

Rita Burrichter

„Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“.
(Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute

Sonja steht seit viereinhalb Jahren
vor dem Einfamilienhaus am Rande der Stadt.
Sonja zermartert sich oftmals den Kopf,
fühlt sich unausgeglichen, mutlos und matt.
Sonja blickt oft neidvoll zum Fluss zu den anderen
Hecken,
die so selbstbewusst und stolz ihre wilden
Zweige zum Himmel strecken.
Sonja fragt sich dann: „Ach Mann, warum
kann ich denn nicht bei denen stehen?
Dann wäre es viel schöner und ich würde endlich
mal ihre Witze verstehen!“
„Sonja?“ – „Ja?“
„Sonja, gib nicht auf! Sei stark und denk daran,
es gibt ein kleines Wort, das dir helfen kann:
Jeder ist in seiner eigenen Welt,
aber meine ist die richtige,
aber meine ist die richtige,
jeder ist in seiner eigenen Welt.“

Oskar wäscht seit Jahr und Tag
bei der kinderreichen Familie im Neubaugebiet.
Oskar ist voll ausgelastet und vital,
beim Schleudern summt er oftmals ein lustiges
Lied.
Oskar hat sich schon als junge Waschmaschine
unenitbehrlich gemacht,
er ist in der Werbung die Klementine.
Oskar steht immer volle Kanne im Mittelpunkt
und natürlich hat er noch nie im Leben
daneben gepumpt.
„Oskar!“ – „Ja?“
„Bei dir liegt der Sachverhalt anders,
die Probleme von Sonja kennst du nicht.“

Dir muss man nicht extra sagen,
es gilt ein Wort, das dir verspricht:
Jeder ist in seiner eigenen Welt ...“

Steffi turnt tagein, tagaus
auf ihrer Käfigstange mit stumpfem Blick.
Sie ist zufrieden, denn sie hat, was sie braucht,
sie guckt in den Spiegel und sieht ihr eigenes
Glück.

Steffi sitzt ein bisschen vor sich hin,
und dann pickt sie vom Salatblatt,
und auch beim Wasser ist noch was drin!
Sie spricht mit ihren gefiederten Freunden
draußen vor dem Fenster.
Sie schläft nachts immer ruhig, denn sie sieht
niemals Gespenster.

„Steffi?“ – „Ja?“
„Zu dir fällt uns nichts ein,
du brauchst nicht viel, zweifelst nie an dir.
Du hast dein trautes Heim
und trotzdem gilt auch dir:
Jeder ist in seiner Welt ...“

Wir fassen noch einmal zusammen,
was wir bis jetzt in diesem Stück gelernt haben:
Es ist nämlich überhaupt nicht so,
dass wir alle in einer großen, gemeinsamen
Welt leben.
Die Wirklichkeit sieht in echt ganz anders aus,
nämlich:
Jeder ist in seiner eigenen Welt ...

(Lassie-Singers, Jeder ist in seiner eigenen
Welt – aus dem Album „Die Lassie Singers
helfen Dir“, 1991)

1. „Jeder ist in seiner eigenen Welt“ – eine popkulturelle Problemanzeige

„Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“ sangen die *Lassie-Singers* vor einigen Jahren nicht schön, aber laut. Die abgedrehten Texte und das schräge Auftreten dieser Anti-Girlie-Band der 1990er Jahre gehörten zur Musikkultur der ‘Spaßgesellschaft’ am Ende des 20. Jahrhunderts. Zu einer Musikkultur, in der unverhohlene Banalität, kalkulierter Stilbruch und existenzieller Tiefsinn eine ganz eigenartige Mischung eingehen. Die musikalischen Erzählungen von Sonja, der depressiven Vorgartenhecke, von Oskar, der selbstbewussten und tüchtigen Großfamilienwaschmaschine,

und von Steffi, dem selbstgenügsamen, leicht somnambul wirkenden Kanarienvogel, schildern – absurd und seltsam wohlvertraut zugleich – die ‘Welt der Dinge’ als Sonderwelten mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und mit nur hier begegnenden, geradezu ‘eigenweltlichen’ Fragen und Problemen. Aber diese Sonderwelten, diese Eigenwelten sind – und das macht die eigentümliche Stimmung in diesem Lied aus – auf berückend-bedrückende Weise eigentlich gar nicht besonders. Das kennen wir doch alle irgendwie: Dazugehören wollen und nicht wissen, wie. Am eigenen So-sein zu verzweifeln und nicht wissen, warum. Auch: Mit sich im Reinen zu sein, weil man einen Platz im Leben hat. Alles zu geben, weil man gebraucht wird. Und schließlich: Sich anzunehmen, weil man ist, wie man eben ist. Sich des Lebens zu freuen, weil man nur dieses eine hat – eine Haltung, die schließlich auch biblisch gut bezeugt ist (Koh 3,12).

