

Christoph Bizer

Liturgik und Didaktik*

In Erinnerung an Friedrich Buchholz (1900-1967)

- 1 Eine Exkursion in das Land der Religion
- 1.1 Aufbruch am Sonntagmorgen
- 1.2 Das Land der Liturgie
- 1.3 Gefahren für den Forscher
- 2 Theoretische Ausgangspunkte
- 2.1 Reformpädagogische Didaktik
- 2.2 Didaktik und Theologie
- 2.3 Religion und Religionspädagogik: Eine programmatische Linie
- 3 Strukturen evangelischer Religionspädagogik
- 3.1 Subjektivität und Reflexivität: Das neuzeitliche religionspädagogische Programm
- 3.2 Unterrichtete Liturgie unter neuzeitlichen Bedingungen
- 3.3 Retardierende Momente: Kirche, Schule, Religionslehrer
- 4 Liturgie und Theologie
- 4.1 Das »Dudele« des Rabbi Jizchak
- 4.2 Ritual – Liturgie – Theologie
- 4.3 Tradition und Situation
- 5 Liturgik und Didaktik
- 5.1 Die Liturgik der Vernünftigkeit
- 5.2 Die Liturgik der Kirchentümmlichkeit
- 5.3 Das Spiel mit der Form

1 Eine Exkursion in das Land der Religion

1.1 Aufbruch am Sonntagmorgen

Ich habe vor, *Religion beim eigenen Wort zu nehmen, mit dem sie sich au-*

* Diese Studie verfolgt eine alte Fragestellung von mir mit alten und neuen Mitteln. Der literarische Hintergrund sei angedeutet durch: *Chr. Bizer*, Homiletik und Didaktik, WPKG 61 (1972) 80-89; *ders.*, Der Religionsunterricht heute – eine Standortbestimmung, *EvErz* 33 (1981) 58-62; *ders.*, Von der Vermittlung des Glaubens. Religionsdidaktische Etüden, *EvErz* 36 (1984) Heft 2 (FS für Hans Stock), 158-168.

Literatur zu dieser Themenstellung ist rar. Wie könnte es anders sein, wenn die »Liturgie – ein vergessenes Thema der Theologie« ist? Vgl. *D. Emeis*, Die Liturgie als Thema der Katechetik und *R. Sauer*, Die Liturgie als Thema der Religionspädagogik, beides in: *K. Richter* (Hg.), Liturgie – ein vergessenes Thema der Theologie? (Quaestiones disputatae 107), Freiburg u.a. 1986, 153-161.162-171; *E. Feifel*, Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion, in: *JRP* 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 99-117; *W. Gräb*, Liturgie des Lebens. Überlegungen zur Darstellung von Religion im Konfirmandenunterricht, *PTh* 77 (1988) 319-334. Zur Liturgik allein: *P. Cornehl*, Art. Gottesdienst, in: *TRE* XIV (1985), 54-85; *M. Josuttis*, Gottesdienst nach Schleiermacher, *VF* II (1986) 47-79 (Lit.).

thentisch und öffentlich selbst darstellt und vollzieht. Das scheint mir für einen Religionspädagogen, der sich auf der Suche nach dem didaktischen Zugang zur Religion befindet, ein naheliegender Grundsatz zu sein. Fragt sich nur, wo ich diese Selbstdarstellung bzw. ihren Selbstvollzug finde. Durch wöchentliche Anzeigen im Tageblatt unserer Stadt wurde mir diese Frage schnell beantwortet, durch den ›Kirchzettel‹, der Zeit und Ort aller Gottesdienste im näheren Umkreis annonciert.

Ich weiß aus Erfahrung, daß es eines inneren Rucks bedarf, den religionspädagogischen Forscherdrang so weit zu aktivieren, daß er ausreicht, um die Grenze zur *terra ignota* eines Gottesdienstes mutig zu überschreiten. Die Tageszeit für diese Expedition ist denkbar ungünstig, in Konkurrenz zum sonntäglichen Frühstück, und der Forscher wird sich dabei wie ein Eindringling in Gebräuche eines fremden Stammes vorkommen. Aber ich darf meinen Lesern versichern, daß Religionspädagogen auf solchen Expeditionen spannende Entdeckungen an sich selbst und an ihrer Umwelt machen werden, wenn sie nur etwas Kontinuität in ihre Forschungen bringen, möglichst keinen Sonntagmorgen auslassen und die Kirchen in der weiteren Umgebung nach dem Zufallsprinzip aussuchen.

In der Tat wird sich bereits im nächstgelegenen Gottesdienst am nächsten Sonntag Religion abspielen. Wer könnte einen solchen Sachverhalt aus unserer religionspädagogischen Literatur erschließen? Um Religion zu finden, braucht es keine vorgängige familiäre Sozialisation, keine Zeugen mit frommem Selbstbewußtsein, keine Meditationsübungen und keine kritische Selbstreflexion, keine Erfahrung mit dem Unbedingten und kein Verständnis für Metapher und Symbol. Hingehen, mitmachen – das wäre zunächst alles. Und wenn es mit Unterricht zu tun haben soll, dann würde sich noch anschließen: Beobachtungen austauschen, Befremdliches in Worte fassen, über Lächerliches lachen und sich an Eigenartiges herantasten, schließlich – wo es lockt – in der Aneignung, im Ausfüllen und im Zurechtschleifen der vorgegebenen Formen sich selbst erproben und dann nachschauen, was sich daraus ergibt, für sich und andere.

1.2 Das Land der Liturgie

Die Religion beim eigenen Wort nehmen, um den Zugang zu ihr zu finden: Das eigene Wort, das sie im Gottesdienst spricht, gehört zu einer besonderen Gattung. Die Schule säße einem schlimmen, nur durch die Entstehungszeit der Religionspädagogik zu erklärenden Mißverständnis auf, wenn sie etwa meinte, das Wort der Religion stünde in den Urkunden, durch die sie sich legitimiert, ihren Ursprung rekonstruiert und ihre Lehre entwickelt. Jenem Wort, das durch Philologenfleiß Text und Quelle geworden ist, entspricht unterrichtlich eine erklärende Redeweise, die der Religion so fern ist wie der Sexualkundeunterricht der Erotik. Das zu Text geronnene und das erklärende Wort haben beide die Religion herausgefiltert bekommen. Das Wort der Religion, mündlich gesprochen, konstituiert das Gesprochene als Wirklichkeit; es bringt durch das Sprechen das zustande, was es sagt.

Das sei näherhin erläutert. Im fernen Land des Gottesdienstes, das ich im lutherischen Südniedersachsen bereise, findet sich der religionspädagogische Forscher meist in einem kleinen Häuflein von Leuten wieder, die sich einzeln in einem geräumigen Kirchenschiff verteilen. Die Diskrepanz zwischen dem hohen Anspruch der dort zur Sprache kommenden Formeln und der Anzahl der Beteiligten gehört offenbar zur Signatur gegenwärtiger institutionalisierter Religion. Sie hat ein gebrochenes Verhältnis zur herrschenden Vorstellung von Wirksamkeit.

Die gottesdienstliche Versammlung, an der ich nun teilhabe, läßt sich in undurchschaubarer Abfolge Wortfolgen wie »Ehre sei dem Vater . . .«, »Kyrie eleison . . .«, »Ehre sei Gott in der Höhe . . .« intonieren und respondiert. Ob die Singenden wissen, was sie singen, ist zunächst gleichgültig. Nicht das Bewußtsein der Sprechenden macht den Sinn des hier Gesprochenen, sondern es kommt auf das Sprechen selber an, das im Akt des Verlautens seinen Sinn hat und freisetzt.

Wird »Ehre sei dem Vater . . .« gesungen, dann erhält dieser Vater durch das Singen – als einziger, im Gegensatz zu allen andern, denen sie entzogen wird – »Ehre«; mehr noch, der Vater ist als der jetzt durch dieses Singen in einziger Weise Geehrte gegenwärtig (und mithin auch existent). Es hängt nicht von der kleineren oder größeren Anzahl der Feiernden ab, daß sich Gott gegenwärtig macht; vielmehr scheint es zu der Art verborgener Offenbarung des christlichen Gottes zu passen, wenn sich sogar noch seine Gemeinde der Vergegenwärtigung Gottes entzieht.

Auch das griechische »Herr, erbarme dich. . .« ist nicht als ein wohlmeinender Ratschlag an einen an und für sich existierenden Gott gedacht, er möge sich doch bitte überlegen, ob er sich nicht dazu entschließen könnte, Erbarmen an den Tag zu legen – dazu bedürfte es nicht der alten »heiligen« Sprache. Vielmehr macht das Sprechen selbst den Angerufenen für diesen Gottesdienst als einen sich erbarmenden präsent. Deshalb ruft die »Formel« im gleichen Atemzug »Christe« mit an, der das Erbarmen durch sein Opfer verbürgt. Daß dieser Gott als ein lebendiger gegenwärtig ist, dessen souveräne Göttlichkeit durch die Erscheinungsweise im Akt dieses religiösen Sprechens nicht beeinträchtigt wird, steht auf demselben Blatt. Denn es ist seine Sache allein, in welcher Art und Weise sich sein Erbarmen an uns vollziehen wird. Kreuz und Leiden werden durch seine Gegenwart nicht beseitigt, aber es ist mit diesem Anruf in seine Hand gelegt.

Mutatis mutandis das »Halleluja« und das »Sanctus«, das – in dieser Versammlung gesungen – nicht nur den Gesang der Engel im Himmel nachahmt, sondern dadurch, daß es hier ertönt, die Verbindung zum Himmel herstellt, den *einen* Gesang im Himmel und auf der Erde singt und die Engelchöre damit für uns *modo religioso* zur Wirklichkeit macht. Der Leser betrachte im liturgischen Teil des Gesangbuchs den Wortlaut der Präfation: die Aussage, es sei heilsam, daß wir durch Christus dem ewigen Gott »allezeit und allenthalben« Dank sagen, wird durch das Singen eingelöst. Das Singen ist bereits diese Danksagung und damit heilsam. Die Stimmen des Gottesdienstes vereinen sich mit dem einhelligen Jubel

des Himmels zu einem Lobgesang »ohn' Ende« und eröffnen Heil. Die Liturgie bringt *in actu* zuwege, was sie verlauten läßt.

Noch ein letztes Beispiel: In der Versammlung, in die der religionspädagogische Forscher geraten ist, wird nach meist verklausulierter Aufforderung (»mit den Worten der alten Kirche« z.B.) ein ziemlich langer dreigliedriger Text gesprochen, der mit »Ich glaube an . . .« beginnt. Nur sehr verbildete Schulweisheit käme zu dem Schluß, die Mitsprechenden sprächen hier (in *einem* Wortlaut, o Wunder) aus, was sie im Herzen als ihren Glauben tragen. Bitteschön, es handelt sich hier – in diesem Gebrauch – um Liturgie. Das »Glaubensbekenntnis« muß im Gottesdienst gesprochen werden, nicht weil die Versammelten so viel glaubten, sondern weil sie wenig oder gar nichts in ihren Herzen herzubringen. Das Credo »setzt« gemeinsames Glauben *liturgice* und entlastet die Feiernden davon, Glauben erschwingen zu müssen.

Der Bereich der Liturgie ist ein eigenartiges Land, in dem alte, unter der Herrschaft der Rationalität fast vergessene (Sprach-) Gesetze herrschen. Was die Sprechenden und Singenden verlauten lassen, kommt von ihnen, gewiß, sie sind auch dafür verantwortlich, was und wie es geäußert wird, aber der Inhalt entfaltet seine Kraft aus sich selbst, mehr als die Beteiligten aus sich heraus jemals zustande bringen könnten.

Das religiöse Sprechen ist kein christliches Reservat. Es findet in unserer Alltagsreligion tagtäglich statt: der Gruß »Guten Morgen« macht durch den Akt des Grüßens den Morgen für den Angeredeten »gut«. Die Gegenprobe beweist, daß der *unterlassene* Gruß den Morgen für den Betroffenen in bedrohlicher Weise »böse« machen kann. Die Visite des Chefarztes am Krankenbett mit den immer gleichen rituellen Fragen (»Wie geht's uns heute?«) ist auf eine wiederum rituelle Antwort angelegt, die als Responsum prompt erfolgt (»besser« oder »gut«). Das letztlich unverfügbare Befinden ist durch das Ritual, das es als »gut« qualifiziert, für den Patienten *in actu* tatsächlich gut. Der Lehrer weiß, wie sein Loben und Tadeln im Unterrichtsritual der Schule Wirklichkeit schafft. Die religiöse Intensität von Klinik und Schule übertrifft die der Kirche in mancherlei Hinsicht. Und wie viele Unterhaltungssendungen des Fernsehens leben davon, daß die ausgesprochenen Wünsche auserwählter Gesegneter: öffentliche Aufmerksamkeit, ein Geldsegen, der Ritt auf einem Kamel, noch auf der Bühne durch einen priesterlichen Showmaster in Erfüllung gehen?

