

engagement

Zeitschrift für Erziehung und Schule

Rituale, Gebete und Gottesdienste in der Schule

Heft 3/2008

ASCHENDORFF VERLAG



„Dass die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen“

Liturgisches Lernen als Beitrag zu einer ästhetischen Bildung

STEFAN ALTMeyer

Abstract

Liturgische Bildung in der Schule steht sich mit den fundamentalen Anfragen der Überforderung, Marginalität bis hin zum Vorwurf der Verkirchlichung konfrontiert. Der Beitrag zeigt, wie eine als ästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule konzipierte liturgische Bildung diesen Einwänden begegnen kann. Liturgische Elemente im Schulalltag bzw. elementare ästhetisch-liturgische Formen im Religionsunterricht entdecken Liturgie als Ort des Lernens und der Bildung wieder.

Wer im Kontext von Schule und Religionsunterricht heute für ‚liturgische Bildung‘ eintritt, darf mit Skepsis rechnen. Die dabei zu beobachtenden Reaktionen können ganz unterschiedliche Gesichter und prototypische Haltungen annehmen:

Die freundlich lächelnde Variante: Dahinter mag sich die Erfahrung verbergen, dass Liturgie zwar theologisch gesehen zu den zentralen Vollzugsformen des Glaubens gehört, sich aus religionspädagogischer Perspektive aber allzu häufig von einem Lernort zu einem „Verlernort des Glaubens“ (Rolf Zerfass) gewandelt hat. Die Erfahrungen so manchen Gemeindealltags stehen hier Pate. Aber auch Schulgottesdienste werden selten als Ausnahme dieser Regel erlebt.

Mit *Schulterzucken* reagieren solche, die aus eigener Unterrichtserfahrung für eine realistische Sicht dessen eintreten, was im Religionsunterricht geleistet werden kann. Hinter dem Programm einer liturgischen Bildung vermuten sie zu hohe oder jedenfalls anachronistische Erwartungen, die sie zudem von empirischen Untersuchungen bestätigt sehen: Bei aller durchaus vorhandenen, vielleicht wiederkehrenden Religiosität von Kindern und Jugendlichen bildet doch die ablehnende Haltung gegenüber kirchlichen

Gottesdienstformen eine religionssoziologische Konstante.

Schließlich fragt die *abwehrende Haltung* kritisch nach den Zielen derjenigen, die für liturgische Bildung an der Schule eintreten. Ist damit etwa der Versuch einer Verkirchlichung von Schule oder einer Rekatechetisierung des Religionsunterrichts verbunden?

Versucht man, die hinter diesen drei exemplarischen Haltungen verborgenen Anfragen zu verdichten, so kristallisieren sich folgende drei fundamentale Gegenthesen heraus:

Liturgische Bildung ist mit den Zielen des Religionsunterrichts nicht vereinbar.

Liturgische Bildung ist aufgrund der erfahrenen Wirklichkeit christlicher Liturgie ein aussichtsloses Unterfangen.

Liturgische Bildung ist angesichts gegenwärtiger Bedingungen eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler.

Der vorliegende Beitrag möchte einen Weg aus diesen scheinbaren Aporien vorschlagen. Natürlich gibt es viele praktische Gegenbeispiele, die diese skeptische Position relativieren und deutlich machen: Liturgische Bildung kann durchaus ihren sinnvollen Ort an der Schule finden, sodass sie weder als aussichtslos noch als

Überforderung eingestuft werden muss (vgl. KatBl 6/2004). Wie aber lässt sich der Bildungsbeitrag liturgischen Lernens im Religionsunterricht bzw. liturgischer Vollzüge im Schulleben genauer beschreiben?

Vor genau 90 Jahren hat ein Vordenker liturgischer Bildung und zugleich einflussreicher Vertreter der liturgischen Erneuerung in der Katholischen Kirche, Romano Guardini (1885–1968), einen Vorschlag formuliert, der noch heute als Schlüssel zu dieser Frage dienen kann (vgl. Richter 2005). In seiner kleinen, 1918 erstmals erschienenen und danach vielfach wieder aufgelegten und übersetzten Schrift „Vom Geist der Liturgie“ (2007) zieht er eine Verbindung zwischen Liturgie und Ästhetik, zwischen liturgischer und ästhetischer Bildung. Als das innerste Wesen der Liturgie bezeichnet er das Spiel, und er vergleicht sie mit der Arbeit des Künstlers und mit dem Spiel des Kindes: „Vor Gott ein Spiel zu treiben, ein Werk der Kunst – nicht zu schaffen, sondern zu sein“ (65), darum gehe es in der Liturgie. „[D]aß die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen, nicht allzu zweckbewusst, allzu klug und ‚erwachsen‘ sein zu wollen, sondern sich dazu verstehe, einfach hin zu leben“ (67), ist für ihn die Voraussetzung, Liturgie zu feiern, und ist umgekehrt dasjenige Elementare, das durch Liturgie gelernt werden kann. „Nicht immer etwas tun, etwas erreichen, etwas Nützliches zustande bringen wollen, sondern lernen, in Freiheit und Schönheit und heiliger Heiterkeit vor Gott das gottgeordnete Spiel der Liturgie zu treiben.“ (67)

Mit diesen heute leicht pathetisch klingenden Worten bringt Guardini zum Ausdruck, was christliche Liturgie zu allen Zeiten und auch heute anbieten kann: Erfahrung von Zweckfreiheit, von geschenkter Zeit, von befreiter Existenz, Gottesdienst als „Raum der Verschönung“ (Jetter 1986, 94). Wie liturgisches Lernen in dieser Weise als Teil religiös-ästhetischer Bildung begründet und realisiert und somit auf die skeptischen Gegenthesen geantwortet werden kann, soll im Folgenden Gegenstand der Untersuchung sein.

