

OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 22 Juni 1974



In der Nummer 14 von "Begegnung und Gespräch" hat sich Klaus Caspary in seinem Aufsatz "Curriculum ein neuer (Holz)Weg?" gründlich mit dem Problemkreis Lehrplan — Curriculum — Religionsunterricht auseinandergesetzt.

Es ist gewiß das Verdienst der Curriculumforschung, daß sie den intellektualistischen Lernbegriff überwinden wollte und daß sie Lerninhalte und Lernziele von den Gegebenheiten und Erfordernissen des konkreten Lebens abhängig macht. Ferner ist auch die Gliederung der Lernprozesse in kleine Lernschritte (Feinziele), die genaue Beschreibung dieser Lernschritte (Methoden, Medien) und die Überprüfbarkeit des Lernens (Lernkontrolle) ein gewisser Fortschritt gegenüber früheren Lehrplänen.

Aber Caspary weist durch seine kritischen Bemerkungen immer wieder darauf hin, wie bedenklich dieses Lernsystem dennoch in vieler Hinsicht ist; vor allem kann es ils System zur totalen Anpassung des Menschen mißbraucht werden. Solange freiheitliche Menschen die Lernziele bestimmen, mag es gut sein; wenn diese aber aus Ideologien gewonnen würden, müßte das Lernen zum Verlust der Freiheit führen.

Bisweilen hat man den Eindruck, daß sich die modernen Lerntheorien zu so komplizierten Gebilden auswachsen, daß sie eher als Geheimlehre (mit Geheimsprache!) für wenige Auserlesene anmuten, denn als Hilfe für den Praktiker und die Praxis. Gewiß hat ein Lehrplan oder Lernplan (Curriculum) die Aufgabe, Willkür im Unterricht zu verhindern und bestimmte Leistungen zu fordern, andererseits muß er der Gestaltungskraft des Lehrers Raum lassen, wenn dieser in der Kunst des Unterrichtens nicht "frustriert" werden soll.

Ferner müßte man beachten, daß die Curriculumtheorie einen ganz verschiedenen Stellenwert bekommt, je nachdem sie sich auf Inhalte und Fähigkeiten im streng verobjektivierbaren Wirklichkeitsbereich (Erdkunde, Mathematik, Sachkunde usw.) bezieht oder auf Wirklichkeiten im nicht verobjektivierbaren Bereich (Freude, Glück, Lie-

be, Gott — Leid, Trauer). Letztere Art von Wirklichkeiten wird durch Zeichen verobjektiviert. Z.B. rote Rose bedeutet Liebe. Schließlich relativiert sich die Curriculumtheorie selbst, weil sie verknüpft ist mit einer Frage, die im Bekenntnisbereich des Menschen entschieden werden muß; es ist die Frage: Was ist mit dem "Leben", dem unsere Lehrpläne und Lernprozesse dienen sollen, gemeint? "Bekenntnis" ist hier freilich nicht im Sinn einer Konfession zu verstehen, obwohl für den Christen Gott (bzw. Christus) das Leben letztlich ist!

Die Kinder sollen lernen, damit sie heute und morgen in dieser "weltlichen Welt" leben können. Aber wann kann ein Mensch wirklich leben? Ist Leben-können die Summe aller "wissenschaftlich-gesellschaftlich-futurologisch bestimmten und curricular erlernter Qualifikationen?" Gibt es ein Curriculum für Lebensfreude? Angesichts unserer Streßerscheinungen, der Leistungsneurosen bis hin zu Selbstmorden von Schülern erhält die Frage "wovon die Menschen leben", was sie zum Leben brauchen, oder besser: nicht brauchen — eine besondere Dringlichkeit. Hier wird gleichzeitig deutlich, daß diese Frage nicht mehr von der Wissenschaft oder von der Gesellschaft beantwortet werden kann.

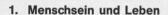
Die bis hierher angedeuteten Fragwürdigkeiten erklären zum Teil die Verunsicherung, in die Religionsunterricht und Religionslehrer heute geraten sind. Wir formulieren als Gegenthese: Die für das Unterrichten notwendige Sicherheit entspringt nicht in erster Linie aus der Vertrautheit mit einer Methode oder Unterrichtstheorie, sondern vielmehr aus der Kenntnis des Menschen selbst. Erst wenn ich den Menschen kenne, kann ich mit den Methoden des Lernens sinnvoll umgehen. — Dies mag wohl mit ein Grund sein, warum die Curriculumtheorie auf viele Praktiker so beängstigend wirkt: Lernprozesse erscheinen abgelöst vom Lehrer-Schülerverhältnis und werden in dieser Abstraktion verabsolutiert; der Lehrende fühlt sich nicht mehr als wesentliches Element in die menschlichen Lernprozesse einbezogen. Und diese Lerntheorien

erheben den Anspruch höchster Wissenschaftlichkeit (ein Argument, das besonders jenen Menschen willkommen ist, die mangelnde Lebenserfahrung und Lebensüberzeugung mit "Wissenschaft" tarnen bzw. kompensieren). – Andererseits kann gerade heute "wissenschaftlich" (d. h. anhand von Versuchsreihen) bewiesen werden, daß der Lehrende 'der sich als *Mensch* in die Erfahrung der Schüler gibt, den stärksten Faktor im Lernprozeß der Schüler darstellt (Motivation, Imitations- und Identifikationsvorgänge; "Lernen am Modell").

Vielleicht gelingt es nun, in einigen grundsätzlichen Beobachtungen und Überlegungen einen Weg anzudeuten, der in der Wirrnis heutiger Bildungsargumente Sicherheit geben kann für einen sachgerechten und menschengerechten Religionsunterricht. den, als Mehrung des Lebens. Und dieses Bereicherungserlebnis ist eigentlich die Motivation, sich auch intellektuell mit Blume zu beschäftigen. Gewiß kann man Pflanzen auch unter dem Aspekt des Nährwertes (bzw. der Wirtschaft) untersuchen; aber auch dieser Aspekt beruht auf dem Nahrungserlebnis — das ja auch zu den Mehrungserlebnissen zählt.

