

Matthias Scharer

## „.... und wenn euch eure Söhne (nicht mehr) fragen“ (vgl. Ex 12,26)

### Katechese im Gelingen und Scheitern

- ◆ Ausgehend von einer geschichtlichen wie aktuellen katechetischen Schlüsselszene aus dem Ersten Testament (Ex 12,26), erschließt der Innsbrucker Religionspädagoge Matthias Scharer wertvolle Perspektiven für den gegenwärtigen Diskurs um das Gelingen *und* Scheitern von Katechese. Als Kommunikationsgeschehen ist sie immer auch von Ohnmacht und Scheitern bedroht. Scharer votiert für eine gnadentheologisch inspirierte Katechese, in der jene Bedingungen bedacht werden, die das Interesse Gottes am Menschen ahnen, spüren und erfahren lassen und „das Weitererzählen von seiner Liebe und befreienden Macht nicht grundsätzlich behindern“. (Redaktion)

Katechese ist gegenwärtig im Kontext einer durch Markt und moderne Medien bestimmten, lebenslangen „Lerngesellschaft“ zu bedenken, die nicht nur (neo-)liberale, sondern auch religiös plurale Züge trägt. Wie in einer solchen in vieler Hinsicht unübersichtlichen Situation „Katechese gelingen kann“ (das war der ursprünglich vorgesehene Titel für diesen Beitrag), weiß vermutlich niemand. Vielmehr erhebt sich die Frage, was „Gelingen“ eines katechetischen Prozesses in einer Leistungs- und Erfolgsgesellschaft überhaupt bedeutet? Das Thema veränderte sich: „Katechese im Gelingen und Scheitern“.

Die Frage nach dem „Gelingen und Scheitern“ von Katechese dispensiert nicht von kriteriologischen Überlegungen: Gibt es eine Orientierung für gelingende oder scheiternde Katechese? Das fragende Kind und der antwortende Erwachsene stellen eine geradezu archaische Schlüsselszene

für Katechese dar. Es erscheint also sinnvoll, die biblische Szene Ex 12,26 in ihrer Einbindung in den Ritus des jüdischen Pessachfestes als geschichtlichen und aktuellen Orientierungspunkt auszuloten, um daran einige aktuelle Fragen von Katechese im „Gelingen und Scheitern“ zu klären.

1. „.... Wenn deine Tochter/dein Sohn dich fragt“: Der Anfang der Katechese in Liturgie und alltäglichem Leben

„Und wenn euch eure Söhne fragen: Was bedeutet diese Feier?, dann sagt: Es ist das Pascha-Opfer zur Ehre des Herrn, der in Ägypten an den Häusern der Israeliten vorüberging, als er die Ägypter mit Unheil schlug, unsre Häuser aber verschonte“ (Ex 12, 26b–27a).

Diese „Weisung“<sup>1</sup> des Buches Exodus geht unmittelbar in den Ritus der jüdischen Pessachfeier ein, die jede Familie jährlich vollzieht: „Mah nischtanah halailah haseh ... ,Warum ist dieser Abend anders als alle anderen?“ fragen unsere Kinder uns beim Pessach-Seder. Und wir antworten: „Weil wir Sklaven des Pharao in Ägypten waren und Gott uns befreit hat“<sup>2</sup>. Es sind „gestellte“ Szenen, in welche die Kinderfragen eingebaut sind. Fast wie bei einer Familienaufstellung: Es gibt bestimmte Rollen und Menschen, die diese Rollen spielen und darüber in Interaktion treten. Auf der einen Seite stehen die Kinder – wenn möglich die Jüngsten –, auf der anderen Seite die „Erwachsenen“ – wenn möglich der Vater. Die ganze Familie/Sippe ist „aufgestellt“ und spielt das Spiel zwischen „fragenden“ Kindern und „wissenden“ Erwachsenen mit. Es kommt nicht darauf an, ob die Kinder tatsächlich nichts davon wissen, was hier „gespielt“ wird, und ob die Erwachsenen wirklich die Eingeweihten in das religiöse Geschehen sind. Im Ritus des Pessach ver gegenwärtigt sich eine lange Geschichte, ja die Ursprungsgeschichte der Familie/Sippe und des ganzen Volkes überhaupt: In der katechetisch-kommunikativen Schlüsselszene wird ausgedeutet, wer ich bin und wer wir miteinander sind, angesichts von innerer und äußerer Unterdrückung, die durch die Jahrhunderte hin fortduert. Vor allem aber erfahren es alle und erzählen es weiter von Generation zu Generation: „Er“ ist es, der „fremde“ Gott, dessen Namen man nicht einmal aussprechen und von dem man sich und den anderen schon