Liturgische Bildung als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule

Die Ansicht, dass liturgische Bildung nicht mit den Zielen und Aufgaben des Religionsunterrichts in Einklang zu bringen sei, hat historische Gründe. Sie ist Ausdruck einer strengen Aufgabenteilung zwischen Katechese und Religionsunterricht, wie sie sich gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts durchgesetzt hat. Die Einführung in die Vollzüge des Glaubens wird Aufgabe der in der Gemeinde verorteten Katechese, während der Religionsunterricht in der Schule dem Globalziel der religiösen Mündigkeit zugeordnet wird. Liturgie als zentraler Vollzug des Glaubens und Mittelpunkt des Gemeindelebens wird damit zur Aufgabe der Katechese; Religionsunterricht betrachtet Liturgie höchstens von außen, durchaus mit Interesse, aber „ohne ausdrücklichen Kirchenkontakt, ohne Gemeinderfahrung, ohne Liturgiepraxis“ (Bitter 2001, 48).

Doch für die Geschichte des religiösen Lernens von seinen Anfängen an gilt: Glauben Lernen und Glauben Feiern bildeten stets eine Einheit, die Beziehung beider Vollzüge ist „gleichsam perichoretischer Natur ...“, d.h.: jeder Vollzug lebt aus der Integration von Wesenszügen des anderen, ohne daß das eine gegen das andere ausgespielt oder das eine im anderen aufgehoben werden dürfte.“ (Gerhards 1998, 259) Die Praxis des Katechumenats in der Alten Kirche oder der mystagogischen Predigten sind Beispiele dafür, wie das Glauben Lernen in den Vollzug der Liturgie eingebunden, ja wesentlich darauf bezogen war (vgl. Boschki 2008, Kap. 2; Gerhards/Kranemann 2008, 27f). Auch im Mittelalter war Liturgie einer der wichtigsten Lernorte des Glaubens: Die Gestaltung des Kirchenraumes insbes. mit Bildern und Skulpturen, Lieder und Prozessionen usw. waren Ausgangspunkte sowohl intentionalen religiösen Lernens durch Predigt und Katechese als auch eher sozialisierenden Hineinwachsens in eine christliche Welt und ihre Lebensvollzüge (vgl. Gerhards 1998, 262). Auch die seit der Reformation schnell an Bedeutung wachsenden Katechismen waren anfangs deutlich auf liturgische Vollzüge ausgerichtet (vgl. Bizer 2001). Religiöses Lernen

ist also über viele Jahrhunderte eng mit der Liturgie verbunden und ist deshalb zu einem großen Teil ästhetisches Lernen: Das Erleben der Liturgie mit ihren Symbolen, Bildern, Gesten und Liedern ist Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel des Lernens.

Dies ändert sich grundlegend im 19. Jahrhundert, als sich aus der neuscholastischen Offenbarungstheologie (Offenbarung als Instruktion; Glauben als Fürwahrhalten satzhafter Wahrheiten) eine Katechesepraxis ableitet, die ganz auf Katechismulernen fixiert ist: „Ein solches Glaubensverständnis kann leicht auf das Feiern des christlichen Lebens und Glaubens verzichten.“ (Bitter 2001, 47) Liturgie wird strikt vom zunehmend in Form des Religionsunterrichts organisierten Bereich des Lernens getrennt, was solange funktioniert, wie der Bezug zum gelebten und gefeierten Glauben durch die religiöse Sozialisation gesichert und in der Person des Pfarrers in seiner häufigen Doppelfunktion als Priester und Religionslehrer verkörpert ist. Als dieser natürliche Bezug zur Liturgie spätestens Ende der 1950er Jahre flächendeckend verloren geht, vollzieht sich die endgültige Trennung schulischer und gemeindlicher Lernorte. Aus ernst genommener Schülerorientierung, d. h. aus diakonischem Interesse an „den suchenden oder im Glauben angefochtenen“ bzw. den „sich als unläufig betrachtenden“ Schülerinnen und Schülern, wie es die Würzburger Synode formuliert (DBK 1998, 164), wird fortan im Religionsunterricht auf eine Einführung in das kirchliche Leben und damit auch die Liturgie verzichtet und diese Aufgabe der Katechese zugeordnet. Die Folge ist eine liturgische Armut des Religionsunterrichts.

Wo bis in aktuelle Veröffentlichungen liturgische Bildung in einem engen Sinne als Erziehung zur Liturgie verstanden wird, erscheint die Liturgieabstinenz des Religionsunterrichts als unausweichlich. Wenn sie in Abgrenzung gegenüber religiöser Bildung definiert wird als auf den christlichen Gottesdienst bezogene „theologische Bildung“ (Pichlmeier 2005, 86), wenn der Mensch als „nicht von Natur aus liturgiefähig“ (Haunerland 2005, 68) bezeichnet und die Taufe als Voraussetzung liturgischer Bildung genannt wird (vgl. ebd.), wenn schließlich Liturgiefähigkeit „eine erste (anfängliche) Beheimatung im

Glauben“ (71) voraussetzt, dann ist Schule definitiv nicht der Ort liturgischer Bildung, jedenfalls nicht für alle.

