

# Einführung

Manfred L. Pirner, Viktoria Pum und Jörg Lohrer

## 1 Hintergrund und Ziele des Buches

Der vorliegende Band versammelt die zentralen Beiträge einer Tagung, die in der Evangelischen Akademie Bad Boll unter der Leitung der Herausgebenden stattfand. Vier Perspektiven haben uns dabei geleitet.

*Zum Ersten* sollte die Tagung ein *Angebot* für diejenigen religionspädagogisch Tätigen in Jugendarbeit, Gemeinde und Schule sein, die sich bislang wenig mit Erlebnispädagogik befasst haben, um *erlebnispädagogische Ansätze, Methoden und Theorieüberlegungen dazu kennenzulernen*. Deshalb war uns von vornherein die Verbindung von erlebter Praxis und theoretischer Reflexion wichtig, und deshalb tauchen in mehreren Beiträgen auch praktische Beispiele auf.

*Zum Zweiten* sollte die Tagung aber auch ein *Angebot zur (wissenschaftlichen) Reflexion von bereits bekannter Praxis* sein. Grundsätzlich gibt es vier denkbare Hauptanlässe dafür, von der Praxis aus nach der Theorie zu fragen:

- a) Praxis kann so neu und innovativ sein, dass sie erst konzeptionell entwickelt werden muss;
- b) Praxis kann misslingen, kritische Fragen oder Probleme aufwerfen;
- c) Praxis kann so erfolgreich sein, dass sich die (durchaus auch kritische) Frage nach dem Warum des Erfolgs stellt;
- d) Praxis kann so diffus, vielfältig und unübersichtlich sein, dass das Bedürfnis nach ordnender und orientierender Klärung entsteht.

Für die Erlebnispädagogik *im Bereich der christlichen Jugendarbeit* dürften vor allem die Punkte c) und d) zutreffend sein: Hier werden bereits seit vielen Jahren mit erfreulicher Resonanz bei den Jugendlichen erlebnispädagogische Angebote eingesetzt, sodass eine Vielfalt von Praxis entstanden ist, hinter der die fundierte theologische und pädagogische Reflexion allerdings häufig zurückgeblieben ist. Aber auch für die allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskussion wird von manchen im Hinblick auf die Erlebnispädagogik ein

Defizit an fundierter Theoriebildung konstatiert und das Fehlen von Kategorien oder Konzepten beklagt, die eine kritische Einordnung des Erfolgs der Erlebnispädagogik ermöglichen. Dem Problem, dass sich Theoretiker und Kritiker der Erlebnispädagogik dem Vorwurf der Praktiker ausgesetzt sehen, sie wüssten nicht, wovon sie reden, haben wir bei unserer Tagung durch die oben bereits angesprochene Verbindung von Praxiserfahrungen und Theoriediskussionen gerecht zu werden versucht.

*Zum Dritten* ging es uns mit der Tagung um den *Austausch und das Gespräch zwischen zwei Bereichen der religionspädagogischen Arbeit, nämlich der Jugendarbeit und dem schulischen Religionsunterricht*. Lässt sich für die christliche Jugendarbeit auf die erwähnte reiche Erfahrung mit erlebnispädagogischen Angeboten verweisen, so steht der Religionsunterricht hier erst in den Anfängen einer Praxis- und Theoriediskussion, die im Augenblick vor allem unter dem Stichwort »performative Religionsdidaktik« stattfindet. Dabei kann die schulische Religionspädagogik durchaus auf eine erlebnispädagogische Tradition verweisen, die bis in die Zeit der Reformpädagogik zurückreicht. Ab Ende der 1970er Jahre sowie unter dem Vorzeichen der Symboldidaktik seit den 1980er Jahren kam es dann zu Neuansätzen, die dezidiert an Sinnlichkeit und Wahrnehmung orientiert waren und somit dem – im weitesten Sinn – ästhetischen Erleben eine besondere Rolle für religiöse Bildungsprozesse zuwiesen. Diese Diskussionslinien sind wiederum in der christlichen Jugendarbeit nur wenig zur Kenntnis genommen oder aufgegriffen worden. Vor allem aber erschien uns die aktuelle religionspädagogische Diskussion um den performativen Ansatz im Religionsunterricht geeignet zu sein, sie fruchtbar mit der Diskussion um Erlebnispädagogik im Bereich der Jugendarbeit ins Gespräch zu bringen. Im vorliegenden Band kommen mit Silke Leonhard und Hans Mendl eine profilierte evangelische Vertreterin und ein profilierter katholischer Vertreter der performativen Religionsdidaktik zu Wort.