Aber die *Lassie-Singers* reimen nun *nicht* einen mehr oder weniger holperigen Refrain auf das, was uns alle in unserer irdischen Existenz verbindet, sondern sie schmettern mit fröhlichem Nachdruck hinaus, dass wir diese existenziellen Anfragen und Herausforderungen letztlich immer als Einzelne bestehen müssen, dass wir stets auf uns selbst zurückgeworfen sind, jede und jeder für sich, unausweichlich – aber das mit territorialem Hoheits- und Wahrheitsanspruch! „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige.“ Ist das so? Wo führt das hin? Und nicht zuletzt: Was bedeutet das für Fragen der religiösen Bildung und Erziehung?

2. Ist das so? Vergewisserungen zur Gegenwartssituation als konstitutiver Bestandteil der Frage nach dem ‘Wozu’ religiöser Bildung

Was die *Lassie-Singers* besingen, ist eine populäre Kurzfassung gängiger soziologischer Theorien zur Erläuterung und Deutung unserer mitteleuropäischen gesellschaftlichen Gegenwartssituation. Bereits *Norbert Elias* hat das spannungsvolle Zueinander von Person und Gesellschaft, von Individualität und Sozialität der Menschen als prägend für den ‘Prozess der Zivilisation’ beschrieben.¹ Dabei hat er das Dynamische, eben das Prozesshafte dieses Zueinanders besonders nachdrücklich hervorgehoben und betont, dass es sich um ein stets neu auszubalancierendes Verhältnis von Verflechtung und Distanz handele. ‘Stets neu’ bedeutet: in je konkreten Situationen, in die sich je konkrete Menschen gestellt sehen. Folgerichtig ist bei *Elias* grundsätzlich von ‘Menschen’ im Plural die Rede. Dass die Soziologie es mit Männern und Frauen, mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, mit Einheimischen und Migrant/innen, mit Schwarzen und Weißen, mit Armen und Reichen zu tun hat, mit Menschen in konkreten Situationen und in höchst unterschiedlichen Lebenslagen, das soll bereits im Sprachgebrauch sichtbar werden. Damit ist auch das anthropologische Fundament dieses soziologischen Zugriffs gegeben: „Das Handeln von Menschen ist nicht auf ein ‘Wesen’ ‘des’ Menschen zurückführbar, sondern ist nur verständlich, wenn man dieses Handeln im konkreten Zusammenhang – vor allem des Handelns anderer Menschen – betrachtet.“² Insbesondere für pädagogische und religionspädagogische Fragestellungen ist bedeutsam,

¹ *Norbert Elias*, Über den Prozeß der Zivilisation. Sozio- und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976 [1939].

² *Annette Treibel*, Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Opladen ⁵2000, 187.

wie nachdrücklich sich *Elias* gegen eine ‘wesensmäßige’ Betrachtung menschlichen Handelns und für eine ‘werdemäßige’, nämlich eine situations-, alters- und kontextbezogene Betrachtung ausspricht: „Halb bewußt, halb unbewußt tragen bis heute die meisten Menschen einen eigentümlichen Schöpfungsmythos mit sich: Sie stellen sich vor, daß am ‘Anfang’ zunächst ein einzelner Mensch in die Welt trat und daß sich andere Menschen erst nachträglich zu ihm gesellten [...]. Es sieht so aus, als ob den erwachsenen Menschen beim Nachdenken über ihren Ursprung die Tatsache, daß sie selbst, daß alle erwachsenen Menschen als kleine Kinder zur Welt kamen, unwillkürlich entschwände. Immer von neuem, bei den wissenschaftlichen Ursprungsmythen nicht anders als bei den religiösen, fühlen sie sich zu der Vorstellung gedrängt: Am Anfang war ein einzelner Mensch und zwar ein einzelner Erwachsener.“³ Zu verstehen ist die kritische Sicht dieses Ursprungsmythos nicht nur als Reverenz an psychogenetische Theoriekonzepte, sondern auch als Anknüpfungspunkt für weiterführende soziogenetische Überlegungen: „Jeder einzelne Mensch wird in eine Gruppe von Menschen hineingeboren, die vor ihm da war. Mehr noch: Jeder einzelne Mensch ist von Natur so beschaffen, daß er anderer Menschen, die vor ihm da waren, bedarf, um aufwachsen zu können. Zu den Grundbeständen der menschlichen Existenz gehört das gleichzeitige Dasein mehrerer Menschen in Beziehung zueinander. Und wenn man nun einmal, als Symbol des eigenen Selbstbewußtseins, eines Ursprungsmythos bedarf, dann scheint es an der Zeit, den herkömmlichen Mythos zu revidieren: Am Anfang, so könnte man sagen, war nicht ein einzelner Mensch, sondern mehrere Menschen, die miteinander lebten, die einander Lust und Leid schufen wie wir, die durch einander und ineinander auf- und untergingen, eine gesellschaftliche Einheit, groß oder klein.“⁴