Dominik Blum hingegen hat gezeigt, wie liturgische Bildung so verstanden werden kann, dass sie mit den Zielen religionspädagogischen Handelns und der allgemeinen Schule konvergiert (vgl. Blum 2004; 2006). Eine wichtige Grundeinsicht ist, dass liturgische Bildung in doppelter Perspektive wahrgenommen werden kann: als Bildung *zur* Liturgie (das klassische Feld der ‚liturgischen Erziehung‘ oder vorgelagert der ‚liturgischen Propädeutik‘, vgl. Sauer 1996, 86–203) sowie als Bildung *durch* Liturgie. Zwar ist klar, dass Liturgie nicht pädagogisch verzweckt werden darf: „Liturgie hat kein ‚Lernziel‘“ (Fuchs 2005, 116). Dennoch kann sie „ausdrücklich als Lernort von Religion und Glauben“ (Blum 2006, 255) entdeckt und verstanden werden.

Das entscheidende Argument dafür, die Liturgie als Ort religiöser Bildung auch in der Schule zurückzugewinnen, liegt in Folgendem: In der Liturgie wird nicht *über* Religion geredet, dort kommt sie selbst zu Wort, und zwar auf besondere Weise:

In „sinnenfälligen Zeichen“ (SC 7) geben die Feiern „ihrer individuellen und gemeinschaftlichen Religion, ihrem Glauben eine Ausdrucksgestalt, indem sie das authentische Wort der Religion selber formen, in den Mund nehmen, gestalten, in Handlung übersetzen ... Liturgische Bildung, die Befähigung zu einer solchen Gestaltung, ist also performative religiöse Bildung.“ (Blum 2004, 403f)

Wie soll Religionsunterricht, der nicht bloß Religionskunde sein will, sondern zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben“ (DBK 1998, 163) anleiten will, auf Zeugnisse von Feiern des christlichen Glaubens verzichten? Sei es durch Kontakt mit einer Gemeinde vor Ort, sei es durch Gottesdienste als integraler Bestandteil des Schullebens, sei es durch kleine liturgiepropädeutische Elemente im Unterricht selbst: von der Stilleübung bis hin zu selbst formulierten Gebeten. In diesem Sinne stellt sich der Religionsunterricht der Aufgabe, nicht nur *Deutungskompetenz*, sondern auch *Partizipationskompetenz* zu vermitteln, wie es der Pädagoge Dietrich Benner ge-

fordert hat (vgl. Benner 2004 und ausdrücklich in diesem Sinne: DBK 2005, 23–27).

Das besondere Lernpotential der Liturgie kann mit Romano Guardini in Kategorien religiös-ästhetischer Bildung beschrieben werden. Dies umfasst nicht nur ihren der Kunst vergleichbaren Charakter als im Wesentlichen zweckfreies Spiel, sondern auch ihre auf Sinnlichkeit und Körperlichkeit setzende Symbolik und Dramaturgie:

„Einmal enthält es [das symbolisch-sinnliche Moment der Liturgie] große Möglichkeiten des *Eindrucks*, der Erkenntnis, der geistlichen Erfahrung und vermag eine Wahrheit viel stärker und überzeugender zu machen, als das bloße Wort es kann. Dann hat es auch eine befreiende Wirkung, indem es das Innenleben voller zum *Ausdruck* bringt, als es wiederum das bloße Wort vermag.“ (Guardini 2007 [1918], 55f; Hervorhebung S.A.).

Liturgische Bildung (nicht nur) in der Schule bedeutet also, Liturgie als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule des Lebens und Glaubens in ihren Beziehungsdimensionen und somit als Ort ästhetisch-religiösen Lernens zu entdecken (vgl. Altmeyer 2006b).

Liturgie als Wahrnehmungsschule: Wer eine liturgische Rolle übernimmt oder auch nur einen Kirchenraum auf sich wirken lässt, kann den von Guardini beschriebenen Eindruck erleben: Liturgie wirkt; sie will wirken und etwas bewirken, und zwar durch ihre Symbole und Riten, Gesten und Worte, Lieder und das Schweigen. Das bewusst Werden und sich bewusst Machen dieser Wirkung heißt Wahrnehmung (vgl. Altmeyer 2006a). Diese Fähigkeit beginnt damit, die elementaren sinnlichen Botschaften überhaupt aufnehmen zu können: das Lichtspiel eines Buntglasfensters, die Frische des Weihwassers auf der Stirn, den Klang der Stille usw. Dann ist damit eine Sensibilität für das eigene Innenleben gemeint, die Freuden, Fragen und Sorgen in dieser konkreten Stunde. Schließlich geht es darum, die Wahrnehmung des eigenen Lebens mit den „uralten Gotteserfahrungen, die die Kirche als Offenbarung Gottes qualifiziert und in der Liturgie vergegenwärtigt“ (Odenthal 2004, 412) in Beziehung zu bringen. Wahrnehmen Lernen durch die Liturgie meint somit, sensibel zu werden für das, was für den Menschen in seinen Be-

ziehungen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt sinngebend werden kann durch die Beziehung zu Gott.

