

Liturgische Bildung

Anthropologische Voraussetzungen und Zielperspektiven

Christian Grethlein

Zu Recht konstatiert Bernd Schröder in seinem für die Religionspädagogik grundlegenden Lehrbuch: »Liturgische Bildung ist eine vernachlässigte Aufgabe christlich-religiöser Bildung in der Schule wie auch in der Gemeinde.« Zugleich schließt er aber an: »Liturgische Bildung ist eine wichtige Aufgabe religiöser Bildung, an der auch der schulische Religionsunterricht seinen unverzichtbaren Anteil hat.«¹ Vielleicht kann der Blick auf die anthropologischen Voraussetzungen von Liturgie hier weiterhelfen.

Davor sei christentumsgeschichtlich an die grundsätzliche Bedeutung liturgischer Vollzüge für diese Religion erinnert und problemgeschichtlich auf schwierige Formen liturgischer Erziehung hingewiesen, die bis heute einer besonnenen religionspädagogischen Arbeit *in rebus liturgicis* entgegenstehen. Dazu begegnen heute lebensweltlich besondere Herausforderungen an liturgische Praxis, die bei Bemühungen um liturgische Bildung zu beachten sind und Zielperspektiven zeitgemäßer liturgischer Bildung implizieren.

Angesichts der Breite und des Umfangs der Themen »Liturgie« und »Bildung«, die in »liturgische Bildung« zusammengefasst werden, muss wohl nicht eigens begründet werden, dass jeweils nur exemplarisch Perspektiven eröffnet werden können. Die Auswahl der Beispiele verdankt sich anderweitigen grundsätzlichen Studien zur Kommunikation des Evangeliums.²

1. Christentum als liturgische Bewegung

Im religionsgeschichtlichen Vergleich fällt auf, dass sich im Christentum – bei aller Einbettung in die damalige Kultur – von Beginn an besondere Handlungen herausbildeten, die schnell ritualisiert wurden: die Taufe und das Herrenmahl. Beide Vollzüge beziehen sich auf allgemein menschliche Bedürfnisse: die Reinigung und die Sättigung. Beide zeigen aber in komparativer Perspektive Besonderheiten: Die Taufe wird entgegen sonstigen jüdischen und antiken

1. Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 648 (ohne Kursivsetzung im Original).

2. Vgl. Christian Grethlein, Praktische Theologie, Berlin 2012.

Lustrationsriten vom Getauften als ein passiver Akt begangen,³ beim Herrenmahl tritt die Nahrungsaufnahme hinter den sonst Ausgeschlossene inkludierenden Gemeinschaftscharakter zurück.⁴ Dafür ist der Christusbezug von Bedeutung. In Taufe und Herrenmahl findet jeweils eine Jesus-Mimesis⁵ statt. Jesus wurde getauft und feierte wiederholt große Mahlzeiten mit anderen, sonst exkludierten Menschen.

Diese besondere Verbundenheit mit Jesus Christus fand einen weiteren Ausdruck in Schriftlesungen und -auslegungen bei den Zusammenkünften der Christen. Dadurch wurde an das zeitlich vergangene Wirken Jesu angeschlossen, wozu angesichts dessen jüdischer Abstammung und Lebensausrichtung das Lesen aus der hebräischen Bibel gehörte.

Damit sind vom Anfang der Christentumsgeschichte an die wesentlichen Elemente christlichen Gottesdienstes angelegt, wobei diese Kommunikationsformen – Taufe, Herrenmahl, Schriftlesung und -auslegung – noch weitere Interaktionen enthielten wie Beten, Schweigen, Segnen, Singen u. ä.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass offenkundig seit Beginn christlicher Gemeinden Pluriformität bei den liturgischen Vollzügen herrschte. So feierten die ersten Gemeinden neben den wohl bald wöchentlichen Zusammenkünften Taufen als eigenständige Riten. Auch gaben die Christen selbstverständlich im Alltag ihrem Glauben Ausdruck, etwa in Form von Morgen-, Mittags- und Abendgebet, was sich in monastischem Kontext zur liturgischen Form des Stundengebets entwickelte. Später traten – in jahrhundertelangen Prozessen – liturgische Begehungen an Übergängen im Leben hinzu, bei denen der Bischof bzw. Priester zunehmend die Aufgaben des Hausvaters übernahm.

