



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

17. Jahrgang 2018, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“

Kohlmeier, T. & Reis, O. (2018). Liturgie und Schule in der Partizipationsfalle – Warum das Versprechen von Partizipation an Liturgie und Bildung ein Trugbild bleibt. *Theo-Web*, 17(2), 248–262.

DOI: <https://doi.org/10.23770/>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Liturgie und Schule in der Partizipationsfalle – Warum das Versprechen auf Partizipation an Liturgie und Bildung ein Trugbild bleibt

von

Theresa Kohlmeyer & Oliver Reis

Abstract

Für die Felder von Liturgie und Schule wurde in den letzten Jahrzehnten das Versprechen von Partizipation durch kirchen- und bildungspolitische Entscheidungen vorangetrieben. Das zweite Vatikanische Konzil öffnete liturgische Rollen für Laien und die schulische Inklusion betont die Binnendifferenzierung von (Religions-)Unterricht und damit den individuellen Zugriff auf Lerninhalte. Gerade im Vergleich der beiden Handlungsfelder wird deutlich, wie die programmatische Aufnahme der Partizipation verhindert, dass das Versprechen ausgereizt wird und stattdessen die Partizipationsmöglichkeiten begrenzt werden, um Systemoperationen zu schützen. Da die programmatischen Schutzmaßnahmen in den Feldern von Liturgie und Bildung, die mit diesem Beitrag herausgearbeitet werden, komplementär zueinander liegen, können die Felder über die blinden Flecke der jeweils anderen lernen.

Through the last decades in the fields of liturgy and school there was the promise of participation caused by church and education political decisions. The second Vatican Council opens up Roles for laity and the educational Inclusion emphasizes the differentiation and therefore the individualisation of the learning content. Comparing both fields show how the programmatic limits the whole promise of Participation, to project the system. The programmatic protection in the fields of Liturgy and school are complementary to each other, as the article will show. Because of this, both fields can learn about their blind spots from each other.

Schlagwörter: Partizipation, Liturgiekonstitution, Inklusion, Religionsunterricht

Keywords: participation, liturgical constitution, Inclusion, Religious Education

1 Ausgangslage

Im Herbst 2017 veranlasste Papst Franziskus eine Änderung des kanonischen Rechts unter Rückbezug auf das *Magnum Principium* des zweiten Vatikanischen Konzils: die *participatio* (MP 2017). Bereits 1903 kam die Forderung nach mehr Partizipation in der Liturgie – gerade an der Eucharistiefeyer – auf (MP von Papst Pius X. *Tra le sollecitudini*), die in der Liturgiekonstitution *Sacrosanctum Concilium* (SC) ihre formale Umsetzung fand. Ähnliches gilt im Bereich der Bildung. Nach einem langen Angang hat die Behindertenrechtskonvention (BRK) von 2006 in Artikel 24 die wirksame Partizipation aller an den gesellschaftlichen Chancen und speziell an einer „inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live“ formuliert, die die Bundesregierung als Rechtsnorm akzeptiert hat. Die beiden Grundlagenpapiere zu katholischer Liturgie (SC) und inklusiver Bildung (BRK) benutzen explizit den Begriff der „Partizipation“, um damit eine veränderte Mitwirkung bestimmter Akteursgruppen auszudrücken. Natürlich kann der Begriff auch als Container-Begriff gerade aufgrund seiner positiven Besetzung letztlich entleert oder sehr weich benutzt werden (Kröger, 2016, S. 14–15). Aber im Kontext von Bildung und von (katholischer) Liturgie ist dieser rechtlich bindend gemeint und definiert einen normativen Rahmen für die verschiedenen Rollenausprägungen innerhalb der Institution. Es geht um das Versprechen, „an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können“ (Straßburger & Rieger, 2014, S.

230). Im Kern ist Partizipation also eine Machtfrage. Wer ist wie in welche Entscheidungs- und Handlungsprozesse eingebunden? Dabei setzt das Konzept von Partizipation eine Zweiteilung der Gruppe voraus: Der eine Gruppenteil trägt qua Institution die Entscheidungsmacht, da ihnen vom System und der Gesellschaft die Verantwortung zugeschrieben wird, die ihnen zugeteilte Aufgabe adäquat zu erfüllen. Der andere Gruppenteil bleibt Objekt dieser Entscheidung (Straßburger & Rieger, 2014). „Partizipation“ als politischer Begriff fordert, dass sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten zugunsten der Ausgeschlossenen verändern, idealerweise sogar – als Einheitsbegriff – dass die Unterscheidung zwischen Entscheidungssubjekten und -objekten aufgehoben wird.

So haben die kirchlich-theologischen Handlungsfelder Liturgie und Religionsunterricht, die zunächst wenig direkt miteinander zu tun haben, beide einen Reformimpuls über die Forderung nach mehr Partizipation erhalten. Der Reformimpuls bezieht sich jeweils auf andere Probleme. Ihn verbindet jedoch die Vorstellung, dass die Beteiligung von Vielen an bestimmten Vollzügen, die bisher wenigen Akteuren vorbehalten waren, das interne Gut der Handlungen (gemeindliche Gottesdienstfeier/Bildung) erst realisieren hilft.

Partizipationstheorien machen nun darauf aufmerksam, dass in der Realität institutionellen Handelns die Verschiebung der Mitbestimmungsgrenze Entscheidungsverluste für die Träger bisheriger Rechte bedeutet und die Gruppe der bisherigen Entscheidungsobjekte spaltet und die als Entscheidungsobjekte Zurückbleibenden eher weiter marginalisiert. Reale Verschiebungen von Mitbestimmungen sind deshalb mit Machtfragen verbunden und führen zu Aushandlungsprozessen, wer welche Exklusionen akzeptiert. Gerade wenn Partizipation ein Wert zugeschrieben wird, der schul- oder kirchenpolitisch Top-Down gesetzt wurde, dann sind auch Prozesse der Wertverweigerung und -umgehung möglich (Schweiker, 2017, S. 215–216), so dass das positiv gemeinte Versprechen weit hinter der rechtlichen Forderung zurückbleibt und/oder in neuen Formen von Beteiligungsexklusion ausgeformt wird.

Die *These* ist nun, dass die theoretischen Reflexionsstrukturen in den Handlungsfeldern gemeindliche Liturgie und schulische Bildung den Partizipationsgedanken einerseits aufnehmen und sich daraufhin ausformen, dass sich aber zugleich neue exkludierende Strukturen ausbilden *müssen*, die im System aber unter dem Vorzeichen der gewollten Partizipation kaum beobachtet werden, so dass sogar eher verstärkende Exklusionseffekte die Folge sind. Wir beziehen uns dabei konkret primär auf die katholische eucharistische Liturgie und die Unterrichtsprozesse im Religionsunterricht. Die Festlegung auf den katholischen Gemeindegottesdienst ist dem Hintergrund geschuldet, dass in der katholischen Kirche die Partizipation von Laien an der liturgischen Gestaltung ein systemisches von der Kirchleitung als zu bearbeitendes Problem darstellt. Dass allerdings auch die evangelische Kirche und ihre Gottesdienstgestaltung trotz oder auch gerade wegen der erweiterten Partizipationsmöglichkeiten im Amt davon nicht unbetroffen ist, lässt sich zugleich erahnen (Hausendorf & Schmitt, 2017), diese Spur wird hier aber nicht weiterverfolgt. Wenn man mit einem weiten Liturgiebegriff und einem weiten Schulbegriff an die Partizipation herangeht, dann fallen z.B. Formen des Stundengebets, Gruppenandachten, genauso aber auch Prozesse der Schülerselbstverwaltung oder Schulfeste nicht unter diese Beobachtung, weil sie selbst keine Partizipationsunterscheidung (mehr) kennen, aber deshalb auch nicht von dem Partizipationsversprechen betroffen sind.