Liturgie als Ausdrucksschule: Über die Wahrnehmung hinaus fördert Liturgie eine zweite ästhetisch-religiöse Fähigkeit: die Ausdrucksfähigkeit. In der Liturgie ist von einem „produktiven Rezeptionsprozess“ (Richter 2005, 322) zu sprechen, denn sie ist nicht nur zum Hören und Schauen angelegt, sondern lebt von der „inneren und äußeren tätigen Teilnahme“ (SC 19), die sich in mimetischer Rollenübernahme vollzieht (vgl. Richter 2005, 322–326). Liturgie als „Begegnungsereignis zwischen Gott und Mensch“ (Gerhards/Kranemann 2008, 20) bezieht die Feiernenden ein in das Handeln Gottes mit den Menschen. Deshalb bietet sie Formen an, „der eigenen Religiosität und dem eigenen Glauben eine sichtbare Ausdrucks-gestalt zu geben“ (Blum 2004, 404, Original kursiv): im Gebet, im Lied, in der Stille, im liturgisch inszenierten Dialog mit Gott, in der erinnernden und vergegenwärtigenden Feier des Mahles usw. Ausdrücken Lernen durch die Liturgie heißt also, dass Menschen Formen finden, ihre Beziehung zum sinngebenden Grund ihres Daseins in Gemeinschaft zu leben und zu feiern.

Chancen liturgischer Bildung als ästhetische Bildung

Wenn also liturgisches Lernen als ein integraler Bestandteil religiöser Bildung insbes. in ihrer ästhetischen Dimension bezeichnet werden kann, so ist damit doch keineswegs der eingangs aufgestellte zweite fundamentale Einwand entkräftet, der lautet: Ist denn heute angesichts der Eigenheiten christlicher Liturgie auf der einen und der Bedingungen der lernenden Subjekte auf der anderen Seite liturgische Bildung überhaupt möglich oder nicht vielmehr grundsätzlich zum Scheitern verurteilt? Romano Guardini selbst hat diese Frage schon 1964 in unübertroffener Deutlichkeit gestellt. In einem Brief schreibt er:

„Ist vielleicht der liturgische Akt, und mit ihm überhaupt das, was ‚Liturgie‘ heißt, so sehr historisch gebunden – antik, oder mittelalterlich, oder barock – dass man sie der Ehrlichkeit wegen ganz aufgeben müsste? Sollte man sich vielleicht zu der Einsicht durchringen, der Mensch

des industriellen Zeitalters, der Technik und der durch sie bedingten psychologisch-soziologischen Strukturen sei zum liturgischen Akt einfach nicht mehr fähig?“ (Guardini 1992, 15f).

Guardini, vehementer Vertreter des Anliegen liturgischer Bildung (selbst in diesem Brief), stellt hier grundlegend die Liturgiefähigkeit des Menschen im 20. und 21. Jahrhundert in Frage. Diese skeptische Diagnose ist für ihn Anlass, radikal über die ‚Menschenfähigkeit der Liturgie‘ nachzudenken. Liturgische Bildung impliziert dann eben auch die Frage, „in welcher Weise die heiligen Geheimnisse zu feiern seien, damit dieser heutige Mensch in ihnen stehen könne?“ (Guardini 1992, 15f) Die Liturgiereform des Zweiten Vatikanischen Konzils hat sich diese anthropologische Fragestellung zu eigen gemacht.

Aber auch nach der Liturgiereform und verschärft durch die fortschreitende Entkirchlichung bis heute bleibt die fundamentale Anfrage nach der Liturgiefähigkeit des Menschen bestehen, die in der Form der Liturgie und deren verbreiteter Wahrnehmung als „kulturelle Verhaltensanomalie“ (Aeschbacher 1985) begründet liegt. Die zentralen Beziehungsdimensionen der jungen Menschen finden sich kaum wieder in den Feierformen der Liturgie: Ihre Gottes- und Christusbeziehung ist eine andere als die in der Liturgie gefeierte, ebenso wie auch ihre Beziehung zur Gemeinschaft. Wo eine Kluft zwischen Leben und gottesdienstlicher Feier wahrgenommen wird, fehlt schließlich für die Beziehung zu sich selbst ein angemessener Ort (vgl. Sauer 1996, 15–42).

Nun gibt es allerdings auch eine Vielzahl von Phänomenen, die sich mit dieser negativen Diagnose nicht ohne Weiteres in Einklang bringen lassen. Man muss gar nicht an die bekannten Großereignisse wie Taizé oder die Weltjugendtage denken, die einen wesentlichen Teil ihrer Anziehungskraft aus besonderen Formen der Liturgie beziehen, sondern findet sicherlich ein Vielzahl kleiner, bescheidener Signale: positive Erfahrungen mit regelmäßigen Stilleübungen in der Grundschule; die manchmal schwankende, aber insgesamt eher wachsende Zahl an Schülerinnen und Schülern, die an *freiwilligen* Schulgottesdiensten teilnehmen; die neunte Klasse, die vehement eine Verlängerung der Unter-

richtseinheit zu Meditation einfordert, eine Facharbeit, in der die Attraktivität klösterlicher Lebensweise heute bedacht wird usw. (vgl. die Praxisberichte in KatBl 6/2004; Bitter/Gerhards 1998, 103–192) Was steckt hinter solchen und ähnlichen Erfahrungen? Lassen sie sich verallgemeinern?

Der größere Zusammenhang dieser Einzelbeobachtungen hängt mit der immer häufiger zu hörenden, allerdings nicht unumstrittenen These von der „Wiederkehr der Religion“ zusammen (vgl. Herder Korrespondenz 2006; Polak 2006). Seit Ende der 1990er Jahre, negativ verstärkt durch die religiös aufgeladenen welt-politischen Entwicklungen seit dem 11. September 2001 und dann wiederum positiv verstärkt durch die religiösen Großereignisse des Jahres 2005 (Weltjugendtag, Papstwechsel), hat sich diese These zu einem prägenden Gegenstand sozialwissenschaftlicher, theologischer und gesellschaftlicher Diskurse entwickelt.

