



Günter Wilhelms (Hg.)

Zukunft Bildung:
Wirtschaft – Ästhetik – Religion

Stapelfelder Perspektiven

Stapelfelder Perspektiven

Schriften der Katholischen Akademie
Kardinal-von-Galen-Haus

herausgegeben von
Prof. Dr. Günter Wilhelms

Band 3

LIT

Günter Wilhelms (Hg.)

Inhaltsverzeichnis

Zukunft Bildung:

Wirtschaft – Ästhetik – Religion

Religion, Ästhetik, Wirtschaft. Wissenschaftliche Perspektiven

Peter Langhorst/Gregor Wächter 11
Anmerkungen zur sozialtheoretischen Welt als einer „schöpferischen“
Bildungsarbeit

Egon Spiegel 33
Religiosität/Religion und Bildung – eine sozietheologische
Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse

Ulrich Mahler 57
Über ästhetische Bildung und die deutsche Bibliothek

Hans Kaminski 83
Ökonomische Bildung aus wissenschaftlicher Perspektive

Wirtschaft, Politik, Schule. Praktische Perspektiven

Werner Brinker 123
Wirtschaft und Bildung

Bernd Busemann 149
Politik und Bildung

Georg Pancratz 175
Wirtschaft und Bildung – aus Perspektive der
Wirtschafts- und Bildungswissenschaften

Autoren

LIT

Günter Wilhelms (Hg.)

Wirtschafts-Ästhetik-Religion
Kardinal-von-Galen-Haus

herausgegeben von

Prof. Dr. Günter Wilhelms

Band 3

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8258-7646-2

© LIT VERLAG Münster 2005

Grevenener Str./Fresnostr. 2 48159 Münster

Tel. 0251-6203 20 Fax 0251-23 19 72

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

LIT

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Religion, Ästhetik, Wirtschaft. Wissenschaftliche Perspektiven	
<i>Peter Langhorst/Günter Wilhelms</i>	11
Anmerkungen aus sozialetischer Sicht zu einer „schöpferischen“ Bildungsarbeit	
<i>Egon Spiegel</i>	33
Religiosität/Religion und Bildung – eine sozialtheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse	
<i>Ulrich Mahlert</i>	57
Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen	
<i>Hans Kaminiski</i>	83
Ökonomische Bildung aus wissenschaftlicher Perspektive	
Wirtschaft, Politik, Schule. Praktische Perspektiven	
<i>Werner Brinker</i>	123
Wirtschaft und Bildung	
<i>Bernd Busemann</i>	139
Politik und Bildung	
<i>Georg Pancratz</i>	155
Wirtschaft und Bildung – aus Perspektive der Schulpraxis	
<i>Autoren</i>	167

Vorwort

Die vorliegende Ausatzsammlung ist die Frucht vielfältiger und intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung. In den Jahren 2002 und 2003 haben dazu diverse Veranstaltungen im Kardinal-von-Galen-Haus in Stapelfeld stattgefunden: „PISA und die Folgen für – den Kindergarten, die Grundschule, den Religionsunterricht“, „Schulstrukturreform im Oldenburger Münsterland“, „Wirtschaft und Bildung“, „Kommunale Kulturpolitik im Sparzwang“, das waren die Themenkomplexe, die in Einzelveranstaltungen und Akademiereihen behandelt wurden, zum Teil mit überwältigender Resonanz.

Die in diesem Band gesammelten Aufsätze sind nur eine kleine Auswahl. Die Beiträge konzentrieren sich dabei ganz bewusst auf die Themenbereiche, die in der öffentlichen Bildungsdebatte rund um die PISA-Studien kaum Berücksichtigung gefunden haben, nämlich auf Religion, Ethik, Kunst und Kultur. Wirtschaft steht für die gesellschaftliche Einbindung von Bildung – gegen die Gefahr einer idealistischen Ausdünnung des Begriffs.

Gleichwohl geht es immer um den Kern der Bildungsdebatte; es geht um den Bildungsbegriff. Ganz gleich, wo die Debatte ansetzt – über kurz oder lang taucht die Frage auf, welcher Begriff von Bildung vorausgesetzt wird.