Die Arbeit des Intellekts beeinflußt ihrerseits die Erlebnisfähigkeit des Menschen; sie ordnet, klärt, schafft Zusammenhänge, ermöglicht weitere Erkenntnisse, und wirkt klärend zurück in die Erlebnisbereiche. Die Betonung des Primates der Erlebnisse darf jedoch nicht dahingehend mißdeutet werden, als ob es auf den Verstand nicht ankäme. Erleben und Denken muß gleichwertig gesehen werden. (Bei einem Auto kann man auch nicht fra-



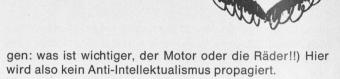


- Menschsein heißt: Leben.
- Leben ist mehr als vegetieren und konsumieren.
- Der Mensch geht von Natur aus dort hin, wo er Leben vermutet.
- Leben heißt dazugewinnen Leben heißt lernen Leben heißt sich ändern.
- Lernen heißt sich ändern.
- In einem letzten Sinn haben wir nur das gelernt, was wir geworden sind.

Nach diesen Thesen ist der Mensch primär ein Erfahrungs- und Erlebniswesen. Jede Lebenssituation ist Lernsituation. Wenn ein kleines Kind z. B. keine Zuwendung von Menschen erfährt, dann lernt es nicht nur nichts in Bezug auf die Grundlagen sozialer Fähigkeiten, sondern es lernt die Grundlagen für das Verhalten des Ausgestoßenen.

Damit wird behauptet, daß der Mensch primär erlebt (fühlt, empfindet, "intuiert") und erst sekundär denkt, d. h. der kognitive Bereich wird primär nicht aus sich selbst gespeist (mit Logik, Gesetzen und Beweisgängen) sondern von den Erlebnissen und Erfahrungen, die reflektierbar sind. Auch der sog. "Verstandesmensch" wird in seinen Denkprozessen angestoßen durch Erlebnisvorgänge. Erlebnisvorgänge umgreifen in ihrer Gesamtheit alle Wirklichkeitsschichten des Menschen, das Bewußte und Unbewußte, das Verobjektivierbare und das Nichtverobjektivierbare (Subjektive), das Innere und das Äußere.

Beispiel: Wer eine Blume er-lebt- lernt nicht nur ihre biologischen, wissenschaftlich bestimmbaren Gegebenheiten kennen; er erfährt ihr "Wesen". (— Daß eine Blume schön ist, daß sie Freude machen kann usw.). Diese Wesenserfahrung von Blume wird als Bereicherung empfun-



Vielmehr muß ein gesunder "Stoffwechsel" herrschen zwischen Denken und Erleben — wenn das Leben und damit die Lernprozesse in Ordnung sein sollen. In Abwandlung der Kant'schen Formel könnte man sagen: Begriffe ohne Erfahrung sind leer, Erfahrungen ohne Begriffe sind blind.

Erleben kann nicht durch Denken und Denken nicht durch Erleben ersetzt werden. Ganz einfach: Der Mensch kann nicht vom Verstand leben, aber er muß mit dem Verstand leben.

Die Schwierigkeit des Religionsunterrichtes liegt heute wahrscheinlich darin, daß sich der Lehrer selbst um diese Erlebnisbasis bei seinen Schülern kümmern muß, die er früher einfach voraussetzen konnte. Diese Forderung, Eilebnisbasis zu schaffen ("Vorfeldarbeit" zu treiben), darf wiederum nicht so mißverstanden werden, als müsse der Lehrer Glaubenserfahrung direkt vermitteln, und als dürfe er nicht mehr intellektuell-informativ arbeiten! Es soll hier nur betont werden, daß die erlebnisbezogene Arbeit die Basis für den Religionsunterricht ist.

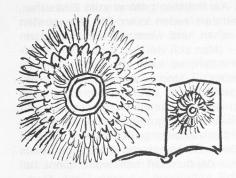
Ein intellektuelles Arbeiten ohne genügende Erlebnisbasis ist von vornherein vergeblich. Die Schüler sperren sich gegen das Lernen, wenn ihnen das Empfinden fehlt, daß ihre Anstrengungen etwas einbringen. Dieses fehlende Empfinden kann nicht durch die bloße Behauptung des Lehrers, "das mußt du lernen, weil es für dich gut ist" erzeugt werden. Der Zugang zu den Notwendigkeiten des Lebens und zur Notwendigkeit des Lernens kann nicht verfügt werden; er kann nur im erfahrungsmäßigen Zugang zum Leben selbst gewonnen werden.

Hier zeigt sich ein menschliches Lerngesetz:

"Ein Mensch kann nur lernen, wenn er das Lernen als sinnvoll erlebt." Ein Mensch muß beim Lernen das sichere Empfinden haben, daß sein Denken und Tun für die eigene, gegenwärtige und zukünftige tatsächliche Situation Mehrung von Leben bzw. Minderung von Not bedeutet. Ohne diese Grundempfindung würde das Gegenteil von dem gelernt, was gelernt werden soll, weil das Lernen als aufgezwungen, als Verhinderung von Leben empfunden wird. Gewiß gibt es nicht nur lustbetontes Lernen; auch hier gibt es das "harte Muß". Aber dieses Muß wird nicht willkürlich gesetzt. Es wird vom Leben selbst verlangt und muß wiederum erlebnismäßig einsichtig gemacht werden.

An einigen Beispielen sei das Problem vom erlebnismäßigen Zugang zu Wirklichkeiten noch erläutert:

Die Voraussetzung für das Theologiestudium ist die erfahrungsmäßig gewonnene Einsicht, daß es Menschen gibt, die nach ihrem Selbstzeugnis Gott erfahren haben. Aus dieser Einsicht ergibt sich auch, daß primär Theologie aus Gotteserfahrung entspringt, und nicht umgekehrt, Gotteserfahrung aus Theologie. — Theologie entsteht aus dem Bedürfnis, über den erlebten Gott auch intellektuell nachzudenken, aus dem Bedürfnis, den Geliebten näher kennenzulernen; Bibelkunde und Religionskunde werden betrieben, um das Vor-kommen Gottes im Menschen und in der Geschichte besser zu begreifen. Ein erlebnismäßiger Zugang zum Phänomen "glaubender Mensch" ist die Voraussetzung, Bibelkunde und Religionskunde zu betreiben und das Vorkommen Gottes im Menschen und in der Geschichte näherhin kennenzulernen.



Weiteres Beispiel: Das Leid in der Welt (vgl. Curricularer Lehrplan Grundschule S. 194 ff.).