Damit ist *zum Vierten* angedeutet, dass die Thematik auch im *Gespräch zwischen den Konfessionen* in den Blick genommen werden sollte. Neben Hans Mendl kommen Helmut Jansen und Bernhard Grümme sowie Albin Muff und Horst Engelhardt aus der katholischen Theologie, während neben Silke Leonhard und den Herausgebern David Käbisch aus dem evangelischen Bereich kommt.

## 2 Fragestellungen und Anfragen

Zur inhaltlichen Einführung in die Thematik wollen wir im Folgenden für einige Fragestellungen sensibilisieren. Wir formulieren diese Fragestellungen bewusst teilweise als kritische Anfragen an die in der Praxis so erfolgreiche Erlebnispädagogik.

### 2.1 In welchem geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext betreiben wir Erlebnispädagogik? (kulturgeschichtlich-soziologische Fragestellungen)

Warum in die Geschichte schauen? Eine zentrale Antwort auf diese Frage lautet: Weil wir dann unsere Zeitbedingtheiten besser erkennen können, also vielleicht prägnanter wahrnehmen, wie sehr wir mit unseren erlebnispädagogischen Ansätzen auf einer Welle des Zeitgeistes mitschwimmen. Eine andere Antwort auf die Frage nach der Relevanz einer historischen Perspektive verweist darauf, dass manche Grundfragen, die uns nach wie vor beschäftigen, in der Geschichte schon – manchmal auf hohem Niveau – verhandelt worden sind. Das gilt besonders für Grundfragen um die Phänomene Erleben und Erlebnis. Ein Blick in die geschichtliche Diskussion kann uns auch für solche Grundfragen neu sensibilisieren.

Das (gefühlbetonte) Erleben ist immer wieder als Gegenpol zur allzu nüchtern-berechnenden Rationalität betont worden – schon in der Romantik und wieder in der Zeit der Reformpädagogik. Aufschlussreich ist, dass in der Zeit der Reformpädagogik, also am Beginn des 20. Jahrhunderts, beim Entstehen der nun erstmals programmatisch so genannten Erlebnispädagogik der Bezug zur Religion sehr deutlich wird: 1906 legte der Philosoph Wilhelm Dilthey in seinem Buch »Das Erlebnis und die Dichtung« die wichtigsten Grundlagen für die Erlebnispädagogik. Er analysierte das Phänomen des menschlichen Erlebens und orientierte sich dabei maßgeblich an Friedrich Schlegels Ausführungen zum religiösen Gefühl ein Jahrhundert zuvor in der Romantik. Auf dieser Basis charakterisierte Dilthey das Erlebnis durch die Faktoren Unmittelbarkeit, Totalität, realitätserschließende Kraft, anthropologisch konstante Grundstruktur (deshalb ist ein Nach-Erleben von

fremdem Erleben möglich) sowie Objektivationsdrang (d. h. der Drang zum Ausdruck in Miene, Wort oder Gebärde, aber auch in Werken der Kunst, in religiösen Formen oder philosophischem Denken).<sup>1</sup>

Eine erste Frage, die wir uns also stellen können, ist: Wie religiös ist das Erlebnis eigentlich? Oder anders gefragt: Wenn das Erlebnis so unmittelbar und total ist, wie Dilthey das behauptet hat, rückt es dann nicht in die Nähe eines religiösen Erlösungsmittels, oder zumindest einer religionsähnlichen Selbstvergewisserung? Etwa nach dem Motto: Ich erlebe (mich), also bin ich. Provokativ gefragt: Laufen wir mit der Erlebnispädagogik einem Trend in unserer »Erlebnisgesellschaft« (Gerhard Schulze) hinterher, der bedenkliche quasireligiöse Züge hat und auch sonst bedenkliche »Nebenwirkungen« aufweist?

Zum Beispiel: Erlebnispädagogik wendet sich zwar einerseits *gegen* gesellschaftliche Trends wie die Technisierung, Virtualisierung und Funktionalisierung unserer Lebenswelten, kann aber auch als Kompensation analysiert werden, welche die Unmenschlichkeiten einer durchrationalisierten Leistungsgesellschaft erträglicher macht. Fungiert Erlebnispädagogik (zumindest *auch*) als »panem et circenses«, als »Opium des Volkes«, als Schmiermittel des gesellschaftlichen Getriebes?

