

„Gott“ als Thema im Jugendalter

Mit Jugendlichen theologisieren

In der Pubertät geht es „in erster Linie darum, all jene, das Denken, Fühlen und Handeln bestimmenden Muster, die man als Kind übernommen hat, noch einmal im Hinblick auf die eigene, selbständige Lebensgestaltung zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Es geht also um das Finden eines eigenen Konzepts zur eigenen Lebensgestaltung“.¹ Diese Definition aus dem Bereich der Hirnforschung kann man religionspädagogisch mit einer Forderung verbinden: Jugendliche brauchen Zeit- und Gestaltungsräume, um sich *bewusst* mit dem beschäftigen zu können, was jetzt für sie gilt und was ihrem Leben Halt und Richtung geben kann. Im kirchlichen Kontext (von Religionsunterricht, Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit) ist es sinnvoll, dafür Äußerungen der (christlichen wie nicht-christlichen) Religion anzubieten, mit denen die Jugendlichen ihre Vorstellungen von Gott verknüpfen und überprüfen können.

„Theologisieren“ als integraler Bestandteil der Identitätsbildung

Die Frage, ob Jugendliche Theologie brauchen², stellt sich also nur dann, wenn man von einer Engführung des Begriffs ausgeht: von Theologie als einem Set von historisch gewordenen Aussagen über das, was wir „Gott“ nennen, sowie über die damit zusammenhängenden Implikationen wie Ethik, Spiritualität etc. Wer dagegen die Erkenntnisse der Hirnforschung einbezieht – und einen erweiterten Gottes-Begriff hat – kommt zu der Erkenntnis: Sie machen – gerade ab der Pubertät – (fast) nichts anderes als zu „theologisieren“.³

Denn im Jugendalter wird das so genannte „Stirnhirn“ strukturiert. Dieser (stammesgeschichtlich jüngste) Teil des menschlichen Gehirns wird von Neurobiologen „präfrontaler Cortex“ genannt und ist v.a. für die Steuerung einzelner bewusster Aktionen bzw. für ein „Konzept zur eigenen Lebensgestaltung“ zuständig. Hier ist – als komplexes neuronales Netzwerk – auch der „Glaube“ eines Menschen repräsentiert: die Gesamtheit von Selbstbild, Weltanschauung, Wertehaltung und Lebensorientierung.

Glaube bildet sich. Er entsteht im Lebensvollzug, als Essenz unserer Erfahrungen. Da diese unterschiedlich sind, ist auch der Glaube der einzelnen Menschen unterschiedlich. Denn durch die Wiederholung gleicher oder ähnlicher Erfahrungen werden die entsprechenden Synapsen im Gehirn immer mehr verstärkt, so dass sie eingehende Informationen schneller verarbeiten und weitergeben können.

Dabei ist der Glaube eines Kindes neurobiologisch betrachtet noch sehr im Fluss. Erst dadurch, dass etwa zwischen dem 14. und dem 20. Lebensjahr die bestehenden Nervenver-

¹ Gerald Hüther im Interview mit Peer Wüschner, <http://www.win-future.de/themenbeitraege/pubertaet>, S. 2, download am 2.3.2016.

² Th. Schlag/F. Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vlyn 2011.

³ Anders als Schlag/Schweitzer halte ich an diesem Begriff fest, um den Prozesscharakter sowie die Eigenständigkeit der Jugendlichen assoziieren zu können. Vgl. dagegen Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie, 79f.

bindungen mit der Fettsubstanz Myelin überzogen werden, entstehen zwischen den starken Synapsen „Autobahnen“, die die Informationen *entscheidend* schneller weiterleiten.⁴ Auf diese Weise bildet sich ein neuronales Netzwerk, das auch die Wahrnehmung, Gewichtung und Konsequenz eingehender Signale beeinflusst: ein „Konzept zur eigenen Lebensgestaltung“, das im Kontext der Theologie als „Glaube“ bezeichnet wird.

Glaube und Gott gehören zusammen, schreibt Martin Luther in der Auslegung des 1. Gebots in seinem Großen Katechismus. „Worauf Du nu (sage ich) Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott.“⁵ Mein Gott ist sozusagen der Fokus meines Lebensgestaltungskonzepts, das Integral meines Glaubens. Damit ist eben auch die Gestalt *meines* Gottes letztlich von meinen Erfahrungen geprägt.⁶ In dem Maße, wie Kinder und Jugendliche ihre bisherige Weltsicht überprüfen, festigen und gegebenenfalls modifizieren, überprüfen, festigen und modifizieren sie auch das, was für ihr Selbst- und Weltverhältnis gelten soll: ihren Glauben und damit ihr Gottesbild.