Diesbezügliche Lehrsätze in vielen Religionsbüchern könnte man auf den gemeinsamen einfachen Nenner bringen: "Gott schickt das Leid, damit sich die Menschen bessern", "das Leid ist Strafe für die Sünde". Solche Sätze sind gewiß wahr, aber sie können zu einem schrecklichen Gottesbild führen, wenn man sie falsch versteht. Ein falsches Verständnis kann leicht durch die frühere, deduktive Lehrmethode entstehen. Wenn versucht wird, die Richtigkeit solcher Sätze zu beweisen durch Anführen von Beispielen, wie Menschen durch Leid gebessert wurden bzw. durch Sünde in Leid gerieten, entsteht leicht folgendes Ärgernis: Was ist das für ein angeblich allmächtiger Gott, der Menschen quält, um sie zu bessern - und den man dafür noch lieben soll! Warum verhindert Gott Sünde und Leid nicht, wenn er doch allmächtig ist! Warum gab er dem Menschen eine Freiheit, aus der so viel Abscheuliches entsteht . . . usw.!

Obige Sätze können nur richtig verstanden werden, wenn man weiß, wie sie entstanden sind. Man muß die menschlichen Erfahrungen kennen (erlebnismäßig kennen lernen), aus denen solche Sätze entspringen können und entsprungen sind. Man muß wissen, daß zuerst nicht derartige Sätze vorhanden waren, sondern Menschen, die nach ihrem Selbstzeugnis Gott als Retter im Leid erfahren haben, bzw. Menschen, die ihr Leid von ihrer Schuld her verstanden und erklärten.

Der erlebnismäßige Zugang zum Leidproblem ist der leidende Mensch selbst, der im Leid — nach seinem Selbstverständnis — Gott erlebt. Diesen Menschen kann ich erfahren oder durch Erzählen, Schildern, erfahrbar machen. Wenn ich z. B. von P. Delp, Bonhoeffer oder anderen mir bekannten Menschen, die Gott im Leid erfahren haben, erzähle (anschaulich, nachempfindbar!), dann wird sozusagen im Nacherleben verständlich, wie Menschen dazu-



kommen, von sich zu sagen, Gott habe ihnen Leid geschickt, damit sie ihm tiefer begegnen. Es wird das Problem, ob Gott und warum Gott Leid schickt, primär gar nicht aufgeworfen, weil die Erstaussage ganz anders lautet: Gott wird nicht nur als Freude in der Freude erfahren, sondern - und gerade auch - als Freude und Trost im Leid, als derjenige, der "macht, daß das Leid nicht mehr weh tut". Von hierher kann dann viel sinnvoller über das Leid weiterdiskutiert werden, als von dem theoretischen Satz: Gott schickt das Leid, damit . . . Es kann auch gezeigt werden, daß das Leid ein Grundimpuls im Menschen ist, der ihn wohl am stärksten bewegt, sich zu ändern, etwas zu verändern und innerlicher zu werden oder sich auf etwas einzulassen, auf das er sich ohne "Leiddruck" nicht hätte einlassen können. Es kann von hierher auch gezeigt werden, daß das Problem Leid nicht bewältigt wird, indem man Antworten findet auf das Warum und Wieso, sondern indem der Mensch lernt, mit dem Leid umzugehen, mit dem Leid zu leben.

Würde nun ein Mensch im intellektuellen Bereich mit frommen Lehren über das Leid angereichert, würde er tatsächlich das Gegenteil lernen: Gott und Religion sind etwas Grauenhaftes, Angsterregendes.

2. Leben und Religionsunterricht

- Der Hauptgegenstand des Religionsunterrichtes sind die Menschen, die bezeugen, daß sie Gott erfahren haben.
- Gott kann nicht wie ein Gegenstand der Physik dargestellt werden.
- Im gegenständlichen Bereich gibt es nur Zeichen für die Wirklichkeit "Gott".

Durch diese Thesen soll darauf hingewiesen werden, daß wir es im Religionsunterricht oft nicht mit Gott unmittelbar zu tun haben, sondern mit Menschen, die nach ihrem Selbstzeugnis Gott erfahren haben und erfahren. Diese Menschen gab es und gibt es und deshalb kann es "Religionsunterricht für alle" geben, auch wenn sich nicht alle zu einer Religion bekennen.

Alle Menschen sollen verstehen, daß es Menschen mit religiösen Überzeugungen gibt. Sie sollen erkennen, daß und wie religiöse Erlebnisse zustandekommen können.

Diese Lernzielformulierung mag zunächst sehr distanziert und "schulangepaßt" klingen. Sie zeigt aber andererseits genau den Vorgang, wie Glaube verbreitet wird. Glaube entsteht nicht durch Theologisieren und Moralisieren, sondern durch "Ansteckung", d. h. wenn das Phänomen glaubender Mensch in den Erlebnisbereich der Schüler gebracht wird. Es kann z. B. sein, daß die Gestalt des hl. Franziskus "glaubenserweckend" wirkt, wenn diese Persönlichkeit erlebnisnah, nacherlebbar im Unterricht vorgestellt wird. Von hierher könnte man formulieren: "Der schulgerechte Religionsunterricht ist auch der verkündigende Religionsunterricht."



An diesem Beispiel (Franziskus) kann auch gezeigt werden, wie der Unterrichtsgegenstand "gläubiger Mensch" die beiden Wirklichkeitsbereiche Außenwelt und menschliches Innenleben umklammert. Von den außenweltlichen objektiven Gegebenheiten allein her (Lebensweisen, Lebensdaten, Taten usw.) könnte man Franziskus auch als "armen Irren" hinstellen. Man kann an diesem Beispiel aber auch zeigen, wie ein Mensch Zeichen für Gott wird, d. h. an und durch diesen Menschen können auch andere (freilich ohne zwingende Notwendigkeit) das erleben, was Gott ist.

Auch in den anderen Schulfächern, etwa Deutsch, die den Menschen irgendwie zum Unterrichtsgegenstand haben, wäre es eine verhängnisvolle Verkürzung der Realität, würde man nur den außenweltlichen Bereich, in dem "Mensch" vorkommt, heranziehen und auf die menschliche Innenwelt verzichten.

Die innermenschlichen Wirklichkeiten, z. B. die Erlebnisstruktur (z. B. wann sich ein Mensch freut, oder, was ein Mensch aus Liebe auf sich nimmt usw.) haben erfahrungsgemäß so viel bei allen Menschen Gemeinsames, daß man auch hier in gewisser Hinsicht von Objektivität sprechen kann. Aufgrund von Erfahrungen nehme ich an, daß mein Mitmensch mit mir irgendwie "erlebnisgleich" ist. Er fühlt und empfindet ähnlich wie ich. Deswegen kann ich mich mit ihm auch über nicht verobjektivierbare Realitäten (Glück, Liebe, Gott) verständigen.