Auf jeden Fall macht ein Blick in die Christentumsgeschichte deutlich, dass die später unter dem Begriff Liturgie erfassten Ausdrucksformen grundlegend zu dieser Religion gehören. Die Kommunikation des Evangeliums als das Bemühen, den vom Wirken und Geschick Jesu ausgehenden Impuls für gelingendes Leben aufzunehmen, erfordert offenkundig auch solche Interaktionsformen. Deren Exklusion, etwa in Bildungsprozessen, reduziert das Christentum in problematischer Weise.

3. Vgl. vom Konzept der Un-/Reinheit her *Marianne Grohmann*, Kultische und prophetische Konzepte von Reinheit und Initiation im Alten Testament und im Judentum, in: Markus Öhler (Hg.), *Taufe*, Tübingen 2012, 15–37, 16–23.
4. Vgl. *Hal Taussig*, *In the Beginning was the Meal. Social Experimentation & Early Christian Identity*, Minneapolis 2009, 48 f.
5. Vgl. zum Mimesis-Konzept *Christoph Wulf*, *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*, Köln 2009, 214.

2. Probleme mit liturgischer Bildung

Trotzdem besteht unter Religionspädagoginnen und Religionspädagogen⁶ nicht selten eine Reserve, manchmal sogar eine strikte Zurückweisung gegenüber liturgischer Bildung – zumindest am Lernort Schule. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Nicht nur im Mittelalter, sondern auch in den reformatorischen Kirchen vollziehen sich – bis heute – die meisten Gottesdienste unter der aktiven Beteiligung nur weniger Menschen. Zwar gaben die Reformatoren wenigstens das »Amen« als Bestätigungsformel des Gehörten der Gemeinde zurück,⁷ doch steht auch bei ihnen der Pfarrer – unterstützt durch den Kantor – im Mittelpunkt des liturgischen Geschehens. Liturgische Bildung war unter solchen Verhältnissen nur sehr eingeschränkt notwendig und – angesichts der bis ins 19. Jahrhundert vielerorts desolaten Schulsituation – möglich.

Dazu tritt, dass ebenfalls bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts der Gottesdienstbesuch zumindest für die Heranwachsenden eine obrigkeitlich überwachte Pflicht war. So galt z. B. seit den Karolingern⁸ viele Jahrhunderte allgemeiner Taufzwang, von dem lediglich Juden ausgenommen waren, – die aber immer wieder erheblichem Druck ausgesetzt wurden, die Taufe zu begehren.

Auch der schulische Unterricht⁹ war mit religiösem Zwang verbunden. Gebete und Lieder mussten memoriert, Gottesdienste besucht werden, die Ausgestaltung von Begräbnissen o. ä. durch die Schola der Schülerinnen und Schüler war selbstverständlich, die Konfirmation Vorbedingung, um ins Erwerbsleben treten zu können usw. Liturgie und liturgische Elemente wurden

6. Interessanterweise erscheint die Zurückhaltung auf katholischer Seite noch größer. Sie ist vielleicht in der anderen Organisationsstruktur des Theologiestudiums, nämlich der disziplinären Trennung von Pastoraltheologie, Religionspädagogik/Katechetik und Liturgiewissenschaften, begründet. Sachlich steht sie im Gegensatz zum Selbstverständnis der römisch-katholischen Kirche, wie es z. B. in der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils »Sacrosanctum Concilium« zum Ausdruck kommt (s. z. B. SC 2).
7. Vgl. *Christian Grethlein*, Abriss der Liturgik. Ein Studienbuch zur Gottesdienstgestaltung, Gütersloh ²1991, 120.
8. Vgl. *Andreas Müller*, Tauftheologie und Taufpraxis vom 2. bis zum 19. Jahrhundert, in: Markus Öhler (Hg.), Taufe, Tübingen 2012, 83–135, 109, 111.
9. Vgl. als Exemplum den Gothaischen Schulmethodus von 1642, knapp vorgestellt bei *Rainer Lachmann*, Vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära, in: Ders./Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen 2007, 78–127, 82 f.

im erzieherischen Kontext nicht selten zur Disziplinierung eingesetzt und damit in problematischer Weise machtförmig funktionalisiert.