1.3 Gefahren für den Forscher

Die Teilnahme an solcherart Handlung hat für die teilnehmenden Personen auf die Dauer gravierende Folgen. Die spezifische Wirklichkeit, die sich im Vollzug der Handlung konstituiert, teilt sich den Beteiligten mit, nimmt sie in sich hinein, »trägt« sie geradezu. Die »Güte« des Morgens wird bei aller Unverfügbarkeit auf fragile Weise verlässlich. Zugleich »tragen« die Beteiligten ihrerseits den sich konstituierenden Wirkzusammen-

hang, indem sie sich aktiv in die rituelle Handlung einbringen und sie zu der ihrigen machen: Sie grüßen zurück. Die Handlung lebt in sozial vermittelter Reziprozität und bewirkt zu ihrem Teil selber Sozialität.

Die altkirchliche Römische Messe bietet hierfür ein klassisches Modell: Die Gaben, die auf dem Altar zu Leib und Blut Christi werden, sind von den Teil-Nehmern an der Feier selber mitgebracht worden, sie bringen *sich* mit diesen Gaben (und nicht nur mit den materiellen) selber aktiv in die Handlung ein. Was sie nach der Wandlung als Leib und Blut Christi erhalten, hat sie selber mit in sich aufgenommen und macht sie nun im Empfang der Gabe zur Gemeinde.

Das Einlassen auf rituelle Handlungen verändert die Teilnehmenden. Wer die Wohltat eines Grußes spürt und wiedergrüßt, wird nach einiger Zeit ein bürgerlich-zivilisierter Mensch. Der Patient wartet in seinem Bett auf den Arzt, stellt sich und seinen ganzen Tag auf diese Visite ab und wird darüber ein Klinikpatient. Ein paarmal gelobt – und schon ist aus einem Kind ein Schüler geworden.

Auch der Gottesdienst greift nach denen, die ihn feiern, sobald er seine Tragfähigkeit zeigt, und macht sie zu Kirchenchristen. Es geht nicht an, gottesdienstliche Handlungen zu erörtern, ohne die verwandelnde Kraft, die ihnen auf Dauer innewohnt, mitzubedenken. Es gibt triftige Gründe, sich nicht auf einen Gottesdienst einzulassen (wie es gute Gründe gibt, kein Christ zu sein). Wer eine Ahnung davon hat, um was es bei einem Gottesdienst geht, schreitet nicht ohne Beklemmung über die Schwelle des Gotteshauses. Abwehrreaktionen gegenüber der ›Kirche‹, bis hin zur Befürchtung, sich dort selbst aufzugeben, ja bis zur unartikulierten Angst vor einem unberechenbar Heiligen, sind von der Sache her gegeben.

2 Theoretische Ausgangspunkte

2.1 Reformpädagogische Didaktik

Selbst auf die Gefahr hin, Maximen zu Orakeln werden zu lassen, skizziere ich meinen pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Ausgangspunkt mit wenigen Strichen. Didaktik begreife ich als eine Denkbewegung, die vom Lebenszusammenhang der Lerninhalte ausgeht, sie auf ihre Notwendigkeit für das Leben hin befragt und sie für Lernende so aufzuschließen versucht, daß sie in freiem Zugriff zur Erweiterung von Lebensmöglichkeiten begriffen und ergriffen werden können. In dieser Denkbewegung frage ich auf Religion zu. Ich frage ebenso auf Lernende zurück.

Was mich selbst angeht, so habe ich in dieser Denkbewegung keinen festen Standort, sondern ich wandere in ihr hin und her. Ich befinde mich nicht bei der heutigen Schülergeneration, so daß ich von ihr *ausgehend* fragen könnte, wiewohl ich meine, manchmal manches von Schülern und

Schülerinnen zu verstehen. Ich befinde mich auch nicht *innerhalb* der Religion; obwohl oder weil ich evangelischer Theologe bin, ist das Christentum für mich selbst zuweilen verschlossen. Aber ich habe vieljährige Berufserfahrung im Umgang mit diesem Christentum und seinen Theologien. Der Zugang zum Christentum evangelischer Prägung ist für mich also auch ein existentielles Problem; ich nehme mich in der didaktischen Denkbewegung selber als Lernenden ernst.

Zur Lebbarkeit des Christentums gehört für mich, daß die springenden Punkte davon anderen, die nach ihm fragen oder nach ihm zu fragen verlernt haben, auch mir selbst, mitgeteilt werden können, so daß sich seine Not-Wendigkeit möglicherweise herausstellt. Es ist mein Berufsinteresse, aber auch mein existentielles Interesse, nach den Punkten zu fragen, an denen sich Christentum möglicherweise lebendig zeigt.

Ich stehe dabei in einer ›reformpädagogischen‹ Tradition. Lernen heißt Aneignen durch produktives Gestalten für das selbstverantwortete Leben. Partnerschaftliche Sozialität ist sowohl im Aneignen als auch im Gestalten als auch im Verantworten angelegt; die Reformpädagogik hat bahnbrechend auf die Kraft der Gruppe gesetzt, zu der auch die Lehrenden gehören. Jede relevante Schülerfrage ist auch eine Lehrerfrage und umgekehrt. Gegen den pädagogischen Terrorismus durch den Primat von begrifflicher Abstraktion und Reflexion haben die Reformpädagogen Synthesen von ›Leben und Lernen‹ gesucht. Das Lernen selbst ist als Lebensvorgang zu begreifen, in dem Sinnlichkeit, gestaltendes Handeln und Denken aufeinander angewiesen sind.

2.2 Didaktik und Theologie

Gehe ich unter solchen Prämissen auf ›Theologie‹ zu, dann zeigt sie ihren didaktischen Wert im Zusammenhang mit erreichbaren Vorgängen und Gestaltungen der Lebenswelt. Das Auswahl- und Strukturierungsprinzip, unter dem Theologie gefragt ist, ist die erfahrbare, zugängliche, lebendige Religion. Theologie hat zur Alltagsreligiosität, angefangen bei der Deutung von Träumen, aufgehört bei den Ritualen vor dem Fernsehaltar im Wohnzimmer, mancherlei beizusteuern. Aber was sie dazu zu sagen hat, beruht auf dem Erfahrungswissen und dem Reflexionspotential, das sie im Umgang mit dem spezifisch christlichen Kult und den spezifisch christlichen religiösen Verhaltensweisen erworben hat. Deshalb möchte ich mich für diesmal auf das evangelisch-kirchliche Christentum beschränken. Dabei mache ich allerdings die Voraussetzung, daß dieses Christentum unter der Kategorie der ›Lebendigkeit‹ überhaupt befragt werden kann. Anders gesagt: Ich frage nach dem ›Sitz im Leben‹ des konkreten evangelischen Christentums und dessen Bearbeitungen.

Gestaltungsformen, in denen sich Christentum lediglich zu einem Zusammenhang schulmäßiger Intellektualität verdichtet, ohne daß ihnen außerhalb der Schule Lebensvorgänge entsprächen (Darstellung christlicher ›Lehre‹ etwa), treten für meine weiteren religionspädagogischen Überlegungen jetzt zurück.

Zur Verdeutlichung: Der schulmäßigen kritischen Analyse von Bibeltexten entspricht kein ›Sitz im Leben‹. Solange mein Großvater abends nach der Fabrikarbeit am Wohnzimmerisch unter der Gaslampe ehrfürchtig in der Bibel gelesen hat, war es für seinen Sohn wichtig, daß die Bibel auch in der Schule der methodischen Suche nach der Wahrheit unterstellt wurde; die Schule hätte sich andernfalls ihrem eigenen Anspruch entzogen und den Schüler nicht ernst genommen. Liest nicht einmal mehr der Pastor in der Bibel, um sich dort Weisung zu holen, ist die Lektüre der Bibel didaktisch ortlos.

Etwas anderes ist es, wenn hier und da für ein morgendliches Ritual zum Losungsbüchlein der Brüdergemeine gegriffen und ein biblischer Text verlesen wird. Beziehe ich mich didaktisch auf diesen Vorgang, ist das Losungsbüchlein mit seinem spezifischen Verwendungszusammenhang der Unterrichtsgegenstand, mithin die Fragen, wie ich mir als Lernender eine christliche Andacht veranstalten könnte oder was mit mir passiert, wenn ich dabei mitmache.

Etwas anderes ist es, wenn der Pastor oder die Pastorin mit ihren Techniken eine biblische Perikope in eine Predigt überführen, an der Zeit- und Kirchengenossen durch Zuhören teilhaben sollen. Mit der Perikope sind jetzt die homiletischen Techniken und die Handlungsarten des Gottesdienstes Gegenstand des Unterrichts. Die historischen Fragen sind in diesem Zusammenhang didaktisch wenig ergiebig.

2.3 Religion und Religionspädagogik: Eine programmatische Linie
Die didaktische Aufgabe erfordert, Prozesse zum Mitmachen zu erschließen, in denen Religion eine wahrnehmbare Gestalt erhält. Die Vorgänge, an denen evangelisches Christentum unterrichtet werden kann, schrumpfen durch diese Betrachtungsweise auf einen schmalen Bestand zusammen. Das ist vielleicht kein Schade; zeigt sich daran doch erst einmal, was ist: Es gibt nur wenige didaktische Orte, an denen evangelisches Christentum als Religion beim eigenen authentischen Wort zu nehmen ist. Seine gesellschaftliche Reichweite ist bescheiden. Dem Wahrheitsanspruch bekommt solche Bescheidenheit gut.

Ich versuche mich nicht an einer vollständigen Aufzählung:

Neben dem Sonntagsgottesdienst die Kasualien Taufe, Konfirmation, Trauung, Beerdigung; das Gespräch zwischen Krankenhausseelsorger und Patient, Gemeindeschwester und Pflegebedürftigem – wenn es sich zu Religion verdichtet; die religiöse Erzählung im Kindergarten; diskursive und meditative Gespräche zu Hause und z.B. in Jugendgruppen; Veranstaltungen des Kirchentags; die häusliche und betriebliche Weihnachtsfeier. Ist über die Mattscheibe vermittelte Religion religiös? Beten evangelische Eltern abends mit ihren Kindern? Und nicht zu vergessen: das authentische Wort der Kirchenmusik, eingeschlossen in Rituale des Musikhörens; die Wand in einer Ausstellung mit modernen religiösen Bildern und die Art ihrer Begehung; die Architektur eines Kirchenraums.

Die Liste hat ein Gefälle zum pastoralen Dienst und spiegelt damit die ›Pastorenkirche‹ wider. Will ich diese erste Aufzählung systematisieren, gruppiert sie sich um »Liturgie« als zentralen Begriff. Die wiederkehren-

den rituellen Formen, die die Teilnehmenden einbinden, konstituieren einen geschützten Raum, in denen die Formeln, Worte, transzendieren und ihre tragende Wirksamkeit entbinden können: sowohl in der Massenveranstaltung als auch im meditativen Gespräch, in der Musik.

Unser didaktisches Denken zuckt vor dieser Schwelle liturgischen Handelns für gewöhnlich zurück und spart diesen im strikten Sinn als kirchlich empfundenen Bereich des Umgangs mit dem Heiligen aus, um nicht selber dem Verdikt kirchlicher Enge zu verfallen. Darin drückt sich nicht nur Weite, sondern zugleich auch ein Defizit religionspädagogischen Denkens aus. Die Berufstätigkeit des Pastors ist didaktisch als nicht zugänglich tabuisiert. Eine Religionspädagogik jedoch, die ihre Lernenden nicht lehrt – ich treibe das Argument gleich auf die Spitze –, eine Abendmahlsfeier liturgisch angemessen zu planen und selbständig durchzuführen, so daß sie *ihre* Feier werden kann, zollt der Pastorenkirche Tribut. Die historische Arbeitsteilung zwischen Schule und Kirche entzieht der schulischen Religionspädagogik die Aufgabe, den Umgang mit dem Heiligen im Kern produktiv-gestaltend zu erschließen, christliche Religionsausübung zu demokratisieren und mit- hin ihrer aufklärenden Aufgabe gerecht zu werden.

