

## Thomas Schlag

### Kirche und Schule – zwei unterschiedliche Sprach-Welten?

#### 1. Problemanzeige

Die Sondierung von unterschiedlichen Lernorten und den damit verbundenen Lebens- und Sprach-Welten wirft von Beginn an nicht nur die Frage nach dem jeweiligen Profil dieser Orte und Welten, sondern auch nach den Grenzen, Grenzziehungen, Grenzübergängen und Grenzbereichen zwischen diesen auf: Wie getrennt oder verknüpft sind beide Welten? Wer sind die Grenzwächter und wie muss man sich die Grenzgänger und möglichen Passagen vorstellen?

Sollte man sich an den Berliner Check Point Charlie und das Warnschild »You Are Leaving The American Sector« – das ultimative Warn- und Verbotsschild schlechthin – erinnern? In diesem Fall würde man Orts-Schilder so verstehen, dass sie nicht primär orientieren, sondern vor allem das Vertraute vom Unbekannten, ja möglicherweise das »Eigene« vom Fremden und Gefährlichen unterscheiden. Abgrenzungen solcher Art sind dann nicht nur Warnung, sondern signalisieren und markieren zugleich abgeteilte Welten und nicht selten verbotene Zonen und einen Grenzbereich des Niemandslandes – im schlimmsten Fall von beiden Seiten vermint. Tertium non datur.

Oder stellen wir uns die Welten mit- samt denkbarer Grenzgänge und Zwischenbereiche so vor, dass man sich in

diesen, aber eben auch zwischen diesen hin- und herbewegen kann? Also als einen Bereich zwischen den Sprach-Welten, zwischen den Lern- und Lebensorten, einen Übergangsbereich der freien Wanderung und Erkundung – sozusagen diesseits der Verbots- oder Warnschilder, mit Brücken, Passagieren und Wegweisern hin und her? Kein Niemandsland, sondern ein Bereich des fröhlichen Wechsels mit Erkundungsgängern, Brückenbauern, Flaneurinnen Wander- und Reiseführerinnen. Tertium datur.

Wie steht es nun um die Welten und Grenzziehungen von Schule und Kirche – oder auf unsere Thematik übertragen: Was ist eigentlich das Problem bei der näheren Sondierung von Jugendtheologie und Lernortspezifika? Ist nicht die Aufgaben-, Raum und Sprachverteilung zwischen Kirche und Schule bereits bestens und allgemein verbindlich geregelt?

Die immer wieder geäußerte Ansicht ist ja, dass, weil es sich um zwei unterschiedliche, eben formale und non-formale Bildungs-Kontexte handelt, »dort« jeweils nicht einfach in derselben Weise gesprochen werden kann oder gesprochen werden darf wie »hier«, da es ansonsten zu unsachgemäßen und verhängnisvollen Grenzüberschreitungen kommen müsse.

Aus durchaus berechtigten Gründen wird die Frage gestellt, ob denn ein Theologisieren am Ort der Schule nicht

von bestimmten Glaubenserfahrungen und Gewissheiten ausgehe, die gerade im schulischen Kontext weder vorausgesetzt werden könnten noch dürften. Demnach seien jugendtheologische Gespräche mit einer stark persönlichen Dimension, vielleicht sogar einer bekennnishaften Sprache verbunden, und dafür könne am Ort der Schule kein Platz sein – die Kritiker in dieser Sache sind bekannt. Tatsächlich ist ja, wenn man Art. 7.3 GG angemessen interpretiert, die Schule gerade kein Ort der missionarischen Eingemeindung in einen bestimmten Glauben. Droht also im schlimmsten Fall durch jugendtheologische Sprach-Spiele kommunikative Übergriffigkeit oder unbotmässige Indoktrination?

Andererseits wünscht man sich natürlich auch im Kontext des schulischen Religionsunterrichts substanzielle und existenziell bedeutsame Kommunikation und nicht einfach nur ein Reden über Religion. Auch hier kann wieder Art. 7,3 GG und der implizite Verweis auf die Bekenntnisgebundenheit des Faches herangezogen werden: Es geht natürlich darum, dass Schülerinnen und Schüler mit den Glaubenstraditionen und Inhalten von Religion aus einer spezifischen konfessionellen Perspektive bekannt und auch vertraut werden. Welches Problem hat also die Schule mit Jugendtheologie?