Streng genommen müßten alle Formulierungen von Lernzielen folgendermaßen lauten: Verstehen, daß es Menschen gibt, die . . . (z. B. überzeugt sind von der Auferstehung Jesu; die aus der Erfahrung der Auferstehung leben). Durch Einfühlungsübungen kann man einsichtig machen, daß eigentlich jeder Mensch die Anlage zu trans-

zendierenden Erfahrungen hat. Man kann zeigen, daß es Menschen gibt, die aus dem Auferstehungsglauben leben (Hoffnung; Kraft in Leid und Tod; Freude). So lassen sich auch die Ostererzählungen als Zeugnisse der ersten ostergläubigen Menschen verständlich machen. —

Gerade weil ein solcher "distanzierter" und doch mitten in den Wirklichkeiten stehender Religionsunterricht nicht gängelt und nicht "überstülpt" – indem er die Menschen so zeigt, wie sie sind –, übt er eine starke Wirkung auf die Glaubensfähigkeit der Kinder aus.

Von diesen erlebnismäßigen Ansätzen her kann dann je nach Stoffülle eine Menge von Sachinhalten (exegetische, geografische, historische Wissensstoffe) mitgetragen werden. Vom Erlebnis her werden die Sachfragen erst interessant und wichtig.

Diese Zusammenhänge sollen noch an einem Beispiel verdeutlicht werden: Jesus bringt uns frohe Botschaft von Gott (Curricularer Lehrplan Grundschule S. 88), bzw. Jesus verkündet die frohe Botschaft (Rahmenplan 1. und 2. Schuljahr). Zunächst müßte man das Thema nach obigem Muster etwa so formulieren: Es gibt Menschen, die das, was Jesus gesagt und getan hat, als frohe Botschaft empfinden — andere ärgern sich darüber.

Zunächst müßte man sich einmal einfühlen ("hineinden ken") in die Ausweglosigkeit vieler Menschen, die einfach nicht mehr weiterwissen. Denken wir etwa an einen Menschen, der sich ein Leben lang geplagt hat, seine Rente bezieht, nicht mehr gut hört und sieht, und nun, weil er alt ist, nicht mehr gebraucht wird. Er vereinsamt. Man redet ihn kaum an. Am liebsten geht er zum Einkaufen, weil er da mit jemandem reden kann. Die Verwandten lassen sich selten sehen, und wenn sie kommen, dann haben sie es eilig. - (Man soll viel Zeit für solche Detailschilderungen verwenden; so kann die Darstellung zu einem Erlebnis werden.) - Und zu einem solchen Menschen sagt nun jemand: "Komm zu mir; bei mir wird alles gut!" Und wenn nun jener einsame Mensch mitgeht, und er erlebt: jetzt ist wirklich alles gut; jetzt habe ich jemanden gefunden - wird er vielleicht zu ihm sagen: "Du bist für mich einfach alles". So haben die Menschen Jesus erlebt: "Kommt zu mir, die ihr nicht mehr weiterkönnt, bei mir findet ihr Ruhe."

Die Themen der Seiten 88 mit 95 im curricularen Lehrplan (im Rahmenplan: Das Wirken Jesu) sollten nicht unter dem Aspekt gesehen werden "was Jesus gesagt und getan hat", sondern unter dem "didaktischen" Gesichts punkt: "Was Menschen mit Jesus und durch Jesus erfahren haben". Indem diese Menschen in ihrem Erleben und Verhalten gezeigt werden, wird die Jesusgestalt für uns nacherlebbar und verständlich. — Es wird damit auch einsichtig, daß die Evangelien eigentlich keine Fakten protokollieren wollen, sondern versuchen, die Wirkung Jesu auf seine Zeitgenossen möglichst nacherlebbar zu gestalten. Wer Jesus eigentlich war, wird erst ersichtlich in den Veränderungen, die durch Jesus in den Menschen bewirkt wurden.

3. Erlebnis und Lernen

- Erlebnisse können nicht erzwungen und nicht direkt mitgeteilt werden.
- Allen Erlebnissen wohnt ein unverfügbares Moment inne.
- Die Lehrerpersönlichkeit steht im Mittelpunkt der Lernprozesse, auch wenn sie nicht deren Inhalt ist.
- Alle Lernprozesse sind rückgekoppelt: jeder lernt von jedem.

Aus den bisher gezeigten Beispielen wird bereits ersichtlich, was im Religionsunterricht "gemacht" werden kann und was nicht. Alle menschlchen Erfahrungen bergen diese eigenartige Doppelheit in sich: "Ich bin es, der erlebt und erfährt — und gleichzeitig erlebe ich, daß etwas mit mir geschieht, daß etwas in mir am Werke ist und die Erfahrung verursacht. Einerseits spüre ich, daß ich es bin, wenn ich Liebe, Erfolg, Freude — Gott erlebe, andererseits spüre ich, daß es ganz und gar nicht meine Leistung ist, wenn ich Liebe, Erfolg, Freude — Gott erlebe."

Dieses unverfügbare Moment ist auch der Punkt, wo Gott in der menschlichen Erfahrung "durchschlägt". Hier kann das Bewußtsein entstehen: Es gibt jemanden, ein DU, das mir in jedem menschlichen Du, ja in jedem Erlebnis begegnet; ein Du, das mich trägt und hält, auch wenn außerweltlich gesehen nichts mehr da wäre, was mich mein Dasein lebenswert erscheinen ließe.

Die Unverfügbarkeit einerseits, die Allgemeinheit (= bei allen Menschen anzutreffen) andererseits kennzeichnen dieses transzendierende Erleben. Vielleicht könnte man die Fähigkeit zu Transzendieren als Wesensmerkmal des Menschen bezeichnen.

Dieser Sachverhalt läßt sich auch durch Erfahrungen aus Seelsorge und Therapie bestätigen: Wenn ein Mensch so weit ist, daß er sich im Leid oder in anderen Verhärtungen endlich öffnet, erlebt er, daß gewiß er es ist, der sich öffnet, aber eigentlich doch nicht er; denn das Sich-öffnen wird erlebt als ein Geöffnet-werden.

Biblisch wird das so bei Lukas ausgedrückt: "Während er betete, öffnete sich der Himmel" (Lk. 3,21); d. h.: Wenn ein Mensch offen wird (= betet), erlebt er, daß er in Gott ist — daß "der Himmel" offen ist, ja daß er im "Himmel" ist.