Mit dem Verständnis von Menschen in gesellschaftlichen Bezügen und in je konkreten Situationen, also von ‘Individualität im Kontext’ verbindet sich im soziologischen Ansatz von *Elias* ein besonderes Interesse an den Beziehungen zwischen Menschen und Menschen und auch an den Beziehungen zwischen Menschen und Institutionen. *Elias* prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der ‘Figuration’.⁵ Unter Figurationen werden die (ausdrücklichen und unausdrücklichen) Beziehungsgeflechte verstanden, die dem Zusammenleben, aber auch dem individuellen Selbstverständnis Gestalt verleihen. Beziehungsgeflechte, in denen sich die dynamische, stetem Wandel unterworfenen *Balancen* sozialer Prozesse zwischen ‘Ich’ und ‘Wir’ abbildet. Für *Elias* sind diese Prozesse, auch und gerade da, wo sie spannungsgeladen, gar konfliktuell sind, eine anthropologische Konstante: Individualität vermag sich nur in Bindung und Reibung an sozialen Bezügen auszubilden, Sozialität entfaltet und entwickelt sich im Verhältnis zu Individualisierungs- bzw. Emanzipationsschüben. Individualität und Sozialität konstituieren sich im Kontext menschlicher Beziehungen, im Kontext von *Relationen*, die den Menschen ganz wesentlich auch eben dies vermitteln: Dass ihre Stellung in Welt und Gesellschaft zutiefst *relativ* ist, dass sie aber auch gegenüber Welt und Gesellschaft *relativ autonom* sind.⁶ Mit Blick auf die Situation des späten 20. Jahrhunderts hält *Elias* dabei allerdings

³ Norbert Elias, *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt/M. 1987, 39.

⁴ Ebd.

⁵ Norbert Elias, *Was ist Soziologie?*, München 1970, 141ff.

⁶ Ebd., 138f.

durchaus skeptisch fest, dass die zeitgenössischen „Umlagerungen in der Struktur menschlicher Beziehungen“⁷ aktuell dazu führen, dass die Wir-Ich-Balance tendenziell zu einer Ich-Wir-Balance wird. Das moderne Selbst will und muss viele und höchst individuelle Entscheidungen treffen, es wird damit aber auch einsamer und entwurzelter. Denn gegenüber der notwendigen und geradezu zwangsläufigen Entstehung der modernen Ich-Identitäten und gegenüber ihrer auch und gerade im öffentlich-gesellschaftlichen Alltagsbewusstsein vollzogenen Aufwertung sind neue, moderne, plausible Wir-Identitäten – die aber im Sinne des Figurationsbegriffs notwendig und unerlässlich sind – noch nicht recht gefunden.

Dieser Zwiespalt im Verhältnis von Individualität und Sozialität ist aber – und auch dies gehört zu den Grundannahmen gängiger soziologischer Deutungsversuche – nicht nur in den Köpfen und Herzen von Menschen wirksam als irgendwie psychisch und lebensgeschichtlich zu bewältigendes Spannungsverhältnis zwischen Bindung und Emanzipation. Sondern Individualisierung und die mit ihr einhergehenden Ambivalenzen sind wirksam als bereits Gestalt gewordene soziale Prozesse und Strukturen. Sie bestimmen weitgehend das gegenwärtige gesellschaftliche Leben in allen seinen Erscheinungsformen und verlangen allen Menschen massive Flexibilisierungs- und Anpassungsleistungen ab. Wir alle haben sie längst in unser Denken, Fühlen und Handeln integriert und zwar nicht bloß als Herausforderungen, denen man sich stellen oder entziehen kann, sondern als unumgänglichen, quasi-natürlichen Anspruch. Daher singen die *Lassie-Singers* auch nicht: „Jeder *lebt* in seiner eigenen Welt“ oder „...*befindet* sich...“, oder „...*fühlt* sich...“, sondern sie singen: „Jeder *ist* in seiner eigenen Welt.“

Auf die Verknüpfung und das Wechselverhältnis von objektiver Lebenslage und subjektivem Bewusstsein weisen die Arbeiten von *Ulrich Beck* und *Richard Sennett* hin⁸, allerdings mit jeweils durchaus unterschiedlichen Akzentuierungen bezüglich der daraus zu erhebenden Folgerungen und Wertungen. Beide unterscheiden zwischen Individualisierung als einem gesellschaftlichen Prozess, der einen strukturellen Zwang ausübt, und dem Prozess der Individuation im Sinne der Personwerdung.

Für *Beck* ist darüber hinaus Individualisierung als gesellschaftlicher Prozess in dreifacher Hinsicht zu differenzieren. Er hält fest, dass erstens die Herauslösung aus traditionellen Bindungen frei macht, dass zweitens der Verlust traditionaler Sicherheiten verunsichert und neue soziale Ungleichheiten hervorbringt, dass aber drittens diese Unsicherheit durch neue soziale Zugehörigkeiten wenigstens partiell aufgefangen wird. Im Rahmen dieser enttraditionalisierten Lebensbezüge formt sich das subjektive Bewusstsein in entscheidender Weise neu und anders als innerhalb traditionaler Lebensbezüge. Einige dieser Bewusstseinsmomente sind dabei für eine Standortbestimmung religiöser Bildung von besonderer Bedeutung: So weist *Beck* darauf hin, dass die Risiken der Individualisierung selbst noch einmal individualisiert werden: „In der Konsequenz werden Systemprobleme in persönliches Versagen abgewandelt und politisch abgebaut. In den enttraditionalisierten Lebensformen entsteht eine *neue Unmittelbarkeit von Individuum*

⁷ *Elias* 1987 [Anm. 3], 43.