Im Folgenden wollen wir herausarbeiten, was die beiden Handlungsfelder als Partizipationsproblem wahrnehmen und wie sie darauf programmatisch reagieren. Wir werden

zunächst zwei Theoriezuschnitte zur Partizipation als Reflexionsgrundlage vorstellen. Mithilfe dieser lesen wir die Programme der Handlungsfelder und markieren dabei jeweils das Besondere je nach Handlungsfeld. In beiden Handlungsfeldern rühren die Programme nicht an den jeweiligen asymmetrischen Grundaxiomatiken und schützen die jeweiligen Grundgüter auf andere Weise. Gerade im Vergleich der Ausformungen der Partizipationsrezeption zeigen sich für uns Ansatzpunkte für ein realistisches, theologisch begründetes Partizipationsversprechen.

2 Reflexionsgrundlage der Partizipationstheorie

Zwei Ansätze sollen dabei helfen, die Problematiken und möglicherweise enttäuschten Versprechen der Partizipation in den beiden Handlungsfeldern zu verstehen. Die Partizipationspyramide formt die Rolle und Stufen zur Entscheidungsmacht aus. Schweiker (2017) differenziert dagegen mit der Teilhabe und der Teilgabe zwei strukturelle Formen der Partizipation, die jeweils auf den unterschiedlichen Stufen anzusiedeln sind.

Straßburger und Rieger formulieren in ihrer Partizipationspyramide Grade an Partizipation aus (Straßburger & Rieger, 2014, S. 19–34). Wir nehmen die Grundunterscheidung von Vorstufe und tatsächlicher Partizipation auf, differenzieren diese aber nicht exakt analog zu Straßburger und Rieger und erweitern diese. Die *Vorstufe* zur Partizipation sieht eine Top-Down-Perspektivierung vor. Die entscheidungssetzende Seite lässt das Gegenüber passiv an den Entscheidungen teilhaben. Wirklichen Einfluss auf das Ergebnis der Entscheidung haben diese aber nicht bzw. nur indirekt, sie sind quasi – im obigen Sinne – die bloßen Objekte der Entscheidung. Auf den eigentlichen *Hauptstufen* werden die Räume für kooperative Entscheidung größer. Erst hier beginnt nach Straßburger und Rieger die tatsächliche Partizipation. Es ist sinnvoll, hier noch einmal zwei Stufen zu unterscheiden: In der *ersten Hauptstufe* werden echte kooperative Entscheidungsprozesse geführt, beide Seiten erwirken gemeinsam eine Entscheidung, auch wenn die Hoheit über das Verfahren und die letzte Entscheidungsverantwortung klar zugeschrieben ist. Hierbei werden die beiden Seiten in sich homogen gedacht. Auf der *zweiten Hauptstufe* werden Freiräume für die Selbstverantwortung geschaffen, doch auch auf dieser Stufe gibt die eine Seite den Rahmen der Entscheidungsfreiheit vor, in dem Einzelne echt agieren und Verantwortung übernehmen, andere aber auch nur über die Verfahren formell an der Entscheidung beteiligt sind. Die Gruppe der im Verfahren Agierenden ist damit heterogen zu denken. Die Vorstufe sowie die beiden Hauptstufen folgen ihren eigenen „Spielregeln“, die klar definieren, wem welche Rolle und Entscheidungsmacht zu kommt und die daher für alle Beteiligten transparent sein müssen. Gelingende partizipative Praxis braucht einen Konsens beider Seiten über die Grundhaltung und den Wert sowie den Grad der Partizipation. Ohne Konsens können entweder eine Konkurrenzsituation oder ein Machtvakuum entstehen. In diesen Graden der Partizipation durchmischen sich die Rollen. Auf beiden Hauptstufen von Partizipation muss die rahmengebende Seite, die sich für ihr Feld professionalisiert hat, damit umgehen, Macht ggf. an Menschen abzugeben, die sie für weniger qualifiziert halten und dies ggf. auch sind. Daneben müssen die Menschen die Verantwortung annehmen und übernehmen wollen. Durch die Durchmischung verschiebt sich das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen den Rollen. Erst die *Spitze* der Pyramide im Sinne von Straßburger und Rieger entlässt aus der Rollendurchmischung, da hier auf den Rahmen ganz verzichtet wird. Damit verlassen die Autorinnen mit dieser Ebene aber auch den Rahmen von Partizipation, da hier keine weitere Verschiebung der Partizipationslinie zwischen Entscheidungssubjekt und -objekt möglich ist und ein System frei kooperierender Akteure entstanden ist. In den beiden Handlungsfeldern von Liturgie und religiöser

Bildung in der Schule sind nun diese Entscheidungssubjekte und -objekte sowie ihr zueinander zu bestimmen. Nach Straßburger und Rieger ist die Transparenz darüber entscheidend für gelingende Partizipationsprozesse. Die Frage ist also, wie bewusst sich die Akteure in den Handlungsfeldern der Differenz sind und wie offen sie mit dieser umgehen.

Auf den Stufen lassen sich mit Schweiker unterschiedliche strukturelle Formen der Partizipation verorten: eine *aktive* und eine *passive* Form, der Schweiker die Begriffe *Teilgabe* und *Teilhabe* zuordnet. Die *Teilhabe* ist passiv und beschreibt das grundsätzliche Sein als Teil eines Systems. Der Mensch muss nichts tun, sondern ist durch seine Anwesenheit notwendig, damit die Gemeinschaft vollständig ist. Demgegenüber lässt sich die *Teilgabe* als aktive und gestalterische Möglichkeit der Partizipation beschreiben (Schweiker, 2017, S. 226; 407). Die Unterscheidung aktiv/Teilgabe und passiv/Teilhabe steht quer zu der Unterscheidung der Stufen, da auf jeder Stufe auf beiden Seiten die zwei Partizipationsformen vorkommen können und einander zugeordnet sind. Auf der Vorstufe sind die Partizipationsformen klar gesetzt: Die entscheidungssetzende Seite ist zwingend aktiv, die Entscheidungsobjekte dagegen können rein passiv und teilhabend sein, sie können aber auch aktiv teilgeben. Das System denkt sie aber immer als aktive Teilgeber, damit das System funktioniert. Die erste Hauptstufe dagegen braucht auf beiden Seiten Aktivität, auch wenn sie auf Seiten der im Rahmen Kooperierenden immer auch Teilhabende benötigt. Die zweite Hauptstufe versteht die verfahrensgebende Seite jedoch passiv – im Sinne Schweikers – als durch ihr Sein systemrelevant. Die Entscheidung des Aktiv- und Passivseins nimmt den menschlichen Grundwert der Freiheit ernst. Auch wenn der Mensch zu einer *Teilhabe* gezwungen werden kann, ist für die *Teilgabe* die Freiheit Bedingung (Schweiker, 2017, S. 217–221; 408). D.h. zum Beispiel für den Bildungskontext, auch wenn auf staatlicher Seite Inklusionspflicht herrscht, bleibt auf Beziehungs- und Bildungsebene die Freiheit von entscheidender Bedeutung, da weder in der Beziehung noch in der Bildung eine wirkliche *Teilgabe* erzwungen werden kann. Jede Stufe der Partizipation bildet ihr eigenes Muster von *Teilhabe* und *Teilgabe* aus, das sich in den „Spielregeln“ wiederfindet. Obwohl für Straßburger und Rieger Partizipation erst mit der Hauptstufe beginnt und das Versprechen von Partizipation die Spitze der Pyramide meint, können wir nun sagen, dass sich die partizipativen Realitäten auf die Vor- und Hauptstufen beziehen und an der Spitze der Pyramide eigentlich nicht mehr von Partizipation – im Sinne der obigen Begriffsdefinition – gesprochen werden kann, da hier keine Verschiebung der Machtgrenze mehr möglich ist.