Bei aller Betonung der Unverfügbarkeit und Unübertragbarkeit von Erlebnissen und Erfahrungen muß aber auch hervorgehoben werden, daß der Mensch mitarbeiten und mitgestalten kann an den auslöseartigen Situationen für Erlebnisse. Innerhalb der großen Zusammenhänge des Erlebnisgeschehens gibt es auch viel Erlernbares. Ähnlich wie im Explosionsmotor das Gasgemisch verdichtet werden muß, damit der Funke zünden kann, kann und muß auch das Leben für bestimmte Erfahrungen verdichtet werden

Ferner sei noch darauf hingewiesen, daß die Lehrerpersönlichkeit immer im Mittelpunkt des Erlebnisgeschehens in der Schule steht, auch wenn sich diese Persönlichkeit völlig zurückhält, um nicht zu überfremden und in falscher Weise zu manipulieren. Gerade diese Zurückhaltung, die nicht als Interesselosigkeit zu verstehen ist, hat eine starke Wirkung auf die Lernprozesse bei Schülern. Jeder Lehrer begibt sich schon beim Betreten des Klassenzimmers in die Schülererfahrung und in den Lernprozeß. Bei jedem Wort, Tonfall, bei jeder Geste wird die Lehrkraft als verstärkend oder bremsend in den Lernprozessen erfahren. Die Beziehung des Lehrers zu den Lerninhalten geht immer als Faktor in den Lernprozeß ein, dies umso mehr, je mehr es sich um Inhalte innermenschlicher Wirklichkeit handelt.

Darum ist die religiöse Einstellung eines Lehrers ein bestimmendes Element im Religionsunterricht. Wer keine Liebe hat, kann nicht "sachgerecht" von Liebe reden; wer blind geworden ist, kann vielleicht Angelerntes von Farben widergeben, aber er kann nicht sachgerecht von Farbe sprechen; — wer von Gott nicht aus Erfahrung spricht, spricht nicht sachgerecht von ihm bzw. von den Menschen, die Gott erlebten.

Hier läßt sich auch zeigen, daß die Einstellung eines Religionslehrers wichtiger ist als besondere gestalterische Fähigkeiten. Wenn nämlich eine gläubige Lehrkraft einseitig wissenschaftlich begabt ist und mehr einen theoretisierenden als erlebnisbezogenen Unterricht gibt und geben kann, wird sie selbst von den Schülern dennoch erlebt als gläubige, glaubwürdige Persönlichkeit. Das theoretische intellektuelle Arbeiten kann zum Erlebnis werden durch die Persönlichkeit, die in diesem und bei diesem Arbeiten erfahren wird.

Schließlich sei noch auf die Rückkoppelung aller Lernprozesse hingewiesen. Die Vorstellung: "Nur der Schüler lernt vom Lehrer", ist längst überholt. Bei "gesunden" Lernprozessen ist letztlich der Lehrer derjenige, der mit den Schülern und von den Schülern am meisten lernt. Die Bereitschaft, von Schülern lernen zu wollen, gehört zu den Voraussetzungen eines ersprießlichen Unterrichtsgeschehens.

Wenn nun sichtbar geworden ist, daß Lernen Er-leben ist, d. h. daß die Primärvorgänge des Lernens im Erlebnisbereich angesiedelt sind, könnte man als Maxime für den Religionslehrer formulieren "Er-leben und erleben lassen", und für den Unterricht: "Wandle möglichst viele Aussagen und Begriffe um in Erlebnisse!"



Der Ansatz der Katechese liegt im Erlebnisbereich; es kommt darauf an, die Erfahrungs- und Erlebnisfähigkeit des Kindes bewußt anzurühren — nicht *über* Dinge und Wirklichkeiten zu reden, sondern *in* den Dingen und Wirklichkeiten. Dieser erlebnismäßige Ansatz der Katechese wurde bisher häufig mit dem etwas irreführenden Begriff "Vorfeldkatechese" bezeichnet. Die früheren Begriffe Anschauung bzw. Hinführung oder auch "Induktion" meinten im Grunde auch nichts anderes als ein praktisches, erlebnisbezogenes Ansetzen der Katechese. Freilich hat

in unserer Zeit dieser Ansatz ein solches Gewicht bekommen, (bedingt durch den allgemeinen "Glaubensschwund" bzw. durch die Veränderungen in der Gesellschaft), daß man sagen kann, ohne diesen Ansatz "geht" die Katechese nicht. Damit ist freilich wiederum nicht gesagt, daß in jeder Religionsstunde und in der gesamten Unterrichtszeit im Erlebnisbereich gearbeitet werden muß! Erlebnis ist das "Vehikel", das u. U. einen "langen Güterzug" mit Sachwissen und Sachinformation zieht.

Die modernen Lehrpläne und Rahmenpläne, besonders

der "Curriculare Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule in Bayern" (Kurz: CLG) berücksichtigen sehr stark diesen Ansatz. Für den Lehrer ist es hilfreich, wenn er sich generell übt im erlebnisbezogenen Arbeiten, damit er nicht für jedes Thema und für jedes Lernziel riesige Studien betreiben muß, um einen erlebnismäßigen Ansatz zu finden. (Sachkunde und Deutsch sind ja ebenfalls Fächer, die ein erlebnisbezogenes Arbeiten erfordern!).

Die folgenden Übungen und Beispiele sind als Anregung gedacht für das Arbeiten im Erlebnisbereich. Nach Möglichkeit wird auf Inhalte und Lernziele im CLG verwiesen, die im Zusammenhang zu solchen Übungen stehen. — Es ist schwierig oder unmöglich, Erlebnisübungen systematisch zu gliedern; jede Übung kann unter verschiedenen Gesichtspunkten gesehen werden! Darum darf auch die folgende Gliederung nicht als systematische Darstellung verstanden werden.

Wahrnehmungsübungen (Sensibilisierungen) (vgl. CLG S. 22)

Bei diesen Übungen kommt es vor allem darauf an, die Funktionen von Hören, Sprechen, Sehen, Fühlen, Beobachten zu empfinden, zu üben und zu verfeinern.