3 Strukturen evangelischer Religionspädagogik

3.1 Subjektivität und Reflexivität: Das neuzeitliche religionspädagogische Programm

Angeleitet durch den traditionellen Zuschnitt unserer Religionspädagogik wird der geneigte Leser kaum umhin kommen, meinen Gedankengang im besten Fall als ›katechetisch‹, im schlimmsten als ›gemeindepädagogisch‹ zu klassifizieren.¹ Im Ansatz sei das nicht ›religionspädagogisch‹ gedacht. Doch eben dieses meine ich.

Religionspädagogisches Denken hat die Bewegung der Neuzeit im wesentlichen nachvollzogen, in der Religion zunehmend in die Innerlichkeit verlegt wurde. Das lernende Subjekt, das Religion in sich zu finden und zu entwickeln hatte, wurde für die Pädagogik zugleich zur Aufgabe: Es galt, dieses Subjekt entsprechend zu formen. Je mehr Religion von äußeren, ›kultischen‹ Vorgängen gelöst wird, um so gewichtiger die pädagogische Prägung der Heranwachsenden. Ich schematisiere:

Die *pietistische* Pädagogik stellt das Sündenbewußtsein bei ihren Zöglingen her und läßt daraus unter Tränen der Zerknirschung auf die Zuwendung des Heilands antworten. Damit das Ich des Zöglings entsprechend geformt wird, muß die pädagogische Aufgabe in die Hand des Pastors konzentriert, professionalisiert werden. Die zielsichere Führung des noch nicht bekehrten Lernenden durch die katechetische Fragenkette ist das entscheidende Instrument.

1 Vgl. zur Unterscheidung Chr. Bizer, Art. Katechetik, in: TRE XVII (1988), 704ff; ders., Katechetische Memorabilien. Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 77-97.

Pädagogische Programme der *Aufklärung* machen das als vernunftbegabt veranschlagte Wesen für seine Geschöpflichkeit sensibel, vermitteln die Einsicht in die moralisch unabdingbaren Pflichten und leiten an, diese in vermeintlich freier Selbstbestimmung innerlich zu übernehmen. Wichtigstes Instrument der Formung ist die sokratische Katechisation.

Bürgerlich-kirchliche Erziehung läßt im Erleben der Religion die werdende Persönlichkeit sich entfalten und bildet sie derart aus, daß sie den Wert der Persönlichkeit als Inbegriff von Religion zu genießen weiß. Die gemütbildende religiöse Erzählung ist ein entscheidendes Instrument.

Verkündigende Unterweisung verweist auf ein kontingentes Kerygma, aus dem sie eine Betroffenheit des Ich ableitet, die sie selber prägend als Kirchlichkeit vorwegnimmt. Die Religionspädagogik des *unbedingt Angehenden* schließlich – in ihren sozialen, politischen und personalistischen Varianten – qualifiziert unterrichtlich ausgelöste oder lebensweltlich rekonstruierte Identifikationen als verschlüsselte Forderung an das Ich und stellt programmatisch auf das daraus resultierende Bewußtsein ab.

Würde sich die in vieler Hinsicht aufschlußreiche religionspädagogische *Lebenslauf-forschung*² je in konzeptionsbildenden Curricula niederschlagen, würde sich diese Struktur noch einmal variieren. Das Subjekt beugt sich auf sich selbst zurück, findet Religion in sich und ist damit selbst der Angelpunkt seiner Religion. Aus der reflexiven Erkenntnis folgt die letzte Verantwortung, sich in Einklang mit der Erkenntnis zu halten und den gefundenen Gott zu verwirklichen – oder abzuschütteln.

3.2 Unterrichtete Liturgie unter neuzeitlichen Bedingungen

Wird Religion zunehmend ins Innere der Lernenden verlegt, entspricht dem eine Religionspädagogik des Bewußtseins und der Reflexion, die auf planmäßig erzielter Betroffenheit aufbaut und durch pädagogische Prozesse das Innere rationalisiert, indem Vorstellungen, Einstellungen und Normen den Sprachstrukturen der von ihr inaugurierten Diskussion unterworfen und damit kultiviert werden. Aus solchen Bemühungen entsteht ein Gefälle, das *de facto* im praktischen Zugriff darauf hinausläuft, Gott zum Faktor des Bewußtseins zu machen, der schließlich und endlich dankbar sein darf, daß wir uns mit solchem Aufwand um ihn bemühen.

Diesem Subjektivismus ist nicht dadurch zu steuern, daß ihm antithetisch ein kultischer Objektivismus entgegengesetzt wird. Religion in einen Zusammenhang von Unterricht zu bringen heißt (schon seit Augustin), die Selbstmächtigkeit des Subjekts zu respektieren und ihm die Religion so zu erschließen, daß sie ohne Aufgabe des Selbst zu der seinen werden kann. Die Lösung des Problems sehe ich auf folgendem Grundriß:

Es ist die geprägte liturgische Form, geschichtlich vererbt und letztlich unableitbar, deren Entfaltung im Vollzug das Heilige, Gott, in sich birgt. Jahrhundert um Jahrhundert haben junge und alte Christenmenschen an ihr ihre Religion erfahren und gelernt. Unter dem Zugriff des seiner selbst mächtigen neuzeitlichen Subjekts, das vorgängig wissen muß, was mit ihm geschieht, wird die liturgische Form von ihrem Vollzug gelöst und damit auf einen ›unverständlichen‹ dogmatischen Gehalt reduziert.

² Vgl. K.E. Nipkow, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyt 1987, 3-35 (Lit.). Ich kann diesen Aufsatz als Schilderung von Ausgangsbedingungen für meine Problemstellung lesen.

Nach dieser Distanzierung vom liturgischen Vollzug kann – von einem Standpunkt außerhalb – dem liturgischen Akt nur im Modus von Hinweisen eine Potentialität zuerkannt werden, unter der sich einem Teilhabenden *möglicherweise* das Heilige, Gott, zeigt. Die Formen sind nicht in sich gültig, sondern werden jeweils unter konkreten Bedingungen gesehen, unter denen sie von konkreten Menschen situativ in Gebrauch genommen werden. Zeitgenossen gehen in subjektiver Befindlichkeit mit den geerbten Formen um und modifizieren sie dabei so, daß sie selber für die Formen Verantwortung übernehmen. Dieser Stand der Entwicklung ist für gegenwärtiges didaktisches Denken eine Ausgangsbedingung.

Der Potentialität, in der geerbte liturgische Formen sich als tragend erweisen, entspricht didaktisch ein Probiervverhalten, das nicht nur eine Teilnahme am liturgischen Vollzug, sondern zugleich Modifikationen der Form selbst ausprobieren muß. Unter moderner Subjektivität geschieht religiöses Lernen als Handhabung von liturgischen Formen, bei der die Lernenden aus ihrer Situation ihre Bedürfnisse in ›ihre‹ Liturgie eingehen lassen können. Freie Subjektivität bringt sich auf ihre Weise in die liturgischen Formen ein und erfährt in ihren Vollzügen die selbst mitverantwortete Religion.

Ich lege Wert auf den gruppentheoretischen Begriff des Sich-Einbringens. In Selbststeuerung bleibt jedes Subjekt selbst dafür verantwortlich, was es von sich zu geben bereit ist und was nicht. Einbringen setzt einen Prozeß voraus, in dem sorgfältig der Konsens darüber hergestellt wurde, worin das Ziel des gemeinsamen Arbeitens besteht und wohinein eingebracht wird. Dabei tragen der Arbeitsprozeß und sein Ziel den religiösen Charakter und nicht eine vorausgesetzte religiöse Prägung der Teilnehmer, obgleich auch religiöse Erfahrungen eingebracht werden können.

Ich phantasie: Die rituelle Stilisierung der Sprache und das rituelle Sprechen der Künder und Künderinnen in den abendlichen Fernsehnachrichten, das entsprechende teilnehmende Verhalten, das jedem älteren Schüler bzw. Schülerin geläufig ist, und die einzuhaltende festgesetzte Zeit, abends 20 Uhr, lassen die Nachrichtenschau auch als einen modernen Akt kultischer Andacht begreifen, die dem Teilnehmenden die unverfügbare Disposition verspricht, im Einklang mit und auf der Höhe der Zeit zu leben: religiöse Erfüllung. Die ›Tagesschau‹ ist unter diesem Aspekt als ein öffentliches Abendgebet der *civil religion* anzusprechen.

Das Interesse an der unterrichtlichen Analyse lebt von der Frage, wie nun eine Religion, die ihren religiösen Charakter selber durchschaut, z.B. evangelisches Christentum, mit den Glücks- und Unglücksfällen des Tages umgehen würde. Das ist nicht nur eine Frage der praktischen Erkundung, die in der kirchlichen Wirklichkeit auf ein enttäuschendes, nichtsdestotrotz signifikantes Ergebnis stoßen wird, sondern vielmehr eine Frage eigenen Gestaltens.

Wenn mehrere Formulare des »Kyrie«, darunter auch die traditionelle Ektenie des Fürbittegebets, vorgegeben werden, kann die leitende Unterrichtsfrage jetzt heißen: Wie wird

angesichts des Tagesgeschehens im November 1989 ein »Kyrie« von der Gruppe der Lernenden verantwortet und konkretisiert, und wie wird das Tagesgeschehen infolgedessen ausgewählt, strukturiert und profiliert? In welcher Darstellungsdimension und in welcher ausgearbeiteten Gestalt, in welchem Rahmen und für welche prospektiven Teilhabenden wird sich der Entwurf der Lernenden entfalten können? Erst mit der realen Erprobung und dem Erfahrungsaustausch danach hat der Unterricht einen vorläufigen Abschluß.

Alles, was der Religionsunterricht an Lerngebieten seit seiner Problemorientierung erworben hat, ja alles, was es in der Schule und darüber hinaus zu lernen gibt, ist für solche Arbeitsprozesse bedeutsam. Die erschlossenen Lernfelder des Religionsunterrichts werden unter dem didaktischen Blick auf die Liturgie nicht beiseite gedrängt, sondern sie erhalten dadurch ihre fachspezifische Orientierung und Konzentration. In den unterrichtlichen Prozeß einer liturgischen Gestaltung gehen über lange Zeiträume hinweg mindestens so viele Anregungen, Probeentwürfe, Zwischendiskussionen und Umwege ein wie bei der Ausarbeitung eines Werkstücks im Kunstunterricht.

3.3 Retardierende Momente: Kirche, Schule, Religionslehrer

Die Religion beim eigenen Wort nehmen, mit dem sie sich selbst darstellt – die Formel zeigt in didaktischer Beleuchtung ein neues Profil. Das authentische Wort der Religion selber in den Mund nehmen heißt erst im vollen Sinn Lernen von Religion. Mir scheint, eben deshalb war lange Zeit das individuelle Gebet (z.B. vor dem Einschlafen) der Inbegriff persönlich ausgeübter Religion. Hier ist Religion in einem rituellen Akt greifbar gewesen, indem sie in der zartesten Weise individuell gestaltet wurde. Seitdem Haus und Familie nur noch bedingt evangelischem Christentum Gestaltungsraum geben können, muß religiöses Lernen öffentlich institutionalisiert werden. Es institutionalisiert sich selbst unter den Riten der Disco, des Fanclubs und wahrscheinlich auch der Pornokonsumenten – nun freilich unter hermetischer Abgeschlossenheit gegenüber dem die christliche Religion reflektierenden Bewußtsein – »Theologie«, gegenüber reflektierter Wirklichkeitskonstruktion des Christentums »Liturgik«.

Was die Kirchengemeinden an Lernorten für liturgisches Gestalten anbieten, ist in meinem Erfahrungsbereich minimal. Für den kirchlichen Jugendunterricht ist in der Theorie die Liturgie (Taizé!) – als Erlebnisraum – längst wiederentdeckt.³ Aber viele gutwillige religionspädagogische Versuche vermitteln sich nicht mit der Gemeinde und bleiben punktuelles Gruppenerlebnis, z.B. das Feierabendmahl auf der Konfirmandenfreizeit. Als Lernort muß Liturgie in ihrem Rahmen auf Kontinuität angelegt sein. Aber die Kirchengemeinde nimmt ihren eigenen Gottesdienst nicht

³ Vgl. z.B. H. Reimer und H. Reller (Hg.), *Leben entdecken. Ein Buch für Konfirmanden*, Gütersloh/Gelnhausen 1981, Teil 7; K. Dienst u.a. (Hg.), *Gottesdienst* (ku 16), Gütersloh 1982.

ernst⁴; sie desavouiert ihn durch Fernbleiben und legt ihrerseits den Pastor auf eine seelenlose Repetition der Agenda fest, den Inbegriff des abgesicherten pfarramtlichen Reservats. Die Gleichgültigkeit mancher Pastoren gegenüber der von ihnen zelebrierten Liturgie erschreckt mich oft. Kein Wunder, daß die Formen liturgischen Handelns dann auch nicht unterrichtlich erschlossen werden. Ich kann mich nicht an einen einzigen Unterrichtsvorschlag erinnern, der darauf abzielte, die Liturgie des Hauptgottesdienstes wirklich in die Hand einer Konfirmandengruppe zu geben.

