

Bernhard Dressler

Christliche Bildung. Begründungen kirchlicher Bildungsarbeit

Ich kann direkt an die Ausführungen von Fritz Erich Anhelm anschließen. Vielleicht setze ich - als Religionspädagoge - einige Akzente etwas anders, aber im Wesentlichen verstehe ich meine Ausführungen als Ergänzungen, allenfalls als Präzisierungen, nicht als Korrekturen oder Einsprüche.

Christliche Bildung als Erschließung eines Weltverhältnisses

Die Bedeutung der Theologie für das kirchliche Bildungshandeln soll aus ihrer Kontextualität begründet werden, daraus, dass die Theologie sich „für das Selbstverständnis der Menschen in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort“ als relevant erweist, und dass sie auf diese Weise „anknüpfungsfähig“ wird an „Muster säkularen Denkens und Handelns“. Aus religionspädagogischer Sicht ist hier natürlich sofort an die Konvergenz- und Korrelationsmodelle zu denken, mit denen die sog. „empirische Wende“ der Religionspädagogik verbunden war, die jedoch schon seit längerem in die Kritik geraten sind, weil sie weder analytisch noch pragmatisch das geleistet haben, was man sich von ihnen versprach. Hier setzt mein Akzentuierungsversuch ein.

Die „öffentliche Relevanz“ kirchlichen Bildungshandelns hängt, so Anhelm, unter diesen Vorzeichen „zu aller erst an den Inhalten, die da transportiert werden sollen“. Lässt sich das konkretisieren? Korrelationsdidaktisch ging es um die Ermittlung von Themen im Schnittpunkt von Glaube und Säkularität. Vorausgesetzt war, dass die Themen und Motive der christlichen Tradition in den Masken der Zeit immer wieder sich selbst begegneten, weil die Christentumsgeschichte - im Gegensatz zu ihren eigenen Selbstmissverständnissen, aber auch im Gegensatz zu den Vorurteilen antiklerikaler Aufklärungsströmungen - mit ihren eigenen Impulsen in die moderne Aufklärungs- und Freiheitsgeschichte involviert ist. Nach der - plakativ gesagt - Entdeckung der „Dialektik der Aufklärung“ und nach dem Eintritt in die „reflexive Moderne“ lässt sich nun aber eine Konvergenz von Aufklärung und christlichem Glauben nicht mehr so umstandslos denken. „Theologie als Befreiung aus säkularen Selbsterlösungszwängen“ setzt sich in differenziertere Widersprüche zu den herrschenden Denkmustern und Sprachspielen. Sie verdankt sich einer Überlieferung, die unabhängig von und kontrafaktisch zu säkularen Selbst- und Weltdeutungen zu verstehen ist und deshalb nicht rückstandslos ins Reflexionswissen zeitgenössischer Diskurse auflösbar ist. Anschlussfähigkeit erweist sich daher zugleich als Widerspruchsfähigkeit, und zwar als Widerspruchsfähigkeit im Sinne von Traditionskritik wie im Sinne von Modernitätskritik. Eben deshalb lässt sich ein Profil „geistlicher Aufklärung“ schärfen, das quer liegt zu den immer noch vorherrschenden Gegensätzen zwischen Tradition und Moderne. Anschlussfähig und kritikfähig zu sein gegenüber den Fragen der Zeit, den Fragen bestimmter „Menschen in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort“, das erfordert eine Theologie, die den Relevanzbeweis ihrer Inhalte nicht dadurch erbringt, dass sie ihre Themen konver-

genztheoretisch oder korrelationsdidaktisch ermittelt, indem sie nur solche Fragen aufwirft, die auch ohne sie schon gestellt werden, um darauf Antworten zu geben, die entweder so allgemein oder so zeitkonform sind, dass man sie von anderer Seite längst schon hat hören können. Als bloßer Spiegel von Zeitkonstellationen verlieren Theologie und kirchliche Bildung ihre kritische Potenz auch dann, wenn sie sich jenen modernen Moden anschließen, die sich selbst als zeitkritisch verstehen und doch längst konventionell geworden sind. Vielmehr muss sich das kirchliche Bildungshandeln immer schon vorab bei der Ermittlung und Strukturierung seiner Themen und Inhalte vom zeitdiagnostischen und zeitkritischen Potential theologischer Reflexion leiten lassen. Dass dieser Anspruch vielfach bloßes Desiderat bleibt, liegt nicht nur an einer weithin auf philologische und historische Glasperlenspiele und auf kulturprotestantische Traditionspflege reduzierten akademischen Theologie. Sondern das liegt häufig auch am mangelnden theologischen Anspruch derer, die das kirchliche Bildungshandeln verantworten (das sage ich übrigens, um keine falschen Fronten aufzureißen, kritisch in alle Richtungen und insofern auch selbstkritisch).

