

EX | FONTE

Journal of | Ecumenical Studies in Liturgy

VOLUME 5 | 2026

**Evangelischen Gottesdienst
vorbereiten und leiten**

**Ein Beitrag zur Frage nach liturgischer Kompetenz
und elementarer liturgischer Bildung**

THOMAS MELZL



exfonte.org

How to Cite

MELZL, Thomas, Evangelischen Gottesdienst vorbereiten und leiten. Ein Beitrag zur Frage nach liturgischer Kompetenz und elementarer liturgischer Bildung, in: Ex Fonte – Journal of Ecumenical Studies in Liturgy 5 (2026) 505–550.

DOI [10.25365/exf-2026-5-17](https://doi.org/10.25365/exf-2026-5-17)

English Title Preparing and Leading Protestant Worship. A Contribution to the Discussion on Liturgical Competence and Basic Liturgical Education.

Author

PD Dr. Thomas Melzl, born in 1977, is pastor and consultant for worship and for the proclamation of the faith at the Institute for Worship (*Gottesdienstinstitut*) of the Evangelical Lutheran Church in Bavaria as well as consultant in the Liturgical Committee of the United Evangelical Lutheran Church of Germany (VELKD).

GND [1013322533](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-64888-p0011-9)

ORCID [0000-0002-2525-669X](https://orcid.org/0000-0002-2525-669X)

Abstract

The present article situates liturgical competence at the intersection of educational theory and liturgical practice. Building on the shift toward a competence-based approach, it defines liturgical competence as an integrative habitus. This habitus combines professional competence (reflective knowledge and ritual skill) with personal competence (status and role model). The demands of worship distinguish between preparation and leadership, in which a specific “embodied knowledge” resonates with the congregation. An abstract form of basic liturgical education is criticized: fundamental practices only gain significance through the concrete form of worship. Liturgical presence manifests itself as work on the setting, whereby “appropriateness” seeks a balance between congregational expectations and the inherent logic of form. A model of hierarchical levels of competence allows for the differentiation of role profiles, with fundamental basic competence rooted in personal spiritual practice.

Keywords

Protestant Liturgy | Worship | Worship Leadership | Liturgical Competence | Liturgical Education | Liturgical Performance

Evangelischen Gottesdienst vorbereiten und leiten

Ein Beitrag zur Frage nach liturgischer Kompetenz und elementarer liturgischer Bildung

THOMAS MELZL

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage nach der liturgischen Kompetenz von Personen, die einen evangelischen Gottesdienst vorbereiten und leiten.¹ Diese Frage stellt sich nicht ohne Grund. Sie wird in einer Zeit gestellt, in der es auf der einen Seite offensichtlich nicht mehr so einfach zu sagen ist, was ein evangelischer Gottesdienst überhaupt ist und – dieser Unbestimmtheit entsprechend – welches Wissen oder welche Fähigkeiten dafür vorausgesetzt werden können oder erworben werden müssten. Auf der anderen Seite haben wir es mit einer Situation zu tun, in der unterschiedlich vor- und ausgebildete Personen in stand gesetzt werden (sollen), einen wie auch immer gearteten „großen“ oder „kleinen“ evangelischen Gottesdienst vorzubereiten und zu leiten. Um diese Frage zu klären, müssen wir zunächst einen Begriff von Kompetenz gewinnen (Teil 1), der uns zur Grundlage für alle weiteren Überlegungen dienen soll. Daran schließt sich ein kurzer Überblick über die Verwendungsweisen des Kompetenz-Begriffs in der evangelischen praktischen Theologie an (Teil 2), wobei wir uns insbesondere für die bereits vorliegenden Bestimmungen von liturgischer Kompetenz interessieren. Auf der Grundlage des

¹ In Entsprechung zu den liturgischen Kompetenzen müssten auch homiletische Kompetenzen dargestellt werden. Beides zusammen würde diesen Aufsatz überfordern, darum bescheiden wir uns auf liturgische Kompetenzen, die selbst schon komplex genug sind.

im ersten Teil gewonnenen Kompetenz-Begriffs wird im dritten Teil ein Begriff von liturgischer Kompetenz ausgearbeitet. Komplementär dazu folgt ein vierter Abschnitt, in dem die Frage nach der liturgischen Kompetenz mit der Frage nach elementarer liturgischer Bildung gekoppelt wird. Insofern liturgische Kompetenz in elementarer liturgischer Bildung erworben werden kann, ist beides nicht zu trennen. Zugleich kann die Frage nach elementarer liturgischer Bildung ein wichtiges Korrektiv für die Frage nach liturgischer Kompetenz insofern sein, als sie vor der Gefahr der Abstraktion schützt.

1 *Der Begriff der Kompetenz*

Obwohl der Begriff der „Kompetenz“ innerhalb von Bildungsprozessen schon mindestens seit den 1970er Jahren eine Rolle spielt, angestoßen durch Wolfgang Klafki (1927–2016) kritisch-konstruktive Didaktik,² ist er zu einer vorherrschenden Kategorie erst im Gefolge vergleichender Leistungsfeststellung im Rahmen der OECD geworden.³ Seit einigen Jahren ist die Didaktik daher generell auf eine Orientierung an Kompetenzen umgestellt worden. Man kann daher sagen, dass der Begriff der „Kompetenz“ den Begriff des „Lernziels“ abgelöst hat.

Davon unbenommen bleibt freilich die Notwendigkeit, auch innerhalb einer Orientierung an Kompetenzen anzugeben, wie das Ergebnis eines Bildungsprozesses aussehen soll. Jedenfalls gilt auch hier, dass eine Kompetenz nicht direkt, sondern nur als Resultat einer Zuschreibung aufgrund eines gezeigten Verhaltens beobachtbar ist, sei es auf sprachlicher oder auf praktisch-tätiger Ebene. Der Kompetenz-Begriff soll aber – anders als dies bei einem Lernziel der Fall ist – stärker die jeweils unterschiedlichen

² Vgl. Wolfgang KLAFFKI, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim – Basel 1976; bereits 1980 ist ein Band mit dem Titel: Die Kompetenz des Predigers im Spannungsfeld zwischen Rolle und Person, hg. v. Rolf ZERFASS – Franz KAMPHAUS i. Zusammenarbeit m. d. COMENIUS-INSTITUT, Münster 1980 erschienen.

³ Vgl. Franz E. WEINERT, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim – Basel 2002, 17–31.

Ausgangsvoraussetzungen derjenigen berücksichtigen, die an einem Bildungsprozess teilnehmen. Umgekehrt wird es bei einer Kompetenz dann relativ unerheblich, auf welchen Bildungswegen diese erworben worden ist. Es kann demnach unterschiedliche Bildungswege und unterschiedliche – auch unterschiedlich lange – Bildungsprozesse geben, die zum Erwerb einer Kompetenz führen. Der Kompetenz-Begriff wird außerdem ganzheitlicher gefasst, indem er nicht nur einseitig auf Können und Wissen abhebt, sondern die gesamte Person berücksichtigt. Schließlich kann der Kompetenz-Begriff als ein praxistheoretischer Begriff aufgefasst werden,⁴ indem es bei ihm um die lebensweltliche Anwendung und Bewährung der erworbenen Kompetenzen geht. Ausgangspunkt der Überlegungen ist daher immer eine konkrete „Anforderungssituation“. Darin kommt auch zum Tragen, dass es für eine erfolgreiche Anwendung und Bewährung immer um ein Zusammenspiel verschiedener Einzelleistungen geht. Das ist auf der einen Seite so zu verstehen, dass sich Kompetenzen aus einzelnen Komponenten zusammensetzen, die erst in ihrer Synthese eine Person in einer Sache als kompetent ausweist.⁵ Auf der anderen Seite wird bei der Bewältigung von Anforderungen nie nur eine einzelne Kompetenz angesprochen; eine solche Bewältigung erfordert im Regelfall das Ineinandergreifen verschiedener Kompetenzen.⁶ Mit anderen Worten: Kompetenzen treten nie nur alleine auf; eine Kompetenz aktiviert zugleich immer auch andere Kompetenzen. Darum muss beim Erwerb einer Kompetenz immer auch berücksichtigt werden, welche anderen Kompetenzen für das „Funktionieren“ dieser einen neu zu erwerbenden Kompetenz vorausgesetzt werden bzw. ebenfalls noch zusätzlich erworben werden müssen.

In Bildungsprozessen bauen Kompetenzen also aufeinander auf und agieren miteinander. Demnach können grundlegende Kompetenzen von speziellen Kompetenzen, Teil-Kompetenzen von Meta-Kompetenzen unter-

⁴ An dieser Stelle kann nicht entfaltet werden, was mit dem Begriff der „Praxistheorie“ gemeint ist, verwiesen sei daher auf: Andreas RECKWITZ, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003) 282–301.

⁵ Vgl. Reinhard ZÜRCHER, Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 9 (2010) 2–12, hier: 4.

⁶ Vgl. ebd., 5.

schieden werden. Die Festlegung von Kompetenzen entledigt allerdings weder von der Aufgabe zu beschreiben, was denn ihr genauer Inhalt sein soll, noch davon, in welcher Weise festgestellt werden kann, ob sie tatsächlich erworben worden ist. Für die Erfassung von Kompetenzen haben sich bereits mehrere Verfahren etabliert, wie z. B. die Bilanz, den Pass, das Portfolio oder die Kompetenz-Biografie.⁷

Innerhalb von Qualifizierungsrahmen wird der Kompetenz-Begriff verwendet, um eine Vergleichbarkeit unterschiedlicher „Lernniveaus“ darstellen zu können. Der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR) unterscheidet drei Aspekte am Begriff der „Kompetenz“: Eine „Kompetenz“ besteht demnach aus „Kenntnissen“, „Fertigkeiten“ sowie „Verantwortung und Selbständigkeit“.⁸ Der *Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (DQR) unterscheidet dagegen zwischen „Fachkompetenz“ und „personaler Kompetenz“.⁹ Dabei wird die „Fachkompetenz“ noch einmal unterteilt in „Wissen“ (Tiefe, Breite) und „Fertigkeiten“ (instrumentale Fertigkeiten, systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit), die „personale Kompetenz“ in „Sozialkompetenz“ (Teamfähigkeit, Führungsfähigkeit, Fähigkeit zur Mitgestaltung, Kommunikation) und „Selbständigkeit“ (Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz).¹⁰

Durch eine solche Definition ist es möglich, den Begriff der Kompetenz möglichst sparsam zu verwenden, indem nicht zahllose Kompetenzen

⁷ Vgl. ebd., 7 f.

⁸ Vgl. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Förderung des Lernens, der Beschäftigung und der grenzüberschreitenden Mobilität. Zehnjähriges Bestehen, Luxemburg 2019, 19.

⁹ Vgl. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten, hg. v. d. BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (Stand: 1. August 2013) [↗](#), 14: Fachkompetenz „ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“ – Personale Kompetenz „ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“

¹⁰ Vgl. ebd.

festgelegt werden, sondern darauf geachtet wird, welche Komponenten zu einer Kompetenz gehören müssen, um diese zu erfüllen. In diesem Sinne ist z. B. Wissen an sich noch keine Kompetenz,¹¹ gehört aber zu den Voraussetzungen, um eine fachliche Kompetenz ausüben zu können. Dennoch könnte es operational sinnvoll sein, nicht nur globale, sondern zielgerichtete Kompetenzen zu formulieren.

Dieser Begriff der Kompetenz kann in einer Tabelle wie folgt dargestellt werden:¹²

Anforderungssituation:		Kompetenz:	
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Tiefe	Sozialkompetenz	Teamfähigkeit
	Breite		Führungsfähigkeit
Fertigkeiten	Instrumentale Fähigkeiten Systemische Fertigkeiten Beurteilungsfähigkeit		Fähigkeit zur Mitgestaltung
			Kommunikation
		Selbstständigkeit	Eigenständigkeit
			Verantwortung
Reflexivität			
			Lernkompetenz

Außerdem werden im *Deutschen Qualifikationsrahmen* acht Niveaus unterschieden,¹³ die mit Kompetenzen verbunden werden. Diese Verbindung kann entweder so verstanden werden, dass eine Kompetenz auf unterschiedlichen Niveau-Stufen angesiedelt sein kann; sie ist dann, je nach

¹¹ Vgl. ZÜRCHER, Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten, 3: „Als ‚Kenntnis‘ ist Wissen ein konstituierendes Merkmal der Kompetenz.“

¹² Vgl. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen, 14–16.

¹³ Vgl. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) am 22. März 2011, 6 f. [↗](#)

Anforderungssituation, nur jeweils anders gefasst und schließt die jeweils darunter stehenden Fassungen in sich ein. Oder es handelt sich bei den, auf den Niveau-Stufen verteilten, Kompetenzen um jeweils eigenständige Kompetenzen, die nur durch ein gemeinsames Sachgebiet zusammengehalten werden. Bei der Beschreibung von Kompetenzen in Verbindung mit Niveau-Stufen wird man daher auch im Blick behalten müssen, dass eine Person Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveau-Stufen ausgebildet haben kann. Das hat sicher auch mit den unterschiedlichen Orten und den dort möglichen Bildungsprozessen zu tun, an und in denen Kompetenzen erworben werden können. Jedenfalls wird man auch für unser hier zu verhandelndes Thema nicht nur in Rechnung stellen müssen, dass liturgische (und homiletische) Kompetenzen, die in quartären Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten erworben werden,¹⁴ unterschiedlich vertieft oder weitreichend sein können, sondern auch, dass diese dort (ähnlich wie im tertiären Bildungsbereich) nur anfänglich erworben werden. Die einmal erworbenen Kompetenzen können also nicht mit ihrem Erwerb als abgeschlossen gelten, sondern sind als dynamische Größen aufzufassen, die sich weiterentwickeln und verfeinern können und sollen. Zumindest muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass Kompetenzen, die auf dem quartären Aus-, Fort- und Weiterbildungssektor vermittelt und angeeignet werden, denen, die auf dem tertiären Bildungsbereich erworben werden, in nichts nachstehen.