Günstiger sind die Rahmenbedingungen in der Schule. Sie beginnt sich nach dem Bankrott der funktionalen Lerntheorien ihrer reformpädagogischen Wurzeln wieder zu besinnen. Die pädagogischen Parolen und Experimente, die auf ›Erfahrung‹, ›Gestalt‹ und ›Ganzheitlichkeit‹ abheben, sind signifikante Signale.⁵ Das hieße für das Fach Religion: Der gestaltete rituelle Vorgang und die reflexiv kontrollierte Teilhabe an ihm lägen durchaus auf der neuen konzeptionellen Linie: meditative Übungen, Feiern, Exkursionen zu Kirchentagen, ja selbst das Schülerinteresse an okkulten Praktiken weisen in diese Richtung.

Retardierend wirken jedoch das traditionelle Arrangement der öffentlichen Schule in Sachen Religion mit den Kirchen und das Profil der Religionslehrer selbst. *Kirche und Schule*: Für die Einführung in die gelebte Religion und für die Erschließung eines ›Allerheiligsten‹ (des Abendmahls) ist die Kirche zuständig; die Reflexion von Religion und religiösen Stoffen gehört in die Schule. Diese Aufteilung hat die moderne Schule vom 19. Jh. geerbt, sie ist indirekt auch ein Ausdruck der geistlichen Schulaufsicht, die das ›Eigentliche‹ dem Geistlichen vorbehalten hat. Weder vom Geist der Schule noch von der Leistungsfähigkeit der Kirche her stimmt diese Vermessung des Lehrplans noch. Sie verhindert zu ihrem Teil selbst Religionsunterricht an der Schule, indem er ihn in der geistlichen Substanz aushöhlt.

Wichtiger noch ist *das Profil des Religionslehrers*⁶: Er hat seine Berufsent-scheidung so getroffen, daß er sich jedenfalls nicht für den Beruf des Pfarrers qualifizierte. Sein Studium der Theologie ist – negativ – dadurch bestimmt gewesen, daß er jedenfalls nicht mit Homiletik, Liturgik oder Seel-

4 Chr. Bizer, Leere Kirchen – volle Hallen?, in: T. Schmieder und K. Schuhmacher (Hg.), Jugend auf dem Kirchentag. Eine empirische Analyse von A. Feige, I. Lukatis und W. Lukatis, Stuttgart 1984, 273–284; ders., Glauben und leben. Kurhessen-Waldeck diskutiert seinen Konfirmandenunterricht, ForR 1988, Heft 1, IIIf.

5 Vgl. z.B. die Ansätze zur Gestaltpädagogik: H. Petzold und G.I. Brown (Hg.), Gestaltpädagogik, München 1977; A. Prengel, Gestaltpädagogik, Weinheim 1983; O.A. Burow, H. Quitmann und P. Rubeau, Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag, Salzburg 1987.

6 Vgl. G. Lämmermann, Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung (Münchener Universitäts-Schriften, Fachbereich Evangelische Theologie: Münchener Monographien zur historischen und systematischen Theologie, Bd. 10), München 1985 und den Literaturbericht von P. Biehl, Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 161–194.

sorge in Berührung gekommen ist. Das sind Punkte, an denen sich den Studierenden der Theologie, wenn überhaupt, die theologischen Einzeldisziplinen zur Aufgabe integrieren, sich selber in die eigene Religion tätig-gestaltend einzubringen. Für Religionspädagogen vollzieht sich diese Integration entweder unter historischer Perspektive – Einordnung religiöser Erscheinungen in einen historischen Zusammenhang – oder so, daß persönliches punktuell Interesse an Religion in allgemeinpädagogische Zielsetzungen eingezeichnet und von da auch normiert wird.

Unter diesen Bedingungen Lehrende des Fachs Religion auf liturgisches Gestalten anzusprechen wird in vielen Fällen das Selbstbewußtsein eines Lehrers berühren, das sich von Religion emanzipiert zu haben glaubt und diese Emanzipation weiterverbreiten will. Es ist mir jedoch eine offene Frage, inwieweit hier nicht eine berufsbedingte Verdrängung von Religion vorliegt. Auch bei Religionslehrern könnte zu nahe kommende Religion Angst machen, wenn sie nicht persönlich integriert ist. Und wo läge für den Religionslehrer die Nötigung, mit der eigenen Religion ins reine zu kommen?

Das authentische Wort der Religion selber zu formen, in den Mund zu nehmen – und in Handlung zu übersetzen –, das ist religionspädagogisch das Verhalten, in dem das lernende Subjekt an Religion herankommt, sich in Religion einbringt und doch, seiner selbst mächtig, lernend bleiben kann. Wenn sich die Religionsdidaktik dem Problem stellt, Religion für den Unterricht als solche bearbeitbar zu machen, kommt sie um die Dimension der Liturgie auch in der Schule nicht herum.

Wenn hier konzeptionelle Klarheit besteht, können Veränderungen der Schulpraxis Schritt für Schritt wie bisher als wechselnde Akzentuierungen erfolgen. Gegebene Ausgangsbedingungen sind gerade im sensiblen Bereich des schulischen Religionsunterrichts nicht zu überspielen. Wenn sich der Religionsunterricht aber auf Liturgie einläßt, muß sein unterrichtlicher Charakter gewahrt bleiben: Jeder Unterricht lehrt auch, eine Distanz zur unterrichteten Sache einzunehmen, Distanz durch Reflexion. Das gilt genauso für den Kirchenunterricht.

Liturgisches Gestalten bleibt unter dem Vorbehalt unterrichtlichen Probierverhaltens. Der Unterricht, der in die Religion einführt, muß zugleich auch die Ausgänge offenhalten. An der pädagogischen Verantwortung ist an dieser Stelle nichts abzumarkten. Genauso unsinnig wäre es indessen, im Schulunterricht Ausgänge zu zeigen, bevor die Schüler und Schülerinnen mit dem Reich der Religion in Berührung gekommen sind.

4 Liturgie und Theologie

4.1 Das »Dudele« des Rabbi Jizchak

»Der Berditschewer pflegte ein Lied zu singen, in dem es heißt:

Wo ich gehe – du!
 Wo ich stehe – du!
 Nur du, wieder du, immer du!
 Du, du, du!

Ergeht's mir gut – du!
 Wenn's weh mir tut – du!
 Nur du, wieder du, immer du!
 Du, du, du!

Himmel – du, Erde – du,
 Oben – du, unten – du!
 Wohin ich mich wende, an jedem Ende
 Nur du, wieder du, immer du!
 Du, du, du!⁷

Wer das kleine, kunstlose Lied des Rebbe Jizchak als ein Liebeslied verstehen wollte, hätte es gründlich mißverstanden – und befände sich doch auf der richtigen Spur. Das Du, das es besingt, bestimmt umfassend das Leben wie je die romantisch angebetete Geliebte. Und was immer der Sänger erfährt, es scheint aufgehen zu wollen in der Verschmelzung mit diesem Du. Der für Liturgisches geschulte Blick sieht, daß dem Lied mit ästhetischen Kategorien allein nicht beizukommen ist; unter liturgischem Aspekt gibt es einen spezifischen Sachverhalt frei.

Die Einleitung sagt, daß wir in den drei Strophen nur einen Teil des Liedes vor uns haben (»... in dem es heißt«). Die im Vergleich zu Strophe 1 und 2 überschießende Zeile in Strophe 3 mit ihrer umfassend abstrakt formulierten Allgemeinheit (»... an jedem Ende«) weist diese dritte Strophe formal als den Schlußvers aus. Inhaltlich gesehen kommen die Reihungen der Orte und Modalitäten des Du freilich nie ans Ende. Alles, was es im Universum gibt, gehört gerade in seinen Konkretionen mit in das Gedicht hinein. Aus schlechterdings allem tritt das Du entgegen. Liturgisch wäre entfernt an eine Litanei zu denken.

Der Berditschewer hatte die Gepflogenheit, dieses Lied zu singen. Immer wieder war es von ihm zu hören und entsprach damit dem angesungenen Du (»... wieder du, immer du!«). Wie das Lied inhaltlich nicht zu Ende kommt, so ist es zeitlich auf Wiederholung angelegt. Von außen betrachtet wirkt das »Dudele« wie eine Marotte des Rebbe; mit seinem Lied wird er liebevoll, herablassend oder spöttisch behandelt.

7 M. Buber, *Die Erzählungen der Chassidim*, Zürich 1987, 342. Ich verdanke die Bekanntheit mit diesem Text *Christoph Goldmann*, der ihn im Herbst 1988 auf einer Göttinger Tagung von Gymnasiallehrern eingebracht hat.

Das Lied hat keinen festen Ort, keine gottesdienstliche Zeit. Aber wo es der Rabbi singt, hält er auf seine Weise Gottesdienst. Die inhaltliche Universalität des Liedes entschränkt den Gottesdienst; »immer« und überall sind sein Ort und seine Zeit. Aber damit Gottesdienst ist, muß das Lied wirklich gesungen werden. Es ist ein Rebbe-Lied.

Ich interpretiere das Lied als Liturgie, die zur Wirklichkeit macht, was sie singt. Der Rebbe hat das Lied nicht als eine Summe seiner Erfahrungen gedichtet, sondern er bringt durch seine Liturgie – gleichsam kategorial – alle Erscheinungen und Modalitäten um ihn herum und in ihm mit dem Du in einen wirkenden Zusammenhang, so daß »alles« in seinen Einzelheiten und in seiner Universalität als Du antwortende Potentialität erhält. Die Liturgie des Berditschewers prägt den Dingen eine Du-Struktur auf, in der sie sich, so wie sie sind, als Wohnung des Gottesgeistes, des Gottes im Exil, erweisen können. Damit »sind« die Dinge auf dieses Du angelegt. Solange der Rabbi mit dieser Liturgie die Welt einfängt, wird er immer wieder erfahren können, wie Gottes Du aus den Dingen spricht. »Nur du« ist die entscheidende exklusive Aussage, selbst »wenn's weh mir tut« – alles andere wäre eine unerträgliche Beeinträchtigung Gottes.

Nun müssen die Dinge, Erscheinungen und Modalitäten der Welt auch gehört werden. Wenn das Du aus der gefolterten Kreatur und dem verseuchten Boden Stimme bekommt, die Stimme Gottes, dann hören wir die gequälte Stimme des leidenden, ja sterbenden Gottes. Wenn ich der Liturgie des Levi Jizchak 1989 nachdenke, werde ich genötigt, Tod und Leben in Gott zu denken, und das heißt in meiner Religion: dem nachdenkend eine Christologie zu entwerfen. Der Berditschewer bringt von der Sache her Theologie ins Spiel und beteiligt auch seine christlichen Leser daran, Theologie gemeinsam aufzubauen; über die traditionellen Schranken der Kirchentümer und Religionen hinweg. *Theologie ergibt sich didaktisch im Nachdenken über Liturgie.*

4.2 Ritual – Liturgie – Theologie

Der Begriff der Liturgie⁸ dringt aus dem byzantinischen Umkreis in den westlichen Sprachgebrauch erst im 15. und 16. Jh. ein. Die berühmte vaticanische Kommission für liturgische Fragen heißt *Sacrorum Congregatio Rituum*. Natürlich ist jede Liturgie ein Ritual.

Der Begriff der Liturgie ist spezifisch Kirche und Theologie zugeordnet. Römisch-katholisch gibt es im Grunde nur *eine* Liturgie, die Römische Messe, und die ist kirchenamtlich festgelegt. Katholische Theologen haben seit J.A. Jungmann viel Mühe darauf verwandt, den liturgischen Spielraum der Ortsgemeinden und Diözesen auszuweiten.⁹ Auch auf

8 A.-G. Martimort (Hg.), Handbuch der Liturgiewissenschaft. Deutsche Übersetzung hg. vom Liturgischen Institut Trier, Bd. 1, Freiburg u.a. 1963, 3ff.

