

HANS GREWEL

GRUNDZÜGE EINER RELIGIÖSEN DIDAKTIK IM ERFAHRUNGSBEZUG

"Erfahrung" hat Konjunktur in unserer Zeit. Seit dem Beginn der 70er Jahre verzeichnen wir eine wahre Flut von Veröffentlichungen, die sich mit dem Erfahrungsbezug religiöser Didaktik, insbesondere des Religionsunterrichts, befassen. Wenn ich recht sehe, verdankt sich dieses plötzliche Interesse nicht in erster Linie dem Anstoß pädagogischer Konzepte, wie wir dies im Gefolge der "emanzipatorischen" Pädagogik oder der Curriculum-diskussion erlebt haben, sondern hier artikuliert sich eine Fragestellung, die den Lebensnerv religiöser Didaktik betrifft. Dabei ist es keineswegs so, daß frühere religionsdidaktische Konzepte erfahrungslos gewesen wären. Wohl aber hat sich gezeigt, daß das Erfahrungsfeld, auf das hin z.B. die religionspädagogischen Konzeptionen der 50er und 60er Jahre entworfen waren, durch die gegenwärtige Situation von Schule und Kirche nicht mehr gedeckt ist. Die Erfahrungsfelder verschieben sich, und dadurch geraten die überlieferten Entwürfe in eine bestürzende Unzeitgemäßheit.

Mit solchen religionspädagogischen Umschichtungen verband sich seit den ausgehenden 60er Jahren die Beobachtung, daß große Teile der jungen Generation aus den institutionellen Formen religiöser Didaktik auszuwandern begannen und sich, auf der Suche nach religiösen Erfahrungen, neuen Ufern zuwandten. Damit war eine Neubesinnung auf den Zusammenhang von religiöser Didaktik und Erfahrung unausweichlich geworden. Was in dieser Fragestellung zur Diskussion steht, ist nicht weniger als der Wirklichkeitsbezug religiöser Didaktik.

Die Literatur zu diesem Thema ist reichhaltig und weit verstreut. Doch sind die Folgerungen für eine Systematisierung religiöser Didaktik noch kaum gezogen. Ich möchte daher den Versuch einer Zwischenbilanz unternehmen. Dabei gebe ich zunächst (1.) einen Überblick über die bisherige Diskussion des Erfahrungsproblems in den "Religionspädagogischen Beiträgen". Der anschließende Entwurf einer religionsdidaktischen Systematisierung des Problemfeldes (2. - 4.) wird vorgelegt unter der Frage, ob sich auf diesem Stande ein Einvernehmen - als Ausgangspunkt für die gemeinsame weitere Arbeit - erzielen läßt. Am

Ende (5.) sollen religionsdidaktische Konkretionen wenigstens angedeutet werden, die den Gewinn, den die erzieherische oder unterrichtliche Praxis aus dem Erfahrungsansatz ziehen kann, anschaulich werden lassen.

1. Anmerkungen zur bisherigen Diskussion des Erfahrungsproblems in den "Religionspädagogischen Beiträgen"

Gemeinsam ist den meisten der für unsere Frage relevanten Beiträge die Feststellung, wie unscharf das Wort "Erfahrung" im allgemeinen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch verwendet wird, sowie der Versuch einer ersten Feldbestimmung, um überhaupt Verständigung anzubahnen. Im übrigen verfolgt jeder der Autoren ein spezifisches Frageinteresse, das sich in der Regel mit jeweils einer der durch das Stichwort "Erfahrung" herausgeforderten Bezugswissenschaften angeben läßt. Ein Gespräch zwischen den Autoren ist bisher nicht erkennbar. Ein kurzer Überblick soll dies verdeutlichen.

Werner Simon hat in seinem ersten Beitrag¹ die empirischen Sozialwissenschaften, insbesondere die Religionssoziologie ins Auge gefaßt. Seine Frage zielt dahin, wie sich die Radikalität, in der sich religiöse Erfahrung von anderen Sinnerfahrungen unterscheidet, mit dem Instrumentarium der Religionssoziologie erfassen läßt. Dazu ist es erforderlich, die traditionellen mathematisch-statistischen Befragungsmethoden empirischer Soziologie durch "neue sinnverstehende Verfahren" (29) zu ergänzen, die es erlauben, die religiösen Symbole in ihrer Vielfalt "als sinndeutende und sinnstiftende Zeichen zu beschreiben und zu interpretieren" (28). In seinem zweiten Beitrag² ist es die Psychologie, für die Simon das Interesse der Leser gewinnen will. Da sich Moralthologie und -pädagogik in dieser Frage mit der Moralphychologie treffen, stellt Simon die Motivation sittlichen Handelns als Kernproblem sittlicher Erziehung heraus. Sein Aufsatz möchte ein in der Psychologie entwickeltes Konstrukt (das der "Motivation") auch für den Bereich der Religions- und Moralphychologie zur Erprobung empfehlen. Dabei bleiben seine Darlegungen in formal-abstrakten Auflistungen von Merkmalen stecken, anstatt sie im Erfahrungszusammenhang zu entfalten. Hier hätte an Erfahrungen (Situationen, Beispielen) anschaulicher gearbeitet werden können und müssen.³

Jürgen Werbicks Interesse⁴ gilt der systematischen Theologie.

1 Religiöse Erfahrung - Ihre Genese und Erfassbarkeit, in: RpB 2/1978, 3-30.

2 Zur christlich-religiösen Motivation des Handelns, in: RpB 8/1981, 76-90.

3 Simon spricht übrigens durchgehend von "ethischer" Erziehung und "ethischem" Handeln - eine Unsitte, die in katholischer Literatur neuerdings häufiger zu beobachten ist.

4 Theologie aus Erfahrung? Die Lehre von der Dreifaltigkeit

An drei Beispielen lehrhafter Entfaltung von Glaubenserfahrung - der fernöstlichen Meditation, vor allem des Zen-Buddhismus, der lutherischen Lehre vom Gesetz bzw. vom deus absconditus und der inkarnatorischen Evolutionsmystik Teilhards de Chardin sowie Karl Rahners transzendentaler Theologie - führt Werbick den Gedanken der Dreifaltigkeit (Selbstunterscheidung) Gottes als das nicht zu überbietende Symbol christlicher Glaubenserfahrung vor. Die "Lehre" von der Trinität, die er als "Regulativ" in die Entscheidung theologischer Fragen einsetzen möchte, wird somit zur autoritativen Vorgabe (40f.45.49.52f.). Daß aber dieser theologische Lehr- oder Bekenntnissatz selber ursprünglich aus Erfahrung(en) hervorgegangen ist, die er im Symbol verdichtet, wird von Werbick nicht einmal ansatzweise problematisiert. So bleiben die Erwartungen, die der Titel geweckt hatte ("Theologie aus Erfahrung?"), uneingelöst. Müßte nicht Theologie "narrativ" von erzählbaren Erfahrungen von Menschen ausgehen, statt "spekulativ" von Lehre? Diese Frage stellt sich mir auch in bezug auf Werbicks späteren Aufsatz⁶. Er möchte den Gegensatz "zwischen problemorientiertem und systematisch-theologisch (= dogmatisch) angelegtem Religionsunterricht"⁷ überwinden durch eine "elementare Theologie" (114). Am Beispiel der Identitätsentwicklung deutet er Ansätze zur Interpretation zentraler Glaubenssymbole an, indem elementare Theologie sich auf die in den grundlegenden Symbolen des Glaubens bearbeiteten phasenspezifischen Grundkonflikte einläßt. Wieder bleibt die Herkunft der Glaubenssymbole aus geschichtlicher Erfahrung unerörtert, so daß der Eindruck entstehen kann, jene Glaubenssymbole, die Werbick einfach als gegeben voraussetzt, seien nichts anderes als Projektionen der in der Identitätsentwicklung programmierten Konflikte.

Herbert A. Zwergel⁸ reklamiert gegenüber dem neuerdings häufig erhobenen "Ruf nach religiöser Erfahrung als innerer Erfahrung" (66) die Unverzichtbarkeit kritischer Analyse, die zum einen auf eine inhaltliche Näherbestimmung religiöser Erfahrung (als "Erfahrung des Leidens und des Protests", 73) drängt, zum anderen das Eingebundensein religiöser Erfahrung in Umweltstrukturen ("Referenzsysteme", 76) herausarbeitet. Für die religiöse Didaktik folgt daraus eine Vielfalt der Ansätze und Wege, je nach dem Ausgangspunkt bzw. Erfahrungsstand der Adressaten. Bemerkenswert scheint mir eine Äußerung zu sein, mit

Gottes als Regulativ christlicher Glaubenserfahrung, in: RpB 2/1978, 31-65.

5 Anders als K. Schilling, Narrative Theologie und Religionsunterricht, in: KatBl 100 (1975) 257-267, beziehe ich "Narrativität" nicht auf die Eigenart einer Sprache, die "den Menschen als ganzes ansprechen soll, nicht aber nur einen bestimmten Bereich" (264), sondern auf die in und durch Sprache weitergegebenen Erfahrungen.

6 Identitätsfindung als Leitfaden einer elementaren Theologie, in: RpB 6/1980, 99-114.

7 Diese Entgegensetzung von "problemorientiert" und "systematisch-theologisch", d.h. von Erfahrung und Lehre, ist bedenklich, wenn nicht falsch. Im protestantischen Bereich ging der Streit um "problemorientiert" und/oder "bibelorientiert", d.h. um (gegenwärtige) Erfahrung und (in den Überlieferungen aufbewahrte) Erfahrung; vgl. unten Abschn. 4.1.

8 Religiöse Erfahrung als innere Erfahrung. Anmerkungen zum

der Zwergel die Schwierigkeit der Verständigung mit einer Sprache hervorhebt, die aus einer Erfahrungsbewegung herkommt (z.B. bei O. Betz und D. Sölle): "Hier tut sich ein transzendentalphilosophisch und kritisch geschultes Denken schwer." (70) Zwergel hat damit treffsicher eine Eigentümlichkeit der theologischen Arbeiten D. Sölles (O. Betz kenne ich nicht so gut) bezeichnet, die gleichsam in intuitivem Zugriff Phänomene und Probleme der Erfahrungswelt zur Sprache bringt, die systematische Einordnung und Abgrenzung, zugleich die Verständigung mit der traditionellen systematisch-theologischen Terminologie, jedoch ihren Lesern überläßt (vielleicht sogar davon abraten würde?). Er markiert freilich zugleich eine Schwäche der deutschen universitären Theologie - im römisch-katholischen ebenso wie im protestantischen Bereich - deren begriffliche Systematik sich so weit von der erfahrenen Wirklichkeit entfernt hat, daß ein solchermaßen geschultes Denken sich angesichts der vitalen Lebendigkeit gegebener Erfahrung als sprachlos empfinden muß. Nun ist es schon ein Vorteil, daß Zwergel darauf verzichtet, einfach den Primat der theologischen Systematik vor der Erfahrung geltend zu machen. Lösbar wird die Schwierigkeit jedoch erst, wenn die Theologie selber das Bewußtsein ihrer Herkunft aus (und Abhängigkeit von) Erfahrungen wiedergewinnt, wenn sich theologisches Denken in dem Prozeß von Erfahrung zu Erfahrung verankert und so die Offenheit für die Anforderungen und die Sprache der Gegenwart erreicht. Dringend erforderlich wäre auch eine klare Verhältnisbestimmung von religiöser Erfahrung und Gotteserfahrung, die Zwergel als Aufgabe vermerkt (74), aber nicht weiter verfolgt.

Auf die volksskirchliche Situation als Voraussetzung des Religionsunterrichts verweist Karl Dienst⁹. Nicht religionstheoretische oder psychologische Bildungsmodelle dürfen den Horizont religionsdidaktischer Arbeit bestimmen, sondern der Religionsunterricht muß sich "auf die konkrete Religion in unserer Gesellschaft" beziehen, d.h. "auf den Glauben der Christen in seinen expliziten Formen sowie in seinen alltags- und lebensweltlichen Gestalten" (88). Auch die anderen Religionen sind von hier aus zu erschließen. Dienst verweist auf neuere Versuche, zwischen Glaubenserfahrung und religiöser Erfahrung zu differenzieren. Sein 'volksskirchlicher' Erfahrungsbegriff läßt jedoch diese Verhältnisbestimmung in der Schwebe. Er faßt "religiöse Erfahrung" als Sammelbegriff für jene Erfahrungen, "die innerhalb der protestantischen Volkskirche im Rahmen von alltagsweltlichem Erleben und Handeln sowie in expliziten Formen mit dem christlichen Glauben als 'unserer Religion' in Verbindung gebracht werden." (107) Entsprechend der Pluralität volksskirchlicher "Herrschaftstypen" - legale, traditionale, charismatische Herrschaft - darf auch die Religionsdidaktik sich nicht auf ein bestimmtes Konzept von Religionsunterricht oder Seelsorge festlegen. Der Religionslehrer soll "die Schüler an seinen religiösen Erfahrungen teilnehmen" lassen (111).