Mit PISA ist, gewollt oder ungewollt, abfragbares, anwendbares, fachlich isoliertes, sich rechnendes Wissen, „spezielle“ Bildung, favorisiert worden. Mit entsprechenden politischen Konsequenzen: Reformieren, Strukturieren, Modularisieren, Profilieren, sind nur einige Stichworte. Vergessen wurde und wird die Frage nach dem einzelnen Menschen, dem Zweck von Bildung. Das frei Verfügbare, das Übernützliche, wie Thomas Mann es einmal genannt hat, wird außer Acht gelassen, Originalität und das Denken in Zusammenhängen, die sogenannte „allgemeine“ Bildung, die Ethik, Religion und Ästhetik so wichtig nimmt wie Mathematik und Englisch, kommen kaum vor in den Debatten. Die aktuelle Spardebatte verstärkt diese Tendenz nur noch. Wenn der Mensch sich selbst besser verstehen, sein Leben ver-

antwortlich gestalten und politisch werden will, ist das „Übernützliche“ unverzichtbar.

Entscheidend ist es, so die These, beide Aspekte des Bildungsbegriffs festzuhalten: Das tendenziell Zweckfreie der allgemeinen Bildung und das Zweckhafte der speziellen, beruflich orientierten Bildung gehören zusammen. Sie sind, wie Theodor W. Adorno gesagt hat, „geschichtlich ineinander“. Es gibt kein „Ästhetisches an sich“ wie es keine reine Zeckmäßigkeit gibt.

Den Anfang machen *Peter Langhorst* und *Günter Wilhelms* mit ihrem Beitrag „Gesellschaft und Bildung. Anmerkungen aus sozialetischer Sicht zu einer schöpferischen Bildungsarbeit“. Es geht darum, einen ersten Einblick in die Bildungsdebatte zu eröffnen, die möglichen und wünschenswerten gesellschaftlichen Funktionen von Bildung zu bestimmen. Das Spannungsverhältnis von allgemeiner und spezieller, beruflicher Bildung zeigt sich als Ausdruck der modernen, hoch differenzierten Gesellschaft. Ziel ist es deutlich zu machen, dass das moralische, verantwortliche Subjekt auf die allgemeine Bildung nicht verzichten kann. In einem zweiten Teil geht es dann darum, anhand von biblischen und systematischen Aspekten beispielhaft kirchliche Bildungsarbeit als „schöpferische“ Bildung zu qualifizieren.

Egon Spiegel entwickelt unter dem Titel „Religiosität/Religion und Bildung – eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse“ eine Religionspädagogik der Beziehung. „Kommunikation und Kooperation, Interaktion und Dialog, soziales Lernen und prosoziales Handeln – schlichtweg: Begegnung und Beziehung“ sind zentrale Gegenstände und Kernanliegen des Religionsunterrichtes. Auch wenn oder gerade weil in der öffentlichen Bildungsdebatte die fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen „Kooperation und Kommunikation“ kaum eine Rolle gespielt haben, obwohl sie in der PISA-Studie deutlich hervorgehoben werden, gilt: Weil der Religionsunterricht bestimmt werden kann im Sinne der „Religionspädagogik der Beziehung“, kommt er diesem Anliegen weit entgegen, bedeu-

tet er eine „bildungstheoretische Steilvorlage“, und liefert seine bildungstheoretische Begründung.

Ulrich Mahlert versucht in seinem Beitrag „Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen“, den autonomen Wert der Kunst, aus kunstpädagogischer Perspektive, ihre „Unvermeßbarkeit“ deutlich werden zu lassen und zwar in ihren vielfältigen Funktionen – den Funktionen der Selbstfindung und des Selbstausdrucks, der Persönlichkeitsprägung, der sozialen und emotionalen Funktion. Deshalb sind Bildung und Kunst nicht zu trennen. Seine Überlegungen gipfeln in der These, dass die Lebensnotwendigkeit der Kunst letztendlich mit der Einzigartigkeit des Kunstwerkes zusammenhängt, in der sich wiederum die Einmaligkeit des Menschen spiegelt.

Und er weicht der Frage nicht aus, was und wie viel die Kunstförderung denn wert sein soll und antwortet mit der Aufforderung an Politiker, Kunst und Kultur als „Standortfaktor“ ernst zu nehmen.