3 Das Versprechen der *participatio* für die Liturgie

3.1 Das Partizipationsproblem im Handlungsfeld Liturgie

Auf den Tag genau vierhundert Jahre nach Abschluss des Trienter Konzils mit der ersten Liturgiereform wird am 04. Dezember 1963 die Konstitution über die Heilige Liturgie verabschiedet. Mit einer dreizehnfachen Nennung wird der Begriff der *participatio* zum Programmwort der Liturgiereform (Hauserland, 2016, S. 223). Die Liturgiekonstitution setzt die gläubige Gemeinde als Trägerin der Liturgie ein. „Die Liturgie als kirchlicher Vollzug des Priestertums Jesu Christi (SC 8) ist darum eine gemeinsame Aufgabe aller, die in diesen Heildienst Jesu eingeschrieben worden sind“ (Knop, 2016, S. 244). Qua Taufe und Firmung sind alle zum gemeinsamen Priestertum berufen. Das hat zur Folge, dass die Grenzziehung nicht mehr zwischen Taufe und Amt bzw. Laien und Klerus verläuft, sondern zwischen getauft und nichtgetauft bzw. Kirche und Welt. Dass die Gemeinde nun Trägerin der Liturgie ist, wird durch die *participatio* ausgedrückt. Die *Teilhabe* der Gläubigen ist nicht liturgie-pastorale Methode. Durch sie wer-

den alle Gläubigen in das Paschamysterium Christi aufgenommen. Die Liturgie hat inzwischen gut 65 Jahre Erfahrung mit dem Konzept der Partizipation, was für Freiheitspielräume und Innovationen sorgte, aber auch zu Rollendiffusion und Rollenunsicherheiten auf Seiten von Laien und Amtspersonen führt (Haunerland, 2016, S. 226–277).

3.2 Die programmatische Aufnahme der Partizipation

Das Programmwort der *participatio* wird vom Konzil nicht definiert, aber innerhalb der Liturgiekonstitution *Sacrosanctum Concilium* mit unterschiedlichen Attributen qualifiziert, über die sich ein Verständnis dieses Begriffs entwickelt. Diese stehen jedoch in den wenigsten Fällen alleine, sondern treten in Kombinationen auf, wie z.B. bewusste, tätige und fruchtbare Teilnahme in SC 11. Die einzelnen Attribuierungen sind nicht streng voneinander zu trennen, sondern viel mehr in ihren Bedeutungen verzahnt. Die Programmatik, die sich über die verschiedenen Stellen und ihre Kontexte ergibt, verknüpft drei Aspekte:

3.2.1 Aufnahme des Partizipationsgedankens: Gemeinde als Trägerin der zugleich Dienste differenzierenden Liturgie

Die Gemeinde wird als Trägerin der Liturgie eingeführt bzw. erstgenommen.

„Die Mutter Kirche wünscht sehr, alle Gläubigen möchten zu der vollen, bewussten und tätigen Teilnahme an den liturgischen Feiern geführt werden, wie sie das Wesen der Liturgie selbst verlangt und zu der das christliche Volk [...] kraft der Taufe berechtigt und verpflichtet ist. Diese volle und tätige Teilnahme des ganzen Volkes ist bei der Erneuerung und Förderung der heiligen Liturgie aufs stärkste zu beachten, ist sie doch die erste und unentbehrliche Quelle, aus der die Christen wahrhaft christlichen Geist schöpfen sollen.“ (SC 14)

Die Verantwortung für den Vollzug der Liturgie liegt nicht länger allein auf Seiten des Klerus, sondern ist ihrem Wesen nach an die Teilnahme der Gemeinde gebunden. Jesus Christus bleibt primärer Träger der Liturgie. Anschließend kehrt die Konstitution jedoch die Reihenfolge um: Sekundäre Trägerin ist die Kirche und tertiärer Träger die Priester (Koch, 2017). So entsteht Liturgie aus dem Zueinander der verschiedenen Dienste von Laien und Geweihten. Letztes Subjekt der Liturgie ist und bleibt jedoch Jesus Christus, so dass auch in der Konstitution die Kirche bzw. die Gottesdienstgemeinschaft erst an zweiter Stelle kommt. Die Gottesdienstgemeinschaft insgesamt wird aktiv handelnd verstanden. Die Seelsorger haben dafür Sorge zu tragen, dass die Gläubigen „mit geistlichem Gewinn“ (SC 11, *participatio fructuosa*) an der Liturgie und allen liturgischen Handlungen teilnehmen. Gleichzeitig ist klar, dass die Gemeinde dieser Aufgabe aus dem Stand nicht nachkommen kann. Diese Lücke soll über die Zeit durch die liturgische Bildung der Gemeinemitglieder geschlossen werden, für die die Priester Sorge zu tragen haben. Die bewusste innere und äußere Beteiligung (SC 19) braucht also eine grundständige Bildung, ein Wissen darum, warum was gemacht wird. Auch die Instruktion *Inter oecumenici* von 1964 zur Umsetzung der liturgischen Konstitution betont in Absatz 19 noch einmal die Bedeutsamkeit der liturgischen Bildung. Für diese veränderte Rolle scheint ein ganzheitliches Selbstverständnis als getaufter Christ und die Übernahme echt liturgischer Handlungen Voraussetzung zu sein. Die Bildung eröffnet ein Versprechen, verschiebt die Erfüllung aber auch in der Zeit.

3.2.2 Begründung der Partizipation und Relativierung: Liturgie als soziales und kulturelles, aber auch heiliges Geschehen

„Wenn Riten gemäß ihrer Eigenart auf gemeinschaftliche Feier mit Beteiligung und tätiger Teilnahme der Gläubigen angelegt sind, dann soll nachdrücklich betont werden, daß ihre Feier in Gemeinschaft – im Rahmen des Möglichen – der vom Einzelnen gleichsam privat vollzogenen vorzuziehen ist. Das gilt vor allem für die Feier der Messe (...)“ (SC 27).

Dieser Absatz der Konstitution grenzt sich deutlich gegen das vorkonziliare Liturgieverständnis ab, nach dem für den gültigen Vollzug der Messfeier und zur Annahme des Messopfers für Verstorbene die Privatmesse reicht, die der Priester feiert. Mit dem Konzil wird der Vollzug des Priesters alleine dem Anspruch an Liturgie nicht gerecht, da die jeweilige konkrete Gemeinde wesentlicher Bestandteil der liturgischen Handlungen ist. Für die Praxis wird die Gemeinschaftsmesse gestärkt. Das individuelle und das gemeinsame Gebet sowie der individuelle Glauben und der Glaube der kirchlichen Gemeinschaft sind aufeinander bezogen. Die Teilnahme an Liturgie wird in dieser Ellipse mit den Brennpunkten des Einzelnen und der Gemeinschaft der glaubenden Kirche fruchtbringend (Wetter, 2014, S. 28–29). Die konkrete Gemeinschaft der liturgischen Feier ist aber eingebettet in eine Kultur, die sich ändert und/oder weiterentwickelt.