⁸ *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986; *Richard Sennett*, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2000.

und Gesellschaft, [...] von Krise und Krankheit in dem Sinn, daß gesellschaftliche Krisen als individuelle erscheinen und in ihrer Gesellschaftlichkeit nur noch sehr bedingt [...] wahrgenommen werden können.“⁹ Für den Prozess der Individuation sind derartige Formen der psychosozialen Annahme der Risiken gesellschaftlicher Differenzierungen als persönliche Probleme und persönlich zu bewältigende Herausforderungen von großer Bedeutung: Die Wirksamkeit stereotyper Flexibilitätsanforderungen im Umgang mit Arbeitslosigkeit, aber auch die Anerkennung verbreiteter Deutungsmuster im Zusammenhang von Bildung und Erziehung zeigen dies immer wieder anschaulich. Gegenwartsindividuen finden sich also im Zeitalter der ‘beschleunigten Moderne’ mehr und mehr damit ab, zunächst und eigentlich immer ohne Unterstützung zu sein. Das Schlagwort von der Individualisierung verweist eben nicht nur auf den hedonistischen Lustfaktor und den sozialfeindlichen Egotrip, sondern auch auf den realen und nur schwer umkehrbaren Verlust von Solidarität.

Ein Weiteres merkt Beck kritisch an: Mit der Freisetzung aus traditionellen Bindungen und dem damit einhergehenden Verlust der Verbindlichkeit und Prägekraft von Institutionen und Weltanschauungssystemen geht auch ein Verlust an Sinnstiftung, ein Verlust an identitätsbildenden Verheißungen einher. ‘Sinn’ wird privatisiert und individualisiert und dabei zeigt sich dann, dass sich der Verlust an ‘systematischer’ und ‘struktureller’ Sinnstiftung gravierend gerade im Bereich der persönlichen Beziehungen auswirkt: „In den Idealisierungen des modernen Liebesideals spiegelt sich noch einmal der Weg der Moderne. Die Überhöhung ist das Gegenbild zu den Verlusten, die diese hinterläßt. Gott nicht, Priester nicht, Klasse nicht, Nachbar nicht, dann wenigstens Du. Und die Größe des Du ist die umgedrehte Leere, die sonst herrscht.“¹⁰ Dabei ist der Wahrheitsanspruch solcher und anderer Sinnstiftungen mehr als prekär, auch das schwingt im Lied der *Lassie-Singers* mit.

Die hier aufscheinende neue Unmittelbarkeit durch Prozesse der Individualisierung, die also die Einzelne / den Einzelnen jenseits aller abendländischen Entwicklungen von Sozialität wieder auf sich selbst zurückwirft, bezeichnet der amerikanische Soziologe Sennett als ‘drift’. Gemeint ist damit nicht nur, dass durch die Auflösung verbindlicher sozialer Gruppen und durch die Veränderung von Bildungs- und Berufskarrieren Menschen an Bodenhaftung verlieren. Gemeint ist vielmehr, dass Menschen durch den Verlust von längerfristigen Beziehungen – auf Grund gesteigerter Mobilität und Flexibilität – regelrecht auch die innere Richtung verlieren. Zwar steht ihnen immer noch vor Augen, wohin ihre biografische Reise gehen soll, aber sie haben – selbst da, wo sie im Rahmen der modernisierten Verhältnisse zu den gesellschaftlichen Gewinnerinnen und Gewinnern gehören – etwas ganz Wesentliches verloren: innere Sicherheit und damit ‘Sinn’. Sie spüren nachdrücklich, dass sie letztlich nicht selbst steuern, sondern dass sie bewegt werden. Sie spüren deutlich die Abwinde, die es schwer machen, Kurs zu halten, sie *driften*.¹¹

⁹ Beck 1986 [Anm. 8], 117f.

¹⁰ Ebd., 188.

¹¹ Sennett 2000 [Anm. 8], 22.

Beschreibungen wie diese, die vor allem die Kosten der gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse herausarbeiten, geraten leicht in Verdacht, grundsätzlichem Kulturpessimismus zu entspringen. Demgegenüber stehen Erträge der empirischen Sozialforschung, die zeigen, dass und wie sich Menschen – Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Alte, Männer und Frauen, Migrant/innen und Einheimische – unter den Bedingungen von Modernisierung und Differenzierung orientieren, wie sie die abgeforderte flexible ‘Einwohnung’ in Zeit, Raum, Wirklichkeit je bewältigen.¹² Ob es nun um ‘Glück’, um ‘Heimat’ oder um ‘Medien’ geht – immer erweist sich, dass die Kontinuitäts- und Integrationsstrategien im Umgang mit Erfahrungen von Fragmentarität und Partikularität auf das zielen, was *Elias* mit dem Begriff der Balance benennt. Und sie zielen damit durchaus auf eine positive Annahme und konstruktive Gestaltung der ‘relativen Autonomie’ des modernen Individuums, indem sie ‘Relationen’ herstellen, höchst individuelle Beziehungen des Individuums zu Menschen und Sachen, zu Sachverhalten und Sinnkonstrukten. Gleichzeitig vollziehen sich diese ‘Relationen’ in ‘Figurationen’, in interdependenten Verflechtungen, sozialen Bindungen, die nicht einfach nur eine Addition individueller Haltungen und Handlungen sind, sondern soziale Beziehungen, aus denen spezifische, konkrete Verflechtungsstrukturen hervorgehen.¹³ Nachdrücklich hebt *Elias* hervor, dass die darin aufscheinenden Deutungs- und Handlungsmuster weder als defizitär noch als progressiv gegenüber früheren Formen zu gelten haben, sondern dass sie – jenseits aller Bewertungen – das Material bilden, an dem sich die unhintergehbaren Signaturen der jeweils gegenwärtigen Kontexte ablesen lassen.