9 J.A. Jungmann SJ., Was ist Liturgie?, ZKTh 55 (1931) 83-102; ders., Liturgie als Schule des Glaubens, in: Ders., Liturgisches Erbe und pastorale Gegenwart. Studien und Vorträge, Innsbruck u.a. 1960, 437-450. Auch Jungmanns Lebenswerk Missarum Sollem-

evangelischer Seite soll die Kontinuität, die zur Liturgie gehört, wie von ungefähr durch kirchenamtliche Festlegung gewährleistet sein: ›Agende‹ = so und nicht anders ist vorzugehen. Die offiziellen Liturgien des evangelischen Hauptgottesdienstes spiegeln in ihrem imperialen Gehabe immer noch dasselbe Kirchentum von vor 1918, dem sich auch die Leitungsstrukturen der Landeskirchen verdanken.

Die kirchliche Liturgie wird durch den Begriff des Rituals dem im weitesten Sinn religionswissenschaftlichen Zugriff geöffnet und wissenschaftlich bearbeitbar gemacht. Eben deshalb nimmt auch die Religionspädagogik den Ritual-Begriff verstärkt auf und unterwirft ihm auch die Betrachtung ausgeübter christlicher Religion. An der Fruchtbarkeit dieses Zugangs besteht kein Zweifel.¹⁰

Ein Problem entsteht erst an der Stelle, an der pädagogisch die Dimension selbstverantworteten Gestaltens in den Gesichtskreis tritt. Die distanzierend-reflexive Betrachtungsweise unter dem Aspekt des Rituals verlangt komplementär nach Kategorien, unter denen Liturgien als Liturgie der Kirche in konkreten Situationen gestaltet und gefeiert werden. Damit treten wir didaktisch in den Kreis der Theologie ein.

Ich unterscheide Ritual und Liturgie wie Religionswissenschaft und Theologie. Beide sind aufeinander angewiesen. Mit Liturgie habe ich es zu tun, wenn ich Ritual, Ritus (und auch Symbol) auf den christlichen Gott beziehe. Ich untersuche Liturgien daraufhin, wie sie verantwortlichem Nachdenken über Gott entsprechen, und ich entwerfe Liturgien so, daß sie in ihrem Vollzug den mit Gott gesetzten Wahrheitsanspruch zu bestimmter Zeit und für einen bestimmten Ort einlösen. Theologie erscheint jetzt dem didaktischen Nachdenken in der Verschränkung ihrer dogmatischen und praktisch-theologischen Dimension.

Bedingt durch ihre liberalen Ursprünge, hat sich unsere Religionspädagogik wenig Gedanken darüber gemacht, wie sie mit den theologischen Konstrukten der Trinitätslehre umgehen könnte. Sie stehen schnell unter dem Verdikt reiner Dogmatik, gemeint als belanglos-unzugängliche innerkirchliche Mysterien. Die Religionspädagogik hat sich wie selbstverständlich daran gewöhnt, eine Anschauung von Christentum zu vermitteln, in der dessen zentrale Grundstrukturen ausgefällt sind. Verstümmelung des Christentums durch religionspädagogische Professionalität?

Jeder christlichen Liturgie liegen trinitarische Strukturen zugrunde, die auf elementare kognitive Entfaltung drängen: Der Gott, der sich im liturgischen Vollzug gegenwärtig macht, ist zugleich als der Schöpfer des Himmels und der Erde und der am Kreuz leidende Mensch gesetzt, der sich auf Sterben und Tod einläßt. Wenn seine Herrschaft nicht zugleich als

nia. Eine genetische Erklärung der Römischen Messe, Bd. 1 und 2, Wien 1948 ist in diesem Zusammenhang zu nennen.

10 Vgl. M. Josuttis, Der Gottesdienst als Ritual, in: F. Wintzer u.a., Praktische Theologie (Neukirchener Arbeitsbücher), Neukirchen-Vluyn 1986, 40-53; H.-G. Heimbrock, Ritual als religionspädagogisches Problem, in diesem Band 45-81 (Lit.).

Herrschaft des heiligen Geistes gedacht wäre, hätte sich der Glaube selbst zu erschwingen und machte sich und auch die Liturgie zum frommen Werk. Oder: Derselbe Gott, der Himmel und Erde erhält, kommt auf uns zu im heiligen Geist der Liebe, die den Glauben ermöglicht, den sie haben will. – Die liturgischen Elemente erlauben an prägnanten Formeln spekulative elementare Auslegung christlicher ›Lehre‹ und ihren Rückbezug auf erarbeitete liturgische Gestalt.¹¹

In evangelischer Tradition ist das zentrale liturgische Stück die Predigt: Ein verlesener ›heiliger‹ Text der Bibel wird in freiem Redeakt für die Mitfeiernden so aufgeschlüsselt, daß sie sich in ihm wiederfinden und von ihm getragen werden können. Die Form evangelischer Predigt erhebt den Anspruch: In ihrem Vollzug nimmt Gott die durch ihr Zuhören mit auslegenden Gottesdienstteilnehmer auf, und die Zuhörenden glauben, vertrauen sich diesem Gott an. Das geschieht in vielfacher Gebrochenheit durch Reflexion, verärgerte Distanzierung, Langeweile und Ratlosigkeit auf seiten der Zuhörer und der Predigenden – durch Offenbarung *e contrario* von Gott her. Aber diese Gebrochenheit hebt die liturgisch gemachte Voraussetzung der Nähe Gottes im ausgelegten Bibelwort nicht auf. Viele zeitgenössische didaktische Bemühungen um die Auslegung biblischer Texte kreisen offen oder verborgen um eine liturgisch-homiletische Mitte: das konzentrierte meditative Gespräch, die Deutung selbstentworfenen Bilder in einer Gruppe, die szenische Darstellung und der behutsame, sich selbst einbringende Austausch darüber.¹²

4.3 Tradition und Situation

Durch die liturgische Betrachtungsweise rücken zentrale Kategorien, unter denen das Christentum religionspädagogisch erschlossen wird, in eine

11 Ich erinnere an den in den 60er und frühen 70er Jahren von Studentengemeinden und anderen freien Gruppen getragenen Lernprozeß der Evangelischen Kirche am Credo. Der liturgische Text des Apostolicum wurde in neuformulierte Fassung überführt und dabei politisch reflektierte Lehre verantwortet. Der Vorgang der Formung blieb durchsichtig, weil die neuen Fassungen mit dem kanonischen Text verglichen und an ihm diskutiert werden konnten: ein praktisches Vorstadium der später abstrakter geführten Elementarisierungsdebatte. Vgl. G. Rubach (Hg.), Glaubensbekenntnisse für unsere Zeit, Gütersloh 1971; ders., H. Schröer und M. Wichelhaus (Hg.), Bekenntnis in Bewegung. Ein Informations- und Diskussionsbuch, Göttingen 1969 (darin bes. H. Keller, Bekenntnisbildung in der Gegenwart, 162ff); H. Schröer, Unser Glaubensbekenntnis heute. Versuch einer theologischen Bilanz, Hamburg 1971; Chr. Bizer, Glaubensbekenntnisse im Prozeß der Gestaltung, Erzählen und Gestalten (Loccum religionspädagogische Studien und Entwürfe 15), Loccum 1978, 74–82. Die noch heute gängige Unterrichtssequenz, das Apostolicum von Konfirmanden umformulieren zu lassen, hat diese Anstöße dann aufgenommen und politisch wie ekklesiologisch domestiziert.

12 Vgl. A. Stock und M. Wichelhaus, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981; D. Zilleßen, Bilder im Religionsunterricht, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 93–115; G.M. Martin, Mehrdimensionaler Umgang mit der Bibel in Handlungsfeldern der Praktischen Theologie, VF 31, 1986, 34–46; S. Laeuchli, Das Spiel vor dem dunklen Gott. »Mimesis« – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987; K. Wegenast, Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 127–152.

neue Beleuchtung. Ich möchte das an dem Begriffspaar ›Tradition und Situation‹¹³ illustrieren.

Christentum besteht aus einem Bündel von historisch zu rekonstruierenden Traditionssträngen, die sich in je gegenwärtiger kontingenter Situation als lebensdienliche Vorstellungen, Übungen und Inhalte zeigen und sich damit zur Übernahme und selbstverantworteten (modifizierten) Weiterführung empfehlen (oder auch nicht). Das Begriffspaar leistet kategorial, daß die Lernenden sich dem Christentum gleichsam ›von außen‹ nähern können und es entsprechend ihrer kirchenfernen religiösen Sozialisation in freier Subjektivität, kritisch, prüfen dürfen. Sie haben ein Recht auf Religion (R. Kabisch), sind aber als Lernende nicht bereits für sie vereinnahmt – was, wie gesagt, Lernen im modernen Sinn aufheben würde. Die ›Lehrbarkeit‹ von Religion in der Religionspädagogik nach 1967 hängt wesentlich an dieser Formel.

Auch für das Lernen an Liturgie scheint sich dieses Begriffspaar zu bewähren. Die liturgischen Formulare sind Traditionen, sehr fremde Traditionen, die besichtigt und aus historischen Kontexten verstehbar werden können. Sie werden in ihrem ›Sinn‹ erfaßt und aus gegenwärtigen Situationen *mutatis mutandis* reaktiviert und gegebenenfalls angeeignet. Diese Betrachtungsweise ist jedoch nur die eine Seite der Medaille.

Besteht das Christentum erst einmal aus ›Traditionen‹, ist es eigentlich auch schon abgestorben. Das Subjekt schaltet mit ihnen in relativer Beliebigkeit wie der wilhelminische Architekt mit historischen Stilen und macht sie davon abhängig, inwiefern sie ihm einleuchten. Ihre Fortsetzung wird grundsätzlich Sache der Entscheidung bzw. des Überführtwerdens unter einmaligen situativen Bedingungen: Neufassung der alten, seit dem Pietismus geläufigen Struktur. Manche erwecklichen Züge in der Religionspädagogik, sei es für Sakralität der Welt oder für Profanität der Religion, sei es für Szientismus oder für Moralität, die alle auf ihre Weise der Rettung der Welt dienen wollen, erkläre ich mir mit aus der konzeptionellen Grundlegung unter dieser Begrifflichkeit.

Der Einsatz beim liturgischen Vollzug eröffnet eine weitere Perspektive. Sowenig die christliche Religion anders erfahren wird als im konkreten liturgischen Vollzug, sowenig ist ihre Wahrheit davon abhängig, daß sie im Hier und Jetzt ihre Gestalt bekommt. Der Chor der Engel vor Gottes

13 Vgl. H.B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. u.a. 1973, 40-48; M. Stallmann, Tradition und Emanzipation in der Religionspädagogik, in: P. Biehl und H.B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1975, 17-32; H. Buß, Die Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung, in: H.K. Berg und F. Doedens (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1974, 123-134; H. Schmidt, Religionspädagogische Rekonstruktionen. Wie Jugendliche glauben können (Calwer Theologische Monographien, Reihe C, Bd. 3), Stuttgart 1977; K.E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: I. Baldermann, K.E. Nipkow und H. Stock, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979.

Thron, in den die Präfation einstimmt, ehrt Gott mit dem Sanctus auch dann, wenn kein Mensch bei uns lernt, was es mit Religion auf sich hat. Jede Liturgie weist von ihrem Inhalt her über die Funktionalitäten und Notwendigkeiten hinaus, entzieht sich ihnen und kann gerade so Not wenden.

Pointiert ausgedrückt: Das Begriffspaar von Tradition und Situation, wenn es Religion zureichend erschließen soll, verstellt die Heiligkeit Gottes. Die Ewigkeit, die im »Ehre sei Gott in der Höhe« unseres ärmlichen Gottesdienstes inhaltlich angelegt ist, ist zwar eine christliche Vorstellung der Tradition; die erfüllte Zeit des liturgischen Aktes hat in aller Gebrochenheit an der göttlichen Ewigkeit teil und gibt der Vorstellung ihre Wirklichkeit als Religion.

5 Liturgik und Didaktik

Es ist nicht damit getan, unterrichtliche Prozesse kategorial auf liturgische Vollzüge zu beziehen – das Problem wiederholt sich auf der Ebene der wissenschaftlichen Fächer und ihres Selbstverständnisses. Das »und«, das die Liturgik als Theorie liturgischen Handelns und die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin des Unterrichtens zusammenbindet, ist spannungsge-laden, zunächst noch als hypothetisch, im besten Fall als programmatisch anzusprechen. Mögen sich ein reformpädagogisch verstandener Unterricht und gruppenspezifisch angelegtes liturgisches Gestalten beim Nachdenken in fast überraschender Weise vertragen, die Didaktik verhält sich gegenüber der Liturgik reserviert.