Um nun aber auch den Blick auf das kirchliche Terrain zu werfen: Aus kirchlicher Perspektive heraus hat man es aus guten Gründen bisher vermieden, Formen und Zielsetzungen schulischer Lernprozesse zum Leitstern der eigenen religiösen Bildungsarbeit zu machen – und natürlich gilt auch hier das pädagogische Indoktrinationsverbot. Es ist nicht absehbar, dass etwa die Kompetenzde-

batte auch auf den kirchlichen Bildungsbereich durchschlägt oder hier großflächig verbindliche Lehrmittel eingeführt werden – wobei, nebenbei gesagt, schon zu bedenken ist, ob man nicht im Zusammenhang kirchlicher Gesamtkatechese zukünftig durchaus stärker curricular denken sollte.

Begreift man bei einer solchen recht strikten Trennung den kirchlichen Bildungskontext als Refugium für vermeintlich eindeutige religiöse Sprache, die sich dadurch auszeichnen will, dass hier andere Dinge gesagt und gedacht werden können als im schulischen Kontext? In einem solchen Fall würde jugendtheologische Arbeit sozusagen als sicherer Boden verstanden, auf dem nun endlich »das Eigentliche« artikuliert und vermittelt werden kann. Welches Problem hat dann aber die Kirche mit Jugendtheologie?

Tatsächlich gehört es zur Logik der Institutionen, dass in ihnen unterschiedliche Welten repräsentiert sind und dementsprechend unterschiedliche Sprachspiele stattfinden. Und es ist ebenso verständlich wie legitim, dass jeweils auch ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen institutionenlogischer Art gegeben sind: in Hinsicht auf rechtliche Vorgaben, den allgemeinen Bildungsauftrag, Kompetenz- und Bildungsstandards-Bestimmungen, Lehrpläne und nicht zuletzt das jeweilige Professionsverständnis der Lehrenden und Bildungsverantwortlichen.

Tatsächlich ist weder Schule Kirche, noch Kirche Schule. Natürlich ist eine funktional bestimmte Trennung zwischen beiden Bildungsbereichen so richtig wie notwendig. In institutionenlogischer wie auch in pädagogischer Hinsicht gibt es beste Gründe, diese beiden Wel-

ten deutlich voneinander zu differenzieren und nicht einfach in eins zu setzen. Dies gilt aber auch in theologischer Hinsicht: Nicht zuletzt die klassisch reformatorische Unterscheidung zwischen weltlichem und geistlichem Bereich markiert hier von Beginn an wichtige Unterscheidungen und eben Grenzbestimmungen.

Kann und muss man also strikt diese Bildungs-Welten und damit dann eben auch die dort erfahrbaren und praktizierten Sprach-Welten trennen bzw. als getrennt verstehen, so dass eben kein Raum für Grenzgänge und Übergangsräume mehr besteht?

Ist es ein Unterschied und macht es einen Unterschied, ob man jugendtheologische Gespräche im schulischen oder im kirchlichen Kontext initiiert und durchführt? Und wenn ja, für wen eigentlich? Wie sehr ist der Bereich zwischen Kirche und Schule Niemandsland oder dann eben doch mit Brücken und Wegweisern ausgestattet? Gibt es also Verbindungen, Passagen zwischen den non-formalen und formalen Bildungs-Welten und wie könnten diese eigentlich aussehen?

## 2. Eine These zur *einen* Lebenswelt Jugendlicher

Im Folgenden sei die These vertreten und ausgeführt, dass religiöse Bildung an den verschiedenen Bildungs-Orten zwar klar zu differenzieren ist, gerade eine solche Unterscheidungs-Kunst aber dann der Sache nach auch Möglichkeiten eröffnet, beide Sprach-Welten als eng miteinander verbunden zu denken. Denn beide Kontexte zeichnen sich aufgrund der *einen* Lebenswelt der Jugendlichen wie auch der Zielsetzung religiöser Sprachfähig-

keit und Mündigkeit durch gemeinsame Herausforderungen und Anforderungssituationen aus.

