

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Erfahrung

Manfred Riegger

erstellt: Februar 2016

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Erfahrung

Manfred Riegger

1. Erfahrung in der Religionspädagogik – eine Problemskizze

Der Anspruch erfahrungsbezogenen schulischen und kirchlichen (Religions-)Unterrichts wird in allen maßgeblichen Richtlinien, Bildungs- bzw. Lehrplänen, Schulbüchern und Materialsammlungen vertreten (Grümme, 2007, 11). Als Alternative zu einem „verkopften Unterricht“ wird Erfahrungsbezug zuweilen auf ganzheitliche Methoden verkürzt (Rendle, 2014) oder zutreffender – wie im Elementarisierungsansatz (→ [Elementarisierung](#)) – als lebensbedeutsame Erschließung (Schweitzer, 2003, 29) angesehen. Religionspädagogische Vorstellungen von Erfahrungen entwickeln sich anhand der Frage, wie Subjekte etwas im (religiösen) Erleben und Erfahren verstehen. Aber was versteht man unter Erfahrung?

1.1. Erfahrung in der Umgangssprache

Erfahrung ist zunächst kein religionspädagogischer Fachbegriff, sondern ein Wort des täglichen Lebens. Im Sprachgebrauch lassen sich drei Verständnisse grob unterscheiden. 1. Erfahren wird im Sinne von vernehmen, kennenlernen einer Information über ein Geschehen verwendet, bei dem wir nicht dabei gewesen sind (Hampe/Holzhey, 2011, 667) (z.B.: „Ich erfuhr, dass der Religionsunterricht ausfällt.“ Aber auch: „Ich erfuhr von dem schweren Unfall.“). Das unmittelbare Dabeisein ist demgegenüber für die beiden folgenden Verständnisse grundlegend. Erfahren wird 2. gleichbedeutend mit erleben, empfangen und fühlen gebraucht (Haeffner, 2004, 18), beispielsweise als ästhetische Erfahrung (→ Ästhetik) oder Gebets- und Gotteserfahrung (→ Gebet, → [Gott](#)) . Er-fahren im ursprünglichen 3. Sinn leitet sich von fahren her und hat mit reisen, durchwandern zu tun. Auf einer Reise kann man nicht nur etwas durchmachen, sondern auch Dinge und Menschen erforschen. So „bewandert“ kennt man sich aus und erreicht eine gewisse Vertrautheit, (Lebens-)Klugheit.

Dieser uneinheitliche, vorwissenschaftliche Sprachgebrauch bleibt auch dann bestehen, wenn Erfahrung in der Religionspädagogik thematisiert wird.

1.2. Historische Einordnungen

In geschichtlichen Überblicken war immer wieder von Konjunktur (z.B. im Anschluss an die sogenannte → liberale Religionspädagogik und seit Mitte der 1970er Jahre in der Korrelations- und → [Symboldidaktik](#)) und Abbruch (z.B. → [Evangelische Unterweisung](#) bzw. katholische material-kerygmatische Bewegung und hermeneutische Konzeption) (→ [Kerygmatischer RU](#), → [Hermeneutischer RU](#)) die Rede (Lentzen-Deis, 1995, 752). Seit 2000 rückt verstärkt eine notwendige „Neubestimmung des Erfahrungsbezuges“ in den Vordergrund (Grümme, 2007, 150 im Anschluss an Ruster, 2000, der eine Nähe zur Dialektischen Theologie aufweist und Greiner, 2000). Während der erste historische Zugriff die (nicht) vorhandenen lebensweltlichen Erfahrungen der Subjekte als Ausgangspunkte für religiöse Bildungsprozesse als Beurteilungskriterium heranzieht, erblickt der letztere eine Chance in den fremden, religiösen Erfahrungen, an denen Anteil genommen werden könne.

Peter Biehl hat sich seit 1974/75 und damit am längsten mit einem reflexiven und kritischen Erfahrungsverständnis beschäftigt (z.B. 1999; 2001), das selbst eine Geschichte aufweist, wobei bei ihm kein kohärentes Verständnis auszumachen ist (Käbisch, 2009, 241-308). Seit den 1990er Jahren wird das Verhältnis von ästhetischer und religiöser Erfahrung ausführlich erörtert (z.B. Gräb, 1999; Kumlehn, 1999; Kunstmann, 2002). Zur gleichen Zeit wird Erfahrung im Zusammenhang mit einer pluralitätsfähigen Religionsdidaktik diskutiert (Lott, 1991; Grümme, 2007, 30-43; ebd., 2012a; ebd., 2012b).

Konfessionell sind bis heute zwischen der evangelischen und katholischen Religionspädagogik keine tiefgreifenden kontroverstheologischen Differenzen, sondern viele Wechselbeziehungen und nur konfessionelle Besonderheiten auszumachen. Schwerpunkte der Beschäftigung liegen evangelischerseits z.B. bei Martin Luther, Friedrich Schleiermacher und dem Pietismus sowie katholischerseits bei Karl Rahner, Edward Schillebeeckx, der Korrelationsdidaktik und der Mystagogik (z.B. Diepold, 2006).