In umgekehrter Richtung empfinde ich das Problem eher noch stärker: Die Liturgik sperrt sich gegenüber dem Zugriff der Religionsdidaktik. Eine Religionsdidaktik, die sich auf Liturgie einläßt, orientiert sich über kurz oder lang an neuen Kategorien. Auch die Liturgik muß sich neu strukturieren, wenn sie sich den didaktischen Fragen stellt. Einer theologischen Disziplin fällt solche Öffnung besonders schwer.

Jene Liturgik steht nicht bereit, auf die sich religionspädagogisches Denken einfach beziehen könnte. Es kann in diesem Zusammenhang noch nicht darum gehen, eine solche Liturgik zu entwerfen. Ich begnüge mich damit, drei Modelle zu skizzieren, in denen sich die Liturgik zur Aufgabe unterrichtlicher Erschließung implizit oder explizit verhält.

5.1 Die Liturgik der Vernünftigkeit

Im März 1807 verbietet die Landesdirektion von Schwaben in Augsburg »nachdrücklichst« einige kirchliche Mißbräuche. Gemeint sind u.a. »der feyerliche Einzug des sogenannten Palmesels am Palmsonntage«, »die sogenannte Himmelfahrt, wo eine hölzerne Statue. . . an Stricken unter lärmendem Gedränge des. . . Volks in die Höhe gezogen wird«, »die sinnliche Darstellung des heil. Geistes am Pfingstsonntage durch eine herab gelassene Taube«, »die sogenannte Krippe am Weihnachtsfeste«.¹⁴

14 Liturgische Nachrichten, in: *Heinrich Balthasar Wagnitz* (Hg.), *Liturgisches Journal*, Bd. 8, Halle/S. 1809, 181.

Dem Volk wird seine Religion weggenommen. Denn wahre Religion ist erhalten, und das Volk will seine Religion derb. Die wahre Religion hat das Ziel, durch die Äußerlichkeiten hindurch das Gemüt innerlich zu veredeln, aber das Volk nimmt seine Religion nur äußerlich und sinnlich wahr. Die wahre Religion befördert die Tugend, aber das Volk will davon nichts wissen. Hinter der Maßnahme der Augsburger Regierung steht die liturgische Theorie der Aufklärung. Wir befinden uns in der Zeit, in der die Liturgik als wissenschaftliche Disziplin entwickelt wurde. Die ästhetischen und ethischen Implikationen dieser Liturgik geben ihr von vornher ein eine pädagogische Dimension. Das Volk muß zur wahren Religion erhoben werden.

Im katholischen Südwesten tritt unter dem Zeichen der Konstanzer Liturgiereform des Generalvikars von Wessenberg¹⁵ der Gegensatz von religiösem Paganismus und aufgeklärter Religiosität stärker hervor als im protestantischen Norden. Den theoretischen Zuschnitt der Aufklärungsliturgik exemplifiziere ich im folgenden an einer kleinen Arbeit des Weimarer Predigers *Wilhelm Schröter* aus dem Jahre 1809.¹⁶

Schröter stellt sich eingangs die Frage, ob die Liturgie überhaupt »für eine theoretische Behandlung geeignet« sei. Kann »das, was zum Wesen der Liturgie gehört, in eine wissenschaftliche Form, nach einem gemeinsamen Prinzip unter allgemein gültige Regeln gebracht werden?« (266f) Natürlich beantwortet er die Frage mit ja. Ich notiere sie dennoch, weil sie das Bewußtsein dafür aufbewahrt, daß hier eine grundsätzliche Differenz besteht. Die positive Antwort ist erst dadurch möglich, daß Schröter wissenschaftsgeleitet eine Liturgik entwirft, die ihrerseits die Liturgie rekonstruiert. Dadurch macht die Liturgik die Liturgie wissenschaftlich kommunikabel und im Grunde auch unterrichtsfähig.

Schröters Liturgik schreibt der Liturgie einen Zweck zu. Von diesem her muß sie beurteilt werden. Die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Liturgie zieht ihre Instrumentalisierung nach sich. Die Liturgik schickt sich an, die Liturgie zu ihrem Instrument zu machen, für das sie die volle Verantwortung übernimmt.

Endzweck der Liturgie ist die gemeinschaftliche Gottesverehrung (268). Auch der Endzweck ruht nicht in sich, sondern wird wiederum rationalisiert: Es handelt sich um »absichtlich veranstaltete Gottesverehrung«, die mithin auf einem »Bedürfnis« gründet. Dieses Bedürfnis besteht darin, daß »das allgemeine Gefühl und Bewußtsein« der Menschen ihr bürgerliches Leben, in dem sie voneinander abgesondert existieren, transzendiert und »eine allgemeine und gemeinschaftliche Verehrung« bewirkt, in der

15 P. Vollmar, Die liturgischen Anschauungen des Ignaz Heinrich von Wessenberg (1774-1860) (Diss. theol. Freiburg/Schweiz), Zürich 1971.

16 W. Schröter, Ueber die Möglichkeit und Beschaffenheit einer Theorie der Liturgie, in: H.B. Wagnitz (Hg.), Liturgisches Journal, Bd. 8, Halle/S. 1809, 266-292. Vgl. zur Liturgik der Aufklärungszeit A. Ehrensperger, Die Theorie des Gottesdienstes in der späten deutschen Aufklärung (1770-1815) (Studien zur Dogmengeschichte und zur Systematischen Theologie, Bd. 30), Zürich 1971. Ehrensperger revidiert die Betrachtungsweise von P. Graff, Geschichte der Auflösung der alten gottesdienstlichen Formen in der evangelischen Kirche Deutschlands, Bd. 1², Göttingen 1937; Bd. 2, ebd. 1939.

der Mensch »sein ganzes Gemüth« (Gedanken und Empfindungen) gegenüber dem zur Sprache bringt, »durch welchen man alles ist und noch zu werden hofft«. Dem ausgemachten Bedürfnis korreliert eine anthropologisch begründete Theologie.

Das Denken und Empfinden steht in einem Prozeß. Es »muß immer noch vollkommener werden« (269). Es muß als vorhandenes ausgesprochen und dann veredelt werden: Es wird hervorgebracht. Und in der Hervorbringung muß »der Grund zu einem demselben gemäßen Handeln zugleich mit enthalten« sein. Die Gottesverehrung bringt »die Einheit im Denken, Empfinden und Handeln in Beziehung auf Gott« hervor. Diese Einheit ist *per definitionem* »Religiosität«, denn Gott ist für die Einheit des Denkens, Empfindens und Handelns (bzw. Wollens) »das eine nothwendige Prinzip, von dem alles ausgeht, auf das alles zurück führt«. Die so rekonstruierte Liturgie schafft Religiosität.

Es handelt sich um denselben Kantianismus, der auch der zeitgenössischen Katechetik, etwa Graeffes, zugrunde liegt.¹⁷ Wie die Katechisation muß auch die Liturgie auf das ganze Gemüt in allen drei Vermögen einwirken.

Da Gott als das Höchste und das Vollkommenste »nicht in den unvollkommenen Kreis der Menschen herab treten« kann, »ohne selbst von seiner Vollkommenheit zu verlieren«, muß sich der Mensch ihm durch »Erhebung des Geistes« annähern. Der christliche Gott ist als Urkraft gedacht, die – selber ein Unendliches – alles Endliche bedingt. Religiosität ist »das Streben, dieses bedingende Unendliche zum Bedingenden aller unserer moralischen Handlungen und Gesinnungen zu machen« (271). »Der Geist wird zu Gott erhoben, wenn. . . er das Verhältniß, das zwischen Gott und der Welt und namentlich der Menschen Statt findet. . . , mit immer größerer Klarheit einsieht.« Natürlich bleibt die »moralische Freyheit des Menschen« dabei gewahrt, weil er »mit Freyheit und Liebe sich an Gott ergibt« (272).

Mit dieser Grundlegung wird Liturgie *als Unterricht* konzipiert. Weil in allen Menschen das Bedürfnis vorhanden ist, über religiöse Wahrheiten belehrt zu werden (= dem bedingenden Unendlichen durch Erhebung des Geistes näherzukommen), ist dieser Unterricht zunächst ein *allgemeiner*, der der Religion überhaupt gilt. Aber es gibt nicht nur den allgemeinen Standpunkt, »auf dem jeder Mensch als Mensch und Christ sich befindet« (273), sondern der Mensch steht zugleich »auf vielen anderen Standpunkten«, in welche er »durch besondere Schicksale, Lebensverhältnisse, bedeutende Ereignisse u.d.gl. versetzt wird«. Der Geist der christlichen Religion geht »in alle Verhältnisse« ein und gibt als *besonderer* Unterricht, was jeder (modern gesprochen: in seiner Situation) braucht. Schröter entwickelt aus dieser Unterscheidung als besonderen Unterricht die Liturgie der Kasualien.

Weil der Mensch nicht nur Geist ist (dann gäbe es keinen Halt in der Hebung zu Gott), sondern zugleich ein sinnliches Wesen, muß die Liturgie Sinnlichkeit in sich aufnehmen. Das geschieht auf zwei Weisen. Die Liturgie entfernt negativ alles, was der sinnlichen Natur die Richtung auf das

17 Bizer, Art. Katechetik, 691f.

Gemeine gibt: Deshalb darf die Taube am Pfingstsonntag nicht mehr von der Kanzel herabflattern. Positiv macht sie Setzungen, »die geschickt sind, dieser Natur selbst eine Richtung nach dem Höheren und Höchsten zu geben« (275). Die Liturgie wirkt durch Sinnliches, in dem ein Höheres und Höchstes sich ausspricht oder angedeutet wird. Mit dem Sinnlichen der Liturgie wird Geistiges aufgenommen.

Mit dieser Bestimmung ist der Übergang zu Ästhetik¹⁸ vollzogen. Denn das Sinnliche, das als Medium des Geistigen aufgenommen wird, ist Kunst. »Nur durch die Kunst also kann jenes Höchste (ich ergänze: sinnlich) . . . angedeutet werden« (276). Schröter muß nun eine liturgische Ästhetik entwerfen.

Die Künste können durch ihre spezifischen sinnlichen Formen entsprechende geistige Ideen und Empfindungen erwecken. Diese wiederum korrelieren Merkmalen des Heiligen. Zum Beispiel: Dem allgemeinsten Merkmal des Heiligen, der Vollkommenheit, entspricht die allgemeinste Empfindung des Erhabenen. Die sinnliche Form dafür ist die vollendete Schönheit. In der Natur gibt es dieses vollendete Schöne nicht. Indem es in der Kunst erscheint, erhebt sie das Gemüt über die Natur und bringt dadurch die Empfindung des Erhabenen hervor. Das Körperlich-Sinnliche und das Geistige durchdringen sich in der liturgischen, künstlerischen Form und wirken entsprechend auf den Menschen ein. Nur bestimmte Künste können das Göttliche ausdrücken und zur Ahnung des Göttlichen führen, die eine mehr, die andere weniger. Bildhauerei, Malerei, Tonkunst, Poesie und Redekunst werden unter den Kategorien des Allgemeinen und Besonderen zu einer Hierarchie ausdifferenziert. Bildhauerkunst und Malerei versinnlichen das Ganz-Allgemeine; »sie müssen solche Ideen und Empfindungen aussprechen, welche sich mit allen auch noch so speziellen religiösen Ideen und Empfindungen vereinigen lassen« (291). Die Tonkunst wird z.B. mit einem Kirchenlied dem Situativen schon eher gerecht. Am mannigfaltigsten können Redekunst und Poesie angewandt werden. Gerade die Rede vereinigt als Predigt »eine allgemeine Grundform« mit vielen Einzelformen, durch die die allgemeine Idealität und schöne Individualität verbunden sind. Ihre »Produkte sind sowohl für den, der nur ein allgemeines Interesse, als auch für den, der zugleich ein besonderes Interesse an derselben nimmt« (290).

Indem diese Liturgik Liturgie als Unterricht konzipiert, konstituiert sie sich selbst gleichsam als Didaktik, die den Weg zum Heiligen bahnt. Die Vermittlung von Religiosität wird ihr zum ästhetischen Problem; die praktische Liturgik ist ganz in die Ästhetik eingehängt. Dieses Vorgehen löst in der Aufklärungszeit eine breite liturgische und agendarische Produktivität aus. Sie ist sich bewußt, daß sie nicht nur über die Liturgie Religiosität herbeiführt, sondern auch selber die Liturgie herstellt und zum Herstellen erschließt. Ich konstatiere nicht ohne Bewunderung, daß das religionsdidaktische Problem auf diesem Grundriß gelöst werden kann: selbstverantwortete Gestaltung der Liturgie durch die Lernenden. Die

18 Zur zeitgenössischen Ästhetik vgl. *Friedrich Bouterwek*, *Aesthetik*, Th. I.II, Leipzig 1806, Göttingen 1824/25 (Nachdruck Hildesheim 1976); *Friedrich Christian Thomasius*, *Ueber die Veredlung des christlichen Kultus durch Hülfe der Aesthetik*, Nürnberg 1803. Indirekt ist an der Liturgik der Aufklärungszeit die innere Logik zu studieren, die auch heute den Weg von der Symboldidaktik zur Ästhetik zwingend macht; vgl. *P. Biehl*, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in diesem Band 3–44.

dabei angewandte Pädagogik und die mit ihr verbundenen Interessen müssen freilich weiterhin in Frage stehen.