Dass beide Bildungs- und Sprach-Welten in enger Verbindung zueinander zu denken sind, legt sich schon allein aufgrund der Tatsache nahe, dass man es an beiden Orten sozusagen »der Idee und Realität nach« mit denselben Jugendlichen zu tun hat. Wer wollte ernsthaft behaupten, dass diese je nach Kontext auf einmal »ganz andere« seien oder auf einmal in ganz anderer Weise ansprechbar oder artikulationsfähig wären. Damit ist dann aber auch klar, dass die Rede vom Glauben keineswegs selbstverständlich als exklusiver Identitätsmarker kirchlicher Bildung verstanden werden kann. Es ist durchaus gerechtfertigt, auch im schulischen Bildungskontext nach »Lernwegen auf Glauben hin«<sup>1</sup> zu suchen – womit dann aber die pädagogische und theologische Arbeit überhaupt erst vor ihrer eigentlichen Herausforderung steht.

Auf der Seite der Lehrpersonen bzw. der Bildungsverantwortlichen stellt sich im Prinzip dieselbe Frage: Unterscheidet sich für diese je nach Arbeitszusammenhang ihre jeweilige Artikulationsweise und können sie von den Schüler/innen je nach Ort unterschiedliche Ausdrucksformen wünschen oder gar einfordern? Käme dies nicht einer künstlichen Trennung, um nicht zu sagen einer »professionellen Schizophrenie« gleich, die jedenfalls die Frage pädagogischer Authentizität aufwirft?

<sup>1</sup> Ingrid Schoberth, Diskursräume religiösen Lernens. Zu den Konturen einer Religionsdidaktik, Göttingen 2018, 22.

Jugendtheologische Arbeit sollte damit gerade als pädagogische und theologische Möglichkeit verstanden werden, beide Lebens- und Sprachwelten in einem starken und engen Bezug zueinander zu denken. Natürlich macht die Unterscheidung zwischen »Sprechen über Religion« und »religiösem Sprechen« Sinn.<sup>2</sup> Aber gerade eine jugendtheologische Arbeit ermöglicht die differenzierte Konkretisierung dessen, was man als Kommunikation des Evangeliums näher fassen kann.

Für eine solche differenzierte Komplexität soll sowohl in bildungstheoretischer, sprachtheologischer wie religionspädagogischer Hinsicht argumentiert werden. Dies sei im Folgenden zuerst in einem bildungstheoretischen Rückgriff näher zur Sprache gebracht.

### 3. Begründungslinien

#### 3.1 Bildungstheoretische Begründungslinien

Einen denkbar engen Zusammenhang zwischen Bildung und Sprache stellt Charles Taylor her. In Rezeption v.a. von Hamann, Herder und Humboldt kommt er zum Schluss, dass der eigentliche Sinn von Sprache und Sprechen zum einen jenseits der Weitergabe von Informationen liegt, zum anderen eben jener Sinn in der schöpferischen, konstitutiven Kraft von Sprache<sup>3</sup> und dabei im Diskurs selbst liegt. Sprache ist folglich nicht bezeichnungstheoretisch-instrumentell, sondern im expressiv-konstitutiven Sinn<sup>4</sup> – mit Humboldt – als Gewebe<sup>5</sup> verstanden. Sprache macht, so Taylor Humboldt aufnehmend, »von

endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch.«<sup>6</sup>

Dabei ist es gerade das Erzählen, das als solches Bedeutung erschafft – als »Berichten über in eine Erzählung eingebundene Personen und deren komplexe Beziehung zueinander.«<sup>7</sup> Erzählen ist »schöpferisches beziehungsweise konstitutives Merkmal von Sprache.«<sup>8</sup> Geschichten zeigen somit etwas über »das Faktum der Heterogenität«<sup>9</sup> und sagen damit »etwas über die *Conditio humana*« selbst aus: »Geschichten können uns neue Kategorien der Lebensdeutung schenken sowie ein Empfinden für menschliche Möglichkeiten und für die wichtigen Entscheidungen, die wir treffen müssen.«<sup>10</sup> Oder noch prägnanter: »Erst durch Geschichten gelingt es uns, Mittel und Wege zu entdecken oder zu entwerfen, die ein erträgliches Leben in der Zeit ermöglichen.«<sup>11</sup>