„Bei dieser Erneuerung [der Liturgie, Anm. Autoren] sollen Texte und Riten so geordnet werden, daß sie das Heilige, dem sie als Zeichen dienen, deutlicher zum Ausdruck bringen, und so, daß das christliche Volk sie möglichst leicht erfassen und in voller, tätiger und gemeinschaftlicher Teilnahme mitfeiern kann“ (SC 21).

Die Erneuerung ist an die zeitliche Veränderbarkeit einzelner liturgischer Elemente gekoppelt. Die Messordnung wird daher auf das Wesentliche reduziert und vereinfacht, von den Anhäufungen nichts sagender Riten erlöst und mit verlorengegangenen Zeichen wieder den Vorgaben der Kirchenväter angepasst. Durch diese Rückbesinnung soll die fromme, tätige Teilnahme gefördert werden (SC 50). Liturgie steht also einerseits unter den Zeichen der Zeit und ist in dieser Kontingenz auf Füllungen und Aktualisierungen angewiesen. Deshalb ist es notwendig, Teile zu verändern, „wenn sich etwas in sie eingeschlichen haben sollte, was der inneren Wesensart der Liturgie weniger entspricht oder wenn sie sich als weniger geeignet herausgestellt haben“ (SC 21). Andererseits bleibt die Liturgie dem sozialen-kulturell konstituierenden Vollzug entzogen, wenn es heilige Momente der Liturgie gibt, die „kraft göttlicher Einsetzung“ (SC 21) unveränderlich sind.

3.2.3 Rahmung des Partizipationsanliegens und Stabilisation des Systems: Liturgie der Ortsgemeinde und gebunden an die eine apostolische Kirche

In allen Vollzügen ist jede liturgische Feier und jede Feiergemeinde Teil der Kirche. So gehört zu den allgemeinen Grundsätzen der Erneuerung der Liturgie auch die „Förderung des Liturgischen Lebens in Bistum und Pfarrei“ (SC 41/42), denn „die Kirche [wird] auf eine vorzügliche Weise dann sichtbar [...], wenn das ganze heilige Gottesvolk voll und tätig an denselben liturgischen Feiern, besonders an derselben Eucharistiefeier, teilnimmt“ (SC 41). Interessanterweise differenziert die Konstitution hier zwischen der Institution Kirche („ecclesiae“) und dem Gottesvolk („totius plebis sanctae Dei“). Die volle Teilnahme meint also nicht nur, Teil des Gottesvolkes zu sein, sondern auch der Kirche. Repräsentiert wird diese Einheit einerseits durch die Feiern der Kathedralkirche, insbesondere durch den Bischof („Im Bischof sehe man den Hohenpriester seiner Herde, von dem das Leben seiner Gläubigen in Christus gewissermaßen ausgeht und abhängt“, SC 41) und andererseits durch die Pfarreien, die „auf eine gewisse Weise

die über den ganzen Erdkreis hin verbreitete sichtbare Kirche“ (SC 42) darstellen. Die Aufgliederung in Einzelgemeinden ist jedoch nur dadurch notwendig, da der Bischof nicht überall gleichzeitig sein kann (SC 42). Die Konstitution erläutert in diesem Zusammenhang nicht, ob für die volle und tätige Teilnahme die Teilnahme an der Bischofsmesse notwendig ist, da diese eine besondere normative Stellung einnimmt, oder ob die Teilnahme an der Sonntagsmesse auf Pfarrgemeinschaftsebene ausreichend ist – einerseits da diese in Beziehung zum Bischof steht, die Bischofsmesse andererseits aber nur eine besondere Messfeier in der Vielfalt liturgischer Feiern darstellt.

3.3 Analyse anhand der Partizipationstheorien

Die Liturgiekonstitution betont die Gleichheit durch das allgemeine Priestertum (SC 14). Dabei macht sie den Moment von liturgischer Bildung sehr stark und legt besonderen Wert darauf, dass diese allen Gemeindemitgliedern zukommt. Diese sollen nicht nur verstehen und nachvollziehen können, was in der Liturgie geschieht, sondern durch das Wissen befähigt und ermächtigt werden, eigenständige liturgische Handlungen zu übernehmen (Förderung der Teilgabefähigkeit). Trotz der neuen Liturgiefähigkeit und auch -bereitschaft der Gemeindemitglieder wird ihnen diese Verantwortung nicht voll gewährt. Auch die Konstitution behält bestimmte Differenzmerkmale bei. Liturgie ist und bleibt auch im Konzilsverständnis eine gegliederte Versammlung, d.h., bestimmte Akte sind dem Weiheamt, andere explizit beauftragten Rollen (z.B. Kommunionshelfer) zugeordnet. Die bleibende Asymmetrie der unterschiedlichen Rollen im liturgischen Geschehen soll den Kern, den Gegenstand, das primäre Subjekt der Liturgie schützen. Einzelnen Laien, die für die Gottesdienstleitung beauftragt werden, wird – nach intensiver liturgischer Bildung – die Wahrung und Heiligung dieses Gegenstandes zugetraut. Wenn aktuell Liturgien von beauftragten Laien übernommen werden, so durchmischen sich die Rollen und der Grad der ausgestaltenden Partizipation im Sinne der Partizipationspyramide steigt. Der Gegenstand der Liturgie bleibt aber weiterhin unantastbar. Im liturgischen Geschehen ist das Werk der Menschen kein bloßer Selbstaussdruck, es folgt einer bestimmten Struktur, die eben nicht erfunden werden kann.

Die Einarbeitung der Partizipationsidee in das Gefüge von Amt und Gemeinde löst einerseits eine emanzipative Dynamik aus, die als gesteigerte Teilnahme einzuordnen ist. Diese gesteigerte Teilnahme wird andererseits sowohl durch gesteigerte Teilgabebedingungen begrenzt. Es werden eher im integrativen Sinne Handlungsvollzüge geöffnet, die der Gemeinde zustehen, da die Unterscheidung der Gegenstände zwischen ‚der Gemeinde zur Verfügung stehend und veränderbar‘ und ‚aufgrund ihrer Heiligkeit unantastbar‘ die *participatio* unterbricht. Im Sinne der als fromm qualifizierten Teilnahme sollten die Riten und Elemente der Liturgie sowohl der Sache nach als auch der Person mit ihren Bedürfnissen bzw. dem Anliegen der Gemeinde nach angemessen sein. Mit dieser Differenzierung entsteht ein Primat der zeitlos heiligen Gegenstände gegenüber dem kulturellen Wandel und dem gemeinschaftlichen Einnehmen. Heilige Liturgie entsteht so letztlich nicht in der sozialen ko-konstruierten Praxis unter den Zeichen der Zeit. Auch hier bewirkt der Schritt der Partizipation in der internen Verarbeitung durch den Primat kulturloser heiliger Dinge eher eine verstärkte Exklusion.