Schließlich dominierten liturgische Elemente in massiver Weise den Religionsunterricht der Evangelischen Unterweisung in Schule und Gemeinde. Inhaltlich waren sie aber exklusiv durch die Tradition bestimmt und blendeten programmatisch die Lernenden als Adressaten aus. Schröder charakterisiert diese Form des Unterrichts mit Recht »geradezu als Gegenbild dessen, was heute als angemessene, schülerorientierte Bildung anzustreben ist.«¹⁰

Allerdings ist keiner dieser Gründe theologisch stichhaltig. Vielmehr handelt es sich aus heutiger Perspektive durchwegs um Fehldeutungen im Zuge der Kontextualisierung des Christentums in obrigkeitlich bzw. autoritär strukturierten Gesellschaftsformationen.

Diese Entwicklungen führten zu einer auch in pädagogischer Perspektive problematischen Reduktion religiöser Bildung, wie die folgenden anthropologischen Überlegungen zeigen. Denn durch die Extraktion liturgischer Vollzüge verliert religiöse Bildung den Anschluss an elementare menschliche Bedürfnisse, deren Ausgestaltung angesichts der Weltoffenheit von Menschen eine wichtige pädagogische Aufgabe darstellt.

3. Anthropologische Fundamente liturgischer Kommunikation

Wie bereits für Taufe und Abendmahl skizziert, schließen liturgische Vollzüge unmittelbar an allgemeine anthropologische Gegebenheiten bzw. Bedürfnisse an. Dies gilt wohl für jede Form der Kommunikation des Evangeliums.¹¹

Exemplarisch sei dies jeweils für die elementare Form der christlichen Kommunikation über, mit und von Gott her gezeigt:

3.1 Grundlegend für die Kommunikation des Evangeliums ist die Methode des Erzählens.¹² Weite Teile der Bibel enthalten Erzählungen. Sie werden in Gottesdiensten vorgetragen und so zu liturgischen Texten. Dabei ist die Kommunikationsform des Erzählens menscheits- und kulturgeschichtlich tief verankert. Sie ist eine »anthropologische Universalie«.¹³

10. Schröder, Religionspädagogik, 644.

11. Vgl. Theo Sundermeier, Interreligiöser Dialog und die »Stammesreligionen«, in: NZStH 23 (1981), 225–237.

12. Vgl. ausführlicher hierzu Grethlein, Praktische Theologie, 513–518.

13. Michael Scheffel, Erzählen als anthropologische Universalie. Funktionen des Erzählens im Alltag und in der Literatur, in: Rüdiger Zymer/Manfred Engel (Hg.), Anthro-

Das dieser Interaktionsform inhärente Strukturierungspotenzial in zeitlicher und räumlicher sowie sozialer Hinsicht wird liturgisch mit der Erfahrung von Gottes Handeln und der Hoffnung hierauf verbunden. So findet also das Erzählen biblisch eine inhaltliche Erweiterung, indem es auf transzendente Bezüge hin geöffnet wird.

Pädagogisch gesehen erweitern das Erzählen und die Reflexion hierüber in vielfältiger Weise den Horizont und die Wahrnehmungsperspektiven. Nicht zuletzt die in der modernen Optionsgesellschaft von jedem und jeder zu leistende Konstruktion der eigenen Biographie vollzieht sich wesentlich über Erzählungen bzw. trägt entsprechend der Verhaftung des Menschen in Raum und Zeit notwendigerweise eine narrative Struktur.

3.2 Ähnliches lässt sich für das Beten¹⁴ als die elementare Form der Kommunikation mit Gott im Christentum zeigen.¹⁵ Es beruht zum einen auf der Bedürftigkeit des Menschen, die sich in Form von Wünschen und Bitten äußert. Zum anderen nimmt es die Fähigkeit des Menschen auf, diese hoffnungsvoll an ein Gegenüber zu richten.