Unter dem Titel „Ökonomische Bildung aus wissenschaftlicher Perspektive“ plädiert *Hans Kaminski* dafür, ökonomische Bildung als integralen Bestandteil von Allgemeinbildung zu verstehen. Begründung findet dieses Anliegen durch den Nachweis, dass wirtschaftliche Tätigkeit als eine „Universale menschlichen Lebens“ bezeichnet werden kann. D.h. wirtschaftliche Sachverhalte prägen das tägliche Leben so nachhaltig, dass mangelnde Bildung in diesem Bereich eine spürbare Beeinträchtigung der „Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen“ bedeuten würde. Mit den Worten von Hans Blumenberg: Ökonomische Bildung ist ein Beitrag zur Verbesserung der „Lesbarkeit der Gesellschaft“. Ausdrücklich ablehnend äußert sich der Autor zu einem idealistischen, abstrakten, nur auf Selbstverwirklichung und Innerlichkeit abzielenden, die gesellschaftlichen Kontexte ignorierenden Verständnis von Bildung, wie es der Neuhumanismus, gewollt oder nicht, befördert hat. Ausführlich wird ein Entwurf für ein didaktisches Gesamtkonzept der ökonomischen Bildung gezeichnet und abschließend mit ausbildungspolitischen Thesen und Forderungen vervollständigt.

Drei Vorträge komplettieren den Band. Sie wurden im Rahmen des 3. Wirtschaftsethischen Forums zum Thema „Wirtschaft und Bildung“ im November 2002 gehalten, eine Akademieveranstaltung, die gemeinsam vom KKV-Bundesverband der Katholiken in Wirtschaft und Verwaltung und dem Kardinal-von-Galen-Haus verantwortet wurde. Es handelt sich um Statements aus praktischer Perspektive: aus Unternehmenssicht nimmt *Werner Brinker*, Vorstand des Energieversorgers EWE, Stellung, die Politik ist vertreten durch den mittlerweile als Kultusminister des Landes Niedersachsen in Regierungsverantwortung stehenden *Bernd Busemann* und die Sicht der (berufsbildenden) Schule wird erläutert durch Oberstudiendirektor *Georg Pancratz*. Die in ihrer mündlichen Form beibehaltenen Vorträge illustrieren die damalige Debatte, PISA war noch in aller Munde, und haben doch kaum an Aktualität verloren.

Ein ganz besonderer Dank geht an die Autoren, die, in vielfältiger Weise und über ihre Beiträge hinaus, dem Kardinal-von-Galen-Haus verbunden sind. Dank auch an Frau Hinrichsmeyer, die in immer geduldiger Weise das Manuskript bearbeitet hat. Ein Dank geht schließlich auch an den Lit-Verlag in Münster für die Übernahme der Stapelfelder Perspektiven in sein Programm.

Stapelfeld, Ostern 2005

Günter Wilhelms

Egon Spiegel

Religiosität/Religion und Bildung – eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse

Wenn sich in der gegenwärtigen Diskussion zur PISA-Studie die Verantwortlichen des Religionsunterrichts mit den durch die negativen Ergebnisse der Untersuchung in erster Linie betroffenen Vertretern/innen etwa des Deutschunterrichts solidarisieren und in diesem Zusammenhang u.a. danach fragen, wo und wie sie im Rahmen des von ihnen verantworteten Unterrichts etwas zur Steigerung der Lesekompetenz bei den Schülern/-innen beitragen können, so darf darin die anerkennenswerte Aktualisierung eines intensiven und bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts erfolgreichen Bemühens gesehen werden, dem Religionsunterricht ein für allemal den Status einer wissenschaftlich fundierten Unterrichtsdisziplin zu sichern und ihm zu einer ebenbürtigen Platzierung im Fächerkanon der Schule zu verhelfen. Mehr noch als durch den Hinweis, dass auch im Religionsunterricht Lesekompetenz oder etwa kulturgeschichtliche Kenntnisse erworben werden können, kann seine unbestreitbare Bildungsrelevanz durch die Tatsache verdeutlicht werden, dass er – seiner sozioethischen Zielsetzungen und Inhalte zufolge – zentral auf Reflexion und Ausbau der kommunikativen und kooperativen Kräfte im Menschen hinarbeitet. Wenn es dem Religionsunterricht daran gelegen ist, seine Existenz bildungstheoretisch zu begründen, sollte er darum dort argumentativ ansetzen, wo in der PISA-Studie die schulpädagogisch wie unterrichtstheoretisch geforderte Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation zur Sprache gebracht werden.¹ Hier

¹ Dies entspricht einem Bildungsverständnis, das Margot Käbmann in der folgenden Formulierung auf den Punkt gebracht hat: „Der Bildungsbegriff darf nicht reduziert werden auf Fachwissen, sondern wir brauchen Menschen ..., die sozial wie emotional kompetent sind.“ Vgl.: „Viele wollen sich heutzutage nicht ‚durchorganisieren‘ lassen.“ Gespräch mit der Landesbischöfin Dr. Margot Käbmann, in: *Erziehung und Wissenschaft* 4/2004, 22-23, 22.

hat er, weit über die nur appellative Forderung von gelingender Kommunikation und Kooperation hinaus, deren Realisierungsbasis im Menschen sowohl sozialwissenschaftlich als auch theologisch, mit anderen Worten: soziotheologisch, auszuloten. In diesem Sinne ist die folgende Verhältnisbestimmung von Religiosität bzw. Religion und Bildung grundlegend.

Um den Bildungswert von Religiosität und Religion zu bestimmen, ist zunächst ein Bildungsverständnis zu konturieren, das den Bildungswert von Religiosität und Religion in sich aufzunehmen vermag (1); dieses, der sozialen Natur des Menschen geschuldete, Verständnis von *Bildung* ist zuinnerst bestimmt durch die Notwendigkeit einer den Dimensionen von Intersubjektivität und Interaktion Rechnung tragenden Lebens- und Weltgestaltung und, damit verbunden, durch ein Konfliktmanagement, das im Rahmen dieser Lebens- und Weltgestaltung ausdrücklich auf das Überleben und Leben aller ausgerichtet ist. Bildung ist, so wird hier herauszustellen sein, wesentlich eine soziologisch akzentuierte Kategorie.

Religiosität und Religion in zumindest jüdisch-christlicher, sicher auch muslimischer Tradition sind, so ihr genuines Verständnis, sozial relevante bzw. soziologische Größen. So wie Ethik, als es ihr immer um ein „Verhalten zu“ geht, im Grunde immer Sozialethik ist, so ist, wie zu zeigen sein wird (2), Religiosität, unverkennbar in ihrer Ausgestaltung als Religion, eine wesentlich auf die ethische Qualifizierung des Zwischen von Mensch und Umwelt, insbesondere des Zwischen von Mensch und Mensch abstellende Kategorie und insofern eine nicht zu ignorierende Bildungskategorie.

Vor dem Hintergrund der Verhältnisbestimmung von Religiosität/Religion und Bildung liefert die *PISA-Studie* mit der expliziten Berücksichtigung von Kommunikation und Kooperation als soziale Kompetenzen dem Religionsunterricht eine bildungstheoretische Steilvorlage. Dank seiner soziotheologischen und beziehungspädagogischen

gischen Ausrichtung ist er geradezu prädestiniert, die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen zu Kommunikation und Kooperation voranzutreiben (3).

1. Sozialpraktische Relevanz von Bildung

Es war in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts still geworden um den zunehmend in die Kritik geratenen Begriff Bildung. Unversehens ist das Wort jedoch nicht nur wie Phoenix aus der Asche gestiegen und zu neuem Leben erweckt worden, es ist mit ihm und um ihn ein Diskurs entstanden, dessen inhaltliche und politische Implikationen nicht mehr ohne ihn beschrieben werden können. Markantes Beispiel: die bildungspolitisch hoch brisante Diskussion und Konstruktion globaler Bildungsstandards (beispielsweise auf dem 11. Internationalen Fachdidaktikkongress in Berlin 2003). Nicht von Zielen ist in diesem Zusammenhang die Rede, kaum noch von Qualifikationen, vielmehr von Kompetenzen. Es muss hier dahingestellt bleiben, ob die terminologischen Differenzen auf radikale Neuorientierungen oder lediglich unterschiedliche Akzentuierungen und Interpretationen verweisen. Bildung – den etwas Älteren in der Diskussionsrunde, die die Auseinandersetzungen der 70er Jahre erinnern, mag der Begriff antiquiert erscheinen, den Jüngeren, den begrifflich Unvorbelasteten, kündigt er Neues – tut auf jeden Fall Not. Auf Bildung – wie immer sie in ihren unterschiedlichen kulturellen Kontexten definiert sein mag – kann nicht verzichtet werden. Sie ist die soziale Klammer, auf die jede Gesellschaft angewiesen ist. Sie bringt weiter im Maße ihrer allgemeinen Akzeptanz und Anerkennung. Sie ist der Ort, an dem Leben und Überleben auf ihre Grundlagen und Erfordernisse hin reflektiert werden. Sie ist wesentlich bestimmt durch Fragen des Zusammenlebens und deshalb nicht dem Belieben des Individuums überantwortbar, wenngleich sie sich seinem subjektiven Engagement verdankt. Sie ist ein in komplexen dialogischen Prozessen je neu zu erschließendes bzw. zu elaborierendes Konstrukt und insbesondere hinsichtlich ihrer kulturellen und gesellschaftlich situativen Ausprägungen einer perma-

nennten Modifizierung unterworfen. Sozialisations- und konflikttheoretisch betrachtet, ist gerade das integrative (nicht notwendigerweise spannungsfreie) Inter der Akteurinnen und Akteure einer sich als mutualistisch verstehenden Gesellschaft als Gegebenes und Aufgegebenes der zentrale Gegenstand von Bildung.

Bildungsfragen sind, ihrer intersubjektiven Dynamik zufolge, alles andere als individuell unverbindliche, schöngeistige Fragen, ihnen eignet eine im Hinblick auf das Kollektiv und damit seine (individuellen) Akteure/innen existentielle Relevanz. Bildungsfragen stellen sich nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der explorativen und experimentellen, auf der emotionalen und affektiven, auf der (pro-)sozialen und (sozial-)ethischen sowie – damit – religiösen (s.u.), auf der senso-motorischen und musischen, nicht zuletzt auf metapositioneller Ebene (also dort, wo es gilt, das eigene Treiben aus Distanz zu gewichten, zu beurteilen und kritisch zu modifizieren). Immer sind Bildungsfragen und ihre fortschreibungsbedürftigen Antworten Momentaufnahmen eines unberechenbaren – sich über sowohl weite gesellschaftliche Räume als auch endlose Zeiten erstreckenden – oszillierenden Austausches der sie an bestimmten Orten und in bestimmten Epochen nur memorierenden und repetierenden, an anderen Orten und zu anderen Zeiten aber kritisch konstruktiv formulierenden Individuen.

Bildung – ihre Inhalte und Strukturen, die mit ihr verbundenen Zielbestimmungen, Qualifikationen, Kompetenzen und dementsprechenden Standards – ist je neu auszuhandeln und insofern das je vorläufige Produkt eines dynamischen, überraschungsoffenen Prozesses. Hier artikuliert sich ihre bemerkenswerte Dignität und erklärt sich die Tatsache ihrer Definitionsresistenz. Da Bildung nie endgültig bzw. abschließend bestimmt werden kann, entzieht sie sich jeder Definition. Bildung ist immer eine vorläufige, ihr Ideal immer ausstehend und damit den sie Suchenden immer voraus. Immer gibt es deshalb eine Bildung über der „Bildung“. Das macht den bildungstheoretischen

Diskurs und die auf diesem aufruhende Bildungspolitik so spannend und frustrierend zugleich.

Inhaltlich ergibt sich aus der damit angedeuteten Tatsache, dass Bildung grundsätzlich immer modulierbar bleiben muss. Ihrer unabgeschlossenen Existenz zufolge gibt sie geradezu auf, sie unablässig kritisch zu sehen, zu beurteilen und zu verändern. Aus diesem Blickwinkel erklärt sich von selbst, dass ihr jede Ideologie und jeder Totalitarismus fremd sein muss. Streng genommen steht deshalb auch eine Wortverbindung wie „Bildungssystem“ im Widerspruch zu ihrer allen Domestizierungsversuchen trotzenen dynamischen Natur. Wer Bildung in ein System zu pressen versucht, dem wird es – um ein von Leo Tolstoi gebrauchtes Bild zu bemühen – nicht anders ergehen als demjenigen, der eine Eidechse zwar zunächst am Schwanz zu fassen bekommt, am Ende aber nur diesen in der Hand hält, weil sich die Eidechse von diesem getrennt und das Weite gesucht hat.

Wenn deshalb Bildung eines aufgibt, dann den durch nichts zu ersetzenden Dialog, dann Toleranz, dann den gewaltfreien Diskurs im Sinne eines überraschungsoffenen, eschatologisch bestimmten Prozesses. Eine Bildungsgesellschaft kann sich deshalb formal nur als eine dem Ideal und der Dynamik der Gewalt- und Herrschaftsfreiheit verpflichtete verstehen. Die aus dem Bildungspostulat sich ergebenden Werte begegnen in der PISA-Studie unter den Begriffen Kommunikation und Kooperation. Ihnen inhärent ist das Toleranzgebot, Herzstück der Idee einer demokratischen Gesellschaft. Erziehung zur Toleranz ist denn auch die Basis, auf der der Europarat Religionsunterricht in öffentlichen Schulen fordert. Will der so motivierte Religionsunterricht dieser Aufgabe nicht unter Inkaufnahme der Gefahr nachkommen, in einen ebenso platten wie gefährlichen Appellismus und Moralismus zu verfallen, muss es ihm gelingen, die eigentümliche *Tiefenstruktur* des Toleranzgebotes herauszuarbeiten. Erst auf dieser Basis macht die Forderung nach Toleranz Sinn, weiß sich prosoziales Handeln (ausgedrückt durch Kommunikation und Kooperation) verlässlich begründet

und erfährt damit Bildung eine ihrem inneren Wesen entsprechende Realisierung. Wenn es – im Sinne dieser Ableitung – einer Wissenschaftsdisziplin gelingen sollte, Bildung zu radikalieren (radix = Wurzel), dann der Theologie, genauer Sozio-Theologie. Ihr entspricht, hier ist die Praktische Theologie gefragt, eine im Folgenden zu skizzierende Religionspädagogik der Beziehung.

2. Sozialpraktische Relevanz der Frage nach Gott

Die Bildungsrelevanz theologisch erschlossener Religiosität hier zunächst in einer *These*: Aus sozitheologischer Perspektive verhalten sich Menschen immer dann „religiös“, wenn sie Beziehungen gewaltfrei zu gestalten versuchen. *Faktisch* geben sie dadurch zu erkennen, dass sie einem eschatologischen Verständnis von Leben als überraschungsoffenem Prozess verpflichtet sind und im Grunde – wissend, nichtwissend – auf eine unverfügbare beziehungstiftende *Dritte Macht* setzen („gotten“). Jede Beziehung dieser Art ist „Religion“ – und „Religiosität“ die sie ermöglichende Grundhaltung. Eine Religionspädagogik der Beziehungen knüpft an vorfindbare Beziehungsvorgänge an, sucht diese hinsichtlich ihrer Tiefendimension auszuloten, die auf diesem Weg sich erschließende „force vitale“ mit dem biblisch tradierten Gottesverständnis zu korrelieren und auf dieser Basis ein in jedem *Beziehungsverhalten* sich artikulierendes Gottvertrauen im Hinblick auf ein erklärtes *Beziehungshandeln* zu profilieren. Zentrales Anliegen der hier skizzierten Didaktik einer Religionspädagogik der Beziehung ist, die sozialpraktische Relevanz der Frage nach Gott aufzuzeigen. Das damit angedeutete religio-Verständnis ist wesentlich bestimmt aus der sozio-theologischen Verbindung von „Beziehung“ (Soziologie/Horizontale) und „Gott“ (Theologie/Vertikale). Plakativ zeichnet sich die Epiphanie Gottes in Beziehung etwa in einem Song der Gruppe PUR ab, wo es heißt: „In einem Kuß, der selbstlos macht, liegt so viel Gott“, klassisch: „Ubi caritas et amor, deus ibi est“, „Wo die Güte und die Liebe, da ist Gott“.