

»Das ist richtig, richtig geil!« – Gefühle zur Sprache bringen als Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen

Elisabeth Naurath

1 Jugendsprache und jugendliche Gefühle

Dass Jugendliche ihre Gefühle im Sinne einer Selbstinszenierung mittels Jugendsprache zum Ausdruck bringen, haben theoretische Konzepte der Jugendsprachforschung¹ sowohl für historische wie auch aktuelle jugendkulturelle Kontexte gezeigt. Hierbei spielt die Emotionalisierung der Sprache eine evidente Rolle, denn in gewisser Weise ist Sprache auch ein Ventil, Gefühle im Jugendalter, die entsprechend einer jugendgemäßen »Sturm- und Drang-Zeit« oft Widerspruch und Protest beinhalten, quasi »herauszulassen«. Spannend ist zudem, dass jugendkulturelle Identitätsfindung auch im Sinne einer sprachlichen Gemeinschaftssuche und Gruppenidentität in Abgrenzung zu üblichen, als konformistisch empfundenen Sprachstilen durchaus mit provozierender Absicht auf äußerst kreative Weise geschieht.

Beispielsweise hatte die sogenannte Vong-Sprache als selbstinszenierte Protestsprache Jugendlicher in den vergangenen zehn Jahren auch im religiösen beziehungsweise religionskritischen Kontext mit der von Shahak Shapira herausgegebenen »Holyge Bimbel«² für Aufregung gesorgt. Auch wenn sich die Vong-Sprache in einem ständigen jugendkulturellen Transformationsprozess unaufhörlich veränderte, intendierte sie doch vorrangig eines: durch Wortreduzierungen, Anglizismen und Anspielungen auf bekannte Stories in den sozialen Medien nur für junge Menschen verständlich zu sein. Und genau dies ist ein unabdingbares Kennzeichen von Jugendsprache, dass jugendliche Einstellungen, Ansichten und Gefühle in gewisser Weise verschlüsselt bzw. entfremdet

1 Vgl. Eva Neuland, *Jugendsprache*, Marburg ²2018.

2 Shahak Shapira, *Holyge Bimbel. Storys von Gott us1 Crew*, Hamburg ⁵2017.

wiedergegeben werden sollen.³ Nicht auf Anhieb verstanden zu werden, gehört also durchaus zum Konzept.

Man könnte also meinen, dass für Heranwachsende nichts peinlicher ist als im Kontext einer Gruppenerfahrung mit Gleichaltrigen – wie beispielsweise im Klassenzimmer mit seinen Mitschüler:innen – nach seinen Gefühlen gefragt zu werden und diese im Sinne von »echten« Gefühlen zur Sprache zu bringen. Um genau dies zu vermeiden, werden alle nur erdenklichen Wege gesucht, durch Jugendsprache oder auch mediale Bildersprache verschlüsselte Ausdrucksformen zu generieren, die in der peergroup mit »Coolness« assoziiert sind.

Zum Beispiel: »Das ist richtig, richtig geil« weist mit der Verdopplungsform von »richtig« nicht etwa auf einen Sprachfehler, sondern im Sinne von George Orwells Roman »1984« auf den als »Neusprech« bezeichneten Zusammenhang, dass etwas »doppelpplusgut« (also besonders gut) sei. Es geht also inhaltlich um eine Betonung, auch wenn Orwell sprachpolitisch in seiner Dystopie zum Ausdruck bringen wollte, dass und wie sprachliche Mittel zur Verschleierung bzw. Manipulation der Wahrnehmung missbraucht werden können. Damit ist ein wichtiger Zusammenhang benannt: Gerade mit Blick auf den Ausdruck von Gefühlen werden nicht selten gruppenspezifisch adaptierte Sprachmuster benutzt, um sich nicht als »besonders« oder »eigenartig« zu »outen«, sondern im kollektiven Rahmen zu bleiben und sich damit auch weiterhin zugehörig fühlen zu können.