gar kein „katechetisch nützliches“ Bild machen darf, der das Schreien des Volkes und damit auch die Not jedes einzelnen Menschen „hört“ und „sieht“ und der sich von Generation zu Generation als der „Ich-bin-d“ erweist und unser Schicksal wendet.

Die liturgische Einbettung der katechetischen Schlüsselszene führt uns zum Ursprung der Katechese in den christlichen Kirchen zurück und öffnet Perspektiven für heutige Auseinandersetzungen um das Gelingen und Scheitern von Katechese. Soweit wir sehen können, steht auch die Katechese der frühen Kirche in engem Zusammenhang mit der Feier des Glaubens und der Einführung in das „richtige“ Leben als Christin/Christ. In der bekannten „Geschichte der christlichen Erziehung“ fasste E. Paul den Kontext und Sinn der frühkirchlichen Katechese in folgender Weise zusammen: „Man zählt zu den Ungebildeten, jenen, die im Kreis von ‚Weibern, Kindern und Alten‘ ihre Lebensanschauung ausbreiten und sich der Kultur verweigern. Man zählt damit auch zu jenen, die betont anders leben: Diese Religion verlangt (im Gegensatz zu vielen verbreiteten Religionen) ein ‚neues Leben‘, ein neues Ethos. Entscheidend ist, dass man dieses neue Leben dadurch kennen lernt, dass man Christen erlebt, und, wo man sich davon ‚anstecken‘ lässt, mit ihnen in die Glaubensgemeinschaft sich einlebt“<sup>3</sup>. Dabei ist zu beachten, dass sich die Katechese in der Regel an Erwachsene richtete: „Von einer kirchlichen Katechese für die getauften Kinder fehlt nun jede Spur“<sup>4</sup>, schrieb bereits der bekannte Innsbrucker

<sup>1</sup> So übersetzt M. Buber das hebräische Wort Tora, das ursprünglich „Unterweisung“ im Sinne von „Lehre, Belehrung“ bedeutet: N. Lohfink, Glaubenlernen in Israel, in: Katechetische Blätter 108 (1983), 85.

<sup>2</sup> <http://www.de.chabad.org/library/article>: Judentum aus erster Hand. (Stand: 2. 2. 2008)

<sup>3</sup> E. Paul, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. 1: Antike und Mittelalter, Freiburg i. Br. u. a. 1993, 41.

<sup>4</sup> J. A. Jungmann, Katechetik, Freiburg i. Br. u. a. 1953, 11.

Katechetiker und Liturgiewissenschaftler J. A. Jungmann. Die Kinder wurden aber insofern miteinbezogen, als sie am liturgischen Geschehen und selbstverständlich am alltäglichen Leben von Christinnen und Christen beteiligt waren. Die frückkirchliche Katechese kannte die moderne Pädagogisierung der Riten, wie wir sie heute im Zusammenhang mit der Eucharistie- und Firmkatechese als Zugangsbedingung zu den Sakramenten erleben, noch nicht. Sie war eine Mystagogik, eine von Erwachsenen vollzogene „Agogik“ des Feierns und der Glaubenskommunikation, die auf den unmittelbaren Glaubensvollzug ausgerichtet war. Ob die Mystagogik in der Feier selbst oder im Anschluss an die Liturgie erfolgte, die zunächst in den Häusern und später in öffentlichen Räumen (Basiliken) stattfand, darüber gibt es unterschiedliche Auskünfte. Man kann jedenfalls den Schluss ziehen, dass gelingende Katechese vom Anfang der Kirche an weder in der Belehrung mit (theologischem) Wissen bestand, das mit dem aktuellen Lebens-/Glaubensvollzug nichts zu tun hatte, noch in den Fragen „über“ Religion oder „über“ das Leben aufging. Die frühe Katechese war anteilnehmend in den zentralen Lebens-/Glaubensvollzug der Gemeinde bzw. in deren liturgischen Vollzug eingebunden und auf diesen bezogen.