Deshalb kann die *bewusste* Arbeit am Gottesverständnis als notwendiger Bestandteil der Identitätsbildung in der Jugendzeit angesehen werden. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass eine Gesellschaft ihren Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zum „Theologisieren“ als ständigen Lernprozess anbietet: Ich werde mir meines „Glaubens“ bewusst und gleiche ihn mit dem ab, was andere „glauben“. Das heißt: Ich mache mir bewusst, was *mich* trägt und *meinem Leben* eine Richtung gibt und tausche mich mit anderen (und mit den Äußerungen der Tradition) darüber aus, was *bei uns* gelten soll.

Genau genommen geschieht „Theologisieren“ (in einem unspezifischen Sinn) in der Jugendzeit auch unabhängig von speziellen Bildungsangeboten. Worauf sich ein Mensch verlässt und was seinem Leben eine Richtung gibt, verfestigt sich so oder so im Laufe der Jugendzeit. Als Kirche stellen wir für die Identitätsbildung aber – auch als Dienst an der Gesellschaft – in geeigneter Weise den großen Schatz der christlichen Tradition zur Verfügung.

Wegen der angedeuteten, konstruktivistisch zu verstehenden Bildungsabläufe erscheint es allerdings nicht zwingend, „dass sich jede pädagogisch verantwortete Auswahl (von Themen, H.K.) an der Lebenssituation der Jugendlichen orientieren muss“⁷. Schließlich ist es unmöglich, von „der Lebenssituation der Jugendlichen“ zu sprechen. Dafür ist nicht nur eine Konfirmandengruppe sondern auch jede Schulklasse letztlich viel zu heterogen. Die Jugendlichen werden ihre jeweilige Lebenssituation auf jeden Fall mit den unterschiedlichen Inhalten verknüpfen. Die Fremdartigkeit des ausgewählten Inhalts kann den Lernprozess sogar eher anregen⁸ als ein zuweilen als peinlich empfundener Versuch, die Lebenswelt der Jugendlichen zu treffen. Und in einer ansprechenden und wahrnehmungsorientierten Atmosphäre werden

⁴ Vgl. dazu M. Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002, 19-137.

⁵ M. Luther, Der Große Katechismus deutsch, in: BSLK, Sp. 560.

⁶ Vgl. H. Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren, Stuttgart 1996; K.-P. Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Die Umfrage „Was die Menschen wirklich glauben“ im Überblick, Neukirchen-Vlyn 1997; A.-K. Szagun, Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.

⁷ Schlag/Schweitzer, aaO, 103.

⁸ Für die Vertreter des pädagogischen Konstruktivismus sind es gerade solche „Perturbationen“, die als Verunsicherungen den Lernprozess anregen. Dazu beispielsweise H. Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards, in: G. Büttner (Hg), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 40-57.

diese die „unterschiedlichen Gedankenfiguren, etwa des anwesenden und abwesenden, des allmächtigen und leidenden, des fernen und des nahen Gottes“⁹ auf je ihre Weise einbringen und den anderen zum Abgleich zur Verfügung stellen. So gesehen geschieht die „Elementarisierung“¹⁰ durch die Jugendlichen selbst. Sie sind es, die ihren Glauben und ihren Gott „ins Spiel bringen“ – wenn ihnen ein entsprechender Anstoß gegeben wird.

Theologisieren als Kommunikation des Evangeliums¹¹

Was Menschen glauben, welchen Gott sie haben, hängt mit ihren Erfahrungen und mit ihrer Weltwahrnehmung zusammen. Gleichzeitig hat das „Gotteskonzept“ eines Menschen wiederum Rückwirkungen auf sein Selbstkonzept und seine Weltwahrnehmung. Der Mensch ist ein selbstreferentielles, selbstregulierendes, „offenes System“: In der Kommunikation mit anderen Systemen unterschiedlicher Art werden Einstellungen überprüft, gefestigt und modifiziert. Der Sinn von „Nachregulierungen“ (Jean Piaget unterscheidet Vorgänge der „Akkommodation“ bzw. „Assimilation“) ist die „Äquilibration“, der Zustand eines seelischen Gleichgewichtszustands – der dauerhaft zu einem „geschlossenen System“ und damit zum Tod führen würde. Lebendige, offene Systeme – im besonderen Maße höherentwickelte – müssen mit ihrer Umwelt kommunizieren.