Dies wird beispielsweise auch an medialen Sprachmustern deutlich, die im Chatroom sozialer Medien beispielsweise über bestimmte »Emojis« (Icons zum Ausdruck emotionaler Gehalte) anerkannte und für alle verständliche Hinweise auf Gefühle liefern können. Zwei Auffälligkeiten sind hierbei besonders interessant: Zum einen sieht man an dem häufigen Gebrauch von Emojis durch die Jugendlichen, wie sehr Botschaften emotional gefärbt sind und sein sollen und dass sich hierfür besonders körperaffine Akzente (mimischer oder gestischer Art) eignen. Zum anderen sieht man jedoch auch, dass es kollektiv adaptierte Formen der Verschlüsselung emotionaler Botschaften gibt, die Gefühle eher implizit zur »Sprache« bringen sollen. Auf den Nenner gebracht bedeutet dies, wie wichtig und alltagsrelevant es für Jugendliche ist, einerseits Gefühle deutlich zu akzentuieren und andererseits geeignete Formen zu finden, die ihrer eigenen Subjektwerdung im Sinne einer Selbstvergewisserung auch dienlich sind. Lebensdienlich ist natürlich die Zugehörigkeit zur peergroup, aber auch die identitätsstiftende Orientierung, wer und wie man unabhängig hiervon

3 Vgl. Elisabeth Naurath, Interview mit dem Abiturienten Ben N. zur Bedeutung der Holyge Bimbel, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019), 8–12.

auch ist und sein möchte. Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle sowie die Fähigkeit, diese ausdrücken zu können, nehmen hierbei Schlüsselpositionen ein.

Im Folgenden soll daher der Fokus auf eine Förderung der emotionalen Sprachfähigkeit des Subjekts gelegt werden, um gegenüber Formen der kollektiv üblichen Verwendung emotionaler Ausdrucksformen auch korrigierende Kompetenzen entwickeln zu können. Wie dies in einem durchaus als schwierig zu bezeichnenden Rahmen von Schule und Klassenzimmer gelingen kann, ist dabei eine bildungstheoretische Herausforderung, die zum pädagogischen Drahtseilakt avanciert. Dass und wie gerade der Religionsunterricht hier eine Vorreiterrolle hat oder – bei kritischer Betrachtung – in stärkerem Maß haben könnte, soll im Folgenden skizzenhaft gezeigt werden.

2 Gefühle im Kontext einer subjektorientierten Religionspädagogik

Wer im Anspruch von Subjektorientierung den zeitgemäßen religionspädagogischen Leitbegriff sieht, bekräftigt damit einhergehend eine Wende des didaktischen Blickwinkels von den Inhalten zu den Schüler:innen. Freilich nicht in einem »Entweder-Oder«, sondern in einer ausgleichenden und damit ergänzenden Bewegung der Blickrichtung. Gleichwohl bedeutet dies, dass das Subjekt und die Förderung der Subjektorientierung als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns⁴ den Fokus der Wahrnehmung dahingehend weitet, dass neben kognitiven nun auch stärker die emotionalen (und pragmatischen) Lernerebenen einbezogen werden. Diese mit Blick auf die abendländische Geistesgeschichte einhergehende dualismuskritische Betrachtung wird zunächst konstatieren müssen, dass die Relevanz der Gefühle im theologisch-anthropologischen Netzwerk von Körper (theologisch: Leib), Geist und Seele immer eine geringere und auch weniger wertgeschätzte Rolle gespielt hat. Galten doch Gefühle immer als dem – durchaus im doppeldeutigen Sinne – »Leibhaftigen« näherstehend und unbeherrschbarer und damit dem in geistig-geistlicher Hinsicht Idealen tendenziell entgegenstehend. Doch mit dem sogenannten »emotional turn« der 1990er-Jahre hat ein Bewusstwerdungsprozess auch in pädagogischen Kontexten begonnen, der in Anlehnung an den programmatischen Ruf des Neurowissenschaftlers und Neurophilosophen Antonio Damasio »Ich fühle, also bin ich!«⁵