## 2. Warum und inwiefern Religionskunde oder Ethik Katechese nicht ersetzen können

Bringen wir die jüdischen und die frückkirchlichen katechetischen Szenarien mit

der heutigen Praxis von Katechese in Beziehung, dann wird es besonders spannend, wenn wir an die „katechetischen Ränder“ gehen. Dort befindet sich der Religionsunterricht seit der „Würzburger Synode“<sup>5</sup>. Im Text „Der Religionsunterricht in der Schule“ wird klar zwischen dem Religionsunterricht, der sich aus dem Bildungskontext der Schule heraus zu begründen hat und an dem deshalb alle Schülerinnen und Schüler – selbst solche, welche sich im Moment als „ungläubig“ verstehen – ohne Gewissenszwang teilnehmen können, und der Katechese in der Gemeinde unterschieden. Eine Reihe von Religionspädagogen hat als Konsequenz daraus den Begriff Katechetik aus ihrer Fachbezeichnung gestrichen. Sie befürchten – nicht zu Unrecht – in einem „katechetischen Ansatz“ der Religionspädagogik die alte Bevormundung des Faches durch die Dogmatik, welche ihr Fach zu einer „Anwendungswissenschaft“ verkommen ließ, der es lediglich um die richtigen Methoden und Medien für die Vermittlung zu gehen hatte.

Das Problem der strikten Trennung zwischen Religionsunterricht und Katechese spitzt sich angesichts der Pluralität von Religion(en), welche die Pluralitätsfähigkeit der Religionspädagogik<sup>6</sup> herausfordert, weiter zu. Im Kontext des schulischen Religionsunterrichts, der in Österreich<sup>7</sup> für alle anerkannten Religionen, speziell auch für die Muslime, rechtlich vorgesehen ist, zeigt sich immer deutlicher das Phänomen, dass muslimische Eltern dem islamischen Religionsunterricht in der Schule dort besonders skeptisch gegenüber stehen, wo sie seine eindeutige Verankerung in der Praxis ihrer eigenen Religion nicht mehr

<sup>5</sup> Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. u. a. 1979, 123–152.

<sup>6</sup> Vgl. F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab/H. G. Ziebertz (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002.

<sup>7</sup> Vgl. RUG § 1 (1) und StGG Art 17 (4).

klar zu erkennen vermögen, wo sie ihn als „verschult“ wahrnehmen. Je weiter sich die religiöse Vermittlung vom Lebens- und Glaubensvollzug entfernt, umso eher droht sie zu einer distanzierten „Religionskunde“ oder zu einer Ethik zu werden. Eine Entwicklung in diese Richtung würde manchen Politikern und auch Wissenschaftlern<sup>8</sup> durchaus vor Augen stehen, um das Problem der Pluralität von Religionen in der Schule in Richtung eines allgemeinen Ethik- oder religionskundlichen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler zu lösen. Wer jedoch Religion nicht nur von außen begreifen, sondern das „Innenleben“ der Religion im Sinne des Lebens-/ Glaubensvollzuges antizipieren will, wird spontan verstehen, dass solche „Lösungen“ weder dem Dialog zwischen den Religionen, der eine notwendige Bedingung im Bemühen um den Weltfrieden darstellt, noch dem wirklichen Zugang zur eigenen Religion dienlich ist.