Umfeld eines Begriffs in didaktischem Interesse, in: RpB 2/1978, 66-81.

⁹ Religiöse Erfahrung und seelsorgerliche Dimension im Religionsunterricht, in: RpB 2/1978, 82-112.

Die soziokulturelle Bedingtheit unseres Umganges mit Glaubenswahrheiten arbeitet auch Peter Eicher¹⁰ heraus, und zwar mittels einer religionswissenschaftlichen Sprachanalyse des Begriffs der "Offenbarungsreligion", der in Theologie und Religionswissenschaft zwar viel verwendet, aber bisher kaum wirklich klar bestimmt worden ist. Während in der Mantik als "Offenbarungen" streng situationsbedingte Erfahrungen bezeichnet werden, bezieht sich der singularische Begriff "Offenbarung" gar nicht auf Inhalte theologischen Redens, sondern auf dessen legitimitative Struktur. "Offenbarung" wird so zur "Schlüsselkategorie zur Organisation von Kirche" (122). Entsprechend gilt es zu unterscheiden zwischen "Religion", die "geschichtliches und soziales Handeln in ihrer offenbarenden Bedeutung erschließt und praktiziert", und "Offenbarungsreligion", die "sich selbst als geoffenbarte zu glauben vorschlägt" (123). Eichers These: Religion wird zur Offenbarungsreligion, indem "sie sich selbst metatheoretisch ausdifferenziert gegen alles objektsprachlich aussagbare religiöse Handeln und Wissen" (124), indem sie also auf Legitimationsstrukturen zurückgreift, die die ursprüngliche Vielfalt von Offenbarungen reduzieren. Dabei ist entscheidend, daß solche Ausdifferenzierung zur Offenbarungsreligion stets bestimmten soziokulturellen Systemen zugeordnet ist, wie Eicher an vier Paradigmen zeigt.

Zu einem ähnlichen Ergebnis führt der Beitrag von Konrad Hilpert¹¹, diesmal im Blick auf die Religionskritik. Hilpert geht von einer religionsdidaktischen Fragestellung aus: Die Tatsache, daß viele Menschen heute die überkommenen Glaubensgestalten nicht mehr selbstverständlich nehmen, muß als Voraussetzung religiöser Lernprozesse bedacht werden. Hilpert zeigt, übrigens mit vorzüglich ausgewählten Zitaten, wie sich solche "Religionskritik" jeweils bestimmten geschichtlichen Erfahrungen verdankt (Zusammenbruch der Kosmologie, Pluralisierung der Wirklichkeit, Widerlegung der Theodizee, Produzierbarkeit der Wirklichkeit), und führt dann die geläufigsten Perspektiven vor, in denen sich Religion als Hindernis für eine humane Gestaltung der menschlichen Verhältnisse darstellt. Die didaktische Ausgangsfrage wird am Ende nicht wieder aufgenommen. Sie rückt dafür ins Zentrum eines Beitrages, den Hilpert ein Jahr später folgen läßt, in dem er nach Möglichkeiten einer Vermittlung überlieferten Ethos' fragt¹²: Da praktische Erkenntnis an Erfahrung gebunden ist, hebt Hilpert die unersetzbare didaktische Funktion des Lernens an Beispielen hervor. Nicht der allgemeine Normen-Satz, der sich nur auf untereinander austauschbare "Fälle" bezieht, leistet die Vermittlung des überlieferten Ethos, sondern das Beispiel (die unverwechselbare Situation), aus dem allein auch der Schüler die verpflichtende Motivation zum Vollzug der Norm gewinnen kann.

Maria Kassel¹³ empfiehlt als Weg, "den in Schriften und Sätzen tradierten und oftmals erstarrten Glauben der Kirche wie-

10 "Offenbarungsreligion" - Eine religionswissenschaftliche Sprachanalyse, in: RpB 2/1978, 113-134.

11 Erfahrung und Religionskritik, in: RpB 3/1979, 105-147.

12 Theologische Ethik und Offenbarung, in: RpB 6/1980, 87-98.

13 Leben im Symbol. Eine Grundkategorie biblischen Wirklichkeitsverständnisses in tiefenpsychologischer Sicht, in: RpB 5/1980, 119-140.

der in lebendige Erfahrung zu überführen" (139), die tiefenpsychologische Erschließung biblischer Bilder. Insbesondere der Symbolbegriff C.G. Jungs, den sie in seinen wichtigsten Merkmalen vorstellt, erscheint ihr geeignet, den Zusammenhang biblischer Bilder mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen der damals und heute Betroffenen aufzudecken. Die Rückführung der biblischen Symbole auf die Lebensparadoxien oder Antinomien, "die in der Entwicklung eines einzelnen Menschenlebens, im Leben einer Gruppe, ja in der Menschheitsgeschichte als ganzes nicht auf einen einheitlichen Nenner zu bringen sind" (134f.) - z.B. groß und klein, Progression durch Regression, Heilwerden durch Schwachsein, Leben durch Sterben - macht es möglich, das jeweilige Symbol aus dem Kontext der konkreten geschichtlichen Erfahrungen, denen es seine Ausarbeitung verdankt, herauszulösen und ihm "eine menschlich allgemeingültige Aussage" (135) zu entnehmen. Diese Blickrichtung auf ein religiös-Allgemeines prägt auch Maria Kassels Plädoyer für die Erfahrung-erschließende Kraft der Märchen¹⁴: Religiöse Erfahrung als Erfahrung von Transzendenz, genauer: als Transzendieren, als ein "Sich-selbst-überschreiten des Menschen" (132), wird von den Märchen nach Kassel "als eine unabdingbar zum Menschen gehörende Potenz" (133) vorgestellt. Diese "relative Transzendenz" (gemeint ist: der für den Menschen unab-schließbare Prozeß des Transzendierens) konfrontiert Kassel mit einer "absoluten Transzendenz". Sie "besteht in der bejahenden Grundeinstellung zur Welt, zum Menschen, zum Leben, die sich an den Märchen insgesamt ablesen läßt." So "entwerfen die Märchen in ihren archetypischen Symbolen ein Bild von der Entfaltung menschlichen Lebens auf Ganzheit und Fülle hin, das den Bildern vom Heil in den Religionen vergleichbar ist" (134). Wenn aber abschließend M. Kassel die Märchen damit empfiehlt, daß sie nicht nur religiöse Erfahrungen enthalten, sondern sie auch in Gang setzen können, "darin vergleichbar den in der Bibel erzählten religiösen Erfahrungen" (135), so läßt sie den Leser mit der entscheidenden Frage allein, wie denn nun das Verhältnis zwischen religiöser Erfahrung in diesem allgemeinen Sinne und der Glaubenserfahrung, wie sie z.B. in der christlichen Überlieferung aufbewahrt ist, zu bestimmen sei. Oder sollte sie der Meinung sein, daß man die tiefgreifenden inhaltlichen Unterschiede in dem Gottesglauben der Religionen (einschließlich der christlichen) einfach in Richtung auf die relative und absolute Transzendenz der Märchen überspringen kann?

Werner H. Ritter¹⁵ plädiert, angesichts des offenkundigen Sinnzerfalls in unserer Zeit und der Fragwürdigkeit technisch-produktiver Sinnverheißungen, für eine erneute Hinwendung zur Tradition, um aus den darin aufbewahrten Erfahrungen "Orientierung aus Erfahrung" (163) zu gewinnen. Dieser Aufsatz hat mich besonders interessiert, da ich selber sechs Jahre zuvor unter demselben Titel "Orientierung aus Überlieferung" einen Beitrag zur Diskussion gestellt hatte¹⁶, der für das Postulat,

14 Religiöse Erfahrung in und mit Märchen, in: RpB 8/1981, 131-137.

15 Orientierung aus Überlieferung, in: RpB 7/1981, 143-163.

16 H. Grewel, Orientierung aus Überlieferung. Ein Beitrag zur Diskussion um den biblischen Unterricht, in: Informationen zum religions-unterricht 7 (1975) H. 1, 28-31.

das Ritter in einem unwegigen und sehr allgemein gehaltenen Plädoyer vorträgt, bereits Konsens voraussetzt und sich der weitergehenden Frage zuwendet, nicht nur welche didaktischen Konsequenzen sich aus unserer Angewiesenheit auf Überlieferung ergeben, sondern vor allem, inwiefern Überlieferung selbst grundlegend didaktisch strukturiert ist. Solche Ungleichzeitigkeit unserer religionsdidaktischen Denkbemühungen empfinde ich als ärgerlich¹⁷, zumal für die "religionspädagogische Perspektive" bei Ritter nur noch eine halbe Seite übrigbleibt. Wie dem auch sei, die Aufnahme des Überlieferungsbegriffs von den in der Überlieferung aufbewahrten Erfahrungen her kann nur unterstrichen werden, da auf diese Weise Überlieferung und Gegenwartserfahrung unter dem gemeinsamen Oberbegriff "Erfahrung" zu begreifen sind. Die von Ritter vorgeschlagene Gliederung der Erfahrungsfelder - Geschichte, Gegenwart, Geist (163) - greift jedoch zu kurz, da sie den Eigenanspruch der Religionen außerhalb des jüdisch-christlichen Traditionsbereichs unterschlägt. In einem späteren Aufsatz hat Ritter diese Engführung im Ansatz korrigiert.¹⁸

Daß auch die Kirchengeschichte bzw. der Kirchengeschichtsunterricht unter dem Stichwort der Erfahrungsorientierung befragt wird, ist im Verlauf der Diskussion nur folgerichtig. Gewundert habe ich mich jedoch über die Art und Weise, in der Norbert Hörberg¹⁹ diese Fragestellung angeht. Er läßt seine Erörterung über die Möglichkeit einer (Neu-)Begründung des kirchengeschichtlichen Unterrichts nicht etwa mit dem Hinweis auf die Zuordnung von Lernen und Erfahrung oder auf ein Erfahrungsdefizit des bisherigen Kirchengeschichtsunterrichts beginnen, sondern befragt als Weisungsinstanz zunächst einmal seine kirchliche Obrigkeit: "Darüber muß zunächst die Gemeinsame Synode der Bistümer in Deutschland befragt werden." (20) Wieso eigentlich? Nach der Vorstellung verschiedener neuerer Konzepte zum Kirchengeschichtsunterricht (positiv vor allem katholisch: Eugen Paul, evangelisch: Ursula Früchtel) findet sich das Argument wieder: "Das didaktische Konzept der evangelischen Religionspädagogin Ursula Früchtel hat eine bemerkenswerte Nähe zu einer Zielformulierung im katholischen Synodenbeschuß" (35) - ist damit die sachliche Richtigkeit von Früchtels Entwurf erwiesen?²⁰

17 Mir ist freilich schmerzlich bewußt, daß solche Leselücken nicht grundsätzlich vermeidbar sind. Deshalb können auch die zahlreichen Literaturverweise, die ich im folgenden gebe, immer nur einzelnes aus einer nicht mehr überschaubaren Fülle herausheben.

18 Bibel und Tradition - Wirklichkeit und Erfahrung. Theologische und pädagogische Überlegungen, in: Pastoraltheologie 71 (1982) 254-267, bes. 259.

19 Kirchengeschichte erfahrungsorientiert. Zu einer Konzeption des Kirchengeschichtsunterrichts, in: RpB 10/1982, 20-41.

20 Ich betone ausdrücklich, daß sich diese Anfragen nicht gegen das Synodendokument als solches richten. Der Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom November 1974: "Der Religionsunterricht in der Schule" verdient von der Sache her große Beachtung. Darum sollte er argumentierend, nicht legitimierend in die Diskussion einbezogen werden.

Vollends befremdend wirkt es auf den protestantischen Leser, wie mühevoll Wolfgang Nastainczyk²¹ diesen Synodenbeschuß gegen den Vorwurf in Schutz nehmen muß, die Bischöfe hätten sich da zu weitgehend auf den (letztlich "atheistischen") Religionsbegriff Paul Tillichs eingelassen (13ff.). Selbst wenn Tillich Atheist gewesen wäre - was er unzweifelhaft nicht war²² - so wäre doch damit keineswegs von vornherein die Unbrauchbarkeit seiner Denk- und Argumentationsfiguren für die Theologie erwiesen. Finden sich doch bei "atheistischen" Denkern und Dichtern wie z.B. Albert Camus oder Bertolt Brecht Einsichten von so elementarer Evidenz²³, wie wir sie bei manchem Theologen schmerzlich vermissen.