4 Vgl. Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, bes. 232–248.

5 Vgl. Antonio Damasio, Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, Berlin/München 2010.

die emotional-körperbezogenen Ressourcen auch für Bildungsprozesse als evident erwiesen hat. Wenn es um eine Förderung von selbstbestimmtem Lernen geht, wird neben der kognitiven Seite auch zunehmend die Relevanz der Gefühle zum schulischen Lernen betont. Hierbei spielt es eine zentrale Rolle, Gegensätze zwischen Denken und Fühlen zu überwinden und zu einer umfassenderen und praxisnahen Urteilsbildung zu kommen, indem beispielsweise Schüler:innen konkret angeregt werden, ihre negativen wie auch positiven Gefühle zu benennen (»mein Lieblings... ist«; »richtig wütend macht mich ...«) und mittels dieser semantischen Annäherung auch reflektieren zu können.⁶

Es ist hierbei durchaus nicht einfach, den Begriff »Gefühl(e)« zu definieren, da im alltäglichen Sprachgebrauch Emotionen und Gefühle oft synonym verwendet werden. Hilfreich ist im Folgenden die Differenzierung, »Gefühle« als subjektive Wahrnehmung von Emotionen zu verstehen, während es auch Emotionen gibt, die unbewusst bleiben. Wichtig ist, die Komplexität der Zusammenhänge zwischen Emotion und Kognition sowie die sozial-kommunikative Bedingtheit der Zuschreibungen im Blick zu haben. Sowohl emotionspsychologische wie auch emotionssoziologische Studien weisen auf die Rolle von Gefühlskollektiven und Gefühlskulturen hin, die auch Einfluss auf individuelle Bestimmtheiten und Prägungen haben, sodass – insgesamt betrachtet – von ständigen Wechselwirkungen individueller und sozialer Faktoren auszugehen ist. Neben dieser sozialen und kulturellen Formung der Gefühle sind diese aus Sicht der neurobiologischen Emotionstheorie immer auch als psychophysische Reaktionen zu sehen, d. h. sie sind auch Produkte biologischer Prozesse, die sich körperbedingt abspielen: »Im Gefühlsleben wird der Sinn einer vorausgehenden körperlichen Reaktion leiblich-affektiv empfunden«⁷.

Insbesondere mit der (neuen) phänomenologischen Philosophie von Hermann Schmitz ist die leibliche Dimension der Gefühle in einer Korrespondenz des »Alphabets der Leiblichkeit« mit dem »Alphabet der Gefühle« aufeinander bezogen worden.⁸ Dies aber bedeutet, dass Gefühle im Kontext einer subjektorientierten Religionspädagogik nicht nur im Sinne eines Unterrichtsgegenstands kognitiv thematisiert und reflektiert werden können, sondern auch methodische Wege gefunden werden sollten, das Erfahren und Erleben sowie

6 Vgl. Wolfgang Sander/Christian Igelbrink, Selbstbestimmt urteilen lernen. Schüler emotional stärken durch Metakognition und Urteilsbildung. Modellprojekt »Das ist gut für mich« (Urteils-Bildung 1), Berlin 2010.

7 Erik vom Hövel, Emotionale Bildung oder Gefühlstechnik? Eine reflexive Untersuchung der Wiederentdeckung der Gefühle in der Erwachsenenbildung, Hamburg 2015, 13 (mit Verweis auf die emotionstheoretischen Grundlagen bei Antonio Damasio, Anm. 5).

8 Vgl. Hermann Schmitz, Der Leib, der Raum und die Gefühle, Bielefeld 2007.

das bewusste Wahrnehmen und Reflektieren von Gefühlen (auch als Stimmungen und atmosphärische Wahrnehmungen) in den religiösen Bildungsprozess einzubeziehen:

»Im Rahmen der Subjektorientierung ist das bildungstheoretisch zugrunde liegende Menschenbild in all seinen leibseelischen Dimensionen zu berücksichtigen und gleichzeitig sind die Wechselwirkungen von Subjekt und Gesellschaft auch in ihrer emotionalen Wirkung einzubeziehen. Insofern dient das Bewusstwerden der leiblichen und emotionalen Dimension, gerade auch im Kontext religionspädagogischen Handelns, der Selbstwahrnehmung bzw. der Selbst-reflexion und damit der Bildung als Selbst-Bildung, anders gesagt einer Subjektwerdung des Menschen in Freiheit.«⁹