Die lange unhinterfragte Säkularisierungsthese in ihrer verkürzten Form – je moderner eine Gesellschaft, desto weniger religiös – scheint nicht mehr gültig zu sein (vgl. Luber 2008; von Braun et al. 2007). Institutionalisierte Religion nimmt zwar weiter ab; fragt man aber nach der subjektiven Seite von Religion (oft Religiosität oder Spiritualität genannt), so zeigt sich gerade umgekehrt eine wachsende Zustimmung nach dem Muster: „Je moderner eine Kultur wird, umso religionsgenerativer wird sie“ (Polak 2006, 11). Religion gewinnt wieder an Bedeutung, ausgedrückt allerdings in immer neuen Erscheinungsformen – sei es als individualisiert synkretistische Religiosität, sei es als politisches Distinktionsmerkmal (vgl. etwa Hervieu-Léger 2004). Im Anschluss an Jürgen Habermas kann man inzwischen von einer postsäkularen Gesellschaft sprechen (vgl. Höhn 2007), in der verschiedenste Ausdrucksformen von Religiosität und Spiritualität „ein buntscheckiges Etwas“ (Bitter 2007, 17) bilden.

Der Schlüssel zum Verständnis dieser Entwicklung liegt in einem wachsenden, jedoch eher unbewussten Unbehagen gegenüber der vollendeten Zweckrationalität aktueller Lebensformen, das religiöse Suchbewegungen hervorbringt. Aus ihnen spricht die Sehnsucht nach einer Welt und einem Leben jenseits der Zwecke

und die Suche nach einer passenden Form dieses Lebens. Für die Frage nach der Liturgiefähigkeit des Menschen scheinen mir zwei Elemente besonders wichtig zu sein:

Eine „Suche nach der Transfunktionalität des Funktionalen“ (Englert 2006, 28; Herv. S.A.) und damit verbundene *„Offenheit für das Geheimnis“* (Sauer 1996, 38; Herv. S.A.): In der von Habermas so genannten postsäkularen Gesellschaft greift die Erfahrung Raum, dass sich im „stahlharten Gehäuse“ (Max Weber) der rationalisierten und durchfunktionalisierten modernen Gesellschaft zwar materiell (inzwischen seltener!) erfolgreich aber menschlich letztlich nicht sinnvoll, d.h. sinngebend leben lässt. Von daher lässt sich die derzeit zu beobachtende ‚Wiederkehr der Religion‘ erklären. Sie äußert sich deutlich sichtbar in den vielen religiösen Symbolen der Werbung, dem Boom der spirituellen Ratgeberliteratur und dem Markt der spirituellen Selbstfindungskurse. Für Rudolf Englert steht hinter den beschriebenen Phänomenen eine tiefe menschliche Sehnsucht, die sich in ihrer ganzen Ambivalenz am deutlichsten am Weihnachtsfest erkennen lässt: „Weihnachten [ist] zu einem interkulturell teilbaren Zeichen für all das geworden, wovon es in unserer Welt chronisch zu wenig gibt: Liebe, Friede, Familie, Heimat, Geborgenheit, Bei-Sich-Sein. Die Suche nach all dem ist die geistig-geistliche Suche unserer Zeit – eigentlich wohl jeder Zeit.“ (Englert 2006, 19) In einer Gesellschaft, in der zu jeder Zeit und an jedem Ort nach dem Anlass und dem Zweck von jemandem oder etwas gefragt wird, in der man kaum etwas ohne Grund, Ziel und schon gar nicht ohne Entschädigung tut oder bekommt, sind solche Werte Mangelware: absichtslose Zeit, zweckfreie Beschäftigung, nicht kalkulierende Beziehungen, Selbstverwirklichung ohne Leistungsdruck. All diese und ähnliche unterdrückte Bedürfnisse brechen sich Bahn und erscheinen im Gewand religiöser Suche. Das Schlüsselwort dieser Sehnsucht des Menschen nach einem heilsamen und erfüllenden Leben ist Spiritualität (vgl. Altmeyer et al. 2006).

Wie äußert sich diese Sehnsucht? In diesem Zusammenhang spricht Englert von der *„Suche nach einer Liturgie des Lebens“* (Englert 2007, 73; Herv. S.A.). Hiermit ist der entscheidende

Unterschied gegenüber der strikten Diagnose von der Liturgiefähigkeit des Menschen angesprochen. Es zeigt sich nämlich, dass die religiöse Sehnsucht sich auch heute durchaus ihre ästhetischen Formen sucht (Stichwort: Ästhetisierung). Der starke Gebrauch religiöser oder religionsähnlicher Rituale außerhalb der Kirche (in Sport, Medien usw.) ist ein Beispiel dafür, „wie sehr der Mensch Rituale braucht und sich welche schafft. So wird der Alltag für eine Weile unterbrochen, das Leben bedacht.“ (Odenthal 2004, 409) Das Religiöse findet Formen eher im ‚profanen‘ Alltagsleben als in der Gottessuche oder in der Feier der Liturgie. Man spricht deshalb vom Verschwinden der sog. ‚großen Transzendenzen‘ und dem Wachsen der ‚kleinen Transzendenzen‘. „Die ‚kleine Transzendenz‘ überschreitet zwar die Grenzen der gewöhnlichen Erfahrung, aber, im Unterschied zur ‚großen Transzendenz‘, nicht die Grenzen dieser Welt.“ (Englert 2006, 21) Wo Menschen solche kleinen Transzendenzen in Feierformen erfahren können, fühlen sie sich angesprochen. Zuspruch finden ‚Liturgien des Lebens‘, der hohe Anspruch christlicher Liturgie als Feier eines *neuen* Lebens, das nicht nur gut tut, sondern auch in Anspruch nimmt, bleibt allerdings problematisch.

Hinter der ‚Wiederkehr der Religion‘ verborgen sich also religiöse Suche, Offenheit für das Geheimnis bzw. Geheimnisvolles und das Bedürfnis nach passenden Ausdrucksformen. Von dieser Diagnose ausgehend erscheint auch liturgische Bildung nicht mehr als ein von Anfang an aussichtsloses Unterfangen. Liturgie als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule des Lebens und Glaubens kann an den beschriebenen Phänomenen anknüpfen und elementare Schritte religiösen Lernens eröffnen. Gegenüber den weiterhin schnell Widerstand hervorrufenden Formen des Belehrens über Religion oder der rein kognitiv-diskursiven Auseinandersetzung bspw. anhand von Texten bieten liturgische Elemente die Chance zur Wahrnehmung der eigenen Religiosität. Religiöse Offenheit findet einen Ort ohne direkten Zugriff, kann zunächst selbst erlebt und bewusst werden, um später aufgegriffen und vertieft zu werden. Umgekehrt können liturgische Formen dem wachsenden Ritualbedürfnis auch gerade junger Menschen Ausdrucksformen anbieten. Hier wäre nicht nur an

den Schulgottesdienst, sondern besonders an kleine Rituale im Schulalltag zu denken: vom bewussten Beginn der ersten Stunde bis zur besonderen Gestaltung von Klassenfesten. Der Vorteil des Liturgischen gegenüber anderen Formen des religiösen Lernens liegt dabei in Folgendem: Hier geht der Weg primär „vom Erleben zum Verstehen“ (Eham 2005), nicht umgekehrt.

● Elementar-ästhetische Schritte liturgischer Bildung

Bleibt schließlich die Anfrage der Überforderung durch liturgische Bildung. Diese ist zutreffend, wo liturgische Bildung auf die Hochform der Liturgie in der Eucharistiefeier beschränkt und auf eine vorgängige liturgische Praxis in der Gemeinde exklusiv bezogen bleibt. Wird sie allerdings als elementares Wahrnehmungs- und Ausdruckslernen verstanden, bieten sich eine Vielzahl realistischer Möglichkeiten, erstens im Sinne einer liturgischen Propädeutik als *Bildung von Liturgiefähigkeit* im Religionsunterricht, und zweitens durch verschiedene liturgische Feiern im Schulalltag als *Bildung durch Liturgie*. Hierzu abschließend einige Hinweise im Sinne elementarer Stufen einer liturgisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule:

Stille ist der Ausgangspunkt jedes (liturgischen) Lernens, denn ohne sie bleiben die entscheidenden Wahrnehmungsdimensionen verschlossen: die wache Aufmerksamkeit für das, was uns umgibt, wie auch die Achtsamkeit für das, was im Innern geschieht. Gute liturgische Feiern enthalten deshalb Momente der Stille, ihnen kommt die Aufgabe des individuellen Bedenkens und Anverwandeln des Gehörten und Gefeierten zu. Aber auch als Element im Unterricht ist Stille von zentraler Bedeutung, und zwar nicht nur als Abwesenheit von Lärm. Stille etwa im Sinne von Maria Montessori ist eine Grundhaltung der achtsamen Zuwendung gegenüber Menschen und Sachen, die sich deshalb auch im rechten Sprechen und Arbeiten äußern kann (vgl. Bauer 2006). Stille Üben ist deshalb nicht nur eine Wahrnehmungs-, sondern auch eine Ausdrucksübung.

Die Bedeutung des *Raums* erschließt sich unmittelbar aus negativen Erfahrungen: Der übliche Klassenraum oder ein mit ausgedientem

Mobiliar bestückter Meditationsraum verhindern die Konzentration auf das Wesentliche. Umgekehrt gibt es inzwischen eine Vielzahl von Beispielen der sog. Kirchenpädagogik, die zeigen, wie liturgische Räume erfolgreich zu religiöser Sensibilisierung und Wahrnehmungsförderung mit allen Sinnen genutzt werden können. Raum ist „begehbarer und begreifbarer Inhalt“ (Degen/Hansen 2006, 71), der vom Leben und vom Glauben der Christen unterschiedlicher Generationen erzählt.

Zeit und Rhythmus: Gottesdienst bietet die Möglichkeit zur Erfahrung einer „vollkommen anderen Zeitlichkeit“ (Jan Assmann). Das Diktat der unmittelbaren Gegenwart mit ihrer Ausrichtung auf das Machen und Planen, mit ihrer Zweckorientierung wird ausgesetzt. Liturgische Zeit ist keine ‚nützliche‘ Zeit (vgl. Richter 2005, 296). Gerade deshalb kann sie im Schulalltag als sinnvolle Zeit erfahren werden: als Zeit außerhalb des Stunden- und Leistungsdrucks, als Zeit der Selbstbesinnung und der Abwesenheit von Ansprüchen. Liturgische Elemente insbes. in rhythmischer, regelmäßiger Wiederkehr können die wichtige Aufgabe übernehmen, die sich ständig fortbewegende Zeit anzuhalten und zurück bzw. nach vorne zu schauen: z. B. als Tagesausblick oder Wochenrückblick usw.

Ein wesentliches Element der liturgischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule sind *Symbol und Geste*. Schon Romano Guardini hat auf die Erschließung dieser elementaren Bausteine hingewirkt (vgl. Guardini 2004). Symbole und Gesten wollen im Vollzug wahrgenommen und darauf befragt werden, in wie weit sie der eigenen religiösen Identitätssuche als Ausdruckshilfen dienen können: das Gehen im Kirchenraum, die brennende Kerze, das Ersteigen einer Stufe zum Altar hin, das Knien, Stehen, Sitzen, das Kreuzzeichen. In diesen Symbolen und Gesten wird wahrnehmbar und ausgedrückt, was Liturgie will: „sich rufen, sich einladen lassen, die ausdrückliche Nähe Gottes zu suchen, auf seine Stimme zu hören, Herz, Geist und Hand zum Gebet zu erheben.“ (Bitter 2003, 148)

Musik und Gesang sind grundlegende Ausdrucksformen des Glaubens und nicht etwa nur dekoratives Beiwerk der Liturgie. Seit der Reformation bis ins 20. Jahrhundert war gerade das Kirchenlied fester Bestandteil religiöser Lern-

prozesse auch in der Schule. Das Gesangbuch bildete neben Katechismus und Schulbibel sozusagen die dritte Pflichtlektüre, Liedkatechese war eine übliche Form des Religionsunterrichts (vgl. Pirner 2001). Im Zuge der begründeten Absetzung vom verkündigenden Unterricht ist auch das Singen weitgehend aus dem Religionsunterricht verschwunden. Es sollte als eine gerade für Kinder leicht zugängliche Weise, überlieferten Glauben wahrzunehmen und eigenen Glauben auszudrücken, wiederentdeckt werden.

Ritual und Gebet: „Wo Gott im Schulalltag schon vorkommt – und das tut er ja! –, da kann seine Zuwendung auch gefeiert werden!“ (Blum 2004, 406) Es gibt vielfältige Möglichkeiten, liturgische Elemente im gesamten Schulleben und nicht nur im Religionsunterricht zu integrieren. Es sind dies Formen, Leben und Glauben in der Schule zum Ausdruck zu bringen. Der Rückgriff auf bewährte oder das Entwerfen von neuen, für die jeweilige Klasse oder Schule passenden Ritualen kann dabei hilfreich sein (vgl. KatBl 2/2004). Im Mitmachen und Ausprobieren kann so eine religiöse Ausdrucksfähigkeit für religiöse Grundhaltungen – vom Lob und Dank über Bitte und Klage bis hin zum persönlichen Gebet – heranwachsen (vgl. KatBl 3/2007).

Ist liturgische Bildung also eine Chance für Religionsunterricht und Schule oder eher abzulehnen bzw. als ein sinnloses Unterfangen zu belächeln? Die Skepsis gegenüber allzu großer liturgischer Euphorie hat durchaus Tradition, wie ein Blick in die biblische Überlieferung zeigen kann: Bekannt ist die Szene, wie König David die Bundeslade nach langem hin und her nach Jerusalem bringt. Im Zweiten Buch Samuel heißt es, dass David nur dürrig bekleidet und mit ganzer Hingabe vor dem Herrn tanzte und die Lade unter Jubelgeschrei und Hörnergetöse in die Stadt getragen wurde (2 Sam 6,14f). Die Reaktion seiner ersten Frau Michal, der Tochter Sauls, ist deutlich und bringt ihre Verachtung zum Ausdruck: „Wie würdevoll hat sich heute der König Israels benommen, als er sich vor den Augen der Mägde seiner Untertanen bloßgestellt hat, wie sich nur einer vom Gesindel bloßstellen kann“ (V. 20, vgl. 16). Wogegen richtet sich dieser beißende Spott

der Königstochter? Es ist der spielerische, ausgelassene, nicht statusgemäße, kurz: zweckfreie Charakter in Davids Verhalten, an dem sie Anstoß nimmt.

In ähnlicher Weise steht liturgisches Tun heute im Gegensatz zu weithin an Zwecken orientierten Lebensvollzügen – auch in der Schule! Doch gerade aus diesem Gegensatz heraus wird liturgisches Lernen sinnvoll. Es geht um die Fähigkeit, mit dem als belastend empfundenen Diktat des Funktionalen umzugehen. Dies hat auch David gelernt – so zumindest legt es die christliche Ikonographie nahe, die das Bild der spottenden Michal häufig mit Psalm 69 in Verbindung gebracht hat (vgl. Dinkler-von Schubert 1971, 266). In diesem Psalm spricht nun aber der mit David identifizierte Beter zu Gott:

„Denn deinetwegen erleide ich Schmach/ und Schande bedeckt mein Gesicht. Entfremdet bin ich den eigenen Brüdern,/den Söhnen meiner Mutter wurde ich fremd. Denn der Eifer für dein Haus hat mich verzehrt;/die Schmähungen derer, die dich schmähen, haben mich getroffen.“ (Ps 69,8ff)

Liturgisches Lernen im Sinne dieses Beispiels heißt also, in der liturgischen Form selbst eine Ausdrucksmöglichkeit zu entdecken, die eigenen Verwundungen und Anfragen, den Zweifel und die Gottsuche, kurz: das eigene Leben vor Gott zu tragen: Liturgie als Wahrnehmung und Ausdruck des Lebens und Glaubens – und als Ort des Lernens.

Literatur

- Aeschbacher, Gerhard (1985): Gottesdienst – eine kulturelle Verhaltensanomalie?, in: JLH 29 (1985) 123–127.
- Altmeyer, Stefan (2006a): Alles nur Dekoration? Ästhetisches Lernen im Fokus theologischer und religionsdidaktischer Zugänge, in: RpB 57/2006, 3–19.
- Ders. (2006b): Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart.
- Ders. et al. (Hg.) (2006): Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben (FS G. Bitter), Göttingen.
- Bauer, Eva-Maria (2006): „Stilleübungen“, in: NHRPG2, 518–522.
- Benner, Dietrich (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5–19.

- Bitter, Gottfried (2001): Zum „garstigen Graben“ zwischen Liturgie und Katechese, in: ThPQ 149 (2001), H. 1, 43–55.
- Ders. (2003): Lebensrhythmus mit der Liturgie. Auf dem Weg zu einer liturgischen Spiritualität, in: LS 54 (2003), H. 3/4, 147–151.
- Ders. (2007): Spiritualität als geistlicher Lebensstil, in: Langer, Michael; Verburg, Winfried (Hg.): Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität, München, 15–44.
- Ders.; Gerhards, Albert (Hg.) (1998): Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen, Stuttgart.
- Bizer, Christoph (2001): „Liturgie“, in: LexRP 2, 1269–1272.
- Blum, Dominik (2004): Das (Schul-)Leben ins Gebet nehmen, in: KatBl 129 (2004), H. 6, 398–406.
- Ders. (2006): „Liturgische Bildung“, in: NHRPG2, 255–258.
- Boschki, Reinhold (ersch. 2008): Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt.
- Braun, Christina von, et al. (Hg.) (2007): Säkularisierung. Bilanz und Perspektiven einer umstrittenen These, Münster.
- DBK (Hg.) (1998): Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn.
- Dies. (Hg.) (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn.
- Degen, Roland; Hansen, Inge (2006): „Architektur und Kirchenraum“, in: NHRPG2, 71–75.
- Dinkler-von Schubert, Erika (1971): „Michol (Michal)“, in: LCI 3, 265ff.
- Eham, Markus (2005): Vom Erleben zum Verstehen. Die Bedeutung gottesdienstlicher Erfahrung für die liturgische Bildung, in: LJ 55 (2005), H. 2, 96–112.
- Englert, Rudolf (2006): Pilger auf verschiedenen Pfaden. Geistige und geistliche Suchbewegungen unserer Zeit, in: Altmeyer et al. 2006, 17–28.
- Ders. (2007): Religiöse Suchbewegungen zwischen Mystik und Aufklärung, in: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart, 70–80.
- Fuchs, Guido (2005): Modellbücher als Beitrag zur liturgischen Bildung. Acht Thesen und drei Wünsche, in: LJ 55 (2005), H. 2, 113–119.
- Gerhards, Albert (1998): Katechese und Liturgie – ein schwieriges Verhältnis?, in: Bitter/Gerhards 1998, 258–269.
- Ders.; Kranemann, Benedikt (2008): Einführung in die Liturgiewissenschaft. 2. Aufl., Darmstadt.
- Guardini, Romano (1992 [1964]): Der Kultakt und die gegenwärtige Aufgabe der liturgischen Bildung, in: Liturgie und Liturgische Bildung. 2. Aufl., Mainz, 9–17.
- Ders. (2004 [1922]): Von heiligen Zeichen. 6. Aufl., Mainz.
- Ders. (2007 [1918]): Vom Geist der Liturgie. 21. Aufl., Mainz.
- Haunerland, Winfried (2005): Gottesdienst als „Kulturleistung“. Von der Notwendigkeit und den Zielen liturgischer Bildung, in: LJ 55 (2005), H. 2, 67–81.
- Herder Korrespondenz Spezial (2006): Renaissance der Religion. Mode oder Megathema?, Freiburg.
- Hervieu-Léger, Danièle (2004): Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung, Würzburg.
- Höhn, Hans-Joachim (2007): Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn.
- Jetter, Werner (1986): Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst. 2. Aufl., Göttingen.
- KatBl (Katechetische Blätter) (2004): Themenheft „Liturgische Bildung“, Jg. 129, H. 6.
- KatBl (2004): Themenheft „Riten – Rituale – Sakramente“, Jg. 129, H. 2.
- KatBl (2007): Themenheft „Beten“, Jg. 132, H. 3.
- Luber, Markus (2008): Ende der Säkularisierung? Neuere Einsichten vom 29. Kongreß der Internationalen Gesellschaft für Religionssoziologie, in: StZ 133 (2008), H. 4, 259–269.
- Odenthal, Andreas (2004): Menschenwelt und Gottesdienst, in: KatBl 129 (2004), H. 6, 409–414.
- Pichlmeier, Andrea (2005): Lex orandi – lex vivendi. Liturgische Bildung und Lebenserfahrung. Thesen aus religionspädagogischer Sicht, in: LJ 55 (2005), H. 2, 82–95.
- Pirner, Manfred L. (2001): „Lied“, in: LexRP 2, 1258–1261.
- Polak, Regina (2006): Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Gesellschaft und Kirche, Ostfildern.
- Richter, Olaf (2005): Anamnesis – Mimesis – Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung, Leipzig.
- Sauer, Ralph (1996): Die Kunst, Gott zu feiern. Liturgie wiederentdecken und einüben, München.