Die Problematik liegt auf der theologischen Seite. Eingesperrt zwischen Postulate der praktischen Vernunft und klassizistischer Ästhetik hat es Gott schwer, aus dem Schatten einer leblosen Gottesidee und ihrer Abbildung im Statuarisch-Erhabenen hervorzutreten; die geschichtliche Identität der Kirche scheint zu verrinnen. In romantischer Perspektive erscheinen die Produkte dieser Liturgik bald als Zerfall in zeitbedingte Beliebigkeit. Es ist die geschichtliche Erfahrung mit der Aufklärung und die Angst vor ihr, die hinfort die Liturgik durch Verdikte vor Pädagogisierung und Ästhetisierung bewahren zu müssen glaubt. Der Rückgriff auf historisch rekonstruierte Formen der Liturgie fällt dann freilich unter romantischem Vorzeichen nicht weniger beliebig aus, auch wenn die Restauration in Preußen durch den König selber in die Wege geleitet wird.

5.2 Die Liturgik der Kirchentümllichkeit

»Die Liturgiewissenschaft will zu tieferer und organischerer Erkenntnis der Liturgie führen. Wie alle heiligen Wissenschaften setzt sie den *Glauben* voraus.« Ich verstehe Glauben in dieser Behauptung als Zustimmung des Forschers zur Lehre der Kirche. Denn die Voraussetzung wird alsbald noch überboten: »Doch genügt der Glaube allein nicht«. Die Liturgie ist Leben; wenn sie zum Erkenntnisobjekt des Forschers werden soll, muß er von diesem Leben ausgehen, ich interpretiere: es selber durch Mitvollzug der Liturgie teilen. Indem er die von ihm selber im Glauben gelebte Liturgie dann mit wissenschaftlichen Methoden weiter entfaltet, treibt er eine Liturgiewissenschaft, die den wahren Sinn der Liturgie »organisch« erfassen kann.¹⁹

Hier ist mehr gemeint als der Grundsatz, nur derjenige könne von Liturgie reden, der bereit sei, sich ihr auszusetzen. Die Römische Messe ist vielmehr ein Mysterium, das sich nur dem Eingeweihten öffnet. Die Teilnahme an der Liturgie ist im Kern das katholische Leben selbst und ist bedingt durch die volle Hingabe an die Kirche. Würde in diese Liturgik eine Didaktik eingezeichnet, dann die einer »mystagogischen Katechese«. Die Zugehörigkeit zur Kirche ist eine wesentliche Bedingung, sie nachzuvollziehen. Gegenüber dem modernen Unterrichtsverständnis ist diese Liturgik fest verschlossen.

Wie die Kehrseite der Medaille liest sich die Analyse, der *C. G. Jung* die Römische Messe unterzogen hat²⁰: Wie das Dafürhalten setzt auch das Glau-

19 *Martimort* (Hg.), Handbuch (s.o. Anm. 8), 11 (Kursivierung im Original). Der Glaube allein läßt »die in den Zeichen enthaltenen übernatürlichen Wirklichkeiten erkennen und überhaupt die Sprache der ganz auf der Offenbarung beruhenden Liturgie verstehen«. »Doch genügt der Glaube allein nicht: Die Liturgie ist ja. . . eine sichtbare Handlung, die nur die tatsächlich daran Beteiligten verstehen können, und zwar nach dem Maße ihrer Teilnahme. Sie ist vor allem Leben und dann erst Erkenntnisobjekt, so daß eine Liturgiewissenschaft, die nicht von diesem Leben ausgeht, ihren Gegenstand nie begreifen wird.«

20 *C. G. Jung*, Das Wandlungssymbol in der Messe (1940/41), zitiert nach: *H. Barz u.a.* (Hg.), Grundwerk C.G. Jung, Bd. 4, Olten 1987, 110-205.

ben »keinen anderen realen Tatbestand als einen psychologischen«. Die Aussagen des Glaubens bzw. des Ritus geben ausschließlich einer empirisch erfassbaren psychologischen Wirklichkeit Ausdruck. Damit ist Liturgik als Religionspsychologie konstituiert, deren Wirklichkeitsverständnis allein herrscht.

Zur Theologie, wie sie uns eben entgegentrat, ergibt sich nicht einmal eine Berührungsfläche. Wenn ein Gegenstand als metaphysisch qualifiziert wird, ist er »dem Zugriff der Wahrnehmung. . . entzogen«. »Jede Wissenschaft aber erreicht beim Unerkennbaren ihr Ende« (151). Etwas anderes ist es freilich, daß die Psychologie nach Jung das, was sie mit Psyche setzt, selber nicht zu durchschauen vermag. Eine religionspsychologische Didaktik würde religionswissenschaftlich (s.o. S. 98) auf der Grundstruktur von Analyse und Reflexion aufbauen; die Aufgabe eigener verantwortlicher Gestaltung von Liturgie träte schwerlich ins Blickfeld.

Was die Liturgik der Aufklärung noch vermittelt zu haben meinte – glaubend-produktive liturgische Verantwortung und wissenschaftlich-vernünftige Ableitung –, ist längst unvermittelbar geworden. Liturgie ist nur als Ritus und Symbol didaktisch verständlich zu machen. Unter der Voraussetzung eines reformatorischen Kirchenbegriffs, der für den Gott- und Glaubenslosen auf offenen Zugängen zur Kirche besteht, verfällt die Liturgie in eine schlechte, weil unvermittelte Kirchentümlichkeit.

Die Liturgik gibt Rechenschaft über das mit einer Liturgie gesetzte Verständnis von Kirche und bietet einen Rahmen, in dem die verschiedenen Kirchenbegriffe der Liturgien aneinander diskutiert werden können. Wenn diese Bestimmung richtig ist, dann ist überall da eine Liturgie gegenüber der Liturgik abgeschirmt, wo ihr eine ontologische oder in geschichtlichen Urgründen verwurzelte Ewigkeitsgestalt zuerkannt wird. Liturgik wird zur Darstellung liturgischer Ideologie. Es liegt nahe, dann für die Liturgie eine unmittelbare Wirkung zu reklamieren, die den Mitvollziehenden distanzlos mit dem Heiligen konfrontieren soll. Wenn Liturgie kategorial als Ausdruck frommer Gemeinschaft oder als »Erlebnis« gefaßt wird, in dem das Heilige, womöglich in »Betroffenheit«, »erfahren« wird, ist eine Verkürzung im Kirchenbegriff zu vermuten, die die Subjektivität romantisch einschmelzt und den Raum für Unterricht im Ansatz verengt. Ich möchte dieses Problem an einer der wenigen einschlägigen Arbeiten zum Thema auf evangelischer Seite weiterdiskutieren.

*Klaus Meyer zu Uptrup*s Überlegungen kreisen um die These: »Liturgie ist ursprüngliche Katechese«. ²¹ Daraus ergibt sich ein Unterrichtsverständnis, das sich am lebendigen Mitvollzug der Liturgie orientiert. Die liturgisch gelebte »Gottesbeziehung« in der Gemeinde will erst einmal die »Nachahmung« durch die Lernenden. »Wo Liturgie nicht zündet in den

21 *K. Meyer zu Uptrup*, Liturgie und Katechese, JLiH 26 (1982) 1-19: das Zitat 2 u.ö. Es ist einem Gebetbuch der Schwestern von Pomeyrol entnommen: »Das Gotteslob ist die wahre Katechese, die das Volk Gottes nährt und lehrt. Es ist zugleich Predigt und Zeugnis.« Aus dem »wahr« in erbaulicher Sprache wird das erste Glied der Distinktion »ursprünglich – nachträglich«.

Herzen junger Menschen, hängt die nachträgliche Katechese in der Luft« (2.7). Ursprüngliche und nachträgliche Katechese verhalten sich wie Erfahrung und Reflexion. Auch Meyer zu Uptrup bewegt sich in reformpädagogischer Tradition: Der Lebensvorgang hat für das Lernen Vorrang vor der Abstraktion. Er sucht aus der Perspektive der Lernenden den Ort, an dem Liturgie zum Erlebnis wird. Das ist nur im Rahmen einer Gemeinschaft möglich, die miteinander teilt und miteinander redet. Das Verständnis von Kirche stellt sich graphisch in Gestalt einer Bewegung dar, die die Schleifen einer liegenden Acht immer wieder durchläuft: den Kreis der Gemeinschaft und den Kreis gottesdienstlicher Anbetung. Das entspreche dem Leben der ersten Christen, wie es die Apostelgeschichte beschreibt. Aber die Verbindung der beiden Kreise kann die volkskirchliche Gemeinde nicht leisten (8). Das faktisch normative Kirchenmodell geben jetzt Kommunitäten ab, die ihre Spiritualität in liturgischen Formen pflegen, allen voran Taizé.

Meyer zu Uptrup hat darin recht, daß zur Liturgie die Einübung gehört; und die Einübung setzt eine Gruppe, meinetwegen auch eine Gemeinschaft voraus, die ihre Liturgie in relativer Stabilität durchhält. Auch die religionspädagogische Wertigkeit von Taizé ist nicht zu bestreiten. Es geht jetzt um die hinter Meyer zu Uptrups Gedanken stehende Liturgik und ihr Verhältnis zur Didaktik.

Ursprüngliche und nachträgliche Katechese bilden bei ihm eine sanktionierte Reihenfolge. In der ursprünglichen Katechese der Liturgie soll der »Veranstaltungscharakter« zurücktreten; die Lernenden sind auf Imitationslernen am Vorbild jener festgelegt, bei denen die Hinwendung zu Gott in Liturgie zum Klingen kommt. Lernende an der Gestaltung der Liturgie zu beteiligen ist deshalb im Grunde widersinnig. Entweder versuchen sie innerhalb der Liturgie durch kommentierende Reflexionen über die Liturgie einen Weg in die Liturgie darzustellen, oder sie liefern, wenn sie selbst liturgisch agieren, die Liturgie eben dem »Veranstaltungscharakter« aus: »Eine Jugendgruppe. . ., die sich vor dem Altar aufbaut, sagt und spielt mit den Worten zur Ehre Gottes, mit ihrer Aufstellung aber zur eigenen Ehre« (17).

Diese Diffamierung schlägt auf das Konzept zurück. Fürchtet Meyer zu Uptrup mit dem »Veranstaltungscharakter« eine gestaltende Subjektivität, die in das Arkanum reiner Hinwendung zu Gott eindringt? Mir scheint, er vermittelt die »himmlische« Liturgie mit dem Vorgang liturgischer Gestaltung über die spirituellen Qualitäten der Gestaltenden. Ich vermissem bei ihm das Zutrauen zu der Arbeit an liturgischen Formen, die ihre Kraft auch unter profanen Bedingungen unterrichtlicher Reflexion entfalten könnten. Dem »Erlebnis« als vorgängig notwendigem Hereingenommenwerden in die Hinwendung einer Gemeinschaft zu Gott eignet in dieser Konstruktion ein disziplinierendes Element, d.h. schlechte Kirchentümmlichkeit.²²

5.3 Das Spiel mit der Form

Ich stelle mir die Vermittlung von Liturgik und Didaktik unter dem Be-

²² Meyer zu Uptrup hat sich durch das Stichwort »Katechese« von vornherein auf einen Kirchenunterricht eingrenzen lassen; dadurch hat er sich die Auseinandersetzung mit Unterrichts begriffen erspart. Ärgerlich ist, daß er seinen Begriff von Katechese nicht in Unter-

griff der ›Form‹ vor. Form ist sowohl eine pädagogische als auch eine liturgische Kategorie. Jede Form hat nur ihr eigene Strukturen, die das Subjekt, das auf sie zugreift, respektieren und die sich im respektierenden Zugreifen herausarbeiten. Die Form entdeckt sich im Arbeitsprozeß dem Entdecker in ihrer Unverwechselbarkeit und macht ihre Entdeckungen zum Ereignis; sie verändert, bereichert, ›bildet‹ den Entdecker, der sich selbst im Entdecken neu erfährt. Denn es ist ja auch er selbst, der durch seinen Blick, durch sein Gespür, durch seine Erfahrung im Zugreifen die Strukturen eingetragen hat, sie vom Gegenstand bestätigen und modifizieren läßt und damit selbst als Schöpfer und Geschöpf bei der Sache war. Im Austausch über die gewonnene Erkenntnis, in dem er zeigt, was er als Strukturen der Form herausgearbeitet und gewonnen hat, teilt er auch sich selber mit. Sinnerfahrung geschieht an gestalteter Form.