1.3. Forschungsmethodische Ansätze

Obwohl Ritter (1989) die Geschichte des Erfahrungsbegriffs in der evangelischen Religionspädagogik erstmals beschrieb, ist v.a. sein theologisches Erkenntnisinteresse anzufügen, weil er einen einheitlichen, alle Aspekte umfassenden Erfahrungsbegriff (Ritter, 2007) formal so konstruiert, dass er Gotteserfahrung auch für andere theologische Disziplinen (Ritter, 1998) aussagbar machen will. Deshalb übernimmt er Erkenntnisse aus der

systematischen Theologie funktional und beschreibt Gotteserfahrung als „Erfahrung mit Erfahrung“ (Ritter, 1989, 283). Damit wird er aber letztlich weder deren Intentionen noch den religionspädagogischen Handlungsfeldern gerecht (z.B. Grethlein, 1990). Forschungsmethodisch wies Schröder (1998) mit seiner rezeptionsgeschichtlichen Vorgehensweise einen Weg, den Käbisch (2009) exemplarisch neben der Religionspädagogik auf philosophische, psychologische und soziologische Perspektiven erweiterte. So zeigt sich, dass ein differenzierter, religionspädagogisch präzisierter Erfahrungsbegriff das in den Bezugsdisziplinen erreichte Problembewusstsein erfassen und auf religionspädagogische Fragestellungen beziehbar machen muss (ebd., 34).

Demgegenüber untersucht Bernhard Grümme aus einer religionspädagogischen Hermeneutik heraus Erfahrung in korrelationsdidaktischen Zusammenhängen mit Blick auf theologische Bezugsautoren, wie Paul Tillich, Karl Rahner sowie Edward Schillebeeckx, und auf hermeneutisch-grundlagentheoretischer Ebene, weil er den Verdacht hegt, dass diese Konzepte so stark vom Vorverständnis der Subjekte ausgehen, dass die „Eigenständigkeit, Fremdheit und Autorität der biblischen Botschaft, gerade in ihrer kritischen und befreienden Wirkung“ (Grümme, 2007, 43) abgeschwächt oder gar beseitigt wird. Mit Bezug auf Martin Buber, Walter Benjamin u.a. entwickelt er einen alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff auf der Basis einer asymmetrischen Dialogstruktur. Dieser gewährleistet aus der Perspektive des Erfahrungssubjekts die Unabschließbarkeit von Erfahrung und versteht, aus der Perspektive der Andersheit, Erfahrung als je vorgängig von Andersheit her gestiftete (z.B. ebd., 293). Lernpsychologische Erkenntnisse wurden bisher selten für erfahrungsbezogenes Lernen rezipiert (Ausnahme z.B. Schnell, 1985; Riegger, 2002).

Empirisch erhoben wurden Intensiverfahrungen Jugendlicher (Porzelt, 1999). Weitgehend unbestritten sind die Bedeutungen von elementaren Erfahrungen, Symbolerfahrungen (Biehl, 1999) und Schlüsselerfahrungen (Biehl, 2000) für religiöses Lernen. Wie aber die Programmformel Erfahrungsbezug begrifflich zu verstehen ist, wird nur selten nachvollziehbar, da das Verständnis von Erfahrung nicht nur von Autor zu Autor, sondern auch innerhalb eines Werkes und erst recht innerhalb der verschiedenen theologischen und außertheologischen Fachdisziplinen variiert (Käbisch, 2009, 3).

Um nicht einem inhaltlich unbestimmten Erfahrungsverständnis zu erliegen, kann nicht lediglich ein allgemeiner Erfahrungsbegriff vorausgesetzt werden. Vielmehr ist neben den Strukturmerkmalen v.a. die Vielfalt der Erfahrungsverständnisse zu umreißen, worauf ich im Folgenden eingehen

möchte.

2. Konstitutive Strukturelemente von Erfahrung

Die folgenden Strukturelemente erheben keine Allgemeingültigkeit, sondern visieren eine anthropologische Perspektive an, d.h. es wird zu klären versucht, wie Erfahrung im Kontext des menschlichen Daseins und der menschlichen Lebensorientierung verstanden werden kann, ohne die konfliktreichen Wechselverhältnisse von theologischer, religionspädagogischer, psychologischer u.a. → [Anthropologie](#) erfassen zu können.

2.1. Vorklärungen

Zunächst geht es um Abgrenzungen und Zuordnungen.

Leben und Erleben charakterisieren den Menschen. Unaufhörlich strömen sinnliche Eindrücke auf Menschen ein. Sie nehmen solche sinnlichen Eindrücke, Ereignisse und Widerfahrnisse andauernd wahr. Viele bleiben unbewusst in der alltäglichen Routine des Lebens. Erlebtes wird aber erst dann zum Erlebnis, wenn „sein Erlebtsein einen besonderen Nachdruck hatte, der ihm bleibende Bedeutung sichert“ (Cramer, 1972, 703). Erlebnisse unterscheiden sich also vom Alltag und bleiben in Erinnerung. Sie sind von bewusst oder unbewusst wahrgenommenen Gefühlen und Emotionen geprägt und damit primär emotional verankert (dazu Naurath, 2007, bes. 63-72). Werden Erlebnisse vom Subjekt im Kontext der Lebenswelt gedeutet, also mit Sinn und Bedeutung versehen, führt dies zu Erfahrungen. *Erfahrungen sind also gedeutete Erlebnisse.* Während sich aber Erlebnisse einstellen, den Moment prägen, bleiben Erfahrungen relativ stabile Elemente der Bedeutungszuweisung im aktiven Vollzug eines Subjekts. Zu beachten ist, dass auch Erlebnisse Deutungen enthalten. Der Unterschied besteht jedoch im Grad der Bedeutsamkeit für das erlebende Subjekt, in der Bewusstheit und in der Stabilität individueller Deutungen. Insgesamt werden Bedeutungszuschreibung, Bewusstheit und Stabilität von Deutungen als aktiver Konstruktionsprozess des Subjekts verstanden. *Erfahrungen sind also Deutungen vorgedeuteter Erlebnisse.* Und: „Erlebnisse hat man, Erfahrungen macht man“ (Schaeffler, 1995, 303). Die Transformation vom Erlebnis zur Erfahrung erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern mittels Interpretations- bzw. Deutungsrahmen, Deutungsmustern, -horizonten bzw. Schemata (je nach vertretener wissenschaftlicher Position), welche in der Lebenswelt und im Einzelnen zur Verfügung stehen. Die Art und Weise der Deutung kann verbal oder non-verbal (z.B. mittels Symbol, Kunst, Ritual, Musik) erfolgen, doch scheinen Deutungen letztlich immer auf Sprache

verwiesen zu sein. Ohne Erlebnis kann man keine Erfahrung machen, aber Erlebnisse hat man immer ohne Erfahrung.