1.1 Hören (heraushören, hin-hören, auf-hören).

Beispiel: "Hören und doch nicht hören". - Ich betrete das Klassenzimmer und schließe mit den Kindern eine Wette ab: "Ich kann machen, daß ihr alle nicht mehr hört." -Kinder lachen: "Das geht nicht!" - Ich spreche ganz selbstverständlich weiter und erzähle - ohne besonders darauf aufmerksam zu machen - eine spannende Geistergeschichte. Kinder hören gespannt zu, während ich genau auf die Geräusche der vorbeifahrenden Autos achte. Nach meiner Geschichte frage ich die Kinder: "Wie viele Autos sind vorbeigefahren?" Kinder: "Keines" -"ich habe nicht aufgepaßt", "ich habe nicht hingehört", "wir waren ganz Ohr(!) für Sie" usw. - Darauf ich: "18 Autos sind vorbeigefahren. Damit hätte ich die Wette gewonnen!" - Das Auf-hören kann man auf ähnliche Weise bewußt machen: Wenn ich eine spannende Geschichte erzähle hören die Kinder plötzlich auf zu arbeiten oder sich zu beschäftigen.

(Eine Kindergärtnerin machte einmal eine Hörübung: "An Geräuschen, Stimmen etwas erkennen" und sagte dann nur: "Heute, wenn ihr seine Stimme hört, macht eure Herzen auf." Die Kinder haben dabei empfunden, daß es ein "Hören mit dem Herzen" gibt.)

1.2 Sprechen.

Beispiel: Reizwortspiel: "Augen schließen, und dann sagt mir, woran ihr denkt, wenn ich die Worte sage: Luftballon, Berg, Wasser, Baum, Sonne, Winter...!" Wenn nun ein Mensch keine Wörter sagen könnte, wenn er nicht sprechen könnte! Was geschieht dann? — Wörter schreiben; — Wörter vom Mund ablesen; Zeichensprache der Taubstummen ("Sprech-Ersatz" durch Wortgesten, Wortzeichen, Schrift; das Hören und Sprechen zum Sehen machen!).

Beispiel (sprechen und hören): (vgl. hierzu: Jesus heilt den Taubstummen – CLG S. 90).

Ich erzähle wieder eine spannende Geschichte! Ein Schüler verspricht, sich die Ohren zuzuhalten und still zu sein. — Nach kurzer Zeit hält es der Schüler nicht mehr aus, weil er "unbedingt dabeisein muß", er hat gesehen, "wie spannend die Geschichte ist", daß er "etwas versäumt". — Nicht hören und sprechen können heißt kommunikationsunfähig sein! Jesus heilt die Kommunikationsunfähigkeit! — Durch Sprechen und Hören entstehen Erlebnisse — (vgl. später: "Erzählen").

1.3 Sehen. (sehen, spähen; er-schauen)

Spiele: "Gegenstände raten" nach Seh-Qualitäten z.B.: "In unserem Zimmer ist ein Gegenstand, an dem man deutlich 5 Farben unterscheiden kann!" — "Wer sieht am besten": Unterscheiden von künstlichen und echten Tulpen (von ferne); von Messing und Gold; von Silber und Aluminium.

Erkennen von Gegenständen auf Bildern und in der Natur.

1.4 Tasten und Fühlen (Schmecken, Riechen)

Spiel: Erkennen von Gegenständen durch Fühlen und Tasten. Vier Kinder sitzen mit verbundenen Augen auf Stühlen, der Klasse zugewandt. Jedes Kind erhält einen Gegenstand: Wasserball, Ziegelstein, Holzbrett, Luftballon. Kinder bestimmen nach den Eigenschaften ihre Gegenstände; die Kinder erzählen von ihren Tasterlebnissen und machen diese vor. — Nun werden die Gegenstände wieder weggeräumt und die Kinder müssen die Gegenstände zeichnen oder malen, ohne daß sie diese gesehen haben.





1.5 Beobachten von Vorgängen

Beispiele: Genaues Beobachten und Beschreiben von Vorgängen wie: Anzünden einer Zigarette, Gießen von Blumen usw.

1.6 Wirklichkeiten durch Zeichen darstellen (vgl. CLG S. 120 ff.)

Beispiele: Was bedeutet: das Fingerheben, das Lachen, das Weinen, das Winken, das Kopfnicken usw.

Was bedeuten die Verkehrszeichen, Signale; das Blumenschenken; das Grüßen bzw. Nichtgrüßen; woran erkennt man, daß ein Mensch beleidigt ist, daß er es gut meint, daß er böse ist! Die Verfälschung der Zeichen: Wann ist ein Mensch falsch (wenn die Zeichen nicht stimmen!) Wirkung von Zeichen: Wie reagiert ein Mensch, wenn ich ihn freundlich ansehe, anschreibe, ihn wütend ansehe (alles vormachen!) . . .

Allgemeine Zeichen: Rose = Liebe; Kaminkehrer, Kleeblatt, Hufeisen = Glück; Storch = Geburt; usw. Sammeln

von Glückwunschkarten und Untersuchen der verwendeten Zeichen.

Bei vielen Zeichen muß auch die magische Bedeutung erklärt werden.

2. Einfühlungsübungen

Hier liegt das Hauptgewicht auf dem Wahrnehmen von Gefühlen und Empfindungen.

2.1 Beobachten und Empfinden (aussprechen!) von Gefühlen, die entstehen durch das Bei-der-Hand-Nehmen; jemanden anrühren; einen stoßen usw. — Gefühle, die entstehen durch den Tonfall: Wie verschieden man einen Satz aussprechen kann, je nach Betonung sagt der Satz etwas ganz anderes! — "Der Ton macht die Musik" — Welche Inhalte und Gefühle (Erlebnisse) kann man mitteilen durch Körpersprache, Mimik, Pantomime, Gesten! Bild- und Musik-betrachten; welche Gefühle bekommt man bei der Bildbetrachtung oder beim Hören von Musik! (Angst, Freude, Lust; "man kann nicht genug kriegen" usw.).

2.2 Das innere Sehen, Hören, Fühlen

"Man sieht nur mit dem Herzen gut . . . ". "Gehorsam" als Fähigkeit auf jemand einzugehen (vgl. CLG 170: Abraham).

Ganz "gewöhnliche" Begebenheiten und Begegnungen können "ungewöhnliche" Wirkungen haben. Die Bedeutung mancher "Zufälle!" – Der Hilferuf für eine bestimmte Notsituation kann einen Menschen so treffen, daß er spürt, hier muß er einfach helfen. Dabei kann er sich so verändern, daß "er sich selbst nicht mehr kennt". Es kann sein, daß er erfährt: in diesem Hilferuf hat mich Gott angesprochen.