Die Bedeutung der kontextuellen Kommunikation gilt auch für „die Theologie“. Systemisch betrachtet handelt es um einen „Diskurs“. In der aktuellen Diskurstheorie werden unter Diskursen „institutionalisierte Sprechweisen“ verstanden, „die historisch aus einer Vielzahl symbolischer Interaktionen und kommunikativer Handlungen als emergenter Äußerungszusammenhang hervorgehen, für gewisse Zeit stabile Strukturierungsformen annehmen und auch wieder verschwinden (können). Sie werden im konkreten kommunikativen Handeln produziert, reproduziert und verändert“.¹² Für ihre jeweilige Zeit beanspruchen Diskurse eine gewisse Machtposition: Sie legen fest, wie und mit welcher Ausrichtung die jeweilige Thematik „gültig“ kommuniziert wird.

„Emergent“, d. h. unvorhersehbar „auftauchend“, sind theologische Begriffe und Theorien insofern, als sie im Laufe der Christentums-Geschichte immer als zeit-, orts- und personengebundene Antworten auf konkrete Herausforderungen bzw. unter Aufnahme einzelner Aspekte aus der Umwelt entstanden sind. Und zweifellos hatte die jeweilige Gestalt der theologischen Kommunikation über beinahe die gesamte Zeit der Kirchengeschichte normative Bedeutung. Der Sinn des Lebens kam gleichsam „von oben“: durch Gelehrte vermittelt und verwaltet von einem „Gott“, der als unveränderlich und ewig und deshalb – in Perversion – als „geschlossenes System“ angesehen und deshalb tatsächlich „tot“ war.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. F. Schweitzer, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011.

¹¹ Diesen Hinweis verdanke ich Christian Grethlein, der in einem persönlichen Gespräch im Rahmen eines Pastorkollegs in Neuendettelsau im Februar 2016 sowohl die „Theologie der Jugendlichen“ als auch die „Theologie für Jugendliche“ als Ergebnisse von Kommunikationsprozessen plausibel gemacht hat.

¹² R. Keller, *Kommunikative Konstruktion und diskursive Kommunikation*, in: Ders./H. Knoblauch/J. Reichertz (Hg), *Kommunikativer Konstruktivismus*, Wiesbaden 2013, 71, zit n. Chr. Grethlein, *Taufpraxis in Geschichte, Gegenwart und Zukunft*, Leipzig 2014, 15f.

Für Zeitgenossen – vor allem für junge Menschen – kommt der Sinn heute „von der Seite“: von den Gleichaltrigen, von wichtigen Bindungspersonen, durch neue Medien und eher als Option. Dementsprechend sind inzwischen sowohl Verkündigungs- wie Vermittlungsansätze obsolet geworden. Sie dürften ein gewichtiger Grund für die zunehmende Distanz der Zivilgesellschaft gegenüber den Kirchen sein. Genau genommen halten heute fast nur noch Kirchenkritiker – freilich in kämpferischer Gegnerschaft – an der Fiktion einer Zustimmung („assensus“) zum dogmatisierten „Glauben“ fest.

Dagegen hat der Ansatz der „Kommunikation des Evangeliums“ gerade in der Postmoderne eine sehr hohe Plausibilität.

Bibliodrama – Arbeit im Spannungsfeld persönlicher und geschichtlicher Gottesbilder

Biblische Texte sind „literarische Vergegenwärtigungen“¹³ von Gotteserfahrungen und -beziehungen. Menschen haben von dem erzählt und geschrieben, was ihnen für ihr Leben „im Angesicht“ ihres Gottes wichtig geworden ist. Indem jemand solche Texte liest, setzt er sich zum Gelesenen in ein Verhältnis: Was er (bzw. sie) wahrnimmt, wird mit dem verglichen, was er/sie bereits früher mit einzelnen Wörtern, Sätzen, Bildern etc. verknüpft hat. Bestimmte Inhalte werden spontan an persönliche und/oder an vermittelte Erfahrungen „andocken“, so dass sich diese gegenseitig bestätigen. Andere Inhalte werden zunächst einmal deshalb abgelehnt, weil sie mit den bisherigen Erfahrungen nicht kompatibel sind. Und wieder andere Inhalte werden das Bisherige weiten, präzisieren oder korrigieren.

Viel intensiver verläuft dieser wechselhafte Prozess von Bestätigung und Korrektur, wenn der Austausch nicht nur über das Lesen oder Hören verläuft, sondern mit dem ganzen Körper und vor allem als aktives Gestalten. Wer agierend „in eine biblische Geschichte hineingeht“, beteiligt mehr Gehirnregionen bei dieser Re-Präsentation. So können einerseits Körpererfahrungen „ins Spiel gebracht“ werden; andererseits wird auf diese Weise ganzheitliches „Körper-Lernen“ („mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“) ermöglicht.