Ich umschreibe mit diesen Sätzen nur, was die geisteswissenschaftliche Pädagogik als ›doppelseitige Erschließung‹ (von Unterrichtsinhalt durch den Lernenden, vom Lernenden durch den Unterrichtsinhalt) beschrieben hat.²³ Die Hingebung, mit der Jugendliche an der mathematischen Struktur eines Computerprogramms tüfteln können, gibt eine plastische Anschauung von solchen Prozessen.

Ich ziehe es aus Gründen der Psychologie und der Liturgik vor, am archaischen Modell von handwerklicher Kunst zu exemplifizieren. Die ›ganzheitliche‹ Persönlichkeit, um die es beim liturgischen Lernen geht, ist auf geschichtlich aufbewahrte Elementarizität angewiesen, an deren Erbe sie sich gewinnen kann. Der Holzschnitzer, der am Lindenholz schnitzt, respektiert das Holz in seiner Härte und Maserung, richtet sich in der Führung seines Messers nach der am Holz wahrgenommenen Form. Was immer er selber schafft, es ist durch die Strukturen des Holzes vorgegeben. Er bringt sich in das vorgegebene Holz gestaltend ein und gibt ihm seine eigene Form. Seine Plastik bleibt eine Figur aus Lindenholz und zeigt in einmaliger, unverwechselbarer Konkretion eine weitere Möglichkeit, die in diesem Holz steckt. Sie zeigt auch eine neue menschliche Möglichkeit, die für den Künstler selbst und die Menschheit im ganzen unwiederholbar ist. Nur diese Gestaltung hat in dieser individuellen Form den Inhalt her-

richt und Erziehung ausdifferenziert. Die »ursprüngliche« Katechese steht in vielem einer ›Erziehung‹ zum Gottesdienst nahe; die »nachträgliche« Katechese läuft bei ihm in dieser Skizze auf ein dürrtiges ›Reden über ...‹ hinaus. Die Auseinandersetzung mit dem Programm liturgischer Erziehung in den 20er Jahren, die explizit reformpädagogische Impulse aufgenommen hat, hätte in seinen Gedankengang geschichtliche und begriffliche Reflexivität bringen können. Vgl. z.B. L. Bopp, Liturgische Erziehung. Gegebenes und Aufgegebenes, Freiburg 1929.

23 W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Göttinger Studien zur Pädagogik, NF Bd. 6), Weinheim (1959)^{3,4} 1964, 322; F. Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg (1930)⁹ 1969; G. Kerschstein, Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig/Berlin (1911)⁵ 1922, bes. Kap. IV (60ff); O. Scheibner, Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, in: H. Gaudig (Hg.), Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922, 37-61.

vorgebracht, in dem das Holz, die Arbeit des Künstlers, seine Zeit und seine Welt und potentiell alle, die sich ihr aussetzen, ›aufgehoben‹ sind. Im Blick auf die liturgische Gestaltung habe ich die Reihe noch um ein weiteres Glied zu erweitern: Auch die Ehre, die jedes Stück gewachsener und gestalteter Schöpfung Gott gibt, gewinnt in diesem formgewordenen Inhalt Gestalt.

Selbst auf die Gefahr hin, den Vergleich naturalistisch zu überziehen: Das Schnitzen setzt voraus, daß Linden wachsen und ihr Holz greifbar ist. Das ist keine Selbstverständlichkeit. Nur wo wir das Wachsen zulassen und das Gewachsene pflegen, ist Gestalten und Lernen möglich. Dieser pädagogische Satz ist zugleich einer der Liturgik. Liturgie ist geschichtlich gewachsen; sie wächst langsamer als Eichen; sie braucht Pflege. Das liturgische Gestalten setzt voraus, daß gewachsene Liturgie gepflegt wird und greifbar ist; es vollzieht sich an überkommenen Formen. Eine ohne Anlehnung an Früheres frei erfundene Liturgie, sofern es so etwas geben kann, wäre unseriös.

Zum tatsächlichen Umgang mit liturgischen Formen:

»Ich möchte Euch sehr herzlich zu diesem Gottesdienst begrüßen. . . Ich möchte uns wünschen, daß wir neue Kraft aus ihm schöpfen . . .« Der Pastor begrüßt seine Gemeinde zu Beginn des Gottesdienstes mit den Formen bürgerlichen Umgangs. Die Redesequenz schließt: »Und ich möchte diesen Gottesdienst beginnen im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.« Den Formen des geselligen Begrüßens und des zugewandten Wunsches wird eine traditionelle liturgische Vollzugsformel angefügt. Der stilistische Bruch schmerzt geradezu physisch, inkommensurable Formen werden verbunden, als ob sie eine Einheit bildeten.

Der Befund: Ein wichtigster »Conferencier« hat sich mit seinen Formeln zum Gastgeber aufgeworfen und tut so, als ob es hier auf seine frommen Wünsche ankäme. Unversehens haben sie den Gottesdienst zur Kraftquelle funktionalisiert. Das steht im inhaltlichen Widerspruch zur traditionellen Formel. Hätte der Liturg sich überlegt, was diese jetzt beiläufig ausgesprochene Deklaration besagt, seine vorlauten Worte wären ihm im Halse steckengeblieben. Hier antiiert ein *in liturgicis* nichtunterrichteter Liturg. Seine liturgische Gestaltung berücksichtigt die »Maserung« seiner Materie nicht; er nimmt auch die Form der Begrüßung nicht ernst, weil er seine »persönliche« Zuwendung zur Gemeinde mit Gottes Zuwendung korreliert und damit »gesetzlich« überfrachtet.

Auf der Suche nach einer Liturgik, die im Ansatz für die Didaktik offen ist, bin ich wieder auf *Friedrich Buchholz* gestoßen. Der gelehrte Kunsthistoriker hat bis in die 60er Jahre hinein auf liturgischem Gebiet unbeugsam gegen die kirchliche Restauration gekämpft. Goethes Begriff der »geprägten Form« gibt für zwei seiner Aufsätze ein Titelwort.²⁴

Form ist ein Begriff der Kunst. Er beschreibt einen ästhetischen Sachverhalt. Kunst »richtet »zwanglos und selbständig« (Goethe) eine eigene Ordnung auf, welche alle sonst von Menschen errichtete Ordnung durch-

24 F. Buchholz, Der theologische Ort der geprägten Form (1964/65); ders., Geprägte Form im Gottesdienst (1964/1965), beides in: J. Mehlhausen (Hg.), Friedrich Buchholz, Liturgie und Gemeinde. Gesammelte Aufsätze (TB 45), München 1971, 201-214.215-239 (Bibliographie 266-272).

bricht, begrenzt, relativiert« (203). Diese je eigene Ordnung ist die geprägte Form. Deshalb ist Kunst (bei aller Kunstbegeisterung) unheimlich; sie stellt »die vom Menschen für gültig erklärte Ordnung in Frage« und raubt ihr »den Schein ewiger Gültigkeit«.

Diese Definition hat eine kirchenkritische Funktion. Die Kirche ist versucht, die Kunst in eine annehmbare Relation zu ihr zu bringen, sie der kirchlichen Ethik unterzuordnen oder ihr einen kirchlichen »Verkündigungs-Charakter« zu verleihen (204). Sie will ihre Ordnung von der Kunst nicht begrenzen lassen. Damit verkennt sie, daß die Kunst eine Gabe Gottes ist. Jedes Geschöpf Gottes, das Formen prägt, betätigt damit von Gott geschenkte Freiheit (vgl. 207).

Wer eine Form ausprägt, spielt damit. Er errichtet nach Spielregeln, über deren Angemessenheit der künstlerische Prozeß allein entscheidet, eine von der vorfindlichen unterschiedene Welt (vgl. 209). Diese »Spiel-Welt« besteht nur so lange, »als sie gespielt wird«. Die Erkenntnis ist zugleich Kritik an einer archäologisch restaurierenden Denkmalspflege; sie tritt aus dem Spiel mit dem alten Kunstwerk gleichsam aus und macht petrifizierend »mit ›vollem Ernst‹ das gespielte Werk zuschanden«. Das Kunstwerk, das die Realitätswelt bedroht, wird zur Entschärfung in Dekoration von Realität umgemünzt.

Das Spiel der Kunst geschieht verantwortlich vor Gott. Die Verantwortung liegt indessen nicht in (frommen) Intentionen oder gläubigen Setzungen der Spielenden, sondern darin, daß sie sich auf »die saubere und rechte Ausübung eben des Spielens« beschränken (210). Sie gehen schließlich mit den von Gott geschaffenen Grundelementen (Raum und Körper, Licht und Ton, Farbe und Kraft) prägend um.²⁵

Buchholz hat alles Interesse daran, für Kunst und Ästhetik auch im Raum des Gottesdienstes freien Spielraum zu schaffen, um Ansprüche schlechter Kirchentümmlichkeit abzuwehren. Damit vertritt er implizit zugleich das eigenständige Recht der Didaktik. Er gibt Gestaltungsraum frei und verpflichtet die darin Agierenden auf die Ansprüche des Könnens.

Den Übergang zum Gottesdienst vollzieht Buchholz so, daß er den Gottesdienst selbst als eine geprägte Form interpretiert, der »Symbol seines Sinnes«, nämlich als Werk Gottes ist. Er bleibt immer Gottes Dienst, und es wird nie eine »Identität zwischen Gottes Dienst und Gottesdienst geben« (217). Gottesdienst aber ist die von Gott geschenkte Form des Dienstes Gottes, mit der in künstlerischer Verantwortung und nach Einsichten der Ästhetik frei zu spielen ist (vgl. 218). Buchholz hat seine Lebensauf-

25 Interessant ist die Verwendung des Begriffs »Spiel« bei K.B. Ritter (vgl. z.B. Die Liturgie als Lebensform der Kirche, Kassel 1946, 31f). Auch er denkt an das Kind. Im Hintergrund steht aber die Mysterienfeier; das Spielen ist zweckfrei und ernst. Bei Buchholz ist das Spielen ein konstruktives Aufbauen nach geschaffenen Regeln; es kommt auf die »*Gekonntheit*« an (bei ihm kursiviert, 210). Ein neueres Beispiel für das Verhältnis von Spiel und Liturgie: A.R. *Sequeira*, Spielende Liturgie. Bewegung neben Wort und Ton im Gottesdienst am Beispiel des Vaterunsers, Freiburg u.a. 1977.

gabe darin gesehen, mit den Formen der Gregorianik zu ›spielen‹. Das Antiphonale, das er für die kirchliche Arbeit Alpirsbach geschaffen hat, erarbeitet sich unter Hingabe an historische Forschung eine fremde liturgische Kulturwelt, um im Zuge ihrer Rezeption die gewonnenen Spielregeln um so deutlicher auszuweisen.

Die Entscheidungen in der Gestaltung des Gottesdienstes sind in dieser Liturgik kulturelle Entscheidungen. Ich ergänze: Folglich beteiligt sich das Kulturfach des evangelischen Religionsunterrichts mit Fug und Recht an diesen Entscheidungen und öffnet sie in kultureller Verantwortung der nachfolgenden Generation zum eigenen Spiel. Die Formen, die die Schule erarbeitet, stehen theologisch gesehen im gleichen kirchlichen Rang wie die Erzeugnisse einer liturgischen Kommission. Welcher Formen sich dann der Heilige Geist bedienen wird, bleibt glücklicherweise offen (vgl. 219). Nur mit dieser Setzung bleibt der Spielraum des Lernens in Sachen Liturgie frei gewahrt.

Abstract

Reflecting didactically about religious education, one searches for a point at which religion becomes concrete. This is also valid in the public school: Christianity is concrete in its liturgical forms. – Learning is directed toward empowering oneself to act and create according to one's own responsibility. Conclusion: educators who want to teach religion teach liturgy as liturgical creation. Through this hypothesis, didactic reflection and construction find a conceptual orientation. This means a new challenge to liturgy, a challenge to be critically self-contemplative and open to didactic thinking.