

Nicole Stockhoff, Luzern

Liturgische Bildung an der Universität

Das Lernen, Lehren und Forschen verträgt ein Schielen nach gelebter Anwendung

Die bildungstheoretische Debatte durchlebt einen Wechsel der Betrachtung, der gerne mit dem Slogan „Shift from Teaching to Learning“ gefasst wird. Nicht mehr der Lehrende mit seinem Wissen steht dabei im Focus, sondern der Lernende und dessen Lernprozesse. Diese Veränderung der Betrachtung wird als didaktischer Paradigmenwechsel bezeichnet. Die Auswirkungen führen zu einer veränderten Lehrvermittlung auf universitärem Terrain und tangieren auch die Liturgiewissenschaft. Der vorliegende Beitrag ordnet den Begriff „Liturgische Bildung“ im wissenschaftlichen Zusammenhang ein. Dabei erhält die liturgiewissenschaftliche Lehrvermittlung unter Berücksichtigung von hochschuldidaktischen Lehrmethoden eine erste Einbettung in einem überprüfbaren systematischen Kontext, um konstruktive Perspektiven für den weiterführenden liturgiewissenschaftlichen Diskurs in der universitären Lehre aufzuzeigen.

0. Wovon spricht, wer „Bildung“ meint

Der Begriff „Bildung“ wird in unseren Breitengraden vielfältig verwendet. Manchmal präzise, manchmal unpassend, steckt er in der *Bildungs-lücke*, im *Bildungs-roman*, gibt Auskunft über die *Herzens-* oder *Persönlichkeitsbildung* und erstreckt sich bis zur *Bildungs-Forschung*, *Bildungs-Gerechtigkeit* und *Bildungs-politik*. Diese Vielfalt der Wortbildungen veranschaulicht, dass es „Bildung“ mit unterschiedlichen Konnotationen in allen Bereichen menschlichen Lebens gibt. Manche Autoren sprechen sogar davon, dass wir auf dem besten Wege seien, eine Wissensgesellschaft zu werden.¹ Daran wird ersichtlich, dass sich das einheitliche humboldtsche Bildungsideal² zunehmend auflöst. Nach Wilhelm von Humboldt erfasst der Begriff „Bildung“ insbesondere den Zusammenhang individueller Ansprüche des Subjekts auf Daseinssteigerung mit sozialen Ansprüchen auf gesellschaftliche Funktionserfüllung. Ein Ziel der Bildung ist die „Annahme und Veränderung sowohl des Subjekts als auch seiner Welt und der Gesellschaft unter dem Vorzeichen der Humanisierung“.³ Dieser Zusammenhang stellt sich heute differenzierter dar und zeigt auch Auswirkungen im universitären Bereich.

Der folgende Beitrag will dieser Entwicklung nachgehen und die Folgen für das System Universität – insbesondere für die theologische Disziplin Liturgiewissenschaft – aufzeigen. Zunächst wird es darum gehen den Begriff „Liturgische Bildung“ in den Kontext von wissenschaftlicher Bildung zu setzen, um aufzuzeigen, dass hochschuldidaktische Erörterungen das Feld der Liturgiewissenschaft nicht unberührt lassen (können). Daran anknüpfend wird zu klären sein, welche Auswirkungen diese Überlegungen auf die universitäre Lehre im genannten Fach nach sich ziehen. Ein Umsetzungsbeispiel erklärt wie neue Lehrmethoden aus der Hochschuldidaktik bereits in den Lehrveranstaltungen der Liturgiewissenschaft erprobt werden. Allerdings muss ein zukünftiger Einsatz solcher Lehrmethoden eingebettet

¹ Vgl. u. a. Maasen (2006); de Haan / Poltermann (2002).

² Vgl. dazu Humboldt (1960–1981); Benner (2003).

³ Wolfgang Klafki, zitiert nach Kohler-Spiegel (2000) 190; zum Begriff vgl. u. a. Bernhard (2001).

sein in einem systematischen Kontext, damit nicht nur die Qualität der Lehrinhalte geschützt bleibt, sondern der Prozess selbst durch wissenschaftliche Reflexion begleitet wird. Dies wird aufgezeigt werden.

1. Liturgische Bildung im Kontext von wissenschaftlicher Bildung

Unverkennbar befindet sich das universitäre Bildungs- und Wissenschaftssystem gegenwärtig in einem tief greifenden Wandel, dessen Etablierungsprozess im europäischen Raum noch nicht abgeschlossen ist.⁴ Während im deutschsprachigen Raum Forschung und Lehre an der Universität überwiegend unter dem Prinzip *Wissenschaft* gefasst wurde, durchdenken Länder wie die Vereinigten Staaten von Amerika und Großbritannien Forschung, akademische Lehre und Studium seit jeher vom Begriff der *Erziehung*. In diesen Gegenden stellt das Trio – Forschung, Lehre, Studium – Dimensionen und Funktionen des *Higher education sector* dar.⁵