¹⁴ Im deutschen Bildungswesen werden vier Bildungssektoren unterschieden: der Primarbereich umfasst die Grundschule, der Sekundarbereich die darauf aufbauenden weiterführenden Schulen, der Tertiärbereich umfasst Universitäten, Hoch- und Fachschulen, der quartäre Bereich wird vom Deutschen Bildungsrat als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ definiert, vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, 197.

2 *Der Begriff der Kompetenz in praktisch-theologischer Verwendung*

Selbstredend kann an dieser Stelle keine Geschichte des Kompetenz-Begriffs in der evangelischen Praktischen Theologie geschrieben werden. Wir greifen lediglich sechs Vorkommnisse heraus, die man in ein Intervall von etwa zehn Jahren eintragen kann: Wir beginnen mit 1) Eilert Herms (geb. 1940), der 1978 die Frage gestellt hatte: Was heißt „theologische Kompetenz“?¹⁵ 2) Im Folgejahr ist ein Buch erschienen mit dem Titel: „Die Kompetenz des Predigers im Spannungsfeld zwischen Rolle und Person“¹⁶ – aus dieser Publikation greifen wir nur den Beitrag von Manfred Josuttis (1936–2018) mit dem Titel „Dimensionen homiletischer Kompetenz“¹⁷ heraus, der auch für die Formulierung einer „liturgischen Kompetenz“ hilfreich ist; 3) etwa zehn Jahre nach Herms und Josuttis wird der Begriff der Kompetenz in der Pfarrbilddiskussion aufgegriffen: die im „Diskussionspapier zur V. Würzburger Konsultation über Personalplanung in der EKD“¹⁸ implementierten Kompetenzen haben den Anstoß für den nachfolgenden Berufsbild-Diskurs in den Landeskirchen gegeben, der um die Jahrtausendwende geführt worden ist, aber auch darüber hinausreicht.¹⁹ In den erschienenen Veröffentlichungen, die allerdings nur sehr selektiv auf die bestehende Geschichte des Kompetenz-Begriffs und den dabei getroffenen

¹⁵ Vgl. Eilert HERMS, Was heißt „theologische Kompetenz“?, in: DERS., Theorie für die Praxis – Beiträge zur Theologie, München 1982, 35–49.

¹⁶ Vgl. Die Kompetenz des Predigers im Spannungsfeld zwischen Rolle und Person, hg. v. Rolf ZERFASS – Franz KAMPHAUS i. Zusammenarbeit m. d. COMENIUS-INSTITUT, Münster 1979.

¹⁷ Vgl. Manfred JOSUTTIS, Dimensionen homiletischer Kompetenz, in: ebd., 42–68.

¹⁸ Vgl. Der Beruf des Pfarrers / der Pfarrerin heute. Ein Diskussionspapier zur V. Würzburger Konsultation über Personalplanung in der EKD, Hannover 1989.

¹⁹ Vgl. Nikolaus SCHNEIDER – Volker A. LEHNERT, Berufen – wozu? Zur gegenwärtigen Diskussion um das Pfarrbild in der Evangelischen Kirche, Neukirchen-Vluyn 2009, 30–39.

Differenzierungen und die Argumentationsmuster zurückgreifen,²⁰ sind im Grunde alle relevanten Gedanken zum Thema bereits einmal durch-exerziert worden.²¹ Auf diesen Berufsbild-Diskurs können wir leider nicht eingehen, sondern greifen lediglich zwei Beiträge heraus, die in dieser Zeit erschienen sind: 4) Im Rahmen seiner Praktischen Theologie fordert Wilhelm Gräb (1948–2023) eine „religionshermeneutische Kompetenz“²²; 5) als Folge der Veröffentlichung des Evangelischen Gottesdienstbuches im Jahr 1999 beschreibt Harald Schroeter (geb. 1961) liturgische Kompetenzen.²³ 6) Abschließend seien die liturgischen Kompetenzen aus reformierter Sicht erwähnt, wie sie David Plüss (geb. 1964) im Jahr 2011 formuliert.²⁴

1) Herms versteht unter einer Kompetenz – in Abgrenzung zur Definition von Noam Chomsky (geb. 1928) – „eine spezifische Qualifikation von Handeln“²⁵. Während Chomsky aber zwischen Kompetenz und Performanz, also der grundsätzlichen Befähigung einerseits und ihrer je

²⁰ Vgl. nur die Beiträge des Themenheftes: Der pastorale Beruf. Anforderungen an die Ausbildung und Charakteristika der Berufstätigkeit = Pth 89/12 (2000).

²¹ Man lese nur den Beitrag von Martina PLIETH, Kompetenz und Performanz als Kategorien pastoraltheologischen Denkens und Handelns, in: PTh 90 (2001) 349–367, die – anders als in den bislang genannten Beiträgen – ausführlich auf die Herkunft des Begriffs der Kompetenz eingeht, dabei allerdings – im Gegensatz zu z. B. Eilert Herms – an der Unterscheidung zum Begriff der Performanz festhält. Außerdem differenziert sie bereits zwischen fachlicher, personaler und sozialer Kompetenz (vgl. 362 f.).

²² Wilhelm GRÄB, Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh 1998, 318.

²³ Vgl. Harald SCHROETER, Das Evangelische Gottesdienstbuch und die liturgische Didaktik, in: DtPfBl 4 (2000) 194–198.

²⁴ Vgl. David PLÜSS, Liturgische Kompetenz aus reformierter Sicht, in: konstruktiv. Theologisches aus Bern 42 (2011) 5–6. Im selben Heft beschreibt Angela Berlis (geb. 1962) auch liturgische Kompetenzen aus christkatholischer Sicht, vgl. ebd., 3–4. Wir beschränken uns hier aber auf die reformierte Sicht.

²⁵ HERMS, Was heißt „theologische Kompetenz“?, 35.

aktuellen Realisierung andererseits, unterscheidet,²⁶ wendet Herms den Blick auf das Handeln. Unter Handeln wiederum versteht Herms „eine spezifische Weise menschlichen Verhaltens“, freilich nur solches Handeln, „in dem wir ‚bewußt‘, ‚absichtlich‘, ‚planmäßig‘ auf unsere Umwelt einwirken“²⁷. Ein solches Verhalten ist „an ganz bestimmten Vorstellungen“²⁸ ausgerichtet. Allerdings gibt es Handlungen, „die ihr Ziel erreichen, und andere, bei denen dies nicht gelingt“²⁹. Herms führt dies nun darauf zurück, dass in dem einen Fall unsere handlungsleitenden Vorstellungen mit der Wirklichkeit des Lebens übereinstimmt, in dem anderen Fall aber nicht.³⁰ Darum bedarf es der Theorie, um der Realität angemessene Leitvorstellungen zu entwickeln.³¹ Ein Handeln, das sich „an bewährten theoretischen Einsichten“³² ausrichtet, ist also ein kompetentes Handeln.³³ Theologische Kompetenz ist für Herms einen Spezialfall kompetenten Handelns überhaupt.³⁴ Dabei hebt Herms vor allem auf die Einheit von Theorie und Praxis ab, weil sich theologisches Handeln nur dann als kompetent erweisen kann, wenn es sich „auf einen Gegenstandsbereich bezieht, der als praxisprovozierende Wirklichkeit in der Welt erscheint, theoretischer Erkenntnis

²⁶ Vgl. Noam CHOMSKY, Aspekte der Syntax-Theorie (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 42), Frankfurt a. Main 1973, 14, wobei es bei Chomsky vor dem Hintergrund seiner Theorie einer „generativen Grammatik“ genauer um die „Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (*competence*; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprachverwendung (*performance*; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)“ geht.

²⁷ HERMS, Was heißt „theologische Kompetenz“?, 36.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., 37.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. ebd.

³² Ebd., 38.

³³ Im Einzelnen gliedert Herms weiter auf: Ein kompetentes Handeln ist ein „selbstbewußtes“, ein „phantasievolles“, ein „realistisches“, ein „kritisches und konstruktives“, ein „kreatives“ Handeln und ein Handeln in der „Einheit von Theorie und Praxis“, vgl. ebd., 38–40 (die Kursivsetzung ist jeweils entfernt worden).

³⁴ Vgl. ebd., 40.

zugänglich und in handlungsorientierenden Theorien erfaßbar ist“³⁵. Dass Herms diesen Gegenstandsbereich für die Theologie unter Rückgriff auf Schleiermacher als „unmittelbares Selbstbewusstsein“ bestimmt, dessen Clou darin besteht, dass es sich in dieser Selbstreflexivität nur als von außen gegründet durchschauen kann,³⁶ braucht uns hier nicht weiter zu bekümmern. Wichtig ist die letzte Konsequenz, die Herms daraus zieht: Theologische Kompetenz ist „ein auf das Erstarken personaler Identität (Religiosität) gerichtetes Handeln, das sich von den entfalten Implikationen der Religiosität selber leiten läßt. Insofern könnte man sagen: Die entfaltete, theoretisch ausgearbeitete persönliche Identität des Theologen ist das einzige Steuerinstrument seiner kompetenten beruflichen Praxis.“³⁷ Ziel theologischer Ausbildung ist für Herms daher die „Auslösung von Reflexionsgängen“³⁸.

2) Schon Josuttis kann die unbedachte Ingebrauchnahme des „Modeworts“ der Kompetenz für die Homiletik kritisieren,³⁹ stellt sich aber der ihm aufgegebenen Herausforderung und versteht Kompetenz als ein Geflecht aus personalen, sprachlichen und gesellschaftlichen Dimensionen.⁴⁰ Daraus formuliert Josuttis ein „Grundmodell von Dimensionen homiletischer Kompetenz“⁴¹, bestehend aus personalen, sprachlichen und sozialen Dimensionen. In einem zweiten Schritt korreliert Josuttis die personale Dimension mit den beiden anderen Dimensionen, um auf diese Weise zu „Rahmenbedingungen methodisch vollzogener homiletischer Kompetenz“⁴² zu gelangen. Auf diesen Komplex können wir an dieser Stelle nicht eingehen. Bedeutsam für unsere Zwecke ist aber, dass Josuttis die „homiletische Kompetenz“ in die drei aufeinanderfolgenden Akte von „Wahrnehmung“, „Interpretation“ und „Produktion“ gliedert. Der Vorgang

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. ebd., 42.

³⁷ Ebd., 48.

³⁸ Ebd., 49 (die Kursivsetzung ist entfernt worden).

³⁹ Vgl. JOSUTTIS, Dimensionen homiletischer Kompetenz, 44.

⁴⁰ Vgl. ebd., 48.

⁴¹ Ebd., 49.

⁴² Ebd.

der „Wahrnehmung“ bezieht sich sowohl auf den Text, die Gemeinde und die eigene Person und setzt „hermeneutische[] Fähigkeiten zur methodischen Rezeption sprachlicher, sozialer und psychischer Phänomene“⁴³ voraus. Der Vorgang der „Interpretation“ besteht auf der einen Seite aus einer sinnvollen Auswahl „aus der Fülle der Informationen, die die Wahrnehmung am Text, an der Gemeinde und an ihm selber erbringt“⁴⁴. Auf der anderen Seite besteht dieser Vorgang in einer sinnvollen Verknüpfung der ausgewählten Informationen.⁴⁵ Josuttis sieht das eigentliche Problem der „homiletischen Kompetenz“ darin, „daß die Entscheidungsakte der Selektion und Kombination von Informationen durch drei untergründig verbundene Entscheidungsmechanismen gelenkt werden, Entscheidungsmechanismen theologischer, psychologischer und soziologischer Art“⁴⁶. Der Vorgang der „Produktion“ schließlich umfasst zwar auch die Versprachlichung dessen, was in der Interpretation geleistet worden ist, geht für Josuttis aber darüber hinaus. „Homiletische Kompetenz“ wird für Josuttis erst in der „Beurteilung des Produktes, also der gehaltenen Predigt“⁴⁷ greifbar. „Kompetenz bei der homiletischen Produktion bedeutet dann, die Anforderungen der homiletischen Situation, die durch die in dieser Situation relevanten sozialen Faktoren repräsentiert werden, angemessen wahrnehmen zu können.“⁴⁸ Nimmt man das von Josuttis vorgestellte Schema als Beurteilungskatalog, dann folgen daraus die Kriterien der Relevanz, der Sachgemäßheit, der Verständlichkeit, der Echtheit und der Richtigkeit.⁴⁹

3) Unter der Fragestellung, welche „grundlegenden beruflichen Fähigkeiten“⁵⁰ einer Pfarrperson eignen sollen, werden im „Diskussionspapier zur V. Würzburger Konsultation über Personalplanung in der EKD“ drei Kompetenzen unterschieden, die aber „keine voneinander getrennt zu betrach-

⁴³ Ebd., 58.

⁴⁴ Ebd., 60.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Ebd., 61.

⁴⁷ Ebd., 63.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. ebd., 64 f.