Die Vielfalt der Blickpunkte, von denen her die besprochenen Beiträge das Problem der Erfahrung ins Auge fassen, ist beeindruckend. Sie belegt anschaulich, daß die Religionspädagogik ihren früheren Monopolanspruch, nach dem sie allein für die Erschließung und Bearbeitung religiöser Erfahrungen zuständig war, aufgegeben hat, daß sie sich selbst um die interdisziplinäre Weite bemüht, ohne die unsere Wirklichkeit überhaupt nicht angemessen zu erfassen ist. Das Nebeneinander der Aufsätze macht es jedoch schwierig, den Ertrag dieses "Gesprächs" für unsere Frage nach dem Ansatz einer religiösen Didaktik im Erfahrungsbezug zu formulieren.

Eine weitgehende Übereinstimmung beobachten wir bei den beteiligten Autoren in der Forderung und dem Bemühen, den soziokulturellen Bezugsrahmen aufzuarbeiten, in den religiöse Erfahrungen notwendig eingebunden sind. Für die Religionsdidaktik folgt daraus, daß sie sich nicht auf ein bestimmtes Konzept festlegen darf, sondern daß sie verschiedene Wege einschlagen muß, je nach dem Erfahrungsstand der Adressaten. Einverständnis herrscht auch darüber, daß die Verständigung über religiöse Erfahrungen, also ihre sprachliche Weitergabe, nur mittels Symbolen gelingen kann. Aber schon die Verhältnisbestimmung von Erfahrung und Symbol ist nicht mehr klar. Auch die inhaltliche Bestimmung dessen, was religiöse Erfahrungen sind - Sinn Erfahrungen (Simon), Erfahrungen des Leidens und des Protests

21 Vermittlung zugunsten des Ganzen. Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: RpB 3/1979, 3-36.

22 Besonders zu beachten wäre hierzu der Beitrag von G. Müller, Religion zwischen Metaphysik und Prophetie. Anmerkungen zum Religionsbegriff bei K. Barth, P. Tillich und D. Bonhoeffer, in: NZStH 20 (1978) 203-225.

23 Vgl. dazu H. Grewel, Christentum - was ist das? Ein Elementarbuch, Stuttgart/Berlin 1980, 14ff., 192ff.

(Zwergel), volksskirchliche Erfahrungen mit dem christlichen Glauben (Dienst), Erfahrungen von Transzendenz (Kassel) - bleibt eigentümlich in der Schwebe. Insbesondere das Verhältnis von religiöser Erfahrung und (christlicher) Glaubenserfahrung ist unbestimmt geblieben. Ein entscheidendes Defizit der bisherigen Erörterung scheint mir auch darin zu liegen, daß in der Reflexion des Erfahrungsproblems Didakik zwar als Zielperspektive bedacht wird, der Zusammenhang von didaktischem Ansatz und Erfahrung jedoch ungeklärt bleibt.

2. Erfahrung

2.1 Konturen des Erfahrungsbegriffs

Wenn wir die Unschärfe, die den Begriff der "religiösen Erfahrung" für die Verständigung so schwierig macht, beheben wollen, wird es gut sein, daß wir uns zunächst über den Vorgang von Erfahrung ganz allgemein, in einem nicht "religiös" eingegrenzten Sinne, Klarheit verschaffen²⁴. Wir greifen dabei zurück auf den natürlichen Sprachgebrauch, in dem die Erinnerung an die Tätigkeit, die damit ursprünglich bezeichnet wurde, noch bewahrt ist: das Fahren (Gehen, Reisen). Von der Wortgeschichte her gesehen, bedeutet das deutsche Wort "erfahren" (mhd. "ervarn"): reisend erkunden, durch Gehen oder Fahren kennenlernen. Das hat etwas mit Neugier ("er-") zu tun und zugleich mit der Weite des Horizonts ("-fahren"). Der Erfahrene ist viel herumgekommen, hat viel gesehen. Darum gilt er als weise, d.h. als fähig, auf die Wechselfälle des Lebens flexibel zu reagieren. Zum Begriff der Erfahrung gehört also das Sich-auf-den-Weg-machen, das aktive Sich-Spannen auf die umgebende Welt. Auf diesem Wege aber "widerfährt" dem Reisenden allerlei, von dem er sich nicht hatte träumen lassen. Eindrücke drängen sich ihm auf, sie überfallen ihn, sie versperren ihm den Weg, zwingen ihn zur Änderung, zur Neuorientierung. In dieser Bedeutung wird "erfahren" fast synonym mit "erleiden". Erfah-

24 Zum Erfahrungsbegriff vgl. neben den Wörterbüchern vor allem die ausgezeichnete Darstellung bei O.F. Bollnow, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: ZP 14 (1968) 221-252, bes. 225ff., sowie die mehr schematische Übersicht bei Th. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe, München 1978, 132ff.

rung wird zur schmerzlichen Erfahrung. Für unsere Verständigung über die didaktische Tragweite von Erfahrung kommt nun alles darauf an, daß diese beiden Bedeutungsrichtungen nicht gegeneinander ausgespielt oder isoliert werden. Beides gehört zusammen, erfahren und widerfahren, Tun und Erleiden, in einem wechsellvollen Miteinander, das nicht nach der einen oder anderen Seite hin aufgelöst werden darf. Damit ist die Grundspannung des Erfahrungsbegriffs bezeichnet.

Fassen wir die Vorgänge, die sich in diesem Spannungsfeld von "erfahren" und "widerfahren" abspielen, näher ins Auge, so ergeben sich folgende Elemente, deren Zuordnung jeweils den besonderen Charakter einer Erfahrung für den einzelnen bestimmt:

Ausgangspunkt aller Erfahrung ist die Wahrnehmung, eine Vielzahl von Eindrücken, die ein Mensch in seinem Leben erkundet ("er-fährt") oder die ihm ungesucht, beglückend oder ärgerlich, widerfahren. Der Begriff der Wahrnehmung, wie wir ihn hier verwenden, hat also an der durch das Wortpaar erfahren / widerfahren bezeichneten Spannung teil. Wird der Begriff einseitig aktivisch oder passivisch akzentuiert, führt das entweder zu einer Verkümmern der unserer Neugier offenstehenden Entdeckungen oder zu einer Verengung unseres Wahrnehmungshorizontes auf das, was wir sehen "wollen".

Nun nehmen wir vieles wahr, das uns in keiner Weise bewegt. Da ziehen gleichsam Bilder an uns vorüber, die uns nicht treffen. Und es läßt sich keineswegs mit Sicherheit voraussagen, ob, wann und wie eine bestimmte Wahrnehmung einen bestimmten Menschen trifft. Betroffenheit aber ist die Voraussetzung für die bewußte Verarbeitung, ohne die aus den empfangenen Eindrücken keine Erfahrung werden kann. Erst die Betroffenheit nämlich eröffnet den Bezug zu der Person, die die aufgenommenen Eindrücke einem Sinndeutungshorizont zuordnet²⁵. Dieser Sinndeutungshorizont,

25 Auf die Zusammengehörigkeit von Wahrnehmung und Deutung im Erfahrungsbegriff ist vielfach hingewiesen worden, vgl. z.B. G. Hasenhüttel, Erfahrung als Ort der Theologie, in: F. Klostermann/R. Zerfaß (Hg.), Praktische Theologie heute, München, Mainz 1974, 628ff; W. Kasper, Möglichkeiten der Gotteserfahrung heute, in: ders., Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1970, 121-156; D. Zilleßen, Glaube und Erfahrung, in: Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 180f.; H. Zirker, Die Erschließung des Glaubens in seinem Erfahrungsbezug, in: W.G. Esser (Hg.), Religionsdidaktik, Zürich 1977, 87-121, hier 96f.

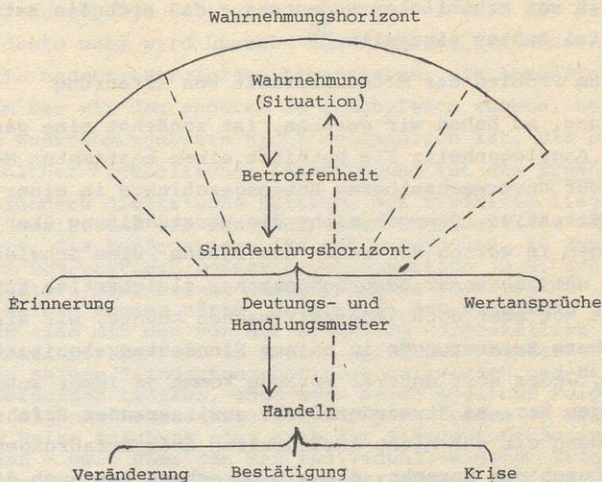
der sich aus den bisherigen Erfahrungen des betreffenden Menschen aufgebaut hat, enthält

- zum einen die Erinnerung an gleichartige Wahrnehmungen, denen der gegenwärtige Eindruck zugeordnet werden kann, auch an die durch Überlieferung und Erzählungen vermittelten Wahrnehmungen anderer,
- zum anderen die Wertansprüche, die aus der individuellen Lebensgeschichte, einschließlich der kreatürlichen Bedürfnisse²⁶, sowie aus den Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen der umgebenden Gesellschaft aufgenommen worden sind,
- zum dritten ein Repertoire an Deutungs- und Handlungsmustern, mittels derer die Betroffenheit gelöst, d.h. in Handeln überführt werden kann.

Aus der Zuordnung einer Wahrnehmung zu diesen drei Elementen des Sinndeutungshorizontes, also aus ihrer "Deutung", ergibt sich die Richtung des Handelns, mit dem der Mensch auf den empfangenen Eindruck antwortet. Handeln wird dabei in einem sehr weiten Sinne verstanden, der nicht nur äußeres Tun, sondern auch bewußtes Unterlassen sowie emotionale Äußerungen wie Beleidigtsein, Haß und Freude einschließt, ebenso die Nötigung zum Weitersagen sowie zur gedanklichen Auseinandersetzung mit anderen Deutungen. Die Richtung des Handelns ist nicht einfach mit der Wahrnehmung als solcher gegeben. Sie kann durchaus unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob in dem Sinndeutungshorizont bereits bewährte Handlungs- und Deutemuster abgerufen werden können (Bestätigung) oder ob eine Umschichtung innerhalb des Sinndeutungshorizontes die Erprobung neuer Möglichkeiten veranlaßt (Veränderung). Es kann auch sein, daß eine Wahrnehmung den Sinndeutungshorizont zerbricht, ohne daß zugleich neue Orientierungen sich eröffnen. Dann bleibt das Handeln blind. Der Mensch ist in eine Krise geraten.

26 Auf die Bedeutung der Leiblichkeit als Determinante für den Wahrnehmungshorizont eines Menschen hat H. Elllermeier aufmerksam gemacht: Zur Bestimmung von Erfahrung. Ein Versuch im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs in Theologie und Religionspädagogik, in: H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd. 2, Münster (Comenius-Institut) 1977, 236f.

Schematische Übersicht über den Vorgang der Erfahrung²⁷



Die Anordnung dieser im Begriff der Erfahrung zusammengeschlossenen Elemente darf - das ist leicht einzusehen - nicht im Sinne eines geradlinigen Gefalles aufgefaßt werden. Wir kommen ja als Wahrnehmende immer schon von vielfältigen Erfahrungen her. Daraus folgt zum einen, daß der Reichtum an Erfahrungen, die einem Menschen im Laufe seines Lebens zugänglich sind, d.h. sowohl ihre explorative Weite als auch ihre innovatorische Kraft, davon abhängig ist, daß seine Wahrnehmungsfähigkeit nicht dem Diktat eines dogmatisch verengten Sinndeutungshorizontes unterworfen wird. Auf der anderen Seite müssen wir beachten, daß auch die Wahrnehmungen, die keine erkennbare Betroffenheit auslösen, die also nicht zu bewußter Verarbeitung führen, deswegen doch nicht spurlos an uns vorübergehen, sondern sich unterhalb der Bewußtseinsschwelle in unserem Sinndeutungshorizont ablagern²⁸ und von da aus die Richtung unseres Handelns und

27 Diese Übersicht trifft sich in der Intention weitgehend mit dem Schema, das Eggers (s.o. Anm. 24), 144, vorgeschlagen hat. Eggers scheint mir jedoch eine zu geradlinige Anwendung des Schemas zu beabsichtigen, vgl. 155f.