Der Erkenntnisgewinn von Geschichten liegt hier im Gewinn »an autobiographischem Selbstverständnis über-

2 Vgl. Stefan Altmeyer, Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen, in: Andrea Schulte (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 191–205.

3 Charles Taylor, Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens, Frankfurt/M. 2017, 551.

4 Fbd., 98.

5 Fbd., 45, 100, 220.

6 So ebd., 219, in Aufnahme von W. v. Humboldt »Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts« (1836).

7 Fbd., 551.

8 Fbd., 600.

9 Fbd., 561.

10 Fbd., 565.

11 Fbd., 605.

haupt«,<sup>12</sup> wobei dieses Hinundherpendeln zwischen Text und Kritik als »Verstehen der eigenen Person oder anderer Personen auf biographischem Weg ein potentiell endloser Prozeß ist.«<sup>13</sup> Bildung wird hier von Taylor also verstanden als Erschließung über individuelle Sprache und Sprachprozesse. Bildung entsteht und entwickelt sich im und durch den Diskurs.

Und dies wird von Taylor seinerseits in einem weiterreichen anthropologischen Sinn gefasst, wenn er formuliert: Wir bauen »uns ganze Landschaften aus Bedeutungen, und zwar sowohl aus menschlichen Bedeutungen als auch aus zwischenmenschlichen Verhältnissen.«<sup>14</sup> Und er fährt fort: »Wir sorgen dafür, daß diese Bedeutungen für uns existieren, indem wir sie enaktiv umsetzen, sie sodann ausdrücken, benennen, kritisch untersuchen, sie im Meinungsstreit thematisieren und (manchmal) um sie kämpfen.«<sup>15</sup> Sprache überbrückt seiner Ansicht nach somit »nicht nur den Grenzgraben zwischen ›Geist‹ und Körper, sondern auch den zwischen dem Dialogischen und dem Monologischen.«<sup>16</sup> Dass dies möglich ist, liegt in der »Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit, zur Verbundenheit«<sup>17</sup>, kurz im anthropologischen Faktum, »zoon echon logon«<sup>18</sup> zu sein – oder mit Plessner<sup>19</sup> – in der exzentrischen Positionalität des Menschen und seinem prinzipiellen freiheitlichen Unterscheidungsvermögen begründet.

### 3.2 Sprachtheologische Begründungslinien

Im Anschluss an dieses Sprach-Verständnis soll nun von einer theologischen Perspektive aus danach gefragt werden, von

woher beide Sprach-Welten als Leben-Welten in theologischem Sinn miteinander verbunden sind bzw. im Grenzbereich einer gemeinsamen Lebenswelt durch eine gemeinsame Perspektive auf das Leben miteinander verbunden sind.

Zum einen ist dies in *theologisch-anthropologischem* Sinn der Fall: Es macht gerade die theologische Perspektive aus, Jugendliche in ihrer Geschöpflichkeit und Bildsamkeit, zugleich aber auch in ihrer schöpferischen Kreativität zu verstehen. Bildung ist demzufolge eng mit der theologischen Überzeugung der ursprünglich angelegten Fähigkeit der individuellen expressiven Selbst- und Welterschließung verbunden. Eine solche theologisch-anthropologische Perspektive nimmt ihren Ausgangspunkt bewusst bei den Potentialen der Jugendlichen und deren individuellen Möglichkeiten eigener kreativer Sinn-Produktion.