3. Wo führt das hin? Vergewisserungen zum Umgang mit Tradition als konstitutiver Bestandteil der Frage nach dem ‘Wozu’ religiöser Bildung

In Konzepten religiöser Bildung wird diesen komplexen relationalen Orientierungen, also dem frei verknüpfenden, aber eben nicht ‘beliebigen’, sondern Beziehungen und Kontinuitäten herstellenden Umgang mit Differenzerfahrungen gegenwärtig große Aufmerksamkeit gewidmet. Sie begegnen zum einen als biografisch relevante Formen gelebter Religion, sie begegnen zum anderen als lebensweltliches Bedingungsgefüge jedweden (institutionellen und nichtinstitutionellen) religionspädagogischen Handelns, sie begegnen aber schließlich auch als grundlegendes Spannungs- und Konfliktpotenzial in der religionsdidaktischen ‘Grauzone’ des Verhältnisses von Normativität und Relativität. Die Berücksichtigung und Erforschung dieser Auswirkungen einer fortschreitenden Individualisierung ist Bestandteil einer grundlegenden Umorientierung der wissenschaftlichen Religionspädagogik: Gegenüber katechetischen Ansprüchen, wie sie etwa aus strikten systematisch-theologischen Vorgaben zur vollständigen *Vermittlung* des depositum fidei erwachsen, betont (auch) die katholische Religionspädagogik bereits seit längerer Zeit, dass angesichts dieses unhintergehbaren Gegenwartsbefundes Fragen der

¹² Vgl. Anton A. Bucher, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim 2001; Burkhard Fuhs, Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit, Opladen 1999.

¹³ *Elias* 1970 [Anm. 5], 145.

Aneignung von Religion und Glaube gravierender erscheinen und vorrangig zu klären sind.¹⁴

Die empirische praktisch-theologische Forschung hat infolge dieser dezidierten Aufgabenstellung in den unterschiedlichen Feldern religionspädagogischer Fragestellungen beeindruckende Aufholarbeit geleistet. Das breite Spektrum vorliegender Studien zu Fragen der Religiosität und des religiösen Lernens unter den Bedingungen der 'Risikogesellschaft' zeigt nachdrücklich – und für Theologie und Kirche nicht selten unbequem –, dass und wie der 'flexible Mensch' religiöse Deutungs- und Sinnerspektiven adaptiert, transformiert und kommuniziert. Herausgestellt hat sich dabei einmal mehr auch, dass religiöse Entwicklungsprozesse un stetig verlaufen, dass überkommene religiöse Sozialisationsinstanzen sich nachhaltig verändert haben, dass nunmehr existenzielle Fragen das Feld religiösen Fragens weitgehend bestimmen. Festzuhalten ist daher im Ganzen: „Es zeigt sich, dass die heute dominierenden Formen einer biographischen Applikation christlicher Traditionselemente sich gegenüber den früher vorherrschenden Formen erheblich verändert haben: dass sie im Vergleich mit einem 'individualisierten Glauben' im Sinne dessen, was *Karl Rahner* eine 'existentielle Hierarchie der Wahrheiten' nannte, viel selektiver und 'freihändiger' sind und dass sie eine deutlich vermehrte Distanz gegenüber dem Sprachspiel von Theologie und Verkündigung aufweisen.“¹⁵

Das bedeutet aber auch: In allen religionspädagogischen Forschungs- und Praxisbereichen begegnet die Frage nach den relationalen Orientierungen auch als Frage nach dem Geltungs- und Wahrheitsanspruch des jeweils beziehungsweise reklamierten Sinn- und Deutungsanspruchs. Adaption, Transformation und Kommunikation religiöser Sinn- und Deutungsperspektiven betreffen ja, gerade weil sie sich in interdependenten Verflechtungen vollziehen, auch die Tradition, die Traditionsbildung und die weitere Tradierung des historisch formulierten, institutionell gefassten und soziale Gestalt gewordenen Glaubens. Wie steht es also in Zukunft um die motivträchtige Weitergabe des christlichen Glaubens angesichts der Überzeugung: „Jeder lebt in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“?

Die religionspädagogische Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird greifbar in der erneuerten Diskussion um die Korrelationsdidaktik.¹⁶ Im hier vorliegenden Zusammenhang sind zwei Aspekte hervorzuheben: Zum einen die Frage nach dem Umgang mit Wahrheit im Kontext von Pluralität, zum anderen die Thematisierung von Sinn und Sinnstiftung jenseits rein individueller Überzeugungen im Kontext sozialer Figurationen.