Und verstärkt Erlebnispädagogik nicht weitgehend den aktuellen Trend zur Punktualität, Geschichtslosigkeit und Bindungslosigkeit in unserer Gesellschaft mit? Erleben statt Leben; Erleben des Gegenwärtigen statt Erinnerung der Tradition; Ekstase statt Besinnung; punktuelle Events, in die man kurzfristig eintaucht, statt gemeinsames Leben mit Verbindlichkeit und von zeitlicher Dauer – inwieweit fördert das erlebnispädagogische Arbeiten solche Tendenzen?

## 2.2 Wie lässt sich das »Erlebnis« bzw. das »Erleben« beschreiben und verstehen? (phänomenologische Fragestellungen)

Hier geht es vor allem um drei Grundfragen:

---

<sup>1</sup> vgl. Pirner, Manfred L.: Musik und Religion in der Schule. Göttingen 1999, S. 298.

a) *Wie verhält sich das Subjektive im Erleben zum Objektiven des Erlebten?*

Was erleben wir im Erlebnis? Primär uns selbst oder das, was uns von außen entgegen kommt, was uns begegnet? Pädagogisch-normativ gewendet: Was *sollen* die Kinder und Jugendlichen erleben: sich selbst, ihre eigenen Sinne und Gefühle? Leistet dann Erlebnispädagogik nicht einen Beitrag zur weitverbreiteten Egozentrik unserer Gesellschaft? Theologisch zugespitzt: Kommt der Glaube aus der Selbsterfahrung oder aus der Zusage der Liebe Gottes von außen (als »verbum externum«, äußeres Wort)?

b) *Wie verhalten sich Erlebnis und (Sinn-)Deutung zueinander?*

Konstruktivismus und neuere Kulturtheorie haben uns gelehrt, dass es wirklich »unmittelbares« Erleben gar nicht gibt: Jede unserer Wahrnehmungen ist vielfältig bedingt und gefärbt durch die Kultur, in der wir leben, und die Bedeutungen, die wir seit unserer Geburt vermittelt bekommen haben. Das Muster »erst unmittelbares Erleben, dann Deutung des Erlebten, das so zur ›Erfahrung‹ wird« funktioniert also so offensichtlich nicht. Die Beziehung zwischen Erleben und Deuten ist komplexer. Es ist vielleicht eher als ein ständiges Hin- und Herpendeln, ein Oszillieren zwischen den beiden Polen zu begreifen. Aber wie sieht dieses Verhältnis zwischen Erlebnis und Deutung in konkreten erlebnispädagogischen Settings aus? Und wie ist dann das Verhältnis zwischen Erlebnis und Erfahrung näher zu bestimmen? Und weiter: Wie wirkt sich das Erlebnis auf die weitere Deutung des eigenen Lebens, auf das Selbstverständnis und Weltverständnis aus? Wie gelingt der Transfer von erlebnispädagogischen Erfahrungen in die Alltagswirklichkeit? Einerseits besteht die Gefahr, dass (besondere) Erlebnisse ohne deutend-reflexive Verarbeitung konsequenzlos »verpuffen«, andererseits die Gefahr, ihnen durch zu viel Reflektieren gerade das Besondere, Einzigartige zu nehmen und sie zu »zerreden«, zumal die Sprache in der Regel als unfähig empfunden wird, das »wirklich« Erlebte auszudrücken. Und trotzdem: Legen nicht die meisten Konzepte zu Recht großen Wert darauf, dass sich erst im Austausch, im Gespräch das Entscheidende einstellt, die Verarbeitung von Erlebtem zu Erfahrungen, die das Leben prägen und leiten können?

Die Frage nach dem Verhältnis von Erlebnis und Deutung wirft auch die Frage auf, was ein Erlebnis zu einem *religiösen* Erlebnis macht. Ist es

das Erlebnis selbst oder ist es unsere Deutung, die hier einen Unterschied macht? Dabei kommt auch die Kategorie der Wahrheit ins Spiel: Ich brauche Kriterien, die meine Deutungskompetenz qualifizieren. Sicherlich schreibe ich einer unverfügbaren Wahrheit, die mich ergreift, eher Evidenz zu als einer postulierten Wahrheit; Kriterien, um dieses Ergriffensein zu qualifizieren, also Kennzeichen religiöser Erfahrungen, die mir helfen, meine subjektiven Erlebnisse als Indiz für eine Wahrheit zu nehmen, der ich dann zuschreiben kann, dass sie mich zu Recht »eingenommen« hat, wären noch zu formulieren. Andererseits lebt christlicher Glaube immer wieder gerade von dem Anspruch, gegen alles Erleben und Erfahren zu glauben, also z. B. gegen alle Erfahrungen ungerechten Leidens am Glauben an den gerechten und liebenden Gott festzuhalten. Es hat seinen guten Sinn, dass es sowohl in der katholischen als auch in der evangelischen Theologie Traditionen gibt, die sich skeptisch und kritisch gegen religiöse Erfahrungen gewandt haben und davor warnen, den Glauben auf Erfahrungen aufzubauen; vielmehr sei die Wirklichkeit im Licht des Glaubens zu deuten und erst so entstünden charakteristische religiöse bzw. christliche Erfahrungen.