Zum zweiten ist dies in einer *theologisch-ethischen* Hinsicht der Fall: Auch wenn sich die Jugendlichen in Kirche und Schule in unterschiedlichen Bildungszusammenhängen befinden, sind doch deren je aktuelle und individuelle Lebensherausforderungen in Bezug auf die eigene Lebensorientierung in den pluralistischen Kontexten dieselben. Dies eröffnet Möglichkeiten einer bewusst auf individual- und sozialetische Lebensfragen hin ausgerichteten Bildung. Man kann hier angesichts der

12 Ebd., 582.

13 Ebd., 596.

14 Ebd., 626f.

15 Ebd.

16 Ebd., 628.

17 Ebd., 631.

18 Ebd., 639.

19 Ebd., 644, wiederum in Anschluss an Herder.

ethischen Fragen, die eben an beiden öffentlichen Bildungsorten Kirche und Schule permanent »mitlaufen«, von einer ganz bewusst schulisch und kirchlich öffentlichen, auch partizipativ und demokratisch verantworteten Jugendtheologie sprechen.

Zum dritten sei in einer *systematisch-theologischen* Perspektive darauf verwiesen, dass alle Kommunikationsakte in ihrem relationalen Charakter als Beziehung zu Gott selbst verstanden werden können. Die Rede von Gott ist damit nicht nur Ausdruck »unserer Sprache«, sondern zugleich als Sprachgeschehen Anrede Gottes an die Menschen und als zusprechendes und zumutendes Wortereignis näher zu fassen, das seinerseits menschliches Hören und eigenständiges, freies Reden überhaupt erst ermöglicht. Damit kommt in sprachtheologischer Hinsicht die Einsicht Luthers zur Geltung, dass sich die Gottesbeziehung im freien gnadenhaften Akt Gottes selbst zur Sprache bringt – und auf Seiten des Empfangenden nicht mehr als ein Hören und Vertrauen auf eben jenes Sprachergebnis notwendig ist.<sup>20</sup>

Diese Annäherungen mögen nun auf den ersten Blick einigermaßen abstrakt klingen. Und doch kann man sich eine solche theologische Perspektive sehr wohl ganz konkret vorstellen. Hier kommen dann mindestens zwei Aspekte genauer ins Spiel. Diese betreffen zum einen die Initiierung und Durchführung jugendtheologischer Gespräche, zum anderen die professionelle Haltung der Lehrenden selbst.

In Hinsicht auf jugendtheologische Gespräche selbst sei hier nochmals die bekannte Trias des »von«, »mit« und »für« ins Feld geführt. In allen drei Kommu-

nikationsmodi ist ein solches Einspielen theologischer Deutungen möglich und gefragt. Man kann insofern diese Trias theologisch als eine theologiebezogene Wahrnehmungs-, Erschließungs- und Orientierungspraxis durchbuchstabieren.<sup>21</sup> Unter dem oben genannten Zusammenhang von Bildung und Sprache als narrativem und diskursivem Selbst- und Welterschließungsprozess ist dabei in allen drei Modi Dialogizität und Wechselseitigkeit vorausgesetzt.

Dabei ist von einem Theologiebegriff auszugehen, der weder dogmatische Richtigkeiten konstatiert noch einfach theologiekundliches Wissen produziert oder präsentiert. Um es auf den Aspekt der theologischen *Orientierung* zu konzentrieren: Es macht gerade diesen Vollzug aus, in kompetenter Weise das

20 »Die wahre Identität, die zugesagte Identität in Christo beginnt im Gespräch, im Geschehen von Zusage und Hören, welches im Sich-Verlassen auf die Zusage gelingt, wirklich zu werden – statt in einer menschlichen Substanz bzw. ihrem Selbstverständnis, einem Selbstsein im richtigen Denken zu bestehen«, Tom Kleffmann, *Die Erbsündenlehre im sprachtheologischen Horizont. Eine Interpretation Augustins, Luthers und Hamanns*, Tübingen 1994, 228.