Es kann geschehen, daß eine unscheinbare Blume, die ein Mensch entdeckt, der vielleicht gerade sehr leidet, plötzlich Anlaß zur Freude wird. So kann eine Blume für einen Menschen zum Zeichen der Liebe Gottes werden.

2.3 Phantasieübung (Empathieübung mit Dingen)

Vom Evolutionsgedanken her kann man deutlich machen, daß jeder Mensch auch alle "unter" ihm stehenden Wirklichkeitsbereiche in sich birgt (Tier, Pflanze, Stein); — daß der Mensch sozusagen auch Tier, Pflanze mit Bewußtsein ist. Einfühlungsübungen wie sie in den folgenden Beispielen beschrieben sind (früher verwirklicht im sog. "Phantasieaufsatz") brauchen deshalb nicht als sinnlose Spielerien verdächtigt werden; sie sind echte Erlebnisquellen, gerade für Kinder, die in der Erlebnisfähigkeit noch leichter Zugang zu Wirklichkeiten finden als viele "verkopfte" Erwachsene.

Die folgenden Beispiele werden protokollarisch dargestellt. Diese Beispiele wurden in zweiten und dritten Grundschulklassen erprobt, in denen ein sehr persönlicher Schüler-Lehrerkontakt bestand. Die protokollartige Darstellung will zeigen, was u. U. in Schulklassen möglich ist; sie will aber keinesfalls zum direkten Nachahmen verleiten. Solche Übungen können nur aus der eigenen Meditation des Lehrers entstehen und verlangen zudem ein besonders gutes Klima in der Klasse. Es soll aber auch bemerkt sein, daß bei vielen Klassen und Kindergruppen mehr derartige Möglichkeiten bestehen, als man allgemein annimmt.

Beispiel 1: "Ich bin Lilie" in Verbindung mit der Katechese vom Vertrauen (CLG S. 60)

Ich bringe eine oder mehrere Lilien in die Klasse mit. Die Kinder nehmen mit möglichst allen Sinnen meine Lilien



wahr; ich informiere anschaulich über die Lilie im Sinn des Biologieunterrichts (Zwiebel, Zwiebelquerschnitt, Trieb . . . usw.). Schließlich zeige ich Bilder (Fotos und Blumenkarten) von Lilien. Und nun der Hauptimpuls: "Schließt die Augen, denkt jetzt, ihr selbst seid eine Lilie! Berichte, was du erlebst." Auf diesen Impuls erhielt ich Äußerungen wie: "Ich komme gerade aus der Zwiebel" - "ich breche durch den Boden" - "ich werde grün" - "ich kriege Blätter, viele Blätter" - "bei mir kommt die Blüte" - "ich bin ganz weiß" - "ich dufte" - "Menschen wollen mich haben" - "ich locke Fliegen an" - "Ich werde gepflückt" - "ich werde zur Oma (= in ein Krankenzimmer) gestellt" - "ich blühe in der Kirche (am Friedhof)" - "ich stehe im Wasser" usw. Nun spielen wir phantomimisch "Lilienfeld". – Nach dieser Übung nahm ich die Bibel zur Hand und las deutlich und betont: "Schaut die Lilien an - ich sage euch, nicht einmal Salomo - der prächtigste König im alten Orient - war so schön gekleidet, wie eine von ihnen! Wenn sich nun Gott um diese Lilien - die heute auf dem Feld stehen und morgen abgemäht werden und verwelken - so kümmert - wie viel mehr dann um euch! "Ihr Kleingläubigen". Betroffene Stille. Dann spontan ein Kind: "Bin ich froh, daß es Gott gibt!"

Beispiel 2: "Ich bin Weizenkorn" in Verbindung mit der Katechese über Sterben; Sterben heißt verwandelt, fruchtbar werden. (Vgl. CLG S. 130.)

Anfang ähnlich wie bei "Lilie": Beobachtung keimender Weizenkörner (mit allen Sinnen, auch Schmecken!) — Biologische Information — Hauptimpuls: "Ich bin Weizenkorn". — Äußerungen: "Ich werde naß, glitschig" — "ich werde feucht und dick" — "aus mir kommt der Keimling" — "ich komme nicht durch, weil zugefroren ist" — "wart' halt, es scheint ja die Sonne" — "ich werde lang" — "ich blühe" — "Ich werde befruchtet vom Wind" . . . usw. Nun Pantomime: Wogendes Ährenfeld. (Weizen soll bis in die Fingerspitzen hinein" erlebt werden!). — Ich nehme die Bibel und lese Jo 12, 24—26. Impuls: "Johannes gebraucht für dieses Weizenkorngeschehen, das wir eben erlebt haben, ein Wort, das wir nicht erwartet hätten!" — "Sterben" — "ja" — Ende.

Beispiel 3: "Ich bin Weinstock" in Verbindung mit der Katechese über die (Entstehung der) Kirche (CLG S. 216). Ich bringe in die Klasse blaue (rote) und gelbe Weintrauben mit, dazu Weißwein und Rotwein, kleine Becher zum Probieren, Blätter und Zweige von einem (wilden) Weinstock. — Sinnenerfahrung und biologische Information wie bei Beispiel 1.

- Hauptimpulse
- "Ich bin Weinstock" Äußerungen: "In mir strömt Saft" – "ich hole Nahrung aus den Wurzeln" – "ich trage Trauben" – "ich trage andere(!)" usw.
- "Ich bin Rebe" Äußerungen: "Ich bin eine ganz kleine Traube" "ich werde dick" "saftig" "ich bekomme Farbe(!)" "in mir wächst ein Kern"(!) Zwischenimpuls: "Was ist ein Kern" "ein neuer Weinstock" "ich werde reif" "ich werde ausgepreßt".
- "Ich bin ein abgeschnittener Zweig" Äußerungen: "Ich verdorre, sterbe" usw.

Überstieg zur Bildebene: "So ist auch die Kirche entstanden ..." Schilderung der Jünger, die zuerst verzagt waren und dann voller Kraft und Mut von Jesus erzählt haben. Die Kinder denken und reden im Bild weiter: "In ihnen ist ein Kern gewachsen" – "sie haben Saft bekommen" – "Jesus war dieser Saft" – "die anderen haben von ihnen getrunken" – "sie sind selber Weinstöcke geworden". – Wie dieses "Weinstock-Werden" aussah, wurde durch Vorlesen aus 2 Kor und aus der Apg näherhin gezeigt.

2.4 Spiel (Empathieübungen mit Menschen).

Das Rollenspiel; Einfühlen in biblische Gestalten, z.B. Zachäus.