⁵⁰ Der Beruf des Pfarrers / der Pfarrerin, 26 (Überschrift).

tende professionelle Fertigkeiten oder Fähigkeiten“⁵¹ sein sollen, sondern zusammengenommen als der „ganzheitliche[] Ausdruck der theologischen Existenz“⁵² verstanden werden müssten. Unterschieden werden: 1. Theologische Kompetenz,⁵³ 2. missionarische Kompetenz“⁵⁴ und 3. Kybernetische Kompetenz.⁵⁵ Eine „theologische Kompetenz“ wird durch ein „wissenschaftliches Studium der Theologie“ erworben. Dieses Studium vermittelt „grundlegende Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten...“, die zu theologischer Urteilsfähigkeit führen“⁵⁶. Die durch die Anführungszeichen angezeigte umstrittene Bezeichnung einer „missionarischen Kompetenz“ wird durch drei weitere Kompetenzen näher spezifiziert: sie umfasst eine „dialogische Kompetenz“⁵⁷, eine „argumentative Kompetenz“⁵⁸ und eine „exemplarische Handlungskompetenz“⁵⁹. Unter einer „kybernetischen

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd.

⁵³ Interessanterweise wird auf Herms Ausführungen zur „theologischen Kompetenz“ nicht explizit Bezug genommen; man kann nur vermuten, dass sie implizit doch eingewirkt haben.

⁵⁴ Die Anführungszeichen sind kein Versehen, wir folgen damit dem Diskussionspapier. Offensichtlich ist man sich dieser Kompetenz bzw. ihrer adäquaten Bezeichnung nicht sicher.

⁵⁵ Liest man das elf Jahre später erschienene Heft der Pastoraltheologie und darin z. B. den Beitrag von Peter Bukowski, Rückfragen an die akademische theologische Ausbildung, in: PTh 89 (2000) 473–482, dann ist die Diskussion nicht sehr weit über das Diskussionspapier hinausgekommen. Jedenfalls bezieht sich Bukowski immer noch – ohne es anzugeben – auf das Diskussionspapier, wenn er schreibt: „Die pastorale Praxis erfordert ein aktives Einbringen theologischer Kompetenz. Neben theologischem Wissen und Urteilsfähigkeit ist dazu ein hohes Maß an kommunikativer und kybernetischer Kompetenz gefragt“ (ebd., 480).

⁵⁶ Der Beruf des Pfarrers / der Pfarrerin, 27.

⁵⁷ Vgl. ebd., 31.

⁵⁸ Vgl. ebd., 32.

⁵⁹ Vgl. ebd., 33.

Kompetenz“ wird schließlich „ein planvolles zielgerichtetes Handeln“⁶⁰ verstanden: die „notwendige Steuerungsfähigkeit der beruflichen Praxis“⁶¹.

4) Im Rahmen seiner Praktischen Theologie geht Wilhelm Gräb davon aus, dass „gelebte Religion“ nicht nur in einer institutionell verfassten Weise, in Kirchen beispielsweise, anzutreffen ist, sondern ein „kommunikativer Tatbestand“, also eine Weise von Lebensdeutung ist, die sich in der eigenen Lebensführungspraxis niederschlägt. Daraus zieht Gräb die Konsequenz, dass sich Praktische Theologie diesen Begriff der Religion zu eigen machen und daher ihr Gegenstandsfeld erweitern muss.⁶² Die Aufgabe der Praktischen Theologie müsse darum – dieser Erweiterung entsprechend – in der „Feststellung“ und der „Förderung“ von „gelebter Religion“ bestehen.⁶³ Diese Aufgabe bezeichnet Gräb nun als „religionshermeneutische Aufgabe“⁶⁴. An anderer Stelle spricht er von einer „Hermeneutik der gelebten Religion“ – und die Praktische Theologie sucht „deren kulturelle Ausdrucksgestalten zu verstehen, ... immer am Leitfaden der kritischen Frage nach der lebensorientierenden Evidenz, die sie für die Menschen, ihre Welt und deren Gestaltung erfüllen können“⁶⁵. Unter der Überschrift „Anforderungen an die religionshermeneutische Kompetenz im Pfarrberuf heute“ plädiert Gräb für die „Ausbildung einer kulturhermeneutischen Kompetenz, welche die gelebte christliche Religion in anderen Formen als den unmittelbar kirchlichen wahrzunehmen bzw. in dieselben hinein zu kommunizieren erlaubt“⁶⁶. Die Profession des Pfarrberuf bestünde demnach darin, „Religion als ... bürgerlichen Beruf auszuüben. In dessen kompetenter Wahrnehmung sollten“ Pfarrerinnen und Pfarrer „fähig sein, die Deutungsangebote der christlichen Religion im Kontext unterschiedlicher

⁶⁰ Ebd. (Seitenrand).

⁶¹ Ebd., 34.

⁶² Vgl. GRÄB, Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen, 39–41.

⁶³ Vgl. ebd., 41.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd., 44.

⁶⁶ Ebd., 318.

Lebensformen, ästhetischer Ausdrucksweisen und Alltagskulturen auf überzeugungskräftige Weise zu kommunizieren“⁶⁷.

5) Kurz nach Veröffentlichung des Evangelischen Gottesdienstbuches im Jahr 1999 beschäftigt sich Harald Schroeter⁶⁸ mit dessen liturgiedidaktischen Implikationen und Konsequenzen. Das anspruchsvolle Konzept des Evangelischen Gottesdienstbuches, das hohe Anforderungen an die Gestaltung von Gottesdiensten stellt, verlange nämlich, so Schroeter, nach einer entsprechend hohen liturgischen Kompetenz.⁶⁹ Schroeter nimmt die bereits bekannte Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz von Chomsky auf, wobei er einen kritischen Einwand von Jürgen Habermas (1929–2026) aufgreift, so dass „Kompetenz und Performanz als sich gegenseitig bedingende Phänomene in den Blick“⁷⁰ kommen. Daraus zieht Schroeter den Schluss, dass „liturgische Kompetenz [...] nicht ohne liturgische Performanz erlernt werden“⁷¹ kann. In der Auseinandersetzung mit den im Ergänzungsband zum Evangelischen Gottesdienstbuch abgedruckten Überlegungen „Zur Feier des Gottesdienstes“ kommt Schroeter einerseits zu theologischen und andererseits zu humanwissenschaftlichen Dimensionen liturgischer Kompetenz:⁷² Zur „theologischen Dimension“ zählen „theologische Kompetenz“, „praktisch-theologische Kompetenz“, „hermeneutische Kompetenz“ und „spirituelle Kompetenz“, zur „humanwissenschaftlichen Dimension“ zählen „kulturelle Kompetenz“, „rituelle Kompetenz“, „kommunikative Kompetenz“, „inszenatorische Kompetenz“, „darstellende Kompetenz“ und „sprachliche Kompetenz“.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Zu dieser Zeit noch Harald Schroeter, erst später Harald Schroeter-Wittke.

⁶⁹ Vgl. SCHROETER, Das Evangelische Gottesdienstbuch und die liturgische Didaktik, 195b. Den Begriff einer „liturgischen Kompetenz“ hat vor Schroeter aber bereits Peter CORNEHL, Liturgische Bildung, in: JLH 32 (1989) 1–18, hier: 14 gebraucht.

⁷⁰ SCHROETER, Das Evangelische Gottesdienstbuch und die liturgische Didaktik, 195c.

⁷¹ Ebd.

⁷² Vgl. ebd., 196b–197a.

6) Ebenso wie Schroeter spricht auch Plüss von liturgischer Kompetenz in der Einzahl und sieht diese Kompetenz aus (Teil-)Kompetenzen zusammengesetzt, die er als „Leitlinien“ versteht, weil sie nicht „unmittelbar handlungspraktisch“ sind, sondern „das liturgische Bewusstsein und den liturgischen Habitus“ beschreiben und auf diese Weise die „konkrete liturgische Praxis [...] orientieren“⁷³. Allerdings ist die liturgische Kompetenz von Voraussetzungen abhängig, die Plüss als „exegetische[], historische[] und systematisch-theologische[] Kenntnisse und Reflexionsfähigkeiten“ bezeichnet, „die im Theologiestudium vermittelt werden“⁷⁴. Als (Teil-)Kompetenzen unterscheidet Plüss zwischen **1.** Performativer Kompetenz, **2.** Kompetenz der Medialität, **3.** Kompetenz der dreifachen Aufmerksamkeit (auf den Bibeltext, das eigene Erleben und die Gemeinde) und **4.** Ritualkompetenz. Schließlich nennt Plüss außerdem noch „die Rollenkompetenz, die Körperkompetenz oder die Raumkompetenz“⁷⁵.

7) Wenn wir diese sechs Vorkommnisse des Kompetenz-Begriffs im Bezugssystem der Theologie zusammenfassen, dann fällt mindestens ein Doppeltes auf:

Zunächst, dass der Begriff der Kompetenz schon früh auch in die evangelische Theologie eingeführt worden ist. Zugleich scheint sich der Begriff nicht von selbst zu verstehen; er muss – gerade, wenn er für die Theologie in Anspruch genommen werden soll – erst noch mit Inhalt gefüllt werden. Das unternimmt z. B. Eilert Herms, indem er ihn in ein handlungstheoretisches Konzept einbettet. Wenn also in der Theologie von Kompetenz die Rede sein können soll, dann in Bezug auf Handeln, und zwar im Sinne des beruflichen Handelns eines Theologen. Das ruft eine grundlegende berufstheoretische Fragestellung auf: Woher weiß denn jemand, wie er oder sie in einem bestimmten Berufsfeld überhaupt handeln soll? Und was sind die Maßstäbe nach denen beurteilt werden kann, dass ein Handeln diesem bestimmten Berufsfeld entsprochen hat? Damit nimmt Herms, wenn man so will, eine wesentliche Einsicht der späteren bildungstheoretischen Debatte vorweg: es geht dabei nicht um irgend-

⁷³ Vgl. Plüss, Liturgische Kompetenz, 6.

⁷⁴ Ebd. (Die Kursivsetzung ist entfernt worden).

⁷⁵ Ebd.

ein willkürliches Handeln, sondern um ein Handeln, das einer „Anforderungssituation“ in diesem bestimmten Berufsfeld so entspricht, dass es für diese Situation auch tatsächlich hilfreich oder richtig ist. In gewisser Weise wird der Begriff der Kompetenz dadurch entschärft als damit nicht ein besonders herausragendes Handeln gemeint ist, sondern ein Handeln von der Art, dass jemand schlichtweg weiß, was er oder sie in dieser Situation tun muss, um sie zu bewältigen. Dieses „ich weiß, was ich tun muss, um diese Situation zu bewältigen“ wird hinsichtlich der Theologie von Herms in die Person des Theologen selbst verlegt, weil es nicht nur um angewandtes Wissen geht, das man für die Bewältigung einer Reihe ähnlicher Situationen einfach nur abzurufen bräuchte, sondern um einen Habitus im Sinne eines gebildeten Reflexionsvermögens. Aber es ist nicht nur das. Die Verankerung kompetenten Handelns im Selbstverständnis einer Person läuft auch darauf hinaus, dass er oder sie als Theologe oder Theologin nur dann kompetent handeln kann, wenn er oder sie selbst aus derjenigen Praxis lebt, die ihn oder sie kompetent handeln lässt.

Ein Zweites: Schon bei Josuttis wird auf das Problem aufmerksam gemacht, dass der Begriff der Kompetenz dazu neigt, inflationär verwendet zu werden – mit der fatalen Konsequenz, dass der Begriff mit steigender Attribuierung zunehmend entwertet wird. Dieser Versuchung konnten sich alle späteren Autoren nicht immer erfolgreich zur Wehr setzen. In Frage steht, ob es sich nur um eine Kompetenz handelt, die dann – wie bei Josuttis hinsichtlich der „homiletischen Kompetenz“ – mehrere Dimensionen beinhaltet oder um mehrere Kompetenzen, die im Verbund auftreten. In der Überschrift zu diesem Aufsatz sprechen wir mit Blick auf Josuttis jedenfalls von „liturgischer Kompetenz“ im Singular. Das dahinterstehende Problem spiegelt sich schon in Gräbs „(religions-)hermeneutischer Kompetenz“, kann aber genauso an anderen Kombinationen, wie z.B. „ästhetischer Kompetenz“ usw., aufgezeigt werden. Es muss nämlich gefragt werden, was dieser Ausdruck eigentlich besagen möchte? Oberflächlich betrachtet scheint deutlich zu sein, was damit gemeint sein soll, zumal der Kontext, in dem der Ausdruck steht, eine hinreichende Erklärung dafür zu liefern vorgibt. Die Dinge liegen aber nicht ganz so einfach. Wenn man Hermeneutik ganz allgemein als die Reflexion auf die Bedingungen des Verstehens von etwas auffasst, dann besteht eine hermeneutische Kompetenz schlicht darin, auf die Bedingungen des Verstehens von et-

was reflektieren zu können. Neben dieser eher formalen Bestimmung von Hermeneutik ließe sich aber auch eine mehr inhaltliche Bestimmung vorstellen. Dann würde es sich bei einer hermeneutischen Kompetenz um die Anwendung einer bestimmten Hermeneutik handeln, im Sinne einer bestimmten Technik oder des Achtens auf bestimmte Merkmale. Wie dem auch sei, die Verwendung des Begriffes der Kompetenz leistet jedenfalls dem Hang Vorschub, mehr oder weniger geläufige Vorgänge mit dem Nimbus des Besonderen aufzuladen, ohne damit wesentlich mehr ausgesagt zu haben. Daraus muss der Schluss gezogen werden, den Begriff der Kompetenz möglichst sparsam zu verwenden und nicht wildwüchsig Kompetenzen aufzustellen. Das heißt natürlich weder, dass eine Kompetenz nicht mehrere Aspekte oder Dimensionen in sich vereinigen kann, noch, dass man eine gewisse Hierarchie von Kompetenzen annehmen muss. Wenn beispielsweise der Beitrag zur Pfarrbilddiskussion drei Kompetenzen nebeneinander stellt, dann stellt sich nicht nur unwillkürlich die Frage, ob damit schon alles an für den Pfarrberuf notwendigen Kompetenzen abgedeckt ist, sondern auch, ob die „theologische Kompetenz“ nicht eigentlich die umfassende ist und die anderen ein Teil von dieser.