*c) Inwieweit sind Erlebnisse kommunizierbar bzw. verfügbar?*

Nach Wilhelm Dilthey führt das Erlebnis zum Ausdruck, der dann von anderen »verstanden« werden kann und somit ein Nacherleben des Erlebten ermöglicht. Erlebnis – Ausdruck – Verstehen, dieser Dreischritt wurde zur Grundlage der Geisteswissenschaften generell und der Erlebnispädagogik speziell. In der Schule wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts besonders der Kunstunterricht zum Ort der Erlebnispädagogik: Man wollte dem Erlebten künstlerisch Ausdruck verleihen und Kunst als Ausdruck von Erlebnissen verstehen. Außerdem fasste die Erlebnispädagogik damals im Deutschunterricht Fuß. Der »Erlebnisaufsatz« hat seine Wurzeln in dieser Zeit.

Dabei war man sich der letzten Unverfügbarkeit und des Geschenkcharakters des Erlebnisses bewusst. Bestimmte subjektive Erlebnisse lassen sich nicht in Sprache fassen oder methodisch herbeiführen, schon gar nicht, wenn sie den religiösen Bereich betreffen. Diese psychologische und pädagogische Einsicht hat auch eine theologische Spitze: Glaube ist nicht in Sprache darstellbar und nicht methodisch machbar, sondern bleibt immer

unbegreifliches, unverfügbares Geschenk Gottes. Und trotzdem hat man durch die Jahrhunderte hindurch z. B. den geistlichen Liedern immer auch die Fähigkeit zugesprochen, Menschen zu »bewegen«, »anzurühren«, ihr »Gemüt anzusprechen«, also ein religiöses Erleben auszulösen. Aus der Zeit der Erweckungsbewegung Anfang des 19. Jahrhunderts wird berichtet, dass viele Erweckte – manchmal mit Erstaunen – entdeckten, dass sie ihre individuellen religiösen Erfahrungen in den Texten und Liedern der kirchlichen Überlieferung ausgedrückt fanden. (Es ist durchaus ähnlich, wenn heute manche Jugendlichen feststellen, dass ihnen Lieder von Xavier Naidoo »aus der Seele sprechen«, also ihre Gefühle und ihr Erleben so ausdrücken, wie sie das selbst nicht könnten.) Und es ist schon bemerkenswert, dass eine aktuelle theologische Hermeneutik – also theologisches Nachdenken über die Auslegung und Weitertradierung des christlichen Glaubens – darauf Wert legt, dass es *nicht* in erster Linie um die Weitergabe von *Inhalten* oder *Glaubensformeln* gehe, sondern darum, dass *religiöse Erfahrungen* angeregt werden, die der christlichen Urerfahrung entsprechen.<sup>2</sup> Biblische Texte, geistliche Lieder, Predigt und Verkündigung, rituelle Vollzüge, ja auch kirchliche Architektur sollten und sollen – so die These von Jörg Lauster – Erfahrungen in den Menschen anstoßen, die der Urerfahrung der Jünger und der ersten Christen mit Jesus Christus und seinem Gott entsprechen. Hier wird also doch davon ausgegangen, dass Erfahrungen kommunizierbar sind, weitervermittelt werden können. Aber wie kann das gehen?

Pascal Mercier beschreibt im Bestseller »Nachtzug nach Lissabon« seine Romanfigur Amadeu de Prado als einen »Goldschmied der Worte, dessen tiefste Leidenschaft gewesen war, die schweisgsamen Erfahrungen des menschlichen Lebens ihrer Stummheit zu entreißen«.<sup>3</sup> Da gelingt es also einem, die Grenzen seiner Sprache, die die Grenzen seiner Welt darstellen (Wittgenstein), zu überwinden. Und dieser Romanheld sagt dann zu unserem Thema, wie sich über Erlebnisse kommunizieren lässt: »Von tausend Erfahrungen, die wir machen, bringen wir höchstens eine zur Sprache, und auch diese bloß zufällig und ohne die Sorgfalt, die sie verdiente. Unter all

---

<sup>2</sup> Lauster, Jörg: Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute. Darmstadt 2005.