21 Alternativ ließe sich religiöse Sprachbildung auch »Wahrnehmen und Ausdrücken« (performativer Weg), »Sprechen lernen« (kommunikationstheoretischer Weg), »Auskunft geben lernen« (diskursorientierter Weg) und »Verstehen lernen« (hermeneutischer Weg) ausdifferenzieren, vgl. Altmeyer, *Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit* (wie Anm. 2) 199f, der zu Recht darauf hinweist, dass darüber hinaus auch die »Ränder des religiösen Sprachfelds« zukünftig stärker didaktisch zu reflektieren sind; dies dürfte gerade im Zusammenhang jugendtheologischer Kommunikationsmodi so herausfordernd wie verheißungsvoll sein.

Blickfeld der Jugendlichen so auszuweiten, dass ihnen deutlich wird, inwiefern eine theologische Dimension die eigene Positionierung in hilfreicher Weise zu erweitern vermag. Es geht damit nicht um die »fromme Überwölbung« oder gar Überwältigung jugendlicher Einstellungen, sondern um ein Orientierungsangebot, das das eigene Wissen substantiell erweitert, das eigene Verstehen und die eigene Positionierung bereichert und im besten Fall den weiteren Austausch auf einer »höheren Ebene« befördert. An Taylor anknüpfend kann gesagt werden, dass es das jugendtheologische Sprechen selbst ist, das durch es selbst Unterscheidungsvermögen und Verbundenheit untereinander ermöglicht.

### *3.3 Religionspädagogische Begründungslinien*

Ich will diese Komplementarität im Folgenden an einem konkreten Beispiel, dem der alttestamentlichen Prophetie deutlich machen. Vorausgeschickt sei hier, dass diese Thematik sowohl im schulischen wie im kirchlichen Kontext einen wesentlichen Stoff entsprechender Curricula, Lern- und Lehrmaterialien und wohl auch der Unterrichtswirklichkeit ausmacht.

Die Herausforderung einer prozessualen theologischen Verstehenspraxis besteht darin, nicht nur in aller notwendigen Differenzierung auf die Vielfalt prophetischer Einzelgestalten und Phänomene hinzuweisen. Sondern zugleich ist deutlich zu machen, dass hinter dieser Überlieferungstradition ein bestimmtes Verständnis und Selbstverständnis der Propheten im Blick auf

ihre Gottesbeziehung steht. Insofern ist es eben auch zeit- und altersangemessen, die Prophetengestalten nicht einfach als »religiöse Genies« zu präsentieren, damit deren Verkündigungsanspruch sozusagen zu verabsolutieren und so von vorneherein staunende Sprachlosigkeit auf Seiten der Jugendlichen zu produzieren.

Sondern vielmehr besteht die Herausforderung darin, prophetische Verkündigung in der Komplexität von Gewissheit und Unsicherheit, Eindeutigkeit und Offenheit, Anspruch und Wirklichkeit zur Sprache zu bringen – die Propheten also im wahrsten Sinn des Wortes in ihrer menschlichen Grundeigenschaft suchender, zweifelnder, klagender, hoffender und verstehen wollender religiöser Wesen zum Vorschein zu bringen. Wird dabei zugleich auf die Tradition prophetischer Kritik verwiesen, muss auch dies in aller Offenheit geschehen und es dürfen hier weder Klischees noch vermeintlich klare Wahrheiten unter dem Label angeblicher prophetischer Eindeutigkeit verbreitet werden. Und weshalb sollte hier in pädagogischer wie theologischer Hinsicht ein qualitativer Unterschied zwischen den Lernorten Kirche und Schule gemacht werden? Denn gerade die Herausforderung prophetischer Thematisierung schafft in sich sogleich lernortübergreifende Sach- und Lebenszusammenhänge und setzt zugleich unterschiedlichste Möglichkeiten von Grenzgängen zwischen den Großinstitutionen aus sich heraus. Dann aber muss man die Rede von der prophetischen Kraft der Jugendlichen nochmals sehr viel differenzierter verstehen und ernst nehmen als dies auf den ersten

Blick erscheint.<sup>22</sup> Möglicherweise liegt diese eben nicht nur in deren aufklärerisch-kritischen Potentialen, sondern gerade in deren freier Artikulation und mündigen Suche nach dem, was das eigene Leben in allen faktischen Lebensbezügen und damit eben an allen Lernorten als Lebensorten wirklich wertvoll und schützenswert macht.