2.5 Reaktionsspiele: Spielen oder Weiterspielen von Situationen, die durch Erzählen gestaltet wurden.

3. Er-leben von Wirklichkeiten

Je unmittelbarer das Erlebnis, desto größer der Lernerfolg!

Erleben von Dingen: Tür, Loch, Mauer, Wasser, Stein, Schlüssel, Berg, Blumen, Baum usw.

Erleben von Symbolen: Kreis, Kreuz, Punkt, Linie usw. Beispiel: Erleben von Tür in Verbindung mit der Jesuskatechese: "Ich bin die Tür". Ich betrete das Klassenzimmer und lasse die Tür offen, sage kein Wort. - Kind schließt die Tür. "Warum tust du das?" – "Weil es jetzt angeht!" - "Warum muß da die Tür zu sein?" - "Weil jeder reinschauen kann" - "man fühlt sich beobachtet, nicht wohl!" . . . Ich öffne die Tür wieder! Kinder schauen alle zur Tür; ein fremder Junge schneidet draußen Grimassen; Kinder sind still: Warum - "Wir sind nicht unter uns" usw. - Ich schließe die Tür und sperre ab, ziehe den Schlüssel ab. - Kinder sind schockiert. "Jetzt sind wir eingesperrt" usw. – Ich werfe den Schlüssel zum Fenster hinaus (ein Schüler einer anderen Klasse war beauftragt, den Schlüssel wieder zu bringen). Kinder sind noch mehr schockiert (einer muß aufs Klo!) - Ich muß die Kinder beruhigen, indem ich sage, daß wir den Schlüssel gleich wieder bekommen! - In diese Situation spreche ich (als "Nebenmeditation") Texte nach Ezechiel (Hesekiel) 12: "Brich mit deinen Händen ein Loch durch die Wand (mimisch verstärkt!) - schlüpfe selbst hindurch - so daß alle Kinder Israels es sehen - und sprich: der Herr - der Herr – der Herr hat dies getan! – Durch-kommen.

Wir sind eingesperrt! — Manchmal ist man froh, wenn man noch rechtzeitig die Tür zusperren kann! — "Wenn Gangster nachlaufen" . . . (Die ganze Krimiphantasie kam zum Ausbruch!) — Die Türe kann einsperren, sie kann auch schützen. — Schritte nähern sich der Tür von außen! Es wird aufgesperrt! — Wir sind befreit, wir können wieder durch, hinaus. Wir schauen nun die Tür genau an! — Was ist das eigentlich, eine Tür? — Ein Kind: "Ein Stück

bewegliche Wand"(!) — Nun schauen wir noch Bilder an von besonders großen und schönen Türen (Portalen). — Impuls: Wenn jetzt ein Mensch sagt: *Ich* bin Tür! — "ein Mensch der schützt" — "durch den man durch(!) kann" — "um den man froh ist" — "der auf und zu geht" — "wo man sich geborgen fühlt" — "der einen hereinläßt" — "der einen nicht fortläßt" usw. Das ist Jesus! Er sagt ich bin die Tür. — "Er läßt zu Gott".

Die Türmeditation ist auch geeignet für eine Ostermeditation: Er kommt bei verschlossenen Türen! Das Kommen bei verschlossenen Türen (Ausweglosigkeit) ist typisch für die Erfahrung des Auferstandenen.

4. Erzählen, Schildern, Vorlesen

Durch den gestalterischen Umgang mit der Sprache können überall und immer Erlebnismöglichkeiten geschaffen werden. Im gestalteten Wort begibt sich der Erzähler mit seinem Erlebnisschatz in die Erfahrung der Zuhörer. Man muß unterscheiden zwischen der Sprache als Informationsinstrument und der Sprache als gestalter-ischen Mittel. Die Beherrschung letzterer Sprachart und Sprechart ist die beste Hilfe für den Religionsunterricht. "Erzählen ist das Wiederholen der Ursprünge."

5. Wort- und Silbenerfahrungen

Sprache ist "geronnenes" Erleben! — Diese Übungen dienen dazu, das Erleben, das Worte und Silben in sich tragen, wieder zu "verflüssigen". Herkunftswörterbücher (z. B. Duden: Etymologie) geben hierzu viele Anregungen.

Beispiel: Der Gehalt der Vorsilbe "ver" soll erlebt werden. – (In Verbindung mit der Katechese über Ver-trauen.) Einige Vorgänge werden in der Klasse vorgeführt, die von den Kindern kurz beschrieben werden. Dabei wird den Kindern bewußt, daß sie immer diese Vorsilbe gebrauchen: Ein Stückchen Docht brennt, bis es auslöscht; ein wenig Wasser wird gekocht, bis es nicht mehr da ist; eine Blume wird gezeigt, die nicht mehr schön ist; usw. Die Kinder sagen: Der Docht ist ver-brannt; das Wasser ist ver-dunstet; die Blume ist ver-blüht usw. - Was bedeutet dieses "Ver" eigentlich? - "Da verschwindet etwas"; "da ist etwas so stark passiert, daß es nicht mehr da ist"; "da wird etwas verwandelt" (Kerze in Licht, Wasser in Dampf, Blume in Schönheit). - Wir suchen diese Silbe in anderen Wörtern und beschreiben, was da geschieht: ver-schwinden; verbreiten usw.

"Ver" bedeutet Intensivierung (Verstärkung) bis zum letzten; "etwas so stark tun, daß nicht mehr möglich ist". — Ver-trauen — so trauen, daß man auf sich selbst nicht mehr angewiesen ist; ver-lieben — so lieben, daß man ganz im andern ist.

Ähnlich könte man mit den Vorsilben "zer" und "er" u. a. verfahren. ("er" bedeutet etwas Intensives und Perfektisches; er-schauen = so schauen, bis man etwas durch Schauen erreicht hat! er-sinnen; "er-äugen" (Eräugnis – Ereignis!); er-leben = so leben, bis man ein Stück Leben gewonnen hat; usw. vgl. auch Lernen ist Er-lernen!)

Schließlich kann man mit allen Wörtern, deren Stämme aus Erlebnisbereichen erwachsen sind, ähnlich verfahren: Vom Erlebnis her das Wort finden und umgekehrt: vom Wort her die zugehörigen Erlebnisse finden. — Alle Wortfeld- und Sprachfeldübungen tragen bei, daß die im Wort eingeborgene Erfahrungswelt lebendig wird.

Text und Zeichnungen: Elmar Gruber