Gerade wenn man mit Rekurs auf die Vermittlungsstrukturen einer kontextuellen Theologie und mit dem Ziel der Anschlussfähigkeit an öffentliche Diskurse die Frage nach den Inhalten stark macht, schützt man die Inhalte vor jenem banalen Missverständnis, das innerkirchlich leider noch all zu oft Ressentiments gegen Bildungsansprüche mobilisiert - z. B. als Abwehr vermeintlichen bürgerlichen Bildungsdünkels, oder z. B., indem gegen einen vermeintlichen Bildungsidealismus und für angeblich praktischeres, diakonisches oder erzieherisches Handeln plädiert wird. Ich meine damit das Missverständnis, wonach Inhalte als stofflich-materialer Themenkanon und die Vermittlung von Inhalten als „Weitergabe“ von Überlieferungswissen verstanden werden. Bildungspraxis ist unter diesem Vorzeichen nur deduktiv-abbilddidaktisch denkbar, als Reproduktion fachlich-theologischer Wissensstrukturen auf einfacherem Niveau - oder gar nur als Vermittlung von Überlieferungsmotiven in Form von lexikalisch-encyklopädischem Bildungsstoff, der gegenüber den Selbst- und Weltdeutungsbedürfnissen der Menschen äußerlich und wirkungslos bleibt. Ein solches Bildungsverständnis ist nur das symmetrische Gegenstück zu jenen kirchlichen Bildungsbemühungen, die sich aus der Angst, mit erkennbar religiösen Sprachformen die angeblich völlig säkularisierten Zeitgenossen zu stark zu befremden, den säkularen Sprach- und Deutungsmustern soweit anverwandeln, dass innerhalb der Bildungsprozesse selbst ihr christliches Proprium gar nicht mehr explikationsfähig und damit für die Adressaten erkennbar (und übrigens auch kritisierbar) ist. Fulbert Steffensky hat in diesem Zusammenhang einmal das Bonmot von der „vorausseilenden Selbstverundeutlichung“ geprägt.

Eine Theologie, die sich der bildenden, mit dem Erwerb von Deutungs- und Urteilskompetenz vermittelten Welterschließung verpflichtet, ist nicht möglich im Gegenüber zur Welt und ihren Phänomenen und Problemen. Sie wird vielmehr immer schon aus der Mitte der Lebenswelt heraus sprechen und sich selbst als lebensweltliches Phänomen verstehen müssen. Deshalb ist übrigens auch die Kennzeichnung der Theologie als „Bezugswissenschaft“ für kirchliches Bildungshandeln problematisch, nämlich missverständlich im Sinne einer Ableitungs- und Anwendungswissenschaft, deren Erkenntnisse den Phänomenen der Welt jeweils appliziert werden, als seien sie privilegierte Einsichten in eine Hinter- oder Überwelt und nicht selbst Weltphänomene. Protestantisch zugespitzt: Der reformatorische Impuls, der die Bewegung der Theologie von metaphysischen Sachverhaltsspekulationen zu zeichenvermittelten und welterschließenden Glaubenskommunikationen angestoßen hat, erhält hinsichtlich des kirchlichen Bildungshandelns noch einmal eine besondere Dynamik. Christliche Bildung soll so gesehen Blickrichtungen öffnen, Perspektiven auf die Welt aufreißen, und zugleich die Standorte markieren, von denen aus diese Perspektiven möglich werden; d. h. sie thematisiert im Prozess des Bildungsgeschehens

ihre Perspektivität und macht sie dadurch kenntlich und kritisierbar, aber auch zugänglich für jeweils selbständigen Gebrauch.