### 3. Katechetik als Theologie des Vermittlungsgeschehens im pluralen Religionskontext

Auf diesem Hintergrund ist zu fragen: Bedarf es nicht, damit der Vermittlungsvorgang von Glaube und Religion erst richtig verstanden werden kann, einer Katechetik als „Theologie der Vermittlung“? Gerade in einer hochmedialisierten Gesellschaft ent-

scheidet die Form oder Kultur des Vermittlungsgeschehens über die Gültigkeit der „Gott-Rede“ oft mehr als ihre inhaltlichen Aussagen. Kann man nicht in der aktuellen Debatte um eine „ästhetische Religionsdidaktik“<sup>9</sup> oder um einen „performativen Religionsunterricht“<sup>10</sup>, also um einen Religionsunterricht, der sich die Frage nach dem darstellenden Handeln der Religion am Lernort Schule ausdrücklich stellt, eine neue Aufmerksamkeit auf die Qualität des Vermittlungsgeschehens erkennen? Interessanterweise treffen Fragen nach der Kultur, in der Bildung vermittelt wird, auch die Not der hochmedialisierten Leistungsschule. In dieser wird nach dem Sinn- und Lebensbezug und nach unmittelbaren Erfahrungen und Begegnungen immer deutlicher gefragt.

Über eine Katechetik als Theologie des Vermittlungsgeschehens, die sich nicht auf pädagogisch-didaktische Theorien oder empirische Analysen über den Religionsunterricht beschränkt, könnten wir auch mit unseren muslimischen Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch kommen. Der islamische Religionsunterricht scheint mir heute vor einer ähnlichen Herausforderung zu stehen, wie sie in der katholischen Kirche im konfessionellen Religionsunterricht vor der Trennung von Religionsunterricht und Katechese und der jeweiligen Zuweisung der Handlungsorte in der Schule bzw. in der Gemeinde bestand. Die katholische Trennungsgeschichte von Religionsunter-

<sup>8</sup> Weil die befürchtete Außensteuerung des islamischen Religionsunterrichts durch die eigene Religionsgemeinschaft der säkularen Öffentlichkeit besonders suspekt erscheint, fordert z. B. ein Islamwissenschaftler an der Universität Salzburg, aus dem konfessionell beziehungsweise von einer Religion verantworteten Religionsunterricht eine neutrale Religionskunde oder einen Ethikunterricht für alle zu machen: Vgl. Interview in den Salzburger Nachrichten vom 18. 9. 2007 mit Th. Schmidinger (2007).

<sup>9</sup> Vgl. E. Maltrowsky, Schwarze Milch. Die Unabdingbarkeit einer ästhetischen Dimension in der Religionspädagogik, in: Dialog – Du-Siach 61 (November 2005), 7–14.

<sup>10</sup> Vgl. S. Leonard / Th. Klie, Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; M. Domsgen, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31–49.

richt und Katechese und ihre Folgen überzeugt Muslime kaum.<sup>11</sup>

#### 4. Die erste Unmittelbarkeit und das Fragen nach der Bedeutung der Feier als frühe Katechese

Kehren wir zurück zur Pessachfeier. Sosehr das Fragen der Kinder nach Sinn und Bedeutung der Feier rituell eingebunden sein mag, es lässt dennoch durch all die Jahrhunderte hindurch das wirkliche Interesse eines fragenden Kindes an einem lebendig vollzogenen religiösen Geschehen erahnen. Das zeigt sich übrigens bis heute in der Liebe sehr junger Kinder zum Kirchenraum und zum „heiligen Spiel“ der Liturgie, wenn ihnen diese nicht vorzeitig durch ein rigoristisches Verhalten von Gemeinden ausgetrieben wird. In der Liturgiefreu-

de von Kindern wird jene Grundkonstante religiöser Entwicklung sichtbar, die für Gelingen und Scheitern von Katechese im frühen Kindesalter von elementarer Bedeutung ist: Kinder, die sich nach P. Ricoeur in der ersten Unmittelbarkeit oder „Naivität ersten Grades“ vorfinden, vollziehen den Ritus ohne kritischen Einwand partizipierend mit. Wenn sie dazu keine Möglichkeit finden, weil es die Kälte der Gemeinde gegenüber Kindern nicht zulässt oder weil den Eltern der rituelle Vollzug des Glaubens so fremd geworden ist, dass sie ihn nicht einmal mehr den Kindern zuliebe „mitspielen“, drohen Kinder „um Gott betrogen“<sup>12</sup> zu werden. Bei der durchaus respektablen Einstellung liberaler und auch gläubiger Eltern, dass sich das Kind später „frei“ für oder gegen eine Religion entscheiden können sollte, muss zumindest die Entwicklungslogik vor Augen stehen, dass man sich für oder gegen eine Religion kaum „theoretisch“ entscheiden kann, sondern das unmittelbare Symbolgeschehen der Religion zunächst nur teilnehmend und identifizierend „erlernt“ werden kann. Dabei erhebt sich angesichts des symbolisch aufgerüsteten Geschehens des globalen Marktes und der alltagsumspannenden Präsenz von Medien die Frage, in welche Art von Symbolgeschehen bereits sehr junge Kinder hineingezogen werden, obwohl man sie unbedacht oder gutgemeint von der noch unreflektierten Identifikation mit religiöser Symbolik fernhalten will.

Wie Kinder wie von selbst lernen, kritisch-fragend mit dem religiösen Symbolgeschehen umzugehen, zeigt uns wiederum die Pessachfeier. Obwohl sie in der Familie so selbstverständlich zu sein

<sup>11</sup> Hier beziehe ich mich auf Gespräche mit meinem muslimischen Kollegen an der Universität Wien, Prof. Dr. Ednan Aslan.

<sup>12</sup> Vgl. A. Biesinger, Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter, Freiburg i. Br. u. a. 1994.

scheint, dass man gar nicht lange darüber zu reden braucht, eröffnen die fragenden Kinder einen Kommunikationsraum, in dem das scheinbar Selbstverständliche, also die Routine, zu der die Liturgie nicht selten erstarrt, in neuer Weise ins Gespräch gebracht wird. Es entsteht eine dichte Beziehung zwischen den fragenden Kindern und den Befragten und jenem Ursprungseignis, auf das sich die Feier bezieht. In diesem Sinne kann man von einer „Kindertheologie“ sprechen, dass sie das Selbstverständliche, das jedes Symbolgeschehen auslöst, nämlich nachzufragen, was dieses zu Denken aufgibt, auch tatsächlich unvermittelt tun. Gerade daran, ob eine symbolische Interaktion etwas zu denken und damit auch zu fragen aufgibt, kann man einen religiös-symbolischen von einem klischehaften Kommunikationszusammenhang unterscheiden, wie ihn etwa die moderne Werbung produziert, die allfällige Fragen gleich selbst beantwortet. So könnte man auch sagen, dass die unterscheidende Qualität eines Symbolgeschehens, wie es die Religion darstellt und wie es sich auch im Einkaufsritual eines Supermarktes vollziehen kann, an seiner „katechetischen Herausforderung“ zu erkennen ist, die zum Fragen animiert oder das gedankenlose Konsumieren forciert.

## 5. Katechetisch-religiöspädagogische Grundaufgaben im Anschluss an die erste Unmittelbarkeit

Alle, die in der Praxis der Glaubenserschließung stehen, werden es als einen Glücksfall von Katechese ansehen, wenn Kinder,

Jugendliche oder Erwachsene überhaupt noch religiöse Fragen stellen. R. Englert eröffnet mit seiner umfassenden religiöspädagogischen Kairologie eine Aufmerksamkeit darauf, wie der katechetische Prozess nach der ersten Unmittelbarkeit des Kindes weitergehen kann. Wenn man die aktuellen Herausforderungen von Katechese in sein Konzept einarbeitet, könnten sich folgende weitere Schritte der Katechese zeigen:

- „Die Provokation produktiver Unterbrechungen“<sup>13</sup> in dem Sinne, dass – ähnlich wie das Jesus mit seinen performativen Gleichniserzählungen vermocht hatte – Menschen durch Identifikation mit neuen Rollen und Situationen aus ihrer Alltagslogik herausgeholt werden.
- „Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens“<sup>14</sup> in dem Sinne, dass bei Menschen ein Nachdenkprozess darüber angestoßen wird, was denn die – vielleicht fraglos übernommenen oder als Klischeereste religiöser Sprache noch vorhandenen – Glaubensaussagen in der eigenen Welt- und Lebenssituation bedeuten und wie sie neu thematisiert werden könnten. Dazu gehört auch, dass pseudoreligiöse Klischees, wie sie der Markt und die Medien als Religionsersatz ständig produzieren, als solche aufgeklärt werden.