Der erste Aspekt begegnet gleichsam als Grundfrage aller subjekt- und gegenwartsorientierten fundamentaldidaktischen Überlegungen. So findet sich bereits in den Entwürfen des religionspädagogischen Erfolgsmodells 'Korrelationsdidaktik' von Anfang an der Hinweis, dass Korrelation im Verhältnis von Leben und Glauben, von Erfahrung

¹⁴ Vgl. die Beiträge in: *Erich Feifel / Robert Leuenberger / Günter Stachel / Klaus Wegenast (Hg.)*, Handbuch der Religionspädagogik, 3. Bde., Gütersloh – Zürich u.a. 1973-1975.

¹⁵ *Rudolf Englert*, Dimensionen religiöser Pluralität, in: *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 17-50, 48.

¹⁶ Vgl. die Problemanzeige in: *Georg Hilger / Ulrich Kropac*, Ist Korrelationsdidaktik 'out'?, in: *JRP* 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 52-62.

und Offenbarung *nicht* einer Frage-Antwort-Struktur im Sinne eines Topf-Deckel-Prinzips folgt, sondern dass Korrelation als eine echte Wechselbeziehung anzusehen ist.¹⁷ Dies ist eine *theologische* Voraussetzung, die für die religionspädagogische Frage nach dem Umgang mit Wahrheit bedeutsam ist, da sie eine vermeintliche Einbahnstraße als mehrspurige Verbindungsstraße ausschildert. Sie geht zurück auf ein Offenbarungsverständnis, das Offenbarung nicht als Kundgabe abgeschlossener inhaltlicher Offenbarungswahrheiten versteht, sondern das Offenbarung als historisches und gleichermaßen gegenwärtiges Heilsgeschehen versteht, das in der realen, historisch und gegenwärtig Beziehung schaffenden Selbstmitteilung Gottes gründet.¹⁸ Diese Selbstmitteilung Gottes darf im Horizont des Offenbarungsverständnisses des *Zweiten Vatikanischen Konzils* kommunikativ und partizipativ verstanden werden. Gott tritt in Beziehung zu Menschen und gewährt Beziehung als personale Beziehung, aber auch als geistgewirkte Teilhabe an den *bona divina*, an Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Frieden. Die Erfahrungswirklichkeit der Menschen, ihre Selbstwahrnehmung wird damit zum Ermöglichungsgrund der Gewissheit der Wahrheit und damit des Glaubens. Mit diesem Verständnis wird kein Freifahrtschein für 'selbstgemachte' Wahrheiten ausgestellt, aber im Licht dieses pneumatologisch begründeten Offenbarungsverständnisses klingt die Sentenz der *Lassie-Singers* noch einmal anders. „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“: Der sich offenbarende und Beziehung stiftende Gott offenbart sich in die Erfahrungswirklichkeit jedes einzelnen Menschen und will von dort aus in Beziehung gebracht werden. Die Erfahrungswirklichkeit der Einzelnen wird damit in besonderer Weise qualifiziert: Sie ist wichtig – und 'richtig'. Die Wahrheitsfrage wird damit nicht relativiert, wohl aber relational.

Dennoch führen Schlüsselsätze wie: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“¹⁹ *unterrichtspraktisch* vornehmlich zu einer 'existenziellen Schnittmengensuche', die von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern zunehmend als aufgesetzt empfunden wird.²⁰ Das theologisch anspruchsvolle Konzept der Korrelation bleibt sperrig gegenüber einer pädagogischen Verwertbarkeit. Als fraglich gilt vor allem immer wieder, ob und wie Tradition und Gegenwartserfahrung überhaupt zueinander in Beziehung gesetzt werden können, ob es überhaupt noch gemeinsame semantische Bezugspunkte

¹⁷ Vgl. *Georg Baudler*, *Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*, Paderborn u.a. 1984, passim.

¹⁸ Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung „*Dei Verbum*“ 2. Dazu *Max Seckler*, *Der Begriff der Offenbarung*, in: Walter Kern / Hermann J. Pottmeyer / Max Seckler (Hg.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*. Bd. 2: *Traktat Offenbarung*, Tübingen – Basel 2000, 41-61; vgl. die Pointierung des evangelischen Verständnisses von Offenbarung und Erfahrung: *Eilert Herms*, *Art. Erfahrung IV. systematisch-theologisch*, in: TRE X, 1982, 128-136.

¹⁹ *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (1974), 2.4.2., in: *Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht* (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1989, 270-303, 285.