28 Daraus erhellt die große Chance, aber auch Gefahr visueller Medien, die das Auge mit einer Flut von Eindrücken überschwemmen, die aber infolge der dabei eintretenden Gewöhnung weithin gar nicht bewußt aufgenommen werden.

den Horizont unseres Wahrnehmens mitbestimmen.²⁹ Es kann auch sein - und das ist für die planmäßigen Bemühungen religiöser Didaktik von erheblicher Bedeutung - daß sich die Betroffenheit erst viel später einstellt.³⁰

2.2 Zum Problem der Mittelbarkeit von Erfahrung

Erfahrung, so haben wir gesehen, ist zunächst eine ganz individuelle Angelegenheit: Sie betrifft einen bestimmten Menschen mit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte in einer je besonderen Situation. Dennoch macht die Verständigung über unsere Erfahrungen in weiten Bereichen des Lebens keine Schwierigkeiten, sofern nämlich unser Gesprächspartner gleichartige Erfahrungen gemacht hat oder doch jederzeit machen könnte, wir also vergleichbare Erinnerungen in seinem Sinndeutungshorizont abrufen können. Jedes Wort unserer Sprache kommt ja immer schon von Erfahrungen her, es "transportiert" gewissermaßen Erfahrung, auch dann, wenn wir gar nicht ausdrücklich über Erfahrungen sprechen. Durch die Sprache, die wir sprechen, ist auch die Weite oder Enge unseres Wahrnehmungshorizontes entscheidend mitbestimmt.³¹

Verständigung ist nur möglich zwischen Partnern, die eine gemeinsame Sprache sprechen. Wer sich mit wechselnden Gesprächspartnern austauschen will, muß also über differenzierte Sprachmittel verfügen, er muß "verschiedene Sprachen sprechen". Nur dann kann er sich dem andren jeweils in diessen Sprache, mit den Mitteln seines - durch Sozialisation, Erziehung und Erfahrung be-

29 Welche Bedeutung gerade diesem Aspekt des Erfahrungsvorganges zukommt, zeigen eindrucksvoll die entwicklungspsychologischen Erhebungen über die prägende Kraft frühkindlicher Sozialisationserfahrungen, vgl. z.B. E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965; Jugend und Krise, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1981.

30 Der Begriff von Erfahrung, wie wir ihn umrissen haben, unterscheidet sich von dem naturwissenschaftlichen Erfahrungsbegriff, bei dem es um die experimentelle Überprüfbarkeit theoretischer Erkenntnisse bzw. Hypothesen durch eigene (mögliche) Wahrnehmung geht, vor allem durch die grundlegende Beziehung von Wahrnehmung und - vermittelt durch den Sinndeutungshorizont - Handeln. Von dem naturwissenschaftlichen Erfahrungswissen kann ich Gebrauch machen, muß es aber nicht. Erfahrung in dem von uns bestimmten Sinne ist dagegen immer erst im Handeln vollendet. Vgl. dazu Kasper (s.o. Anm. 25), 127ff.

31 Hinsichtlich dieses Zusammenhanges von Erfahrung und Sprache herrscht in der Literatur weitgehend Einverständnis, vgl. z.B. E. Feifel, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Erziehung und Bildung, in: Handbuch der Religionspädagogik I, 111f.; Zirker (s.o. Anm. 25), 92.

grenzten - "sprachlichen Kodes"³² verständlich machen.³³ Je spezifischer, individueller eine Erfahrung, die wir mitteilen wollen, ausgeprägt ist, desto schwieriger wird die Verständigung, desto mehr wird Sprache zum Problem. Wir müssen Bilder zu Hilfe nehmen, Vergleiche heranziehen, als Anknüpfungspunkt, von dem her wir dem anderen zu erschließen suchen, was ihm in seinem Wahrnehmungskreis nicht anschaulich ist. Die bevorzugte Form solcher "symbolischen Interaktion" ist das Erzählen.

Die besondere didaktische Leistung des Erzählens liegt zunächst einmal darin, daß sie den Wahrnehmungshorizont des Zuhörers anreichert. Sie konfrontiert ihn mit Eindrücken, zu denen er wegen der Begrenztheit seiner Lebenssituation (z.B. wegen seines Lebensalters oder seiner geographischen Immobilität) normalerweise keinen Zugang hätte. Sofern ihn die Erzählung "trifft", er sich also mit den von der Erzählung vorgestellten Figuren identifiziert, kann er im freien Spiel der Phantasie die Zuordnung zu seinem Sinndeutungshorizont vollziehen und Handlungsentscheidungen treffen, ohne doch deren mögliche Folgen in seiner eigenen Lebenssituation sogleich tragen zu müssen. Auf solche Weise reichert sich auch der Sinndeutungshorizont eines Menschen - weit über das Maß individuell-eigener Erfahrung hinaus - mit den Erfahrungen anderer an und eröffnet so die Möglichkeit differenzierter Begegnung mit den Anforderungen seiner je eigenen Situation. Entscheidend ist allerdings dabei, daß der Erzähler nicht versuchendard, das Ergebnis der Zuordnung des Wahrgenommenen zum Sinndeutungshorizont des Zuhörers zu normieren. Er muß ihn vielmehr an eine eigene, gegebenenfalls von der Intention des Erzählers abweichende Deutung freigeben. Sonst wird ihm der Weg zu eigener Erfahrung, den die Erzählung gerade anbahnen will, versperrt.³⁴

In welcher Form sich auch immer das Weitersagen einer Erfahrung vollziehen mag, es unterliegt einem grundsätzlichen Vorbehalt,

32 Seit den Untersuchungen von B. Bernstein - Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972; Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation, Düsseldorf 1973; Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, Düsseldorf 1975 - hat sich diese Einsicht auch in der Religionspädagogik gewissermaßen eingebürgert. Eine Analyse der religionsdidaktischen Literatur, erst recht kirchlicher Verlautbarungen, würde jedoch zeigen, wie weit wir in unserer eigenen Sprache von der Verwirklichung dieser Einsicht immer noch entfernt sind.

33 Sprachfähigkeit ist auch die Bedingung von Veränderung, von Verbesserung der menschlichen Verhältnisse. Dem unennbaren Leid sind wir wehrlos ausgeliefert. Erst durch die Möglichkeit, eine leidvolle Situation zu benennen - z.B. in der "Klage" - kommt das Leiden zum Bewußtsein seiner selbst und kann folglich auf die Strategien der Veränderung reflektieren. Vgl. dazu die eindrucksvolle Darstellung bei D. Sölle, Leiden, Stuttgart/Berlin 1973 (= Themen der Theologie. Ergänzungsband) 91ff.

34 Seit den Beiträgen von H. Weinrich, Narrative Theologie, in: Concilium 9 (1973) 329-334, und J.B. Metz, Kleine Apologie des Erzählens, ebd. 334-341, ist über das Erzählen viel gearbeitet

den wir nicht außer Acht lassen dürfen: Die sprachliche Mitteilung führt nämlich keineswegs automatisch dazu, daß die Erfahrung dem Hörer zu eigen wird. Erfahrungen lassen sich nicht einfach übertragen, man muß sie selber machen. Wohl aber kann das Erzählen den anderen ermutigen, sich den Situationen, in denen man solche Erfahrungen machen (nicht erzwingen!) kann, wagend auszusetzen.³⁵ Es gibt jedoch auch Erfahrungen, die wir nicht suchen dürfen, weil sie unser Leben zerstören.

3. Religion

Zunächst einmal ist festzuhalten: Religiöse Erfahrung ist Erfahrung. Dieser scheinbar lapidare Satz hat für die Religionsdidaktik ebenso wie für die Theologie weitreichende Konsequenzen. Denn er besagt nicht nur ganz allgemein, daß der Vorgang religiöser Erfahrung in den oben aufgewiesenen Merkmalen aller Erfahrung beschreibbar sein muß, sondern vor allem, daß die Wirklichkeit, die uns da begegnet, keine andere ist als die, die auch sonst unserer Erfahrung zugänglich ist. Wir müssen das erläutern.

3.1 Zeichen des Ganzen

Es handelt sich bei den religiösen Erfahrungen nicht um "Sondererlebnisse", die "nur den Eingeweihten" vorbehalten sind. Sie beziehen sich auch nicht auf einen besonderen Ausschnitt der Wirklichkeit. Vielmehr sind es gerade die alltäglichen, "die vertrauten, die selbstverständlichen, die unentbehrlichen, die elementaren Phänomene", die eine religiöse Deutung herausfordern und überzeugend machen. Dabei kommt es auch im Bereich unseres Alltagslebens wiederum nicht auf das reine Erleben, auf die "Erlebnishaftigkeit" an, sondern wir müssen aus dem Erlebten eine "Lehre" ziehen und weitersagen können.³⁶

Auch in der religiösen Erfahrung bezieht sich also die Wahrnehmung, wie in aller Erfahrung, auf Gegebenes. Aber diese Wahr-

worden. Vgl. v.a. W. Neidhart/H. Eggenberger, Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975; dazu: H. Grewel, Ermutigung zum Erzählen, in: ZRelPäd 32 (1977) 154-156.

35 Vgl. dazu Bollnow (s.o. Anm. 24), 233f.

36 K.E. Løgstrup, Erlebnis und Lehre, in: NZStH 20 (1978) 134-147, bes. 136ff.; vgl. auch C.H. Ratschow, Das Christentum als denkende Religion, ebd. 5 (1963) 16-33, sowie Bollnow (s.o. Anm. 24), 227f.

nehmung betrifft den Sinndeutungshorizont eines Menschen in seinem Zentrum oder im Ganzen. Der Sinndeutungshorizont ist oder wird in der religiösen Erfahrung auf ein "Umgreifendes" oder auf "Ganzheit" eingestellt: Es geht um den Sinn, das Glück, die Zukunft eines Lebens im ganzen. Damit wird das Wahrgenommene zum "Zeichen" für eine Wirklichkeit, die nicht empirisch erfaßbar ist, die aber dem Leben des einzelnen eine durchaus empirisch beschreibbare Ausrichtung gibt. So kann die Geste der Mutter, die ihrem aus dem Schlaf hochgeschreckten Kind zuspricht: "Es ist ja alles gut", ebenso zum "Zeichen des Ganzen"³⁷ werden, wie der Tod eines Kindes oder des Ehepartners oder der Verlust der Arbeit(sfähigkeit) sich zu einer Ganzheitsperspektive verdichten kann: "Es ist ja alles sinnlos". Dieser Ganzheitsbezug unterscheidet die religiöse Erfahrung von aller anderen Erfahrung. Dabei unterliegen diese Erfahrungen einer grundsätzlichen Ambivalenz: Wir können nicht von vornherein wissen, ob die in den Erfahrungsvorgang eingegangene Wahrnehmung dazu führt, daß Sinn gestiftet oder vernichtet, daß Glück angebahnt oder zerstört, daß Verzweiflung oder Hoffnung erfahren wird.

3.2 Evidenz als ganzheitliche Betroffenheit

Diesem Vorgang, daß das in der Situation Wahrgenommene zum Zeichen des Ganzen wird, eignet für den Menschen, dem das widerfährt, eine zwingende Evidenz. Die Betroffenheit, die da ausgelöst wird, nötigt ihn nicht nur überhaupt, den empfangenen Eindruck seinem Sinndeutungshorizont zuzuordnen, sondern sie zwingt ihm zugleich die Richtung dieser Deutung (den Bezug zu einem Umgreifenden und damit die Fraglichkeit seiner Existenz im ganzen) auf. Solche Evidenz kann erfahren werden als Vergewisserung, wenn sich die Betroffenheit mit einer bestimmten Sinndeutung verbindet, die dem Betroffenen zugemutet oder geschenkt wird; ebenso als definitive Sinnlosigkeit, an der alle sinn-bezogenen Orientierungen wirkungslos abprallen. Evi-

37 Vgl. dazu v.a. P.L. Berger, Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Frankfurt a.M. 1970. Berger spricht von "Zeichen der Transzendenz", 79ff. - Das Wort "Zeichen" scheint mir geeignet, um die Verwurzelung solcher Erfahrungen im Alltäglichen anzuzeigen, während "Symbol" eher an die großen Symbole der Glaubensüberlieferung denken läßt. Aber es kommt hier nicht auf die Vokabeln an. Symbole sind Zeichen des Ganzen.

denz kann aber auch erfahren werden als Umgetriebensein von einer Frage, die uns nicht losläßt. Sie wird dann auf das Widerfahrnis der Betroffenheit als solcher bezogen, ohne daß schon eine bestimmte Richtung der Sinndeutung auszumachen ist.³⁸ Wenn wir also die Betroffenheit in der religiösen Erfahrung durch den Begriff der Evidenz erläutern, so ist damit zum einen die Eindeutigkeit bezeichnet, mit der sich einem die Ganzheitsperspektive aufdrängt, das Wahrgenommene also zum Zeichen des Ganzen wird, zum anderen die grundsätzliche Unverfügbarkeit solcher Erfahrungen. Evidenz, als ganzheitliche Betroffenheit, kann man nicht suchen, schon gar nicht herstellen; sie überfällt einen, oder sie wird geschenkt.³⁹

3.3 Die Ambivalenz der Zeichen

In einer bemerkenswerten Spannung, jedoch nicht im Widerspruch zu der Evidenz religiöser Erfahrungen steht die Ambivalenz der Zeichen. Der Zeichencharakter ist nämlich mit dem wahrgenommenen Bild oder Gegenstand keineswegs unlösbar verbunden, sondern erschließt sich erst in der Relation des Wahrgenommenen zu dem bestimmten Betrachter. Die Eindeutigkeit, die sich darin ergibt, läßt sich nicht für andere Betrachter mit der gleichen stringenten Evidenz demonstrieren. Für sie steht die gleiche Wahrnehmung durchaus anderen Deutungen offen.