2.1 Die Bedeutung der Gefühle für die religiöse Bildung

Dies aber impliziert, dass emotionale Bildung als evidenter Teil der religiösen Bildung anzusehen ist, da die Komplexität der Vernetzungen kognitiver, emotionaler und pragmatischer Dimensionen von Religion und Religiosität geradezu zur Voraussetzung haben, dass kein Bereich didaktisch marginalisiert wird. So ist auf lerntheoretischer Ebene zu konstatieren, dass sowohl negative Gefühle (wie Angst, Scham, Langeweile etc.) als auch positive Gefühle (wie Stolz, Zufriedenheit, Freude etc.) in motivationspsychologischer Hinsicht für die Lernbereitschaft und -effektivität in erschwerender oder erleichternder Weise ausschlaggebend sind. Neben der subjektiven Gefühlslage spielt hier natürlich auch die Beziehungsebene zu den Lehrenden aber auch zu den Lernenden eine Rolle.¹⁰

Auf der Basis einer religionspädagogischen Rezeption¹¹ emotionspsychologischer Erkenntnisse¹² kann die Aufgabe »Gefühle zur Sprache zu bringen« dann beispielsweise in vier Dimensionen näher gefasst werden. Nach Peter-

9 Elisabeth Naurath, Art. Emotionale Bildung, in: Wirelex (2017), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> (Zugriff am 05.02.2021).

10 Vgl. Christine Greder-Specht, Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernerfassungen, Hamburg 2009.

11 Vgl. Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2010.

12 Vgl. z. B. Maria von Salisch, Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2002.

mann/Wiedebusch¹³ ist zunächst das *Erleben positiver Gefühle* quasi der Schlüssel zum Aufbau psychosozialer Ressourcen, d. h. mit Blick auf den Unterricht, dass »Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung«¹⁴ ein Fundament dafür bietet, eine vertrauensvolle Atmosphäre überhaupt aufbauen zu können. Dies aber muss motivational vorausgesetzt werden, um Gefühle zur Sprache bringen zu können und auch zu wollen. Wo das Klassenklima durch gegenseitige Vorurteile, Konflikte und Feindseligkeiten, aber auch starken Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten gestört ist, werden – vorrangig negative – Gefühle zwar zum Ausdruck im Verhalten, jedoch kaum konstruktiv zur Sprache kommen können. Aufgrund seiner Inhalte wie auch seiner didaktisch geforderten Subjektorientierung bietet der Religionsunterricht sui generis die Möglichkeiten und den Raum, um in einer wertschätzenden Grundhaltung gegenüber den Schüler:innen Gefühle zur Sprache bringen zu können. Ob dies in der Auseinandersetzung mit lebensrelevanten Themen wie »Freundschaft, Partnerschaft und Sexualität« oder hinsichtlich existenzieller Sinnfragen wie »Umgang mit Sterben und Tod« geschieht – hier geht es neben der kognitiven Lerndimension immer auch um emotionale Aspekte, die beispielsweise auf der Basis einer theologischen Reflexion von Trost auch subjektorientierte Bewältigungsstrategien ins Spiel bringen.

Allerdings bedarf es hierzu als zweiten emotionspsychologisch relevanten Baustein, der religionsdidaktisch umzusetzen ist, der Ermöglichung von »*Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen*«. Gerade aufgrund der oben benannten Verbindungslinien von Gefühlen und körperlichen Stimmungen geht es hier um eine Wahrnehmungsschulung, die überhaupt die Frage nach dem »Was fühlst du gerade?« eröffnet. Neben der didaktischen Subjektorientierung bietet auch das methodische Repertoire religiöser Bildung als ästhetischer Bildung viele Optionen, via Meditation, Bildbetrachtung, Fantasiereisen, Rollenspielen, kreativen Methoden der Bibeldidaktik (bibliodramatische Elemente, Bibliolog, Godly Play etc.), aber auch der Umsetzungsmöglichkeiten von »Kunst und Religion« oder »Musik und Religion« den Fokus auf die Gefühle zu lenken und diese in Worte zu fassen. Hilfreich ist hierbei der Verfremdungseffekt, der es ermöglicht, Gefühle beispielsweise von biblischen Figuren zu benennen oder spielerisch zum Ausdruck zu bringen, ohne hierbei sich selbst »outen« zu müssen. Allerdings ist gerade für den Kontext des Religionsunterrichts zu betonen, dass es hierbei um ein quasi ungefiltertes Spektrum aller Gefühle gehen muss und