Der Zusammenhang von Erfahrung und Lernen kann im Anschluss an Wilfred R. Bion (1990) als *Lernen durch Erfahrung* (Riegger, 2002, 132-134) spezifiziert werden, wobei Erfahrung immer emotionshaltig ist. Lernen ist dann nicht nur ein Kennenlernen, sondern ein Umlernprozess einer vorgängigen, ersten Erfahrung. Dieser wird durch eine Erfahrung initiiert und verläuft über die Verarbeitung in Gedanken, Vorstellungen und Begriffen hin zur Erfahrung der ersten Erfahrung, also zu einer alt-neuen Erfahrung. Lernen durch Erfahrung ist damit nicht nur, sich etwas denkend vorstellen können, sondern zugleich – wieder! – etwas emotional-sinnenhaft als abwesend erfahren können, das gerade darin symbolisch (z.B. mittels Sprache) präsent wird. In diesem Sinne lässt sich Lernen am Modell (A. Bandura) als Lernen an Modellszenen (J. Lichtenberg), und Erfahrung als Form induktiven Lernens in der „dialektischen Vermittlung von Erfahrungsprozess und seinem Ergebnis“ (Zilleßen, 1982, 138) verstehen.

Innerhalb dieses abgesteckten Rahmens kann sich christlicher Glaube in religiöser Erfahrung konstituieren (vgl. zum Ganzen auch Krainer, 2012). Dabei ist religiöse Erfahrung keine „besondere Art von Erfahrung“ (Herms, 1982, 132). In einer Minimalbedeutung wird etwas „als heilig bzw. im Horizont des Heiligen unmittelbar erlebnismäßig“ (Haeffner, 2004, 36) als Evidenzgeschehen erfasst. In einer Maximalbedeutung deutet man „bestimmte innere oder äußere Erlebnisse im Nachhinein als religiös bedeutsam (z.B. als Wink, Führung, Hilfe Gottes)“ (ebd., 36). Insgesamt ist religiöse Erfahrung die „Teilsumme von Erfahrungen, die man mit dem Leben unter einem religiösen (Deute)Horizont macht“ (ebd., 39), zur Aufrichtung des ganzen Menschen an *Etwas*, also am *Heiligen*, am *Geheimnis*, an *Gott*. Ob sich dieser Horizont unter dem Eindruck eigener religiöser Erlebnisse gebildet hat, als „Licht des Glaubens“ erwartungsvoll übernommen wurde oder eine Mischung aus beidem ist, sei hier dahingestellt.

2.2. Relationales Erfahrungsverständnis

Werner H. Ritter systematisiert Erfahrungsverständnisse unter dem jeweils vorausgesetzten Verhältnis von Glaube und Erfahrung und gelangt zu drei Modellen, die Peter Biehl zusammenfasst: „(1) ‚Disjunkte‘ Modelle (trennende Züge überwiegen): K. Dienst, H. Schmidt, F. Weidmann; (2) ‚relationale‘ Modelle (Glaube vollzieht sich in, mit und unter Erfahrungen): D. Zilleßen, E. Feifel, P. Jansen, Th. Eggers; (3) ‚integrierte‘ Modelle (Glaube wird als bestimmte

‚Erfahrung mit der Erfahrung‘ verstanden und dem Prozess der Erfahrung ausgesetzt): K. E. Nipkow, P. Biehl“ (Biehl, 2001, 422). Weniger sachgemäß scheinen disjunkte und integrierte Modelle. Disjunkte, weil heute nicht mehr von einer Trennung, sondern von einer Neubestimmung des Erfahrungsbezugs ausgegangen wird (vgl. oben). Integrierte, weil die auf Immanuel Kant gründende sowie für die Neuzeit wichtige Einsicht übergangen wird, dass Gott nicht Gegenstand der Sinneswahrnehmung und damit der Erfahrung werden könne (Zilleßen, 1991, 278; Schröder, 1998, 289;291). Deshalb scheint ein relationales Verständnis angezeigt (vgl. z.B. für die Pastoraltheologie Wahl, 1994 und für die Liturgiewissenschaft Odenthal, 2008). Eines stelle ich im Folgenden vor:

Ein Subjekt bzw. eine Gruppe erfährt in einem empathischen Erfahrungsraum, in der Begegnung bzw. im Umgang mit kulturellen und religiösen Ausdrucksformen, dass der in diesen enthaltene Erfahrungsgehalt, der „alte“ Erfahrungsinhalt in einer anderen, neuen Form zu den aktuellen, inneren, potenziellen Bedeutungen passt, und zwar im verstehenden Erfahren der anwesend abwesenden Bedeutung. Der gleiche Erfahrungsinhalt in anderer, neuer Form, wird vom Subjekt bzw. von der Gruppe als wirklich wirksam erlebte Erfahrung wahrgenommen, aber nur dann, wenn zwischen Ausdrucksform und dem darin repräsentierten Erfahrungsinhalt eine Differenz vorhanden bleibt.