Wenn z.B. im Neuen Testament erzählt wird (Lk 11,14ff.), Jesus habe einen Stummen geheilt, indem er den die Zunge bindenden Dämon austrieb, so ist dieser Vorgang nach seiner Wahrnehmungssei-

38 So berichtet z.B. E. Canetti, wie ihn das erste Erlebnis einer Demonstration, in der er die Sogwirkung einer menschlichen Massenansammlung geradezu körperlich verspürt hat, so umgetrieben hat, daß er 30 Jahre seines Lebens der Erforschung dieses Phänomens gewidmet hat: Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931, Frankfurt a.M. 1982, 78 u.ö.

39 Vgl. dazu D. Mieth, Nach einer Bestimmung des Begriffs "Erfahrung": Was ist Erfahrung?, in: Concilium 14 (1978) 159-167. Von hier aus werden wir auf ein schwerwiegendes Defizit in dem Lernzielkatalog, den S. Vierzig der Unterrichtsmodelle-Entwicklung im Umkreis des PTI Kassel seit 1970 zugrundegelegt hat (Lernziele des Religionsunterrichts, in: Informationen 1+2/1970, 5-16) aufmerksam: Das in dem Globalziel - "Fähigkeit, die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidungs- und Konfliktsituationen zu stellen und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten religiöser und weltanschaulicher Traditionen vornehmlich der biblischen Botschaft zu einer eigenen Antwort zu kommen" (12, vgl. auch den Projektideenplan in: Informationen 3+4/1970) - angelegte Schema von (religiöser) Frage und (christli-

te hin nicht strittig: Viele haben den Vorfall mit angesehen. Umstritten ist dagegen die Deutung dieser Heilung als Zeichen der Gottesherrschaft. Während die einen staunend bemerken: "Ein Wunder ist geschehen!", halten die anderen dagegen: "Der steht selbst mit dem Teufel im Bunde!" Die Ambivalenz dieser Deutungen kann nicht durch eine theoretische Entscheidung, etwa durch den Rückgriff auf die vollzogene Heilung aufgehoben werden, sondern nur in einer existentiellen Stellungnahme.⁴⁰ Die religiöse Deutung der Heilung führt mit innerer Notwendigkeit in die Nachfolge - oder in die Feindschaft!

Aus dieser Spannung von Evidenz, als ganzheitlicher Betroffenheit, und Ambivalenz der Zeichen wird auch die Eigenart religiöser Sprache verständlich. Religiöse Sprache ist existentielle Sprache, sofern ihre Aussagen sich dem Widerfahrnis von Evidenz verdanken und sich auch weiterhin nicht von dieser existentiellen Betroffenheit abstrahieren lassen. Selbst dann, wenn religiöse Erfahrungen in der Sprachform objektiver Rede mitgeteilt werden, z.B. "Gott ist Liebe", sind doch solche Sätze nur als die Abkürzung einer ursprünglich existentiellen Sprachform zu verstehen: "Ich habe erfahren (ich glaube oder weiß oder hoffe), daß Gott mich liebt." Religiöse Sprache ist in besonderer Weise bildhafte Sprache. Da wir über keine sprachlichen Mittel verfügen, ganzheitliche Dimension von Wirklichkeit im direkten Zugriff zu bezeichnen, können alle unsere Worte nur Verweisungen (Zeichen, Bilder) sein. Als solche aber partizipieren sie ausnahmslos an der Ambivalenz der Zeichen, von der wir eben sprachen. Folglich ist die Möglichkeit der Verständigung über religiöse Erfahrungen von zwei Faktoren entscheidend abhängig: von der Erschließungskraft der Bilder⁴¹, die uns dazu verhilft, entsprechende Erfahrungen in unserem eigenen Leben, deren wir uns

cher) Antwort ist falsch, weil es das Moment der Betroffenheit bzw. der Entdeckungen, sowohl bei der religiösen Erfahrung als auch bei der Glaubenserfahrung, zugunsten der Verallgemeinerungsfähigkeit der sogenannten "religiösen Frage" und der kritischen Auseinandersetzung mit den Antworten der Glaubensüberlieferung vernachlässigt. - Zum Verhältnis von "religiöser Erfahrung" und "Glaubenserfahrung" siehe dagegen unten Abschnitt 3.4.

40 Darin unterscheidet sich das Wunder vom Mirakel, dem bloßen Schauwunder. Darum hat Jesus die ihm gelegentlich angetragene Forderung, er solle seine religiöse Botschaft durch ein "Zeichen vom Himmel" legitimieren, zurückgewiesen; vgl. z.B. Mk 8,11ff.

41 P. Biehl hat darum der Religionspädagogik die Aufgabe einer "kritischen Symbolkunde" zugewiesen: Erfahrungsbezug und Symbol-

bisher nicht bewußt geworden sind, zu entdecken⁴², und von der Fähigkeit des Gesprächspartners, solche Bilder über ihren unmittelbaren Wahrnehmungssinn hinaus als Zeichen des Ganzen zu entschlüsseln. Darum sucht sich religiöse Sprache immer wieder der Ausdrucksmittel der dichtenden oder bildenden Kunst zu bedienen.

3.4 Religiöse Erfahrung und Glaubenserfahrung

Wie aber verhält sich, so müssen wir nun fragen, religiöse Erfahrung in dem weiten Sinn, wie wir sie beschrieben haben, zu den besonderen Erfahrungen, von denen z.B. der christliche Glaube erzählt? Diese Frage zielt auf ein Problem, das in der deutschsprachigen evangelischen Theologie durch Karl Barths schroffe Entgegensetzung von Glauben und religiöser Erfahrung eine Zeitlang als entschieden galt, das aber, nicht zuletzt aus den Erfahrungen und Anforderungen religiöser Didaktik heraus, sich heute aufs Neue stellt. Die einseitige Akzentuierung der Evidenz als Unverfügbarkeit des Wortes Gottes, wie sie Barth im Ansatz seiner Kirchlichen Dogmatik vollzogen hat, muß notwendig zu einer christologischen Reduktion führen, die nicht mehr von den Erfahrungen dieser oder jener Menschen mit Jesus, sondern nur noch von dem in dem "Gottmenschen" Jesus Christus handelnden Gott zu sagen weiß.⁴³ Damit aber hat die Theologie ebenso wie die religiöse Didaktik die Ermächtigung zur erzählenden Weitergabe von (gegenwärtiger oder überlieferter) Erfahrung verloren. Ein Glaube, der nicht als religiöse Erfahrung beschreibbar ist, verliert seine Kommunikabilität. Insoweit besteht also kein Unterschied: Auch die Glaubenserfahrung ist Erfahrung.

Was aber ist anders in der Glaubenserfahrung? Erich Feifel hat vorgeschlagen, religiöse Erfahrung und Glaubenserfahrung so gegeneinander abzugrenzen, daß wir als "religiös" alle Erfahrungen ansprechen, in denen sich einem Menschen ganzheitliche (transzendente) Dimension von Wirklichkeit erschließt, während Glau-

verständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: P. Biehl/G. Baudler, Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt a.M. 1980, 37-121.

42 Vgl. dazu Bollnow (s.o. Anm. 24), 247.

43 K. Barth, Die Kirchliche Dogmatik, Zollikon-Zürich 1932ff., bes. Bd. I/1 und II/1; vgl. dazu G. Müller (s.o. Anm. 22), 203ff.

benserfahrung "immer Gotteserfahrung im theistischen Sinn eines personalen Angesprochenenseins", und zwar "im Deutungshorizont des Erfahrungsmodells Jesus von Nazareth" bezeichnen soll.⁴⁴ Dieser Vorschlag ist einleuchtend, wenn man den Begriff der Glaubenserfahrung für den christlichen Glauben reserviert, außerhalb dessen es dann eben nur "religiöse Erfahrung" gibt.⁴⁵ Aber gerade diese Voraussetzung ist falsch. Wir dürfen nicht länger so tun, als seien die Christen die einzigen Menschen in der Religionsgeschichte, die das Prädikat "Glauben" für sich in Anspruch nehmen dürfen.⁴⁶ Sinnvoll erscheint mir dagegen die Unterscheidung von religiöser Erfahrung und Glaubenserfahrung dahingehend, daß religiöse Erfahrung den einzelnen in seinem Transzendenzbezug ins Auge faßt⁴⁷, während der Begriff des Glaubens diesen einer Gemeinschaft zuordnet, die in ihren Überlieferungen die Erinnerung an wegweisende Erfahrungen früherer Generationen aufbewahrt und hinsichtlich des Deutungshorizontes, dem die Erfahrungen des individuellen Lebens zugeordnet werden, einen Konsens erzielt hat. Wo Menschen in gemeinsamem Glauben verbunden sind, treffen wir auf eine grundlegend vergleichbare Strukturierung ihres Sinndeutungshorizontes. Gemeinde, in einem die verschiedenen Glaubensgemeinschaften umgreifenden Sinn, als Erfahrungs- und Erzählgemeinschaft ist das notwendige Korrelat der Glaubenserfahrung.⁴⁸

44 Feifel (s.o. Anm. 31), 95ff.

45 Ich bin nicht sicher, ob Feifel das wirklich meint. Aber auch sein Beitrag über die "Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff" (ebd. 34ff.) holt die großen Religionen nur über einen formalisierten Wesens-Begriff von "Religion" oder "Religiosität" ein, nicht über den des Glaubens.

46 Vgl. z.B. C.H. Ratschow, Artikel "Glaube I. Religionsgeschichtlich", in: RGG³ II, 1586-1588; ders., Die Religionen und das Christentum, in: Der christliche Glaube und die Religionen, Berlin 1967, 88-128.

47 Gewiß ist auch die Erfahrung des einzelnen "immer sozial vermittelt", wie R. Röhrich, Zum Problem der religiösen Erfahrung, in: WPKG 63 (1974) 297, hervorhebt; vgl. auch die Beiträge von B. Casper und G. Milanese, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1979 (= Studien zur praktischen Theologie 18) 14-28 und 101-129. Diese dem einzelnen oft unbewußte, "diffuse" Vermittlung ist jedoch von dem bewußten Anschluß an eine Glaubensgemeinschaft zu unterscheiden.

48 Diesen Gesichtspunkt hat besonders Zirker (s.o. Anm. 25), 96ff., herausgearbeitet.

Die geschichtlichen Religionen gehören also unter den Begriff der Glaubenserfahrung, nicht unter den der religiösen Erfahrung. Die unaufgebbaren Unterschiede zwischen christlichem Glauben und anderen Glauben können nicht durch eine strukturelle Entgensetzung von (christlichem) Glauben und religiöser Erfahrung begriffen werden. Wir müssen sie an den Inhalten dieser Glaubenserfahrung aufweisen - an den Konturen des Gottes, der da erfahren wird, an den Einstellungen zu Leben und Welt, die für den Glauben jeweils Verbindlichkeit gewinnen.