13 Vgl. Franz Petermann/Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (Klinische Kinderpsychologie 7), Göttingen 2003.

14 Elisabeth Naurath, *Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung* (Werte-Bildung interdisziplinär 1), Göttingen 2013, 29–42.

ein »Religionsstunden-Ich«, das immer lieb und prosozial eingestellt ist, nicht fokussiert werden darf. Denn die große Gefahr hinsichtlich der emotionalen Lerndimension liegt auch in manipulativen Tendenzen einer Didaktik, die prosoziale Gefühle als positiv und nicht-prosoziale Gefühle als negativ bewertet. Oder – und auch dies ist im Religionsunterricht gar nicht so selten – bereits von den methodischen Zugängen her oder via ausgewählten Unterrichtsmaterialien die Gefühle der Schüler:innen in erwünschte Richtungen zu lenken versucht. Insbesondere ethische Unterrichtsinhalte bedürfen einer kritischen Sichtung hinsichtlich moralisierender Lehrintentionen.¹⁵

»Gefühle zur Sprache zu bringen« bedarf daher einer didaktischen Freiheit, im Sinne des Grundsatzes »alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen«¹⁶, d. h. Gefühle sind als Gefühle eben so, wie sie sind – man kann sie wahrnehmen, reflektieren und den Umgang mit ihnen möglicherweise steuern. Hierzu bedarf es drittens in emotionspsychologischer Perspektive der *Schulung von Emotionsverständnis und Emotionswissen* sowie viertens der *Förderung der Kompetenzen zur Emotionsregulation*. Konkret meint dies, dass erst das Wissen um das Bedeutungsspektrum von Gefühlen deren Versprachlichung ermöglichen: Wie unterscheidet sich Wut von Ärger oder Hassgefühlen? Sprachliche Beschreibungen und Umschreibungen der körperlichen (Be)Deutung sind hier hilfreich, um sich dem Phänomen annähern zu können: »Ich merke, wie ich innerlich zu explodieren drohe vor Wut, wie mir heiß wird, wie ich zu zittern anfangen, wie ich aggressiv werde ...« »Das ist anders als Ärger, der über längere Zeit in mir rumoren kann, bis mir bewusst wird, dass ich über etwas oder jemanden sehr verärgert bin, weil ...« Hilfreich ist hierbei – wie gesagt – auch die Schulung von Emotionsverständnis, die zum einen im Perspektivenwechsel (eher kognitiv), zum anderen jedoch im Mitgefühl (eher emotional) liegen kann. Der Perspektivenwechsel, der dazu führt, sich in die Situation anderer Personen oder auch biblischer Figuren gedanklich hineinzusetzen, hilft dabei, sich mögliche kontextuelle Gefühle vorzustellen, nachzuvollziehen und damit auch artikulieren zu können. Im Unterschied hierzu ist das Mitfühlen, das durchaus nicht nur »positiv adaptierte« Gefühle, sondern auch beispielsweise Schadenfreude beinhalten kann, eher ein dem Subjekt selbst zu eigen werden des Gefühl. Das heißt im Sinne von »Identität bei bleibender Differenz«¹⁷, dass

15 Vgl. Elisabeth Naurath, Die emotionale Dimension ethischer Bildung in der Sekundarstufe I, in: Katechetische Blätter 132 (2007) 1, 26–31.