Erst eine solche anthropologische Fundierung lässt verstehen, warum das Beten als Kommunikationspraxis nicht durch Enttäuschungen verschwindet. Zwar ist die Gebetserhörung ein wichtiges Thema nicht nur in der Theorie des Gebets, sondern auch in dessen täglicher Praxis. Doch weist die diesbezügliche Transzendierung, wie sie in Jesu Gebetsringen in Getsemane begegnet, auf einen auch kognitiv zumindest nachvollziehbaren Lösungsweg, der mit der besonderen Adressierung dieser Kommunikation gegeben ist: »Doch nicht mein, sondern dein Wille geschehe!« (Lk 22,42)

Bei der diesbezüglichen Anrede greift Jesus auf die Sprache familiärer Beziehungen zurück: »Vater«. Dabei zeigt sich die mit der anthropologischen Elementarität von Wunsch und Bitte verbundene Intimität des Betens. Es gehört sozial gleichsam in den Bereich der engsten Familie, in die Beziehung zum Vater.¹⁶

In der Christentumsgeschichte differenzierte es sich vielfach aus und umfasst im Einzelnen unterschiedliche, im Ganzen durch den Bezug auf Gott ver-

pologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder, Paderborn 2004, 121–138, 131.

14. Vgl. ausführlicher hierzu *Grethlein*, *Praktische Theologie*, 529–536.

15. Vgl. schon *Friedrich Heiler*, *Das Gebet, eine religionsgeschichtliche und religionspsychologische Untersuchung*, München 1918, 1.

16. *Hans-Jürgen Fraas*, *Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie*, Göttingen 1990, 196 f.

bundene Formen, die untereinander wiederum vielfach verknüpft sind. Sie reichen vom Schweigen vor Gott über Bitte, Klage, Fürbitte bis hin zu Dank und Lobpreis.

Die Praxis des Betens und das Nachdenken hierüber ermöglichen ein vertieftes Verstehen grundlegender menschlicher Kommunikationsformen. Der Theologe und Psychoanalytiker Joachim Scharfenberg charakterisierte das Gebet als »Erziehung des Wunsches«¹⁷ und macht damit auf eine wichtige pädagogische Aufgabe aufmerksam. Im Beten gewinnt der Mensch Distanz zu sich – ein gerade für narzisstische Persönlichkeiten wichtiger, da aus der Selbstbezüglichkeit befreiender Vorgang. Eine Betende, ein Betender übt ein, das eigene Leben in transzendenter Perspektive wahrzunehmen.

3.3 Schließlich führt auch das Segnen¹⁸ als die elementare Form der christlichen Kommunikation von Gott her zu den Grundlagen menschlicher Interaktion. Es basiert auf dem Streben des Menschen nach Wohlergehen angesichts vielfältiger Bedrohungen durch Krankheit oder sonstigen Mangel.¹⁹ Konkret stehen vermutlich der Gruß bzw. die Verabschiedung am Beginn des Segnens, worauf noch heute gebräuchliche Grußformeln wie das französische »Adieu« oder das bayrische »Grüß Gott« bzw. »Pfüat' di Gott« (»Behüt' dich Gott«) hinweisen. Die elementare Situation der Begegnung mit einem anderen Menschen bzw. des Abschieds von ihm ist ein Geschehen gleichsam in der Schweben.

Weil diese Situation sich der Verfügbarkeit des Einzelnen entzieht – wie wird der und die Andere mir begegnen? Wie wird es ihm und ihr nach dem Abschied ergehen? – liegt ihre Öffnung auf Gott hin nahe. Schon bald richtete sich der Segen auch auf Gegenstände, insofern sich Menschen von ihnen Wohlergehen, also »Segen«, versprochen. Sie wurden besonders gekennzeichnet – »Segnen« stammt etymologisch von »signare« (lateinisch: bezeichnen) –, im Christentum bis heute mit dem Kreuzeszeichen. Die damit gegebene Herausforderung, das Evangelium in der Balance zwischen Kontextualisierung und Kulturkritik zu kommunizieren, wurde nicht immer wahrgenommen. Die Segnungen von Waffen sind ein viel zitiertes Beispiel für entsprechende kirchliche bzw. pastorale Fehlleistungen.²⁰

17. Joachim Scharfenberg, Einführung in die Pastoralpsychologie, Göttingen ²1990, 108–110; präzisierend Michael Klessmann, Das Gebet als Erziehung des Wunsches. Eine religions- und pastoralpsychologische Perspektive, in: PTh 94 (2005), 73–82.

