

Wir glauben – ich glaube. Was?

Problemanzeige, Anregungen und Beispiele

Was ist das Ziel einer Auseinandersetzung mit Glaubenswissen, konkret mit dem christlichen Credo? Eine souveräne lexikalische Kenntnis der Grundaxiome christlichen Glaubens? Die gläubige Annahme der vorgegebenen Lehre der Kirche und das Bekenntnis zu ihr? Und ausgehend von der souveränen Kenntnis die Fähigkeit, den Text in der Gruppe von Glaubenden auch mitzusprechen? Das verstehende Wissen als Basis für die Abklärung, wie man es denn nun selber mit „dieser“ Religion hält? Die intellektuelle Vergewisserung des eigenen Tuns als gläubiger Mensch? Mit welchem Ziel und mit welchen Grenzbeziehungen (Kap. 3), vor allem aber auch mit welchen Lernwegen (Kap. 4) das Credo als das Fundament christlichen Glaubens heute in den Religionsunterricht produktiv eingebracht werden kann, wird gerade im Unterschied zu katechetischen Konzepten der Vergangenheit verständlich (Kap. 2). Um die Grundbegriffe und Zielhorizonte zu schärfen, erscheint einleitend ein kurzer Blick auf die These von der Tradierungskrise des Glaubens als hilfreich (Kap. 1).

1. Tradierungskrise: Glaubenswissen – Glaubensüberzeugung – gelebter Glaube?

Die Rede von der „Tradierungskrise“ des Glaubens hat einen bitteren Beigeschmack, verbindet sich doch damit immer auch die Suche nach den Schuldigen: Ist es die säkulare Gesellschaft, sind es die glaubensdistanzierten Eltern, könnte gar eine bestimmte Gestalt einer religiösen Erziehung für den Religionsverlust¹ verantwortlich sein? Oder erweist sich die Tradierungskrise als eine Krise der Katechese, die nicht mehr das leistet, was ihr kirchlicherseits aufgetragen ist, wie Joseph Ratzinger vor vielen Jahren in seiner vielbeachteten

1 Ringel, Erwin/Kirchmayr, Alfred: Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen, Wien u. a. 1986.

und -diskutierten Rede in Frankreich vorgetragen hat?² Die Bewertung hängt letztlich davon ab, wie man die These der Tradierungskrise konkretisiert:

- als Rückgang eines religiösen Basiswissens, welcher an allen heiligen Zeiten über entsprechende Volksbefragungen nachgewiesen wird („Was feiern wir an Weihnachten?“), was aber auch die kritische Rückfrage nach dem Erfolg von fast „1000 Stunden Religion“³ nach sich zieht;
- als eine Distanz von Menschen heute zu zentralen Essentials christlichen Glaubens (z. B. Gottesverständnis, Auferstehung), wie sie beispielsweise durch die Shell-Studien belegt werden;
- als eine mangelhafte Text- und Verhaltenssicherheit bei religiösen Riten, was man unschwer am Verhalten der Teilnehmer einer kirchlichen Hochzeit überprüfen kann;
- oder insgesamt als eine Lebensdistanz zu religiösen Vollzugsformen und gemeindlichen Milieus, welche sich in den Zahlen zum Gottesdienstbesuch und in den Sinus-Milieu-Studien niederschlägt.⁴

Glaubenswissen, Glaubensüberzeugungen, gelebter Glaube und die Sozialform des Glaubens – so schillernd sind die Perspektiven, die sich bei der Frage nach der Tradierungskrise bzw. Tradierungsaufgabe auftun. Deutlich wird auch, dass an verschiedenen Handlungs-orten spezifische Perspektiven präferiert werden, wenn es um die Glaubensstradierung geht: Aufgabe der Katechese ist die Hinführung zur Sozialform gelebten Glaubens und die Vorbereitung auf sakramentale Handlungsformen, Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts zunächst einmal die Fundierung eines Glaubenswissens und mit Bezug darauf die selbstreflexive Ausbildung eigener Glaubensüberzeugungen, aber auch die Frage, in welchen sozialen Kontexten dann das Glaubenswissen eine pragmatische Dimension erhält. – Wo und wozu soll man hierbei das Credo lernen?

2. Vom Gehorsams- zum Verstehensglauben

Die besondere Aufgabe, die heute dem Religionsunterricht zukommt, kann durch den Vergleich mit einem deutlicher katechetisch orientierten historischen Konzept verdeutlicht werden; auch dem Credo wandte man sich damals mit anderen theologischen Intentionen zu. Der sogenannte „Grüne Katechismus“ (wegen seines grünen Einbands) aus dem Jahre 1955 steht für das katholische materialkerygmatische Konzept eines Religionsunterrichts,

2 Vgl. *Ratzinger, Joseph Kardinal*: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

3 Vgl. *Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut* (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

4 Vgl. *Wippermann, Carsten*: Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, München 2005.



der noch als kirchliche Katechese im Raum der öffentlichen Schule betrachtet wurde, auch wenn die eingangs thematisierte Tradierungskrise und die Ausdifferenzierung von Religion und Säkularisierung der Gesellschaft einem solchen Verständnis zunehmend entgegenstanden; das evangelische Pendant war das Modell der evangelischen Unterweisung. Letztlich konnten solche Modelle eines Katecheseunterrichts

in der Schule nur deshalb halbwegs greifen, weil man von einer begleitenden religiösen Sozialisation in Gemeinde und Familie ausging oder eine solche zumindest annahm. Die bildliche Darstellung⁵ (zwei Hände reichen von oben herab den Katechismus, eine Vielzahl von Händen zeigt nach oben) kann heute nur noch als Karikatur verstanden werden, sie war damals aber völlig ernsthaft gemeint. Aus dem Text des 2. Kapitels des „Grünen Katechismus“, das sich auf das Credo bezieht, (mit der bezeichnenden richtungsweisenden Überschrift: „Die Kirche ist die Hüterin und Lehrerin unseres Glaubens“) wird die Konzeption deutlich, die einem Gehorsamsglauben entspricht: „Die wichtigsten Lehren unseres Glaubens hat die Kirche kurz zusammengefasst im Apostolischen Glaubensbekenntnis. Gott will, dass wir auf die Kirche hören. Wir müssen glauben, was sie glaubt und uns zu glauben lehrt. Dann gehen wir den Weg der Wahrheit und gelangen einst ins ewige Leben.“ – „Überlege: 1. Wer lehrt uns im Namen der Kirche? 2. Nenne Bücher, die uns die Kirche in die Hand gibt! 3. Wer hat der Kirche die Vollmacht gegeben, uns zu lehren? 4. Worin hat die Kirche den Glauben kurz zusammengefasst?“ Dargeboten wird dann unter dem 4. Merksatz der Text des Apostolicum. Alle Merksätze, in diesem Fall also das Apostolicum, mussten für die nächste Stunde auswendig gelernt werden. Eine genauere Erläuterung der einzelnen Aussagen unterbleibt. Ein Bemühen um eine kerygmatische Vertiefung der deutlich erkennbaren gehorsamstheologischen und ekklesiologisch zentrierten Intention erkennt man dann im nächsten Satz: „Für mein Leben: Ich will im Glauben der Kirche leben und sterben.“ Interessanterweise folgt dann so etwas wie eine Elementarisierung des Credo – ein Hinweis auf die trinitarische Grundstruktur: „Ganz kurz zusammengefasst ist unser Glaube im heiligen Kreuzzeichen. Wenn wir das Kreuzzeichen machen, bekennen wir dadurch unseren Glauben an Gott den Vater und den Sohn und den Heiligen Geist und an unsere Erlösung durch den Kreuzestod des Herrn.“ Aber auch das bleibt ohne weitere Erläuterungen so stehen.⁶ Die Ausführungen schließen mit der ersten Strophe des Lieds „Fest soll mein Taufbund immer stehn, ich will die Kirche hören. Sie soll mich allzeit gläubig sehn und folgsam ihren Lehren.“⁷

5 Das Bild und alle weiteren Textzitate in diesem Abschnitt: Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands, Freiburg i. Br. ³1960, 7f.

6 Insgesamt verbleiben die bündelnden Aussagen zum Trinitätsglauben äußerst knapp und auf einen Absatz („44. Die allerheiligste Dreifaltigkeit“) beschränkt: vgl. Katholischer Katechismus [Anm. 5], 78f: „Vom Geheimnis des dreieinigen Gottes“.

7 Eine spannende exemplarische theologische Rezeptionsstudie dieses Lieds, dessen Textversionen völlig konträre ekklesiologische Konzepte verdeutlichen: Im alten „Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch mit dem Diözesanteil Passau“ (Passau 1976) war unter Nr. 860 dieser traditionelle Text, der von Christoph Bernhard Verspoell (1810) stammt, abgedruckt, gleichzeitig im hin-

Über die Reichweite eines solchen Gehorsamsglaubens und eines Katechismus-Lernens braucht man sich keine Illusionen zu machen, das zeigen viele Autobiografien des vergangenen Jahrhunderts; exemplarisch eine Aussage von Oskar Maria Graf: „Wir alle haben seit Urväterzeiten den Katechismus auswendig gelernt, und natürlicherweise ist's brauchmäßige Gewohnheit bei uns, dass man sein kirchlichen Pflichten erfüllt, aber glauben? Glauben tun wir bloß eins: Alles, was auf der Welt ist, vergeht.“⁸

3. Das diakonische Modell: Glauben verstehen – auf der Basis von Wissen!

Das Modell eines hermetischen und unhinterfragten und unhinterfragbaren „Gehorsamsglaubens“ wurde nach dem II. Vatikanischen Konzil von einem „Verstehensglauben“⁹ abgelöst: Ein reines Bekenntnis zu oder ein Auswendiglernen von Glaubensgütern genügen heute nicht mehr. „Mit einer bloß mechanischen Wiederholung und geistlosen Rezitation der alten Formeln ist es also nicht getan“¹⁰, heißt es im Katholischen Erwachsenenkatechismus. Erfahrung, Verantwortung, eigene und selbstständige Deutungsprozesse sowie eine Rückbindung an die soziale und pragmatische Dimension des Glaubens sind nun die Chiffren für das, was von einem mündigen Christen in der Auseinandersetzung auch mit dem Credo erwartet wird.

Bei solchen dialektischen Akten lassen sich aber immer auch die gegenläufigen Gefahren ausmachen: Statt einer ausschließlichen Beschäftigung mit vorgegebenen Glaubenssätzen dominieren heute im Religionsunterricht eher Prozesse einer subjektiven Aneignung¹¹ – gelegentlich ohne Rückbezug auf Glaubensinhalte oder nur mit Bezug auf ausgewählte und ohne eine selbstkritische Vergewisserung angesichts einer sozialen

zugefügten diözesanen „Anhang II zum Gotteslob“ die als ökumenisch gekennzeichnete Version: „Fest soll der Taufbund immer stehn als unser Ja und Amen. Denn Großes ist an uns geschehn, weil wir zum Leben kamen“ (Text von Max Huber), in späteren Gesamtausgaben des „alten“ Gotteslobs findet man nur noch den ökumenischen Text. In anderen Diözesen gab es noch andere Textversionen, z.B.: „Fest soll mein Taufbund immer stehn, ich will dem Herrn gehören. Er soll mich allzeit gläubig sehn, gehorsam seinen Lehren“, also eine völlig andere deutlicher christozentrische Vorstellung – vgl. Religion vernetzt 8. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre, hg. von Hans Mendl und Markus Schiefer Ferrari, München 2006, 84. – Im neuen Passauer „Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch. Ausgabe für das Bistum Passau“ aus dem Jahre 2013 hat man sich im Diözesanteil – leider! – wieder für die alte kirchengehorsame erste Strophe entschieden (Nr. 870); andere Diözesen hingegen haben andere Textversionen ausgewählt.

- 8 Dollinger, Hans: Das Oskar-Maria-Graf-Lesebuch, München u. a. 1993, 205.
- 9 Mendl, Hans: Ein Zwischenruf: Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit. In: Ders. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 177-187, hier 183; Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2015, 13.
- 10 Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, München u. a. 1985, 46.
- 11 Vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 256-269, hier 259.

Dimension des Glaubens. Exemplarisch: Auch die Kindertheologie muss sich immer wieder mit einer gewissen Berechtigung den Vorwurf gefallen lassen, dass die Theologie „von“ und „mit“ Kindern gegenüber einer Theologie „für“ Kinder überwiege. Die theologischen Konstrukte der Glaubensgemeinschaft würden zu wenig als Korrektiv für subjektive Konstruktionsprozesse eingebracht, selbst dort nicht, wo Kinder Falsches konstruieren.¹² Die Spannung zwischen Tradition und subjektiver Wahrheitssuche aufrechtzuerhalten gelingt nicht immer! Von Kindertheologie im umfassenden Sinn könne man aber eigentlich erst reden, wenn Kinder beim eigenen Ringen um religiös relevante Fragen explizit auch auf die jüdisch-christliche Tradition zurückgriffen.¹³ In einem größeren didaktischen Horizont hat das Team um Rudolf Englert auf der Basis von Unterrichtsanalysen als markantes Defizit des aktuellen Religionsunterrichts festgestellt: Die Lehrenden nähmen zu wenig eine Teilnehmerperspektive ein („Der Typus konfessorischer Rede ist weitgehend verschwunden“¹⁴), die fachliche und theologische Expertise komme zu kurz („nur selten der Fall, dass Information und inhaltliche Innovation durch die Lehrer/innen ins Spiel kommen“¹⁵) und der Unterricht führe zu wenig zu gedanklichen Herausforderungen und zu kognitiven Konflikten.¹⁶ Das bedeutet: „Wo die kognitive Aktivierung schwach ist, ist die individuelle Adaption selten stark.“¹⁷

Rudolf Englert hat von kognitionspsychologischen Befunden aus das Modell eines spezifisch religiösen Weltzugangs entwickelt, bei dem der konfigurierte Gehalt der Tradition und ihre Gestalt, also die zusammenhängenden Wissensbestände der objektiven Seite der Religion, produktiv mit der Ausbildung eines individuellen religiösen Wissens verschränkt werden. Denn nur im Zusammenspiel der drei Ebenen der Syntax, Semantik und Pragmatik können die inneren Zusammenhänge der Tradition und somit das kulturelle Gedächtnis einer Religionsgemeinschaft erkennbar werden, die dann in Prozessen der individuellen Aneignung „sinnvoll befragt, zurückgewiesen, transformiert bzw. auf [...] Relevanz für die

12 Vgl. *Saß, Marcell*: „Maria war die Frau von Jesus?“ Chancen und Grenzen kindertheologischer Zugänge. In: *JaBuKi* 10 (2011) 133-152; dazu: *Büttner, Gerhard*: Die Kindertheologie und die Wahrheit. In: *KatBl* 139 (2014) 286-291.

13 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie verrät. In: *Mette, Norbert/Sellmann, Matthias* (Hg.): *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg i.Br. 2012, 265-283, hier 273; siehe auch: *Grümme, Bernhard*: Zum Theologiebegriff in der Kinder- und Jugendtheologie. In: *KatBl* 139 (214) 292-299.

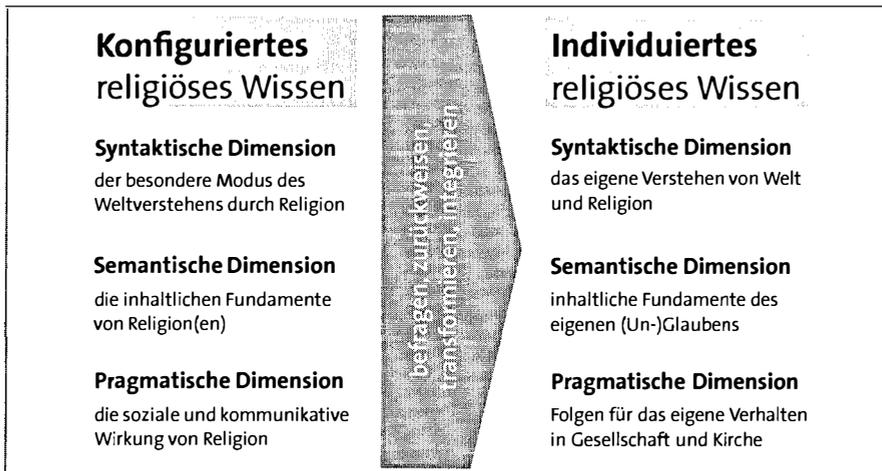
14 *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus*: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München 2014, 112.

15 Ebd., 113.

16 Ebd., 128.

17 Ebd., 125; zu ähnlichen Ergebnissen kommen wir bei unserem eigenen Unterrichtsforschungsprojekt: *Mendl, Hans/Stinglhammer, Manuel*: „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt“. In: *KatBl* 137 (2012) 213-219, bes. 218; *Stinglhammer, Manuel/Mendl, Hans*: *Religiöses Lernen kann man sehen?! Ein empirisches Unterrichtsforschungsprojekt im Katholischen Religionsunterricht*. In: *Paradigma: Beiträge aus der Lehrerbildung*. Universität Passau, Themenheft Empirische Forschung zu Schule und Unterricht, Passau 2014, 42-54, 49f.

Bearbeitung eigener Orientierungsfragen überprüft werden“¹⁸. Beide Denkbewegungen werden in der unterrichtlichen Praxis wechselseitig miteinander verschränkt sein; manchmal werden auch Phasen einer individuellen Re-Konstruktion dazu beitragen, dass auch die Tradition neu befragt wird.



4. Unser Credo – mein Credo

Aus konstruktivistischer Sicht wird man darauf verweisen müssen, dass aber bereits jedes Bemühen um ein Verstehen der Tradition, die ja ihrerseits eine historisch gewachsene ist, wie die Dogmengeschichte es nahelegt (siehe hierzu den Beitrag von Thomas Ruster in diesem Band), stark von individuellen Konnotationen und Konstrukten geprägt ist; es wäre ein **Mythos**, zu meinen, dass eine Sicherung des konfigurierten Wissens in einer objektiv festlegbaren Weise vonstatten gehen könnte! Vielleicht muss man noch ein wenig radikaler denken: Nur die zentralen Grundaxiome christlichen Glaubens¹⁹ können in konstruktivistischer Terminologie nach Heinz von Foerster²⁰ als entscheidbare Fragen bezeichnet werden, die zudem deutlicher der fides qua als der fides quae entsprechen: Sie evozieren Zustimmung oder Ablehnung – „glaubst du an Jesus Christus?“, „glaubst du an die Trinität?“ Gleichzeitig enthebt die Zustimmung nicht von einer individuellen Klärung der

18 Englert 2007 [Anm. 11], 259; Schema nach: Mendl 2015 [Anm. 9], 70.

19 Vgl. die sympathische und prägnante Festlegung wesentlicher Elemente christlichen Glaubens (Bekenntnis zu Jesus Christus, Trinität und die Liebesgeschichte Gottes mit dem Menschen, die sich im Gebot der Nächstenliebe konkretisiert) von Günter Lange: *Lange, Günter*: Glaube – was ist wesentlich? In: *KatBl* 126 (2001) 98-101.

20 *Foerster, Heinz von*: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: *Voss, Reinhard* (Hg.): *Die Schule neu erfinden*, Krefeld 1999, 14-32.

Bedeutung, der Konkretion und der Folgen, die aus diesem Akt der Zustimmung entstehen. Mit dieser Notwendigkeit einer Interpretation befinden wir uns dann auf dem Feld der unentscheidbaren Fragen – was man unter Trinität, Gott, Jesus und Geist versteht, entzieht sich der Logik einer ein für alle Mal gültigen Festlegung – und eröffnet nicht nur das Feld für eine immer zeitaktuelle theologische Forschung, sondern auch für eine kreative Auseinandersetzung im Kontext religiöser Lern- und Bildungsprozesse.

Die Konstatierung eines in der Gemeinschaft der Kirche entstandenen gemeinsamen Bekenntnisses macht also eine individuelle Deutung des Credo nicht überflüssig, sondern sogar zwingend erforderlich: Spannend wird diese Perspektive zwischen sozialer und individueller Konstruktion von Wirklichkeit auch im kleinen, aber feinen sprachlichen Unterschied zwischen dem „großen“ Nizäno-Konstantinopolitanischen Glaubensbekenntnis („wir glauben“) und dem „kleinen“ apostolischen („ich glaube“), welcher bereits didaktisches Potenzial enthält (siehe dazu auch weiter unten).

Die Sprachgestalt des Credo ist zudem geprägt durch seinen Entstehungsprozess bis zur endgültigen Kanonisierung: Aufgenommen wurden vor allem solche Formulierungen, die nach dogmatischen Streitigkeiten in der frühen Kirche als festlegungsbedürftig angesehen wurden; von daher stellt sich natürlich die kritische Frage, ob das Credo wie auch andere Essentials christlichen Glaubens nicht prinzipiell immer wieder neu gefasst werden müssten und solche Prozesse der Selbstvergewisserung gerade durch die je zeitaktuelle (kulturell, sozial, politisch... bedingte) Interpretation zur schöpferischen Bewahrung des Kerns der Tradition beitragen würden.²¹ Der Blick auf den Entstehungsprozess vor dem Hintergrund dogmatischer Streitfragen macht aber dann auch verständlich, dass andere zentrale Aspekte christlichen Glaubens im Credo nicht aufscheinen – das war nicht nötig, weil auch nicht umstritten: so z. B. die Spanne zwischen Geburt und Leiden Christi, die soziale Dimension des Christentums oder auch sakramental-liturgische Fragen. Diese Erkenntnis ermöglicht dann aber die produktive Arbeit gerade mit den Leerstellen, die auch bei anderen Themen des Religionsunterrichts ein wertvolles Postulat darstellen. Gerade solche Leerstellen können als Perturbationen dienen und ermöglichen individuelle Deutungsprozesse, und es wäre didaktisch kontraproduktiv, wenn die Lehrenden sie vorschnell schließen würden, weil dadurch das individuelle Ringen um Bedeutungen, dem sich dann wieder eine gemeinsame Klärung unter Einbezug der Deutungen der Tradition anschließen muss, obsolet würde.²²

Um es auf den Punkt zu bringen: Das Credo gibt zu glauben und zu denken! Erprobte Praxisprojekte überwiegend aus dem Feld der Hochschuldidaktik sollen im Folgenden knapp erläutert werden.

21 Vgl. *Deutsche Bischofskonferenz* 1985 [Anm. 10], 46: „Diesen einen und selben Glauben muss die Kirche aber immer wieder auslegen und vertiefen; es ist uns vorgegeben und aufgegeben zugleich.“

22 Einige Beispiele für solche Leerstellen: Es wird in der biblischen Vorlage nicht gesagt, wie sich die Heilung des Bartimäus ereignet (Mk 10,52), ob der ältere Sohn der Einladung des gültigen Vaters zum Fest Folge leistet (Lk 15,32) oder wer denn der Gegner des Jakobs beim Kampf am Jabbok ist (Gen 32,25).

4.1 Konfiguriertes Wissen – Problembewusstsein schaffen

Zentrale Glaubenstexte sind zunächst einmal Bekenntnistexte, die nicht in jeder Detailaussage verstanden werden müssen.²³ Mir wird dies immer deutlich, wenn ich mit Theologie-Studierenden im ersten Fachsemester am Apostolicum arbeite. Den Text selbst beherrschen die meisten Studierenden noch, wenn sie sich aber in Arbeitsgruppen unter Zuhilfenahme kurzer theologischer Texte²⁴ mit je einer Aussage beschäftigen, dann werden Perturbationen losgetreten: Was versteht man unter „eingeboren“? „hinabgestiegen in das Reich der Toten“, „zu richten die Lebenden und die Toten“? Hier sind dann dogmengeschichtliche Klärungen nötig. Meist beginnt die Diskussion aber bereits beim Glauben an Gott, „den Allmächtigen“ – kann man heute tatsächlich noch an einen allmächtigen Gott glauben? Nochmals ein Blick zurück zum Katechismus aus dem Jahre 1955: Dort wurden in beachtenswerter Breite Gottes Eigenschaften erläutert – aber eben als Lerntext und mit tautologisch anmutenden Antworten (z. B.: „Warum sagen wir: Gott ist getreu? Wir sagen: Gott ist getreu, weil er hält, was er verspricht.“²⁵) und nicht mit dem Ziel einer tieferen Durchdringung. Theologie-Studierende heute sollen verstehen, was sich hinter den Aussagen des Apostolicums verbirgt, sie dürfen sich dann aber auch davon frei machen und bei der Formulierung eines eigenen Credo, zu dem ich immer motiviere, eigene Theologumena einfließen lassen. Und das mit gutem Recht: Wer angesichts des Leids in der Welt und nach Auschwitz die Rede vom allmächtigen Gott nicht mehr leichtfertig über die Lippen bringt, tut gut daran, eine andere Gottesanrede zu wählen; diesbezüglich war das Angebot an Gottesbeschreibungen im „Grünen Katechismus“ tatsächlich breiter gefasst als die Beschränkung auf die drei Perspektiven „Vater“, „Schöpfer“ und „Allmächtiger“ im Apostolicum!

Von Gott, unserm himmlischen Vater	11
4. Gott spricht zu uns	11
5. Gott ist wahrhaftig und getreu, ewig und unwandelbar	12
6. Gott gibt sich auch durch die geschaffene Welt zu erkennen	14
7. Gott sorgt für uns	16
8. Gott ist allgegenwärtig und allwissend	17
9. Gott ist heilig und gerecht	19
10. Gott lenkt das Böse zum Guten	21
11. Gott führt uns durch Leid zum Heil	22
12. Gott ist allweise und allmächtig	24
13. Gott erbarnt sich der Sünder	25
14. Gott ist die Liebe	27
15. Der unendlich vollkommene Gott	28
Von der Erschaffung der Welt, dem Sündenfall und der Verheißung der Erlösung	30
16. Gott hat die Welt erschaffen	30
17. Gott hat die Engel erschaffen	31
18. Gott hat die Menschen erschaffen	33
19. Die ersten Menschen haben gesündigt	35
20. Die Folgen der Ursünde für alle Menschen	37
21. Gott hat die Erlösung verheißt	39

23 Das gilt ebenso für Grundgebete, auch für das „Vaterunser“: Bei der Vorbereitung auf einen Kinderbibeltag stolpern wir über das individuell tausendfach gebetete „und führe uns nicht in Versuchung“: Führt Gott in Versuchung? Oder soll uns – typisch theologischer Klimmzug – Gott durch die Versuchung hindurchführen? Oder hilft der *Katechismus der Katholischen Kirche* (*Ecclesia Catholica*: Katechismus der Katholischen Kirche, München u. a. 1993, Nr. 2846) weiter, der auf das griechische Original („Lass uns nicht in Versuchung geraten“) deutet? Sollte man den Text nicht umformulieren?

24 Küng, Hans: Credo. Für Zeitgenossen des 21. Jahrhunderts. Zusammengefaßt von Jean-Louis Gindt, PublikForum-Dossier, Oberursel 1999; hilfreich auch: *Deutsche Bischofskonferenz* (Hg.): *Katholischer Erwachsenen-Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche*, Kevelaer u. a. 1985; Ruster, Thomas: *Glauben macht den Unterschied. Das Credo*, München 2010; Schneider, Theodor: *Was wir glauben. Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses*, Düsseldorf 1985; Scholl, Norbert: *Das Glaubensbekenntnis. Satz für Satz erklärt*, München 2000.

25 *Katholischer Katechismus* [Anm. 5], 13.

4.2 Die trinitarische Struktur des Credo individuell entfalten und sozial perspektivieren

„Verfassen Sie ein eigenes Glaubensbekenntnis, das sich in der Grundgliederung (Ich glaube an Gott – Ich glaube an Jesus Christus – Ich glaube an den Heiligen Geist) orientiert!“, so lautet ein Arbeitsauftrag im Portfolio des Orientierungskurses für Theologie-Studierende im ersten Semester nach der genauen Bearbeitung der einzelnen Aussagen und der Gesamtbedeutung des Credo.²⁶ Didaktisch wird hier eine paradoxe Erkenntnis aus Prozessen des kreativen Schreibens genutzt: Durch vorgegebene Strukturen wird Kreativität freigesetzt. Während globale Impulse wie „Schreibe ein Gedicht!“ überfordern, ermöglicht die Vorgabe von Textstrukturen oder Satzanfängen, die zu einer Ergänzung einladen, die kreative Entwicklung eigener Gedanken.²⁷ Dies lässt sich bei der Reflexion nach dem Projekt auch auf einer Metaebene einholen, wenn über die Bedeutung von vorgegebenen syntaktischen Strukturen und responsorischen Elementen z.B. auch bei der Formulierung von Gebeten oder eigenen Psalmen in Anlehnung an die jeweiligen Originaltexte nachgedacht wird: Die Kreativität des Subjekts wird freigesetzt und gleichzeitig durchaus auch spannungsreich eingebunden in eine syntaktische Konfiguration einer konkreten Tradition.

Im Unterschied zum Einfordern eines unbedingten Bekenntnisses zum Glauben der Kirche (siehe die Impulse im „Grünen Katechismus“), welches in Lernprozessen in öffentlichen Einrichtungen mehr als problematisch wäre, geht es hier um die Formulierung eines eigenen Bekenntnisses²⁸, freilich in Anlehnung an die trinitarische Grundstruktur des Credo, aber mit persönlichen Füllungen, die durchaus auch fundamental-kritische Blickwinkel enthalten können, wie ähnliche Projekte zeigen.²⁹ Ein Beispiel aus dem aktuellen Orientierungskurs, das diese Dynamik eines Zueinander von einer grundlegenden Zustimmung zum Trinitätsglauben und individuellen Schwerpunktsetzungen bis hin zu kritischen Anfragen sehr schön verdeutlicht:³⁰

26 Vgl. die ähnlich lautende Aufgabenstellung in: Religion vernetzt 12. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, hg. von *Hans Mendl* und *Markus Schiefer Ferrari*, München 2010, 89.

27 Vgl. hierzu das Kapitel „Sprache und Sprechausdruck – verbalisiertes Bekenntnis“. In: *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 344-358.

28 Es versteht sich von selbst, dass mit den Ergebnissen eines solchen Schreibprozesses sensibel umgegangen werden muss. Bereits bei der Einführung vom Portfolio wird auf die Möglichkeit eines verborgenen Formatierens hingewiesen, womit man sehr persönliche Elemente im abzugebenden Ausdruck unkenntlich machen kann. Und nur auf freiwilliger Basis werden Credos von Studierenden im Plenum vorgetragen.

29 Vgl. *Lames, Gundo*: Credo einer 10. Hauptschulklasse erhoben von Theologie-Studierenden. In: *KatBl* 122 (1997) 283; siehe auch das breit angelegte Publik-Forum-Projekt zum Credo: *Pawlowski, Harald* (Hg.): Mein Credo. Persönliche Glaubensbekenntnisse, Kommentare und Informationen. Band 1-2, Oberursel 1999-2000.

30 Ich danke der ungenannt bleiben wollenden Verfasserin für die Abdruckgenehmigung!

Mein Glaubensbekenntnis

Ich glaube an einen Gott, vor dem alle gleich sind.

Ich glaube an einen Gott, der in uns jedem einzelnen existiert und uns Sicherheit, Kraft und Geborgenheit gibt.

Ich glaube nicht, dass Gott unser Schicksal bestimmt, sondern dass jeder selbst sein Leben in die Hand nehmen muss.

Ich glaube an Jesus Christus, daran, dass er uns gezeigt hat, wie man leben sollte.

Ich glaube daran, dass die Grundsätze seines Lebens, wie sie im Neuen Testament stehen, wahr sind.

Ich glaube, dass der Heilige Geist zum Teil in jedem von uns steckt.

Ich glaube an den Heiligen Geist, an seine Macht und Kraft im Menschen und in der Welt.

Und deshalb glaube ich auch an das Gute in jedem und an die zweite Chance, die jeder verdient hat.

Ich glaube an die Bibel und an das, was in ihr steht.

Ich glaube an die Vergebung der Sünden und das ewige Leben.

Ich glaube an die Gemeinschaft der Heiligen und daran, dass wir alle zu dieser Gemeinschaft gehören.

Zu den Sternstunden jedes Dozierenden zählen Rückmeldungen von Studierenden, aus denen deutlich wird, dass theologische und didaktische Impulse auf einen fruchtbaren Boden gefallen sind und weitergedacht werden. Stefan Mosinger, ein Student für ein Lehramt an Gymnasien und ein äußerst begabter Musiker und Liedermacher, präsentiert eine textliche Neuformulierung des „Halleluja“ von Leonard Cohen³¹, die er mehrfach bei unseren Gottesdiensten, solistisch und mit Chor, vortrug und dann auch als Baustein für seine Zulassungsarbeit verwendet hat.³² Die drei Strophen sind trinitarisch ausgerichtet, inspiriert vom Impuls aus dem Orientierungskurs und von einer späteren Vorlesung, bei der nochmals mit Rückgriff auf die Erläuterung von Hans Küng („Gott ist als Geheimnis über uns; Gott ist in Jesus Christus mit uns; Gott ist im Heiligen Geist in uns“³³) eine einführende Deutung des Trinitätsglaubens erfolgt ist.

31 Das „Halleluja“, von Leonard Cohen erstmals auf dem Album „Various Positions“ im Jahre 1984 veröffentlicht, hat derzeit Hochkonjunktur und wird von allen (Jugend-)Chören landauf, landab gesungen, ohne dass der einigermaßen krude Textinhalt groß verstören würde (Textversionen und Übersetzung: <http://www.boelters.de/LC/Hallelujah.html>, Zugriff am 6.3.2015); *Stefan Mosinger* wird nach erfolgreich bestandenen Staatsexamen eine musikalische Version seines Liedes in Youtube einstellen.

32 *Mosinger, Stefan*: Die Heimat auf die Zunge tragen. Heimat und Dialekt im Religionsunterricht. Zulassungsarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Passau 2014 (unveröffentlichtes Manuskript).

33 Zitiert nach: *Lange* 2001 [Anm. 18], 100.

Bairisches Halleluja (Text: Stefan Mosinger, Musik: Leonard Cohen)³⁴

<p>I her de ned, und vonimm dei Wort I seg de ned, doch du bist an jedm Ort. Du bist bei uns, egal wos d' Zeit mir bringt. Namen host vui auf dera Waid. Doch gmoant is da gleich, des is wos zaid. I lob di Herr und sing da 's Halleluja</p>	<p>Ich höre dich nicht, und vernehme dein Wort. Ich sehe dich nicht, doch du bist an jedem Ort. Du bist bei uns, egal, was die Zeit mir bringt. Namen hast du viele auf dieser Welt. Doch gemeint ist der gleiche, das ist, was zählt. Ich lobe dich, Herr, und singe dir das Halleluja.</p>
<p>Dei Botschaft war d' Liab und 's Himmereich. Bist Mensch woan und doch an Höchsten gleich. Du bist unter uns, egal wos Zeit uns bringt. Koa Gwoid, koa Hass, koa Hetz, koa Angst, Nur Liab is wos d' von uns volangst. I lob di Herr und sing da 's Halleluja</p>	<p>Deine Botschaft ist die Liebe und das Himmelreich. Bist Mensch geworden und doch dem Höchsten gleich. Du bist unter uns, egal, was die Zeit uns bringt. Keine Gewalt, kein Hass, keine Hetze und keine Angst, Nur Liebe ist es, was du von uns verlangst. Ich lobe dich, Herr, und singe dir das Halleluja.</p>
<p>Du bist de Liab, du bist de Kraft, Du bist de Macht, de Hoffnung schafft. Du bist in uns, egal wos d' Zeit uns bringt. I lob di, i preis di, i streit mit dir, so hoid i zu dir und du zu mir. I lob di Herr und sing da 's Halleluja.</p>	<p>Du bist die Liebe, du bist die Kraft, du bist die Macht, die Hoffnung schafft. Du bist ins uns, egal, was die Zeit uns bringt. Ich lobe dich, ich preise dich, ich streite mit dir. So halte ich zu dir und du zu mir. Ich lobe dich, Herr, und singe dir das Halleluja.</p>

Analysiert man den Liedtext, so wird das oben skizzierte spannungsreiche Zueinander von entscheidbarem und unentscheidbarem Wissen (Heinz von Foerster), zwischen der syntaktischen und semantischen Vorgabe des konfigurierten Glaubens und der Ausgestaltung des individuierten Glaubens auf einer sehr konkreten Ebene deutlich: Formal wird der Glaube an den dreifaltigen Gott bekannt, inhaltlich aber erfolgt eine sehr persönliche Interpretation, die deutlich vom Credo abweicht: In der ersten Strophe wird die Unsichtbarkeit und gleichzeitig ubiquitäre Anwesenheit Gottes thematisiert; anschließend erfolgt eine interreligiöse Weitung der Gottesfrage. Die Sprachform wechselt zwischen Singular und Plural. Im Unterschied zur Küng'schen Formulierung („Gott über uns“) erscheint die Annäherung Gottes an die Welt („Du bist bei uns“) intensiver. Die dritte Zeile stellt in jeder Strophe einen ersten wiederkehrenden und nur in der Perspektive auf eine der drei göttlichen Personen veränderten Refrainteil dar; in der Hinzufügung „egal, was die Zeit uns bringt“ kommt ein unbedingtes Gottvertrauen zum Ausdruck. Die Strophen enden jeweils im Hauptrefrain mit einem emphatisch-bekennnishaften und beziehungsstarken: „Ich lobe dich, Herr, und singe dir das Halleluja.“ Die gebende und fordernde Liebe steht im Zentrum des Bekenntnisses zu Jesus Christus; formuliert wird eine stark anthropologisch ausgerichtete Deutung eines nahen Christus, dessen Liebesbotschaft sich auch in den entsprechenden Absagen an menschliche Negativemotionen niederschlägt. Tod und Auferstehung bleiben unerwähnt. Das Bekenntnis zum Geist, der auch im „Du“ angedredet

³⁴ Da Dialekttexte schwer zu lesen sind, habe ich rechts eine Übersetzung ins Hochdeutsche angefügt.

wird, wirkt äußerst dynamisch, verändernd und kraftvoll. Die vierte und fünfte Zeile der dritten Strophe bezeugen einen Glauben, der von Beziehung und Rückhalt geprägt ist: Gott ist einer, dem alles entgegengebracht, mit dem gerungen und gestritten werden kann; das schafft Intensität und wechselseitige Verlässlichkeit. – Respekt vor einem solchen Bekenntnis!

Didaktisch erscheint eine doppelt perspektivierte Weiterführung solcher Projekte als sinnvoll (ich gestehe, sie gelingt aus Zeitgründen nicht immer!): Beim wechselseitigen Vorlesen im geschützten Raum einer Partner- oder Gruppenarbeit oder nach dem öffentlichen Vorlesen von freiwillig vorgetragene(n) Texten können sich die Verfasser über die je eigenen Konstruktionen austauschen, Anfragen stellen oder in einen kritischen Diskurs kommen. Gerade unter Theologie-Studierenden sollte aber auch noch eine zweite Perspektive, die sich auf die pragmatische Dimension des Bekenntnistextes bezieht, angesprochen werden: Wäre eine Rückbindung dieser individuellen Texte an eine soziale Interpretationsgemeinschaft möglich, d. h. können solche Texte dann auch bei einem Gottesdienst gesprochen werden?³⁵ Wenn die Frage bejaht wird: Kann man den Bekenntnistext eines anderen mitsprechen oder sollte dieser ihn vorsprechen – exemplarisch und stellvertretend für andere individuelle Texte? Damit wäre wieder der Bogen gespannt, der eingangs bereits thematisiert wurde: die Spannung zwischen dem „ich glaube“ im Apostolischen und dem „wir glauben“ im Nizäno-Konstantinopolitanischen Glaubensbekenntnis. Als sozialer Ort einer solchen Praxis lassen sich beispielsweise Semesteranfangs- oder -endgottesdienste ausmachen, bei denen solche Texte vorgetragen werden – tatsächlich wurde, wie oben bereits erwähnt, die trinitarische Halleluja-Version von Stefan Mosinger bereits bei verschiedenen Gottesdiensten eingebaut.

4.3 Die jesuanische Lücke des Credo's auffüllen

„Füllen Sie die ‚jesuanische Lücke‘ im Glaubensbekenntnis mit einem eigenen Text, der stilistisch zum apostolischen Glaubensbekenntnis passt“, so lautet ein weiterer Arbeitsauftrag im Portfolio des Orientierungskurses.³⁶ Hier gilt es, die Lücke zwischen „geboren von der Jungfrau Maria“ und „gelitten unter Pontius Pilatus“ persönlich zu füllen. Die Lücke ist der bereits angedeuteten Tatsache geschuldet, dass im Kontext der christologischen Streitigkeiten in der frühen Kirche die Menschlichkeit Jesu durch die konkrete Verortung in der Welt als genügend gesichert erschien und viel mehr die Frage nach seiner Göttlichkeit und dem wechselseitigen Verhältnis der drei göttlichen Personen gestellt wurde. Die erinnernde Anamnese gehört aber zum Zentrum christlichen Glaubens und steht auch in

35 Im Rahmen der Liturgie werden gelegentlich auch gesungene Lieder, z. B. Trinitätslieder (Gotteslob 2013, Nr. 354, 355) verwendet; man denke auch an die orchestralen Credo's der klassischen Messen eines Haydn oder Schubert, bei denen der Chor stellvertretend für das Volk das jeweilige Credo vorträgt.

36 Vgl. auch die ähnlich lautende Aufgabe in: Religion vernetzt 10. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, hg. v. Hans Mendl und Markus Schiefer Ferrari, München 2008, 61.

der Liturgie im Rahmen der Eucharistiefeier im Mittelpunkt („Gedächtnis der Heilstaten“ unmittelbar nach dem Einsetzungsbericht und vor der Herabrufung des Geistes). Was gelegentlich als jesuanische Verkürzung der Christologie verstanden wird (der Blick ausschließlich auf den Menschen Jesu im Sinne einer „Christologie von unten“), führt bei dieser beziehungsorientiert angelegten Aufgabenstellung eher in ihren Kern, der ja zunächst kein dogmatisch-inhaltsbezogener, sondern ein bekennnishaft-beziehungsdynamischer im Sinne einer Kurzformel des Glaubens ist: „Wenn du mit deinem Mund bekennt: ‚Jesus ist der Herr‘ und in deinem Herzen glaubst: ‚Gott hat ihn von den Toten auferweckt‘ so wirst du gerettet werden“ (Röm 10,9). Die Studierenden verstehen die Aufgabe im Sinne eines „Was Jesus für uns getan hat“, oder noch persönlicher: „Was Jesus mir bedeutet“. Eine Durchsicht aller abgegebenen Portfolios des Wintersemesters 2014/15 veranschaulicht die Bandbreite der Darstellungen:

Jesus Christus, der für uns als leuchtendes Beispiel voranging und somit
 unsere Welt dahingehend veränderte, dass er sie menschlicher machte
 Jesus, der sein Leben für uns gab
 Jesus, der uns als Stütze dient, und dessen Taten nachahmenswert sind
 Jesus, der menschlicher war, als es wir manchmal sind
 Jesus, dessen Wunder wir als Zeichen von Gottes Liebe betrachten sollen
 Jesus, der uns stets mit seinen Aussprüchen Hilfestellungen vorgab,
 die wir in unserem Leben anwenden können

Katharina Hackl

Markant an diesem Text ist, dass auch hier nicht Jesus „an sich“, sondern in durchgängiger Beziehungsebene als „für uns“ entfaltet wird; dies korreliert mit den Erkenntnissen zur Christologie von Jugendlichen, aus denen hervorgeht, dass vor allem der nahe Jesus interessiert und nur dann eine dialogische Auseinandersetzung als bedeutsam erachtet wird, wenn seine Ethik zugleich als befreiend und realistisch thematisiert wird.³⁷

Andere beschränken sich auf wenige oder nur eine einzige Aussage, mit der sie dann ihrem Jesusglauben nochmals eine besondere Zuspitzung geben: „gelebt als Urbild des wahren Menschen“, „getrieben von seinem Gerechtigkeitssinn“, „geholfen den Kranken und Aussätzigen“; „er hat gekämpft für die Armen, geheilt die Kranken, verbreitet den Glauben und verkündet das ewige Leben“.

Solche Formen einer persönlichen Beschäftigung mit Jesus Christus erfüllen die erstaunliche Formulierung, mit der der Verfasser des Johannes-Evangeliums sein Evangelium abschließt, auf eine äußerst dynamische und zeitenübergreifende Weise: „Dieser Jünger ist es, der all das bezeugt und der es aufgeschrieben hat; und wir wissen, dass sein Zeugnis

³⁷ Vgl. *Mendl, Hans: Modelle, Vorbilder, Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart 2015, 178; *Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg (Hg.): Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus*, Göttingen 2001, 17.

wahr ist. Es gibt aber noch vieles andere, was Jesus getan hat. Wenn man alles aufschreiben wollte, so könnte, wie ich glaube, die ganze Welt die Bücher nicht fassen, die man schreiben müsste“ (Joh 21,24-25).

Durch diesen Akt einer Ergänzung und Neuformulierung des Credo wird bewusst die Syntax des Originaltextes aufgesprengt und mit individuellen Konstruktionen erweitert. Auch hier bietet sich eine soziale Einbettung der individuellen Texte an, indem ein Austausch über die verschiedenen Jesus-Konstruktionen erfolgt. Man könnte zudem weiterführende performativ orientierte Präsentationsformen ausgestalten – z. B. eine Sprechcollage im Klassenraum, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre bedeutsamen Jesus-Aussagen in einer zuvor festgelegten Reihenfolge im Raum zum Klingen bringen.

4.4 Den heiligen Geist erden

„68. Wer ist der Heilige Geist? Der Heilige Geist ist die dritte göttliche Person; er ist wahrer Gott wie der Vater und der Sohn.“³⁸ Der „Grüne Katechismus“ verbleibt auf der Ebene einer theologischen Darstellung, seine Wirksamkeit wird auf den Begriff der Gnade fokussiert („71. Was nennen wir Gnade? Gnade nennen wir jede innere, übernatürliche Gabe, die uns Gott zu unserem ewigen Heile schenkt.“³⁹), die sieben Gaben des Geistes werden genannt, aber nicht auf die Schülerinnen und Schüler hin konkretisiert.

Dass auch heute Schülerinnen und Schüler schon mit dem Begriff „Heiliger Geist“ Probleme haben, zeigt der Beitrag von Elisabeth Fuchs-Auer in diesem Band; ein sprachliches „switchen“ hin zum englischen „Spirit“ erscheint als ein konstruktiver Anweg zum Verstehen. Auch die Sprachbilder (Tauben, Flamme, Windhauch ...) bedürfen einer symbolischen Übersetzung.⁴⁰ Mich verwundert, dass auch hier nicht deutlicher Verstehensbrücken gebildet werden, die sich meines Erachtens gerade in ihrer anthropologischen Perspektive und theologisch von einem heilsökonomischen Ansatz (was bedeutet der Geist für uns?) her besonders aus den Gaben des Heiligen Geistes ergeben könnten (Jes 11,2: „Der Geist des Herrn lässt sich nieder auf ihm: der Geist der Weisheit und der Einsicht, der Geist des Rates und der Stärke, der Geist der Erkenntnis und der Gottesfurcht.“). Auch hier gilt: Das entscheidbare Element eines konfigurierten religiösen Wissens der sozialen Gemeinschaft der Christen wird als Voraussetzung gesetzt – Gottes Geist wirkt in der Welt. Nun gilt es zu klären, in welchen Dimensionen des Menschseins der gute Geist Gottes zur Wirkung kommen kann und was das für das individuierte Wissen bedeutet. Im Team der „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, das aus Lehrstuhlmitarbeitern und vor allem auch Studierenden besteht, haben wir uns als Vorbereitung auf einen Workshop bei einem Religionslehrertag

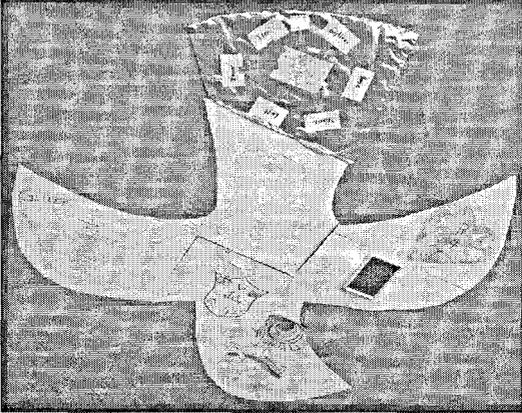
38 *Katholischer Katechismus* [Anm. 5], 73.

39 Ebd., 74.

40 Vgl. hierzu: *Mendl, Hans*: Lernwerkstatt zu den sieben Gaben des Geistes. In: *KatBl* 139 (2014) 112-117; auf der Homepage von *KatBl* findet man ein umfangreiches Skript, wie mit den Gaben des Geistes gearbeitet werden kann. <http://www.fachzeitschriften-religion.de/katechetische-blatter/downloads>.

intensiv mit den „Gaben des Geistes“ beschäftigt. Bei einem solchen Weg einer subjektiven Annäherung wird das Deutungsfeld wieder sehr breit, aber sicher nicht beliebig. Es geht im sozialen Kontext der Lerngemeinschaft vielmehr um ein gemeinsames Ringen bezüglich der Bedeutung einzelner Geistesgaben. Dem schloss sich im Prozess der Erarbeitung dann

eine genauere didaktische Entfaltung der einzelnen Gaben an. Von besonderer Herausforderung war der mehrstufige Prozess einer eigenen Formulierung der jeweiligen Geistesgabe – zunächst nach eigenem Verständnis (also eine „Erwachsenenversion“) und dann eine Übersetzung hin auf eine verstehbare Version für Jugendliche. An einer Geistesgabe, die sicher am meisten herausfordert, der „Gottesfurcht“, soll dieses Ringen um Verstehen und Verständlichkeit dargestellt werden.



Gottesfurcht

Gottesfurcht ist die Gabe, Gott als die Quelle des Guten zu erkennen. Aus dem Glauben an Gott gestaltet der Mensch eine lebensbejahende Beziehung zu sich, zu den Mitmenschen und zur Welt. Er begegnet allem Leben, dem von Gott Geschaffenen, mit großer Ehrfurcht. Die Anerkennung Gottes als Grundlage des Lebens ist wie eine Zusammenfassung aller Gaben des Geistes.

Gottesfurcht (Version für Jugendliche)

Die Gabe der Gottesfurcht befähigt dich, Gott als Schöpfer Respekt entgegen zu bringen. Gott selber und das, was Gott geschaffen hat, faszinieren und erschrecken zugleich. Du darfst über die Unbegreiflichkeit Gottes staunen und Gott als die Quelle des Guten und der Freiheit erkennen. Du wirst sensibilisiert, das von Gott Geschaffene rücksichtsvoll zu behandeln.

Gottesfurcht (formuliert von Firmlingen)⁴¹

Die Gabe der Gottesfurcht bedeutet nicht, dass wir uns vor Gott fürchten, sondern dass wir vor Gott mehr Respekt haben und ehrfürchtig von Gott sprechen, Gottes Nähe suchen und beten.

Bei der didaktischen Entfaltung wurde vor allem auf eine erfahrungsorientierte Annäherung Wert gelegt. Auf diese Weise lassen sich die Gaben des Geistes als eine konzentrierte Verdichtung und Konkretisierung des Glaubens an die dritte göttliche Person lebenswelt-

41 Alle Texte zu den drei Versionen – Erwachsenenversion, Version für Jugendliche, Version von Jugendlichen – aller Gaben des Geistes: ebd.

lich entfalten; dies kann dann auch mit biblischen und liturgischen Perspektiven verbunden werden. Wenn dann im Rahmen eines Projekts, bei dem alle Gaben des Geistes bearbeitet werden, aus den einzelnen Gaben am Ende aus einzelnen Puzzleteilen eine Heilig-Geist-Taube geformt wird, so ergibt sich hier wieder eine soziale Rahmung, bei der die individuellen Konstruktionen einem Austausch und einer wechselseitigen Erhellung zugeführt werden.

5. Tradition als Inspiration für individuelle Glaubenskonstruktionen

Deutlich wurde, dass es heute bei der Frage der Glaubensweitergabe nicht um die hermetische und unhinterfragte Tradierung einer „Wahrheit an sich“ gehen kann. Eine solche Beschränkung wäre ortlos und letztlich folgenlos. Viel spannender und auch erfolgversprechender ist es, wenn man die Grundstrukturen christlicher Glaubenswahrheiten – im beschriebenen Fall die trinitarische Struktur des christlichen Credo – als Ausgangspunkt für eine subjektive Auseinandersetzung und somit Individuation religiösen Wissens – also im Sinne einer „Wahrheit für mich“ – heranzieht und diese dann wieder in Beziehung zu einem sozialen Rahmen und einer pragmatischen Dimension setzt. Das ist nicht nur legitim, sondern unbedingt (heils-)notwendig!

„Aber ich war zu lange als Seelsorger vor allem mit jungen Menschen unterwegs, um nicht zu wissen, dass der Glaube auch in der Dimension inhaltlicher Erkenntnis Spielräume des Fragens und Wachsens braucht – bei jedem und zwar zeitlebens. Und in diesem Sinne sind wir alle bleibend auch Suchende und immer wieder Anfänger.“⁴²

42 Der Passauer Bischof *Dr. Stefan Oster* am 3.3.2015 auf facebook – im Rahmen einer Auseinandersetzung um seine kritischen Äußerungen bezüglich des umstrittenen rechtslastigen katholischen Medienportals „kath.net“.