Wichtig ist in diesem konkreten Zusammenhang auch, dass prophetische Tradition nicht nur im Zusammenhang verbaler Sprech-Akte zum Thema wird – weder seinerzeit noch gegenwärtig. Gerade weil prophetische Überlieferung voller Zeichenhandlungen, Symbole und einprägsamer Propheten-Bilder ist, braucht und kann sich die jugendtheologische Beschäftigung nicht nur auf verbale Sprech-Akte fokussieren, sondern lebt – um nochmals an Taylor anzuknüpfen – vom zeichenhaften Verbundensein der Gesprächspartner, ihrer Suche nach gelingender Beziehung. Dazu gehört auch, dass prophetische Narrativität das Stockende und Stammelnde konstitutiv mit umfasst. Prophetische Verkündigung bleibt bei aller Emphase eben immer auch unsicher, unabhgeolten, suchend, zweifelnd und leidend – dies ist vielleicht nicht das schlechteste Paradigma für das, was jugendtheologische Gespräche leisten können und sollten.

Und schließlich – auch dies soll hier mit angesprochen werden – ermöglicht eine solche Annäherung an die prophetische Überlieferung auch die Verbindung zwischen alttestamentlicher und neutestamentlicher Überlieferung – aber hier nun nicht im Sinn, dass das Neue einfach aus dem Alten erklärt wird, sondern indem eine Sensibilität für die vielfältigen Entstehungs- und Entdeckungszusam-

menhänge der Bibel als ganze »erzeugt« wird und somit die Bibel selbst als zeitübergreifender, immer wieder neu zu entdeckender Diskursraum des »Göttlichen und Allzumenschlichen« vor Augen kommt.

Im Blick auf die Lehrenden und deren notwendige professionelle Haltung ist es von dort aus so richtig wie angemessen, diese Haltung des unbedingten Vertrauens und der Empathie gegenüber den Jugendlichen nicht nur als pädagogische Grundtugend zu verstehen, sondern diese ihrerseits in jugendtheologischer Hinsicht mit der je eigenen, persönlichen und theologischen Weltdeutung zu verbinden bzw. von dort her zu begründen. Oder anders gesagt: Inwiefern die Lernorte sich in ihrer eigenen Profilbildung selbst über Ab- und Ausgrenzungen definieren oder eben genau solche gemeinsamen Übergangs- und Resonanzräume eröffnen, gründet nicht zuletzt in der Verantwortlichkeit der Lehrenden und deren Bereitschaft zum physischen und intellektuellen Grenzgängertum selbst.

#### 4. Fazit

In bildungstheoretischer, sprachtheologischer und religionspädagogischer Hinsicht macht die Unterscheidung der kirchlichen und schulischen Sprachwelten zwar in rechtlicher und pädagogischer Hinsicht durchaus Sinn. Doch wird Theologie, wie angedeutet, in einem solchen diskursiv-narrativen und

22 Vgl. Ottmar Fuchs, *Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums*, Freiburg im Breisgau 1986.



erschließenden Sinn verstanden, dann ist deutlich, dass diese theologischen Sprach-Deutungs-Vorgänge nicht auf zwei voneinander abgegrenzte Bildungs-orte sozusagen segregierend aufgeteilt werden können. Theologisch sensible Jugendtheologie ist weit entfernt sowohl von künstlichen Abgrenzungen zwischen beiden Sprach-Welten wie auch von allen Übergriffigkeiten einer Sprach-Welt in die Andere. Alle vermeintlich klaren Abgrenzungen, etwa zwischen einer rational ausgerichteten schulischen Bildung einerseits und einer bekenntnisorientierten kirchlichen Bildung andererseits sind damit gerade aus theologischen Gründen zu relativieren bzw. in Frage zu stellen.