Das Konzil als hierarchisch mächtigstes Instrument der apostolischen Kirche hat in der Konstitution *Sacrosanctum Concilium* einen Zeitgeist und die Einstellung einer Gruppe aufgenommen. Die liturgische Bewegung, die sich punktuell im Vorlauf des Konzils abgespielt hat, führte zu dieser Wertverordnung der *participatio actuosa* (SC 14). Einerseits sind mit dieser Top-Down-Verordnung Gefahren und Gegenbewegungen verbunden, die sich nicht zuletzt exemplarisch in der Bewahrung und Bestätigung des außerordentlichen Ritus wiederfinden. Andererseits krankt die Vorgabe dieser Einstel-

lung an dem System selbst. Die Konstitution hebt die Bedeutsamkeit des Bischofsamts hervor, der geistliches Zentrum eines Bistums sein soll. Diese Fokussierung führt die Werthaltigkeit der Partizipation ad absurdum. Das übermächtige System der apostolischen Kirche verhindert also die sich selbst auferlegte Ermöglichung von echter Partizipation, die über die partielle Abgabe bzw. Übergabe von Aufgaben hinausgeht und damit die Spitze der Partizipationspyramide. Das Versprechen echter Partizipation und damit auch an der Definition des liturgischen Gegenstandes oder primären Subjektes selbst, wird nicht erfüllt.

4 Partizipationsforderung in inklusiver Schule und Religionsunterricht

4.1 Das Partizipationsproblem im Handlungsfeld Religionsunterricht

Nach unterschiedlichen Initiativen zur Integration von Menschen mit Behinderungen in das gesellschaftliche Leben entfaltet erst die UN-Generalversammlung 2006 große Wirkung, in dem sie die Behindertenrechtskonvention mit dem Titel ‚Convention on the Rights of Persons with Disabilities‘ beschließt. Die UN-Konvention wird als Konkretisierung der allgemeinen Menschenrechte und nicht als Sonderrecht für Menschen mit Behinderung verstanden. Der Impuls wirkt sich auf die politische Steuerung der Bildungssysteme aus und führt in den Bundesländern zu verschiedenen Ausführungen in den Schulgesetzen. Ziel der inklusiven Bildung ist es, die bisherigen integrativen Strategien zu überwinden, die Schülerinnen und Schüler die Teilhabe an den Regelschulen nur dann gewährt, wenn sie die Leistungsanforderungen adaptieren könne. Deutschland ist das Industrieland mit der höchsten Intersektionalität von ökonomischem Vermögen, Bildungsabschluss und Herkunft der Eltern. Diskriminierende Differenzen wirken bis in den Religionsunterricht hinein, der sich in den Handlungskonzepten und Schülermodellierungen an den bildungsbürgerlichen Milieus orientiert. Die Selbstaufklärung des Religionsunterrichts über seine eigenen exklusionsbegünstigenden Entscheidungsprämissen steht noch bevor (Grümme, 2016). In einer inklusiven Schule gibt es keinen Grund, die passive Teilhabe zu verweigern. Vielmehr stehen die Schulen in der Pflicht, maximale aktive Teilhabe zu ermöglichen. Der Religionsunterricht steht deshalb besonders vor der Aufgabe seine exkludierenden Unterrichtsentscheidungen zu reflektieren (Schweiker, 2017; Reis, 2018; Grümme, 2016).

4.2 Die programmatische Aufnahme der Partizipation

Die konkrete Umsetzung der rechtlichen Rahmenbedingungen wird in Deutschland kontrovers diskutiert und hat zu einer ideologisch aufgeheizten Debatte geführt. Ist die passive Teilhabe aller an der Regelschule und die Auflösung des dreigliedrigen weiterführenden Schulsystems Symbol vollständiger Partizipation oder verhindert sie gerade optimale Förderung und damit Partizipation? Behält die inklusive Schule das anforderungs- bzw. vergleichsorientierte Leistungsprinzip bei oder ist Orientierung am individuellen Maßstab notwendig? Ist die radikale Förderung des Individuums das Ziel, die immer auch segregationsverstärkend wirkt oder ist die Vergemeinschaftung wichtiger, die sich vor allem an den bisher Diskriminierten ausrichten muss, um deren Partizipationschancen zu steigern (Reis, 2018, S. 26–35).

4.2.1 Aufnahme des Partizipationsgedankens: Schülerinnen und Schüler als die Subjekte methodisch geplanter Bildungsprozesse

Damit der Religionsunterricht als inklusiver Lernort die Partizipationschancen für die Schülerinnen und Schüler erhöht, soll sich der Unterricht an ihnen und ihren Lernbe-

dürfnissen ausrichten. In den Zielen, aber auch den Methodiken bedeutet Partizipation auf didaktischer Ebene die Barrierefreiheit für einen erfolgreichen individuellen Lernprozess. Mit der Inklusion geht damit die Vorstellung einher, die Lernprozesse aus der Subjektperspektive der Schülerinnen und Schüler zu denken: Sie sind die Subjekte ihrer eigenen Bildung (Feuser, 1998, S. 19–35). Beispiele wie das Baummodell von Georg Feuser (2011, S. 86–100) oder Unterrichtsentwürfe von Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker (2013, S. 129–148) setzen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler für sich entscheiden können, welche Aufgaben sie bearbeiten und welchen Interessen sie folgen möchten. Damit übernehmen die Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Rahmen die Verantwortung für die Gestaltung ihres Lern- und damit Bildungsprozesses selbst. Im Bild der vielfältigen und anregenden Lerntheke beschreiben Schweiker und Müller-Friese Bildung als ein Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage. Das Angebot können sich die Schülerinnen und Schüler nicht selbst zusammenstellen, aber der Bildungsprozess ist ihrer. Die Defizite und Einschränkungen, die Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern sehen, entstehen durch ungenügend aufbereitete Lernumgebungen, die nicht zu den Potenzialen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler passen. Die in der Religionspädagogik errungene Subjektorientierung bildet die Grundlage, um das Subjekt als Primat des religiösen Lernens zu denken, das dann methodische Angebote durch die Lehrenden erhält (Reis, 2018, S. 27–29).

4.2.2 Begründung der Partizipation und Relativierung: Bildung als sozialer Prozess und die Grenze der Individualisierung

Im Rahmen der religionspädagogischen Debatte zur Inklusion stehen die individuellen Lern- und Entwicklungsziele an erster Stelle. D.h. aber nicht, dass gerade die Lernschwächeren für ihre Bildung nur individualisierte Lernstrecken brauchen. Partizipation an Bildung bedeutet auch, Zugang zu komplexen sozialen Lernsituationen zu erhalten, die Kooperation erfordern (Schweiker, 2017). Die Subjektorientierung reicht nicht aus, sie muss über ihre Marginalisierungstendenzen aufgeklärt und mit Formen der Vergemeinschaftung kombiniert werden, damit sie nicht selbst ideologisch wird (Grümme, 2016; Schweiker, 2017, S. 276). Die soziale Einbindung erreicht vielleicht nicht immer die Höchstform, sondern verbleibt auf kommunikativem oder subsidiärem Niveau, und trotzdem werden auch diese als anregender bewertet, als dies in segregierenden Systemen möglich ist. Das Enrichment heterogener Situationen ist eine religionspädagogische Grundüberzeugung, die auch dazu berechtigt, die Ressourcen der ganzen Gruppe auf die benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu lenken (Schweiker, 2017, S. 224). Partizipation an hochwertiger Bildung meint deshalb ein Doppeltes: Individualisierung und Vergemeinschaftung und setzt beides in ein paradoxes Verhältnis. Um die Heterogenität als Bereicherung für alle zu nutzen, darf die Vergemeinschaftung nicht so stark sein, dass sich keine individuelle Praxis mehr etablieren kann. Der Erfolg der individualisierenden Praxis verstärkt die Differenzen und damit das Bereicherungspotenzial der Schülerinnen und Schüler, erhöht aber zugleich massiv die didaktische Komplexität, die Schülerinnen und Schüler produktiv in Beziehung zu setzen (Ramseger, 2014, S. 303). Dadurch werden die Anforderungen an das Lehrerhandeln erhöht, das die Individuen kooperativ, koexistent oder subsidiär in Beziehung zueinander setzt und das überhaupt die Modi der Aktivität und der Pause festlegt. Die Eröffnung einer bewusst individuell gedachten Partizipation unter heterogenen Bedingungen muss zwangsläufig die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler durch eine professionelle stellvertretende Gesamtsteuerung rahmen (Reis, 2018, S. 29–32).

4.2.3 Rahmung des Partizipationsanliegens und Stabilisation des Systems: (Religions-)Unterricht als Teil von institutioneller Bildung

Die UN-BRK als normativer Rahmen für die schulische Partizipation fordert zunächst einmal, die maximale Partizipation aller an einer funktionierenden Gesellschaft und am Bildungssystem zu ermöglichen und dabei auf diskriminierende Vorentscheidungen zu verzichten, die einfach nur aus Ressourcen Gründen getroffen werden. Im deutschen Bildungssystem ist diese Forderung schulpolitisch weitgehend in eine Schule für möglichst alle übertragen worden, so dass das Gemeinsame Lernen zum Anforderungsstandard für Unterricht und im speziellen den Religionsunterricht geworden ist. Wie wird jetzt von den Organisationen selbst diese Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten für bisher segregierte SchülerInnengruppen verarbeitet? Muss ein mehr an Partizipation durch mehr Partizipation in den internen Operationen z.B. den Lehr-/Lernprozessen, Selbstverwaltung, Schulentwicklung u.ä. organisiert werden, die insgesamt das Schulleben prägen? Für Schweiker ist diese Forderung die logische Konsequenz (Schweiker, 2017, S. 387). Aber wie verhalten sich diese Öffnungen zu dem Bildungsauftrag von Schule, der grundsätzlich Asymmetrien durch Lehrpläne, Leistungskontrollen, in den Lenkungs gremien etc. voraussetzt? Der gesellschaftliche Erwartungsrahmen und die innere Organisation von Schule werden durch die erweiterten Zugangsmöglichkeiten nicht außer Kraft gesetzt, auch wenn gerade die Religionspädagogik diese Rahmenbedingungen als partizipationsverhindernd charakterisiert (Grasser, 2014, S. 85). Der Index für Inklusion bietet einen Reflexionsrahmen, um für die individuelle Schule die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten in den Unterrichtsprozessen und deren Steuerung in der Schulentwicklung zu erhöhen (Booth & Ainscow, 2003), aber auch hier wäre noch einmal die Eigenlogik von Schule in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen zu reflektieren (Reis, 2018, S. 28). Der Religionsunterricht kann aufgrund seiner eigenen komplexen Verortung in Schule als ordentliches Schulfach einerseits und als deutlich subjektorientiert angelegtes Fach andererseits, das die in Schule üblichen Inhaltskonzentrationen und Selektionsprozesse hinterfragt, ein relevanter Ort sein, um die partizipative Schulentwicklung voranzutreiben. Gleichzeitig bleiben die Akteure an die Funktionslogik mit ihren eigenen Partizipationsmöglichkeiten gebunden (Strutzenberger-Reiter, 2016, S. 200–222). Vor überfordernden und unterkomplexen Lösungen ist also zu warnen. Der inklusive Religionsunterricht muss die realen Rahmenbedingungen ausloten und zu individuellen situativen Lösungen kommen (Schambeck, 2014, S. 203–204).

4.3 Analyse anhand der Partizipationstheorien

Die Subjektorientierung wird im Kontext inklusiver Bildung noch angeschärft. Eine inklusive Schule und auch der inklusive Religionsunterricht können die Unterrichtsprozesse selbst nur partizipativ denken. In Konzepten der offenen Schule wäre damit das Versprechen verbunden, dass Bildung nur über die Spitze der Pyramide möglich wird, wenn die Kinder und Jugendliche als Akteure ihrer eigenen Sache gedacht werden. Andererseits vollzieht sich schulische Bildung immer auch als Überschreitung der eigenen Möglichkeiten in der Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Selbstveränderung, so dass Bildung eben sowohl von der Teilhabe an äußeren Praxen als auch der bestätigenden Teilgabe von den Erwartungsrahmen von Unterricht abhängt. Bildung ist deshalb teilhabende Fremd- und teilgebende Selbstvergesellschaftung. Damit ein Subjekt in beiden Prozessen aktiv sein kann, helfen äußere methodische und ritualisierte Handlungsformen, die – mit Handlungsappellen versehen – die Eigenaktivität strukturieren helfen. Das Subjekt kann gar nicht das Subjekt von Bildung sein, wenn es nicht zugleich das Objekt von anderen ist, die einen

transzendenzfähigen Rahmen schaffen. Für religionspädagogische Prozesse gilt diese Verhältnisbestimmung insbesondere, weil der Unterrichtsgegenstand selbst nicht zur Verfügung steht und jeden Lernprozess immer wieder transzendiert.

Partizipation an Bildung ist als Maxime im System nicht einfach als Recht verallgemeinerbar, solange die Bildungsangebote in der Gemeinschaft geteilt werden müssen. Die Strategie der Individualisierung treibt zwar das Versprechen voran, dass alle in ihrer eigenen Wirklichkeit leben, ohne im „gesellschaftlichen“ Kontakt zu stehen, in der sie an der Spitze der Pyramide auch gleichzeitig ihre eigenen Akteure sind. Diese Vorstellung hat nur einen Haken: Sie löst Bildung aus dem heterogenen sozialen Feld, das in Schule überhaupt erst die Vergesellschaftungsmöglichkeit und -notwendigkeit und damit auch die Partizipationsfrage konstituiert (Harant & Cramer, 2015, S. 301–303; 307–311). Erst wenn Bildung selbst als sozialer Prozess verstanden wird, kann er die gesellschaftlichen Erwartungen so darstellen, dass überhaupt Didaktik versucht, diese soziale Situation zu ordnen und die Partizipation nicht nur in der Individualisierung, sondern in den sozialen Prozessen selbst zu erhöhen. Damit werden Ressourcenfragen selbst virulent, die nicht endgültig geklärt werden können. Anspruchsvolle Bildung für die einen geht nur über den Entzug von Bildungschancen von anderen. Teilhabe ist deshalb das eine, Teilgabe für die Bildung der anderen ist das andere. Partizipation ist auf die Koordination der Teilhabenden als Teilgebende im sozialen Feld angewiesen, die diese wiederum selbst nicht leisten können. Auch hier wird für Bildung eine externe Rolle notwendig, die Partizipation maximal nur auf den Hauptstufen denken kann.

Grundsätzlich ist alles schulische Handeln auf die gesellschaftliche Mitbestimmung bezogen und soll eine Lebenspraxis vorbereiten, die zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen befähigt. Dies macht den schulischen Bildungsauftrag und das Wesen von Schule aus, die aber die Vollmacht bekommt, die gesellschaftlichen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler und den Vollzug von Schule selbst normativ zu setzen und zu vermitteln. Das führt dazu, dass alle Entscheidungen unter dem Vorbehalt der Passung der gesellschaftlichen Vorerwartungen stehen und im Prinzip der stellvertretenden Deutung für das Kindeswohl getroffen werden. Die Partizipation und Mitentscheidungen der Schülerinnen und Schüler findet also in diesen normativen Setzungen der gesellschaftlichen Erwartungen selbstbeobachtend ihre Grenze. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler z.B. an der Schulentwicklung partizipieren können, geschieht das in diesem pädagogischen Modus – Schule erzieht immer (Harant & Cramer, 2015, S. 293). Zum Mündigwerden gehört im Idealfall auch die Sorge für den eigenen Handlungsrahmen, gleichzeitig wird die Schule darauf achten, dass die Mitverantwortung in Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Zielen bleibt. So wie im Unterricht einerseits die vollständige Partizipation denkbar ist und sie andererseits durch die Gesamtsteuerung der Lehrkraft gerahmt ist, so wird institutionell jede Partizipation noch einmal pädagogisch gerahmt. Das kann ein weiter Rahmen sein, das kann ein enger Rahmen sein, sowohl auf der unterrichtlichen Ebene, also auf der organisatorischen. Wenn Förderschulen zu Orten werden, an denen die Kinder aufgesammelt werden, die an den schulischen Prozessen dann doch nicht partizipieren können (Readiness-Modell) und es so zu Exklusionsverstärkungen an den Rändern kommt, dann wird deutlich, wie der pädagogische Rahmen von Partizipationsmöglichkeiten unter dem Vorzeichen von Inklusion flexibler geworden ist, dass für andere aber auch verschärfte Exklusionsentscheidungen getroffen werden (Schweiker, 2017, S. 221).

Aber ist es nicht möglich, die Institution so zu formen, dass sie radikal Partizipation zulässt? Wenn man sich klar macht, dass in Bildungsorganisationen wie einer Schu-

le die internen Operationen durch die hierarchisch vorgeordneten Regelsysteme so bestimmt sind, dass Partizipation der Schülerinnen und Schüler selbst in vollständig offenen Schulen ein autoritärer zugelassener Akt ist, der sich gegenüber den übergeordneten Regelsystemen legitimieren muss, dann wird die Konsequenz und Härte dieser Grenze der Partizipation deutlich. Der Religionsunterricht kann mit dieser Grenze spielen, aber als ordentliches Schulfach bleibt auch hier die oberste Pyramidenspitze verwehrt.

5 Einsichten

Das politische Versprechen auf Partizipation meint Entscheidungsprozesse auf der höchsten Ebene der Pyramide. Als solche ist sie auch im Rahmen der kirchlichen bzw. politischen Emanzipationsbewegungen als Anspruch an Liturgie und Bildung angekommen, was zwangsläufig zu Irritationen im bisherigen System führt (Schweiker, 2017, S. 214). Die oberste Stufe würde bedeuten, dass das System Schule die Gestaltung seiner Systembedingung und Operationen den freien Akteuren als Gemeinschaftsaufgabe übergibt und das System Liturgie die Definition des primären Subjekts der Liturgie zuließe, was in beiden Fällen für Spannungen sorgt, die in den oben genannten Kontexten verarbeitet werden. Die Programmatiken lassen sich als der Versuch lesen, das Versprechen in das System zu übersetzen. Die dabei auftretenden Spannungen führen zu unterschiedlichen Begründungen innerhalb der Felder, die jedoch komplementär zueinander stehen. In den beiden Bereichen von Liturgie und Religionsunterricht, in denen Partizipation explizit zur Werthaltung erklärt wurde, zeigt sich also, dass im Letzten Partizipation nicht aus dem System heraus funktioniert bzw. dieses den Zugriff auf die letzte Ebene von Partizipation aus guten Gründen schützt.

In der Liturgie konzentriert sich die Partizipationsforderung auf die Rollenteilhabe. SC behält sich aber vor, die Rollenteilgabe differenziert vorzunehmen. Die Laien werden von der Letztverantwortung befreit. Aber warum? Der Rollenschutz erfolgt nicht für die machtvoll besetzten Rollen an sich. Die Liturgie scheint ihren Gegenstand nicht einfach in die Hände der Gläubigen oder Mitfeiernden legen zu können, weil über Christus als primäres Subjekt der Liturgie nicht über Machthierarchien bestimmt wird. Diese Gegenstandsasymmetrie verhindert Partizipation auf der obersten Stufe mit Vorschriften und Normen, so dass es nicht zum vollständigen Gestaltungsfreiraum für die Gläubigen kommt. Diese selbstgesteckte Grenze der Partizipation wird jedoch nicht offen kommuniziert. Die liturgischen Formen bleiben bestehen und die möglichen differenzierten Formen der Teilgabe auf den verschiedenen Stufen der Pyramide bleiben hinter der enttäuschten Erwartung unsichtbar. Wenn die Konstitution zwar verschiedene Rollen einführt und liturgische Ordnungen den Zielgruppen anpasst, bleibt der Gegenstand aber unangetastet. Das nicht eingelöste Versprechen, die verdeckten Schutzmechanismen und die hierarchisch organisierten Formen der Teilhabe verstärken sogar noch den Eindruck, dass die Partizipationsaufnahme Exklusionen verstärkt hat. Die Partizipationsziele werden erst dann auch operationalisierbar, wenn die Heiligkeit zum einen nicht mehr als außerhalb gedacht und zum anderen an die Rolle der obersten Spitze der Pyramide gekoppelt wird.

Von der pädagogischen Inklusion könnte die Liturgie lernen, dass die Teilgabe über die verschiedenen Stufen der Partizipationspyramide hinweg die Voraussetzung dafür ist, dass ein Gegenstand seine Bedeutung entfalten kann. Die von SC angestrebte liturgische Bildung macht deutlich, dass die Teilgabe der Gemeinde eigentlich nicht kompensierbar ist. Die Heiligkeit entsteht in den Teilgabeprozessen aller Aufgaben selbst. Warum sollte den Gläubigen also nicht auch zuzutrauen sein, dass sie wissen, woran sie glauben, wie

sie diesem Glauben in Liturgie Ausdruck verleihen können und den zentralen Gegenstand der Liturgie heilig halten? Die Getauften dürfen in ihrem gemeinsamen Priestertum der katholischen Kirche ernstgenommen werden. Sie werden nicht sich in den Mittelpunkt der Liturgie stellen, sondern sind sich bewusst, dass sie ihre Aufgabe zu höheren Ehre Gottes und für ihre Beziehungsarbeit zu ihm übernehmen. Es ist zwar durchaus möglich, eine Teilgruppe zu bestimmen, um die Teilgabeequalität der anderen Teilgabeformen zu beobachten, aber dann wäre diese Differenzierung nicht mehr mit einer für alle Rollen unterhalb der Pyramidenspitze scheinbar unverfügbaren Heiligkeit zu begründen. Die Heiligkeit ist das gemeinsame Gut aller Teilgaben und damit gerade nicht Gegenstand der Pyramidenspitze. Wenn dem so wäre und auch die Partizipationsebenen über die Teilhabe an dieser Heiligkeit definiert würden, dann würde die Partizipation über sakrale Qualifikationen gesteuert. Sie wäre kein ernst gemeinter Impuls, sondern eine vom System als aktiv rekonstruierte passive Teilhabe, aus der sich die Laien trotz aller Bildung nicht befreien könnten. Diese Umdeutung macht den Reformimpuls überflüssig. Wir verstehen die oberste Stufe der Pyramide deshalb als Instrument der Qualitätssicherung gerade als nicht verhandelbar; das begrenzt zugleich die Teilgabeforderungen und entlastet vor überzogenen Ansprüchen an die Laien.