Bibliodramatische Methoden sind also für das Theologisieren besonders förderlich, weil sich dadurch persönliche und geschichtliche Gottesbilder begegnen können. Wegen der Komplexität solcher Begegnungen bedarf es für die „Spieleitung“ einer besonderen Ausbildung. Das gilt auch für den „Bibliolog“¹⁴. Da diese Methode weder Bühne noch Ausstattung braucht und weniger Vorbereitungs- und Spielzeit braucht, eignet sich der Bibliolog sogar sehr gut für das Theologisieren mit Kindern oder Jugendlichen. Allerdings haben eben nicht alle die, die so arbeiten möchten, bisher die Gelegenheit und Zeit gehabt, eine entsprechende Ausbildung zu machen. Für sie könnte ein noch niederschwelligerer Ansatz eine Anregung sein, vor allem Jugendlichen die Auseinandersetzung ihrer religiösen Vorstellungen mit biblischen Texten zu ermöglichen.

¹³ J. Schröter, Nicht nur eine Erinnerung, sondern eine narrative Vergegenwärtigung. Erwägungen zur Hermeneutik der Evangelien-schreibung, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, Heft 2/2011, 119-137.

¹⁴ U. Pohl-Patalong, Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst - in der Gemeinde - in der Schule, Stuttgart 2005.

Die Bezeichnung „Bibel interaktiv“ steht für einen Austausch zwischen persönlichen Erfahrungen und biblischen Texten, der ganz von den Hauptakteuren selbst gesteuert wird: von dem, „was der Text nur andeutet, aber nicht ausdrücklich sagt“, ¹⁵ wie von den mit ihm kommunizierenden Teilnehmenden. Während die Bibliolog-Leiterin nach reiflicher Überlegung die Textstellen markiert, in denen das „weiße Feuer“ lodern soll, überlässt es der „Bibel interaktiv“-Leitende den Akteuren, über welche Anstöße sie ins Gespräch kommen wollen.

Texte – vor allem biblische – sagen schließlich unterschiedlichen Menschen Unterschiedliches. Sie kommunizieren mit den Lesenden bzw. Hörenden je nach deren Erfahrungen. „Bibel interaktiv“ soll möglichst weitgehend zu einer echten Interaktion von biblischem Text (als Vergegenwärtigung geschichtlicher Gottesbilder) und persönlichen Erfahrungen führen.

Die Leitungsrolle beschränkt sich hier vorwiegend auf die Moderation. Das bedingt allerdings eine fundamental wichtige Grundhaltung: Der/Die Leitende ist interessiert an einer *offenen* Kommunikation zwischen Bibeltext und Teilnehmenden. Wo die Teilnehmenden nicht wirklich offen – d.h. ohne Angst vor „dummen Fragen“ und „falschen Antworten“ – agieren können, wird wohl relativ wenig zu moderieren sein, weil sich die Hauptakteure anscheinend nichts zu sagen haben. (Freilich wird es auch dann eine *Kommunikation zwischen Bibeltext und einzelnen Teilnehmenden* geben. Aber sie wird nicht öffentlich gemacht, so dass sie nicht zu den – für das Theologisieren und damit für die Identitätsbildung wichtigen – *Interaktionen zwischen den Teilnehmenden* führen kann.)

Die einzelnen Schritte

Einstimmen

Zunächst geht es darum, eine förderliche Atmosphäre zu schaffen. Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis um eine schlichte Mitte: Eine Kerze brennt als Symbol für die Gegenwart Gottes. Wenn die Gruppe dieses Setting noch nicht gewohnt ist, wird mit wenigen Worten an die Geschichte vom brennenden Dornbusch erinnert, aus dem Gott mit Mose spricht und seinen Namen kundtut: „Ich bin da.“ „Er ist da“ (JHWH) ist ein Gott, der mit den Menschen spricht, zum Beispiel durch Musik oder durch Geschichten aus der Bibel. Im Vertrauen auf die Gegenwart dieses Gottes singt die Gruppe ein Lied. Anschließend hört sie eine Geschichte aus der Bibel.

Geschichte vorlesen

Vor allem für den Anfang sollte eine Geschichte ausgewählt werden, da hier die Interaktion leichter fällt. Diese Geschichte wird im Laufe der Einheit insgesamt dreimal vorgelesen. Vor dem ersten Mal können die Jugendlichen auf ähnliche Weise wie beim Bibliolog in die Umwelt eingeführt werden. ¹⁶

Aktivieren

Zum Anwärmen und zur Aktivierung der Jugendlichen wird die Gruppe nach dem ersten Vorlesen zum Beispiel gefragt: „Welche Rollen müssten wir besetzen, wenn wir diese Geschichte

¹⁵ Pohl-Patalong, aaO., 9.

¹⁶ Pohl-Patalong, aaO., 59ff.



spielen wollten? Wer oder was spielt in dieser Geschichte eine Rolle?“ Hier kann darauf hingewiesen werden, dass nicht nur menschliche Rollen genannt werden können. Außerdem kann gefragt werden, welche Handlungsorte die Jugendlichen wahrgenommen haben oder welche Gefühle in dieser Geschichte vorkommen. Die Äußerungen der Jugendlichen werden jeweils auf farbige DIN A 5-Blätter geschrieben und unkommentiert in die Mitte um die Kerze gelegt. Diese Blätter bilden gleichsam den Nährboden für eine intensivere Beschäftigung mit der Geschichte, die jetzt zum zweiten Mal (langsam) vorgelesen wird.

Fragen aufschreiben

Anschließend schreiben die Jugendlichen eine Frage zum *Gehörten* auf. Es geht darum, was sie wahrgenommen haben, nicht, was tatsächlich im Text steht. Und es ist wichtig, dass die Fragestellung schriftlich erfolgt, da einzelne Jugendliche sonst vielleicht gar keine Frage formulieren und sich später mit der Aussage „Das wollte ich auch fragen“ an jemand anderen anlehnen. Das schließt nicht aus, dass sich bei großen Gruppen jeweils zwei (oder gar drei) Gruppenmitglieder eine gemeinsame Frage überlegen. Für die Weiterarbeit sind mehr als 15 Fragen problematisch.

Die Jugendlichen erhalten DIN A 5-Karten mit dem Auftrag: „Manches an dieser Geschichte wird euch fragwürdig erscheinen. Ich möchte, dass ihr jetzt eine Frage aufschreibt. Was möchtest du jetzt gerne fragen? Und wem würdest du diese Frage stellen? Schreibt eure Fragen auf diese Karten! Und schreibt bitte dazu, wem ihr diese Frage stellt!“

Die Fragen beantworten

Die Leitung sammelt die Frage-Karten ein und sortiert sie für die anschließende Fragerunde. Dazu wird jeweils die Person genannt, an die die Frage gerichtet ist. Jede Antwort wird in etwa folgendermaßen eingeleitet: „Ihr seid jetzt [Person]. [Person], was kannst du auf die Frage antworten: ...?“ Hier wird die Frage noch einmal vorgelesen.

Wenn eine Antwort nicht als Ich-Aussage gegeben wird, wiederholt die Leitung diese Antwort entsprechend: „Ich als [Person] denke/antworte darauf ...“ Im Übrigen hält sich die Leitung mit eigenen Beiträgen weitestgehend zurück. Lediglich um zu Beginn die Jugendlichen zu ermuntern, auch einmal gewagte oder schnoddrige Antworten zu geben, kann die Leitung mit einer (eher witzigen) Antwort das Eis brechen.

In einzelnen Fällen kann es auch sinnvoll sein, nach einer Antwort mit einer Zusatzfrage (an die gleiche Person!) noch einen Schritt weiterzugehen.

Die Antworten werden von der Leitung sonst nicht kommentiert. Gegebenenfalls muss die Frage noch einmal wiederholt werden, um noch weitere Antworten zu bekommen. Wenn die Leitung es für angemessen hält, bedankt sie sich bei [Person] und animiert zur nächsten Frage.

Persönlichen Ertrag aufschreiben und austauschen

Nachdem die Geschichte zum dritten Mal vorgelesen wurde, werden die Jugendlichen gebeten, sich das zu notieren, was ihnen jetzt im Blick auf diese Geschichte bzw. auf einzelne Glaubensaussagen besonders wichtig erscheint. Anschließend werden die Jugendlichen eingeladen, sich über ihren persönlichen Lernertrag auszutauschen. Dies kann zum Beispiel mit folgender Anmoderation geschehen: „Diese Geschichte wurde in all den Jahrhunderten von ganz unterschiedlichen Menschen gelesen und gehört. Manche haben sich intensiver damit

beschäftigt, auf die eine oder andere Weise. Und manche haben aufgeschrieben, was ihnen diese Geschichte bedeutet. Damit haben sie diese Geschichte noch einmal angereichert. Wer mag, kann jetzt vorlesen, was er/sie sich dazu aufgeschrieben hat.“

Abschluss

Ein kurzes Dankgebet (für die Selbstoffenbarung Gottes in dieser Geschichte) und/oder ein Lied rundet die Einheit ab.