16 Petermann/Wiedebusch, Emotionale Kompetenz, 174.

17 In Anlehnung an die subjekttheoretischen Forschungen in der Differenzierung von Mitleid und Mitgefühl nach Saskia Wendel: vgl. Naurath, Mit Gefühl, 85 ff.

in den Schüler:innen selbst eine Qualität dieses Gefühls entsteht, das sie dann auch auf der Basis ihrer Wahrnehmung artikulieren können.

All diese Schritte der Möglichkeit zur Versprachlichung von Gefühlen sind hilfreich, um letztlich mit der Reflexionsleistung, die Wahrnehmungsebene auf eine sprachliche Ebene zu bringen, auch zur Emotionsregulation zu führen. Jugendliche, die beispielsweise nicht mehr aus einem »semantischen Nichts heraus«¹⁸ agieren müssen, sondern Worte für das finden können, was sie fühlen, mitfühlen oder nachfühlen können, haben sprachliche Schlüssel zur Bewältigung gefunden, die ihnen bei der Verarbeitung, Reflexion und Regulation von Gefühlen helfen können. Dass dies im Sinne einer Förderung der selbstreflexiven Kompetenzen auch hinsichtlich religiöser Bildung (zur Identitätsfindung und kritikfähigen Orientierung) bildungsrelevant ist, liegt auf der Hand. Darüber hinaus geht es natürlich für den Religionsunterricht auch darum, dezidiert religiöse Gefühle artikulieren zu können und mittels religiöser Sprachfähigkeit eigene und kollektive, traditionell formelhafte und aktualisierend kreative Sprachmuster differenzierend unterscheiden und beurteilen zu können.

2.2 Religiöse Gefühle zur Sprache bringen

Die Bedeutung der emotionalen Dimension menschlicher Religiosität ist trotz eines elaborierten Forschungsinteresse hinsichtlich religionspsychologischer Fragestellungen bis heute marginalisiert. Dass es jedoch einen evidenten Zusammenhang zwischen Gottesvorstellungen und Emotionserleben gibt, konnte beispielsweise Margita Reyßer-Aichele in einer quantitativ angelegten empirischen Studie nachweisen.¹⁹ Es erstaunt nicht, dass für »Glaubende [...] nicht nur kognitive Vorstellungen von Gott von Bedeutung [sind, E.N.], sondern eine gelebte bzw. als positiv erlebte Gottesbeziehung, die u. a. auch Gefühle Gott gegenüber und religiöse Praxis einschließt«²⁰. Dass religiöse Gefühle also mit allgemeinen Gefühlen korrespondieren, scheint schlüssig. Auffallend ist jedoch ein anderes

18 Anton Bucher, Eruptiv rebellisch oder prophetisch? Die doch nicht so spektakuläre, aber überwiegend religiös-spirituelle Jugendphase, in: Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh 2014, 264–273, hier 265.

19 Vgl. Margita Reyßer-Aichele, *Gottesbild und Emotionen. Theologisch-anthropologisches Konzept und empirische Untersuchung* (Internationale Hochschulschriften 608), Münster 2014; vgl. Margita Reyßer-Aichele, *Gottesvorstellungen und Gefühle. Empirische Untersuchungen zum Zusammenhang von Gottesvorstellungen, Glaubenspraxis und dem Erleben von Gefühlen auf Basis eines theologisch-anthropologischen Konzeptes*, in: *Wege zum Menschen* 67 (2015), 239–252.

20 Ebd., 245.

Ergebnis, das darauf hindeutet, dass es Zusammenhänge zwischen einer subjektiven Einschränkung der Akzeptanz von Gefühlen und religiösen Vorstellungen gibt. Heißt das konkret, dass manche Gefühle weniger »erlaubt« sind als andere? Man denke hier zum Beispiel an Gefühle von Hass, Wut, Ärger, aber auch an Eifersucht, Neid, Begehren? Entsprechend formuliert Reyßer-Aichele schlussfolgernde Impulse für die Praktische Theologie/Religionspädagogik, in denen sie beispielsweise eine Vielfalt von Gottesbildern, die Einbeziehung auch widersprüchlicher Gottesbildkomponenten, potenziell veränderbare Konstrukte und eine Vielfalt der Emotionen und des Emotionserlebens fordert.²¹