Allerdings ist auch in die europäischen Didaktik Bewegung gekommen und was Angelus Häußling vor mehr als 20 Jahren postulierte, wird heute eingeholt. Er fragte schon damals an, ob sich das herkömmliche Instrumentarium der akademischen Ausbildung – Vorlesung und Seminar – nicht als zu schmal erweise. „Muß nicht so etwas wie Übungen hinzutreten, Lehrende und Lernende vereine[n], die den Praxisbezug wirklich in die Praxis legen, Vorlesung und Seminar entlasten und Liturgie als Geschehensgefüge aus Menschenhand und nicht als Gedankending ernst nehmen? Allerdings: Übung mit Supervision, sonst fehlt die selbstkritische, also wissenschaftliche Instanz oder wenigstens die Chance, eine solche zu gewinnen.“⁶ Genau unter diesem Blickwinkel betrachtet, durchlebt die europäische Didaktik einen Paradigmenwechsel. Dieser vollzieht sich in Anknüpfung an reformpädagogische Ansätze und führt die Didaktik von der herkömmlichen Vermittlung über den Ansatz einer handlungsorientierten Didaktik zur Konstruktion einer Autodidaktik.⁷ Das Erlernen konkreter und aktueller Inhalte durch die klassische Vorlesungsmethode (instruktivistisch-lehrorientierter Ansatz) wird ersetzt durch Arbeitsweisen, die ein selbstständiges Erarbeiten von Wissen (konstruktivistisch-lernorientierter Ansatz) ermöglichen sollen.⁸ Die Veränderung besteht also darin, dass die *Lehr*prozesse von den *Lern*prozessen her definiert werden. Die Vermittlung von Inhalten wird auf den Lernprozess bezogen mit dem Ziel, den Lernenden die aktive Aneignung zu ermöglichen. Hier spricht man dann von subjektiver Aneignung. „Die Bereitschaft, unterschiedliche Aufgaben und Tätigkeiten wahrzunehmen (Flexibilität), steht an erster Stelle der Anforderungen. Persönliche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale haben eine hohe Bedeutung. [...] Den höchsten Rang nehmen jene Eigenschaften ein, die auf eine hohe Eigenmotivation schließen lassen sowie Leistungsbereitschaft, Problemlösungsfähigkeiten, Initiative, Lernbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit.“⁹ Diesen Bildungsprozessen liegt ein ganzheitliches Verständnis von Bildung zugrunde, in dem nicht nur Faktenwissen, sondern die menschliche Bildung im Ganzen im Mittelpunkt steht: „Bildung bezeichnet die Spannung oder Brücke [...] zwischen tradierten

⁴ Vgl. dazu Müller (2009); Neuner (2009); die Erklärung: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna 1999 (abrufbar unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf [30. 9. 2009]).

⁵ Vgl. Strohschneider (2009) 16.

⁶ Häußling (1997) 323. Vgl. dazu auch Jeggle-Merz (2009).

⁷ Vgl. Bönsch (2002); Wildt (2004).

⁸ Vgl. u. a. Wahl (2005) und Winteler (2005).

⁹ Marotzki (1998) 111f.

Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft.“¹⁰ Diese Akzentuierung von Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen etabliert sich zunehmend auf dem universitären Terrain. „Durch selbsttätigen, flexiblen und selbstverantwortlichen Wissenserwerb modularisierten sich die Subjekte [. . .]. ‚Kompetenz/Kompetenzerwerb‘ und ‚lebenslanges Lernen‘ bilden Schlüsselkonzepte im Diskurs über die Wissensgesellschaft, in dem Subjekte als umfassend, lebenslang und individuell ‚angemessen‘ förderungs- und entwicklungsfähig dargestellt werden.“¹¹ Praktisch relevant werden damit Fragen der Konzeptualisierung und Gestaltung einer universitären Lernkultur, in dessen Umfeld auch liturgische Bildung eine Einordnung erfährt.

2. Liturgische Bildung spezifisch

Wer sich auf Spurensuche nach dem Begriff „Liturgische Bildung“ begibt, macht eine interessante Entdeckung: In der Liturgiekonstitution „Sacrosanctum Concilium“ findet sich der Begriff (SC, Nr. 14). In der zweiten Auflage des LThK (1957–1965) ist hingegen diesbezüglich eine Leerstelle zu verzeichnen. Erst in der dritten Auflage wird dem Lemma „Liturgische Bildung“ Raum gegeben.¹² Dort werden die Bezugsfelder Liturgischer Bildung ausgeführt und als Protagonisten Romano Guardini und Linus Bopp genannt. Jedoch stehen die systematischen Aspekte der Liturgischen Bildung weniger im Fokus der Aufmerksamkeit. Liturgische Bildung ist aber im Laufe der liturgiewissenschaftlichen Lehrentwicklung in eigener Weise spezifischer geworden und wird sich auch zukünftig weiter ausdifferenzieren. „Das heißt in der Konsequenz: Auch *liturgische Bildung* und *Ausbildung* kann im universitären Kontext nur mehr so betrieben werden, dass sie den Bedürfnissen, Möglichkeiten und Erwartungen der Magister- und Lehramtsstudierenden Rechnung trägt. Indem schulische, publizistische u.a. Verwendungssituationen ausdrücklich in den Blick genommen und eigens bearbeitet werden [. . .].“¹³ Erst durch ein konsequent ausformuliertes und theoretisch begründetes Konzept, das auch die Frage der Zielsetzung von Lernen und Bildung umfasst, wird ein gelingendes Zusammenspiel der mannigfachen Orte, Akteure und Modalitäten denkbar. Daran anknüpfend wird in Zukunft die Liturgiewissenschaft also nur dann eine bedeutende Rolle in einem inhaltlich begründeten Lernkonzept spielen, wenn es ihr gelingt, über gut gemeinte Erklärungen hinaus ihre eigene Leistungsfähigkeit durch einen überprüfbaren Beitrag für ein anwendungsorientiertes und integriertes liturgisches Bildungskonzept zu verdeutlichen.

¹⁰ Hentig (1996) 56f.

¹¹ Maasen (2006) 197.

¹² „Liturgische Bildung (LB.) umfaßt die Gesamtheit der katechet. (Liturgiekatechese) u. (religi-
ons)päd. Bemühungen, die nach der Wechselbeziehung zw. Liturgie, letztlich als der Feier des
Glaubens der Kirche, u. Bildung fragen (Grundlegung in Familie [Hauskirche] u. Gemeinde; the-
ol. Aus-, Weiter- u. Fortbildung; Reifung des geistlichen Lebens), um mit ihren Bildungsinhalten
die Wege menschl. Subjektwerdung zu fördern. [. . .] Programme u. Inhalte der LB heute ent-
stammen dem Auftrag des Vat. II [. . .]; SC widmet ihr einen eigenen Abschnitt (Tl.I,2). Vorberei-
tet worden war sie in der Liturgischen Bewegung des 20. Jh., u. a. durch R. Guardini und L.
Bopp. [. . .] Die derzeitigen Ziele u. Realisierungen in Gemeindekatechese, Religionsunterricht,
Studium u. Weiterbildung, kirchl. Berufseinführung u. Fortbildung, Bildungsangeboten für liturg.
Dienste (Begleitpublikationen u. -medien) fußen weithin auf pragmatisch-pastoralen Konzepten“
(Limburg [1997]).

¹³ Bieritz / Wohlgemuth (2002) 371 [Kursiv im Original].

3. Anwendung, Vermittlung und Umsetzung – der kommunikative Lernprozess

Aber was müssen Lernende wissen und können, damit von einem Erwerb liturgischer Kompetenz gesprochen werden kann? Welche liturgiewissenschaftlichen Angebote sollen ihnen zur Verfügung gestellt werden? Diejenigen, die an der Universität tätig und mit resp. in Lehrveranstaltungen involviert sind, erleben, dass Lernen ein höchst subjektiver Vorgang ist mit einer je individuellen Struktur und unterschiedlichen Verknüpfungen. Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Lehrveranstaltungen: Nicht alle werden zur gleichen Zeit das Gleiche lernen können, sondern ihnen müssen offenere Lernumgebungen geboten werden, damit Lernen als subjektiver Vorgang stattfinden und gelingen kann, mit individuellen Zugängen, individuellem Zeitbudget, individuellem Niveau und unterschiedlichen Verknüpfungen mit je anderen Denkinhalten. Es gilt demnach neue kommunikative Formen zu entwickeln, die ein verstehensbezogenes liturgisches und diskursives Lernen ermöglichen und zugleich den Lernenden die Möglichkeit bieten ihren je eigenen spezifischen Lernstand zu erweitern. Stereotype Rollenzuweisungen zwischen Lehrenden und Lernenden sind abzulegen. Vielmehr wird die Rolle des Lehrenden im Hinblick auf Coaching, Beratung und Reflexionshilfe zu schulen sein.¹⁴ Der Lehrende wird in diesem Konzept zum Berater resp. Moderator von Lernprozessen, währenddessen die „Stoffvermittlerrolle“ zurücktritt. In den unterschiedlichen Varianten liturgiewissenschaftlicher Vermittlung muss deutlich werden, dass Liturgische Bildung als freie und umfassende Entfaltung des sich bildenden liturgischen Subjekts zu bestimmen ist. Dies kann geschehen im Modus eigentätiger und eigenverantwortlicher Beschäftigung mit liturgischen Sachverhalten sowie der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Erfahrungen. In diesem lernorientierten Ansatz gelten folgende Lernziele¹⁵:

- das Wesen der Liturgie erspüren u. be-greifen u. zu einer Kultur des Feierns anleiten;
- Freiheit und Verbindlichkeit in der Liturgie respektieren;
- sich ein vertieftes liturgisches Grundwissen anhand einzelner liturgischer Feiern aneignen;
- den ganzheitlich-sinnlichen Vollzug von rituellen resp. gottesdienstlichen Handlungen differenziert analysieren;
- eine Sensibilität für liturgische Qualität entwickeln.

4. Ein Umsetzungsbericht

Im Folgenden wird an einem Beispiel verdeutlicht, auf welche Art Studierende liturgische Themenfelder unter Berücksichtigung der theoretischen Basis für die Entwicklung reflexiver Lehr- und Lernformen im Bereich der Hochschuldidaktik erlernen.¹⁶

¹⁴ Vgl. Winteler (2005) 170–174, hier: 171.

¹⁵ Ich folge hier dem Anliegen der Hochschuldidaktik, dass für eine Seminarveranstaltung Grobziele und Feinziele zu formulieren sind – dies in Abgrenzung (nicht im Widerspruch) zur Ausbildung und Formulierung liturgischer Kompetenzen. Während erstere der Planung einer Seminarsitzung gelten, müssen liturgische Kompetenzen im gesamten Verlauf des liturgiewissenschaftlichen Studiums verfolgt und vielmehr als „theologischer Kompetenzleitfaden“ im Zusammenhang mit dem Studium der Theologie ausgearbeitet werden. Klemens Richter hat mehrmals detaillierte Lernziele für das Fach Liturgiewissenschaft innerhalb des Theologiestudiums aufgestellt. Vgl. dazu: Richter (1982). Zur Formulierung von liturgischen Kompetenzen vgl. die Ausführungen von Ratzmann (2001) und Cornhehl (2001). Vgl. dazu auch Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2003); (2005). Zur Definition des Kompetenzbegriffs vgl. Weinert (2001).

¹⁶ Vgl. dazu auch: Saberschinsky (2008); Dannecker (2008); Plüss / Rahn (2008) bes. 11–28.50–53.

Zu Beginn eines Seminars erhalten die Studierenden einen ausgearbeiteten Leitfaden, um eine liturgische Feier in der näheren Umgebung des Studienortes zu beobachten und zu analysieren. Im Verlauf des Semesters fließen diese Beobachtungen in die einzelnen Seminarsitzungen ein und werden dort mit einem theoretischen liturgischen Themenschwerpunkt ausgewertet und verglichen. Möchten die Studierenden eine Seminararbeit schreiben, können sie die liturgische Beobachtung mit weiteren liturgietheoretischen Elementen schriftlich ausarbeiten.

Arbeitsschritte für die Beobachtung

(1) Vorarbeiten

- Auswahl einer liturgischen Feier
- Studium des einschlägigen liturgischen Buchs
- Einlesen und Vertrautmachen mit dem Leitfaden zur teilnehmenden Beobachtung

(2) Beobachtende Teilnahme bzw. Mitfeier

- Sich zu den Mitfeiernden gesellen, sodass die besonderen Dienste und die versammelte Gemeinde im Blick ist.

(3) Auswertung

- Direkt im Anschluss an die (Mit-)Feier die Punkte des Leitfadens bearbeiten
- Schriftliche Ausarbeitung entlang des Leitfadens
- Kritische Würdigung: Benennung und Begründung von gelungenen und weniger gelungenen Teilen
- Transfer: hinsichtlich der eigenen beruflichen Qualifizierung

Auswertung und Analyse im Seminar

Einstieg

- Begrüßung
- Die ersten drei Minuten zum warm werden

Vermittlung

- ein Referat, eine Demonstration, etc. (z. B. Vorstellung und Analyse einer liturgischen Feier)
- prägnant, inhaltlich anspruchsvoll u. mehrfach codiert (d. h. mehrere Sinne ansprechend)
- verständlich und anregend

Gelenkstelle A

- Missverständnisse und Fragen klären
- Aufgabenstellung für die subjektive Auseinandersetzung mitteilen

Subjektive Auseinandersetzung

- Studenten setzen sich subjektiv mit den vermittelten Informationen auseinander
- Berücksichtigung von Vermittlung und vertiefter Theorie (z. B. Themenschwerpunkt: Dialogstrukturen oder Spiel-Orte im Kirchenraum)

Gelenkstelle B

- Synchronisation und exemplarische Vorstellung der Ergebnisse
- Berichtsphasen können unterschiedlich lang sein

Vermittlung und Ausstieg

- inhaltlicher Abschluss
- Lernlücken schließen und Lernen sicherstellen
- Fragen zur Reflexion mitgeben
- Transfer hinsichtlich des vermittelten Lerninhaltes sicherstellen