Beispiel: Feiern Menschen Gottesdienst, treffen sie auf eine kulturell überlieferte Szene mit Brot, Wein, Worten und Handlungen, in der zentrale Erfahrungen von Menschen mit Jesus von Nazareth verarbeitet enthalten sind. Der in dieser Ausdrucksform transportierte „alte“ Erfahrungsinhalt ist für die Gottesdienstteilnehmenden ein Angebot, damit diese sich darauf einlassen und im Mitfeiern eine auch für sie neue, stimmige Erfahrung mit Jesus von Nazareth aufgeht. Diese neue-alte Erfahrung unterscheidet sich von der alten, kulturell überlieferten Erfahrung, indem sie als wirklich wirksame, als bedeutungsvolle erlebt wird. Eine Erklärung der Ausdrucksform allein, führt höchstens zu Wissen über Erfahrungen anderer, aber nicht zu eigener Erfahrung.

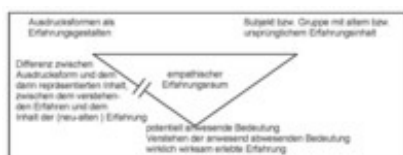


Abb. 1 *Relationales Erfahrungsverständnis*

Im skizzierten relationalen Erfahrungsmodell sind die Ausdrucksformen gegenüber dem Subjekt zunächst immer fremd und bleiben es, aufgrund der Differenz, immer auch ein Stück weit. Deswegen nenne ich dies im Folgenden *alienitätsorientiert*. Das Moment der Fremdheit ereignet sich in einem Zwischenbereich, der niemandem (ganz) gehört, einer Grenzlandschaft, einem empathischen

Erfahrungsraum, der zugleich verbindet und trennt. Ein so verstandener Zwischenraum ist immer wieder in der Gefahr aufgelöst zu werden. Das skizzierte Erfahrungsverständnis enteignet das Fremde nicht, obwohl es Verbindendes erlaubt; es gestattet die Wahrnehmung der fremden Erfahrung, ohne die fremde Erfahrung zu vereinnahmen, es wahrt die Differenz zwischen fremder und eigener Erfahrung und ermöglicht verstehendes Erfahren, weil das Verstehen sich im Übergang ereignet. Die fremde Erfahrung wird nicht einfach integriert, sondern als nicht-integrierte und nicht-integrierbare präsent.

Erfahrungsräume sind einerseits vorgegeben, ändern sich aber andererseits durch Grenzüberschreitungen der bisherigen Räume ständig. Ergebnisse dieser Transformationsprozesse sind neue, größere Räume. Aus psychoanalytischer Sicht entspringen die skizzierten Erfahrungsräume dem Übergangsbereich zwischen Mutter und Kind, einem empathischen Zwischenraum, der zuerst und zunächst ein virtueller Raum ist.

2.3. Alterität oder Alienität?

Im Sinne der xenologischen Hermeneutik Sundermeiers (1996, 135) (→ [Fremdheit als didaktische Aufgabe](#)) ist eine angemessene Erfahrungsbildung in der Begegnung von Subjekt(en) und Ausdrucksform(en) nur möglich, wenn das Trennende nicht aufgegeben oder aufgelöst wird, sondern stehen bleibt. Nur so wird die fremde Erfahrung zur Mitkonstituentin der eigenen Erfahrung, und zwar in vielfacher Hinsicht. Beide sind wechselseitig voneinander abhängig. Jede Erfahrung konstituiert die Erfahrung des Anderen. Deshalb sind Prozesse der Kommunikation und des Austausch von Erfahrungen so zu gestalten, dass das rätselhafte der fremden Erfahrung bestehen bleibt und gleichzeitig Verstehen der fremden Erfahrung stattfindet. Verstehen ereignet sich dann im Umgang mit und in der Kommunikation über fremde Erfahrungen, nicht nur beim kognitiven Verstehen und Erklären. Die persönliche Bedeutung der fremden Erfahrung kann einem erst dann aufgehen, wenn er sich als ganzer Mensch mit allen seinen Erfahrungen in einen Kommunikationsprozess mit fremden Erfahrungen einlässt. Theologisch verstanden, verbindet ein Verstehen der fremden menschlichen Lebens- und Glaubenswirklichkeit mit der eigenen Wirklichkeit des Lebens und Glaubens, sodass eine neue Wirklichkeit, ein Drittes, entsteht. Hier wird nun eine charakteristische Differenz (dazu ausführlich: Waldenfels, 2002) wichtig: beim alienitätsorientierten Verstehen erlebt man den Unterschied zwischen der eigenen, personalen Erfahrung und der fremden Erfahrung sowie den durch die fremde Ausdrucksform vermittelten Erfahrungsgehalt. Man akzeptiert, dass das Gegenüber eine eigene Existenz, eine eigene Semantik hat, die über den eigenen Anteil in der

Kommunikation hinausgeht. Alienitätsorientiertes Verstehen lebt von der Differenz – vom Unterschied zwischen der eigenen Erfahrung und dem fremden Erfahrungsinhalt, der in der fremden Ausdrucksform repräsentiert ist, aber offen bleibt und offen bleiben muss. Darüber hinaus wird diese Differenz in der Erfahrung des Verstehens aber immer auch als Mangel und Abwesenheit dessen, was aussteht und unabgegolten ist, emotional erfahren und verarbeitet.

Dieses knapp skizzierte alienitätsorientierte Erfahrungsverständnis weist Gemeinsamkeiten mit einem alteritätsorientierten (kritisch dazu Kuld, 2012a bzw. 2012b) auf: Beide

1. sind *nicht ontologisch ausgerichtet* und damit nicht an einem „zeitlos-ungeschichtlichen [...] ‚Reich der Wahrheit ewiger Urbilder‘“ (Grümme, 2007, 296) interessiert.
2. *zweifeln eine unproblematische Übertragung objektiver Religion auf subjektive an* (ebd., 321). Fremdes bleibt fremd!
3. *betonen eine Differenz* (ebd., 280) und damit die Erfahrung eines Nicht-Erfahrenen, Nicht-Erfahrbaren, Unverfügbaren,
4. *sichern das Spezifische christlich-religiöser Erfahrung* (ebd., 37), ohne die Subjekte zu vernachlässigen,
5. *interessiert die konkrete Beziehungspraxis* (ebd., 101).

Darüber hinaus weist das alienitätsorientierte Erfahrungsverständnis einige Charakteristika auf: Es

1. präzisiert Alterität (Andersheit) mit *Alienität (Fremdheit)*. Denn während Anderes auf ein ordnendes Drittes bezogen ist und Gefahr läuft, unbestimmt zu bleiben („man“ im Hintergrund), lässt sich Fremdheit klar konturieren.
2. ist *lernpsychologisch fundiert* (vgl. oben), was für die Religionspädagogik, die es mit Lernprozessen zu tun bekommt, nicht unwichtig ist (→ [Lernforschung](#)).
3. legt das Augenmerk auf das *(Da-)Zwischen* (Riegger, 2002, 105), welches auch didaktisch-methodisch als Erfahrungsraum zugänglich gemacht werden kann.

3. Vielfalt von Erfahrung

Weil es eine Vielfalt an Erfahrungsbegriffen gibt, sind spezifische Teilbegriffe zu benennen und einzugrenzen (Käbisch, 2009, 319). M.E. sind hier mindestens Modi, Lernorte und Dimensionen zu skizzieren, damit im Rahmen einer

systematischen Religionspädagogik (religiöse) Bildungsprozesse begründet und gestaltet werden können.

3.1. Multimodalität der Erfahrung

Was Erfahrung inhaltlich ist, lässt sich nicht von einem allgemeinen Erfahrungsbegriff her bestimmen, sondern nur von den jeweils vorausgesetzten Deutungsrahmen und den darin enthaltenen Weisen des Wissens, ähnlich den Formen der Rationalität (Baumert, 2002). Deshalb gibt es vielfältigste Erfahrungen: alltägliche, sportliche, ästhetische, experimentelle, religiöse usw. Solche Erfahrungen können dann in aufsteigender Linie nach den Formen der Transzendenz geordnet werden: kleine, mittlere, große bzw. absolute Transendenzen. So ergeben sich folgende unterscheidbare, grundsätzliche Modi der Erfahrung: 1. Dem Alltag entsprechen alltägliche Erfahrungen, 2. den Naturwissenschaften experimentelle, 3. der Kunst, Musik, Literatur ästhetische, 4. einer Weltanschauung bzw. der Philosophie weltanschauliche bzw. philosophische, 5. den Religionen religiöse. Diese Modi sind also zutiefst von dem jeweils vorausgesetzten Verständnis von Alltag, Ästhetik, Religion usw. abhängig und können selbst nochmals unterschieden werden, z.B. als religiös-christliche, die dann wiederum auch konfessionell geprägt sein können.

Solche Modi sind für (religiöse) Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar. Beispielsweise kann eine Wundererzählung Jesu (→ [Wunder, bibeldidaktisch](#)) unter den verschiedensten Erfahrungsperspektiven betrachtet werden: alltäglich, ästhetisch, religiös usw.

3.2. Vielfalt von Lernorten und Erfahrungsräumen religiösen Lernens

Allgemeinmenschliches und religiöses Lernen geschieht an unterschiedlichen Lernorten, an denen unterschiedliche (religiöse) Theorien bzw. Wissensformen gelehrt werden und die unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Prägungen (z.B. freiwillig oder zwangsweise) unterliegen. Die Begegnung mit solchen Theorien und Prägungen beeinflusst mit, welche Gestalten religiösen Lernens möglich sind bzw. angestrebt werden (können). Ob und wie aus Lernorten Erfahrungsräume werden (können), ist also voraussetzungsreich. Deshalb ist es Aufgabe der Religionspädagogik, diese Begegnungen in Bezug auf die unterschiedlichen Lern- bzw. Bildungsorte zu reflektieren und gegebenenfalls zu ermöglichen (Käbisich, 2009, 326).

Berücksichtigt man, dass nicht nur dort gelernt wird, wo explizit Lernprozesse angestrebt werden, sind mindestens folgende intentionale und nichtintentionale Lernorte zu unterscheiden: 1. → [Familie](#), 2. Kindergarten bzw.

Kindertagesstätte, 3. → [Schule](#) (z.B. Schulpastoral) bzw. schulischer Religionsunterricht, der auch → außerschulische Lernorte umfassen kann (analog Hochschule), 4. kirchliche → [Gemeinde](#), welche Gemeindekatechese bzw. -pädagogik als Einführung und ggf. Beheimatung im christlichen Glauben in Bezug auf unterschiedliche Adressaten wie Kinder (z.B. Kinderbibeltage, → Kindergottesdienste, Erstkommunionkatechese), Jugendliche (z.B. Ministranten- und → [Jugendarbeit](#), Jugendfreizeiten, Firm- und → [Konfirmandenarbeit](#)), → [Erwachsene](#) (z.B. Frauen- und Männergruppen, Senioren), aber auch generationenübergreifende Angebote (z.B. Familienwochenenden) umfasst, 5. kirchliche, übergemeindliche Bildungsarbeit (z.B. Ehevorbereitung, Jugend-, → [Erwachsenen- und Seniorenbildung](#) in Akademien, Bildungshäusern und Kreisbildungswerken) sowie 6. Medien und Öffentlichkeit.

Weil Erfahrung lernort- und erfahrungsraumbedingt ist, müssen auch die religionspädagogischen Aufgaben daran ausgerichtet werden.

3.3. Multidimensionalität religiöser Erfahrung

Religiöse Erfahrung muss im Rückgriff auf die Verständnisse von Religion definiert werden. Zumeist wird dann auf substanzielle, funktionale, anthropologische und phänomenologische Grundtypen von Religion verwiesen (Porzelt, 2013, 50f.). Über eine Verschränkung dieser Grundtypen hinaus, scheint der Ansatz von Charles Y. Glock besonders hilfreich zu sein, der Religion im Modus von fünf Dimensionen erfasst (Käbisch, 2009, 321-323):

1. Die *experimentelle Dimension* umfasst subjektives religiöses Erleben, subjektive Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen. Dabei geht es nicht nur um Bekehrungs- und Erschließungserfahrungen (*disclosure situations*, Ian T. Ramsey), sondern auch um alltäglichere Erlebnisse wie Dankbarkeit, innere Gelassenheit, Aufmerksamkeit. In Bezug auf die Lernorte ist beispielsweise zu fragen: Welche Konsequenzen sind zu ziehen, wenn diese Erlebniskomponente in vielen Familien ausfällt?
2. Jeder Religion ist eine bekenntnishafte Komponente eigen, welche eine grundsätzliche Bejahung bestimmter Glaubensaussagen umfasst. Das ist die *ideologische Dimension*. Deutlich wird, dass nicht an allen Lernorten religiöse Erfahrungen so initiiert werden können, dass eine innere, zustimmende Haltung zu Glaubensaussagen angestrebt werden kann. Zuweilen geht es vielmehr um ein kritisches Beurteilen.
3. Die *intellektuelle Dimension* bezeichnet die Inhaltlichkeit, den Wissensaspekt. Dieser kann von einfachen Bibelsprüchen über Erzählungen und Bilder bis hin zu komplexen, dogmatischen

Spekulationen reichen. Teile dieses Wissens sollen kennengelernt, angeeignet und verstanden werden. Der Bezug zur Bekenntnisdimension ist eng, aber es ist zu beachten, dass es neben bekenntnislosem Wissen (z.B. in Medien und z.T. in der Schule) auch Bekenntnis ohne Wissen geben kann.

4. Die *rituelle Dimension* von religiöser Erfahrung bezieht sich auf vom Weltlichen unterscheidbare öffentliche und private Handlungen wie Gottesdienste, Gebete, Fasten oder Feiern. Die Frage nach Teilnahme an rituellen Handlungen stellt sich beispielsweise in Familie und Gemeinde anders als in Kindergarten, Schule und Medien, weshalb unterschiedliche Weisen notwendig sind (vgl. 4.1).
5. Die *konsequentielle bzw. ethische Dimension* bezieht sich auf die Lebensgestaltung. Es geht um das rechte Handeln im Sinne der Religion gegenüber Menschen und Natur. Ob aber dieses alltägliche Handeln religiös motiviert ist, lässt nur der Bezug zu den anderen Dimensionen erkennen. Insofern ist der differenzierte Lernortbezug zu beachten.

4. Perspektiven

4.1. Perspektiven der Teilnahme und Teilhabe an fremder religiöser Erfahrung

Die folgende Skizze unterschiedlicher Formen erfahrungsbezogenen religiösen Lernens ist lernortdifferenziert zu begründen und im Blick auf die Dimension religiöser Erfahrung zu spezifizieren.

0. *Erfahrungsbezogene Vorbereitung von Bildungsprozessen – potentielle Teilhabe und Teilnahme an Erfahrungen*: Nicht selten wurden und werden Glaubenserfahrungen aus Bibel und Tradition, als Konkretisierung religiöser Erfahrungen, mit Lebenserfahrungen heutiger Menschen in Bezug zu setzen versucht (Boschki, 2011, 140). Im Kontext einer pluralen Gesellschaft (→ [Pluralisierung](#)) die sich sehr stark von der biblischen und traditionellen unterscheidet (z.B. durch die heute weit verbreiteten Unglaubenserfahrungen), ist ein solches Vorgehen zu simpel. Wenn Lebenserfahrung die Erfahrung ist, „die man mit dem Leben macht und die für dieses Leben künftig von Bedeutung sein wird bzw. sein kann“ (Haefner, 2004, 21 mit Bezug auf Wilhelm Dilthey und Eduard Spranger) und sich Glaubenserfahrungen (→ [Glaube](#)) auf unterschiedliche Glaubenssysteme (christlich, muslimisch usw.) beziehen, dann geht es in der Vorbereitung darum, mögliche Erfahrungsbezüge zu antizipieren. Dieses vorausüberlegende In-Bezug-Setzen erfordert nicht nur zwei Pole, sondern im Wesentlichen vier:

	eigene und/oder fremde Traditionen in der Geschichte	eigene und/oder fremde Situationen in der Gegenwart
religiöse Deutung	(Un-)Glaubenserfahrung	(Un-)Glaubenserfahrung
profane Deutung	Lebenserfahrung	Lebenserfahrung

Beispielsweise können Glaubenserfahrungen der christlichen Tradition für heutige Lebenserfahrungen nachvollziehbarer werden, wenn die hinter den früheren Glaubenserfahrungen liegenden Lebenserfahrungen verdeutlicht werden. Auf dieser Basis der früheren und heutigen Lebenserfahrungen, kann es zu einem Anstoß oder zu einem kognitiven Nachvollzug in Richtung heutiger Glaubenserfahrung kommen. Grundsätzlich sind die möglichen Bezüge jeweils spezifisch ausdifferenzieren, z.B. im Blick auf eigene Lebenserfahrungen der Teilnehmenden über fremdreligiöse Glaubenserfahrungen zu fremden Lebenserfahrungen und möglichen Glaubenserfahrungen der Teilnehmenden. Zu reflektieren ist auch, dass es zwischen der Sache und den Teilnehmenden im Bildungsprozess zu Entsprechungen im Bereich der Erfahrungen und somit zu einer gegenseitigen Erschließung kommen kann. Darüber hinaus ist aber auch an ausgesprochene Kontrasterfahrungen zu denken, die gerade nicht den eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden entsprechen und eben dadurch das Überschreiten bisheriger Erfahrungen provozieren. Solche „Erfahrungen einer Negativität“ (Benner, 2004, 31) bringen nicht Erfahrenes in den Blick.

1. *Erfahrung durch Mitleben – Teilhabe durch Teilnahme an fremden religiösen Erfahrungen der eigenen Religion an außerunterrichtlichen Lern-, Handlungs- und Praxisorten:* Über den regelmäßigen Mitvollzug von religiösen Handlungen in Familie und Gottesdienst kann ein Kind, aber auch ein Erwachsener, stabiles und jederzeit verfügbares Handlungs- und Erfahrungswissen erwerben.
2. *Erfahrungskonstruktion durch Wahrnehmung aus der Distanz – begrenzte Teilhabe an fremden, religiösen Erfahrungen:* Die persönliche Begegnung mit Menschen, die eine Religion leben und von ihren Erfahrung erzählen, oder die medial vermittelte Begegnung mit erfahrener und gelebter fremder Religion (→ [Fremdheit als didaktische Aufgabe](#)) ermöglichen eine distanzierte Wahrnehmung von fremden, religiösen Erfahrungen, ohne unmittelbar eigene religiöse Erlebnisse in dieser fremden Religion machen zu müssen (Mendl, 2013, 74).
3. *Erfahrung durch erlebnisorientierten Zugang – begrenzte Teilhabe durch punktuelle Teilnahme in Teilbereichen einer anderen, fremden Religion:* Punktuell begibt man sich hier erlebnisorientiert in den Raum einer fremden Religion. Dazu wird beispielsweise ein zentrales Item, ein Zeugnis einer fremden Religion (Wort, Klang, Geschichte, Statue, Gegenstand, Aspekte der Spiritualität, Person) (Sajak, 2014, 343), so inszeniert, dass sowohl eine innere Beteiligung als auch reflexive Lernprozesse möglich

werden (Mendl, 2013, 75f.).

4. *Erfahrung durch steuerbares Erleben und bewusste Reflexion ausgewählter Teilbereiche der eigenen Religion – punktuelle Teilhabe durch punktuelle Teilnahme an der eigenen, fremden Religion.* Selbst Vertreter und Vertreterinnen des erfahrungsfreundlichen performativen Ansatzes verwiesen darauf, dass Erfahrungen nicht so zu initiieren sind, dass sie zustimmende Haltungen bewirken. Vielmehr gehe es um die Ermöglichung eines reflektierenden, kritischen Urteils (ebd., 78f.).

4.2. Perspektiven des Erfahrungsbezugs in der Religionspädagogik

Erfahrung wird sowohl in der Umgangssprache wie in der Religionspädagogik als abstrakter Ober- bzw. Sammelbegriff verwendet, der oft wenig präzisiert wird. Deshalb ist dieser Begriff nicht geeignet, eine wissenschaftlich fundierte Theorie religiöser Bildung zu begründen, oder das Ziel, den Gegenstand oder das methodische Vorgehen der Religionspädagogik zu präzisieren (Käbisch, 2009, 318).

Demgegenüber besteht heute weitgehend Konsens, dass Erfahrungsbezug zu den grundlegenden Prinzipien der Religionspädagogik gehört. Damit ist Religionspädagogik auf Bezüge zur Lebenswelt ihrer Adressaten angewiesen. Bildungsprozesse sollen zu lebensweltlich bedeutsamen Erfahrungen, Erkenntnissen und Einsichten führen (Schweitzer, 2014, 59).

Dessen ungeachtet treten die Grenzen des Erfahrungsbezugs ebenso deutlich zu Tage. Einerseits wird kaum mehr davon ausgegangen, dass sich für alle religiösen Inhalte unmittelbare Anhalts- oder jedenfalls Bezugspunkte in den Erfahrungen der Adressaten finden lassen. Andererseits wird ebenso davor gewarnt, Religionspädagogik als reines Kontrastprogramm zu allen Erfahrungen der Adressaten zu konzipieren (ebd., 59f.). Vielmehr ist Erfahrungsbezug in Anknüpfung und Kontrast unter Aufrechterhaltung einer Differenz zu konzipieren.

Trotz aller Kontroversen und offenen Fragen scheint auch in Zukunft kein Weg an einem Erfahrungsbezug in der Religionspädagogik vorbeizugehen, auch und gerade angesichts des Gestaltwandels von Religion (Kropač, 2015).

5. Schluss

Erfahrung ist und bleibt einer der „unaufgeklärtesten“ Begriffe (Gadamer, 1960, 329). Eine für die Religionspädagogik allgemeingültige Definition von Erfahrung

kann es – wie gezeigt – nicht geben. Erfahrungsverständnisse sind mindestens abhängig vom Kontext ihrer Erörterung, von vorausgesetzten Deutungsrahmen und den Dimensionen religiöser Erfahrung sowie erfahrungsbezogenes Lernen von den Lernorten. Einigkeit besteht allenfalls in der Ansicht, dass Subjekte beim Erfahren Fremde/s verstehen und dass Erfahrung entsteht, wenn Subjekte Erlebnisse deuten. Entscheidend für das Entstehen von Erfahrung ist ein Moment der Fremdheit in der Erfahrung, ein Differenzerleben, das – bei allem Verstehen – die Fremdheit nicht auflöst, sondern belässt. Aber immer gilt: Nicht allein durch Belehrung, sondern nur durch tatsächliche Erfahrung entsteht lebendiges Wissen und Glauben – mit der Zeit zuweilen Weisheit.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Riegger, Manfred, Art. Erfahrung , in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2016

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100-150.
- Benner, Dietrich, Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: Groß, Engelbert (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 9-50.
- Biehl, Peter, Art. Erfahrung, in: Lexikon der Religionspädagogik I (2001), 421-426.
- Biehl, Peter, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern, Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Biehl, Peter (Hg. u.a.), Schlüsselerfahrungen, Jahrbuch der Religionspädagogik 16, Neukirchen-Vluyn 2000.
- Bion, Wilfred R., Lernen durch Erfahrung, Frankfurt a.M. 1990.
- Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2. Aufl. 2011.
- Cramer, Konrad, Erleben, Erlebnis, in: Ritter, Joachim (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie II, Basel 1972, 702-711.
- Diepold, Klaus, Identität und Mystagogie. Erfahrung des Transzendenten im schulischen Religionsunterricht und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Zweiten Moderne, Schriften zur praktischen Theologie 4, Hamburg 2006.
- Gadamer, Hans-Georg, Wahrheit und Methode, Tübingen 1960.
- Gräb, Wilhelm, Die Göttinger Religionspädagogik, in: Dressel, Bernhard/Johannsen, Friedrich/Tammeus, Rudolf (Hg.), Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 27-42.
- Greiner, Ulrike, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster u.a. 2000.
- Grethlein, Christian, Erfahrung – das neue Paradigma der Religionspädagogik(?), in: Berliner Theologische Zeitschrift 7 (1990), 136-140.
- Grümme, Bernhard, Fremdheit und Differenz als gefährliches Problem, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012a, 156-157.
- Grümme, Bernhard, Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012b, 158-169.

- **Grümme, Bernhard, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 10, Gütersloh u.a. 2007.**
- Haeffner, Gerd, Erfahrung – Lebenserfahrung – religiöse Erfahrung. Versuch einer Begriffsklärung, in: Ricken, Friedo (Hg.), Religiöse Erfahrung. Ein interdisziplinärer Klärungsversuch, Stuttgart u.a. 2004, 15-39.
- Hampe, Michael/Holzhey, Helmut, Art. Erfahrung, in: Kolmer, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hg.), Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe I, Freiburg i.Br. 2011, 652-668.
- Herms, Eilert, Art. Erfahrung IV. Systematisch-theologisch, in: Theologisch Realenzyklopädie X (1982), 128-136.
- **Käbisch, David, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 6, Tübingen 2009.**
- Krainer, Armin, Kann man Gott erfahren? Überlegungen zum Argument aus der religiösen Erfahrung, in: Hilpert, Konrad/Levin, Christoph (Hg.), Authentizität und Wahrheit. Zur Rolle des Biografischen im religiösen Sprechen, Berlin 2012, 119-141.
- Kropač, Ulrich, Art. Erfahrung, in: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 67-74.
- Kuld, Lothar, Das Verschwinden des Subjekts im Anderen. Anmerkungen zu einem Problem theologischer Alteritätsdidaktik, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012a, 149-155.
- Kuld, Lothar, Dem Anderen in seiner Andersheit den Vorrang lassen? Replik auf Bernhard Grümme, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012b, 170-171.
- Kumlehn, Martina, Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik, Gütersloh 1999.
- Kunstmann, Joachim, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Dimension von religiöser Bildung, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2, Gütersloh 2002.
- Lentzen-Deis, Wolfgang, Art. Erfahrung IV. Praktisch-theologisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche III (1995), 756-757.
- Lott, Jürgen, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Ein Handbuch, Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 3, Weinheim 1991.
- Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2. Aufl. 2013.
- Naurath, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Odenthal, Andreas, Rituelle Erfahrung. Thesen zu einer praktisch-theologischen Liturgiewissenschaft, in: Theologische Quartalschrift 188 (2008) 1, 31-49.
- Porzelt, Burkard, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 2013.
- Porzelt, Burkard, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999.
- Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 6.

Aufl. 2014.

- **Riegger, Manfred, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens, Praktische Theologie heute 56, Stuttgart u.a. 2002.**
- Ritter, Werner H., Erfahrung, in: Gräß, Wilhelm/Weyel, Birgit (Hg.), Handbuch praktische Theologie, Gütersloh 2007, 52-63.
- **Ritter, Werner H., Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie, Arbeiten zur Religionspädagogik 4, Göttingen 1989.**
- Ruster, Thomas, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg i. B. u.a. 2000.
- Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 6. Aufl. 2014, 342-350.
- Schaeffler, Richard, Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung, Freiburg i.Br. u.a. 1995.
- Schnell, Regina, Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung, Studien zur Praktischen Theologie 31, Zürich u.a. 1984.
- Schröder, Bernd, Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 95 (1998), 277-294.
- Schweitzer, Friedrich, Erfahrung, Reflexivität und Pluralität. Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion reagieren?, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Neukirchen-Vluyn 2014, 54-64.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, 10-30.
- Sundermeier, Theo, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996.
- Wahl, Heribert, Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie, Freiburg i.Br. 1994.
- Waldenfels, Bernhard, Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, Frankfurt a.M. 2002.
- Zilleßen, Dietrich, Sinnvolle problematische Erfahrung. Eine Auseinandersetzung mit Werner H. Ritter, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989, in: Biehl, Peter (Hg. u.a.), Jahrbuch der Religionspädagogik 7, Neukirchen-Vluyn 1991, 277-295.
- Zilleßen, Dietrich, Art. Erfahrung V. Religionspädagogisch, in: Theologische Realenzyklopädie X (1982), 123-141.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 *Relationales Erfahrungsverständnis* © Manfred Riegger

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de