Was hat aber nun die durch Jesus bzw. durch die Überlieferung und das Zeugnis der christlichen Gemeinde vermittelte Glaubenserfahrung von Christen mit jenen religiösen Erfahrungen zu tun, wie wir sie eben skizziert haben? Stoßen wir hier nicht auf einen unvereinbaren Gegensatz, wenn wir feststellen, daß die Glaubenserfahrung sich grundlegend der Beziehung auf den bestimmten Gott verdankt, den wir im Anschluß an Jesus eindeutig als Gott des Lebens, der Liebe, des Heils prädisieren, während im Felde der religiösen Erfahrung gerade die Ambivalenz von Sinnstiftung und -vernichtung, von Heil und Unheil als konstitutiv zu betrachten ist? Dieser Widerspruch ist jedoch lösbar, und zwar aus einem Grundgedanken des christlichen Glaubens selbst. Es ist nämlich ein (vielleicht das entscheidende) Postulat des christlichen Glaubens, daß hier wie da, im Felde der religiösen Erfahrung wie der Glaubenserfahrung, der eine und selbe Gott erfahren wird. Dabei müssen wir uns allerdings genau über das Erkenntnisgefälle zwischen Glaubenserfahrung und religiöser Erfahrung klar werden. Es ist nämlich so, daß der Christ den Gott seines Glaubens (den Gott von Jesus her) in jenen im alltäglichen Leben wahrgenommenen Zeichen des Ganzen wiedererkennt; anders gesagt: daß er die im Felde der religiösen Erfahrung prinzipiell ambivalenten Gotteserfahrungen in die Eindeutigkeit überführt, in der ihm seine Glaubenserfahrung von diesem Gott zu reden erlaubt (oder gebietet). Um Erfahrung Gottes geht es aber in beiden Fällen. Denn die unser Leben und unsere Welt umgreifende Wirklichkeit, die wir Gott nennen, kann nur eine sein. Darum sind unsere religiösen Erfahrungen nicht gottlos.⁴⁹

49 C.H. Ratschow hat diese Problematik unter dem Titel der "Wandlungen Gottes" dargestellt: Von den Wandlungen Gottes, in: H.J. Schaefer/C.H. Ratschow/F.J. Mommsen, Die Frage nach Gott, Kassel (Ev. Presseverband Kurhessen-Waldeck) 1970 (= Didaskalia 14) 62-82. Dieser wegweisende, aber abseits des großen theologischen Marktes publizierte Beitrag ist bisher in der evangeli-

Hätten wir nur die religiösen Erfahrungen, wäre die Ambivalenz von Leben und Tod, Unheil und Glück unaufhebbar. Von der Glaubenserfahrung her wird es jedoch möglich, auch in den Schickungen des Lebens den Gott des Heils zu entdecken, also auch die Erfahrungen von Leid, Schuld oder Sinnlosigkeit auf den einen Gott hin durchzuhalten, den die Bibel den "Liebhaber des Lebens" nennt.

Für die religiöse Didaktik kommt in diesem Zusammenhang alles darauf an, daß das von der Sache her gegebene Erkenntnisgefälle - von dem Gott der Glaubenserfahrung zur (Wieder-)Entdeckung dieses Gottes in den religiösen Erfahrungen - nicht ohne weiteres mit dem Erkenntnisgefälle religiöser Lernprozesse ineingesetzt werden darf. Es ist ja keineswegs, sobald z.B. im Religionsunterricht die Rede auf die durch Jesus oder den heiligen Geist vermittelte Gotteserfahrung kommt, einfach "alles klar", so daß keine ernsthaften Fragen mehr gestellt oder zugelassen werden. Die religiösen Erfahrungen sind darum einerseits als Anbahnungen auf die in unserer religiösen Wachstumsgeschichte verheißene Fülle der Glaubenserfahrung, als "Vorfeld des Glaubens", ins Auge zu fassen. Andererseits müssen wir aber auch unsere (gegenwärtigen oder in den Überlieferungen aufbewahrten) Glaubenserfahrungen der Infragestellung und Kritik durch die in ihrer Dunkelheit oft beklemmenden religiösen Erfahrungen aussetzen. Sonst verlieren wir den Bezug zur Wirklichkeit - und die Möglichkeit, innerhalb unserer Glaubensüberlieferung neue Entdeckungen zu machen, neue Wege zu erproben.⁵⁰

Aber nicht nur für die religiöse Erziehung und den Religionsunterricht, auch für die Theologie ergeben sich aus dem Gesagten weitreichende Folgerungen. Auch die Theologie muß von den Erfahrungen ihren Ausgang nehmen. Wir können dieser Folgerung nicht dadurch ausweichen, daß wir alles theologische Reden auf "Offenbarung" konzentrieren, in dem Sinne, daß es allein auf das "Handeln Gottes" ankomme und auf die "kirchliche Lehre", die davon kündigt. Denn auch "Offenbarung" kann ja verständlich nur gefaßt

schen Religionspädagogik wenig, in der katholischen - soweit ich sehe - gar nicht aufgenommen worden. In der Sache ist jedoch die ausgezeichnete Darstellung von G. Lange zu vergleichen: Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974), 733-750.

50 Vgl. dazu den behutsam abwägenden Beitrag von B. Welte, Religiöse Erfahrung heute und Sinnerfahrung, in: Stachel u.a. (s.o. Anm. 47), 122-133.

- und weitergesagt - werden als Erfahrung von Menschen, die in dieser oder jener Hinsicht von Gott betroffen worden sind und davon Kunde zu geben vermögen.⁵¹

Ausgangspunkt aller gedanklichen Bemühung ist darum auch in der Theologie die Erfahrung. Wo Menschen sich in gemeinsamer Erfahrung zusammenfinden, bildet sich das Bekenntnis, als sprachlich verdichteter Ausdruck grundlegend gemeinsamer Erfahrung. Löst sich das Bekenntnis von diesen Erfahrungen, kennt also eine spätere Zeit die Geschichten nicht mehr, denen es seine Entstehung verdankt, so wird es zur unverständlichen Formel; seine Symbolkraft erlischt. Dies gilt in noch stärkerem Maße für die Lehre, die das Bekenntnis zum Zwecke der Verständigung und Abgrenzung systematisierend ausgestaltet: Theologische Lehre, die nicht mehr als Ausdruck zugrundeliegender, prinzipiell gegenwärtig zugänglicher Erfahrungen verstanden - und überprüft! - werden kann, verliert damit nicht nur ihre Verständlichkeit, sondern letztlich den Bezug zur Wirklichkeit. Daraus ergibt sich ein Argumentationsgefälle, das sich nicht umkehren läßt.⁵²

Wir können uns das an einem einfachen Beispiel klarmachen: Nicht weil Jesus Gottes Sohn "ist", sind alle weiteren theologischen Aussagen von diesem Grund-Datum abzuleiten, sondern weil Menschen in der Begegnung mit Jesus auf diese oder jene Weise Gott erfahren haben und das weitergesagt und immer wieder erfahren werden kann, können wir ihn als Sohn Gottes "entdecken" und anerkennen - und kann Theologie über die Folgerungen nachdenken, die sich aus solchen "Entdeckungen" ergeben. Theologie fragt also nach dem Zustandekommen des Bekenntnisses, nach der Wiederholbarkeit der ihm vorausliegenden Erfahrungen in unserer veränderten Lebenssituation, nach der Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks für jeweils wechselnde Bezugsgruppen, nach neuen Möglichkeiten religiöser Erfahrung wie Sprache.

51 Vgl. dazu Eicher (s.o. Anm. 10), sowie: Ders., Die verwaltete Offenbarung. Zum Verhältnis von Amtskirche und Erfahrung, in: Concilium 14. (1978) 141-148; Hilpert (s.o. Anm. 12); W.H. Ritter, Offenbarung und Erfahrung, Reflexionen zum Glaubensverständnis, in: WPKG 69 (1980) 555-567; D. Pohlmann, Narrative Theologie in gegenwärtigen Lernsituationen, in: EvErz 29 (1977) 365-376.

52 Ausführlich begründet habe ich diesen Zusammenhang zuerst in meinem Beitrag: Notwendigkeit und Grenzen überlieferter Glaubensformeln, in: ZRelPäd 25 (1970) 263-273; Vgl. jetzt auch: Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23), 28f. 119ff.

4. Erfahrung und Lernen - Folgerungen für die religiöse Didaktik

Die Abgrenzungen des vorigen Abschnittes haben bereits darauf hingedeutet, daß Didaktik nicht - wie man das lange Zeit an den Theologischen Fakultäten verstanden hat - als Anwendungswissenschaft vorher erworbener theoretischer Einsichten gefaßt werden darf, sondern daß die Theologie selbst didaktisch, d.h. bei der Frage nach zugänglichen Erfahrungen ansetzen muß. Alles Lernen speist sich aus Erfahrung. Darum kann Didaktik - wie auch immer im einzelnen ihr Aufgabenfeld bestimmt werden mag - nichts anderes im Sinne haben als die Erschließung und Bearbeitung von Erfahrungen. Religiöse Didaktik ist dann folgerichtig das geordnete Bemühen um sachgerechte Erschließung und Bearbeitung religiöser Erfahrung. Diese sehr allgemeine Umschreibung müssen wir näher erläutern, und zwar

- in bezug auf den Umkreis der Erfahrungen, die religiöse Didaktik ins Auge faßt
- hinsichtlich der wichtigsten Voraussetzungen religiöser Lernprozesse
- im Blick auf die Standorte bzw. Zielgruppen religiöser Didaktik.

4.1 Die Schichtung der Erfahrungsfelder

Der Umkreis der Erfahrungen, auf die sich das religionsdidaktische Interesse richtet, ist nach zwei Richtungen hin zu beschreiben: Nach der zeitlichen Abfolge handelt es sich

- um die Erfahrungen, die ein einzelner oder eine Gruppe gegenwärtig tatsächlich machen oder doch von ihrer Lebenssituation her machen können
- um die Erfahrungen, die sie in ihrer bisherigen Lebensgeschichte gemacht haben, sowie die in den Überlieferungen aufbewahrten Erfahrungen früherer Generationen
- um die Erfahrungen, die sie künftig⁵³ machen werden und zu deren humaner Bewältigung sie durch Erziehung, Unterricht und Verkündigung befähigt und ermutigt werden sollen.

In räumlicher Betrachtung schichtet sich das Erfahrungsfeld

- in die Erfahrungen, die einem Menschen aus seiner jeweiligen individuell-biographischen Lebenssituation heraus zuteil werden

⁵³ Dabei ist prinzipiell die Offenheit des Künftigen, seine Nichtverrechenbarkeit im Blick, nicht bloß die Reproduktion des Heutigen.

- in die Erfahrungen, die aus den Überlieferungen seiner Glaubensgemeinschaft auf ihn zukommen
- in die Erfahrungen, die Menschen in anderen Überlieferungs- und Verständigungsräumen, in anderen Religionen, gemacht haben und machen.

Erfahrungsfelder religiöser Didaktik⁵⁴

räum- zeit- lich	individuell- biograph. Er- fahrung	christliche Überliefe- rung	Überlieferungen der Religionen
gegen- wärtig			
ver- gangen			
künftig			

Es sei noch einmal daran erinnert, daß wir die Überlieferungen nicht nur von ihren "Lehren", auch nicht nur als "Texte"⁵⁵, sondern von den in ihnen aufbewahrten Erfahrungen her verstehen. Dabei können diese Erfahrungen nicht einfach aus der unverwechselbaren Situation eines jeweils erfahrenden Ich in allgemeine "Motive" oder Strukturen überführt werden.⁵⁶ Die solchen Erfahrungen unaufhebbar innewohnende Umstrittenheit läßt uns in der Inhaltsauswahl besonders nach den Weggabelungen oder "Wendepunkten" fragen, in denen Erfahrung gegen Erfahrung, Deutung gegen Deutung steht, von denen erst die Überlieferung der Nachfolgenden die eine gegen die andere ins Recht gesetzt hat: z.B. der Auszug des Abraham gegen das Beharrungsgesetz antiker Stammesreligion, Elija gegen die Baal-Propheten, Ge-

54 In dieses Schema läßt sich der Ansatz des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht ebenso integrieren wie das von Lange (s.o. Anm. 49) vorgeschlagene x-y-z-Modell - x für "die empirische Wirklichkeitsebene", y für "die Dimension des 'Mehr als'", d.h. des Ganzen, z für "die Dimension des Glaubens" (738f). Bei U. Früchtel, Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionsunterrichts, Zürich/Köln 1977, ist dagegen das Erfahrungsfeld der Religionen in seinem Eigenrecht unterschlagen.

55 Vgl. dazu u.a. G. Baudler, "Rückkehr" zur Bibel im Religionsunterricht. Überlegungen zur Didaktik eines erfahrungs- und problemorientierten Bibelunterrichts - Das 'bibeldidaktische Viereck', in: KatBl 100 (1975) 331-343.

56 Vgl. die Kritik von G. Lange/W. Langer an Baudlers 'bibel-didaktischem Viereck', ebd., 344-352, sowie E. Rau, Leben - Erfahrung - Erzählen. Oder: Gehöre ich zu einer Erzählgemeinschaft? In: WPKG 64 (1975) 342-355.

richtspropheten gegen Heilspropheten, Jesus gegen pharisäische Frömmigkeit und Theologie, Mönchtum gegen Reichskirche, Papst gegen Kaiser, Luther gegen Rom, Bonhoeffers Widerstandsentscheidung gegen die Bekennende Kirche.⁵⁷ Wenn die Aufreihung solcher Aufbruchs- und Wendepunkterfahrungen im Überlieferungsprozeß in eine "heilsgeschichtliche Linie" zusammengefaßt wird, so ist zu beachten, daß diese nicht zu einem "objektiven" Glaubens- oder Lehrsatz abstrahiert werden darf. Heilsgeschichte ist nur in der Relation existentieller Betroffenheit, also als Nachfolgeschichte erzählbar.

Was die Zuordnung der Erfahrungsfelder⁵⁸ zueinander betrifft, so bedingt natürlich der biographische Standort der am Prozeß religiöser Didaktik beteiligten Personen oder Gruppen immer schon eine gewisse Wertung. Unbeschadet solcher existentiellen oder gesellschaftlichen Vorgaben müssen wir aber an einer prinzipiellen (nicht: rechnerischen) Gleichrangigkeit der Erfahrungsfelder festhalten, wenn nicht die wechselseitige Durchdringung - als Bereicherung und Infragestellung - durch willkürliche Setzungen blockiert werden soll.⁵⁹ Im praktischen Vollzug religiöser Didaktik nehmen wir den Ausgangspunkt in jedem Fall in dem unmittelbar gegebenen Erfahrungsraum der Lerngruppe.

Wir sehen also den Menschen in den wechselnden Situationen seines Lebens jeweils im Schnittpunkt verschiedener Erfahrungsfelder und damit unterschiedlicher, oftmals konkurrierender

57 Zur Begründung vgl. meinen Beitrag: Orientierung aus Überlieferung (s.o. Anm. 16). In diesem Sinne müßten auch die von Hörberg (s.o. Anm. 19), 38f., anvisierten "Brennpunkte" der Kirchengeschichte ausgearbeitet werden. Auch in den Überlieferungen der Religionen geben die Aufbruchs- und Wendepunkterfahrungen den Schlüssel für die Inhaltsauswahl.

58 Die theologische Problematik dieser Zuordnung habe ich dargestellt in: Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23), 31-61.

59 In den älteren Lehrplänen kamen die außerchristlichen Religionen immer erst in den Blick, nachdem das christliche Feld gewissermaßen ohne Störung von außen bearbeitet war (nicht vor dem 9. oder 10. Schuljahr). Nun kann und soll man gewiß nicht alles von Anfang an und gleichzeitig erzählen. Aber wir müssen von vornherein den Blick für die wechselseitige Bezogenheit und Durchlässigkeit der Erfahrungsfelder offenhalten. Dazu ein Beispiel aus einem Religionsbuch für das 1./2. Schuljahr:

"Mutti, woher wissen wir eigentlich, daß Gott unser Vater ist? Man kann ja Gott nicht sehen!"

"Da hast du ganz recht", antwortet die Mutter, "man kann Gott nicht sehen. Es gibt aber viele Menschen, mit denen hat Gott geredet. Diese Menschen haben dann weitererzählt, was sie von Gott wußten. Einer von ihnen war Jesus. Er hat uns erzählt, daß Gott unser Vater ist. Weil Jesus das gesagt hat, nennen wir Gott unseren Vater. Jesus nennen wir Gottes Sohn. Wir alle sind Gottes Kinder. Jesus ist unser Bruder." (Aufbruch zum Frieden. Religionsbuch für das 1. und 2. Schuljahr, hg. v. H. Grewel u.a., Dortmund 1973, 28.

Daß dieses "Einer von ihnen..." nicht zur Nivellierung führt, ergibt sich daraus, daß es uns durchaus nicht gleichgültig sein kann, ob unsere Kinder Jesus oder Buddha oder Mohammed nachfolgen.

Sinndeutungshorizonte. Daraus ergibt sich als Aufgabe und Ziel religiöser Didaktik die Integration dieser Sinndeutungshorizonte, die ja innerhalb der einzelnen Erfahrungsfelder noch einmal vielfältig-unterschiedlich ausgeprägt und darum umstritten sind, in einer religiösen Haltung, die den Weisungsanspruch der eigenen Glaubensgemeinschaft mit der Achtung vor den Erfahrungen und Einstellungen der anderen verbindet.

4.2 Die wichtigsten Voraussetzungen religiöser Lernprozesse

1. Die hohe Zielsetzung, die wir der religiösen Didaktik zugewiesen haben, kann natürlich nur erreicht werden, wenn jeweils die ganze vielschichtige Weite der Erfahrungsfelder in den Blick genommen wird, wenn also nicht durch das Diktat eines konfessionellen Standpunktes bestimmte Erfahrungsfelder völlig ausgeblendet werden. Offenheit des Wahrnehmungshorizontes ist darum die erste Voraussetzung religiöser Lernprozesse und Wahrnehmungsfähigkeit oberstes Lernziel aller darauf gerichteten Bemühungen.

2. Um die "Zeichen des Ganzen" in den Widerfahrnissen eines gelebten Lebens entdecken zu können, braucht der Mensch Phantasie, als die Fähigkeit des Transzendierens, des Öffnens mitgebrachter Sinndeutungshorizonte. Insbesondere die Aufnahme von Erfahrungen anderer ist ohne Phantasie⁶⁰ nicht möglich. Der Aktionsradius der Phantasie wiederum ist entscheidend dadurch bestimmt, wie reichhaltig das Wahrnehmungsmaterial ist, mit dem sie "gefüttert" wird.

3. Die Verständigung über religiöse Erfahrungen, so hatten wir gesehen, kann nur über das Medium von Bildern gelingen. Religiöse Didaktik muß daher ihr besonderes Augenmerk auf die religiöse Bildersprache richten. Das bezieht sich zum einen auf die Fähigkeit, die überlieferten Bilder der eigenen oder fremder Glaubensgemeinschaften zu entschlüsseln (die in ihnen angezeigten Erfahrungen aufzuspüren), zum anderen geht es, da die überlieferten Bilder veralten, um die Fähigkeit, neue Bilder zu ent-

60 K.E. Løgstrup spricht hier von der "Imaginationsfähigkeit zum Rollentausch": Die Verschiedenartigkeit der ethischen Phänomene, in: NZStH 14 (1972) 266.

decken und zu erproben, also um die Entwicklung und Erprobung eigener religiöser Sprache.⁶¹

4. Sofern Erfahrung die bewußte Verarbeitung von Betroffenen-erlebnissen beinhaltet, gehört zu den grundlegenden Anforderungen religiöser Didaktik auch Kritik. Kritik ist erforderlich,

- um zwischen dem Widerfahrnis von Evidenz und Vorgängen der Autosuggestion oder des religiösen Wahns zu unterscheiden⁶²

- um die jeweils gegenwärtige Gestalt einer Glaubensbewegung auf ihre Übereinstimmung mit ihren eigenen Ursprungsimpulsen hin zu überprüfen⁶³

- um die Überlieferungen und Impulse der eigenen Glaubensgemeinschaft mit denen anderer zu vergleichen, d.h. ihre gegenseitige Infragestellung und Bereicherung zu erproben.

5. Von entscheidender Bedeutung ist die Verständigung über die Kriterien solcher Kritik. Nun leuchtet unmittelbar ein, daß es "objektive", außerhalb der Betroffenenbeziehung religiöser Erfahrungen gewonnene Kriterien nicht geben kann. Sie können nur innerhalb der aufgewiesenen Erfahrungsfelder ermittelt werden, in einem Diskurs, an dem wir immer schon als Betroffene beteiligt sind, in einem schrittweisen Bemühen um Konsens. Die Verständigung über die Kriterien ist darum ein unabschließbarer Prozeß. Die Unsicherheit der etablierten Glaubensgemeinschaften gegenüber den sog. Neureligionen oder auch den Jugendsekten bestätigt dies ja nur zu deutlich. Die Kritik religiöser Erfahrung nimmt an dem Prozeß von Erfahrung selbst teil. Da wir dabei also nicht einen religionskundlich-neutralen, sondern nur einen

61 Th. Eggers hat darum Religionsunterricht als "Fremdsprachen-Didaktik" vorgestellt: "Religionsunterricht heute, für dessen Schüler und ihre Familien Religion und Glaube in der Mehrzahl Fremdsprache sind, kann seine Schüler nicht so behandeln, als seien für sie Religion und Glaube Muttersprache." (Der Religionsunterricht und seine Schüler. Eine Problemskizze, in: Rpb 8/1981, 138-178, hier 166.

62 Vgl. dazu B. Grom, Erfahrung und Glaube, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie. Werkstattberichte, München 1976, 59-81, hier 66ff.

63 Daß ein nur "interpretierender Umgang mit Inhalten...", der vorgegebene Wahrheiten vermitteln soll, dieser Aufgabe nicht gerecht werden kann, liegt auf der Hand. E. Rolinck fordert daher einen "experimentierenden Umgang mit Inhalten...", der nach neuen Möglichkeiten gegenwärtiger religiöser Erfahrung und Praxis sucht: Erfahrung, Kritik und die Inhalte religiösen Lernens, in: G. Stachel u.a. (s.o. Anm. 47) 163.

existentiell-engagierten ("konfessionellen") Standpunkt einnehmen können, ist Toleranz, als die Bereitschaft und Fähigkeit, sich aus dem Erfahrungsschatz anderer Glaubensgemeinschaften bereichern, aber auch infragestellen zu lassen, unabdingbares Gebot aller didaktischen Bemühungen.

6. Lernen - das haben die Sozialisationsforschung und die neuere Lerntheorie eindrucksvoll deutlich gemacht - vollzieht sich in sozialen Bezügen, deren Vernachlässigung gelegentlich zu bemerkenswerten Ausfällen in den religiösen Lernprozessen führt. Daraus folgt zum einen, daß religiöse Didaktik die Konstanz (im negativen Fall: die Instabilität) der Lerngruppe grundlegend in ihre Überlegungen einbeziehen muß. Das ist bei der religiösen Erziehung in der Familie noch relativ eindeutig, wird aber schon in der Schule - in der differenzierten Oberstufe oder in der vom Fachunterricht überwucherten Primarstufe - zum Problem und gerät vollends im Zusammenhang der kirchlichen Verkündigung zur Anzeige eines Defizits: Der Umkreis gemeinsamer Lebensvollzüge in einer sonntäglichen Gottesdienstgemeinde ist in der Regel so gering, daß ein Großteil der Schwierigkeiten kirchlicher Verkündigung hier seine Wurzeln hat.

Wir müssen auch das Lernfeld selbst, z.B. die Schule, daraufhin befragen, inwieweit sie Raum läßt dafür, daß Schüler die Erfahrungen, um deren Erschließung und Bearbeitung religiöse Didaktik sich bemüht, dort originär machen können, inwieweit also Schule nicht nur als Rede-Raum sich darstellt, in dem über Vergebung, Liebe, Barmherzigkeit geredet wird, sondern als Erfahrungsraum, in dem Schülern (und Lehrern!) Vergebung, Liebe, Barmherzigkeit wenigstens ansatzweise widerfahren und eingeübt werden können.⁶⁴

7. Damit verbindet sich ein weiterer Gesichtspunkt, der in der theoretischen Diskussion religionsdidaktischer Konzepte leicht in Vergessenheit gerät, dem aber im Zusammenhang des Erfahrungslernens konstitutive Bedeutung zukommt: die Einübung. Einübung ist nötig zur kritischen Erprobung der Deutungs- und Handlungsmuster, die der Religionsunterricht dem Sinndeutungshorizont der

64 G. Vogelesen hat dies am Beispiel der Freiheitsförderung überzeugend aufgezeigt: Katechese als Vollzug der Glaubensfreiheit, in: Rpb 8/1981, 2-23, bes. 9ff.

in einer Lerngruppe zusammengeschlossenen Menschen anträgt, d.h. auch: zur Einstellung unseres Wahrnehmungshorizontes auf die Zeichen des Ganzen, die es in unserem Leben zu entdecken gilt.⁶⁵ Einübung dient somit zugleich zur Neutralisierung solcher Einflüsse, die dem Ankommen religiöser Verkündigung und der Entdeckung ganzheitlicher Bezüge im Wege stehen. Die aus Gewöhnung aufgebaute Distanz, auch die bewußte Verweigerung von Glaube und Kirche muß als grundlegende (oder auch grundstürzende, jedenfalls ernstzunehmende) Voraussetzung in die religionsdidaktischen Planungen einbezogen werden.

4.3 Standorte und Zielgruppen religiöser Didaktik

Wir haben bisher den Begriff der religiösen Didaktik in einem ganz weitgefaßten Sinne verwendet, um damit anzuzeigen, daß das Erfahrungsprinzip mitsamt den dargestellten Voraussetzungen grundsätzlich für alle Bereiche religiösen Lernens und Lehrens Gültigkeit beansprucht. Es bleibt uns noch die Aufgabe, den Begriff nach den wichtigsten Tätigkeitsfeldern zu differenzieren. Dabei schließen wir uns an die geläufige Unterscheidung von Erziehung, Unterricht und Verkündigung an. Diese Einstellung ergibt sich zum einen aus dem Standort religiöser Didaktik innerhalb einer Erfahrungs- und Verständigungsgemeinschaft (Familie, Gesellschaft, Glaubensgemeinschaft) und dementsprechend wechselnden Ziel- oder Lerngruppen. Sie bezieht sich zum anderen auf die spezifische Gewichtung der Intentionen im Umgang mit den aufgegebenen Erfahrungsfeldern.

1. Religiöse Erziehung vollzieht sich in einer überschaubaren Zuordnung von Bezugspersonen, vorwiegend, aber nicht nur in der Familie. Ihr besonderes Interesse richtet sich auf die Erschließung grundlegender Erfahrungen wie Geborgenheit, Vertrauen, Ver-

65 O. Betz, Religiöse Erfahrung. Wege zur Sensibilität, München 1977, 71ff hat eindrucksvoll herausgearbeitet, wie eine mir zu-nächst "fremde" biblische Geschichte zur "Schlüsselgeschichte" werden kann, die mir die Begegnung mit mir selbst eröffnet. Vgl. auch E. Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg/Basel/Wien 1979, 37ff. H. Sundén hat den gleichen Gedanken auf die von der Bibel bereit-gestellte "Rolle Gott" bezogen: Indem der Bibelleser sich in die Situationen und Bilder der biblischen Geschichten hinein-spielt, nimmt er gewissermaßen das Handeln Gottes vorweg. Er übt sich darin ein, die Widerfahrnisse seines Lebens unter dem Ge-sichtspunkt des vorweggenommenen Handelns Gottes zu durchleben, also in ihnen den handelnden Gott (wieder) zu entdecken: Gott erfahren. Das Rollenangebot der Religionen, Gütersloh 1975, (=GTB 98), 39ff.

gebung, auf die Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit und Phantasie, auf das Erlernen religiöser Bildersprache sowie auf das Einüben religiöser Handlungsformen. Religiöse Erziehung vermittelt die elementaren Orientierungen für den Sinndeutungshorizont eines Menschen.

2. Religionsunterricht hat seinen Platz innerhalb einer größeren Erfahrungs- und Verständigungsgemeinschaft. Er richtet sich an eine Zielgruppe, die von einer grundlegenden Erschließung religiöser Erfahrungen bereits herkommt.⁶⁶ Unterricht setzt diesen Prozeß fort, nimmt also insofern an dem Geschehen von Erziehung teil, richtet aber sein Augenmerk stärker auf die Bearbeitung dieser Erfahrungen, hat also ein ausgeprägt kritisches Gefälle, wobei auch hier die Einübung nicht fehlen darf. Die Auswahl der Inhalte aus den verschiedenen Erfahrungsfeldern und ihre Anordnung in der zeitlichen Abfolge des Unterrichts ist abhängig von dem Bezugsfeld, in dem der Unterricht stattfindet (Schule oder Kirche).

Wir betonen noch einmal ausdrücklich, daß auch die Theologie, wie wir sie an den Universitäten betreiben, ihren Standort in diesem Felde religiöser Didaktik hat, daß sie sich darum nicht in den Innenraum reiner Lehre zurückziehen darf.⁶⁷ Wir besitzen überhaupt keinen (verständlichen) theologischen Satz, der nicht aus Erfahrung gewonnen wäre.⁶⁸

66 Dies gilt auch dann, wenn in einer Familie diese Erschließung gar nicht vorsätzlich betrieben oder sogar ausdrücklich verweigert wird. Auch die nicht in religiöser Sprache verbalisierten Erfahrungen mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen erschließen dem Kind, woran diese sich in ihrem Leben letztlich orientieren.

67 H.-M. Barth hat - bezogen auf eine "Kampfformel" Luthers, nach der allein die Erfahrung den Theologen "macht" - daran erinnert, daß auch der Theologe nicht nur Erfahrungen bearbeitet, sondern sich in Gebet, Meditation und Anfechtung selbst in den Vorgang von Erfahrung hineinnehmen lassen muß: Erfahrung, die der Glaube bringt. Beobachtungen zu einer These Martin Luthers, in: WPKG 69 (1980) 567-579.

68 In meinem Buch "Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23) habe ich den Versuch unternommen, den Erfahrungsansatz für die theologische Bearbeitung der christlichen Glaubensüberlieferung geltend zu machen. Daß man trotz dieser erklärten Absicht kirchlicherseits das Buch wie eine "Kirchliche Dogmatik" befragt und "Defizite" im Sinne überkommener Lehrformeln aufgespürt hat, zeigt, wie dringend die Frage nach dem Standort wissenschaftlicher Theologie einer Klärung zugeführt werden muß.

3. Religiöse Verkündigung schließlich wendet sich an Erwachsene. Sie zielt auf Vergewisserung der innerhalb einer Glaubensgemeinschaft grundlegend gemeinsamen Orientierungen unseres Sinn-deutungshorizontes, als Zusage von Heil oder als Aufruf zur Umkehr oder als (aus der Gemeinde ausschließende) Ansage von Gericht. Wendet sich die Verkündigung nach außen oder an Kinder, so richtet sich ihre Intention vorwiegend auf die Betroffenheit der Angeredeten durch die mitgeteilten Erfahrungen. Sie gewinnt dann wieder stärker den Charakter der Erschließung.

5. Religionsdidaktische Konkretionen

Die Folgerungen, die sich aus der Verankerung des Erfahrungsbezuges im Ansatz religiöser Didaktik für die Praxis, z.B. des Religionsunterrichts, ergeben, sollen abschließend an ein paar, aus dem Erfahrungsfeld der christlichen Überlieferung ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden.

Die am weitesten reichende Folgerung betrifft die Sprachebene dieses Unterrichts: Wir können nicht von Gott an sich (was Gott ist oder denkt oder tut), sondern nur davon erzählen, wie Menschen Gott erfahren haben und erfahren. Daß Gott z.B. "die Israeliten" aus ägyptischer Sklaverei herausgeführt habe, ist, für sich genommen, ein unsinniger Satz. An welchen Erfahrungen wollte man das verifizieren? Anders ist es jedoch, wenn das spätere Israel sagt: "Als wir noch Sklaven waren..." (Dtn 26,5ff; vgl. 5,21ff). Dieses identifizierende "wir" (das auch Menschen einschließt, die gar nicht dabei waren, die aber an den Folgen und Grundorientierungen jener Erfahrung teilhaben) legitimiert die Rede von den "großen Taten Gottes". Wir dürfen nicht versuchen, isoliert an Gott auszusagen, was nur als Betroffenheit von Menschen durch diesen Gott überhaupt zur Sprache gebracht werden kann.⁶⁹

Entsprechend kann auch die Gottessohnschaft des Jesus von Nazareth nicht als Anfangssatz unterrichtlichen Redens von Jesus einge-

⁶⁹ Hat nicht die Fremdheit vieler biblischen Geschichten, die uns in der didaktischen Vermittlung so große Mühe macht, ihren Grund auch darin, daß wir jene Geschichten nicht mehr als unsere Geschichte annehmen und erzählen, daß wir kaum mehr darauf eingestellt sind, unsere gegenwärtigen Erfahrungen und Orientierungen darin vorweggenommen zu finden? Hier macht sich der weitgehende Ausfall konkret erfahrener Glaubensgemeinschaft bei unseren Schülern besonders schmerzlich bemerkbar.

führt werden, sondern wir zeigen an den Erfahrungen von Menschen, die Jesus begegnet sind, wie Jesus zum Gottessohn geworden ist für viele - für andere nicht.⁷⁰ Wir befinden uns durchaus im Einklang mit dem Zeugnis des Neuen Testaments, wenn wir die Zumutung des Glaubens nicht an Jesu besonderer Herkunft oder Fähigkeiten festmachen, sondern an dem neuen Leben, das Jesus verheißen und zu dem er aufgerufen hat, also an den erfahrbaren Inhalten seines Redens und seines Tuns und Erleidens.

Auch die Auferweckung Jesu kann nicht einfach als "Heilstat-sache", d.h. als für sich zu betrachtendes, allem Zweifel ent-hobenes Ereignis aufgefaßt werden, schon gar nicht als eine Tat Jesu selber (das würde die Realität seines Todes negieren). Was immer sich abgespielt haben mag in jenen Tagen nach der Hinrichtung Jesu, die in den Ostergeschichten greifbaren Auswirkungen jener Widerfahrnisse - der neue Sinn, den Jesu Tod für diese Menschen gewann, die neue Rolle, in die sie sich anstelle und im Namen Jesu hineingestellt fanden - machen es uns möglich, die Auferweckung Jesu als Erfahrung der von dem Gott Jesu über dessen Tod hinaus betroffenen Jünger (oder solcher Menschen, die dadurch zu Jüngern wurden) zu erschließen.⁷¹

Das historisierende Mißverständnis, das um die Zusammengehörigkeit von Bekenntnis und Erfahrung nicht mehr (oder noch nicht) weiß, belastet auch die unterrichtliche Bearbeitung der Wunder-geschichten. Solange die abstrakte Frage nach der Tatsächlichkeit des Geschehens (Ist oder hat Jesus tatsächlich...?) den Zugang bestimmt, müssen uns diese Geschichten verschlossen bleiben. Fragen wir dagegen nach den Menschen, denen ein Wunder widerfahren ist, so gewinnen wir sichere - und überprüfbare - Anhaltspunkte, sei es, daß wir von den Menschen erzählen können, denen durch die Zuwendung Jesu Heilung geschenkt worden ist und die durch das erfahrene Wunder in die Nachfolge gerufen wurden, sei es, daß

70 Vgl. dazu den Abschnitt: Dreimal "Sohn Gottes", in meinem Buch: Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23), 108ff. Es zeugt von einer tiefen Einsicht, daß das Markusevangelium das unverschlüsselte Bekenntnis "Wahrlich, dieser Mensch ist Gottes Sohn gewesen" (15,39) ans Ende gestellt hat, nicht an den Anfang; im Unterschied zu den Evangelien der nächsten Generation (Lk und Mt), die dem historisierenden Mißverständnis der Glaubensüberlieferung, jedenfalls für den heutigen Leser, Vorschub leisten.

71 Vgl. dazu das Kapitel: Kreuz und Auferstehung, in: Christentum - was ist das?, ebd. 94ff.

sich uns diese Geschichten als Bilder enthüllen, als Gleichnisse, die alle Glieder der Gemeinde aus eigener biographischer Erfahrung zu lesen (d.h. zu füllen) vermochten.⁷² So wird ja die Erzählung von der Sturmstillung (Mt 8,23ff) schon seit langem auf das in den Stürmen der Christenverfolgung auf den Wellen schaukelnde Schiff der Gemeinde bezogen. Und auch die Geschichte (besser: der theologische Traktat) von der Auf-erweckung des Lazarus (Joh 11) mutet uns nicht zu, als historisch geschehen zu akzeptieren ("Bei Gott ist nichts unmöglich!"), was gegen allen Augenschein ist, sondern diese Geschichte erzählt von einer Erfahrung, die die ersten Christen, die ja in einer missionarischen Situation lebten, alle gleichsam am eigenen Leibe erfahren haben: der in der Taufe vollzogenen Erweckung zu einem neuen Leben, von dem her sich das alte Leben als Tod, ja Verwesung, enthüllte (vgl. auch Lk 15,24).⁷³

Prof. Dr. Hans Grewel
Bittermarkstraße 27
4600 Dortmund 50

72 Daß Jesus selber die ihm geschenkten Heilungen als "Zeichen" der Gottesherrschaft angesehen hat, ist also unmittelbar didaktisch umzusetzen.

73 Vgl. dazu meine Beiträge: Wundergeschichten im Religionsunterricht, in: Informationen zum Religionsunterricht 12. (1980) H. 2, 1-8; Lazarus wird totgeschwiegen. Anmerkungen zu einer vergessenen Wundergeschichte in didaktischer Absicht, in: ZRelPäd 34 (1979) 199-201, sowie I. Baldermann. Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980, 119-130.