- „Ermutigung zu einer ‚Naivität zweiten Grades‘“<sup>15</sup> in dem Sinne, dass der Durchgang durch die kritische Vernunft, der sich meist in fundamentalen Anfragen an die Bedeutung der Glaubenssymbole zeigt, nicht vergessen oder verdrängt wird und dass gleichzeitig ein unmittelbares Hineingehen in das symbolische Interaktionsgeschehen der Religion im Sinne des Feierns, Betens, Erzählens usw. neu möglich wird.

<sup>13</sup> Vgl. R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religiöspädagogischen Kairologie, München 1985, 392–499.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., Glaubensgeschichte, 500–599.

## 6. Wenn nichts mehr geht

Was aber geschieht, wenn sich niemand mehr durchfragt? Verschwindet der kairologische Durchgang bis zur zweiten Unmittelbarkeit und bleiben Menschen in religiöser Hinsicht „kindliche“ Analphabeten im Glauben, die jedem religiösen Vollzug, wenn er nur mit entsprechendem Eventcharakter aufgeladen ist, nachlaufen? Das Fehlen von Fragen in der heutigen Katechese – und hier nehme ich den Religionsunterricht wiederum mit herein – ist wohl die schwierigste Herausforderung, in der Menschen stehen, die sich in der Glaubenserschließung haupt- oder ehrenamtlich engagieren. Da hilft es nur wenig (aber vielleicht doch etwas), wenn ich von einem Berliner Pfarrer erzähle, dem ich auf einem Seminar begegnet bin und der mir Folgendes berichtete: In seiner Pfarre war zu DDR-Zeiten ein ganzes Bataillon Soldaten stationiert. Am Vorweihnachtsabend nach der Wende läuteten zwei hohe Offiziere an der Tür des Pfarrhauses. Als der Pfarrer die Offiziere sah, überfiel ihn eine plötzliche – damals bereits unbegründete – Angst, dass er verhaftet oder verhört werden sollte. Doch die Offiziere hatten Anderes im Sinn. Sie schilderten dem Pfarrer ihre Not, dass sie „von der Zentrale“ heuer keinen Standesbefehl erhalten hätten, den sie – wie gewohnt – am Weihnachtsabend dem Bataillon vorlesen könnten. Der Pfarrer bot ihnen das Weihnachtsevangelium mit einem kurzen einleitenden Kommentar an. Kurz nach Weihnachten kamen die Offiziere wieder und meldeten den exakten Vollzug: Sie hatten das Weihnachtsevangelium in allen Kompanien des Bataillons vorlesen lassen; außerdem bekamen es die

Soldaten in schriftlicher Form nach Hause mit. Gleichzeitig luden sie den Pfarrer ein, vor den Offizieren eine Einführung in die Bedeutung der christlichen Feste zu machen, von denen sie nichts mehr wussten. Der Pfarrer schilderte mir glaubwürdig, dass er noch nie eine so interessierte Gruppe vor sich hatte wie diese Offiziere, die „überhaupt nichts mehr wussten“.

Gewiss braucht es einen langen Atem und ein gewaltiges Hoffnungspotenzial, um den „Kairos“ für das katechetische Handeln erwarten zu können, der jenseits unserer abendländisch-christentümlichen Interesselosigkeit am Glauben liegt. Gleichzeitig stehen wir vor der Mahnung Jesu, die er zornig ausspricht, den Kairos nicht zu verraten, weil wir zwar das Wetter, aber nicht die Zeichen der Zeit deuten können (vgl. Lk 12,54–57). Die Zeichen der Zeit zu versäumen, weil wir zu wenig Öl in den Lampen haben, um zu warten, bis der Bräutigam völlig unerwartet kommt (vgl. Mt 25, 1–12), gehört zum Gelingen und Scheitern von Katechese. Das Zweite Vatikanische Konzil sieht die Partizipation, die Teilhabe an der „Trauer und Angst, an den Hoffnungen und Freuden der Menschen“ (vgl. GS 1) als notwendige Voraussetzung für das Wahrnehmen der Zeichen der Zeit, die nicht nur kollektiv-gesellschaftlich, sondern auch individuell auf das Leben jedes einzelnen Menschen hin gelten.

## 7. Mit Ohnmacht und Scheitern gehen lernen

Katechese ist ein Kommunikationsgeschehen, dessen Gelingen wir – wie jede andere „dichte“ Kommunikation – nicht in

<sup>15</sup> Vgl. ebd., Glaubensgeschichte, 600–692.

der Hand haben. Fast alle machen die Erfahrung, dass ein intensiveres Einlassen auf Menschen, ein Beziehungsgeschehen also, immer auch vom Scheitern bedroht ist. Die Ohnmacht, sich dem Anderen nicht so mitteilen zu können, wie ich es eigentlich wollte, zeigt sich in vielen Partnerschaften und Generationenverhältnissen. Das Ansprechen dieser Ohnmacht fällt den meisten Menschen sehr schwer, weil damit ein Anerkennungsverlust befürchtet wird. Aus dem beruflichen Leben sind viele Menschen gewohnt, dass sie perfekt sein müssen und keine Ohnmachtsgefühle zulassen und sich eingestehen dürfen. Wenn schon, dann haben diese nur im Privatbereich Platz.

Katechese vollzieht sich nicht selten in einem Grenzbereich von privat und öffentlich. Einerseits haben Menschen gerade heute das Gefühl, dass Glaube und Religiosität etwas „sehr Privates“ seien. Andererseits nehmen sich öffentliche Institutionen, wie die Kirchen und Religionen, dieses Privatbereiches an und bieten Gestaltungen. Das schafft zusätzliche Irritation, wenn es um das Zulassen von Ohnmacht und gegebenenfalls Scheitern geht. Im privaten Bereich könnte man vielleicht noch damit leben, wenn es aber – etwa im Kontext einer Gemeinde oder gar einer Schulklasse – öffentlich wird, muss man stark bleiben, koste es, was es wolle. In dieses Dilemma scheinen sogar die Kirchen als Institutionen verwickelt zu sein. Wie schwer fällt es ihnen, etwa einen Trauerprozess angesichts offensichtlicher Kirchenkrisen zuzu-

lassen und die eigene Ohnmacht und das Scheitern auch zu zeigen.

Es gibt kein Rezept dafür, wie Katechese gelingen kann. Und wie wir gesehen haben, ist der Begriff des Gelingens für Kommunikationsvorgänge mit tiefer Bedeutung, wie das bei der Glaubenskommunikation der Fall ist, problematisch und vom modernen Erfolgs- und Effizienzdenken bedroht. Erst wenn die ganze Bandbreite von Gelingen, Ohnmacht und Scheitern zugelassen wird, ja Katechese nur „gelingen“ kann, wenn Ohnmacht und Scheitern als Möglichkeiten eingeschlossen sind, öffnet sich ein Horizont für das Nichtmachbare und Nichtgestaltbare, das wir theologisch Gnade nennen. Eine gnadentheologisch inspirierte Katechese ist keine Ausflucht aus dem Gestaltbaren im Sinne von: „Jetzt ist Gott am Werk, wir können die Hände in den Schoß legen.“ Vielmehr geht es um das Bedenken von katechetischen Bedingungen, die das Wirken Gottes in einzelnen Menschen und Gemeinschaften und das Weitererzählen von seiner Liebe und befreienden Macht nicht grundsätzlich behindern.

**Der Autor:** Jahrgang 1946, Dr. theol., Univ.-Prof. für Katechetik/Religionspädagogik, Leiter des Instituts für Praktische Theologie an der Universität Innsbruck. Lehrbeauftragter des R.C. Cohn Institutes-international für Themenzentrierte Interaktion. Forschungsschwerpunkt: Kommunikative Theologie.