18. Vgl. ausführlicher hierzu Grethlein, Praktische Theologie, 551–556.

19. Christian Grethlein, Grundinformation Kasualien, Göttingen 2007, 64.

20. Vgl. Christian Eyslein, Segnet Gott, was Menschen schaffen? Kirchliche Einwei-

So eröffnen die Praxis des Segnens und die diesbezügliche Reflexion eine vertiefte Beschäftigung mit der Grundsituation des Menschseins, konkret mit dessen Fragilität und Verletzlichkeit.

Pädagogisch bedeutungsvoll ist, dass hier die Hoffnung in den Blick kommt – eine grundlegende Ressource für Lernprozesse.²¹ Dabei enthält die theologische Differenzierung zwischen Segen und magischen Praktiken,²² die letztlich in der Freiheit Gottes begründet ist, eine auch pädagogisch wichtige Distinktion. Sie befreit zum einen von Allmachtsfantasien und bindet zum anderen an die Realität zurück, ohne diese lediglich zu affirmieren. Dass dabei auch die leibliche Dimension inkludiert ist, zeichnet das Segnen gegenüber bloß verbalen Unterscheidungen aus und entspricht der leiblichen Grundkonstitution der Menschen, die heute bisweilen in Träumen von einer virtuellen Welt gleichsam gnostisch überspielt zu werden droht.

4. Herausforderungen heute

Kann so allgemein anthropologisch das pädagogische Potenzial liturgischer Kommunikationsformen grundsätzlich aufgezeigt werden, so steht deren konkrete Praxis jeweils vor kontextuell sich ergebenden Herausforderungen.

Um dies zu klären, empfiehlt sich eingangs ein Hinweis auf das dabei grundlegende hermeneutische Problem: das Verhältnis der Kommunikation des Evangeliums zur jeweiligen Kultur. Konkret stellt sich als Schwierigkeit die vor allem von Heranwachsenden empfundene Ab- und Randständigkeit vieler Gottesdienste gegenüber dem sonstigen Leben und damit der Alltagswirklichkeit der Menschen. Dazu treten die Anforderungen an Liturgie durch die wachsende Zahl von Menschen anderer Daseins- und Wertorientierung als der christlichen. Dies wird gegenwärtig unter dem Stichwort der multi- bzw. interreligiösen Feiern verhandelt. Schließlich ist noch auf ein spezifisch religionspädagogisches Problem aufmerksam zu machen: die mittlerweile weit-

lungshandlungen im Bereich des öffentlichen Lebens (CThM 29), Stuttgart 1993, 137–139, 191–193.

21. Vgl. grundsätzlich hierzu *Christian Grethlein*, Vom Sinn des Lernens und dem Lernen von Sinn. Religionspädagogische Hinweise zu einem schulpädagogischen Problem, in: Ludwig Duncker/Helmut Hanisch (Hg.), *Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht*, Bad Heilbrunn 2000, 197–221.
22. Vgl. hierzu *Dorothea Greiner*, *Segen und Segnen. Eine systematisch-theologische Grundlegung*, Stuttgart 1998, 129–134.

gehende Unterrichtsförmigkeit christlicher Sozialisierung, Erziehung und Bildung.

4.1 Spätestens seit Bearbeitung der Missionsthematik stoßen Theologen auf die grundsätzliche Frage des Verhältnisses von Evangelium und jeweiliger Kultur, konkret in der Frage nach angemessenen liturgischen Ausdrucksformen. Hierfür entwickelte eine Studiengruppe des Lutherischen Weltbundes grundlegende Gesichtspunkte, deren Erschließungskraft sich praktisch-theologisch bewährt hat,²³ insofern sie eine differenzierte Erschließung der Wechselwirksamkeit von christlichem Gottesdienst und Kultur ermöglichen.²⁴ Demnach hat jeder christliche Gottesdienst eine »kulturübergreifende« (»transcultural«), kontextuelle (»contextual«), »kulturkritische« (»counter-cultural«) und »kulturell wechselwirksame« (»cross-cultural«) Dimension.²⁵ Liturgische Bildung öffnet also den Blick über die eigene Kultur hinaus (»transcultural«); sie bezieht sich auf die eigene Kultur (»contextual«); zugleich steht sie in Spannung hierzu (»counter-cultural«); schließlich erfordert sie eine multikulturelle Perspektive (»cross-cultural«). Der hohe kulturhermeneutische Bildungsgehalt diesbezüglicher Lernprozesse liegt ebenso auf der Hand wie die anspruchsvolle Aufgabe der Unterscheidung.²⁶

4.2 In der kirchlichen Praxis dürften heute die Rand- und Abständigkeit vieler Gottesdienste das größte Problem liturgischer Bildung darstellen. Ein – in liturgischen Kreisen bisher noch nicht wahrgenommenes – Alarmzeichen ist ein diesbezügliches Ergebnis einer aktuellen empirischen Untersuchung zur Konfirmandenarbeit. Demnach nimmt das Empfinden der Langeweile hinsichtlich des Gottesdienstes während der Konfirmandenzeit zu. Stimmt man zu Beginn des Unterrichts bereits 49 % der Aussage »Gottesdienste sind meistens langweilig« zu, waren dies am Ende – nach meistens zwanzig und mehr Kirchgängen – 54 %.²⁷

Dieses Ergebnis ist bei genauerer Analyse der sonntäglichen Gottesdienste

23. Vgl. Grethlein, *Praktische Theologie*, 187–192.

24. Erklärung von Nairobi über Gottesdienst und Kultur: Herausforderungen und Möglichkeiten unserer Zeit, abgedruckt in: Anita Stauffer (Hg.), *Christlicher Gottesdienst: Einheit in kultureller Vielfalt. Beiträge zur Gestaltung des Gottesdienstes heute*, LWB Studien, Genf 1996/Hannover 1997, 29–35.

25. Grethlein, *Praktische Theologie*, 190 f.

26. Vgl. grundsätzlich zur Bedeutung von Unterscheidungen für eine religionspädagogische Bildungstheorie Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, ThLZ.F 18/19, Leipzig 2006.

27. Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast, *Konfirmandenarbeit in Deutsch-*

kaum erstaunlich: »Die Predigttradition basiert im 16. Jahrhundert, prägende Lieder entstammen dem 17. Jahrhundert. Laienbeteiligung ist häufig auf dem Stand des 18. Jahrhunderts stehen geblieben, liturgische Sprache spiegelt Entscheidungen des 19. Jahrhunderts. Oft genug treffen wir uns in den ungastlichen Betonbauten des 20. Jahrhunderts.«²⁸

Dass eine solche Gottesdienstkritik keineswegs zwangsläufig ist, zeigen genauere Nachfragen im Rahmen der eben zitierten Umfrage. So sind Jugendliche, die »nach eigenen Angaben jugendgemäße Gottesdienste erlebt haben und Gottesdienste mitgestalten konnten«, am Ende ihrer Konfirmandenzeit zu 63 % zufrieden mit dem Gottesdienst – dagegen nur 28 % der Jugendlichen, die keine der beiden Möglichkeiten hatten.²⁹

Demnach ist das Anliegen der liturgischen Bildung eng mit der Aufgabe liturgischer Reform verbunden. Ein Schlüssel dafür ist die »Beteiligung«. Dass es sich dabei keineswegs um eine modernistische Anpassung handelt, sondern um eine theologisch zentrale, hermeneutische Aufgabe hat Katharina Stork-Denker eindrücklich in ihren ökumenischen und empirischen Analysen gezeigt.³⁰

4.3 Eine wichtige sachliche Herausforderung vor allem für Gottesdienste, die sich thematisch an die allgemeine Öffentlichkeit richten, stellt die Pluralisierung hinsichtlich der Daseins- und Wertorientierung in der Bevölkerung dar. So kann z. B. in bestimmten Gegenden keine liturgische Feier zur Einschulung mehr ohne Beteiligung von Muslimen gefeiert werden.³¹

Traditionell exklusivistische Religionstheorien helfen hier ebenso wenig weiter wie inklusivistische.³² Vielmehr geht es darum, die Pluralität religiöser

land. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009, 141.

28. *Hans-Hermann Pompe*, Gottesdienst: Der sonntägliche Normalfall und seine Ergänzungen, in: Jan Hermelink/Thorsten Latzel (Hg.), Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien, Gütersloh 2008, 153–174, 154.

29. *Ilg/Schweitzer/Elsenbast*, Konfirmandenarbeit, 143.

30. *Katharina Stork-Denker*, Beteiligung der Gemeinde am Gottesdienst (APrTh 35), Leipzig 2008.

31. Zu den dadurch aufgeworfenen praktischen Problemen s. anschaulich die dichte Beschreibung eines »interreligiösen« Einschulungsgottesdienstes bei *Marcell Saß*, Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogisches Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung (APrTh 45), Leipzig 2010, 106–116.

32. Vgl. zur religionstheoretischen Dreiteilung von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus die Übersicht bei *Perry Schmidt-Leukel*, Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005, 62–192.

Bekenntnisse und Einstellungen angesichts einer konkreten Situation wie etwa der Einschulung von Kindern als bereichernd für Alle zur Darstellung zu bringen.³³

Liturgische Bildung bekommt so eine religionsdialogische Aufgabe. Voraussetzung ist hierfür die klare Kenntnis der eigenen Traditionen und Ausdrucksformen. Sie ermöglicht zum einen die intensive Kommunikation mit Gott. Zum anderen macht sie auch auf Defizite und Fehlentwicklungen der eigenen Tradition aufmerksam und öffnet für Anregungen durch Menschen mit anderen Daseins- und Wertorientierungen und rituellen Ausdrucksformen.

4.4 Schließlich macht die Aufgabe liturgischer Bildung auf eine problematische Entwicklung religiöser Sozialisation, Erziehung und Bildung in unserem Kulturraum aufmerksam. Seit einigen Jahrhunderten konzentrieren sie sich zunehmend exklusiv auf unterrichtliche Formen. Die Geschichte christlicher Sozialisation, Erziehung und Bildung begann in Form des Taufkatechumenats mit einem direkten Bezug auf Liturgie. Demensprechend waren diese Bemühungen auf den ganzen Menschen mit all seinen Sinnen ausgerichtet. Mittlerweile dominieren pädagogisch konstruierte Situationen, die meist im 45-Minuten-Schema präsentiert werden und stark kognitiv profiliert sind.

Neue Tendenzen in der Schulentwicklung wie die Form der Ganztagschule oder das Projekt der Inklusion eröffnen hier die Möglichkeit zur Revision. Indem Schule als Lebensraum entdeckt und profiliert wird, der über die Abfolge von Unterrichtsstunden hinausreicht, ergeben sich neue Räume für liturgische Gestaltung und Bildung. Die früher unter dem Stichwort Schulleben, neuerdings unter Schulkultur verhandelten Aufgaben umfassen auch die Dimension rituellen Handelns und sinnstiftender Kommunikation, bieten also Anschlüsse für liturgische Vollzüge.³⁴ Ähnliches lässt sich gemeindepädagogisch für die Transformation des Konfirmandenunterrichts in die Konfirmandenarbeit zeigen.³⁵

33. Vgl. grundlegend hierzu *Michael Hüttenhoff*, *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem*. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001. Eine wichtige praxisbezogene Studie ist hierzu *Liturgische Konferenz* (Hg.), *Mit Anderen Gottes Nähe suchen. Eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören*, Gütersloh 2006.
34. Vgl. anregend als erste Bestandsaufnahme *Bernd Schröder* (Hg.), *Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht*, Neukirchen 2006.
35. Vgl. praxisbezogen die Beiträge im Themenheft »Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit«, das baugerüst 2/2008.