Der systematische Wechsel von Vermittlungs- und Transferphasen nach dem Modell des Sandwich-Prinzips¹⁷ ermöglicht es eine Seminarsitzung methodisch auflockernd zu gestalten. Das Sandwich-Prinzip ist eine planvoll hergestellte Arbeitsweise, „in dem den Lernenden einerseits eine aktive Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten ermöglicht wird, in dem ihnen jedoch andererseits thematische und lernstrategische Orientierungen angeboten werden“¹⁸. In dieser Anwendung wechseln bildlich wie bei einem Sandwich die Phasen des Brotes und der Einlagen ab. Nach dem allgemeinen Einstieg erfolgt die Phase der Vermittlung von Seiten des Dozenten oder des Studenten. In dieser kollektiven Lernphase wird demonstriert oder referiert; in unserem Beispiel ist das die Vorstellung der analysierten liturgischen Feier. Nun folgt eine Gelenkstelle, welche das Bisherige kurz festhält, Fragemöglichkeiten bietet und die Art und Weise mitteilt, was in der anschließenden Phase der subjektiven Auseinandersetzung passieren soll. In der subjektiven Phase ist es denkbar, das bereichsspezifische Vorwissen der Studierenden zu ordnen und einen liturgisch ausgewählten Leitgedanken weiter zu vertiefen:

- Möglichkeit 1: Kennenlernen der *Spiel-Orte* im Kirchenraum
Anhand der Grundordnung des Römischen Messbuchs, näherhin der Artikel 288–318 (vgl. AEM, Nr. 253–280) lassen sich die Funktionsorte und deren Aufgaben in der liturgischen Feier erschließen. Die Artikel verdeutlichen als normative Grundlage, wie die *Spielorte* im Kirchenraum genutzt und wie ein richtiger Umgang mit ihnen gepflegt werden kann. Die Erarbeitung verantworten die Studierenden selbstständig in gebildeten Zweiergruppen.
- Möglichkeit 2: Erlernen der liturgischen Dialogstrukturen
Liturgisches Feiern als Redegeschehen zwischen Gott und Mensch aufzufassen und dies an unterschiedlichen liturgischen Vollzügen einzuüben, stellt eine weitere theoretische Lerneinheit in einer späteren Seminarsitzung dar. Die Studierenden erarbeiten am vorgestellten Gottesdienst die liturgischen Dialogstrukturen heraus und vertiefen diesen Schritt mit ergänzender zu bearbeitender Sekundärliteratur.

Nach dieser Phase der subjektiven Auseinandersetzung kommt der Zeitpunkt gemeinsam im Plenum fortzufahren und die einzelnen Aussagen zu synchronisieren. Einzelne Teilnehmer werden gebeten exemplarisch zu erläutern, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind und wo sich Differenzen auftun. Diese Berichtphasen können unterschiedlich lang sein und münden in die Schlussvermittlung des Dozenten. Es gilt an dieser Stelle die inhaltlichen Lernlücken zu schließen und den Transfer sicherzustellen. In den genannten Beispielen geschieht dies dadurch, dass der Student den theoretisch vermittelten Lerninhalt mit dem mitgebrachten untersuchten Gottesdienst in Beziehung setzen muss. Dabei werden neue und unbekannte Strukturen in vorhandene eingebaut. Das Lernen gestaltet sich so als ein konstruktiver Prozess.

Erste Versuche mit der vorgestellten Methode zeigen, dass es sich lohnt neue Wege einzuschlagen. Insgesamt waren die erzielten Ergebnisse erfreulich einzuschätzen und die evaluierten Rückmeldungen positiv. In einem gesunden Gleichgewicht zwischen Fordern und Fördern erlebten die Studierenden, dass sie in den Seminarverlauf aktiv eingebunden waren und den Lerninhalt mitprägen durften.

¹⁷ Vgl. u. a. Wahl (2005) 103; Knoll (2007) 146–148.

¹⁸ Wahl (2005) 103.

5. Liturgische Selbstwirksamkeit schulen – ein systematisches Konzept liturgischer Bildung

Liturgiewissenschaft wird den Einsatz der hochschuldidaktischen Lernmethoden nicht ignorieren können. Allerdings muss diese Ausweitung in ein systematisches Konzept integriert sein, das den Lerninhalt bewahrt und zugleich einen empirischen Analysepunkt beinhaltet, der eine wissenschaftliche Überprüfung sicherstellt. D. h. es muss garantiert werden, dass für beide Parteien – Lehrende und Lernende – sowohl die Qualität der Lehrform als auch die der Lernform gegeben ist. Eine didaktische Anpassung liturgischer Lehrinhalte kann (und darf!) nur erfolgen, wenn eine zusätzliche Einbettung in die Evaluation und in die überprüfbare Sicherstellung des liturgischen Lernens gewahrt bleibt. Demnach muss auch die hier vorgestellte Methode in ein übergreifendes liturgiewissenschaftliches Lehr-Lernarrangement eingearbeitet sein, das effiziente Strategien und empirische Analysen zulässt. Ausgehend von der Annahme, dass reine Wissensvermittlung als „Ansammlung“ von Theoriewissen nur allzu oft zu trägem Wissen führt, gilt es zukunftsweisende Konzepte liturgischer Bildung als aktive De-, Um- oder Neukonstruktionen auf der Basis der mitgebrachten Werte, Überzeugungen, und Vorerfahrungen der Lernenden auszuarbeiten.¹⁹ Diese Konzepte fußen auf der theoretischen Grundlage der Selbstwirksamkeit resp. Selbstwirksamkeitserwartung. „Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“²⁰ Diese Konzeption gründet in der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura. Demnach werden „kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* bzw. *Konsequenzerwartungen* (outcome expectancies) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. *Kompetenzüberzeugungen* (perceived self-efficacy).“²¹ Das darauf aufbauende selbstreflexive Lernen stützt sich auf die subjektiven Theorien, die bereits in den in 80 Jahren u. a. von Norbert Groeben, Jörg Schlee und Diethelm Wahl ausgearbeitet wurden und später in der Hochschuldidaktik Einzug nahmen.²² Dies bildet die Basis für die Entwicklung von reflexiven Lehr- und Lernformen. Die wichtigste Erkenntnis stellt die Tatsache dar, dass eine mögliche Modifizierung dieser subjektiven Theorien nur auf der Basis vorhandener Alltagstheorien erfolgen kann. Kurz: Lernen findet nur statt, wenn der Lernende sich den Lerninhalt in seiner Alltagsvorstellung bewusst machen und nachvollziehen kann. Dies muss er sodann mit wis-

¹⁹ Vgl. Neubert / Reich / Voß (2001). Dazu auch Csanyi (2001).

²⁰ Schwarzer / Jerusalem (2002) 35.

²¹ Ebd. (Kursiv im Original). Kritisch dazu: Krapp / Ryan (2002).

²² Vgl. Groeben / Schlee / Wahl (1988). Donatus Berlinger, Thomas Birri und Barbara Zumsteg beschreiben in Anlehnung an Hans-Dietrich Dann subjektive Theorien wie folgt: „Subjektive Theorien sind relativ stabile und strukturierte Kognitionen zur Selbst- und Weltsicht. Sie sind teilweise implizit (Selbstverständlichkeiten und unreflektierte Überzeugungen), teilweise dem Bewusstsein der Handelnden zugänglich. Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien enthalten Subjektive Theorien eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (zum Beispiel wenn-dann-Beziehung) und haben die Funktionen der Situationsdefinition, der Erklärung, der Vorhersage von Ereignissen, der Entwicklung von Handlungsentwürfen und Plänen. Darüber hinaus sind subjektive Theorien direkt situativ handlungssteuernd. Zusammen mit anderen Faktoren (z. B. emotionalen) beeinflussen sie so das beobachtbare Verhalten im Rahmen zielgerichteten (Berufs-)Handelns“ (Berlinger / Birri / Zumsteg [2006] 10).

senschaftlichen Theorien in einen gesunden Affront setzen, um sein eigenes Wissen anreichern, modifizieren oder erweitern zu können.²³ Durchbuchstabiert für liturgiewissenschaftliche Fragestellungen bedeutet es:

- Das selbstreflexive Lernen als methodischer Zugang kann dem Aufbrechen von Erfahrungswissen und liturgischen Alltagsvorstellungen besonders dienen. Es handelt sich um einen liturgisch-bildungsintensiven Rahmen, in dem die Lernenden Sinn und Einsatz erleben können, in dem sie eigenständig Verantwortung für das Lernen übernehmen und sich selbst als wirksam und autorisiert erleben.
- Der jeweils identifizierte Gottesdienst übernimmt dabei mit seinem je spezifischen (Problem-)Charakter die zentrale Steuerungseinheit für entsprechende Anknüpfungspunkte des liturgischen Wissens und liturgischer Planungsansätze. Demnach setzen die Lernstrategien der Liturgiewissenschaft explizit auf einen real vorhandenen liturgischen Bezugspunkt. Diese realisierbare Integration erfährt somit eine Reflexion nicht nur auf lokalen resp. kleinräumigen Level, sondern kollektiv und wissenschaftlich in den Seminaren an der Universität.²⁴
- Die theoretische Reflexion muss den Lernenden den nötigen Background geben, um auch nachhaltig die Aufgaben in der liturgischen Praxis durchdacht und begründet wahrnehmen zu können.²⁵ Im Idealfall rücken die gelernten Akzente eine liturgiewissenschaftliche Vorgehensweise ins Zentrum, die auf eine Aktivierung wechselseitiger Selbsthilfe und Förderung der Selbstkoordinationsfähigkeit der Lernenden innerhalb des späteren praktischen liturgischen Kontextes zielt (u. a. „kollegiale Gottesdiensthospitation“).

