlstradition bietet ein katholischer Liturgiker: vgl. *Friedrich Lurz*, Die Feier des Abendmahls nach der Kurpfälzischen Kirchenordnung von 1563, Stuttgart 1998. Ein schönes Beispiel für ökumenische Liturgik!

46. Ähnlich wird das in der Kirchenmusik schon längere Zeit gefordert. Vgl. dazu *Peter Bubmann/Rolf Tischer* (Hg.), Pop & Religion, Stuttgart 1992, 240-244.

47. *Grethlein* (Anm. 14), 26ff.

## 5. Liturgiewissenschaft und Liturgiedidaktik

### 5.1 Integrales Modell

Die Frage, wie man Liturgie lernt, ist mit der Frage nach dem Verständnis der Liturgie so eng verknüpft, daß sich die Liturgiewissenschaft mit der Liturgiedidaktik beschäftigen muß und vice versa. Aus liturgiewissenschaftlicher Perspektive betrachtet wäre denn auch die Isolierung *einer* Lernstrategie sehr problematisch. Gefordert ist ein integrales Lernmodell, das die Stärken der verschiedenen Lernstrategien kritisch und konstruktiv miteinander vermittelt. Denn es kann kein Verständnis der Liturgie geben, ohne daß ihre elementaren Schritte verstanden und eingeübt werden. Genauso wenig wird man die Gestaltungsaufgabe der Liturgie begreifen, wenn man keinen Sinn für die Strukturierung entwickelt. Und das Ganze kommt erst dann in den Blick, wenn deutlich wird, daß diese Schrittfolgen sich zu einer Gestalt verbinden, die mehr ist als die Summe ihrer Teile.

Wer wissen will, wie man Liturgie lernt, ist deshalb auf die Denkarbeit der Liturgiewissenschaft angewiesen. Denn die sachgemäße Integration der lernorientierten Reduktionsstrategien muß theoretisch bewältigt werden. Da sich die Religionspädagogik in der didaktischen Theoriebildung einen großen Vorsprung erarbeitet hat, empfiehlt es sich, sie als Gesprächspartnerin zu konsultieren.<sup>48</sup> Wichtig scheint mir für diesen interdisziplinären Dialog, daß auch die spezifischen Differenzen der unterschiedlichen Lehr- und Lernmodelle diskutiert werden. Denn der Gottesdienst ist ein eigenartiges ästhetisches Phänomen, das zugleich einmalig und vergleichbar ist.<sup>49</sup> Um

48. Ähnlich *Gretblein* (Anm. 28), 83-85.

49. Die Kategorien des »Eigensinns« hat *Peter Cornehl*, Erlebnisgesellschaft und Liturgie, in: JBLH 41 (2002), 32-45 von Karl-Heinrich Bieritz übernommen und darauf hingewiesen, daß es für die Kirchen auch darum geht, »die Erlebnisqualität ihrer eigenen Liturgie neu zu entdecken« (43).

diese eigenartige und vergleichbare Komplexität der liturgischen Textinterpretation und -inszenierung zu bewältigen, argumentiert die Liturgik auf verschiedenen Ebenen und ist genötigt, diese in einer Art Metareflexion wieder zu einem Ganzen zu verbinden.

Sie bringt *Metaphern* ins Spiel, die das Geheimnis der Liturgie ins Bild setzen. Vom Gottesdienst ist als Spielraum des Lebens die Rede. Oder man stellt sich Gottesdienst wie ein Haus, wie einen Weg, einen Tanz oder wie Musik vor.<sup>50</sup> Metaphern machen den Zauber der Liturgie anschaulich. Die Liturgik sucht aber auch nach *Analogien*, die Handlungs- und Verhaltensstrukturen im Gottesdienst im Vergleich mit anderen lebensweltlichen Phänomenen erklärbar machen. Man spricht vom Gottesdienst als Ritual oder als einem Ort des kulturellen Gedächtnisses.<sup>51</sup> Wo vom Gottesdienst in seiner ästhetischen Dimension die Rede ist, kommt er als Zeichenprozeß oder als Inszenierung des Evangeliums in den Blick. Und schließlich versucht die Liturgiewissenschaft eine *Theologie* des Gottesdienstes zu entwerfen, in der Bilder und Begriffe mit dem Wort-Antwort-Geschehen, dem Dialog zwischen Mensch und Gott oder der Feier der Versöhnung verknüpft werden.

## 5.2 *Auf und Ab*

Mein Anliegen war es, auf die Fragen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Ausbildung hinzuweisen, die für die Litur-

50. »Haus« und »Weg« sind Basismetaphern, in denen sich die Raum- und Zeitdimension des Gottesdienstes thematisieren lassen. »Spielraum« ist eine Metapher, die sich auch für andere lebensweltliche Phänomene eignet. Etwas eigenständiger, aber sehr anregend ist die »Musik«-Metapher. Sie bringt den Aspekt der Aufführung, der Interpretation, des Atmosphärischen, des Stils, des Zusammenspiels, der Rollendifferenz ins Spiel. Siehe dazu *Adolf Brunner*, *Musik im Gottesdienst*, Zürich/Stuttgart<sup>2</sup>1968.

51. Vgl. *Gunda Brüske*, *Die Liturgie als Ort des kulturellen Gedächtnisses*, in: *LJ* 51 (2001), 151-171.

giedidaktik relevant sind und die weiter bearbeitet werden müssen. Mir scheint, daß die Liturgik in dieser Weiterarbeit auch die Aufgabe einer vertieften Selbstreflexion ihrer Rolle im Kanon der praktisch-theologischen Fächer wahrnehmen muß. Wenn ich eine Quintessenz meiner Vorüberlegungen zu dieser Aufgabe zu formulieren versuche, komme ich zuerst auf einen negativen Schluß. Liturgie läßt sich nicht didaktisieren. Mit der Entdeckung dieser eigenartigen Restriktion beginnt jede Liturgiedidaktik. Es ist ihr Anfang, aber nicht ihr Ende.<sup>52</sup> Denn die Liturgiedidaktik soll zur Kunst lenken, die über die Liturgik nachdenkt: die Kunst, den Gottesdienst das werden zu lassen, was er sein kann, nämlich ein Ort, an dem wir lernen, neu zu sehen, wer wir sind: Gottes geliebte Kinder. *Liturgie* ist im Glücksfall überwältigend, bewältigen kann man sie auf jeden Fall nicht. Anders als in dieser Demut und Gelassenheit läßt sich nicht sachgemäß vom Lernfeld Gottesdienst reden.

Ich habe mit dem liturgischen Auf und Ab aus meiner hügeligen Gottesdienstheimat begonnen. Ich will schließen mit einer Stimme aus meiner Heimat, die poetisch gelassen auf das göttliche Auf und Ab verweist (Kurt Marti, *abendland*, Darmstadt 1980, 93):

*zuspruch*  
*fürchte dich nicht!*

*abwärts*  
*helfen dir*  
*alle Heiligen*

*unten ist schon*  
*der tisch des talgotts*  
*gedeckt*

*die nacht*  
*wird sehr herzlich*  
*sein*

52. Damit wende ich mich gegen eine Trennung der prinzipiellen und formalen Aspekte der Liturgik. Die Argumente gegen eine solche Trennung in der Homiletik lassen sich auf den Gottesdienst übertragen. Vgl. *Michael Meyer-Blanck*, Predigt als ›Neues Sehen‹. Zum Verhältnis didaktischer und homiletischer Kategorien, in: PrTh 30 (1995), 306-320, 307