Man kann es auch noch deutlicher so sagen: Gerade eine elaboriert ausdifferenzierte Jugendtheologie eröffnet Möglichkeiten, die beiden Sprach-Welten und die darin stattfindenden verbalen und non-verbalen Expressionen differenzsensibel in ihrer Unterscheidung und in ihrem Zusammenhang in den Blick zu nehmen – und damit eben einen Grenzbereich zu eröffnen, in dem Wanderungen von Hier nach Dort und wieder zurück möglich werden – und so den Bipolaritäten im wahrsten Sinn des Wortes zu entgehen.

Und um das Bild noch einmal etwas zu schärfen: Vielleicht sind es am Ende zwar einerseits große eigene Bildungsbereiche zur Rechten und zur Linken, in denen sich theologische Gespräche ereignen – aber gerade durch dieses Theologisieren kann andererseits ein ganz eigener Bereich des Dazwischen entstehen, an dem die wesentlichen Fragen thematisiert werden können. Dann macht Grenzgängertum für alle Bildungsbeteiligten lebensdienlichen Sinn.

Nur um Missverständnisse zu vermeiden: Dieser Bereich des Dazwischen ist nicht notwendigerweise ein geographischer Raum, sondern eben auch eine Atmosphäre informeller Lebenserfahrung. Hier werden beide Bildungsbereiche fließend ins Gespräch miteinander gebracht, in dem die jeweiligen Akteurinnen und Akteure wechselseitig voneinander profitieren und am Ende vielleicht sogar ein gemeinsamer kommunikativer und institutioneller Neubereich entsteht. Bekanntermaßen haben sich im damaligen Ost-West-deutschen Niemandsland höchst lebendige Biotope entwickelt.

Dass dies dann auch für die Lehrenden in beiden Welten nicht zur Scheidung der Geister führen sollte, ergibt sich von dort aus fast selbstverständlich – einmal ganz abgesehen davon, dass nicht selten Lehrende sowohl im schulischen wie im kirchlichen Bereich tätig sind. Eine Scheu vor vermeintlich problematischen religiösen Übergriffigkeiten ist jedenfalls gerade dann unberechtigt, wenn sich die Lehrenden selbst eben durch eine theologisch sensible und kompetente Wahrnehmungs-, Sprach- und Erzählpraxis auszeichnen.

Dies bedeutet aber auch, weder auf reine Rationalität noch auf Formen performativer Spiritualität zu setzen – also nicht konkurrenzhaft und auch nicht einfach im Modus der Koexistenz –, sondern vielmehr komplementär zu denken. Gerade wenn und weil Lehrende die jeweilige Begegnungssituation mit Jugendlichen auch im Licht eines zuvorkommenden, und damit im Letzten nicht planbaren Interaktionsgeschehens deuten, wirft dies auf die jeweilige Begegnung eben besonderes Licht.

Sowohl im schulischen wie im kirchlichen Kontext muss jugendtheologisches Arbeiten von aufgeklärter, theologisch kundiger Klugheit wie auch von einer Sensibilität für die religiöse Dimension des Lebens gekennzeichnet sein – und nicht zuletzt aus guten pädagogischen und theologischen Gründen von der Einsicht in die Unverfügbarkeit aller Bildungsprozesse.

Dass dies für die zukünftige Aus- und Weiterbildung von Lehrenden nicht zuletzt die Frage nach dem eigenen professionellen Selbstverständnis, also sowohl der eigenen konfessionellen Verortung wie auch deren pädagogischer Grundhaltung und all dies vor dem Hintergrund

ihrer eigenen theologischen Bildung aufwirft, ist von dort aus selbstverständlich und muss eigentlich kaum eigens betont werden. Insofern sind theologisch ansprechende und anspruchsvolle Grenzgänge durch kundige und aus fachlichen Gründen mutig argumentierende theologische Grenzgängerinnen und Grenzgänger gefragt. Dazu braucht es die jugendtheologisch geschärfte Differenzkompetenz, zu sehen, wo jeweils Warn- und Verbotsschilder stehen, wo Brücken zwischen den Sprach-Welten gebildet werden können und lebensdienliche Übergangsbereiche zwischen den unterschiedlichen Lern- und Lebensorten längst schon bestehen.