Allerdings scheint das Konzept der Selbstwirksamkeit von einem Lerntyp auszugehen, der so gebildet werden kann, dass er freiwillig und aus eigenem Antrieb lernt. Ungeklärt bleibt demnach die Frage wie Lernende motiviert werden können, die Defizite oder negative Erfahrungen mit der Wissensreproduktion gemacht haben und dadurch über eine schwache Motivation verfügen, sich selbstständig aktuelles Wissen anzueignen. Darüber hinaus erfolgen im Lernprozess nicht selten drastische Veränderungen, indem alte Verhaltensgewohnheiten über Bord geworfen oder neu geknüpft werden. Um genauer „in die Köpfe der Lernenden blicken“ zu können, und die Veränderung im Lernprozess sowohl innerhalb eines Semesters als auch im gesamten theologischen Studium verfolgen zu können, sind weitere qualitative und quantitative Daten notwendig. Hier zeigt sich aber, dass die Liturgiewissenschaft bei der Erhebung solcher Daten noch ganz am Anfang steht und sicherlich in den nächsten Jahren zunehmend in Forschungsprojekten darauf Bezug nehmen muss. Dies ist nicht nur dadurch bedingt, weil neue Konzepte der Hochschuldidaktik sich etablieren und die Heterogenität der Theologiestudierenden zunimmt, sondern auch weil die Liturgiewissenschaft es als ihre Aufgabe ansehen muss, für die liturgische Praxis Personen zu

²³ Vgl. dazu auch Dörner (1994). Er konstatiert dazu: „Ohne Selbstreflexion würden wir leicht in Denkestereotypen verfallen und ein Problem immer wieder in der gleichen Weise zu lösen versuchen. [...] Die Selbstreflexion macht aus dem menschlichen Denkkapazität ein rekursiv sich verändertes System: das neue Denken wird mithilfe des alten Denkens erzeugt und ist zwar anders, aber eben doch auch noch von dem ‚alten‘ abhängig“ (ebd. 207f).

²⁴ Vgl. dazu auch Plüss / Rahn (2008) 11–25.67–75.

²⁵ Weiterführend sprechen manche Autoren bildlich vom Tree of Science (Baum der [Berufs-] Wissenschaft). In dieser Baummetapher bilden die Metatheorien die Wurzeln, aus dem Stamm der berufsrelevanten Theorien wachsen die Äste der theoretisch begründeten Prozesslehre, und all dies zusammen treibt Blüten und trägt Früchte in einer wirkungsvollen Praxis (vgl. dazu Petzold [1998] 94).

bilden, die nachhaltige Leistungen und liturgische Handlungen sicherstellen. Wenn sie es zudem schafft, dies in ein tragfähiges liturgisches Bildungskonzept innerhalb der universitären Lernkultur zu platzieren, indem sie ihre eigenständigen Spielräume im Wandel der universitären Landkarte ausnutzt, trägt sie sicherlich dazu bei, das vermittelte liturgische Wissen – über die universitären Grenzen hinaus – nachhaltig lebbar und erfahrbar zu machen.

Schlussbemerkungen

Liturgische Bildung darf als aktiver und dynamischer Prozess aufgefasst werden, durch den das Subjekt sowohl in seiner inneren Tiefenschicht²⁶ berührt wird, als auch selbstständige, problemlösungsorientierte und anwendungsorientierte Handlungsmöglichkeiten für die liturgische Praxis entwickelt. Ein Bildungskonzept der Liturgiewissenschaft muss darauf zielen im Zusammenspiel von Wissen und Erfahrung eine liturgische Feierkompetenz auszubilden, die sympathisch und ansprechend ist.

Literatur

- Benner, Dietrich, 2003: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. [3., erw. Aufl.] Weinheim: Juventa-Verl.
- Berlinger, Donatus / Thomas Birri / Barbara Zumsteg, 2006: *Vom Lernen zum Lehren. Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis*. Bern: h.e.p.-Verl.
- Bernhard, Armin, 2001: Bildung. In: Armin Bernhard / Lutz Rothermel (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. [2. Aufl.] Weinheim: Beltz, 62–74.
- Bieritz, Karl-Heinrich / Michael Wohlgemuth, 2002: Spielräume erschließen und gestalten. Liturgische Bildung und Ausbildung in Universität und Predigerseminar. In: Martin Steinhäuser / Wolfgang Ratzmann (Hrsg.), *Didaktische Modelle praktischer Theologie*. Leipzig: Evang. Verl.-Anst., 367–435.
- Bönsch, Manfred, 2002: Der Paradigmenwechsel in der Allgemeinen Didaktik: Von der Vermittlungsdidaktik über die handlungsorientierte Didaktik zur Autodidaktik. In: Manfred Bönsch (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied: Luchterhand, 143f.
- Cornhehl, Peter, 2001: Liturgische Kompetenz und Erneuerte Agenda. In: Jörg Neijenhuis (Hrsg.), *Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik*. Leipzig: Evang. Verl.-Anst. (Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6), 119–140.
- Csanyi, Gottfried S., 2001: Lehrkompetenz versus Lernmöglichkeiten – Perspektiven der Hochschuldidaktik. In: Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Bd. 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 69–87.
- Dannecker, Klaus Peter, 2008: Evaluation und Feedback als elementare Methoden liturgischer Bildung. In: Monika Scheidler / Oliver Reis, *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* Münster: LIT, 185–206.

²⁶ Vgl. Odenthal (2004) 413.

- Dörner, Dietrich, 1994: Selbstreflexion und Handlungsregulation: Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In: Weyma Lübke (Hrsg.), *Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen*. Berlin: de Gruyter, 199–222.
- Groeben, Norbert / Jörg Schlee / Diethelm Wahl, 1988: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes*. Tübingen: Francke.
- de Haan, Gerhard / Andreas Poltermann, 2002: *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft*. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich (Forschungsgruppe Umweltbildung, Papers 02-167) (abrufbar unter: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungswissen.pdf> [30.9.2009]).
- Häußling, Angelus, 1997: Liturgiewissenschaftliche Aufgabenfelder vor uns. In: Martin Klöckener / Benedikt Kranemann / Michael B. Merz (Hrsg.), *Christliche Identität aus der Liturgie. Theologische und historische Studien zum Gottesdienst der Kirche*. Münster: Aschendorff (Liturgiewissenschaftliche Quellen und Forschungen 79), 321–333.
- Hentig, Hartmut von, 1996: *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- Humboldt, Wilhelm von, 1960–1981: *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Andreas Flitner / Klaus Kiel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jeggle-Merz, Birgit, 2009: Das Profil der Liturgiewissenschaft heute, zwischen Lehre und Forschung, Universität und Kirche, Wissenschaft und Pastoral: eine Ortsbestimmung aus der deutschsprachigen Liturgiewissenschaft. In: Martin Klöckener (Hrsg.), *Der Zeit voraus. 50 Jahre Institut für Liturgiewissenschaft Fribourg*. Fribourg, 27–40.
- Kohler-Spiegel, Helga, 2000: Religiöse Bildung in der Schule. Reflexionen aus religionspädagogischer Sicht. In: Helga Kohler-Spiegel / Adrian Loretan (Hrsg.), *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht*. Zürich: Theologischer Verl., 187–199.
- Knoll, Jörg, 2007: *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. [11., vollst. überarb. und erw. Aufl.] Weinheim: Beltz.
- Krapp, Andreas / Richard M. Ryan, 2002: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch psychologischen Interessentheorie. In: Matthias Jerusalem / Dieter Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen*. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44), 54–82.
- Limburg, Hans J., 1997: Liturgische Bildung. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* [3. Aufl.] Bd. 6, 994f.
- Maasen, Sabine, 2006: Wissensgesellschaft. In: Albert Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 193–198.
- Marotzki, Winfried, 1998: Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: Rainer Brödel (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied: Luchterhand, 110–123.
- Müller, Klaus, 2009: Die größte Studienreform seit Humboldt. Katholische Theologie im Bologna-Prozess. In: Joachim Schmiedl / Johann E. Hafner (Hrsg.), *Katholische Theologie an der Universität. Situation und Zukunft*. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verl., 20–29.

- Neubert, Stefan / Kersten Reich / Reinhard Voß, 2001: Lernen als konstruktiver Prozess. In: Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Bd. 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 253–265.
- Neuner, Peter, 2009: Zur Situation der theologischen Fakultäten in Deutschland. In: *Stimmen der Zeit* 227 [H. 10], 685–697.
- Odenhal, Andreas, 2004: Menschenwelt und Gottesdienst. In: *Katechetische Blätter* 129 [H. 6], 409–414.
- Petzold, Hilarion G., 1998: *Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis; ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Plüss, David / Michael Rahn (Hrsg.), 2008: *Gottesdienste ins Gespräch bringen. Eine Sammlung von Feedback-Methoden*. Zürich: TVZ, Theol. Verl.
- Ratzmann, Wolfgang, 2001: Überlegungen zu einem liturgiedidaktischen Curriculum im evangelischen Theologiestudium. In: Jörg Neijenhuis (Hrsg.), *Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik*. Leipzig: Evang. Verl.-Anst. (Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6), 167–180.
- Richter, Klemens, 1982: Struktur und Aufbau des Studiums der Liturgiewissenschaft. In: *Liturgisches Jahrbuch* 32, 89–107.
- Saberschinsky, Alexander, 2008: Liturgiewissenschaft lehren und lernen in der ersten Ausbildungsphase. In: Monika Scheidler / Oliver Reis, *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* Münster: LIT, 169–184.
- Schwarzer, Ralf / Matthias Jerusalem, 2002: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem / Dieter Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen*. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44), 28–53.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), 2003: *Rahmenordnung für die Priester- und Diakonenbildung*. Bonn (Die deutschen Bischöfe 73).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), 2005: *Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion sowie an die Magister- und BA-/MA-Studiengänge mit Katholischer Religion als Haupt- oder Nebenfach*. Bonn (Die deutschen Bischöfe 79).
- Strohschneider, Peter, 2009: Bildung? Bildung! – Eine Einführung. In: Andreas Schlüter / Peter Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. Berlin: Berlin-Verl., 15–21.
- Wahl, Diethelm, 2005: *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, Franz E., 2001: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17–31.
- Wildt, Johannes, 2004: „The shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Holger Ehlert / Ulrich Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform*. Düsseldorf: Grupello-Verl., 168–178.
- Winteler, Adi, 2005: *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. [2., durchges. Aufl.] Darmstadt: Wiss. Buchges.