Im Folgenden schließen wir direkt an die beiden hier genannten Einsichten an.

3 Die gottesdienstliche Anforderungssituation und die liturgische Kompetenz

Kompetenzen und Anforderungssituationen stehen in einem Entsprechungs-Verhältnis zueinander. Wenn wir also eine liturgische Kompetenz formulieren wollen, dann müssen wir zunächst die Anforderungssituation klären. Dabei gehen wir sowohl davon aus, dass die Anforderungssituation aus mehreren Teilanforderungen besteht, als auch davon, dass die liturgische Kompetenz mehrere Teilaspekte enthält. Insbesondere greifen wir auf die Differenzierung in die beiden Bereiche der Fachkompetenz und der personalen Kompetenz des Deutschen Qualifikationsrahmens zurück.

3.1 *Die gottesdienstliche Anforderungssituation*

Die Anforderungssituation besteht – allgemein gesprochen – darin, einen evangelischen Gottesdienst vorzubereiten und zu leiten.⁷⁶ Eine liturgische Kompetenz muss beide Komponenten im Blick behalten und berücksichtigen; sie setzen aber unterschiedliche Schwerpunkte und müssen daher einzeln betrachtet werden:

3.1.1 *Einen evangelischen Gottesdienst vorbereiten*

In die Vorbereitung eines evangelischen Gottesdienstes spielen unterschiedliche Kriterien hinein, die wir im Folgenden nur nacheinander aufzählen können, die aber immer als zusammengehörig betrachtet werden müssen.

Wenn es darum geht, einen evangelischen Gottesdienst vorzubereiten, dann stellt sich z. B. die Frage nach der Form dieses Gottesdienstes. Prinzipiell lässt sich diese Frage nach der Seite der Tradition, also nach gegebenen Gottesdienstformen, oder nach der Seite der Innovation, also nach, für eine bestimmte Situation neu zu gestaltenden, Gottesdienstformen, hin beantworten. Allerdings sollten beide Seiten nicht gegeneinander ausgespielt werden; man darf nämlich weder der Illusion erliegen, dass es neue Gottesdienstformen geben könnte, die nicht von bereits gegebenen Gottesdienstformen abhängig sind,⁷⁷ noch sollte man das Vorurteil pflügen, dass sich gegebene Gottesdienstformen einer situativen Adaption verweigern.

- Handelt es sich um einen Gottesdienst nach Grundform 1 (Evangelische Messe) oder Grundform 2 (Predigtgottesdienst) des Evangelischen Gottesdienstbuches, handelt es sich um einen Festgottesdienst (Osternacht, Christvesper, usw.), handelt es sich um einen

⁷⁶ Vgl. dazu schon CORNEHL, Liturgische Bildung, 14, der unter liturgischer Kompetenz die Fähigkeit versteht, „Gottesdienste vorzubereiten, zu gestalten und zu leiten“.

⁷⁷ Es ist oftmals nur der Umstand, dass das, was bereits vorhanden war oder ist, entweder vergessen oder auch nie gewusst worden ist, der zu dem Eindruck führt, eine Gottesdienstform wäre tatsächlich „neu“.

Gebetsgottesdienst⁷⁸ (Lobpreisgottesdienst, usw.), handelt es sich um eine „kleine“ Gottesdienstform (Taizé-Gebet, Stundengebet, Friedensgebet, Wochenschlussandacht, usw.), handelt es sich um eine Kasualie (Taufe, Einschulung, Einweihung, usw.)? – um nur einige aber durchaus prominente Beispiele zu nennen.

Die Formfrage muss nicht der Ausgangspunkt der Vorbereitung sein, sie legt sich aber aus verschiedenen Gründen nahe, z. B. hinsichtlich der Erwartungshaltung, die Gottesdienstteilnehmende an die jeweiligen Gottesdienstformen haben; ein wesentlicher Grund besteht aber darin, dass die Frage nach der Form viele weitere Fragen impliziert:

- Welche Gemeinde oder Zielgruppe⁷⁹ versammelt sich zur Feier eines evangelischen Gottesdienstes? Jede Gottesdienstform wird

⁷⁸ In dem Agendenwerk der VELKD sollten unter der Ziffer römisch 2 sogenannte Gebetsgottesdienste veröffentlicht werden. Im Jahr 1960 ist dazu ein Erprobungsband erschienen, der in der Folgezeit nicht umgesetzt worden ist. Erst im Jahr 2011 ist als Teilband eine Agende für „Passion und Ostern“ publiziert worden.

⁷⁹ Der Begriff der „Zielgruppe“ entstammt einer Logik, nach der es möglich sein soll, einen Gottesdienst auf eine bestimmte Zielgruppe (oder neuerdings: auf ein bestimmtes Milieu) hin so zu konzipieren, dass es wahrscheinlicher wird, dass erstens das Interesse dieser Zielgruppe an diesem Gottesdienst geweckt wird, dass sie zweitens diesen Gottesdienst besucht und drittens mit seiner Gestaltung zufrieden ist. Das hat seine begrenzte Berechtigung insofern, wenn es sich bei der Zielgruppe um eine Gruppe von Menschen mit einem besonderen Bedarf handelt, wie dies z. B. bei einem Gottesdienst mit und für Kindergartenkinder der Fall sein kann. In der Geschichte seiner Einführung und Verwendung ist er aber auch als eine Art „Kampfbegriff“ verwendet worden, um zu erweisen, dass jeder Gottesdienstform eine bestimmte Zielgruppe entspricht – auch (und das ist die Front, gegen die man sich zu Wehr setzen wollte) der sog. agendarische Gottesdienst, der seinem Anspruch nach allerdings gerade kein Zielgruppengottesdienst sein möchte. Dabei ist nicht die Frage, ob dies stimmt oder nicht stimmt. Das Problem besteht vielmehr in der prinzipiell tendenziösen Attribuierung, denn dass der agendarische Gottesdienst ein Zielgruppengottesdienst ist, ist damit von vorne herein negativ bestimmt: es kann dadurch nur deutlich werden, was er nicht ist: er ist dann z. B. kein Jugendgottesdienst, kein Seniorengottesdienst, kein Familiengottesdienst usw.

von einer bereits bestehenden Gemeinde oder Gemeinschaft getragen oder auf eine potentielle hin entworfen. Es führt aber zu Irritationen, wenn das eine mit dem anderen verwechselt wird. Ein Problem ganz eigener Art kann darin bestehen, dass ein Gottesdienst, der ursprünglich für eine größere Gruppe von Menschen konzipiert war, spontan an eine kleinere Gruppe von Menschen angepasst werden muss.⁸⁰

- Welche Akteur:innen sind am Gottesdienst in welcher Weise beteiligt? Jede Gottesdienstform wird durch das Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen bestimmt, die sich auf spezifische Weise am Gottesdienst beteiligen. Dieses Zusammenspiel prägt das Erleben eines Gottesdienstes entscheidend. Ein nicht zu vernachlässigender Unterschied besteht sowohl darin, wie dieses Zusammenspiel jeweils austariert ist, als auch darin, wie die einzelnen Akteur:innen ihre jeweiligen Rollen in diesem Zusammenspiel verstehen und annehmen. Einen evangelischen Gottesdienst zu leiten bedeutet demnach, einen Gottesdienst seiner jeweiligen Form entsprechend zu leiten. Hier kann es zu Irritationen im Zusammenspiel zwischen Liturg und Gemeinde kommen, wenn der Modus der Leitung nicht der gewählten Gottesdienstform entspricht und dadurch Erwartungen der Gemeinde an eine Gottesdienstform durchbrochen werden. Wenn ein Gottesdienst beispielsweise im Rollenselbstverständnis der „Authentizität“⁸¹ vorbereitet und geleitet wird, dann hat dies unmittelbare Konsequenzen für die gewählten liturgischen Elemente und ihrer Ausführung.⁸² An einer solchen Irritation wird die Macht, die in diesem Zusammenspiel enthalten ist, symptomatisch: Liturg:innen befinden sich in einer hervorgehobenen Position der Machtausübung; Gottesdienstbesucher:innen dagegen sind dieser Machtausübung ausgeliefert. Es kommt also dar-

⁸⁰ Vgl. dazu: „Wo zwei oder drei...“ Gottesdienste mit kleiner Gemeinde feiern, hg. v. d. LITURGISCHEN KONFERENZ, Gütersloh 2010.

⁸¹ Zum Verhältnis von Authentizität, Rolle und Form vgl. Michael MEYER-BLANCK, Authentizität, Form und Bühne. Theatralisch inspirierte Liturgie, in: PTh 94 (2005) 134–145.

⁸² Wie sich das auswirkt vgl. die Schilderungen und Überlegungen von Fulbert STEFFENSKY, Was ist liturgische Authentizität?, in: PTh 89 (2000) 105–116.

auf an, einen Gottesdienst machtsensibel vorzubereiten und zu leiten.

- Welche sprachliche Gestaltung ist der jeweiligen Gottesdienstform angemessen? Jede Gottesdienstform besteht aus einer Verkettung von sprachlichen Handlungen. Als hervorgehobene sprachliche Elemente können z. B. die Begrüßung, die Gebete oder der Segen genannt werden. Diese „Texte“ können aus der Tradition angeeignet und situativ adaptiert werden, sie können aber auch eigens formuliert werden. Sie können eine strengere Gestalt bzw. einen geprägten Stil aufweisen, der dadurch entweder verstaubt oder erhaben wirken kann; sie können aber auch spontan und ungebunden sein, die dadurch aber entweder kommunikativ oder banal anmuten können. Bis zu einem gewissen Grad kann es hier zu Transpositionen zwischen den Gottesdienstformen kommen, die dann produktive Irritationen auslösen. Die Frage nach der Angemessenheit zielt darauf ab, dass es zu Verwerfungen kommen kann, wenn der Bogen in die eine oder andere Richtung überspannt wird.
- Neben sprachlichen Handlungen zeichnet sich jeder Gottesdienst durch Handlungsrouninen aus, die sich in gegangenen Wegen, vollzogenen Gesten oder bestimmten Verhaltensmustern äußern. Viele dieser Handlungsrouninen haben sich die den Gottesdienst leitenden Personen bereits habituell angeeignet, wie z. B. die Handhabung von Hostie und Kelch bei der Einsetzung des Abendmahls oder die Spendung des Schlussegens. Werden Gottesdienstformen an anderen als den gewohnten Orten gefeiert oder verlangen diese eher selten durchgeführte Gesten, wie z. B. den Zuspruch eines Segens mit Handauflegung in einem Segnungsgottesdienst, dann bedarf es einer bewussten Vorbereitung und gegebenenfalls einer gesonderten Einübung. Handlungen und Gesten sind keine zu vernachlässigenden Äußerlichkeiten, sondern dienen der Feier und dem Mitvollzug des Gottesdienstes. Ihr Einsatz muss daher gut überlegt sein, da er sonst ungewollt Irritationen auslösen kann.
- Gottesdienstformen können hinsichtlich ihrer musikalischen Gestaltung unterschieden werden; in gewisser Weise sind Gottesdienstformen mit bestimmten musikalischen Klanggestalten verbunden. Die Musik, die dort gespielt, die Lieder, die dort gesungen

werden, können geradezu als Ausschlusskriterien für eine Teilnahme gelten. Allerdings kann es auch hier in einer gewissen Bandbreite zu einem Genre-Mix kommen. In einem Gottesdienst nach den Grundformen, aber auch in einem Lobpreisgottesdienst haben Lieder innerhalb des Verlaufs oder der Dramaturgie außerdem bestimmte Funktionen, die berücksichtigt werden sollten.

- Der Einsatz von Symbolen oder Medien kann nicht nur mit spezifischen Gottesdienstformen verbunden sein. Ihre Einbindung in die Dramaturgie eines Gottesdienstes hat nicht nur Konsequenzen für dessen Aufbau, sondern auch für die dafür notwendigen Handlungen: Es führt zu einer anderen Anmutung, wenn Gemeindelieder aus einem Gesangbuch gesungen werden als wenn diese an eine Leinwand projiziert werden; es führt zu anderen Bewegungsabläufen, wenn die Kommunion in einem Kreis um den Altar vollzogen wird als wenn dies in Form eines Wandelabendmahls geschieht; es ist ein besonderes Moment, wenn in einer Osternacht das Licht von der Osterkerze ausgeteilt und von Person zu Person weitergegeben wird.
- Raum und Ritual bedingen einander: Der Raum kann das Ritual ermöglichen aber auch einschränken. Dabei geht es um Sitzplätze, Blickrichtungen und Bewegungsabläufe. Kirchenräume sind mitunter seit vielen Jahrhunderten in Gebrauch und die Personen, die in ihnen Gottesdienst gefeiert haben, haben ihre Spuren hinterlassen. Es geht aber auch um das, was in einem Raum oder an einem Ort zu sehen ist. Der Kirchenraum ist entweder selbst ein architektonisch besonders gestalteter Raum oder er beinhaltet eine Reihe von Kunstgegenständen, die auch liturgisch bedacht werden müssen. Daher ist es immer eine Frage, in welchem Raum oder an welchem Ort ein Gottesdienst stattfindet. Ist ein Gottesdienst in einem klassisch zu nennenden Kirchenraum beheimatet, wird er in einem modernen Kirchenbau gefeiert oder findet er an einem Ort in der Natur statt? Nicht jeder Kirchenraum oder jeder Ort eignet sich für jede Gottesdienstform.
- Der Faktor Zeit betrifft nicht nur die Dauer der, in der Vorbereitung ausgewählten, liturgischen Elemente und wäre damit eine Frage der Dramaturgie, sondern auch die Tageszeit, zu der ein Gottesdienst

gefeiert wird. Beide Seiten haben Auswirkungen auf das Erleben eines Gottesdienstes: Es macht einen Unterschied, ob ein Gottesdienst in den frühen Morgenstunden stattfindet oder an einem Abend, ob er am Beginn einer neuen Woche gefeiert wird oder die Geschäftigkeit des Lebens im Alltag unter der Woche unterbricht.