Im Inklusionsdiskurs wird zwar einerseits das Partizipationsversprechen auf allen Ebenen vom individualisierten Unterricht über die bereichernde soziale Umgebung bis hin zur Beteiligung an der Schulentwicklung (Schweiker, 2017, S. 387) gepflegt, aber im Diskurs selbst wird diese Forderung von den Lehrkräften aus in Schule als System in pädagogische Handlungen für die Kinder und Jugendlichen umgeformt. Das hat auch hier zur Folge, dass Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Spitze der Pyramide unmöglich wird. Auch der Religionsunterricht kann die Bildung nicht einfach in die Hände der zu Bildenden legen, da im System von Schule und Unterricht die Lehrenden ihre Entscheidungen aus der Perspektive der stellvertretenden Deutung heraus treffen und die individuellen Entwicklungsprozesse mit einer professionellen Gesamtsteuerung für die Bildungsprozesse rahmen. Die dadurch entstehende Rollenasymmetrie verhindert systematisch die vollständige Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihren eigenen Bildungsprozess im Sinne der Partizipationstheorie. Hier verhindert scheinbar nicht der Bildungsgegenstand die Partizipation, sondern die schulisch organisierte pädagogische Praxis.

Von der Liturgie und ihrer Gegenstandsasymmetrie wäre in diesem Feld aber zu lernen, dass die Rollenasymmetrie letztlich im Gegenstand begründet liegt und gerade als die eine Voraussetzung für die zukünftige Symmetrie als mündige Bürger zu denken ist. Die Forderung nach einer radikalen Partizipation an der Spitze der Pyramide verkennt die Transzendierungsform von Bildung. Realistische Partizipationssteigerungen gehen hier natürlich auch über die Stufen, bestehen aber vor allem darin, die bestehende Rollenasymmetrie aus Sicht der Lehrkräfte zu einer wechselseitigen Asymmetrie von Lehrenden und Lernenden für die Bildung zu ergänzen. Schule kann die Schülerinnen und Schüler nicht aus sich heraus vergesellschaften, es braucht auch die Selbstvergesellschaftung und in der sind die Subjekte autonom (Helsper, 2004, S. 64; 75). Bildende Partizipation in den Hauptstufen ist kein Defizit, sondern ein echter Gewinn. Sie verlangt aber eben auch mehr und komplexere Teilgabe von den Schülerinnen und Schülern (Reis u.a., 2018).

Das Problem von Partizipation in Liturgie und schulischer Bildung besteht aus unserer Sicht *erstens* in der verdeckten Partizipationsgrenze, *zweitens* der nicht genutzten geordneten Vielfalt an Teilgabeformen auf allen Stufen und auf beiden Seiten sowie schließlich *drittens* der hohen Kosten, die Partizipation in den Hauptstufen als Teil-

gabepflicht nach sich zieht und die mit dafür sorgen, dass suboptimale Formen in beiden Formen stabiler sind als gedacht.

Literaturverzeichnis

- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, angepasst und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Zugriff: 10.07.2018].
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion. Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), S. 639–659.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Weinheim/München: Beltz.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Franziskus I. (2017). Motu Proprium Magnum Principium, 3. September 2017. URL: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20170903_magnum-principium.html [Zugriff: 10.07.2018].
- Grasser, P. (2014). *Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, B. (2016). Art. ‚Heterogenität‘. In WiReLex. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100317/> [Zugriff: 10.04.2018].
- Hauerland, W. (2016). Participatio actuosa. Programm liturgischer Erneuerung. In W. Hauserland (Hrsg.), *Liturgie und Kirche. Studien zu Geschichte, Theologie und Praxis des Gottesdienstes* (S. 223–234). Regensburg: Friedrich Pustet-Verlag.
- Hausendorf, H. & Schmitt, R. (2017). *Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung* (Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR)). Zürich.
- Knop, J. (2016). Participatio actuosa: Liturgie feiern – Kirche sein. In B. Jeggler-Merz & B. Kranemann (Hrsg.), *Liturgie und Konfession. Grundfragen der Liturgiewissenschaft im interkonfessionellen Gespräch* (S. 240–254). Freiburg/Br.: Herder.
- Harant, M. & Cramer, C. (2015). Inklusion und Bildungswesen. Eine bildungs- und professionstheoretische Analyse. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelischer Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 287–313). Leipzig: EVA.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe u.a. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Koch, K. (2017). Summorum Pontificum als Weg innerkatholischer Verständigung und als ökumenische Brücke. In M. Graulich (Hrsg.), *Zehn Jahre Summorum Pontificum: Versöhnung mit der Vergangenheit – Weg in die Zukunft* (S. 55–85). Regensburg: Friedrich Pustet-Verlag.
- Konstitution über die heilige Liturgie „Sacrosanctum Concilium“. Zitiert nach: K. Rahner & H. Vorgrimler (1994). *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums* (S.51–90), 26. Auflage. Freiburg: Herder.
- Kröger, E. (2016). Herausforderung „Partizipation“. Das Projekt „Verantwortung teilen“ aus Forschungsperspektive. In Ders. (Hrsg.), *Wie lernt Kirche Partizipation? Theologische Reflexion und praktische Erfahrungen* (S. 5–38). Würzburg: Echter.
- Müller-Friese, A. & Schweiker, W. (2013). Inklusives Lernen im Religionsunterricht. In A. Pithan, A. Wuckelt & C. Beuer (Hrsg.), *„... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion* (S. 129–148). Münster: Comenius-Institut.
- Ramseger, J. (2014). Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 298–305). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Reis, O., Corves, A., Hoyer, I. & Nyquist, E. (2018). *Reziprozität zwischen Lehrenden und Studierenden als Kern der Kompetenzorientierung – eine Grundsatzklärung*. In NHHL (im Erscheinen).
- Reis, O. (2018). Alles eine Frage des Mindsets?! Eine Ordnung des Inklusionsdiskurses und die Folgen für die inklusive Didaktik. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religion Lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 9–46). Babenhausen: LUSA-Verlag.
- Schambeck, M. (2014). Verschiedenheit gestalten – Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entzweist. In S. Pemsel-Maier & M. Schambeck (Hrsg.), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe* (S. 186–205). Freiburgs/Br.: Herder.
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2014). *Partizipation. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Strutzenberger-Reiter, E. (2016). *Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wetter, F. (2014). Liturgiereform als Kirchenreform. Wo steht die Liturgie 45 Jahre nach dem Konzil? In M. Stuflesser (Hrsg.), *Die Liturgiekonstitution des II. Vatikanischen Konzils. Eine Relecture nach 50 Jahren* (S. 17–30). Regensburg: Friedrich Pustet-Verlag.
- Wocken, H. (2015). Verkehrte Inklusion. *Erziehung und Wissenschaft*, 7+8, S. 14–16.

Dr. Theresa Kohlmeyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn

DDr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn