

Hans-Bernhard Petermann

Differenzierungen im Begriff der Erfahrung ¹

Erfahrung als didaktische Kategorie ist für mich in fünffacher Hinsicht von Bedeutung:

- (1) als Ebene von Unmittelbarkeit,
- (2) als Ebene sinnlicher Zugänge,
- (3) als Ebene von Subjektivität,
- (4) als Ebene von Prozessualität,
- (5) als Ebene von Tiefe.

Diese Ebenen sind nachfolgend mit Verweisen auf einschlägige philosophische Quellentexte und unter Bezug auf didaktische Zielsetzungen zu erläutern:

ad (1) Erfahrung als Unmittelbarkeit – EXPERIENCE – die propädeutische Zielsetzung

Wenn wir auf einer ersten, noch völlig undifferenzierten, ganz und gar unmittelbaren Weise auf etwas aufmerksam werden, und wenn wir dies angemessenen sprachlich fassen wollen, wird vielen der Ausdruck einfallen „ich habe eine Erfahrung gemacht“ oder „ich habe etwas erfahren“. Eine Grundlage hätte eine solche Verwendung des Wortes „Erfahrung“ in Berufung auf *John Locke*. In den berühmten Anfangspassagen des zweiten Buchs seines „*Essay concerning Human Understanding*“ von 1690 geht er davon aus, dass wir Menschen, genauer unser Bewusstsein anfänglich wie ein weißes Blatt Papier aufzufassen seien. Und auf die scheinbar simple Frage, woher wir dann all den Stoff erhielten, den unser Bewusstsein, unser Denken und Erkennen ständig bewegt, hat Locke eine ebenso simple Antwort bereit: „in one word, from experience“, aus der Erfahrung also.² Erfahrung hat hier eine sehr weite Bedeutung, und eben dies meint „*experience*“: Erfahrung in diesem Sinne ist Nährboden und Grundlage, grundlegender Erfahrungsraum für alle Bewusstseinstätigkeiten, alle Verstandesvollzüge, ja alle Erkenntnis und Einsicht. Um eine solche Bedeutung von „Erfahrung“ anzuerkennen, müssen wir den weiteren Schritt zum erkenntnistheoretischen Empirismus Lockes, dass es gar keine andere Quelle und keinen anderen Grund unserer Erkenntnis gebe als die Erfahrung, nicht mitmachen.³ In einer weiten Bedeutung von Erfahrung als erster und grundlegender Ebene, in der irgendetwas „unsere Sinne rühren und ... Vorstellungen bewirken“ kann, meint auch Kant fast programmatisch zu Beginn der Einleitung seiner „*Kritik der reinen Vernunft*“: „Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel.“⁴

¹ [durch einige wissenschaftstheoretisch und didaktisch allgemeinere Erläuterungen 2014/15 vorläufig veränderte Fassung eines Kapitels aus *HBPetermann: Religion zur Erfahrung bringen. Heidelberg 2003.*]

² Locke: *Essay conc. Hum. Underst.* (1690), II.1, § 2.

³ Zur Kritik des Empirismus vgl. das unten am Ende von Punkt (3) kurz erläuterte Kant-Zitat.

⁴ Kant (1787): *Kritik der reinen Vernunft*. Einl. B 1.

Welche didaktischen Konsequenzen hat nun die Besinnung auf diese erste und grundlegende Ebene der Begegnung mit Etwas? Wenn in Bildungskontexten, nicht zuletzt im Kontext schulischen Unterrichts etwas „zur Erfahrung“ gebracht werden soll, könnte man zunächst auch davon reden, dieses Etwas sei „in“ Erfahrung zu bringen. So würde noch deutlicher, dass es auf einer ersten Ebene darauf ankommt, etwas ohne alle Voraussetzungen, in aller Unmittelbarkeit, also in einem allen anderen vermittelten Weisen der Auseinandersetzung vorausliegenden „Rückgang auf die Welt der Erfahrung“ (Husserl)⁵ zu thematisieren.

In diesem Verständnis von „*experience*“ ist der Begriff der Erfahrung grundlegender oder elementarer als der der Sprache. Das, was mir begegnet, zur Sprache zu bringen, setzt bereits Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Begegnung voraus, ein, wie zu zeigen sein wird, notwendiges Element auch jeder Erfahrungskunde, aber doch auch erst auf einer grundlegenden Erfahrung aufbauend, sie voraussetzend und sie auch nie ganz einholend und daher nie ersetzend. Insofern ist der Zugang zu irgend etwas über Erfahrung elementarer zu sehen und auch weiter als der über Sprache.

Etwas in dieser Perspektive zum Thema zu machen, hat *propädeutischen* Anspruch auch für alle weiteren, vor allem wissenschaftlichen Auseinandersetzungen: Zur Erfahrung gebracht werden soll mittels *experience*, was der jeweilige Gegenstand der Auseinandersetzung eigentlich *ist*. Dieser Anspruch ist nicht zu verwechseln mit der Idee, zum Inhalt einer Auseinandersetzung lediglich einen von allen Besonderheiten gereinigten und insofern profillosen und unverbindlichen „Kern“ eines Themas zu machen. Vielmehr geht es darum zu elementarisieren, also das Eigentümliche von etwas erfahrbar zu machen.

Zur Erstellung konkreter Aufgaben (in der Erschließung von Wirklichkeit) ist es in diesem Kontext interessant, Phänomene ohne einen Vorbegriff bzw. in gezielter Absehung solcher Vorurteile in den Blick zu nehmen, nicht nur um in Kritik solcher Vorurteile das je Eigentümliche herauszufiltern, sondern auch um ungewohnte Räume der Wahrnehmung zuzulassen, in denen sich eine Erfahrung artikuliert. Das Ziel solchen Vorgehens deutet sich etwa an in dem aus der Religionspädagogik stammenden Stichwort „Einwurzelung“. Die philosophische Phänomenologie arbeitet dabei mit dem Imperativ: Zurück zu den Sachen selbst.

ad (2) Erfahrung als Ebene des Sinnlichen - SENSUALITY - zur präsentativen Zielsetzung

Die Frage nach der unmittelbarsten Ebene von Wissen, Erkenntnis oder einfach Begegnung mit irgendetwas kann aber auch anders beantwortet werden. Wenn ich weniger frage nach Erfahrung überhaupt als einem noch undifferenzierten Erfahrungsraum, sondern danach, *wie* hier Erfahrung zu unserem Bewusstsein gelangt, verweist Locke auf etwas anderes, nämlich auf „unsere Sinne (*senses*), indem sie mit einzelnen sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen in Berührung treten.“⁶ -

⁵ Husserl (1938): *Erfahrung und Urteil*. § 10.

⁶ Locke (1690), II.1, § 3.

Aus dem gleichen Grund antwortet *Hegel* in seiner „Phänomenologie“ auf die Frage nach dem „Wissen, welches zuerst oder unmittelbar unser Gegenstand ist“, dies müsse eines sein, welches seinerseits ganz „Wissen des Unmittelbaren oder Seienden ist“ und eines, demgegenüber auch wir „uns ebenso unmittelbar und aufnehmend ... verhalten“. Und das ist für *Hegel* die sinnliche Gewissheit; denn „der konkrete Inhalt der *sinnlichen Gewißheit* läßt sie unmittelbar als die reichste Erkenntnis ... erscheinen.“⁷

Hier interessiert nicht weiter die bittere Kritik, mit der *Hegel* im Laufe seiner Ausführungen die sinnliche Gewissheit als die zugleich „abstrakteste und ärmste Wahrheit“ herausstellt.⁸ Vielmehr geht es um die Aufmerksamkeit für das auch von *Hegel* nicht bestrittene erkenntnistheoretische Prinzip des Vorrangs der Sinnlichkeit vor dem Intellekt.⁹ Mit ihm beginnt bereits *Aristoteles* das erste Buch seiner „Metaphysik“: Wenn „alle Menschen von Natur aus nach Wissen streben“, dann gilt ihm als ein erstes „deutliches Zeichen dafür die Hochschätzung der Sinneswahrnehmungen (*aisthesis*).“¹⁰ Die Ebene der sinnlichen Wahrnehmung also assoziieren wir nicht zu Unrecht, wenn wir das Wort „Erfahrung“ hören und genauer fragen, wie zuerst wir etwas erfahren.

Unterrichtlich interessant ist diese Ebene insofern, als sie die Gefahr einer Reduktion auf das Intellektuelle, Reflektierende, Logische vermeidet, was die Zielsetzung, etwas zur Sprache zu bringen, nahe legen könnte. Demgegenüber ist ein mit Sinnlichkeit konnotierter Erfahrungsbegriff, Erfahrung verstanden als *Sensualität*, weiter; er realisiert, dass es eine ganze Reihe auch nichtsprachlicher oder vorsprachlicher Zugänge (jedenfalls im Sinne von Sprache als logischem System) zum Phänomenen gibt, die den jeweiligen Inhalt originär zur Erfahrung zu bringen in der Lage sind. Insbesondere sind das symbolhafte Zeichen und Handlungen und natürlich Bilder.

Natürlich hat auch die Sprache selbst, die zweifelsohne in allen Formen der Auseinandersetzung eine herausragende, elementare und unverzichtbare Rolle spielt, in all ihren Formen, etwa im unmittelbaren Anruf, im verdichtenden Weitererzählen aber auch im schlichten Beschreiben immer auch sinnlichen Charakter, nicht allein aufgrund vieler (keineswegs immer bewusster) Sprachbilder. Etwas sinnlich zur Erfahrung zu bringen, das klammert mithin die Konzentration auf Sprache keineswegs aus, sondern berücksichtigt bei ihrer Verwendung und in ihrer Erschließung ihren je besonderen ästhetischen Charakter, deutlich in Sprachbildern, Sprachmelodien, Rezitationen. Als besonders eindrückliches Beispiel für den sinnlichen Charakter von Sprache als notwendigem Element von Sprachverstehen kann hier die Sinn erschließende Rezitation religiöser Texte genannt werden.¹¹

⁷ Hegel (1807), S. 82.

⁸ Ebd.

⁹ So Thomas unter Bezug auf *Aristoteles*: „quod est in intellectu nostro prius in sensu fuerit“ (*Qu. disp. de Veritate* II,3,19).

¹⁰ *Aristoteles*: *Metaphysik* 980a.

¹¹ Vgl. dazu die eindrücklichen Studien von Navid Kermani: *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*. München 1999.

Zu schulischen Kontext: Die Arbeit mit ästhetischen, affektiven und auch handlungsorientierten Zugängen ist in vielen Fächern nichts Neues, vgl. ausdrücklich die Deutsch- und Religions-Didaktik. Neuere philosophiedidaktische Überlegungen zu Möglichkeiten einer (im Unterschied zu einem eher kognitiv-intellektuell gearteten, diskursiven Zugang) „präsentativ“ zu nennenden Entfaltung eines Themas haben auch für die Philosophie neue Akzente gesetzt. Sie berufen sich auf den Ansatz von *Ernst Cassirer*, der in den letzten Jahren eine kleine Renaissance erfahren konnte.¹² Cassirer hat überzeugend deutlich gemacht, dass Bilder zunächst keinen gegenüber der Logik oder der Naturwissenschaft geringeren Status der Wirklichkeitsbeschreibung haben, denn auch jene sind wie diese symbolische Formen der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit. Dahinter steht die These, dass alle sprachlichen und vor allem auch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Wirklichkeiten nie ein direktes, gleichsam unvermitteltes Abbild von dem sind, was ist, sondern immer ein in bestimmten Zeichen und Chiffren, auch sog. Gesetzen oder Formeln sich artikulierender und insofern symbolisch verdichteter Versuch, das, was ist, in eine uns fassbare, daraufhin verdichtete (d.i. die Übersetzung des griechischen Worts „symbolische“) Form zu bringen.

Der eigentümliche Wert von *Bildern* (und auch mythischen Erzählungen) besteht im Vergleich zu anderen symbolischen Formen darin, Wirklichkeit auf einmal und als Ganze, integral und nicht differenziert, öffnend und nicht definierend, eben präsentativ in unmittelbar gestalthaften Eindrücken und nicht diskursiv in zerlegender Form zum Ausdruck zu bringen. Geschriebenes setzt dagegen stets eine Abstraktion von unmittelbarer Wirklichkeit voraus. Das gilt auch für das, was „lediglich“ ins Bild gesetzt wird. Die Abstraktionsleistung des Bildes bietet aber, da sie unmittelbar das Ganze ihres Sinns und nicht nur Teile ihrer Bedeutung präsentiert und insofern ihren lebendigen Ursprung unmittelbar vergegenwärtigt, eine Folie, in der Betrachtung Erinnerungen zu verlebendigen, Phantasien für neue Lebensperspektiven aufzubieten und damit Gegenwärtiges einer aufbrechenden Dynamik zu unterwerfen. Ein Bild behält deswegen auch stets einen Überschuss gegen seine Deutung zurück. Für Sprache gilt das, sofern sie in der Lyrik offen, in der Poetik mehr oder weniger einleuchtend, mit Sprachbildern arbeitet.

Das Interesse an sinnlicher Erfahrung ist also nicht eines an der Armut größter Unmittelbarkeit, sondern am Reichtum des noch nicht Vermittelten, wenn er denn als Reichtum zur Erfahrung zu kommen vermag, also als Verdichtung von Erfahrungen, die in der präsentativen Gestalt von Bildern vielleicht unmittelbarer zu erfahren sind als über die abstraktere Sprache.

Im Horizont dieser Überlegungen zu einer als *Sensualität* oder auch *Ästhetik* verstandenen Erfahrung machen viele Unterrichtsentwürfe einen eher ärmlichen Eindruck. Selten dringt einmal jemand über den Einsatz eines Bildes, Musikstücks oder Gedichtes als bloßen Impuls vor zu einer ersten ästhetischen Aufarbeitung solcher Medien, die eben nicht gleich und ohne Voraussetzungen „verstanden“ sein wollen. Beim Einsatz von Bild-Impulsen wäre entscheidend, zu vermei-

¹² Vgl. Ernst Cassirer: *Philosophie der symbolischen Formen*. 1929. Zu der neueren Rezeption in der Philosophie-Didaktik vgl. Langer (1984), S. Nordhofen (1998), Petermann (2000a).

den, dass sie im weiteren Unterrichtsverlauf keine weitere Rolle mehr spielen; vielmehr tragen sie infolge der Dichte des in ihnen Repräsentierten weiter, weil auch weitere Schattierungen des Themas mit ihnen sich zur Sprache bringen lassen.¹³

ad (3) Erfahrung als Ebene des Subjektiven - EMPEIRIA – die synthetische Zielsetzung

Mit der Ebene des Subjektiven sind wir vielleicht nicht bei der entscheidenden, aber bei der sensibelsten Dimension im Begriff der Erfahrung angelangt. Um gleich vorweg zwei Missverständnisse abzuwehren: Mit der Betonung subjektiver Erfahrung geht es weder darum, einen Gegenstand der Auseinandersetzung radikalkonstruktivistisch in subjektive Erfahrung aufzulösen, noch geht es darum, ihn der subjektiven Erfahrung irgendwie deduktivistisch beizubringen. Beide Missverständnisse arbeiten, wie im Folgepunkt kurz zu zeigen sein wird, mit einem unreflektierten Erfahrungsbegriff. In der Betonung des Subjektiven geht es vielmehr um die Verortung dessen, was es zu erfahren gilt, in der subjektiven und je persönlichen Erfahrung als einer notwendigen und unverzichtbaren Voraussetzung, soll es überhaupt Sinn machen, davon zu sprechen, dass etwas zur Erfahrung gebracht werden solle.

Eine solche Verortung der Erfahrung im Subjektiven findet ihre philosophische Begründung wiederum bei *Aristoteles*.¹⁴ Mit „Erfahrung“ im emphatischen Sinne (*empeiria*) ist nämlich bei Aristoteles auch eine besondere Stufe und Ebene im allgemeinen Raum der Erfahrung bzw. des Wissens gemeint, und es ist nicht die erste und grundlegende, die wir (s.o.) in der sinnliche Wahrnehmung, *aisthesis*, verortet haben. Liefert diese bereits Unterscheidungen, gelingt es der sog. Erinnerung (*mneme*), einfachste Kenntnisse auch zu lernen und sie verständig einzuordnen. Als spezifisch menschliches Merkmal des Wissens macht Aristoteles dann als dritte Stufe die Erfahrung, die *empeiria* aus. Sie entsteht freilich erst, kommt als Produkt erst zustande, meint Aristoteles; und zwar entsteht sie aus vielen Erinnerungen, die das Vermögen (dynamis) einer einzigen Erfahrung bewirken. Das liefert uns den entscheidenden Hinweis für den Charakter von *empeiria*: Erfahrung als *empeiria* ist ein synthetisches, vereinigendes Vermögen. Die Einheitsleistung entsteht zwar, wie Aristoteles meint, *aus* dem Vielen, doch das Vermögen zur Einheit, also die Einheitsleistung selbst, kann nur im Subjekt der Erfahrung, dem erfahrenden Mensch liegen. Denn wenn auch die Einheitsleistung der Erfahrung nicht die Qualität von Allgemeinheit erlangt (das ist erst der *technê* möglich), so erreicht sie doch das Wissen des Einzelnen nach seiner Besonderheit. Das aber setzt die bewusste Besonderung des Gegenstands der Erfahrung als eben dieses von anderen unterschiedenen Einzelnen voraus. Und darum entsteht durch die Erfahrung ihr Gegenstand gewissermaßen als ein neuer, wie Hegel meint. Für *Hegel* ist die Erfahrung nicht schlichte Wahrnehmung oder Rezeption, sondern die Durchdringung des Wahrgenomme-

¹³ Vgl. dazu verschiedenste Arbeiten des Autors, etwa *Kann ein Hering ertrinken. Philosophieren mit Bilderbüchern*. Weinheim 2007; grundlegend z.B. *Ästhetisch denken lernen. Impulse zu einer philosophisch orientierten Bilddidaktik*. *ZDPE* 2/2003, S. 113-125, inzwischen mehrfach verbessert.

¹⁴ Im Folgenden sind die entscheidenden begrifflichen Qualifikationen genannt, die Aristoteles vornimmt in *Metaphysik* 980b und 981a.

nen, wir können sagen „Perzeption“, in Hegels eigener Begrifflichkeit: „diese dialektische Bewegung, welche das *Bewusstsein* [Hervorh. H.B.P.] an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstand ausübt“, und aus welcher „insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt.“¹⁵ Vereinfacht gesagt: Erfahrung ist das, was ich aus dem Erfahrenen für mich zur Erfahrung gemacht habe. Ganz so ist auch die Pointe von *Kants* Erkenntnistheorie zu verstehen, die wir vorhin nur vorläufig zitiert haben; Kant fährt nämlich fort (hier mit einigen erläuternden Kommentaren meinerseits): „Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis *mit* der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle *aus* der Erfahrung [E. hier im Sinne des oben unter (a) beschriebenen allgemeinen Erfahrungsraums, also als *experience*]. Denn es könnte wohl sein, daß selbst unsere Erfahrungserkenntnis [mit diesem Kunstwort ist eben die jetzt thematische Erfahrung als subjektive, die *empeiria*, gemeint] ein Zusammengesetztes aus dem sei, was wir durch Eindrücke empfangen, und dem, was unser eigenes Erkenntnisvermögen ... aus sich selbst hergibt.“¹⁶ Diese Zusammensetzung aber kommt nicht einfach zustande, sondern wird von Kant im weiteren Verlauf eben als synthetische Leistung des erfahrenden Subjekts herausgearbeitet.

Unter Voraussetzung dieser begrifflichen Differenzierung ist nun verständlicher, um was es geht, wenn etwas zur Erfahrung gebracht werden soll: Damit etwas zur Erfahrung werden kann, muss ich selbst, der ich mich durch eine Erfahrung angesprochen fühle, diese Erfahrung zu meiner machen. Das heißt noch nicht, dass dies zu existentiellen, mein Leben bestimmenden Konsequenzen führt; aber es heißt, dass dies nur möglich ist, wenn ich selbst nicht nur angesprochen bin, sondern auch mich angesprochen fühle und überhaupt dann erst mich damit auch auseinandersetzen kann.

Dass die Einbindung eines solchen subjektiven Interesses eine notwendige Bedingung ist, damit ein Gegenstand von Bildung tragfähig vermittelt werden kann, gehört (inzwischen) zu pädagogischen Selbstverständlichkeiten.¹⁷ Im Kontext religiöser Bildung lässt sich das insofern theoretisch begründen, als die *fides qua* (das Glauben, mit dem wir glauben) und nicht die *fides quae* (der Glaubensgegenstand, der zu glauben ist) eigentliches und wesentliches Ziel religiöser Bildung ist. Im Ethikunterricht ist es entsprechend zu tun um eine Erziehung, besser Orientierung zum Bewusstwerden unserer Moralität bzw. Moralfähigkeit als Voraussetzung gelingenden Lebens, nicht um eine Erziehung zu Moral im Sinne zu bestehenden Moralvorstellungen.¹⁸

¹⁵ Hegel: *Phänomenologie* (1807), S. 78.

¹⁶ Kant: *Kritik der reinen Vernunft* (1787), Einl. B 1.

¹⁷ Als Beispiel hier nur ein religionspädagogischer Bezug: Die Einbindung des Subjektiven ist selbstverständlich auch biblisch elementar. Warum sonst würde Abraham bei der Bindung bzw. Entbindung Jizchaks jeweils zweimal mit Namen angesprochen (Gen 22,1.11), auch Mose oder Samuel bei ihrer Berufung Ex 3,4 und 1 Sam 3,10? Und auch der Besessene von Gerasa oder die blutflüssige Frau werden persönlich von Jesus angesprochen, damit sie Heilung erfahren (Mk 5,9 und 31).

¹⁸ In diversen Veröffentlichungen habe ich das mit der Probe-Frage verdeutlicht, warum bzw. mit welchem guten Grund der Ethikunterricht Ethik-Unterricht und nicht Moral-Unterweisung heißt.

*ad (4) Erfahrung als Prozess der Er-Fahrung - PAIDEIA / BILDUNG -
die reflexive Zielsetzung*

Eng mit der eben erläuterten Ebene der Subjektivität hängt die nächste zusammen. Im *Hegel*-Zitat war sie bereits klar ausgesprochen: Erfahrung ist nur Erfahrung, wenn sie eine „Bewegung“ beinhaltet. In dieser begrifflichen Erläuterung ist festgehalten, was das Wort „Erfahrung“ auch etymologisch birgt: Es geht um ein Fahren, einen Weg, den ich gegangen bin, auf dem ich einiges erprobt habe, so dass ich nun erprobt oder er-fahren bin (das meint auch das griechische „em-peiros“). Erfahrung bestätigt sich somit als etwas, das aus vielem sich erst zusammensetzt. Der Prozess dieser Bewegung ist freilich, so jedenfalls Hegel, kein willkürlicher, als ob irgendwelche Eindrücke irgendwie zusammengesetzt würden, sondern ein ganz bestimmte Elemente einbeziehender. Im Fortgang der zitierten Passage der „Phänomenologie“ wendet sich Hegel ausdrücklich gegen einen Erfahrungsbegriff, der sich bloß aus der Aneinanderreihung von unterschiedlichem, vielleicht auch gegensätzlichem zufällig Aufgefasstem zusammensetzte. Mit der bekannten Differenzierung der Elemente des Ansich-Seins und des Für-es (=das Bewusstsein)-Seins dieses Ansich erläutert er den vorhin zitierten Satz, wonach es bei der Erfahrung um eine Bewegung gehe, die das Bewusstsein „sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt.“ Mithin bleibt durch diesen Erfahrungsprozess nicht nur der Gegenstand nicht der, der er unmittelbar zu sein schien, auch das Bewusstsein verändert sich. Um eine solchermaßen komplexe Form von Erfahrung aber geht es auch, wenn davon zu sprechen ist, im Kontext von Unterricht werde etwas zur Erfahrung gebracht.

In diesem Lichte stellt sich auch die zuvor erläuterte Ebene des Subjektiven neu dar. Als absurd sind nun zwei beliebte Einwendungen gegen eine erfahrungsdimensionierte Pädagogik zurückzuweisen. Die eine meint, es sei überflüssig, ja widersinnig, im Kontext schulischer Bildung etwas zur Erfahrung bringen zu wollen; denn stets gehe einem solchem Ansinnen eine je schon erfolgte Erfahrung voraus, die allenfalls zur Sprache zu bringen sei, im Bildungsprozess aber nicht erzeugt werden könne. Dieser Einwand dient nicht selten konservativen Kreisen als Argument zur Beibehaltung etwa des konfessionellen Religionsunterrichts: Um Erfahrungsprozesse könne und müsse es im Religionsunterricht natürlich gehen, aber was da zur Erfahrung gebracht würde, sei allenfalls ein Durchsprechen und Verinnerlichen von etwas, was je schon vorhanden sei. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts beschränke sich dann darauf, Kinder und Jugendliche in Religion (hin-)einzubilden oder gar einzubinden. Nicht ernst genug genommen wird von diesem Einwand, dass Erziehung nicht nur in Korrespondenz zum eigenen Leben zu gestalten ist, sondern sich an ihm auch bricht.¹⁹

¹⁹ Konkret und explizit scheint mir diese Position eines auf (Hin)Einbildung des Religiösen reduzierten Religionsunterrichts heute kaum noch vertreten zu werden. Wer allerdings in meiner Kritik auch eine Kritik an manchen Passagen der bischöflichen Schrift zum Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 1996) herausliest, liest richtig: In der Tat meine ich, dass es dieser Schrift gerade in ihrem ersten bildungstheoretischen Teil nicht wirklich ernst ist mit dem Stichwort Erfahrung (etwa S. 28 od. 42), vor allem mit einem Satz wie diesem: „Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen“ (S. 28). Ansonsten gäbe es keine Argumente, sich so vehement gegen einen (auch) propädeutischen Anspruch von

Der andere Einwand sieht in Erfahrungsorientierung einen (angeblichen) Ausverkauf von Unterricht an ein sog. „Erfahrungsdogma“. Wer so redet und schreibt, weiß nicht um den Inhalt des so Gesagten und Geschriebenen, hat ihn zumindest nicht durchdacht. Gewiss wird ein rein an Schülerinteressen, gar -bedürfnissen orientierter Unterricht seine Sache verfehlen, weil er sich in einer Widerspiegelung von ohnehin Vorhandenem verflüchtigen würde. Ein solcher Unterricht hat aber rein gar nichts mit Erfahrungskunde zu tun, ist es doch, wie eben erläutert, ein wesentliches Element der Erfahrung, in Bildungsprozesse zu verwickeln. In Bezug auf je unterschiedliche Themen der Erfahrung ist hier zu entgegnen: Nicht allein ist ein bestimmtes unterrichtliches Thema immer an der sog. Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen zu brechen, sondern auch umgekehrt ist die je individuelle Erfahrungswelt der Lernenden (die ja in Wirklichkeit noch gar nicht zur Erfahrung gekommen ist, sondern lediglich aufgefasst und wiedergegeben ist) zu brechen an den in ihr zu erfahrenden Gegenständen.²⁰

Am Beispiel Religionspädagogik ausgelotet: Ganz so sind die programmatischen Einlassungen zu einem erfahrungsorientierten Religionsunterricht zu verstehen. So spricht etwa Jürgen Werbick ganz bewusst von einem Verhältnis von „menschlichen Lern- und Reifungsprozessen“ auf der einen und Glaubensprozessen auf der anderen Seite, um das sensible Feld von Glaubenlernen als erfahrungsdimensionierten Lernbewegungen zu beschreiben.²¹ Am überzeugendsten ist der Sinn einer erfahrungsdimensionierten Religionspädagogik nach wie vor in der berühmten Korrelationsformel des sog. Synodenbeschlusses auf den Begriff gebracht worden: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Lichte des Glaubens verstehbar werden.“²² Korrelation ist hier ernst zu nehmen als nicht bloß oberflächlicher Bezug von Glaube und Leben aufeinander, sondern als eine in einem theologischen Menschenbild und einem anthropologischen Glaubensverständnis begründete gegenseitige Ausleuchtung, so dass das eine nicht ist, was es ist, ohne Einbindung in das jeweils andere. Die Worte „vollziehbar“ und „verstehbar“ deuten aber schon darauf hin, dass dies nicht statisch gedacht werden kann, sondern nur als ständiger Prozess erfahrbar wird.²³

Religionsunterricht (S. 18) und vor allem gegen einen von den Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht (S. 79f.) zur Wehr zu setzen.

Diese Kritik wird, das sollte betont werden, hier nicht in Fixierung auf bestimmte kirchliche Verlautbarungen geäußert, sondern um auf die Gefahr aufmerksam zu machen, mit Begriffen wie „Erfahrung“ tendenziell phrasenhaft und insofern verschließend statt öffnend zu arbeiten.

²⁰ Es ist durchaus beabsichtigt, hier religionspädagogisch eine deutliche Kritik an Einlassung etwa von Thomas Ruster gegen sog. Erfahrungslernen heraus zu lesen. Es reicht eben nicht zu sagen, dass „der Erfahrungshintergrund der Schüler im Unterricht“ ohnehin zur Sprache käme, weil es „ein unvermitteltes Lernen“ gar nicht gebe (Halbfas/Ruster 2001, S. 27). Der sog. Erfahrungshintergrund ist im Religionsunterricht nicht irgendein zufälliger, sondern der Horizont junger Menschen, in dem allein religiöse Erfahrung für den einzelnen wirklich zur Erfahrung werden kann.

²¹ Werbick: *Glaubenlernen aus Erfahrung* (1989), S. 29.

²² Synode (1974), Nr. 2.4.2.

²³ Mit dem Stichwort der Erfahrung als Prozess lässt sich sicher auch der religionspädagogische Ansatz von Hubertus Halbfas charakterisieren.

Ergänzung 2015: In dem von mir wesentlich mit formulierten Fachpapier für den Philosophie-/Ethik-Unterricht in Baden-Württemberg findet sich mit eben dieser Begründung als zentrale Kompetenz die Formulierung, die

Wie oben erläutert, beinhaltet Erfahrung für Aristoteles noch nicht die Kraft des Allgemeinen. Die setzt ein gegenüber dem Fluss der Erfahrung intensiveres und differenzierendes Vermögen der Reflexion auch auf den Prozess der Erfahrung selbst voraus, also ein Wissen der Erfahrung im Erfahrungsprozess. Gleichwohl beinhaltet Erfahrung zumindest im Horizont von Prozessualität schon mehr als reines Auffassen; im Prozess der Erfahrung wird vielmehr das zur Erfahrung Gebrachte auch durchdrungen, also nicht nur rezipiert, sondern auch perzipiert. Dieser Hinweis ist wichtig für den speziell schulischen Rahmen von Lernen. In einen Prozess werden auch Lernende verwickelt, wenn sie im Akt der Erfahrung sich der Erfahrungsgegenstände nicht nur vergewissern, sondern sich an ihnen bilden. Das kann selbstverständlich nicht beigebracht werden. Doch die Durchdringung der Prozesse, die Bildung ausmachen, sind notwendig, sollen im Unterricht nicht nur Kenntnisse vermittelt werden. Diese reflexive Zielsetzung, für Aristoteles und Hegel der *nous noeseos*, das Denken des Denkens steht daher zumindest im Sichtkreis der Erfahrung. Für einen philosophisch perspektivierten Unterricht ist es ein notwendiges Element.

*ad (5) Erfahrung als Gewährwerden von Tiefe - EIDENEI / EINSICHT -
die transzendierende Zielsetzung*

Die letzte Ebene des Prinzips Erfahrung nimmt ihren Ausgangspunkt von dem dialektischen Charakter der vorangehenden Ebene: Wenn Erfahrung ein Prozess ist, der sich wesentlich aus den in ihm enthaltenen Momenten zusammensetzt, führt die Erfahrung denjenigen, der sie macht, stets auch über sich selbst hinaus und immer näher zu einer ohne die Wege der Erfahrung nicht bewussten Dichte und Tiefe, ganz im Sinne Hegels, für den die Erfahrung des Bewusstseins dieses letztlich „zu seiner wahren Existenz fortreibt“, indem nämlich die einzelnen Gestalten des Erfahrenen sich als Momente seiner selbst erweisen.²⁴ – Erfahrung bleibt insofern nicht stehen bei einem synthetischen Akt des Subjekts (Ebene 3) und auch dabei, auch wirklich einen Weg und einen Prozess zu gehen (Ebene 4). Dieser unser Weg führt vielmehr weiter zu einer die Gegenstände von Erfahrung wie auch das Erfahrungs-Subjekt intensivieren, verändernden und so auch vergewissernden Erfahrung, zu einer Tiefe letztlich unserer Selbst, die uns auf den ersten Ebenen der *experience* und der *sensuality* noch verborgen ist, sich aber im Durchgang durch alle Ebenen als allen Ebenen der Erfahrung gemeinsame Tiefenstruktur erweist, entsprechend dem alten Diktum „Werde, der du bist“.

Übertragen auf unsere Thematik, in Bildung immer Etwas zur Erfahrung zu bringen, meint das ein doppeltes: Mit der Kategorie der Erfahrung soll zum einen angezeigt werden, dass der jeweilige Erfahrungs-Gegenstand nicht als irgendetwas Beliebigen zur Kenntnis zu bringen ist, auf das man sich einlassen könnte oder auch nicht, sondern als etwas, das uns als Erfahrungs-Wesen nicht unberührt lässt, vielmehr existentiell betrifft. Konkreter: Wenn *Ernst Bloch* in seiner *Tübin-*

Studierenden sollten durch ihr Studium, „in lebensweltlichen Erfahrungen philosophische, insbesondere ethische Herausforderungen erfassen [können] und ... mit philosophischen Denkformen konkrete lebensweltliche Problemstellungen kritisch zur Reflexion bringen [können].

²⁴ Hegel: *Phänomenologie* (1807), S. 80.

ger Einleitung in die Philosophie davon spricht, dass wir nur sind, was wir sind, indem wir werden, und dass wir uns dazu lernend aus uns heraus in einem Außen uns bewegen müssen, „so erst erfahrend und so erst auch, mittels des Draußen, das eigene Innen selber erfahrend“, dann entwirft er damit einen allgemeinen anthropologischen Horizont, den wir auf die Erfahrung von allem anwenden können: Alle Erfahrungen gilt es als etwas zu erfahren, das den Menschen auf einen solchen Weg führt, „damit er überhaupt nur wieder auf sich zurückkommen könne und so bei sich gerade die Tiefe finde, die nicht dazu da ist, daß sie in sich, ungeäußert bliebe.“²⁵

Indem wir aber unser Selbst als diese Tiefenstruktur von Erfahrung erst durch Erfahrung in Erfahrung bringen, sind wir – und das ist die andere Seite – in der Tiefe unserer selbst zugleich damit konfrontiert, dass wir immer schon über uns selbst hinaus sind, anders: dass unser Leben als Sammlung von Erfahrungen ein Prozess der ständiger Selbsttranszendenz ist. Mit der Tiefe unseres Selbst bringen wir daher immer auch das Andere unserer selbst zur Erfahrung. Religionen nennen diesen tiefsten Grund unserer selbst Gott. Philosophisch ist daran festzuhalten, dass der Grund wie auch das Ziel unserer Selbsttranszendenz nicht wiederum wir selbst in unserem kontingenten Sosein sind und nicht sein können. In diesem Sinn von Selbsttranszendenz erweist sich auch Religion bzw. die Ebene des Religiösen als Ebene unserer Erfahrung.

Transzendenz kann freilich nicht zur Erfahrung gelangen, wenn ich nur in oberflächlicher Weise von ihr Kenntnis nehme, religiös konkretisiert, wenn ich Religion nur in ihren äußeren Formen und Fassaden in Erfahrung bringe. Zur Erfahrung können Religion wie Transzendenz nur gelangen, wenn sie originär in dem, was sie wesentlich sind, nämlich die Tiefe unserer Existenz betreffend, erfahren werden. Aus diesem Grunde erhalten Konzepte der Reduzierung von Unterricht zu Themen von Religion und Transzendenz auf reine Religionskunde eine in klare Absage. Innerreligiös lässt sich das so begründen, dass mit Religion (nun besser Glauben) der Glaubende nicht irgendwie, gar nur marginal beansprucht wird, sondern immer im Tiefsten und Entscheidenden seiner Existenz. Angst vor einer übermächtigenden Einbindung in Religiöses muss deswegen niemand zu haben.²⁶ In diesem Sinne kann Orientierung im bzw. für das Transzendente in gleichem Maße als Aufgabe des Religions- wie des Ethikunterrichts verstanden werden.

²⁵ Bloch (1963), S. 11.

²⁶ [*Für den religionspädagogischen Diskurs:*] Auch der traditionelle konfessionelle Religions-Unterricht hütet sich im Übrigen davor, Glaubensunterweisung als direktives Ziel des Unterrichts zu formulieren. Im Horizont steht der je persönliche Glaube gleichwohl, aber weil Religionsunterricht Wege zu ebnen hat für eine je persönliche Glaubensentscheidung. Ausdrücklich in Erinnerung zu rufen ist in diesem Zusammenhang die Ziffer 2.5.1 des sog. Synodenbeschlusses (Synode 1974). Dass der Religionsunterricht „zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähige, diese Zielsetzung kann natürlich auch für den Ethikunterricht gelten. Wie sehr dies eine Orientierungsleistung beinhaltet, verdeutlicht die unmittelbar zuvor stehende Passage, die freilich in manchen späteren Bildungsplänen nur verkürzt wiedergegeben worden ist: „Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußter für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich vom Religionsunterricht nicht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standpunkt klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.“