Insbesondere kinder- und jugendtheologische Ansätze ermutigen dazu, den Heranwachsenden diesen Freiraum zu bieten. Dennoch bleibt das Problem »einer grundsätzlichen *Ohnmachtsspirale religiöser Rede*. Wie soll ich in (neue) Sprache fassen, was ich letztlich nicht verstehe? Wie soll ich verstehen, wofür ich letztlich keine Sprache habe?«²² Langenhorst beschreibt mit dem Terminus Theotop (nach F. W. Graf in Anlehnung an den Begriff des Biotops) in semantischer Hinsicht das Problem, dass der spezifisch theologische Sprachraum für immer weniger Menschen (vor allem kirchenferne Heranwachsende) verstehbar und nachvollziehbar sei und damit immer mehr zur alltagsfernen Fremdsprache avanciere. Jahrhundertalte Wahrheiten des christlichen Glaubens, die in theologische Formeln von Sünde, Gnade, Demut und Erbarmen wie in Stein gehauen scheinen, eignen sich kaum für heutige jugendliche Kommunikationsbedürfnisse, die danach ringen, eigene Stimmungen im medialen Überflutungsraum schwer einzuordnender Welten von stark pluralisierten Eindrücken zu klären.

Eine Brückenfunktion zu Übersetzungsversuchen können in der Tat die Gefühle leisten, denn da wo Jugendliche versuchen, ihre gegenwärtigen Gefühle und Stimmungen zu artikulieren, tauchen Themen und Fragen auf, die in existenzialer Hinsicht insoweit zeitlos sind, als sie mit religiösen Gefühlen der Suche, des Fragens, des Klagens, des (Ver)Zweifels an Gott in biblischen Texten einen Zusammenhang finden lassen. Insofern wäre es sinnvoll, auf dem Weg der Ermöglichung offener Diskurse zu spezifischen jugendrelevanten und von den Jugendlichen aktuell eingebrachten Themen und Fragestellungen und den hieran anknüpfenden Fragen nach (Lebens)Gefühlen Verbindungslinien zu religiösen/theologischen Sichtweisen zu suchen, die ebenfalls religiöse Gefühle zum Ausdruck bringen. Allerdings ist hierbei wichtig, die in wachsendem Maße medial

21 Vgl. ebd., 251 f.

22 Georg Langenhorst, Das Wort Gott – ein ›Wirkwort‹ (Andreas Knapp). Literarische Sprachschulungen für Theologie und Religionspädagogik, in: Frederike van Oorschot/Simone Ziermann (Hg.), Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten (Öffentliche Theologie 36), Leipzig 2019, 127–142, hier 130.

konnotierten und auch allgemeiner Verständlichkeit verfremdeten Kommunikationsformen von Jugendlichen nicht nur zuzulassen, sondern auch in wertschätzender Hinsicht gemeinsam zu dechiffrieren – soweit diese das selbst zulassen.

Auch die umgekehrte Herangehensweise ist sinnvoll und hat sich seit Jahren als erfolgreich erwiesen: Das Verlebendigen biblischer Texte im Bibliolog beispielsweise demonstriert eindrucksvoll, dass emotionale Annäherungen an biblische Figuren als Deutungsversuche des Eigenen möglich sind. Zugleich eröffnet dies hermeneutische Räume, in denen eine Versprachlichung religiöser Gefühle des Suchens, Sich-erklärens, Deutens und In-Frage-Stellens auf dialogische und damit auch individuelle Perspektiven korrigierende Weise praxisnah durchgeführt werden kann. Auch dies ist eine zukunftsweisende Option für Jugendliche, ihre (religiösen) Gefühle zur Sprache zu bringen und dabei zugleich an traditionelle Räume religiöser Sprache herangeführt zu werden und diese nicht nur als verständlich, sondern auch als lebensdienlich zu erfahren.

Dr. ELISABETH NAURATH ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik mit Schwerpunkt Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg.