

# Der Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik – historisch-systematische Perspektiven

David Käbisch

Denken, Fühlen und Handeln sind drei Grundfunktionen des seelischen Lebens. Zur Theologie gehört daher von jeher die Aufgabe, das Verhältnis dieser Grundfunktionen zu beschreiben und auf den christlichen Glauben zu beziehen: Ist der Glaube eher eine Angelegenheit des Denkens, des Fühlens oder des Handelns? Bestimmen stärker Denkprozesse (z. B. die Reflexion über Glaubens*inhalte*) oder bestimmte Gefühlslagen (z. B. das Hoffen als Glaubens*akt*) das Handeln? Und kann angesichts kulturell bedingter Gewohnheiten und religiöser Verhaltensmuster (z. B. bei Ritualen wie dem Weihnachtsfest) überhaupt vom Handeln gesprochen werden, wenn bei diesem *per definitionem* eine Wahlfreiheit und individuelle Entscheidung vorauszusetzen ist?

Diese Fragen, die um weitere ergänzt werden müssten,<sup>1</sup> führen nicht nur in das thematische Zentrum theologischer Anthropologie und Ethik, sondern auch zum Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik. Wilhelm Dilthey, der den Erlebnisbegriff in den Geisteswissenschaften maßgeblich geprägt hat, versteht unter einem Erlebnis die Einheit aller Grundfunktionen des seelischen Lebens zu einem bestimmten Zeitpunkt, d. h. unter zeitlich und räumlich definierten kulturellen Bedingungen. Folgt man dieser vorläufigen Definition, dann können erlebnisorientierte Ansätze daraufhin untersucht werden, wie sie das Zusammenspiel von Denken, Fühlen und Handeln beim

---

<sup>1</sup> Denken, Fühlen und Handeln sind wichtige, aber keineswegs die einzigen Funktionen des seelischen Lebens. Kirsten Huxel unterscheidet des Weiteren das Denken / Vorstellen, das Fühlen / Empfinden und das Beghären / Wollen sowie als höhere Bewusstseinsformen das subjektive (soziale / religiöse) Bewusstsein, das objektive Bewusstsein (das ästhetische Bewusstsein / Wissen) sowie das Handeln in verschiedenen Formen (z. B. das symbolisierende und das organisierende Handeln). Vgl. Kirsten Huxel: *Ontologie des seelischen Lebens. Ein Beitrag zur theologischen Anthropologie im Anschluss an Hume, Kant, Schleiermacher und Dilthey. Religion in philosophy and theology* 15. Tübingen 2004, S. 360–388.

religiösen Erlebnis bestimmen, an welchen Lernorten Erlebnisse eine Rolle spielen sollen und welche zeitlichen Kontexte dafür vorgesehen sind.

Ausgehend von Diltheys Erlebnisbegriff ergibt sich neben der Frage nach dem Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln noch der Zusammenhang von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen als eine weiterführende Frageperspektive. Nach Dilthey konstituiert diese Trias den Erfahrungsprozess. Erlebnisse und Erfahrungen unterscheiden sich demnach durch den Grad ihrer Artikulation und Reflexion, d.h. Erlebnisse (welcher Art auch immer) werden zu Erfahrungen, indem sie (sprachlich, bildnerisch, musikalisch etc.) zum Ausdruck gebracht und verstanden werden, wobei sich das rückblickende Verstehen nie auf das subjektive Denken, Fühlen und Handeln an sich, sondern immer nur auf deren kulturell bedingte und historisch vermittelte Ausdrucksformen beziehen kann.

Die Unterscheidungen von Denken/Fühlen/Handeln und Erlebnis/Ausdruck/Verstehen sind nicht nur für die geisteswissenschaftliche Psychologie und Hermeneutik, sondern auch für die geisteswissenschaftliche Pädagogik grundlegend, die mit Eduard Spranger, Herman Nohl und Theodor Litt das pädagogische Denken in Deutschland nachhaltig geprägt hat. Um in diesem theoriegeschichtlichen Kontext den Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik beschreiben zu können, ist eine weitere Unterscheidung hilfreich: die Unterscheidung von Gegenstand, Ziel und Methode. Von einem *Erlebnis als Unterrichtsgegenstand* kann dann die Rede sein, wenn Schüler Erlebnisberichte (z.B. über den Besuch einer Moschee) schreiben, das Denken, Fühlen und Handeln biblischer Gestalten rekonstruieren (z.B. das Handeln des Vaters und die Gefühle des Bruders in der Erzählung »Vom verlorenen Sohn« Lk 15) oder Lebensgeschichten im Licht des christlichen Glaubens deuten (z.B. die Bewahrung in einer schwierigen Situation als Wunder). Während das beschriebene, rekonstruierte und gedeutete Erlebnis stets in der Vergangenheit liegt, steht das *Erlebnis als Unterrichtsziel* noch bevor. Hier geht es beispielsweise darum, dass Schüler mit dem Besuch eines Kinderhospizes eine Situation erleben, die ihr Denken, Fühlen und Handeln anregt und – so eine pädagogische Erwartung von Lehrenden – verändern kann. Die gängige Unterscheidung von kognitiven, affektiven und pragmatischen Lernzielen lässt sich damit auf das Beispiel beziehen, da die Schüler beim

gemeinsamen Hospizbesuch eine diakonische Einrichtung kennenlernen, Mitgefühl entwickeln und Handlungsmöglichkeiten entdecken können. Erwähnt sei schließlich noch das *Erlebnis als Unterrichtsmethode*, bei dem das Erlebnis selbst nicht thematisch wird, sondern als Mittel zum Erreichen des eigentlichen Stundenziels dient.

Mithilfe der genannten Unterscheidungen kann der Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik differenziert beschrieben werden, ohne damit den Anspruch erheben zu wollen, alle historischen und systematischen Fragen auch nur annähernd erfasst zu haben. Mit dem Denken, Fühlen und Handeln kommen dabei im Folgenden drei wichtige Dimensionen des seelischen Lebens (und damit auch der religiösen Erfahrung) in den Blick (1.). Anschließend werden die von Dilthey eingeführten Begriffe »Erlebnis«, »Ausdruck« und »Verstehen« als Aspekte religiösen Lernens vorgestellt (2.). In systematischer Perspektive geht es schließlich darum, Gegenstand, Ziel und Methode erlebnisorientierter Ansätze zu präzisieren (3.). Dabei wird zusammenfassend auch danach zu fragen sein, inwieweit der Erlebnisbegriff nicht nur für die theologische Selbstreflexion des christlichen Glaubens, sondern auch für die Religionspädagogik unverzichtbar ist (4.).

## 1 Denken, Fühlen und Handeln: Dimensionen religiöser Erfahrung

Kaum eine wissenschaftliche Veröffentlichung zur Erlebnispädagogik kommt heute ohne den Hinweis aus, dass Wilhelm Dilthey als einer ihrer Begründer gelten kann. Weniger bekannt scheint demgegenüber der religionsphilosophische Kontext seiner Überlegungen zu sein, wie ihn u. a. Matthias Jung in seinen Grundzügen rekonstruiert hat.<sup>2</sup> Diese Beobachtung ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich für die Beschäftigung mit dem Thema: Erstens erklärt sie die frühe, heute aber weitgehend vergessene Diltheyrezeption in der evangelischen Religionspädagogik;<sup>3</sup> zweitens liefert sie eine mögliche Erklä-

---

<sup>2</sup> Matthias Jung: Erfahrung und Religion. Grundzüge einer hermeneutisch-pragmatischen Religionsphilosophie. Alber-Reihe Thesen, 2. Freiburg im Breisgau / München 1999.

<sup>3</sup> Zur Diltheyrezeption bei Richard Kabisch und Friedrich Niebergall vgl. Matthias Heesch: Lehrbare Religion? Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr

nung dafür, dass die Erlebnispädagogik eine mit religiösen Konnotationen verbundene Reformbewegung war;<sup>4</sup> drittens dokumentiert sie die theologischen bzw. religionsphilosophischen Wurzeln eines pädagogischen Leitbegriffs,<sup>5</sup> und viertens macht sie deutlich, dass der Erlebnisbegriff kein Thema ist, das gleichsam von außen an die Religionspädagogik herangetragen wird, sondern eine ihrer Kernfragen betrifft: die Möglichkeit religiöser Erfahrung unter den Bedingungen einer historisch gewachsenen Religionskultur.

Aus den genannten Gründen erscheint die Beschäftigung mit Diltheys Denken als eine Voraussetzung, um den Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik beschreiben zu können. Besonders aufschlussreich sind dabei als Bezugs- und Vergleichsautoren Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher und William James, da Dilthey deren Erfahrungsbegriffe unterschiedlich rezipiert und kritisiert hat, um die rationale, emotionale und pragmatische Dimension religiöser Erfahrung herauszustellen.<sup>6</sup>

## 1.1 Die rationale Engführung der Erfahrung: Wilhelm Diltheys Kantkritik

Mit seiner 1883 erschienenen »Kritik der historischen Vernunft« verweist Dilthey auf Immanuel Kants *Kritik der reinen Vernunft* und benennt damit

---

Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friedrich Niebergalls. Theologische Bibliothek Töpelmann, 80. Berlin / New York 1997, S. 138–148.

<sup>4</sup> Vgl. Ralf Koerrenz: Religion als kulturelle Grundierung pädagogischer Reform. In: Michael Wermke (Hrsg.): Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge. AHRp, 8. Jena 2010, S. 15–30. Ferner Meike Sophia Baader: Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim / München 2005, S. 206: »Auffällig ist, daß alle hier analysierten Texte einem Religionsverständnis anhängen, das Religion zu einer Sache des Herzens erklärt und mit Gefühl, Erlebnis, Empfinden assoziiert.«

<sup>5</sup> Die Begriffsgeschichte könnte damit eine weiterführende Methode sein, um die religiösen Wurzeln und Dimensionen der Pädagogik aufzuweisen. Vgl. dazu Friedrich Schweitzer: Die religiöse Dimension der wissenschaftlichen Pädagogik in der Pluralität – Traditionen, Herausforderungen, Lösungsmodelle. In: Hans-Georg Ziebertz / Günter R. Schmidt (Hrsg.): Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Religion in pluraler Gesellschaft, 9. Gütersloh / Freiburg im Breisgau / Basel / Wien 2006, S. 88–99.

<sup>6</sup> Dazu ausführlich David Käbisch: Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive. Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, 6. Tübingen 2009, S. 67–135.

den wichtigsten Kritikpunkt an dessen Erfahrungsbegriff: Kant habe die konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge ausgeblendet, in denen Menschen ihre Erfahrungen generieren.<sup>7</sup> So ist für Kant die Erfahrung weitgehend ein Synonym für empirische Erkenntnis, die sich ausschließlich auf äußere Gegenstände beziehen könne. Der sinnliche Eindruck dieser Gegenstände wird nach Kant mit dem Verstand aktiv bearbeitet, wobei er das Vergleichen, das Verknüpfen und das Trennen als die Verstandesmittel nennt, die den »rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntnis der Gegenstände« verarbeiten.<sup>8</sup>

Für Dilthey handelt es sich bei diesem Erfahrungsbegriff um eine Analyse »des mathematischen und naturwissenschaftlichen Wissens«, mit der die Vielfalt an Lebenserfahrungen in der Geschichte nicht erfasst werden könne. Des Weiteren bewertet er Kants Erkenntnistheorie auch deshalb als eine rationale Engführung der Erfahrung, da emotionale und voluntative Aspekte kaum eine Rolle spielen. Die daraus resultierende Abstraktheit der kantischen Erkenntnistheorie lasse sich daher nur schwer auf konkrete Lebensbezüge, auf die es in den Geisteswissenschaften ankomme, beziehen.<sup>9</sup>

Dilthey legt in seinen Arbeiten auch Wert darauf, den Untersuchungsgegenstand der Geisteswissenschaften mithilfe des Erlebnisbegriffs von den Naturwissenschaften abzugrenzen. Dem Erlebnisbegriff kommt dabei eine grundlegende Funktion zu. Diese bestimmt er in seinen Studien zum *Aufbau der geschichtlichen Welt* folgendermaßen: Die Geisteswissenschaften

---

<sup>7</sup> Zu Diltheys Plan einer neuen »Kritik der historischen Vernunft« vgl. Huxel: *Ontologie des seelischen Lebens*, S. 239–258. Die Formulierung stammt aus der Widmung an den Grafen Paul Yorck von Wartenburg in Wilhelm Dilthey: *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft* (1883). In: Wilhelm Diltheys *Gesammelte Schriften*, Bd. I, Leipzig / Berlin 1923, IX.

<sup>8</sup> Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft* (1781). Nach der 1. und 2. Originalausgabe hrsg. von Jens Timmermann. Philosophische Bibliothek, 505, Hamburg 1998, A 1.

<sup>9</sup> Nicht unerwähnt soll freilich der Umstand bleiben, dass Dilthey sich nicht nur ablehnend, sondern auch zustimmend auf Kants Theorie bezogen hat: Beide wählen die Analyse des Bewusstseins als Ansatz ihrer Theorien, beide beschreiben den menschlichen Geist als einheitlich wirkende Tätigkeit und stellen zudem die Grenzen der Erkenntnisfähigkeit des Menschen heraus. Vgl. dazu Johannes Römelt: *Die Kant-Kritik Wilhelm Diltheys und das Problem der Legitimierung von Erfahrungserkenntnis*. München 1996, S. 33–48.

»beruhen auf dem Verhältnis von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen«<sup>10</sup>. Diese Trias konstituiert für Dilthey einen Weg, der von Erlebnissen zu Erfahrungen führt. Weil zugleich jedes Erlebnis von vorgängigen Ausdrucks- und Verstehensmustern geprägt ist, umgekehrt aber jedes Verstehen auch auf Ausdrucksformen vorgängiger Erlebnisse bezogen bleibt, ergibt sich »als Grundverhältnis von Erleben und Verstehen das Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit.«<sup>11</sup> Erlebnisse können damit als »unselbständige, wengleich unverzichtbare Konstituenten [sic] eines zirkelhaften Auslegungsgeschehens« beschrieben werden.<sup>12</sup>

Die Unterscheidungen unartikuliert / artikuliert und unverstanden / verstanden markieren die Differenz zwischen einem Erlebnis und einer Erfahrung, d. h., Erlebnisse werden nach Dilthey zu Erfahrungen, indem sie artikuliert und verstanden werden. Merkmale eines Erlebnisses sind damit die noch ausstehende Objektivierung (bzw. die fehlende Subjekt-Objekt-Spaltung) und die damit verbundene Vor-Reflexivität.

Ein Ausdruck lässt sich demgegenüber als Verobjektivierung eines Erlebnisses bestimmen, wobei Dilthey drei Ausdrucksarten unterscheidet: erstens Begriffe, Urteile und »größere Denkgebilde«<sup>13</sup>, die die Wissenschaftssprache prägen und konkrete Lebenszusammenhänge abstrahieren, zweitens Handlungen, die auf konkrete Lebenszusammenhänge verweisen, und drittens sogenannte Erlebnisausdrücke, die »den Lebenszusammenhang ihrer Entstehung in ihre Bedeutung aufgenommen« haben wie der Schrei bei einem Schmerz oder ein Liebesbrief.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Wilhelm Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (1910). Einleitung von Manfred Riedel. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 354. Frankfurt am Main <sup>4</sup>1993, S. 157, ferner S. 99: Die Geisteswissenschaften sind im Unterschied zu den Naturwissenschaften »fundiert in diesem Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen. Hier erst erreichen wir ein ganz klares Merkmal, durch welches die Abgrenzung der Geisteswissenschaften definitiv vollzogen werden kann. Eine Wissenschaft gehört nur dann den Geisteswissenschaften an, wenn ihr Gegenstand uns durch das Verhalten zugänglich wird, das im Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen fundiert ist.«

<sup>11</sup> Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt. 1910, S. 176.

<sup>12</sup> Jung: Erfahrung und Religion, S. 36.

<sup>13</sup> Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt. 1910, S. 205.

<sup>14</sup> Ebd., S. 169.

In Entsprechung zu den drei Ausdrucksarten unterscheidet Dilthey drei Arten des Verstehens. Im ersten Fall handelt es sich um einen »bloßen Denkinhalt«, im zweiten um das denkende Nachvollziehen eines konkreten Lebensvollzugs, im dritten um das »Nacherleben« der Situation, die zu dem Ausdruck geführt hat, worin Dilthey die Hauptaufgabe der Geisteswissenschaften sieht: »Nicht begriffliches Verfahren bildet die Grundlage der Geisteswissenschaften, sondern Innwerden eines psychischen Zustandes in seiner Ganzheit und Wiederfinden desselben im Nacherleben.«<sup>15</sup> Mit dieser an Innerlichkeit und Ganzheit orientierten Aufgabenbestimmung der Geisteswissenschaften stellt sich Dilthey in die Denktradition Schleiermachers.

## 1.2 Die emotionale Dimension der Erfahrung: Wilhelm Diltheys Schleiermacherrezeption

Diltheys Denken gewinnt nicht nur durch seine Kantkritik, sondern auch durch seine Schleiermacherrezeption an Kontur. Insbesondere der Vergleich zwischen einem religiösen Erlebnis (im Sinne Diltheys) und einem religiösen Gefühl (im Sinne Schleiermachers) ist dazu geeignet, seinen Begriff religiöser Erfahrung zu präzisieren. So sieht Dilthey das unvergängliche Verdienst Schleiermachers darin, intellektualistische Begründungen von Religion als sekundär gegenüber dem Gefühl erwiesen zu haben. Vor allem habe Schleiermacher gezeigt, wie das Gefühl (im Sinne eines unmittelbaren Selbstbewusstseins) »Tatsachen enthält, welche den Ansatzpunkt allen religiösen Lebens bilden.«<sup>16</sup> Neben dem Gefühl als Bewusstseinszustand

---

<sup>15</sup> Ebd., S. 164 f. Vgl. zu den drei Arten des Lebensausdrucks Matthias Jung: Dilthey zur Einführung. Zur Einführung, 123. Hamburg 1996, S. 167–170.

<sup>16</sup> Dilthey: Einleitung, S. 139, mit Hinweis auf Schleiermacher: Der christliche Glaube (1830/31), § 36 (KGA I/13, Teilband 1, 219, 4–13): »Wir finden uns selbst immer nur im Fortbestehen, unser Dasein ist immer schon im Verlauf begriffen; mithin kann auch unser Selbstbewußtsein, sofern wir, von allem anderen abgesehen, uns nur als endliches Sein setzen [sic], dieses nur in seinem Fortbestehen repräsentieren. In diesem aber auch so vollständig – weil nämlich das schlechthinige [sic] Abhängigkeitsgefühl ein so allgemeiner Bestandteil unseres Selbstbewußtseins ist –, daß wir sagen können, an welchen Ort des Gesamtseins und in welchen Zeitpunkt wir auch möchten gestellt sein, wir würden in jeder vollständigen Besinnung uns immer nur so finden, und daß wir dieses auch immer auf das gesamte endliche Sein übertragen.«

komme Religion jedoch auch in ihrer emotionalen Dimension zum Tragen, wenn Menschen beispielsweise gemeinsam Weihnachten feiern oder nach dem Verlust eines geliebten Menschen in der Religion Trost finden. Diese Dimension ist auch für Dilthey ein wichtiger Bestandteil im Erfahrungsprozess: Denn es sind vor allem emotionale Erlebnisse, die einen religiösen Ausdruck suchen und das darauf bezogene Verstehen anregen.

Der Zusammenhang von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen lässt sich nach Dilthey nicht nur an der Religion, sondern auch an anderen Lebensbereichen wie der Kunst oder der Literatur aufzeigen.<sup>17</sup> Bereits die Beiordnung der Religion zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen zeigt, dass er religiöse Erlebnisse und Erfahrungen nicht unter Sonderbedingungen beschreibt: Denn für alle Erlebnisse und Erfahrungen gelten dieselben immanenten Rahmen- und Entstehungsbedingungen. Demzufolge gibt es kein religiöses Erlebnis ohne vorhergehende Begegnung mit religiösen Begriffen, Urteilen oder Denkgebilden, ebenso kein religiöses Erlebnis ohne Begegnung mit religiösen Handlungen oder religiöser Literatur, bildender Kunst und Musik. Dilthey rechnet also nicht damit, dass einem Menschen in seinem Leben mehr begegnet, als was andere Menschen vor oder neben ihm zum Ausdruck gebracht, überliefert und eventuell auch schon verstanden haben.<sup>18</sup> Im Rahmen seiner Theorie kann Dilthey damit das von Schleiermacher beschriebene Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit nur als »Abhängigkeit zu einer äußeren Organisation der Gesellschaft«<sup>19</sup>, als »Abhängigkeit des Geistigen vom Naturzusammenhang«<sup>20</sup> oder – wie Jung formuliert – als Abhängigkeit »der Kosubjekte in der Interpretationsgemeinschaft des objektiven Geistes«<sup>21</sup> beschreiben.

Neben der Gemeinsamkeit, auf die emotionale Dimension der Religion aufmerksam gemacht zu haben, ist also auch ein gewichtiger Unterschied zwischen Schleiermacher und Dilthey zu konstatieren. Im Kern besteht die Differenz darin, dass Dilthey Religion als ein gesellschaftliches Teilsystem

---

<sup>17</sup> Zu Diltheys Anwendung der historisch-psychologischen Methode bei der Analyse von Kunst, Religion und Philosophie vgl. Huxel: *Ontologie des seelischen Lebens*, S. 251.

<sup>18</sup> Vgl. Jung: *Erfahrung und Religion*. S. 49.

<sup>19</sup> Ebd., S. 64.

<sup>20</sup> Ebd., S. 16.

<sup>21</sup> Ebd., S. 52.



beschreibt, dessen immanente Ausdrucks- und Verstehensformen religiöse Erlebnisse und Erfahrungen bedingen. Während Schleiermacher also die absolute Abhängigkeit des Menschen beschreibt, relativiert Dilthey jegliche Absolutheit und verweist auf historisch bzw. kulturell bedingte Ausdrucks- und Verstehensformen.

### 1.3 Die pragmatische Dimension der Erfahrung: Wilhelm Dilthey und William James im Vergleich

Diltheys Unterscheidung zwischen einem religiösen Erlebnis und einer Erfahrung ist noch heute dazu geeignet, eine begriffliche Orientierung zu geben. Demgegenüber kann im Englischen nicht zwischen einem Erlebnis und einer Erfahrung differenziert werden, da das Wort *experience* sowohl für das subjektive Denken, Fühlen und Handeln an einem bestimmten Zeitpunkt steht (Erlebnis) als auch die rückblickende Artikulation und Reflexion solcher Erlebnisse meinen kann (Erfahrung). Für das Verständnis religiöser Erfahrung ist diese Beobachtung von großer Tragweite, da die meisten deutschen Veröffentlichungen zu diesem Thema unter dem Einfluss von William James' Hauptwerk *The Varieties of Religious Experience* stehen, der religiöse Einzelerlebnisse wie das einer Bekehrung analysiert hat.<sup>22</sup> Das titelgebende Wort *experience*, das in allen deutschen Übersetzungen mit dem Wort »Erfahrung« wiedergegeben wird, hätte daher besser mit »Erlebnis« übersetzt werden müssen, zumal James alle religiösen Ausdrucks- und Verstehensformen (z. B. liturgische Formen und dogmatische Lehrsätze) gegenüber dem ursprünglichen religiösen Erlebnis als sekundär erweisen wollte.

Neben den genannten terminologischen Schwierigkeiten lässt sich sagen, dass alle »wichtigen Gesichtspunkte der aktuellen Debatten um Reichweite und Bedeutung der Rede von religiöser Erfahrung« an den Arbeiten von Dilthey und James aufgezeigt werden können.<sup>23</sup> Dazu gehört u. a. die Frage nach der Bedeutung religiöser Erlebnisse für die individuelle Lebensgestaltung. Für James haben die in den untersuchten autobiografischen Texten

---

<sup>22</sup> Vgl. dazu Gerd Haeffner: Einführung. In: Gerd Haeffner (Hrsg.): *Religiöse Erfahrung II. Interkulturelle Perspektiven*. MPhS, 26. Stuttgart 2007, S. 9–13, hier S. 9.

<sup>23</sup> Jung: *Erfahrung und Religion*. S. 12.

als »Bekehrung«, »Wiedergeburt« oder »Gnadenempfang« beschriebenen Erlebnisse die lebensdienliche Gemeinsamkeit, dass »ein bis dahin gespaltenes Ich, das sich seiner Verkehrtheit, seiner Niedrigkeit und seines Elends bewußt ist, durch festeres Ergreifen religiöser Wirklichkeiten zur inneren Einheit gelangt, so daß es sich nunmehr auf rechtem Wege weiß, sich gehoben und glücklich fühlt«. <sup>24</sup> Im Kern besteht das religiöse Erlebnis damit in einem Gefühlsumschwung, bei dem ein Gefühl von Niedrigkeit, Elend und Unglück in das Gegenteil umschlägt und dieser Vorgang (gleichsam als Kausalattribution) auf Gott zurückgeführt wird. Während Dilthey den kulturimmanenten Zusammenhang von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen nicht verlässt, geht James von religiösen Wirklichkeiten (*religious realities*) aus, denen er den erkenntnistheoretischen Status von sinnlichen Eindrücken zuschreibt. <sup>25</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Dilthey und James für zwei Begriffe religiöser Erfahrung stehen. Für Dilthey ist die zirkuläre Abfolge von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen ein Modus der Lebenserfahrung. Während hier das Moment der kulturimmanenten Prägung, Wiederholung und Kontinuität grundlegend ist, handelt es sich bei den von James beschriebenen Erlebnissen um Ausnahmesituationen, die durch ihre Gefühlsintensität das Denken und Handeln eines Menschen nachhaltig verändern können. Beide Positionen wurden, wie im Folgenden zu zeigen ist, in der evangelischen Religionspädagogik rezipiert.

## **2 Erlebnis, Ausdruck und Verstehen als Aspekte religiösen Lernens: Positionen aus der Theorie- und Problemgeschichte**

Die Begriffe »Erlebnis«, »Ausdruck« und »Verstehen« benennen Aspekte religiösen Lernens, die die religionspädagogische Theoriebildung unter-

---

<sup>24</sup> William James: Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens. Deutsche Bearbeitung von Georg Wobbermin, Leipzig 1907, <sup>2</sup>1914 [engl. 1902], S. 157.

<sup>25</sup> So Filert Herms: Radical Empiricism. Studien zur Psychologie, Metaphysik und Religionstheorie William James'. Gütersloh 1977, S. 238–241.

schiedlich bestimmt haben. Der theorie- und problemgeschichtliche »rote Faden«, der dabei von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur neueren Diskussion gespannt werden kann, lässt sich beispielhaft an dem von Peter Biehl vertretenen Dreischritt von Erfahrung, Gestalten und Deuten verdeutlichen. Biehl versteht darunter einen Lernweg, bei dem Schüler lebensweltliche Erfahrungen (und die damit verbundenen Symbole) wahrnehmen, diese mithilfe eines religiösen oder christlichen Interpretationsrahmens deuten, um abschließend durch kreative Gestaltungsaufgaben zu einem differenzierten Verständnis lebensweltlicher, religiöser und christlicher Erfahrungen (und Symbole) zu gelangen. Biehl selbst hat davon gesprochen, dass über diesen Lernweg »ein Zugang zu der reformpädagogischen Tradition«<sup>26</sup> eröffnet werden konnte, ohne diese Traditionen genau zu benennen. Ausgehend von der diltheyschen Unterscheidung von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen sollen daher im Folgenden drei reformpädagogische Positionen vorgestellt werden.<sup>27</sup>

## 2.1 Das religiöse Erlebnis als Gefühlsumschwung: Richard Kabisch

Das religiöse Erlebnis beschreibt Richard Kabisch in seinem 1910 erstmals erschienenen Hauptwerk *Wie lehren wir Religion?* als einen Umschwung charakteristischer Gefühle. Dazu gehören seiner Meinung nach die Gefühlsgegensätze von Unlust/Lust, Abhängigkeitsgefühl/Freiheitsgefühl, Unruhe/Hebung, Herabsetzung des Ichgefühls/Erhöhung des Ichgefühls, Herabsetzung des Lebensgefühls/Erhöhung des Lebensgefühls, Schwäche/Stärke, Vergänglichkeit/Unvergänglichkeit oder Selbstgefühl/Gottes-

---

<sup>26</sup> Peter Biehl: Art. »Erfahrung«, in: Lexikon der Religionspädagogik. 2001, Sp. 421–426, hier Sp. 421.

<sup>27</sup> Angesichts der Heterogenität reformpädagogischer Ideen soll dabei nur in einem weiten Sinn von Reformpädagogik gesprochen werden. Ertragreicher als die Suche nach (vermeintlich eindeutigen) Epochenabgrenzungen erscheint ohnehin die differenzierende Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten einzelner theologischer oder pädagogischer Topoi. Vgl. dazu Michael Wermke: Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge – Religionspädagogik und Reformpädagogik. In: Michael Wermke (Hrsg.): Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge. AHRp, 8. Jena 2010, S. 5–9. Zur systemtheoretischen Interpretation aller Pädagogik als Reformpädagogik vgl. Kabisch: Erfahrungsbezogener Religionsunterricht, S. 143–150.

gefühl.<sup>28</sup> Kein Einzelgefühl, sondern erst der Umschwung zwischen zwei Gefühlsgegensätzen konstituiert demnach das religiöse Erlebnis, wobei Kabisch in diesem Zusammenhang explizit auf William James verweist.<sup>29</sup> Kabischs Zustimmung bezieht sich vor allem auf dessen Beschreibung des religiösen Erlebnisses, wie es bei einer Bekehrung mustergültig hervortrete. Ein religiöses Erlebnis ist demnach »eine freudige, befreiende, die körperliche Kraft fördernde Erregung, die uns wie ein tonisches Mittel erfrischt.«<sup>30</sup>

Bezogen auf das Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln lässt sich damit sagen, dass Kabisch das Gefühl betont. Auch wenn er sich damit in die Denktradition Schleiermachers stellt, kritisiert er im Kern dessen Religionsbegriff:

»Ich kann nicht mehr mit Schleiermacher das Abhängigkeitsgefühl allein als ausreichend für die Beschreibung des religiösen Vorgangs ansehen. Es ist nur die unerlässlich erste Hälfte. Aber aus dem Abhängigkeitsgefühl muß durch die religiöse Verbindung mit der oberen Welt das Erhebungsgefühl hervorgehen. Zum religiösen Erlebnis gehört beides, das Niederknien und das Wiederaufstehen.«<sup>31</sup>

Im Vergleich mit Schleiermacher lassen sich weitere Charakteristika von Kabischs Erlebnisbegriff benennen: Schleiermacher versteht unter einem Gefühl einen Bewusstseinszustand (z. B. das Bewusstsein schlechthinniger Abhängigkeit), der das Denken und Handeln eines Menschen bestimmt und das gesamte Leben grundiert. Kabisch orientiert sich demgegenüber an dem physiologischen Gefühlsbegriff von Wilhelm Wundt, der die Erregung, die Spannung und die Lust als drei Zustandsqualitäten von Gefühlen unterscheidet. Jede Zustandsqualität kann graduell gesteigert werden, an einen

---

<sup>28</sup> Richard Kabisch: *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*. Göttingen 1910, <sup>3</sup>1913, <sup>7</sup>1932, S. 24, 31, 33, 37 und 40 (zitiert wird die 7. Auflage, die mit der 3. identisch ist).

<sup>29</sup> Ebd., S. 24.

<sup>30</sup> James: *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit*, S. 391, zitiert in Kabisch, *Wie lehren wir Religion?*, S. 24.

<sup>31</sup> Kabisch, *Wie lehren wir Religion?*, S. 33.

Nullpunkt kommen oder in das jeweilige Gegenteil umschlagen.<sup>32</sup> Wundts Gefühlstypologie ist damit die Basis für Kabischs Beschreibung religiöser Erlebnisse, die er damit zu einer physiologisch messbaren und pädagogisch operationalisierbaren Größe erklärt.<sup>33</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kabisch unter einem religiösen Erlebnis den Umschwung eines Gefühls in sein Gegenteil in konkreten Lebens- bzw. Unterrichtssituationen versteht. Die religiöse Erfahrung meint hingegen das tradierte Wissen einer Religion, wie solche Erlebnisse zum Ausdruck gebracht und ermöglicht werden können. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen, die nach Dilthey den Erfahrungsprozess ausmachen, lässt sich das von Kabisch formulierte Ziel des Unterrichts – die »Vermittlung religiöser Erfahrung«<sup>34</sup> – genauer fassen: Der Religionsunterricht soll »objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen«.<sup>35</sup> Der Ausdruck »religiöse Erfahrung« bezieht sich auf die Vermittlung objektiver Religion, d. h. auf die religiösen Vorstellungen und Lehren, die religiöse Erlebnisse zum Ausdruck bringen und – so die Hoffnung Kabischs – auch erzeugen können. Der Religionsunterricht soll demnach religiöse Erfahrung (objektive Religion) vermitteln, um religiöse Erlebnisse (subjektive Religion) zu ermöglichen.

## 2.2 Ausdruck und Gestaltung religiöser Erlebnisse: Otto Eberhard

Trotz seiner »Fragwürdigkeit als Modewort« ist das Erlebnis für Otto Eberhard ein wichtiger pädagogischer Begriff, um dem »Historismus gegenüber ein neues lebensnahes Bildungsdenken« zur Geltung zu bringen.<sup>36</sup> Ausgehend von Diltheys Unterscheidung von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen beschreibt er eine Reihe von Grundeigenschaften, die seiner Meinung nach das Erlebnis im geisteswissenschaftlichen Sinn prägen und für die Pädagogik von Bedeutung sind. Wichtig ist ihm insbesondere die Unmittelbarkeit des

---

<sup>32</sup> Ebd., S. 20.

<sup>33</sup> Vgl. Heesch: *Lehrbare Religion?*, S. 194.

<sup>34</sup> Kabisch: *Wie lehren wir Religion?*, S. 99.

<sup>35</sup> Ebd., S. 99.

<sup>36</sup> Otto Eberhard: *Art. Erlebnis/Erlebnisunterricht*. In: Hermann Schwartz (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon*. Bd. 1. Bielefeld 1928, S. 1229–1239, hier S. 1229 f.

Denkens, Fühlens und Handelns im Erlebnis, die sich erst »im Ausdruck Gegenständlichkeit« verschaffe: »Durch seinen Objektivationsdrang tritt das Erlebnis aus der subjektiven Zuständigkeit heraus und gewinnt in Ausdruck oder Handlung Gestalt«<sup>37</sup>, worin Eberhard den bildungstheoretischen Ansatzpunkt für die künstlerischen Fächer (ausdrucksorientierter Unterricht) und die Arbeitsschule (handlungsorientierter Unterricht) erblickt. Hier geht es ihm primär darum, mit Schülern einen Lernweg zu beschreiten, der vom eigenen Erlebnis über die Gestaltung dieser Erlebnisse zum Verstehen führt.

Für den umgekehrten Lernweg, der zu den Erlebnissen hinter den tradierten Ausdrucksformen einer Kultur führt, steht demgegenüber die Methode des verstehenden Unterrichts in den geisteswissenschaftlichen Fächern. Hier geht es primär darum, das hinter objektivierenden Ausdrucksformen (Kunst, Literatur, Musik etc.) stehende subjektive Denken, Fühlen und Handeln zu rekonstruieren und damit in seiner psychologischen und historischen Genese zu verstehen. Das Erlebnis kommt damit bei Eberhard als Gegenstand, Ziel und Methode des Unterrichts in den Blick und bildet auch das Zentrum seines religionspädagogischen Denkens. Insbesondere im Arbeitsschulgedanken sah er eine Möglichkeit, die umstrittene Position des Religionsunterrichts in der Schule zu stärken, da Art. 148 III der Weimarer Reichsverfassung diese Unterrichtsform zum Bestandteil der Schule erklärt hatte. Der Arbeitsschulgedanke ist dabei, wie gezeigt, untrennbar mit der von Dilthey ausgehenden Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen verbunden.

### **2.3 Verstehen und Deuten kultureller Ausdrucksformen: Gerhard Bohne**

Gerhard Bohne gehört zu den Religionspädagogen, die sich zeitlebens mit der Genese religiöser Erlebnisse und deren Bedeutung für die religiöse Entwicklung beschäftigt haben. Fragt man bei ihm nach dem Verhältnis von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen im Erfahrungsprozess, so liegt sein Schwerpunkt auf dem Verstehen und Deuten biografischer Erlebnisse und kultureller Zusammenhänge. Bezogen auf Kabisch und Eberhard ergibt

---

<sup>37</sup> Ebd., S. 1231.

sich damit eine doppelte Abgrenzung: Zum einen kritisiert er die Reduktion religiöser Erlebnisse nach dem jamesschen Bekehrungsmodell und zum anderen die Zielvorstellung, dass der Religionsunterrichts selbst Erlebnisse zu inszenieren und zu gestalten hätte.

Bereits in seiner 1929 erschienenen Monografie *Das Wort Gottes und der Unterricht* hatte Bohne gefordert, »echte« biografische Erlebnisse »vom andern her« zu verstehen und der kulturkritischen Deutung des Evangeliums auszusetzen. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat er diese Position zugunsten der »vom andern her« eröffneten Erfahrung stärker profiliert und den Erlebnisbegriff, der für Bohne vor dem Weltkrieg noch positive Konnotationen hatte, gestrichen.<sup>38</sup> In seinen entwicklungspsychologischen Arbeiten ist jedoch erkennbar, dass er sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg der geisteswissenschaftlichen Psychologie verpflichtet fühlte. Wie schon in seiner Dissertation aus dem Jahr 1920/22 begründet er dabei in seinem Aufsatz über *Das religiöse Erleben in der Pubertät* (1957) den vorausgesetzten Begriff des religiösen Erlebnisses:

»Wir haben bis in die letzten Jahrzehnte, von Schleiermacher her kommend, die Religion als eine Sache des Gefühls betrachtet und meinten, in der Wirklichkeit des Gefühls auch die Wirklichkeit der Religion zu erfahren. Danach wäre ein tiefes Gefühlserlebnis, wie etwa das Anhören der Matthäusp passion, ein religiöses Erlebnis, wenn es Gott zum Gegenstand hat oder irgendwie auf höchste Dinge gerichtet ist.«<sup>39</sup>

Bohnes Begriffsklärung orientiert sich an Eduard Sprangers *Lebensformen*, die er seit seiner Dissertation zur theoretischen Grundlage seines pädagogischen Denkens gemacht hatte. Nach Spranger gliedert sich die Kultur in sechs autonome Wertgebiete, die die individuelle Lebensform in unterschiedlichem Maß bestimmen: die Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Sittlichkeit, Kunst

---

<sup>38</sup> Dazu ausführlich Käbisch: *Erfahrungsbezogener Religionsunterricht*, S. 232–235.

<sup>39</sup> Gerhard Bohne: *Das religiöse Erleben in der Pubertät*. In: Erwin Nolte: *Pubertät. Pädagogisch-psychologische und psychiatrische Betrachtungen*. Weinheim / Berlin [1957], S. 84–112, hier S. 84.

und Religion.<sup>40</sup> Individuelle Lebensformen lassen sich demnach nach der Rangordnung der in den Teilsystemen geltenden Werte typisieren. Der *homo oeconomicus* bewertet demnach alles nach dem Prinzip der Nützlichkeit und Rendite, der *homo politicus* nach dem Prinzip von Macht und Einfluss, und der *homo religiosus* zeichnet sich dadurch aus, dass er die Wirtschaft und Politik nach religiösen oder theologischen Prinzipien bewertet. Entscheidend ist nun für Sprangers Typologie individueller Lebensformen, dass die individuelle Rangfolge der Werte eine Folge individueller Werterlebnisse ist.

Bohne bemängelt an diesem Modell das in der Diltheytradition stehende Immanenzprinzip religiöser Erfahrung, das die Ich-Du-Beziehung des Glaubens ausblendet:

»Die Religion gleicht nicht den anderen Kulturgebieten. Während es der Mensch in der übrigen Kultur mit der geschaffenen Welt der Dinge und Menschen zu tun hat, tritt er in der Religion zu einem transzendenten Du in Beziehung. Zwar findet auch seine Gottesbeziehung ihren Niederschlag in Werken der Kultur, im Kultus, in Tempeln und Domen oder auch in theologischen Systemen. Die eigentliche religio aber, die tatsächliche Gottbezogenheit, ist kein Werk des Menschen, sondern sie hat Gott zum Urheber, und der Mensch ist nur der Antwortende.«<sup>41</sup>

Die bereits aus Bohnes Monografie *Das Wort Gottes und Unterricht* bekannte Unterscheidung zwischen einem kulturell bedingten Erlebnis und einer »vom andern her« eröffneten Erfahrung kehrt damit im psychologischen Kontext wieder. Sein kontinuierliches psychologisches Interesse dokumentieren des Weiteren die beiden Artikel zur Kinder- und Jugendpsychologie in der RGG. Das »Erlebnis der Säkularisation des öffentlichen Lebens« beschreibt er hier als die zentrale Herausforderung, da sie ein Gegengewicht zu »der stärksten

---

<sup>40</sup> Eduard Spranger: *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle (Saale) <sup>2</sup>1921. Zur Aktualität dieser Schrift vgl. Jürgen Straub: *Eduard Sprangers geisteswissenschaftliche Psychologie der Lebensformen*. In: Burkhard Liebsch / Jürgen Straub (Hrsg.): *Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften*. Frankfurt / New York 2003, S. 217–296.

<sup>41</sup> Bohne: *Das religiöse Erleben*, S. 85 und 90: »das ist kein unmittelbares Gotteserlebnis, sondern nur Gottesbegegnung in der Vorstellung«.



Gotteserfahrung« sei.<sup>42</sup> Der hier vorausgesetzte Säkularisierungsbegriff bezieht sich auf die von Spranger vertretene Systemtheorie: in dem Maß, in dem sich die Kultur in Teilsysteme wie die der Wissenschaft, Wirtschaft, Politik etc. ausdifferenziert, verliere die Religion im kulturellen Wertsystem an Bedeutung.

### **3 Gegenstand, Ziel und Methode erlebnisorientierter Ansätze: Systematische Perspektiven**

Die Leitbegriffe »Erlebnis«, »Ausdruck« und »Verstehen« haben, wie im vorangegangenen Abschnitt für eine kleine Auswahl an Autoren gezeigt werden konnte, die Theoriebildung in unterschiedlichem Maß bestimmt. Um nun Gegenstand, Ziel und Methode erlebnisorientierter Ansätze näher analysieren zu können, sind die systematischen Überlegungen von David Plüss weiterführend, da er den Zusammenhang von Erlebnis, Deutung und Performanz als das zentrale Thema der Praktischen Theologie beschreibt und dabei auf Dilthey Bezug nimmt.<sup>43</sup> Plüss nennt in diesem Zusammenhang »Bekehrungsberichte, mystische Erlebnisse und ekstatische Glaubenserfahrungen« als Beispiele für religiöse Erlebnisse und folgt damit, wenn auch nicht unkritisch, dem von James etablierten Bekehrungsmodell.<sup>44</sup> Den

---

<sup>42</sup> Gerhard Bohne: Art. »Religionspsychologie. II. Religionspsychologie des Jugendlichen«. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart III (<sup>1</sup>1959), Sp. 1039–1043, hier Sp. 1041. Des Weiteren: Gerhard Bohne: Art. »Kinderpsychologie. II. Religionspsychologie des Kindes«. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart III (<sup>1</sup>1959), Sp. 1289–1291. Bohne hatte sich bereits in den 1920er-Jahren intensiv mit dem Problem der Säkularisierung beschäftigt. Vgl. dazu ausführlich David Käbisch / Michael Wermke: Einleitung. In: Gerhard Bohne: Religionspädagogik als Kulturkritik. Texte aus der Weimarer Republik. Eingeleitet, herausgegeben und kommentiert von David Käbisch und Michael Wermke. Leipzig 2007, S. 15–141, hier S. 105–133.

<sup>43</sup> David Plüss: Religiöse Erfahrung zwischen Genesis und Performanz. Praktisch-theologische Erkundungsgänge. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche, 105 (2008), S. 242–257, insbesondere S. 247 mit Bezug auf Jung; Dilthey zur Einführung, S. 10.

<sup>44</sup> Plüss: Religiöse Erfahrung, S. 249. Zutreffend kritisiert Plüss an James drei Sachverhalte: »(1) Aus heutiger Sicht wirkt James' Vertrauen in seine Daten naiv. Was uns in diesen Schilderungen religiöser Virtuosen vorliegt, sind keine unmittelbaren religiösen Erfahrungen, sondern literarische Formen, die einem bestimmten Darstellungsmodell, nämlich – in der Regel – dem des Bekehrungsberichts, entsprechen. Es handelt sich also um kulturell

Begriff der Deutung, der seiner Meinung nach den zweiten Schritt im Erfahrungsprozess darstellt, vertieft Plüss im Anschluss an Wilhelm Gräß. Dieser versteht Religion als »lebensgeschichtliche Sinndeutung« und die Kirche als einen »Ort religiöser Deutungskultur«, die sich auf individuelle Erlebnisse beziehen müsse.<sup>45</sup> Auch wenn die damit verbundene reflexive Deutungsleistung grundlegend für den Erfahrungsbegriff sei, hält Plüss sie für eine kognitive Verengung, da sie die »performative Dimension religiöser Erfahrung«, d. h. das Fühlen und Handeln bei Ritualen und Gebeten etc., ausblende.<sup>46</sup> Insbesondere dem eigenen Handeln sei daher besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da »der Gläubige den ergreifenden Mächten gegenüber nicht gänzlich passiv ist, sondern diese in der religiösen Praxis aktiv gestaltet«.<sup>47</sup> Menschen haben demnach religiöse Erlebnisse und generieren Erfahrungen, »indem sie Methoden anwenden, Rituale praktizieren, Exerzitien vollziehen«.<sup>48</sup> Explizit religiöse Ausdrucks- und Verstehensformen sind damit für Plüss eine notwendige Voraussetzung für religiöse Erlebnisse und Erfahrungen.

Ausgehend von Plüss' Überlegungen soll im Folgenden die Trias von Erlebnis, Deutung und Performanz auf religionspädagogische Fragestellungen bezogen werden. Das Erlebnis kann dabei als Unterrichtsgegenstand, -ziel

---

vermittelte Textformen, derer sich die Genies des Glaubens bedienen. (2) Das bedeutet zugleich, dass sich die Deutungen in den dargebotenen Schilderungen nicht einfach aus den Erlebnissen selbst ergeben, sondern sich als Symbolisierungsprozesse plausibel mit ihnen verbinden müssen. (3) Auch wenn James das Kultische als sekundäre Gestalt des Religiösen außer Acht lässt, entbehrt sein Erfahrungskonzept des Performativen nicht gänzlich. So imponieren die geschilderten Erlebnisse als hochgradig performative Szenen, die gerade über ihre Performanz funktionieren. Zudem deutet vieles darauf hin, dass die epochale Wirkung, die von den »Varieties« ausging, weniger den theoretischen Konzepten als der performativen Kraft der über viele Seiten geschilderten Szenen geschuldet ist.«

<sup>45</sup> Wilhelm Gräß: Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion. Gütersloh 2000, S. 37 und 79, zit. bei Plüss: Religiöse Erfahrung, S. 251.

<sup>46</sup> Plüss: Religiöse Erfahrung, S. 252.

<sup>47</sup> Plüss: Religiöse Erfahrung, S. 253.

<sup>48</sup> Manfred Josuttis: Heiligung des Lebens. Zur Wirkungslogik religiöser Erfahrung. Gütersloh 2004, S. 19, zit. bei Plüss: Religiöse Erfahrung, S. 253. Vgl. dazu auch die vielfältigen Methoden, Medien und Rituale »für gegenwärtige Erfahrungen mit dem Heiligen« bei Corinna Dahlgrün: Christliche Spiritualität. Formen und Traditionen der Suche nach Gott. Berlin / New York 2009.

und -methode in den Blick kommen: Im ersten Fall geht es darum, Erlebnisse im Religionsunterricht zu deuten, im zweiten, Situationen und Lernorte für religiöse Erlebnisse zu gestalten, und im dritten, Methoden erlebnispädagogischer Praxis auf den Religionsunterricht zu beziehen.

### **3.1 Erlebnis als Gegenstand: Lebensgeschichtliche Sinndeutung im Religionsunterricht**

Ein Anliegen geisteswissenschaftlicher Pädagogik besteht darin, biografische Zeugnisse und andere kulturelle Überlieferungen so im Unterricht zu thematisieren, dass Schüler sie als Ausdruck und Deutung von Erlebnissen nachvollziehen können. Erlebnisse kommen in diesem Fall als Unterrichtsgegenstand in den Blick und konstituieren (in der Terminologie von Otto Eberhard) den verstehenden Unterricht in allen geisteswissenschaftlichen Fächern. Hier geht es, wie gezeigt, vor allem darum, religiöse Kunst, Literatur und Musik etc. als objektivierende Ausdrucksformen religiösen Denkens, Fühlens und Handelns zu verstehen. Im Blick sind dabei explizite Formen von Religion, d. h. in der Regel christlich geprägte Kulturgüter, deren Bildungsgehalt Schüler erschließen und aneignen sollen.

Das von Wilhelm Gräß vertretene Konzept einer lebensgeschichtlichen Sinndeutung im Religionsunterricht steht in dieser hermeneutischen Tradition, unterscheidet sich aber in zwei Punkten davon: erstens geht es ihm primär nicht darum, den wie auch immer qualifizierten Bildungsgehalt christlich geprägter Kulturgüter zu vermitteln, und zweitens teilt er nicht die Reduktion auf explizite Formen von Religion:

»Um Religion geht es angesichts der Tatsache, daß eine Lebensgeschichte in ihrem Sinnzusammenhang verstanden sein will, auch und gerade angesichts des fragmentarischen Charakters, den sie zeigt. Um Religion geht es in den Fragen unserer Sozialbeziehungen, angesichts der Orientierungsprobleme und Wertpräferenzen, die sich uns dabei ergeben, auch und gerade dann, wenn es angesichts disparater Rollenanforderungen schwierig ist, die Balance zu finden zwischen Nähe und Distanz, Trennung und Bindung. In allen Einbrüchen von Fraglichkeit mitten in unserer alltäglichen Lebenspraxis und

nicht erst angesichts der letzten, großen Fragen, kommt Religion ins Spiel. Das gilt für die Lebensgeschichte des einzelnen, das gilt für dessen soziale Beziehungen, gilt für Fragen der Partnerschaft und des Partnerverlustes, gilt für Fragen der Arbeit und der Arbeitslosigkeit, gilt für die Flexibilitäts- zumutungen in der Risikogesellschaft, gilt für die Bruchstellen im sozialen Gefüge, die nach Berufsverlust oder Gesundheitsverlust drohen.«<sup>49</sup>

Ohne die religionstheoretischen und religionsdidaktischen Fragen darstellen zu können, die sich aus diesem anspruchsvollen Konzept ergeben, lässt sich an dieser Stelle sagen, dass Schüler eigene und fremde Erlebnisse (Tod eines Haustieres, Umzug in eine fremde Stadt, Trennung der Eltern etc.) durch einen Akt nachträglicher Deutung als *religiöse* Erlebnisse qualifizieren sollen, da in ihnen der fragmentarische Charakter allen Lebens deutlich wird. Es handelt sich dabei um einen reflexiven Akt der Bedeutungszuschreibung, der die implizit religiöse Dimension des Alltags aufzeigen soll. Dieser Erlebnisbegriff unterscheidet sich grundlegend von dem der performativen Religionsdidaktik, bei der explizite Formen von Religion als Voraussetzung für religiöse Erlebnisse gedacht werden.

### 3.2 Erlebnis als Ziel: Performative Elemente im Religionsunterricht

Die performative Religionsdidaktik verfolgt nach Hans Mendl das Ziel, den Religionsunterricht als einen Ort der Begegnung mit Religion zu gestalten, um den Schülern »Erfahrungsräume des Religiösen« zu eröffnen und ein »Auseinanderdriften von subjektiver und objektiver Religion« zu verhindern: Denn wenn für das subjektive Denken, Fühlen und Handeln die objektiven Ausdrucksformen einer Religion (wie Gebete, biblische Texte, Kasualien, christliche Feiertage etc.) keine Rolle spielen, dann hängen alle Verstehensbemühungen im Unterricht gleichsam in der Luft, ganz gleich, ob es sich um subjektive oder objektive Formen von Religion handelt.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Gräß: Lebensgeschichten, S. 87. Zum Religionsunterricht als einem »Zugang zur Lebensdeutung« ebd. S. 252–264.

<sup>50</sup> Vgl. Hans Mendl: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder. München 2008, S. 78.

Folgt man der Religionshermeneutik Diltheys, dann lässt sich ein Grundsatz performativer Religionsdidaktik bestätigen: Es gibt keine subjektiven religiösen Erlebnisse ohne Begegnung mit objektiven religiösen Ausdrucks- und Verstehensformen. Auch der hermeneutische Grundsatz, nach dem sich das Verstehen nie auf religiöse Erlebnisse »an sich«, sondern immer nur auf deren Ausdrucksformen beziehen kann, lässt sich auf die performative Religionsdidaktik beziehen. Religiösen Ausdrucksformen in Liturgie, Kirchenraum, Kunst, Musik und Film schreibt Hans Mendl daher zu Recht eine hohe Bedeutung für das religiöse Erleben und Lernen zu.<sup>51</sup> Versteht man unter einer religiösen Erfahrung schließlich den Prozess, bei dem religiöse Ausdrucksformen überhaupt erst religiöse Erlebnisse ermöglichen und dazu befähigen, diese zu artikulieren und zu verstehen, dann lässt sich sagen, dass der performative Erlebnis- und Erfahrungsbegriff in der Tradition geisteswissenschaftlicher Psychologie und Pädagogik steht.<sup>52</sup>

Die entscheidende Frage performativer Religionsdidaktik besteht für Mendl weniger darin, ob es sich bei der Erkundung von Kirchenräumen, der Gestaltung einer Andacht oder dem Sprechen von Gebeten um »Als-ob-Erfahrungen« handelt, sondern ob »das lernende Subjekt mit den entsprechenden eigenen Erlebnissen auf diesem Gebiet umzugehen lernt und wie es diese für sich deutet, wie sich also Aktion und Reflexion zueinander verhalten«.<sup>53</sup> Ob aus dem beschriebenen Lernzirkel von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen (bzw. dem Zusammenspiel von Aktion, Expression und Reflexion) tatsächlich religiöse Erfahrungen bei den einzelnen lernenden Subjekten entstehen, entziehe sich zwar der Planung, doch sei die Wiederholung und Einübung in religiöse Lebens- und Ausdrucksformen eine Vorausset-

---

<sup>51</sup> Zum verbalisierten Bekenntnis (als »Sprach- und Sprechausdruck«), zur Macht religiöser Bilder (als »visuelle Expression«) und zum Kunsthandwerk (als »plastischem Ausdruck«) vgl. Mendl: Religion erleben, S. 344–383 und 400

<sup>52</sup> Vgl. Mendl: Religion erleben, S. 72 f.: »Die Erfahrung unterscheidet sich vom Erlebnis und von der Einzelwahrnehmung durch eine größere Komplexität und Konstanz und vom Gefühl durch die Anteile von Reflexivität. Die Art und Weise, wie sich die verschiedenen einzelnen Erlebnisse zu konstanten Deutungsmustern der Wirklichkeit verdichten, kann man als Erfahrung bezeichnen«, mit Bezug auf Werner H. Ritter: Art. Erfahrung. In: Handbuch praktische Theologie, hrsg. von Wilhelm Gräßl und Birgit Weyel. Gütersloh 2007, S. 52–63, hier S. 53.

<sup>53</sup> Mendl: Religion erleben, S. 78.

zung für religiöse Erfahrungen: »Nur durch ein wiederholtes Sich-Einlassen in Erfahrungswelten von Religion werden diese punktuellen Erlebnisse auch zur eigenen, reflexiv befürworteten Erfahrung.«<sup>54</sup> Im Unterschied zum Bekehrungsmodell religiöser Erfahrung wird damit nicht einmaligen Erlebnissen, sondern der Wiederholung und Einübung religiöser Ausdrucksformen eine hohe Bedeutung zugeschrieben.

### 3.3 Erlebnis als Methode: Die Bedeutung außerschulischer Lernorte

Die rückblickende Deutung von Erlebnissen und die auf Erlebnisse zielende performative Religionsdidaktik beziehen sich auf zwei Kompetenzen, die Schüler im Religionsunterricht erwerben und erweitern sollen: ihre religiöse Deutungs- und ihre Partizipationskompetenz. Erlebnisse kommen dabei, wie gezeigt, entweder als Gegenstand oder als Ziel in den Blick, wobei die performative Religionsdidaktik die Deutung der zuvor gemachten Erlebnisse einschließt. Beide Ansätze lassen sich in diesem Sinn als erlebnispädagogisch qualifizieren. Folgt man demgegenüber dem in den Erziehungswissenschaften etablierten Verständnis von Erlebnispädagogik, bei dem Kinder und Jugendliche soziale und kommunikative Kompetenzen beim gemeinsamen Klettern, Segeln oder Problemlösen erwerben sollen, dann lässt sich der Begriff der Erlebnispädagogik nicht ohne Weiteres auf die beschriebenen religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenzen beziehen. Die in der Erlebnispädagogik angestrebte »Entdeckung der Langsamkeit« beim Bergwandern, die »Vertiefung im Dunkeln« bei einer gemeinsamen Höhlenbegehung oder der »Tanz auf dem Wasser« während einer Kajakfahrt stehen vielmehr in der Tradition der Erlebnistherapie Kurt Hahns, die u. a. das Verantwortungsgefühl oder den Umgang mit Konflikten stärken soll.<sup>55</sup>

Gleichwohl lassen sich drei methodische Grundsätze der Erlebnispädagogik auf das Lernen im Religionsunterricht übertragen: Erlebnisse, die das Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen betreffen, erinnern zu-

---

<sup>54</sup> Mendl: Religion erleben, S. 79.

<sup>55</sup> Zu Kurt Hahn und den genannten erlebnispädagogischen Aktivitäten vgl. Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München/ Basel 2008, S. 36–40 und 191–241.

nächst an die *Notwendigkeit ganzheitlichen Lernens* im Sinne einer angemessenen Einbeziehung und Gewichtung kognitiver, emotionaler und pragmatischer Kompetenzen. Diese pädagogische Einsicht korreliert mit der Überzeugung, dass jede Religion eine intellektuelle, experimentelle und konsequenzielle Dimension besitzt, die im Religionsunterricht zu beachten ist. Erlebnisse finden des Weiteren nicht im luftleeren Raum statt, sondern in gestalteten Lernumgebungen. Bezogen auf den Religionsunterricht bedeutet dies, dass erst die *Begegnung mit objektiven Formen von Religion*, d.h. die Auseinandersetzung mit den kulturell vermittelten und historisch bedingten Ausdrucks- und Verstehensformen in theologischen Texten, in der Liturgie, der Kunst, der Musik etc. Erlebnisse ermöglicht, die als religiös qualifiziert werden können. Solche Erlebnisse werden schließlich erst dann zu Erfahrungen, wenn sie zum Ausdruck gebracht und reflektiert werden. Die *theologische Ausdrucks- und Reflexionskompetenz* sollte daher in erlebnisorientierten Ansätzen, die sich der von Dilthey begründeten Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen (bzw. Aktion, Expression und Reflexion) verpflichtet fühlen, besondere Beachtung finden.

Die Erlebnispädagogik verweist nicht nur auf die Notwendigkeit für Ganzheit, Begegnung sowie Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit, sondern auch auf die Bedeutung außerschulischer Lernorte, unter denen die Familie, die Gemeinde und die Medien die wichtigsten für den christlichen Glauben sind: Denn für das religiöse Leben eines Menschen stellen sie einen wichtigen Kontext dar, der vom schulischen Religionsunterricht (trotz performativer Elemente) nicht ersetzt werden kann.

#### **4 Zusammenfassung**

Der Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik, der anhand einer Auswahl an Veröffentlichungen rekonstruiert werden konnte, dokumentiert nicht nur die theoriegeschichtliche Bedeutung geisteswissenschaftlicher Psychologie und Pädagogik, sondern verweist auf die Notwendigkeit eines differenzierten Erlebnisbegriffs für die heutige Theoriebildung. Inwieweit Wilhelm Diltheys Denken einem solchen Erlebnisbegriff weiterführende Impulse zu geben

vermag (oder zumindest das Problembewusstsein dafür schärfen kann), soll abschließend dargestellt werden. Ausgehend von Huxels Untersuchung zur Ontologie des seelischen Lebens soll dabei auch nach den theologischen Implikationen des Erlebnisbegriffs gefragt werden.

1. Die *historische Rekonstruktion* des Erlebnisbegriffs verweist zunächst auf einen gemeinsamen Gegenstandsbezug der untersuchten Ansätze, der sich aus dem jeweils zu bestimmenden Verhältnis von Denken/Fühlen/Handeln, Erlebnis/Ausdruck/Verstehen sowie Gegenstand/Ziel/Methode ergibt. Die Betonung eines bestimmten Aspekts bedeutet keinen Paradigmenwechsel (im Sinne eines revolutionär neuen Gegenstandsbezugs der Religionspädagogik), sondern lediglich eine Akzentverschiebung in einer kontinuierlichen Theorie- und Problemgeschichte.<sup>56</sup> Diese Geschichte als Ressource für aktuelle Theoriediskussionen zu entdecken, erscheint damit auch für die Frage nach dem Verhältnis von Erlebnispädagogik und Religionspädagogik als ertragreich.

2. In den vorgestellten Entwürfen kommt dem religiösen Erlebnis, sei es implizit oder explizit, eine grundlegende *systematische Bedeutung* für das jeweils vorausgesetzte Verständnis von Religionspädagogik zu. So soll der Religionsunterricht für Käbisch religiöse Erfahrung (objektive Religion) vermitteln, um religiöse Erlebnisse (subjektive Religion) zu ermöglichen, wobei er diesen Begriff in Anlehnung an William James als einen charakteristischen, zeitlich begrenzten Gefühlsumschwung beschreibt. Für Eberhard stehen hingegen die beiden Lernwege im Mittelpunkt, die vom Erlebnis zum Ausdruck und Verstehen in den künstlerischen Fächern und vom Verstehen kultureller Ausdrucksformen (und der dahinterstehenden Erlebnisse) in den geisteswissenschaftlichen Fächern führt. Bohne macht demgegenüber auf zwei Probleme aufmerksam, die noch heute von Bedeutung sind: die Reduktion religiöser Erlebnisse auf bekehrungsähnliche Situationen mit einem emotionalen Ausnahmecharakter (versus Käbisch) und das Immanenzprinzip religiöser Erfahrung, wenn diese nur im hermeneutischen Zirkel von Erlebnis, Ausdruck

---

<sup>56</sup> Vgl. zu dieser Einschätzung Bernd Schröder: Katechetik und Religionspädagogik. In: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hrsg.): Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte. Arbeiten zur praktischen Theologie, 33. Leipzig 2007, S. 685–733, sowie Käbisch: Erfahrungsbezogener Religionsunterricht, S. 310–318.



und Verstehen und nicht als eine »vom andern her« eröffnete Erfahrung gedacht wird (versus Eberhard).<sup>57</sup> Bei allen drei Autoren begegnet damit der Anspruch, die geisteswissenschaftliche Psychologie als Grundwissenschaft der Theologie und Religionspädagogik zu entfalten bzw. zu modifizieren.

3. Die in den untersuchten Entwürfen erkennbare Grundlegungsfunktion des religiösen Erlebnisses impliziert ein bestimmtes *Verständnis der Theologie* und ihres Untersuchungsgegenstandes: Denn Dilthey, der die Theologie zu den Geisteswissenschaften rechnet, hat »deren Angewiesenheit auf die Klärung der in ihnen vorausgesetzten psychologischen Annahmen für einen kontrollierten Fortgang der wissenschaftlichen Arbeit der Theologie genauso wie bei allen anderen Geisteswissenschaften als notwendig erachtet.«<sup>58</sup> Diese bereits von Schleiermacher in Angriff genommene Durchführung der Theologie als (geisteswissenschaftliche) Theorie des religiösen Bewusstseins und seiner symbolischen Ausdrucksgestalten findet seit einigen Jahren verstärkte Aufmerksamkeit in der Religionspädagogik.<sup>59</sup> Durch eine differenzierte Beschreibung der Schleiermacher- und Diltheyrezeption in der Religionspädagogik könnte diese Diskussion an historischer Tiefenschärfe gewinnen.

4. Der Erlebnisbegriff bedeutet in solchen Ansätzen, in denen er eine *pädagogische Grundlegungsfunktion* übernimmt, eine doppelte Selbstbeschränkung: einerseits auf die psychologisch und soziologisch beschreibbaren Dimensionen von Religion (d. h. auf das Denken, Fühlen und Handeln religiöser Menschen unter bestimmten kulturellen Bedingungen) und auf die pädagogisch operationalisierbare Abfolge von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen (bzw. Aktion, Expression und Reflexion). Gott kommt dabei ausschließlich als Gegenstand des Denkens, als Inhalt eines Gefühls oder als Motivation für das Handeln in den Blick. Ob mit dieser pädagogischen Selbstbeschränkung der Gegenstand der Theologie hinreichend erfasst ist oder in Spannung zu ihr tritt, ist abhängig vom jeweils vorausgesetzten Theologieverständnis.

---

<sup>57</sup> Zur Aktualität dieser theologisch begründeten Kritik vgl. Bernhard Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 10. Gütersloh 2007.

<sup>58</sup> Huxel: Ontologie des seelischen Lebens, S. 337.

<sup>59</sup> Zum Beispiel Gräß: Lebensgeschichten, und Martina Kumlehn: Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik. Gütersloh 1999.

5. Der Erlebnisbegriff diltheyscher Prägung bedeutet einen *Abschied vom Bekehrungsmodell* religiösen Lebens. Der christliche Glaube wird hier vielmehr als eine Lebenspraxis verstanden, bei der christliche Ausdrucks- und Verstehensformen das individuelle religiöse Erleben kontinuierlich prägen. Emotionalen Ausnahmesituationen oder einmaligen Schlüsselerlebnissen wird hier nur eine geringe Bedeutung zugeschrieben. Erlebnispädagogische Ansätze, die gerade solche Ausnahmesituationen und Schlüsselerlebnisse zu inszenieren suchen, müssen sich daher daraufhin befragen lassen, ob sie nicht falsche Erwartungen an den ›Gewinn‹ einer religiösen Lebensform wecken: Denn der christliche Glaube ist kein Happening oder Event, bei dem der Alltag durch gemeinsame Aktionen wie bei einer Höhlenbegehung oder Kajakfahrt unterbrochen oder überhöht wird, sondern eine Lebensform, bei der ein bestimmtes Denken, Fühlen und Handeln den Alltag grundiert und auch unterbrechen kann. Dabei ist u. a. an ethische Überzeugungen, an ein in der Rechtfertigungslehre begründetes Grundvertrauen oder an Alltagsrituale wie das Gebet zu denken.

6. Neben dem kontinuierlichen Aufbau religiöser Erfahrung im Anschluss an Dilthey konnte mit James ein anderer Begriff religiöser Erfahrung rekonstruiert werden, der das einmalig-außergewöhnliche Erlebnis betont. Beide Positionen wurden in der Religionspädagogik rezipiert und sind unter psychologischen und theologischen Gesichtspunkten bedeutsam: Denn außergewöhnliche Erlebnisse (wie Krankheit, Tod, aber auch Situationen großen Glücks etc.) können das religiöse Denken, Fühlen und Handeln ebenso prägen wie die kontinuierlichen. Eine zentrale religionsdidaktische Frage bleibt damit die *Verhältnisbestimmung kontinuierlicher und einmalig-außergewöhnlicher Erlebnisse*, die sich auf die Unterscheidung zwischen einem Erlebnis als Unterrichtsgegenstand und als Unterrichtsziel beziehen lässt. Als konsensfähig erscheint dabei die lebensgeschichtliche Sinndeutung von kontinuierlichen *und* einmalig-außergewöhnlichen Erlebnissen als Unterrichtsgegenstand, während deren gezielte Inszenierung »auf Grund des Eigenrechts gelebten Lebens gegenüber jeder professionellen Einflussnahme« eine (nicht unstrittige) Grenze religiöser Erziehung markiert.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> So zutreffend Friedrich Schweitzer: Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept? In: Jahrbuch der Religionspädagogik 16 (1999), S. 191–212, hier S. 192.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erlebnisbegriff als Teil einer Ontologie des seelischen Lebens für die theologische Selbstreflexion des christlichen Glaubens und damit auch für die Religionspädagogik unverzichtbar ist. Die Frage nach dem Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik ist damit keine von außen an sie herangetragene Fragestellung. Angesichts der Vielzahl erlebnispädagogischer Ansätze in den Erziehungswissenschaften resultiert daraus die Aufgabe, die Spezifika religiösen Erlebens (in Abgrenzung zu einem allgemeinen oder unspezifischen Erlebnisbegriff) herauszuarbeiten und das Denken, Fühlen und Handeln religiöser Akteure differenziert zu beschreiben. Die Erarbeitung eines Erlebnisbegriffs in religionspädagogischer Absicht kann sich damit nicht auf die Rezeption erlebnispädagogischer Methoden beschränken, auch wenn diese, wie gezeigt, die religionspädagogische Theorie und Praxis bereichern können.