- Welche Dramaturgie weist die jeweils gewählte oder gegebenenfalls neu zu gestaltende Gottesdienstform auf? Auf welchem Moment im Handlungsverlauf liegt der dramaturgische Höhepunkt? Die Frage nach der Dramaturgie zielt nicht darauf ab, dass ein sachfremder Begriff von Dramaturgie an den Gottesdienst angelegt werden soll. Dennoch können der pyramidale Aufbau des klassischen Dramas nach Gustav Freytag (1816–1895)⁸³ oder das in einzelnen für sich stehenden Szenen angelegte epische Theater Bertolt Brechts (1898–1956)⁸⁴ wichtige Modelle sein, um einen Gottesdienst in seinem Aufbau wahrzunehmen und zu gestalten. Der Begriff der Dramaturgie umfasst sowohl einen Sinn für den Kairos des Handelns (verstanden als das, was zum richtigen Zeitpunkt in angemessener Weise gesagt oder getan wird, gewissermaßen als Kunst des Augenblicks) als auch einen Sinn für Ritualität (verstanden als das, was immer wieder neu in gleicher Weise gesagt oder getan wird, gewissermaßen als Kunst der Wiederholung). In beiden Fällen kommt es aber darauf an, sich der Wirkung dessen, was man sagt oder tut, bewusst zu sein.

Bei nahezu allen diesen Gestaltungsfaktoren ließe sich das Argument der Gewöhnung anbringen. Ein solches Argument verfolgt in der Regel die heimliche Agenda der Veränderung: Wenn nämlich alles nur an der Gewöhnung einer zu einem Gottesdienst versammelten Gemeinde liegt, in welcher Weise, mit welchen liturgischen Elementen, in welcher Sprach- oder Klanggestalt usw. dieser gefeiert wird, dann ist schlechterdings kaum einzusehen, warum sich eine Gemeinde nicht auch an einen anderen Stil, an eine andere Art der Begrüßung, an eine andere Art des Betens, usw. gewöhnen können sollte. Kein Historiker würde solche Gewöhnungs-

⁸³ Vgl. Gustav FREYTAG, Die Technik des Dramas, Leipzig 1863, 100.

⁸⁴ Vgl. Bertolt BRECHT, Schriften zum Theater. Über eine nicht-aristotelische Dramatik, Frankfurt a. Main 1957, 20.

effekte im Übrigen ernsthaft bestreiten wollen. Sie reichen aber nicht aus, weder um den Sinn einer Gottesdienstform zu verstehen, noch um deren Symbiose mit einer Gemeinde zu beschreiben. Wenn man also die Frage stellt, warum eine Gottesdienstform eine bestimmte Gestalt aufweist oder – aus Sicht der Gottesdienstbesucher:innen – weiterhin aufweisen sollte, dann ist die Antwort in der formierenden Kraft dieser Gottesdienstform selbst begründet.⁸⁵ Diese impliziert nicht nur eine bestimmte – in einer gewissen Spannbreite möglichen – Weise ihrer Aufführungspraxis, sondern erklärt auch, warum Menschen eine Gottesdienstform genau so feiern wollen, wie sie es gewohnt sind.

3.1.2 Einen evangelischen Gottesdienst leiten

Die Vorbereitung eines Gottesdienstes ist nur die eine Seite der Anforderungssituation; die andere Seite besteht in der Umsetzung des Vorbereiteten in seiner Performanz. Obwohl die Vorbereitung für sich stehen und für sich betrachtet werden kann, so zielt sie doch darauf ab, ins Werk gesetzt zu werden. Das Ziel der Vorbereitung ist die Feier eines evangelischen Gottesdienstes, in diesem Fall genauer: die Leitung eines evangelischen Gottesdienstes. Die Anforderung besteht darin, diese Leitung wahrzunehmen, so dass das symbiotische Geschehen zwischen den einzelnen Akteuren gelingen kann und eine gemeinschaftliche Feier des Gottesdienstes möglich wird. Diese Anforderung impliziert eine bestimmte Haltung, einen Habitus, der sich in dem Modus der Umsetzung bemerkbar macht. Für diesen Modus stehen der den evangelischen Gottesdienst leitenden Person alle Ausdrucksdimensionen ihres Körpers zur Verfügung: Sitzen, Stehen, Bewegen, Sprechen, Schauen usw. Zwar kann sich die den Gottesdienst leitende Person in der Vorbereitung Vorstellungen darüber machen, an welchem Ort sie sitzen, welche Wege sie in welcher Weise gehen, in welcher Tonalität, mit welcher Betonung, in welchem Rhythmus usw. sie die „Texte“ sprechen, mit welchen Gesten sie den Segen austeilen wird;

⁸⁵ Um diesen Aspekt des Gottesdienstes ist es in den vergangenen Jahren etwas ruhiger geworden, vgl. zuletzt aber Stefan SCHWEYER, Die prägende Kraft von Gottesdiensten. Wie Formen uns formen, in: Martin P. GRÜNHOLZ – Frank HINKELMANN (Hgg.), Der kostbare Schatz biblischer Ethik, Petzenkirchen 2025, 79–105.

usw. Aber erst in der Performanz können die Resonanzen auf das eigene Verhalten wahrgenommen und auf diese in angemessener Weise reagiert werden.

3.2 Die liturgische Kompetenz

Um den Begriff der Kompetenz nicht inflationär zu verwenden, beschränken wir uns unter Aufnahme des *Deutschen Qualifikationsrahmens* auf die Differenzierung zwischen Fachkompetenz und personaler Kompetenz. Allerdings beginnen wir mit der personalen Kompetenz, weil sich bei der Anforderung, einen evangelischen Gottesdienst vorzubereiten und zu leiten, die Fachkompetenz nicht von der personalen Kompetenz trennen lässt: Fachkompetenz und personale Kompetenz sind vielmehr wechselseitig integriert und zwar in der sogleich zu entfaltenden Doppelsinnigkeit von „sich verstehen *auf*“ = Fachkompetenz, die ein „sich verstehen *als*“ = personale Kompetenz enthält.

3.2.1 Personale Kompetenz

Wir haben oben bereits auf die praxistheoretischen Implikationen des Kompetenz-Begriffs hingewiesen. Kompetenz zeigt sich demnach in einer bestimmten Weise des Handelns; allerdings geht es dabei nicht um ein Handeln schlechthin, sondern um ein spezifisches, dem Gegenstand angemessenes Handeln, um handwerkliche Tätigkeiten, um Handlungs-routinen, um eingeübtes Verhalten, um einen Habitus usw. Insofern es bei dieser Praxis aber – mit Andreas Reckwitz – um ein „sich verstehen *auf*“ geht,⁸⁶ beinhaltet sie immer auch eine Dimension des Deutens und Reflektierens – mithin also eine hermeneutische Dimension.

Dieses „sich verstehen *auf*“ geht mit einem „sich verstehen“ einher, setzt es einerseits voraus und geht andererseits aus ihm hervor. Wie man sich auf etwas versteht, das wird davon bestimmt, wie man sich selbst (in Bezug auf die Praxis, die man ausübt oder ausüben möchte) versteht. Die Kompetenz, um die es uns hier zu tun ist, hängt also mit einem spezifischen Selbstverständnis zusammen. Das Selbst hat sich nicht anders als darin, sich selbst in einer bestimmten Weise zu verstehen, wobei der Vor-

⁸⁶ Vgl. RECKWITZ, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, 289a.

gang dieses Verstehens abhängig ist von Zielvorstellungen und Selbstbildern, die dem Selbst aus den Diskursen der Vergangenheit und Gegenwart zur Verfügung stehen. In dem Zusammenhang des „sich verstehen auf“, konkret: des sich auf die Vorbereitung und Leitung eines Gottesdienstes zu verstehen, kommt es also darauf an, in welchem Selbstverständnis ich mich darauf verstehe: als Pfarrer:in, als Prädikant:in oder als Lektor:in. Diese Bezeichnungen spielen auf einen bestimmten „Status“⁸⁷ an, der verliehen und durch andere zugeschrieben wird und mit dem bestimmte „Erwartungen“ verbunden sind. Ein solcher „Status“ wird durch eine Ausbildung vorbereitet, durch die eine Person befähigt wird, einen bestimmten Dienst auszuüben; und er wird dadurch erlangt, indem eine ausgebildete Person von einer Institution, in deren Rahmen sie diesen Dienst ausüben soll, legitimiert wird. „Status“ und „Rolle“ sind auf der eine Seite also zu unterscheiden, sie bleiben aber auf der anderen Seite aufeinander bezogen.

Mit dieser Bestimmung von „Status“ und „Rolle“ soll eine größere Klarheit erreicht werden. Aus ihr folgt erstens, dass eine Pfarrer:in, eine Prädikant:in oder eine Lektor:in auf der einen Seite diesen „Status“ zwar zugesprochen und anerkannt bekommen hat, dass dieser „Status“ auf der anderen Seite aber immer in der entsprechenden „Rolle“ realisiert werden muss. Die sich daraus ergebende Differenz kann eine reflektierte Distanz zur eigenen Rolle bedeuten, derzufolge zumindest eine Prädikant:in oder eine Lektor:in nicht immer „im Dienst“ ist. Das verhält sich für die „Rolle“ der Pfarrer:in“ anders, da hier der „Status“-Anspruch ein anderer ist. Aus dieser Bestimmung folgt zweitens, dass wir hier ausschließlich „Pfarrer:in“, „Prädikant:in“ oder „Lektor:in“ als „Rolle“ verstehen. Dadurch geraten wir in gewisse Schwierigkeiten, weil oftmals auch „Liturg:in“, „Prediger:in“ oder „Seelsorger:in“ usw. als solche „Rollen“ verstanden werden. Aus diesem Grund sprechen wir von den letztgenannten als von „Funktionen“, die von einer „Rolle“ in spezifischen Praktiken wahrgenommen werden. Für diese „Funktionen“ bieten sich aber wiederum unterschiedliche „Leitbilder“ an, wie diese ausgefüllt werden können. Solche „Leitbilder“ können von unterschiedlicher Herkunft sein: es kann sich dabei um ein erlebtes – po-

⁸⁷ Wir greifen damit auf die Rollentheorie von Ralph LINTON, *The Study of Man. An Introduction*, New York 1936, 113–131 (Chapter VIII: Status and Role).

sitives wie negatives – Vorbild handeln, dem man entweder nacheifern („so möchte ich das auch machen“) oder von dem man sich distanzieren möchte („so möchte ich das nicht machen“); es kann sich aber auch um angeeignete „Ideen“ (z. B. „für mich geht es vor allem um ...“), bewusste oder unbewusste „Bedürfnisse“ (z. B. „Ich möchte nah bei meiner Gemeinde sein“) oder um „Entscheidungen“ handeln (z. B. „Ich möchte in meinem Auftreten möglichst authentisch sein“).

Das Selbstverständnis begreift also mindestens vier Komponenten in sich: (1) Eine Person versteht sich aufgrund ihres „Status“ *als* Pfarrer:in, *als* Prädikant:in oder *als* Lektor:in; (2) dieser „Status“ ruht solange, bis er von einer Person in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen realisiert wird: erst dann agiert er oder sie *als* Pfarrer:in, *als* Prädikant:in oder *als* Lektor:in; (3) eine Pfarrer:in, eine Prädikant:in oder eine Lektor:in fungiert diesen verschiedenen Handlungszusammenhängen entsprechend *als* Liturg:in, *als* Prediger:in, *als* Seelsorger:in usw.; (4) wie aber eine Person tatsächlich seine oder ihre Funktion ausübt, das ist letztlich von den angeeigneten „Leitbildern“ abhängig.⁸⁸

3.2.2 Fachkompetenz

Auf einem Bildungsweg werden Wissen und Fertigkeiten erworben, um „sich *als* ... selbst verstehen“ und um „sich *auf* ... verstehen“ zu können. Es lässt sich trefflich darüber streiten, welches Wissen und welche Fertigkeiten für eine „liturgische Kompetenz“ tatsächlich als notwendig erachtet werden, um sie auf einem Bildungsweg zu erwerben. Solche Notwendigkeiten sind auch dem Wandel der Zeiten unterworfen. Das als notwendig erachtete Wissen kann von unterschiedlicher Tiefe oder Breite sein, u.a. auch abhängig davon, ob es sich um eine hauptamtliche oder um eine ehrenamtliche Person handelt. Auch Fertigkeiten können unter diesem Aspekt weniger oder mehr umfassend oder weitreichend sein, je nachdem wie umfassend oder weitreichend der Aufgabenbereich oder das Einsatzgebiet abgesteckt wird. Auf diese Weise könnten sich auch Spezialisierungen ausbilden lassen.

⁸⁸ Vgl. dazu Thomas MELZL, Die Lesepredigt. Studien zur Geschichte und Theorie einer homiletischen Gattung, Leipzig 2026, 299–328.