Christliche Bildung kann sich auf diese Weise den säkularen Fragestellungen der Welt öffnen, ohne sich selbst der Säkularität auszuliefern. Sie bietet Lesarten für die Zeichenkonfigurationen des Lebens an, mit denen Menschen sich und ihre Welt neu und anders als bisher verstehen können. Neu und anders: Das eben ist die Bedingung von Lernprozessen, die bekanntlich nicht ohne befremdende Wirkung, ohne kognitive Dissonanzen funktionieren. Eine Didaktik, um noch einmal F. E. Anhelm zu zitieren, „die theologisch reflektiert und säkular informiert ist“ und die „den geistlichen und den weltlichen Code so aufeinander (bezieht), dass daraus Lust am Lernen wächst“, eine solche Didaktik wird zwischen den Lesarten der verschiedenen Codes hermeneutisch vermitteln, damit sie sich wechselseitig nicht nur als Geräusch wahrnehmen; sie wird aber dafür sorgen, dass das „Knirschen“ zwischen den Codes unüberhörbar bleibt.

Bildende und gebildete Religion

Der kritische Einspruch „geistlicher Aufklärung“, so hörten wir, richte sich gegen die „säkularen Selbsterlösungszwänge“. Nun wächst gegenwärtig zumindest eine Ahnung von der Heillosigkeit dieser Zwänge, je tiefer wir uns in sie verstricken. Die modernen Selbsterlösungsmythen verlieren an Überzeugungskraft. Einsichten in die Grenzen der Verfügung über die Welt und über uns selbst wachsen, und zwar aus einer gewissen Klugheit. Eben deshalb kann der kritische Einspruch des christlichen Glaubens heute verstärkt Rückhalt, „Anknüpfungspunkte“, in den lebensweltlichen Erfahrungen finden. Andererseits war diese Klugheit der Einsicht in unsere Grenzen als eine Strömung der Aufklärung immer schon wirksam (z.B. Kant!) - und auch deshalb muss sich „geistliche Aufklärung“ nicht in abstrakten Gegensatz zum modernen Aufklärungsdenken setzen. Kluge Einsichten allein freilich lösen noch nicht den Bann der Selbsterlösungszwänge. Sie verstricken uns eher in Paradoxien. Es sind die von Menschen gemachten Systeme, die uns heute der Logik von Sachzwängen unterwerfen. In diesen Sachzwängen sind die Möglichkeiten des Machbaren sozusagen kurzgeschlossen mit der Unmöglichkeit, den Selbstlauf der selbstgemachten Dinge noch zu steuern. In der pointierten Formulierung Niklas Luhmanns: „Alles könnte auch ganz anders sein“ - im offenen Horizont der Möglichkeiten wachsen die Kontingenzen - „und nichts kann ich ändern“ - unsere Verfügungsmacht erweist sich als Illusion. Solche Erfahrungen sind heute nicht nur im Blick aufs Ganze zu machen. Sie sickern in jeden einzelnen Lebensalltag ein. Die mit aufklärerischem Pathos als Selbstmächtigkeit der Subjekte pointierte Mündigkeit läuft sich heute in den alltäglichen Grenzerfahrungen unserer Selbstverwirklichungsanstrengungen fest. Die Fallhöhe der Ernüchterung ist tief und schlägt deshalb ins Gegenteil um. Während noch die wissenschaftlich-technischen Weltbeherrschungsprojekte weiterlaufen, macht sich das breit, was Johann Baptist Metz „Subjektmüdigkeit“ nennt.

So sind für den Bildungsbegriff, der ja nie von Autonomie- und Mündigkeitsidealen zu trennen war, Konsequenzen zu bedenken; zumal wenn er christlich ausbuchstabiert werden soll. Freilich wird dabei nur schärfer bewusst, was als Dilemma allen Bildungshandelns schon immer bekannt war. Schon Rousseau wusste, dass Bildung nicht, modern formuliert, ohne „kontrafaktische Unterstellungen“ auskommt, weil sie einem Zirkel von Faktizität und Geltung unterliegt, einer paradoxen Gleichzeitigkeit von Heteronomie und Autonomie. Die Ziele von Autonomie und Mündigkeit werden ja verfehlt, wenn sie nicht schon immer vorausgesetzt werden - und bildende wie erzieherische Interventionen tragen in diesen Zirkel immer zugleich einen Moment

von Heteronomie ein. Dieses Dilemma gewinnt an Schärfe, wenn wir in religiösen Kontexten über Bildung nachdenken. Es kann freilich aus christlicher Sicht auch anerkannt werden als sachgerechter Ausdruck eines Menschenbildes, in dem Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit zusammengedacht werden. Die christliche Wurzel des Bildungsbegriffs liegt im Anspruch, die Gottebenbildlichkeit des Menschen zu verwirklichen, und in der Erkenntnis, dass dies nicht als Selbsterlösungsanstrengung möglich ist, sondern allein von Gott her ermöglicht wird. Das bedeutet, dass wir aus Gründen, die im Bildungsbegriff selbst liegen, nicht mehr umstandslos vom Menschenbild der Aufklärung und seinen Perfektibilitätsidealen ausgehen können. Religion - speziell die christliche Religion - macht dann gegen die Vorstellung selbstmächtiger Autonomie die Einsicht stark, dass ich mich in meinem Selbstbewusstsein immer schon vorausgesetzt weiß, ich mich nicht selbst begründen, machen und verwirklichen kann. Die christliche Religion - zumal in ihrer protestantischen Gestalt - gibt aber als Preis für diese Einsicht keinesfalls den Anspruch auf Individualität und Freiheit auf. Die Grenzen der Geschöpflichkeit stark zu machen, bedeutet nicht zwingend, als Preis dafür die Subjekte schwach zu machen. Aber Freiheit, die nicht ihren Grund in einer außerhalb ihrer selbst liegenden Befreiung kennt, sich also nicht als verdankte Freiheit begreift, gerät in einen Begründungszirkel, in dem sie sich wieder zu verlieren droht. Autonomie, die an sich selbst nicht das heteronome Moment einer zugesprochenen Autonomie wahrnimmt und reflektiert, verstrickt sich in einen Schwindel. Im Bezug auf Bildungsprozesse können wir, um es beispielsweise didaktisch zu formulieren, immer nur - autonom - von Aneignungen und - heteronom - von Vermittlungen zugleich sprechen. Im Bezug auf religiöse Bildung stellt sich entsprechend das Problem, dass ohne die individuelle Aneignung einer Religion die für den Bildungsbegriff konstitutive Subjektivität aus dem Spiel bliebe. Subjektive Aneignung ist unter den Bedingungen von Pluralität in der „reflexiven Moderne“ ohnehin unhintergebar. Aber: Wir können, wenn Religion als Religion ernstgenommen wird, nicht einfach eine Religion ergreifen und bilden, sondern müssen von einer Religion ergriffen und gebildet werden. Denn sonst würden wir eben Religion als das kulturelle Symbolsystem, mit dem wir uns zum Unverfügbaren zu verhalten und ins Verhältnis zu setzen versuchen, wie ein Instrument des Verfügens über uns selbst und die Welt in Gebrauch nehmen und damit als Religion dementieren. So sehr wir durch unsere Ingebrauchnahme des Zeichenrepertoires einer Religion diese immer auch aktiv gestalten, so sehr werden wir doch auch von einer Religion gebildet (im passivischen Sinne gebildet).

Christliche Religion im Wechsel der Perspektiven

Ich will nun Bildung näher hin als den Prozess reflexiver Aneignung eines Lebensführungs- und Weltdeutungskonzeptes bestimmen, der sich, ohne empirisch davon getrennt werden zu können, von all den Entwicklungsprozessen unterscheidet, die wir Sozialisation nennen, vor allem also von allen Formen eines alternativlosen, einübenden Hineinwachsens in eine kulturelle Tradition oder eine Religion.

Es liegt auf der Hand, dass die Auflösung und Verflüssigung vorreflexiver Selbstverständlichkeiten durch die wachsende Pluralisierung von Lebensformen beschleunigt wird. Damit gewinnt, wie es P. L. Berger in einem der einflussreichsten Bücher der letzten Jahrzehnte zum Thema „Religion in der Moderne“ ausgeführt hat, der Relativierungsdruck und die Nötigung zur Subjektivität neue Qualität. Berger spricht unter dem Titel „Der Zwang zur Häresie“ von der Bewegung vom „Schicksal zur Wahl“. Jede soziale, kulturelle und auch religiöse Zugehörigkeit erscheint heute im offenen Horizont anderer Möglichkeiten selbst dann als Ergebnis einer Präferenz, wenn ein Akt der Wahl nicht als biographisches Ereignis empirisch aufweisbar ist. Unter

diesen Bedingungen erscheint selbst eine Orthodoxie, vielleicht gerade eine Orthodoxie, als Ergebnis einer Wahl. Fundamentalisten können in dieser Hinsicht vielleicht ihren blinden Fleck pflegen, allein aber ihre subjektive Entscheidungsrhetorik verrät, dass auch sie dieser Situation nicht entgehen können. Nun ist der Gegenentwurf eines Lebens, das sich im ironisch-distanzierten Verzicht auf Wahrheitsansprüche dem Relativierungsdruck ausliefert, nicht minder problematisch. Religiöse Selbstkonzepte unter den Bedingungen von Modernität und Pluralität stehen also, wenn sie der Alternative Fundamentalismus oder Indifferenz entgehen wollen, unter dem hohen Anspruch, eine Binnenperspektive mit (möglichen) Außenperspektiven zu verbinden und auszubalancieren. Die Fähigkeit und die Nötigung zur Selbstdistanz gehören zur Gewinn- und Verlustbilanz kultureller Modernität und Pluralität. (Selbst-)Beobachtung und Teilnahme lassen sich, falls das je möglich war, nicht nur nicht mehr sauber trennen, sondern werden zu Haltungen, die uns zunehmend bewusst begleiten. Wenn wir uns z.B. selbst im Vollzug einer Gottesdienstteilnahme beobachten können wie der Ethnologe die Regentänzer, dann stellt sich das Problem, wie es gelingen kann, uns durch den Blick der Beobachtung nicht die Authentizität der Teilnahme zu versperren. Nicht mehr allein binnenperspektivisch eine Religion wahrnehmen zu können - aber auch nicht ohne eine Binnenperspektive auskommen zu können: Das ist die Ausgangslage des religiösen Bildungsproblems, der auch die sog. „Gebildeten unter den Verächtern“ nicht mehr so einfach entkommen, weil ihre weltanschauliche Kritikperspektive sich selbst nicht mehr umstandslos von der Einsicht freihalten kann, ebenfalls eine Binnenperspektive zu sein. Verachtung der christlichen Religion darf sich nicht mehr als Bildungsprivileg verstehen.

Nun hört man aber ja nicht auf, seinen eigenen Überzeugungen zu trauen, nur weil man merkt, dass es in der Welt zum selben Thema auch noch andere Überzeugungen gibt. „Die Pointe des religiösen Glaubens ist freilich, dass man in der Froschperspektive glaubt, was man glaubt, auch wenn man in der Vogelperspektive diesen Glauben nur als einen unter vielen weiß. So gesehen ist der Gläubige ein gewachsener Froschvogel“ (Christian Geyer). Wenn nun manche Theologen meinen, der Vogel könne dem Frosch ein Auge aushacken, haben sie nicht begriffen, was es heißt, unter den Nötigungen kultureller Modernität zu glauben. Ich möchte das Ziel religiöser Bildung in der Fähigkeit zum situativ angemessenen Wechsel zwischen Außen- und Binnenperspektive, gar zur lebensgeschichtlichen Gleichzeitigkeit von Außen- und Binnenperspektive sehen: Die Fähigkeit zur Existenz als „Froschvogel“. Es könnte sein, dass sich die europäische Kultur gerade durch den Unterschied auszeichnet, der es ermöglicht, in der Gesellschaft über Religion zu kommunizieren, und es trotzdem nicht ausschließt, als Religion zu kommunizieren. So ließe es sich jedenfalls im Anschluss an die prägnante Formulierung Niklas Luhmanns sagen: „Über Religion - dabei wird beobachtet, wie Religionen die Welt beobachten. Als Religion - dabei wird die Welt selbst beobachtet“. Ohne die Beachtung dieser welterschließenden Dimension von Religion jedenfalls bliebe religiöse Bildung wertlos.

Das Ziel religiöser Bildung kann also nicht allein die Befähigung zur Teilnahme am öffentlichen Rasonnement über Religion sein. Für das kirchliche Bildungshandeln liegt das auf der Hand. Aber auch das staatliche Interesse an religiöser Bildung kann sich auf die Pflege möglicher Außenperspektiven nicht beschränken, weil die moralische Selbstachtung der am öffentlichen Rasonnement über Religion Beteiligten es verlangt, dass ihre Argumente anschlussfähig bleiben an ihre jeweils eigenen Grundüberzeugungen. Damit sind wir wieder beim Aspekt der „Welter-schließung“: Aus der Sicht der christlichen Religion die Welt (und sich selbst in der Welt) wahrnehmen und deuten zu können und sich der Teilnahme an einer Deutungsperspektive bewusst zu bleiben, das wäre gebildeter Glaube und so würde Glaube bilden.

Wie ist das möglich? Ich will die Antwort auf diese Frage hier nur kurz andeuten: Es ist möglich, weil wir in der christlichen Tradition zwischen Glaube und Religion unterscheiden können. Das Christentum ist keine Buchreligion, die unmittelbar im gegebenen Wort über Gottes Offenbarung verfügt. Im alttestamentlichen Zeugnis von Gottes schöpferischem und befreiendem Handeln wie im neutestamentlichen Christuszeugnis begegnen uns historisch vermittelte Glaubenserfahrungen. Zwischen den im und durch den Glauben eröffneten Weltbezug und seinen kulturellen Reflexionsformen, seinen religiösen Frömmigkeitsgestaltungen, besteht ein Spannungsverhältnis, in das Unterscheidungsspielräume, Muster von Pluralität und Reflexivität von vornherein eingebaut sind. Aus protestantischer Sicht ist bedeutsam, dass die reformatorische Entdeckung Luthers auf eben die Fähigkeit abzielt, sich von sich selbst unterscheiden zu können. So jedenfalls sieht es Dietrich Korsch, der mit dem Begriff der „Selbstunterscheidungskompetenz“ einen Schlüssel dafür anbietet, wie christlicher Glaube und Bildungsvermögen zuzusammenzudenken sind. Luther buchstabiert den Glauben ja nicht mit Identitäts-, sondern mit Differenzkategorien aus: Theologie als Kunst der Unterscheidungen zwischen Gott und Mensch, Glaube und Werke, Gesetz und Evangelium, Christperson und Weltperson. „Der Gerechtfertigte kann seine eigene Person, die eigenen Fähigkeiten, Leistungen und Grenzen aus der Perspektive außerhalb seiner selbst betrachten. Er tritt nicht an die Stelle Gottes, er verkörpert keine Sinn- und Werthaltungen, sondern ist in seiner Glaubenskultur von dieser selbst noch einmal unterschieden. Auch die eigene Religiosität kann als nicht mehr denn ein frommes Werk betrachtet werden, wer sich gerechtfertigt weiß, kann sich selbst und das, was ihm selbst heilig ist, aus der diskreten, von sich selbst abstrahierenden Perspektive betrachten“ (Michael Meyer-Blanck).

Das kirchliche Bildungshandeln muss sich deshalb nicht an der Frage unterscheiden, ob es sich nach „innen“ oder nach „außen“ richtet. Die Kirche kann und muss ihre internen Kommunikationen (einschließlich ihrer liturgischen Praxis) nicht gegen jene Reflexionsfiguren immunisieren, denen sich bildendes Handeln im öffentlichen Diskurs auszusetzen hat. Die Kirche ist „nach außen“ bildungsfähig und bildungsverantwortlich, weil sie es auch immer schon „nach innen“ sein kann.

Einladung in eine bewohnbare Welt des Glaubens

Eine kurze Bemerkung zum Schluss. Keine Religion, auch nicht die christliche, ist verlustfrei ins Medium des Diskurses, in reflexive und argumentative Sprache, zu übersetzen. So sehr sich der christliche Glaube selbst plausibilisieren kann, die letzten Gründe seiner Evidenz sind keine zwingenden Argumente. In den Formen des Erzählens, des Bittens, Lobens und Dankens können und dürfen wir uns auch vom Zwang zur Dauerreflexion entlasten. Gerade weil wir zwischen dem Glauben und seinen religiösen Gestaltungsformen unterscheiden können, steht uns jenseits der Welt der Diskurse die christliche Religion als ein Zeichenkosmos offen, dessen Bewohnbarkeit nur in religiöser Praxis erfahren werden kann. Als Religion wird sich das Christentum nicht nur in Bildungsdiskursen bekannt machen können, sondern auch durch Einladungen (und sei es zur Probeaufenthalten) zur Teilnahme. „Der Versuch zu sprechen, ohne eine konkrete Sprache zu sprechen, ist ebenso zum Scheitern verurteilt wie der Versuch, ohne Bezug auf eine bestimmte Religion religiös zu sein Die Ausblicke, die (Religion) eröffnet, wie auch die Rätsel, die sie aufgibt, bilden eine andere, bewohnbare Welt. Und eine solche andere, bewohnbare Welt meinen wir, wenn wir uns als religiös bezeichnen - unabhängig davon, ob wir nun daran glauben, einmal vollständig in sie einzugehen oder nicht“ (G. Santayana, zit. von Chr. Geertz).

Dr. Bernhard Dressler ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

Erschienen in:

Dietlind Fischer (Hrsg.): Im Dienst von LehrerInnen und Schule, Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung; Schriften aus dem Comenius-Institut, Band 2; Münster 2000