²⁰ *George Reilly*, *Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?*, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16-27.

im Sprachspiel Tradition und im Sprachspiel Gegenwartserfahrung gibt, die ein religionspädagogisches Übersetzungsbüro dann bearbeiten könnte.²¹

Der eigentliche didaktische Knackpunkt in diesem Zusammenhang ist aber gar nicht so sehr die Frage nach der Bedeutung von Sinndimensionen, als vielmehr die Frage nach der Reichweite der Deutung von Sinn. Unter den Bedingungen der Gegenwart stehen sich Deutungen der Tradition und Deutungen der Gegenwartsindividuen nicht nur semantisch fremd, sondern auch konkurrierend, nicht selten sogar einander ausschließend gegenüber. *Edward Schillebeeckx* hat in diesem Zusammenhang dafür plädiert, statt von ‘Korrelation’ besser von ‘Interrelation’ zu sprechen: „Der Begriff ‘Interrelation’ ist bewußt gewählt; er ist vage genug, um die breite Skala, die zwischen einerseits eindeutiger Identität (es funkt) und andererseits unverkennbarer Nicht-Identität (es kracht) zu umfassen“²². Diese Differenzierung würdigt die Pluralität der Wahrheitsanprüche, sie harmonisiert ihre Unterschiedlichkeit nicht vorschnell zu einem Sinnkonsens und sie eröffnet dadurch die Möglichkeit, gleichsam ‘christlich unterscheidend’ davon zu sprechen, dass und wie gerade auch in der Gegenwartserfahrung Traditionsbildung und Tradierung geschehen. Im Rahmen eines solchen Verständnisses erscheint dann ‘Relation’ als das genaue Gegenteil von Relativismus. Im Horizont von ‘Interrelation’ ist vielmehr durchaus präzise Rechenschaft abzulegen über Grund und Ziel der christlichen Sinndeutung, allerdings nicht in Prozessen dogmatischer Fixierung und Abstraktion, sondern in Prozessen ‘dogmatischen’ orthodoxen Sprechens und in Prozessen ‘dogmatischen’ orthopraktischen Handelns.

Der Umgang mit der Pluralität der Wahrheiten vollzieht sich – und damit ist der zweite hier bedeutsame Aspekt der Korrelationsdebatte berührt – stets im Kontext sozialer Figuren. Herausgefordert sind damit insbesondere grundlegende Fähigkeiten der Wahrnehmung von Differenz und der Kommunikation.²³ Darüber hinaus ist aber im Kontext religiöser Bildungsprozesse noch genauer anzuzeigen, *woraufhin* sich ‘Interrelation’ vollzieht. *Rudolf Englert* hat dies mit dem Begriff der ‘Verschränkung äquivalenter Perspektiven’ bezeichnet.²⁴ Eine Aufgabe mit didaktisch nicht zu unterschätzender Reichweite: Die an eine Perspektive (die Tradition des christlichen Glaubens) herangetragene andere Perspektive (das relationale Deutungsmuster) will eben nicht nur abgeglichen, geprüft, bestätigt, verworfen werden. Sondern in der Rede von der Äquivalenz, der Gleichwertigkeit, schwingt mit, dass es hier nicht nur um ‘Begegnung und Verstehen’ geht, sondern dass an die verhandelte Sache selbst etwas herangetragen wird, nämlich: andere Relationen. Im Rahmen religiöser Bildungsprozesse aber ist die verhandelte Sache: Gott und die Welt. So verstanden wird religiöse Bildung zu einem Ort – ganz verwegen: zum *locus theologicus*²⁵ –, an dem Relationalität thematisch wird

²¹ Hinweise auf neuere Konzepte: *Hilger / Kropac* 2002 [Anm. 16].

²² *Edward Schillebeeckx*, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg/Br. u.a. 1990, 61.

²³ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln II, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 30-48.

²⁴ *Rudolf Englert*, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart u.a. 1992, 121ff.

²⁵ Vgl. das über den Begründungszusammenhang hinaus auch auf den Entdeckungszusammenhang der Theologie bezogene Verständnis des Begriffs ‘locus theologicus’ bei *Alex Stock*, Ist die bildende

als die faktisch gegebenen, immer aber theologisch relevanten Relationen zu Fragen um 'Gott und die Welt'. Ein Ort, an dem daher auch, weil es um 'Gott und die Welt' geht, die fixierten Bestände der Theologie in Bewegung geraten, zu prüfen sind, sich abzuarbeiten haben, sich (im unabgeschlossenen Sinn des Wortes) zu bewähren haben, wollen sie tauglich werden als Bestandteil für weltanschauliche, religiöse und ethische 'Modellbildung'.²⁶

Mit dem Stichwort 'Modellbildung' ist aber auch angedeutet, dass in Bildungsprozessen nicht nur eine Bezugnahme auf die Sache 'an sich' stattfindet, sondern dass sich im Verhältnis zur Sache weitere Beziehungen realisieren – auch verändern. Die subjektorientierte Religionspädagogik der Gegenwart spürt diesen Bezugnahmen nach, indem sie vor allem 'Kontexte' und 'lebensweltliche Dimensionen' beschreibt, so wie auch die *Lassie-Singers* sehr differenziert die unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebensentwürfe von Sonja, Oskar und Steffi vorstellen. Mit Blick auf die oben vorgeschlagene Deutung des religiösen Bildungsprozesses als locus theologicus, als Fundort theologisch und spirituell relevanter Relationen wäre es aber auch denkbar, diese vielfältigen sozialen Bezugnahmen als ekklesiologisch relevante Bezugnahmen zu beschreiben und zu verstehen. Mit der Übernahme dieser Aufgabe könnte die gegenwärtige Religionspädagogik nicht nur ihre 'ekklesiologische Selbstvergessenheit' (*Englert*) kritisch bearbeiten, sie könnte auch das unselige Topf-Deckel-Dilemma der Korrelationsdidaktik überwinden, wenn sie zeigte, dass und wie auch relationale soziale Gestalten 'Kirchlichkeit' als bildungsrelevantes 'Modell' zugänglich machen.²⁷

4. Und was bedeutet das für die Praxis? Ästhetische Erfahrungen als paradigmatische Zugänge

Bei der bildungspraktischen Umsetzung der hier markierten Frage- und Ausrufezeichen helfen die *Lassie-Singers* nicht weiter. Methodisch eher zweifelhaft bieten sie lediglich an: „Wir fassen noch einmal zusammen, was wir bis jetzt in diesem Stück gelernt haben.“ Dabei zeigt doch schon ihre eigene Situationsanalyse, dass mit einer rein kognitiven Bearbeitung wohl nicht viel gewonnen ist angesichts der existenziellen und sozialen Herausforderungen durch Prozesse der Individualisierung. Zu suchen ist daher nach Erschließungsformen, die einerseits dieser relational-personalen Dimension Rechnung tragen, die andererseits aber auch einen relationalen Sachbezug ermöglichen.

Kunst ein locus theologicus?, in: ders. (Hg.), Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990, 175-181, 181.

²⁶ Mit diesem Begriff bezeichnet die *PISA-Studie 2000* effizientes und zukunftsgerichtetes Lernen, ein Lernen, das nicht so sehr auf den Auf- und Ausbau von Wissensbeständen gerichtet ist, als vielmehr darauf, dass es sowohl im weiteren Lernzusammenhang als auch im Lebenszusammenhang als Verstehens- und Problemlösungsinstrument 'strukturell verfügbar' ist. Vgl. *Jürgen Baumert u.a.*, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

²⁷ Dies ist nicht zu verstehen als unstatthafte Eingemeindung und Vereinnahmung, wohl aber als Anfrage gleichermaßen an den fundamentaltheologischen wie auch an den religionspädagogischen Umgang mit Fragen der Sozialität. Vgl. *Jürgen Werbick*, Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, Freiburg/Br. u.a. 2000, 680-687.

In diesem Sinne kommt der ästhetischen Erfahrung, und hier insbesondere der Begegnung mit Werken der bildenden Kunst Bedeutung im Kontext von religiösen Bildungsprozessen zu.²⁸ Kunstwerke sind kulturelle Kommentare, d.h. relationale Deutungen ihrer Zeit; als solche sind sie sachgerecht zu erschließen. Vor allem Werke der modernen Kunst verstehen sich aber als umfassende, also auch die Frage nach ‘Sinn’ und ‘Sinnstiftung’ umgreifende Deutungen von Welt und Geschichte. In ihnen begegnen Relationen mit Wahrheitsanspruch, die kritisch sowohl mit den Ansprüchen der tradierten christlichen Relationen als auch mit den Verstehenszugängen individueller Relationen zu konfrontieren sind. Darüber hinaus aber erfolgt der Zugang zu Bildwerken stets aktuell als ästhetische Erfahrung, die die Betrachterinnen und Betrachter ‘unvermittelt’, gleichsam von Angesicht zu Angesicht, mit der Erscheinung von Form und Farbe, mit der Wirklichkeit des Bildes konfrontiert. In der Erfahrung des Bildes, in der Anschauung, in der Struktur von Bildlichkeit aber konstituiert sich je neu ‘Sinn’, nämlich der anschaulich realisierte, begrifflich aber niemals ganz einzuholende Bildsinn. In diesem Vermögen des Bildes, jenseits von Syntax und Semantik (also jenseits der sachlichen Fragen: Was ist gezeigt? Was bedeutet das Gezeigte?) immer auch eine jeweils aktualisierende, nur in der je konkreten, individuellen Erfahrung zugängliche Sinndimension zu eröffnen, liegt seine besondere Bedeutung für die Erschließung, für die Analyse und Kritik der gegenwärtigen relationalen Deutungsmuster begründet. Ästhetische Erfahrungen im Kontext religiöser Bildungsprozesse sensibilisieren für die Struktur relationaler Wahrheitsansprüche und befördern deren Kommunizierbarkeit, weil sie sich an einen sachlichen Befund, nämlich die Faktizität des Bildes anschließen. Sie benötigen aber auch zu Selbstreflexion und Standortbestimmung, insofern sie das höchstpersönliche Erfahrungsfeld und den eigenen (relationalen) Verstehenshorizont unmittelbar berühren. Das in der Bilderfahrung prekäre Verhältnis von Nähe und Distanz, von Unmittelbarkeit und Fremdheit, von Wirklichkeit und Bildwirklichkeit ermöglicht einen paradigmatischen Zugriff auf die skizzierten Problemfelder religiöser Bildung mit ihrem prekären Verhältnis von Wahrheit und Pluralität, Individualität und Sozialität, Tradition und Gegenwart.

²⁸ Vgl. Rita Burrichter, Kunstvermittlung. Eine praktisch-theologische Auseinandersetzung mit moderner Kunst: Yves Klein und Dorothee von Windheim, Münster 1998, v.a. 89-158.