Ein solcher Erwerb von Wissen und Fertigkeiten hat jeweils zwei Seiten, die für einen nachvollziehbaren Bildungsprozess von Belang sind: Auf der einen Seite wird Wissen vermittelt und angeeignet, auf der anderen Seite muss der Erwerb dieses Wissens überprüfbar nachgewiesen werden können. Auf der einen Seite werden Fertigkeiten vorgeführt (z. B. im Sinn eines Lernens am Modell)⁸⁹ und eingeübt, auf der anderen Seite werden im Verlauf der Einübung Rückmeldungen auf die erworbenen Fertigkeiten gegeben und in dieser Rückmeldung natürlich auch anhand von Maßstäben beurteilt.

1) Wissen

Die oben beschriebene Anforderungssituation erfordert aus sich heraus ein spezifisches Wissen, um einen evangelischen Gottesdienst vorzubereiten und zu leiten.⁹⁰ Ein solches Wissen ist ein praxistheoretisches Wissen, das aus einer Praxis hervorgegangen ist und in eine Praxis mündet. Dieses Wissen steht aber nicht für sich allein, sondern ist in umfassendere Rahmenbedingungen eingebettet und mit anderen Wissensgebieten vernetzt. Mit anderen Worten: gegenüber einem Wissen, das primär auf die Vorbereitung und Leitung eines evangelischen Gottesdienstes ausgelegt ist, gibt es ein Wissen, das darauf reflektiert, was Gottesdienst an und für sich sein soll. Während das erstere „liturgisches Wissen“ genannt werden kann, ist das zweite ein „liturgiewissenschaftliches Wissen“. Beide Arten von Wissen korrespondieren miteinander. Hinzu kommt, dass sowohl „liturgisches“ wie auch „liturgiewissenschaftliches“ Wissen auf anderes Wissen zurückgreift, wie z. B. „ritualtheoretisches“, „rhetorisches“, „dramaturgisches“ Wissen usw.

Das hier anvisierte Wissen beinhaltet mehrere Dimensionen: Unter „Wissen“ kann zum einen die Akkumulation von „Informationen“ verstanden werden; „Wissen“ kann zum anderen aber auch die Konsequenz von „Einsicht“, z. B. in Zusammenhänge, sein; „Wissen“ kann schließlich so

⁸⁹ Die Bezeichnung „Lernen am Modell“ bezieht sich auf die von Albert Bandura (1925–2021) ausgearbeitete sozial-kognitive Lerntheorie.

⁹⁰ Wir können an dieser Stelle natürlich nicht grundlegend darlegen, was „Wissen“ eigentlich besagen möchte. Aus der Fülle der Literatur verweisen wir daher auf z. B. Gilbert RYLE, *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart 1997, besonders das Kapitel „Können und Wissen“ (26–77).

etwas, wie die habituelle Ablagerung von Erfahrung umfassen, im Sinne eines „how to do“.⁹¹

Diese Dimensionen sind hinsichtlich dessen, was ein Gottesdienst sein soll, durchaus umstritten. Mit anderen Worten: Es bleibt umstritten, was tatsächlich „gewusst“ werden soll oder muss, um einen evangelischen Gottesdienst vorbereiten und leiten zu können. Dieser Streit muss immer aufs Neue ausgetragen werden. Weil Wissen auf Wahrheit abzielt, kann Wissen immer nur diskursiv vorgetragen werden.

Wir können an dieser Stelle, die Wissens-Inhalte, die für die Vorbereitung und Leitung eines Gottesdienstes notwendig sind, nicht ausführlich darlegen. Zusammenfassend geht es darum, die *Geschichte*, den *Aufbau*, die *Bedeutung*, die *Funktion* und die *Wirkung* von Gottesdienstformen im Allgemeinen und von liturgischen Elementen im Besonderen zu kennen.

2) Fertigkeiten

Unter Fertigkeiten können erworbene im Unterschied zu angeborenen Fähigkeiten verstanden werden, wobei grundsätzlich gilt, dass erstere auf letzteren aufbauen. Fertigkeiten und Fähigkeiten wiederum können gemeinsam unter den Begriff des „Könnens“ gefasst werden.

Auch wenn zwischen Wissen und Fertigkeiten unterschieden wird, so ist damit doch gerade kein Gegensatz aufgemacht, wie man ihn hier vermeintlich zwischen geistigen und körperlichen Tätigkeiten annehmen könnte. In Fortführung zu dem, was oben zu den verschiedenen Dimensionen des Wissens angeführt worden ist, können Fertigkeiten aber als das Ergebnis eines Bildungsprozesses angesehen werden, so dass von ihnen als von „angewandtem Wissen“ gesprochen werden kann. Demnach erstrecken sich Fertigkeiten auf zwei Bereiche:

Der eine Bereich bezieht sich auf die Umsetzung eines Konzeptes oder auf die Anwendung von Kriterien. So unterschiedlich die Gebiete auch sind, auf denen sich Fertigkeiten hier erstrecken können, es geht letztlich immer um Urteilskraft. Diese Urteilskraft umfasst sowohl die Fertigkeit zur Aneignung einer Tradition als auch die Adaption an eine Situation. Ein Beispiel ist die Urteilskraft, ein Gebet als Gebet zu erkennen, ein passen-

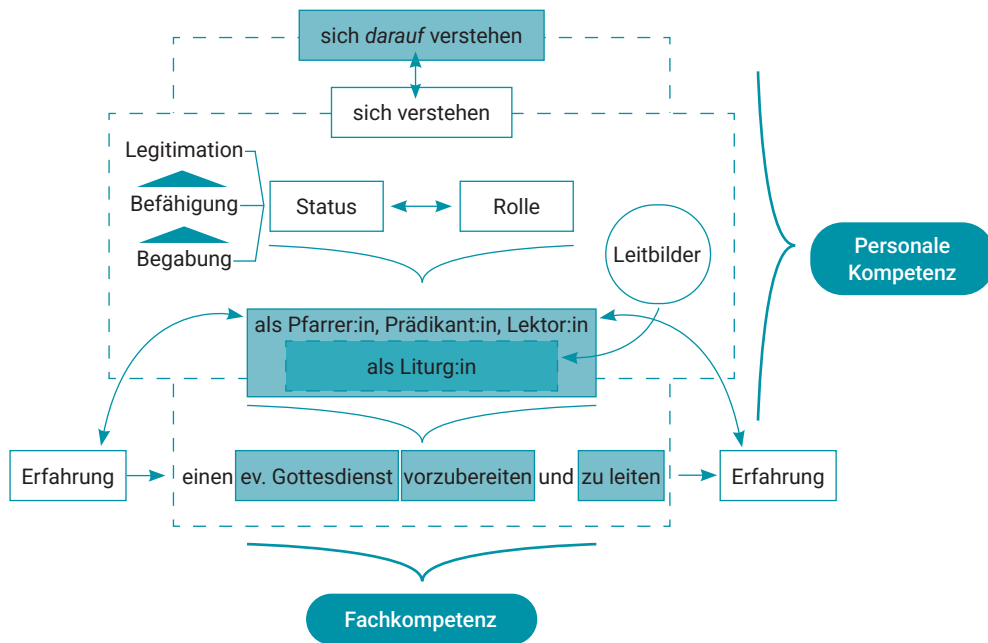
⁹¹ Vgl. dazu auch Herbert SCHNÄDELBACH, Erkenntnistheorie. Zur Einführung, Hamburg 2002, 31–37.

des Gebet aus der Gebetsliteratur auszuwählen oder ein eigenes Gebet zu schreiben. Schon hinsichtlich dieses Beispiels zeigt sich, dass das Verhältnis von geistiger und körperlicher Tätigkeit komplexer anzusetzen ist: es gibt keine Tätigkeit, die sich auf eine rein intellektuelle reduzieren lassen würde. Der einzige Unterschied, den man hier anbringen kann, ist der, dass die Fertigkeiten dieses Bereiches vor allem auf die Vorbereitung eines evangelischen Gottesdienstes abzielen.

Der andere Bereich kommt dagegen vor allem bei der Leitung eines Gottesdienstes zum Tragen. Es handelt sich hierbei um habituelle und körperliche Fertigkeiten, die bereits in der Ausbildungsphase ein-geübt werden, um dann in wiederholter Praxis aus-geübt zu werden. Man könnte hier von einem Körper-Wissen sprechen, das sich auf alle körperlichen Aspekte bezieht: Haltung, Gestik, Mimik, Aussprache usw. Um bei dem Beispiel des Gebets zu bleiben: Es ist eine Seite, ein geeignetes Gebet für einen Gottesdienst auszusuchen; es ist eine andere Seite, dieses Gebet als Gebet in rhetorisch angemessener Weise in einem Gottesdienst zu beten und nicht nur zu sprechen.

Können wird durch Erfahrung vertieft. Erfahrung ist reflektiertes Erleben. Eine Liturg:in erlebt sich selbst, sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Leitung eines evangelischen Gottesdienstes. Während des Gottesdienstes ist es ein Resonanzgeschehen, das sowohl das unmittelbare Selbsterleben beim Gehen, Stehen, Reden, Hantieren usw. als auch die Wirkung des Gehens, Stehens, Redens, Hantierens usw. auf die den Gottesdienst feiernde Gemeinde einfängt. Das Selbsterleben hier sollte dann Rückwirkungen auf die Vorbereitung eines Gottesdienstes zeitigen, indem das Selbsterleben dort entweder bestätigt oder in Frage gestellt wird.

Wir fassen das eben Gesagte abschließend in dem folgenden Schaubild zusammen:



In der folgenden Tabelle sind die voranstehenden Überlegungen in einer Tabelle übertragen worden, die allerdings nicht auf Vollständigkeit abzielt. Die einzelnen genannten Inhalte sind außerdem nicht darauf angelegt, möglichst originell zu sein; sie sind sicherlich in unterschiedlichen Zusammenhängen in ähnlichen Formulierungen bereits anzutreffen.

Anforderungssituation: Einen Gottesdienst vorbereiten und leiten	
Liturgische Kompetenz setzt sich zusammen aus	
Fachkompetenz	Personale Kompetenz
Wissen	Sozialkompetenz
<p>Aneignen</p>	<p>Nachweisen</p>
<p>Gottesdienstformen in ihrem Aufbau einschließlich ihrer Dramaturgie kennen und voneinander unterscheiden können</p> <p>Das Kirchenjahr und die spirituellen und theologischen Gehalte der Fest- und Feiertage kennen</p> <p>Hilfsmittel (wie z.B. Agenden, Lesegottesdienste, Gesangbücher, Gebetssammlungen, digitale Ressourcen...) kennen und ihrer Gewichtung entsprechend nutzen</p> <p>Lieder und ihre Funktionen kennen</p> <p>Die Bedeutung und Wirkweisen von Ritualen kennen</p> <p>Die Wirkung von Sprache kennen</p> <p>Die Lebenswirklichkeit der den Gottesdienst feiernden Gemeinde kennen</p>	<p>Mit den am Gottesdienst Mitwirkenden (Kantor, Organist, Mesner) zielführend zusammenarbeiten</p> <p>Sich selbst in angemessener Weise als die den Gottesdienst leitende Person im Gegenüber zur Gemeinde einbringen</p> <p>Gemeinschaftliches Feiern ermöglichen</p>
Fertigkeiten	Selbständigkeit
<p>Einüben</p>	<p>Rückmelden</p>
<p>Einen Gottesdienst entsprechend der Dramaturgie der jeweiligen Gottesdienstform gestalten</p> <p>Liturgische Texte hinsichtlich der jeweiligen Gottesdienstform und der jeweiligen Situation auswählen oder verfassen, aneignen, präsent sprechen</p> <p>Lieder entsprechend ihren Funktionen mit Blick auf einen konkreten Gottesdienst auswählen</p> <p>Liturgische Haltungen und Gesten den liturgischen Elementen und Gottesdienstformen entsprechend einsetzen</p> <p>Rituale ihrer Handlungslogik entsprechend durchführen</p> <p>Sprache reflektiert – sowohl der Gottesdienstform als auch der Situation angemessen – einsetzen</p>	<p>Den Prozess der Vorbereitung eines Gottesdienst in einer sinnvollen Weise gestalten</p> <p>Die eigene Rolle als Liturg:in reflektiert wahrnehmen</p>

4 *Liturgische Kompetenz als elementare liturgische Bildung?*

Die Forderung nach einer elementaren liturgischen Bildung ist keineswegs neu;⁹² sie resultiert neben vielem anderen aus den veränderten Umgebungsbedingungen, in denen evangelische Gottesdienste in der Gegenwart gefeiert werden. Bereits in den späten 1980er Jahren hat Peter Cornehl (1936-2022) mit Blick auf die Einführung der „Erneuten Agenda“ konstatiert, dass liturgische Bildung mehr ist als liturgische Kompetenz.⁹³ Er greift dabei auf Romano Guardini (1885–1968) zurück, für den Liturgie eine Symbolhandlung ist, die sich aus elementaren Vorgängen wie stehen und knien, schreiten, beten, singen usw. aufbaut.⁹⁴ Später hat Cornehl diese Forderung nach „einfachen gottesdienstlichen Grundvollzüge[n]“⁹⁵ erneuert.⁹⁶ Dabei bleibt er sich aber des Zusammenhangs zwischen dem Einfachen und dem Vielfältigen, zwischen dem Elementaren und dem Komplexen bewusst.⁹⁷

Wenn wir diesen Gedanken aufgreifen, dass Gottesdienste im Wesentlichen aus einer Verkettung von elementaren körperlichen Vollzügen bestehen, dann ergibt sich daraus für die Bildung liturgischer Kompetenz allerdings ein Problem. Wenn nämlich liturgische Kompetenz darin besteht, sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Differenzen von Gottesdienstformen wahrzunehmen und vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung Gottesdienste zu gestalten, dann wird in allen Gottesdienstformen zwar gesprochen, gestanden, gegangen, gekniet usw., aber nie in derselben, sondern immer nur in einer je spezifischen dieser Gottesdienstform entsprechenden Weise. Mit anderen Worten: Soll liturgische Kompetenz

⁹² Vgl. z. B. Christian GRETHLEIN, Liturgische Elementarbildung als notwendige religionspädagogische Aufgabe im modernen Deutschland, in: IJPT 1 (1997) 83–96.

⁹³ Vgl. CORNEHL, Liturgische Bildung, 1.

⁹⁴ Vgl. ebd., 2.

⁹⁵ DERS., Grundfragen gegenwärtiger liturgischer Bildung, in: LuK 7/1 (2016) 49–66, hier: 59 (die Kursivsetzung ist entfernt worden).

⁹⁶ Vgl. ebd.

⁹⁷ Vgl. ebd., 61.

gebildet werden, dann kann solche Bildung eigentlich nicht am Allgemeinen, sondern immer nur am Besonderen erfolgen. Demnach ist zwar eine liturgische Bildung an elementaren körperlichen Vollzügen denkbar, die Elementarität solcher Vollzüge darf dann aber nicht dahingehend missverstanden werden, als würde es dabei um ein Sprechen, Stehen, Gehen, Knien usw. „an sich“ gehen können.

Dass dies so betont werden muss, hat damit zu tun, das durch das „Strukturpapier“⁹⁸ vorgelegte Strukturmodell des evangelischen Gottesdienstes mindestens zwei Missverständnisse in die Welt gesetzt worden sind: Da ist zum einen das Missverständnis, dass man aus einer sog. „Grundstruktur“ von Gottesdienst heraus alle möglichen Gottesdienstformen ableiten können soll, indem man diese an der einen oder anderen Stelle besonders „ausformt“. Ein Beispiel dafür wäre, die Schriftlesung durch ein Anspiel zum selben biblischen Text zu ersetzen. Selbst wenn ein solches Vorgehen möglich und sinnvoll wäre, würde dennoch eine Regel fehlen, wie man von einer allgemeinen „Grundstruktur“ von Gottesdienst zu je besonderen Gottesdienstformen kommen soll. Mit anderen Worten: Es kann zwar einen Weg der Abstraktion von den besonderen – historisch gewachsenen – Gottesdienstformen zu einer allgemeinen „Grundstruktur“ von Gottesdienst geben, aber keinen Weg davon zurück. Dieses erste Missverständnis hängt mit dem anderen Missverständnis unmittelbar zusammen, dass alle vergleichbaren liturgischen Elemente in allen Gottesdienstformen auf derselben Ebene liegen und darum unbeschadet ihrer Eigenheiten oder der von ihnen ausgehenden unterschiedlichen Wirkungen untereinander ausgetauscht werden können. Allerdings, und das wird durch eine solche Operationalisierung übersehen, sind sie nur auf einer sehr abstrakten Ebene miteinander vergleichbar. Um bei dem eingeführten Beispiel zu bleiben: Auf dieser abstrakten Ebene besteht kein Unterschied zwischen einer Schriftlesung und einem Anspiel; sie sind beide lediglich unterschiedliche Ausführungen eines biblischen Textes. Auf der Ebene ihrer Praxis stellen sie sich in ihrer Wirkung auf die Beteiligten allerdings völlig anders dar. Werden beide Missverständnisse aber

⁹⁸ Vgl. Versammelte Gemeinde. Struktur und Element des Gottesdienstes. Zur Reform des Gottesdienstes und der Agende, vorgelegt v. d. LUTHERISCHEN LITURGISCHEN KONFERENZ, Hamburg 1974.

in ihren negativen Konsequenzen durchschaut, dann müssten nicht nur Gottesdienstformen in ihrer Unterschiedlichkeit endlich Ernst genommen werden, dann kann auch liturgische Bildung immer nur von einer Gottesdienstform her und auf diese hin erfolgen. Das bedeutet nicht, dass man sich nicht in unterschiedlichen Gottesdienstformen bilden kann, sondern nur, dass dies nicht auf eine allgemeine Weise erfolgen kann. Begrüßen, Beten, Singen, Segnen, Stehen, Gehen, Sitzen, usw. bedeutet in einer Evangelischen Messe etwas anderes als in einem Predigtgottesdienst oder in einem Lobpreisgottesdienst oder in einem Taizé-Gebet usw.

Freilich, so könnte man einwenden, müsste eine liturgische Kompetenz doch gerade darin bestehen, dass eine Liturg:in die Eigenheiten einer Gottesdienstform erkennen und entsprechend dieser Gottesdienstform agieren kann. Eine kompetente Liturg:in müsste demnach sowohl eine Evangelischen Messe, einen Lobpreisgottesdienst oder ein Taizé-Gebet vorbereiten und leiten können. Das ist im Prinzip richtig. Dem steht allerdings die Fassung des Kompetenz-Begriffs selbst entgegen, der sowohl aus einer fachlichen als auch aus einer personalen Komponente besteht. Was aufgrund dieser Fassung nämlich nicht im Blick sein kann ist ein dezidiert persönlichkeitspezifisches Moment. Denn obwohl die hier geforderte Kompetenz darin besteht, sich als Liturg:in auf das Vorbereiten und Leiten eines evangelischen Gottesdienstes zu verstehen, und darin prinzipiell beinhaltet ist, dass sich diese Kompetenz auf alle möglichen Gottesdienstformen erstreckt, so kann dieses „sich verstehen auf“ mit dem darin beinhalteten „sich selbst verstehen“ in Widerspruch geraten. Mit anderen Worten: Nicht jede Person kann oder möchte jede Gottesdienstform vorbereiten und leiten. Das kann an theologischen Divergenzen oder an ästhetischen Präferenzen hängen; das kann aber auch mit der Persönlichkeitsstruktur zu tun haben, dass einem die eine Gottesdienstform schlichtweg mehr „liegt“ als die andere.

In diesem Zusammenhang muss auf einen weiteren Punkt aufmerksam gemacht werden: Dieser Einsicht, dass nicht allgemein, sondern immer nur spezifisch geübt werden kann, entspricht auch der Bildungsvorgang selbst, der als Arbeit an der liturgischen Präsenz bezeichnet worden

ist.⁹⁹ Liturgische Präsenz ist nämlich immer Arbeit an einem konkreten Werkstück oder einer konkreten Figur. Von ihrer Herkunft her ist sie ein individuelles Coaching für ein ganz bestimmtes Setting und eben kein allgemeines Üben. Daher sollte besser nicht mehr von liturgischer Präsenz gesprochen werden, wenn von dieser Grundeinsicht abgewichen wird. Allerdings, und das muss auch dazu gesagt werden, kann ein solches individuelles Coaching gar nicht anders als an überindividuellen Maßstäben justiert werden. Das liegt in der Sache selbst begründet, keineswegs aber darin, dass bestimmte liturgische Normen durchgesetzt werden sollen. Das kann deswegen nicht anders sein, weil Kompetenzen immer die Befähigung zur Beurteilung beinhalten; ein Urteil abzugeben bedeutet aber, sich zwischen den beiden Polen eines Spektrums entscheiden zu müssen. Man könnte diesen Sachverhalt auch so ausdrücken, dass Kompetenzen – und insbesondere die Kompetenz zur Beurteilung von Kompetenzen – immer eine Ethik implizieren. Damit ist noch nichts darüber gesagt, wie ein solcher „überindividueller Maßstab“ aussehen könnte, wohl aber darüber, dass er in jedem Fall offengelegt und das Ergebnis der Beurteilung anhand dieses Maßstabes nachvollziehbar dargelegt werden muss. Nimmt man zweitens hinzu, dass es sich immer um ein bestimmtes Setting handelt, dann muss auf der einen Seite der angelegte Maßstab zu diesem Setting passen; auf der anderen Seite kann eine solche Beurteilung dann auch immer nur innerhalb dieses Rahmens Wahrheit für sich beanspruchen. Daraus ergibt sich drittens ein inhaltliches Kriterium für diesen „überindividuellen Maßstab“, der mit der *μεσότης*-Lehre des Aristoteles beschrieben werden kann.¹⁰⁰ Die „Mitte“ (*μεσότης*) zwischen zwei Extremen meint aber nicht das, was „ausgemittelt“ ist, auch nicht das „Mittelmaß“, sondern meint das, was „angemessen“ ist. Hinsichtlich der liturgischen

⁹⁹ Vgl. dazu Thomas KABEL, Handbuch Liturgische Präsenz. Zur praktischen Inszenierung des Gottesdienstes, Bd. 1, Gütersloh 2003.

¹⁰⁰ „Die Tugend ist also eine Grundhaltung, begründet auf Vorsätzen; sie liegt in der Mitte, und zwar in der Mitte in Bezug auf uns, einer Mitte, die durch Überlegung bestimmt ist, danach also bestimmt, wie der Vernünftige sie bestimmen würde. Sie ist die Mitte zwischen zwei Lastern, dem Übermaß und dem Mangel.“ ARISTOTELES, Nikomachische Ethik, Griechisch/Deutsch, übers. u. hg. v. Gernot KRAPINGER, Stuttgart 2020, 2. Buch, Abschnitt 6, 1106b–1107a.

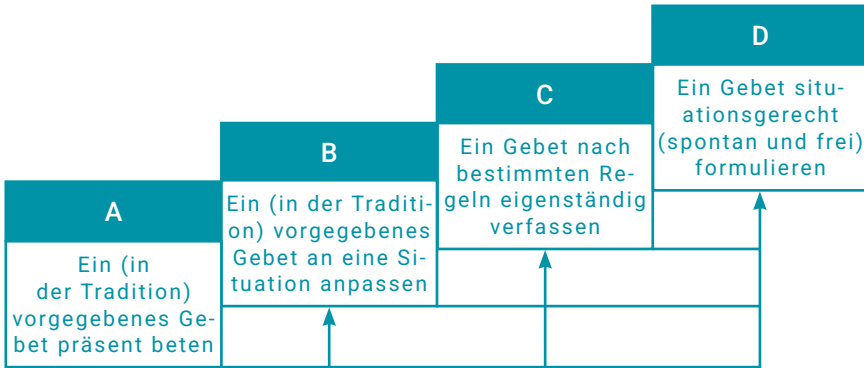
Kompetenz geht es um ein jeweils „angemessenes“ Sprechen, Verhalten oder Handeln. Das, was liturgisch „angemessen“ ist, kann aber nur im Hinblick auf eine, einen evangelischen Gottesdienst leitende, Person für ein liturgisches Element im Rahmen einer spezifischen Gottesdienstform bestimmt werden. Dabei sind mit der Gottesdienstform zugleich die Erwartungshaltungen der den Gottesdienst feiernden Gemeinde an diese Form mitgesetzt. Konkret: Was eine angemessene liturgische Begrüßung in einem Gottesdienst ist, nimmt sich z. B. für eine Evangelische Messe anders aus als für einen Lobpreisgottesdienst. Sie kann als solche auch nur innerhalb des jeweiligen Gottesdienstes als angemessen beurteilt werden. Wird dieses Kriterium missachtet, wird also z. B. die liturgische Begrüßung der Evangelischen Messe nach den Maßstäben des Lobpreisgottesdienstes beurteilt – oder umgekehrt, dann wird die jeweilige Form verfehlt.¹⁰¹ Das mag für die Form des Lobpreisgottesdienstes weniger ins Gewicht fallen als für die Form der Evangelischen Messe. Für die Evangelische Messe aber käme darin ein Misstrauen in die tragende Kraft der Form zum Ausdruck, die es nicht verträgt, zerredet zu werden.¹⁰² An dieser Stelle schließt sich der Kreis, denn dieses Misstrauen ist abhängig vom eigenen Selbstverständnis bzw. von dem Leitbild, das dieses Selbstverständnis prägt.

Nun impliziert der Kompetenz-Begriff selbst den Gedanken der Elementarität, indem er eine Kompetenz auf unterschiedlichen Niveau-Stufen angesiedelt sieht: Auf eine Anforderungssituation kann sehr unterschiedlich reagiert werden. Demzufolge gibt es einen elementaren Bereich der Praxis, der allen anderen Stufen zugrunde liegt – und alle weiteren Stufen begreifen die vorausgegangenen Stufen in sich, indem sie diese voraussetzen. Insofern der Kompetenz-Begriff einer liturgischen Kompetenz von dieser Bestimmung nicht abweichen soll, trifft dieses Modell hierarchischer Integrierung auch hier zu. Auch liturgische Kompetenz insgesamt kann – bzw. Teilaspekte liturgischer Kompetenz können – demnach auf

¹⁰¹ Sicher verträgt auch die Evangelische Messe ein angemessenes Maß an liturgischer Moderation, vgl. dazu Harald SCHROETER-WITTKKE, Liturgische Moderation. Praktisch-theologische Erwägungen zu einem exemplarischen Modus zeitgenössischer Verkündigung, in: PTh 99 (2010) 449–463; dieses Maß sollte aber nicht überstrapaziert werden.

¹⁰² Vgl. dazu noch einmal STEFFENSKY, Was ist liturgische Authentizität?

unterschiedlichen Stufen ausgeübt werden. Als ein Beispiel kann das gottesdienstliche Beten angeführt werden, das wir in der folgenden Grafik darstellen:



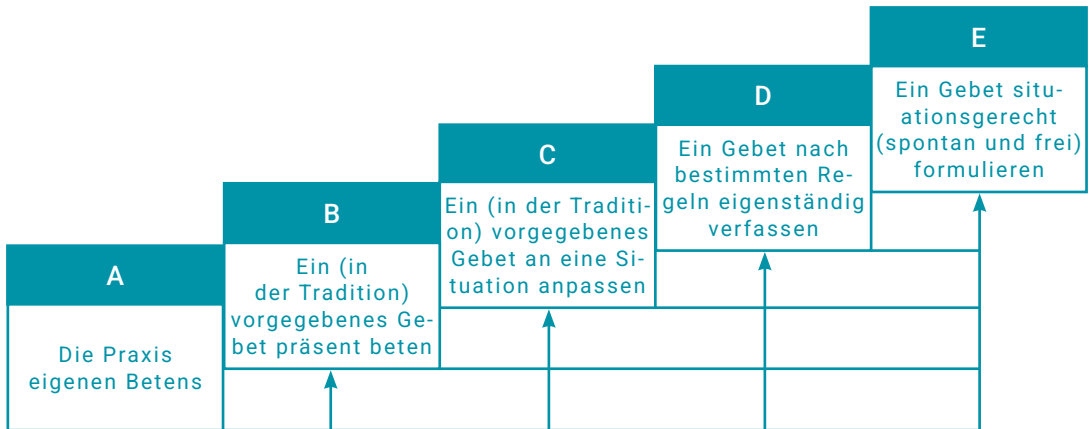
Eine solche Stufensystematik ist schon allein deshalb sinnvoll, weil nicht nur unterschiedlich ausgebildete, sondern auch unterschiedlich legitimierte Personen einen evangelischen Gottesdienst vorbereiten und leiten können: Von einer Lektor:in wird man – auch zu deren eigenem Schutz – anderes erwarten dürfen (aber keinesfalls müssen) als von einer Pfarrer:in. Wenn also eine Lektor:in ein in der Agenda vorgegebenes Gebet verwendet, dann ist das nicht nur legitim, sondern kann sogar Bestandteil der Aufgabenbeschreibung ihrer Rolle sein. Man wird aber von einer Lektor:in erwarten dürfen, dass sie aufgrund ihrer Ausbildung dieses Gebet präsent betet. Das bedeutet freilich nicht, dass nicht auch eine Pfarrer:in ein Gebet aus der Agenda verwenden dürfte.

Durch das Modell der hierarchischen Integration kann ein wesentliches Moment liturgischer Kompetenz herausgestellt werden: kein Beten, auch nicht ein Beten, das sich selbst als spontan und frei versteht, kann ein Beten ohne Vorbild sein. Dennoch kann diese Logik nicht unbesehen auf die liturgische Praxis angewendet werden, sondern muss adaptiert werden. Es sind vor allem zwei Überlegungen, die hier eine Veränderung nötig machen:

Zum einen verführt die Stufen-Symbolik dazu, die erste Stufe (hier mit „A“ bezeichnet) als gleichsam ungenügend und für die liturgische Praxis als nicht angemessen abzuqualifizieren, die letzte Stufe (hier mit „D“ bezeichnet) dagegen als das eigentlich zu erreichende Ziel anzusetzen.

Einer solchen Sichtweise muss sowohl von den unterschiedlichen Rollen (Pfarrer:in, Prädikant:in, Lektor:in), als auch von der oben vorgetragenen Argumentation her widersprochen werden, derzufolge es immer darauf ankommt, was jeweils welcher Gottesdienstform „angemessen“ ist.

Zum anderen verführt die Fokussierung auf nachvollziehbare und nachweisbare Bildungsvorgänge zur Erlangung einer liturgischen Kompetenz dazu, den tatsächlichen elementaren und somit für alle anderen Stufen grundlegenden Vollzug zu übersehen: Die spirituelle Praxis des eigenen Betens eines bzw. einer jeden Christ:in – vor und außerhalb jeglicher öffentlichen Wahrnehmung einer Rolle. Wenn überhaupt, dann wäre diese Praxis als die einzige liturgische Grundkompetenz anzusehen.¹⁰³



5 Schluss

Dass in der unmittelbaren Gegenwart die Frage nach liturgischer Kompetenz gestellt wird, ist auf der einen Seite wenig verwunderlich. Dafür können ganz unterschiedliche Gründe geltend gemacht werden.

Es kann beispielsweise darum gehen, das Verhältnis zwischen allen Personen, seien sie haupt- oder ehrenamtlich, zu regeln, die einen evangelischen Gottesdienst vorbereiten und leiten: Haben hauptamtlich tätige Personen, aufgrund ihrer Ausbildung, eine andere liturgische Kompetenz als ehrenamtlich tätige Personen? Oder kommt ihnen die gleiche liturgische Kompetenz nur in unterschiedlicher Tiefe oder Weite zu? Was setzt

¹⁰³ Vgl. Michael MEYER-BLANCK, Das Gebet, Tübingen 2019, 5. 40.

der Erwerb einer liturgischen Kompetenz an Bildung oder Ausbildung voraus? Wird liturgische Kompetenz auf einmal erworben oder über einen längeren Zeitraum hinweg?

Eine andere Spur besteht darin, dass der Anspruch, unterschiedliche Gottesdienstformen anzubieten auf den Verlust von selbstverständlich geübter liturgischer Praxis trifft. In dieser Situation bedarf es einer Besinnung auf die Grundlagen dieser Praxis. Die Formulierung einer liturgischen Kompetenz ist darum der Versuch einer Qualitätssicherung, indem die notwendig zu beachtenden Faktoren der Gottesdienstgestaltung und die Auswirkungen gestalterischer Entscheidungen zu Bewusstsein gebracht werden.

Diese Spur hat eine zweite Seite, die durchaus kontrovers gesehen werden kann. Das hat damit zu tun, dass mit dem Begriff der liturgischen Kompetenz der Anspruch einhergeht oder einhergehen könnte, einen alles übergreifenden Standpunkt einzunehmen. Das ist durchaus reizvoll, ist aber einmal mehr nicht darüber erhaben, dass damit bestimmte Interessen mit Macht durchgesetzt werden sollen. Dabei könnte doch gerade der Kompetenz-Begriff dazu geeignet sein, die liturgische Herkunft mit der liturgischen Zukunft zu verbinden. Dafür bedarf es aber historischer, systematischer und pragmatischer Kenntnisse.

Auf der anderen Seite kann es verwundern, dass die Frage nach liturgischer Kompetenz schon wieder gestellt wird. Wie es den Anschein hat, kehrt die Kompetenz-Diskussion in Intervallen wieder, und zur Zeit befinden wir uns einmal mehr auf dem Höhepunkt einer solchen Phase. Es muss aber nachdenklich stimmen, dass bereits vorhandene Überlegungen nicht mehr wahrgenommen werden, so dass es hier zu – allerdings doch nur vermeintlichen – Neuansätzen kommt, die oftmals nur das wiederholen, was bereits gedacht worden ist. Es fehlt offensichtlich die Kraft zur gründlichen Aufarbeitung der vorhandenen Ansätze. Alles in allem kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass oftmals nur allzu Bekanntes und längst Geläufiges mit dem modischen Begriff der Kompetenz garniert wird, um Innovation vorzuschützen.

Zu diesen verschütteten Überlegungen, die nach wie vor für die Bildung einer liturgischen Kompetenz notwendig sind, gehören längst bewährte Modelle der Liturgiedidaktik, wie sie es für „Schule und Gemeinde“ er-



dacht worden sind,¹⁰⁴ oder die schlichte Weitung des eigenen Horizonts dadurch, indem man verschiedene Gottesdienstformen dadurch kennenlernt, indem man sie mitfeiert.


¹⁰⁴ Vgl. Bärbel HUSMANN – Thomas KLIE, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005.

Abkürzungen

DtPfbI	Deutsches Pfarrerblatt
IJPT	International Journal of Practical Theology
JLH	Jahrbuch für Liturgik und Hymnologie
LuK	Liturgie und Kultur
PTh	Pastoraltheologie

Bibliographie

- ARISTOTELES, Nikomachische Ethik, Griechisch/Deutsch, übers. u. hg. v. Gernot KRAPINGER, Stuttgart 2020.
- BRECHT, Bertolt, Schriften zum Theater. Über eine nicht-aristotelische Dramatik, Frankfurt a. Main 1957.
- BUKOWSKI, Peter, Rückfragen an die akademische theologische Ausbildung, in: PTh 89 (2000) 473–482.
- CHOMSKY, Noam, Aspekte der Syntax-Theorie (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 42), Frankfurt a. Main 1973.
- CORNEHL, Peter, Liturgische Bildung, in: JLH 32 (1989) 1–18.
- , Grundfragen gegenwärtiger liturgischer Bildung, in: LuK 7/1 (2016) 49–66.
- Der Beruf des Pfarrers / der Pfarrerin heute. Ein Diskussionspapier zur V. Würzburger Konsultation über Personalplanung in der EKD, Hannover 1989.
- Der Europäische Qualifikationsrahmen: Förderung des Lernens, der Beschäftigung und der grenzüberschreitenden Mobilität. Zehnjähriges Bestehen, Luxemburg 2019. URL: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19190&langId=de> [Abruf: 10. Juni 2026]. 
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970.
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet v. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) am 22. März 2011. URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publication-file&v=2 [Abruf: 10. Juni 2026]. 
- FREYTAG, Gustav, Die Technik des Dramas, Leipzig 1863.

- GRÄB, Wilhelm, *Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion*, Gütersloh 1998.
- GRETHLEIN, Christian, *Liturgische Elementarbildung als notwendige religionspädagogische Aufgabe im modernen Deutschland*, in: *IJPT* 1 (1997), 83-96.
- Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*, hg. v. d. BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (Stand: 1. August 2013). URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Abruf: 10. Juni 2026]. 
- HERMS, Eilert, *Was heißt „theologische Kompetenz“?*, in: *DERS., Theorie für die Praxis – Beiträge zur Theologie*, München 1982, 35–49.
- , *Der Beitrag der Dogmatik zur Gewinnung theologischer Kompetenz*, in: *DERS., Theorie für die Praxis – Beiträge zur Theologie*, München 1982, 50–77.
- HUSMANN, Bärbel – KLIE, Thomas, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005.
- JOSUTTIS, Manfred, *Dimensionen homiletischer Kompetenz*, in: *Die Kompetenz des Predigers im Spannungsfeld zwischen Rolle und Person*, hg. v. Rolf ZERFASS – Franz KAMPHAUS i. Zusammenarbeit m. d. COMENIUS-INSTITUT, Münster 1979, 42–68.
- KABEL, Thomas, *Handbuch Liturgische Präsenz. Zur praktischen Inszenierung des Gottesdienstes*, Bd. 1, Gütersloh 2003.
- KLAFKI, Wolfgang, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*, Weinheim – Basel 1976.
- LINTON, Ralph, *The Study of Man. An Introduction*, New York 1936.
- MELZL, Thomas, *Die Lesepredigt. Studien zur Geschichte und Theorie einer homiletischen Gattung*, Leipzig 2026.
- MEYER-BLANCK, Michael, *Authentizität, Form und Bühne. Theatralisch inspirierte Liturgie*, in: *PTh* 94 (2005) 134–145.
- , *Das Gebet*, Tübingen 2019.
- RECKWITZ, Andreas, *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (2003) 282–301.
- PLIETH, Martina, *Kompetenz und Performanz als Kategorien pastoraltheologischen Denkens und Handelns*, in: *PTh* 90 (2001) 349–367.

- PLÜSS, David, Liturgische Kompetenz aus reformierter Sicht, in: *konstruktiv. Theologisches aus Bern* 42 (2011) 5–6.
- RYLE, Gilbert, *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart 1997.
- SCHNÄDELBACH, Herbert, *Erkenntnistheorie. Zur Einführung*, Hamburg 2002.
- SCHNEIDER, Nikolaus – LEHNERT, Volker A., *Berufen – wozu? Zur gegenwärtigen Diskussion um das Pfarrbild in der Evangelischen Kirche*, Neukirchen-Vluyn 2009.
- SCHROETER, Harald, *Das Evangelische Gottesdienstbuch und die liturgische Didaktik*, in: *DtPfbI* 4 (2000) 194–198.
- SCHROETER-WITTKE, Harald, *Liturgische Moderation. Praktisch-theologische Erwägungen zu einem exemplarischen Modus zeitgenössischer Verkündigung*, in: *PTh* 99 (2010) 449–463.
- SCHWEYER, Stefan, *Die prägende Kraft von Gottesdiensten. Wie Formen uns formen*, in: Martin P. GRÜNHOLZ – Frank HINKELMANN (Hgg.), *Der kostbare Schatz biblischer Ethik*, Petzenkirchen 2025, 79–105.
- STEFFENSKY, Fulbert, *Was ist liturgische Authentizität?*, in: *PTh* 89 (2000) 105–116.
- Versammelte Gemeinde. Struktur und Element des Gottesdienstes. Zur Reform des Gottesdienstes und der Agende*, vorgelegt v. d. LUTHERISCHEN LITURGISCHEN KONFERENZ, Hamburg 1974.
- WEINERT, Franz E., *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: DERS. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim – Basel 2002, 17–31.
- „Wo zwei oder drei...“ Gottesdienste mit kleiner Gemeinde feiern*, hg. v. d. LITURGISCHEN KONFERENZ, Gütersloh 2010.
- ZÜRCHER, Reinhard, *Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten*, in: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 9 (2010) 2–12.