<sup>3</sup> Mercier, Pascal: Nachtzug nach Lissabon. München 2007, S. 117.

den stummen Erfahrungen sind diejenigen verborgen, die unserem Leben unbemerkt seine Form, seine Färbung und seine Melodie geben. Wenn wir uns dann, als Archäologen der Seele, diesen Schätzen zuwenden, entdecken wir, wie verwirrend sie sind. Der Gegenstand der Betrachtung weigert sich stillzustehen, die Worte gleiten am Erlebten ab, und am Ende stehen lauter Widersprüche auf dem Papier. Lange Zeit habe ich geglaubt, das sei ein Mangel, etwas, das es zu überwinden gelte. Heute denke ich, daß es sich anders verhält: daß die Anerkennung der Verwirrung der Königsweg zum Verständnis dieser vertrauten und doch rätselhaften Erfahrungen ist. Das klingt sonderbar, ja eigentlich absonderlich, ich weiß. Aber seit ich die Sache so sehe, habe ich das Gefühl, das erste Mal richtig wach und am Leben zu sein.«<sup>4</sup> Die hier angedeuteten grundsätzlichen Schwierigkeiten der Verbalisierung von Erlebtem wahrzunehmen, ist sicher wichtig, aber reicht es aus, sich als verantwortlicher religionspädagogisch Tätiger mit einer solchen »Anerkennung der Verwirrung« zufriedenzugeben?

### **2.3 Welche pädagogischen und theologischen Kriterien gibt es zur Beurteilung von Erlebnispädagogik? (theologisch-ethische und religionspädagogische Überlegungen)**

Hier werden nach unserer Einschätzung vor allem zwei Aspekte relevant.

*a) Wie steht es um die freieitliche Selbstbestimmung als Kriterium und Ziel von Bildung in der Erlebnispädagogik?*

Wieder zunächst eine historische Reminiszenz: Die erlebnispädagogischen Strömungen in der Schule und der Jugendbewegung der 1920er Jahre konnten problemlos von den Nationalsozialisten aufgenommen und weitergeführt werden zur ideologischen Vereinnahmung und Prägung der Kinder und Jugendlichen. Die sinnenfroh-erlebnisbetonte »ganzheitliche« musische Erziehung, die Wiederentdeckung des Liturgisch-Rituellen und die Abenteuerromantik der »Wandervögel« gingen ein in die manipulativen Strategien der Hitler-Jugend und des Bundes Deutscher Mädel. Die zwei Hauptziele der

---

<sup>4</sup> Mercier 2007, S. 23–25.

schulischen Erlebnispädagogik, Förderung der Erlebnisfähigkeit und Förderung der Ausdrucksfähigkeit, bereiteten diesen manipulativen Strategien eher den Boden, als ihnen etwas entgegenzusetzen.<sup>5</sup>

Nach dieser historischen Anmerkung zwei aktuelle Beobachtungen:

Bei erlebnispädagogischen Methoden und ähnlich bei theaterpädagogischen Inszenierungen kann man manchmal geradezu erstaunt wahrnehmen, welche unangefochtene starke Autorität der Leiter oder die Leiterin in einem solchen Setting erhält. Impliziert die Anleitung zu erlebnisorientierten Lernformen – so lässt sich kritisch anfragen – nicht fast unausweichlich ein Autoritätsgefälle und lässt eine Art Bindung an die anleitende Person entstehen, welche die Frage nach der Freiheit und Selbstbestimmung der Teilnehmer aufwirft? Dass solche unter pädagogischer Perspektive problematischen Autoritätsbindungen dann auch noch theologisch überhöht werden können, kann man beispielsweise in der Staatsexamensarbeit eines Studenten zum Thema Erlebnispädagogik nachlesen: Das notwendige Vertrauen des Teilnehmers gegenüber dem Leiter wird hier als Basis des Vertrauens zu Gott interpretiert, ja sogar der belohnte Gehorsam gegenüber dem Leiter wird im Sinn der Förderung der Gehorsamsbereitschaft gegenüber Gott verstanden. Dass dies sowohl theologisch wie pädagogisch und politisch höchst bedenklich ist, bedarf keiner weiteren Erläuterungen!

Noch grundsätzlicher und allgemeiner lässt sich fragen, worin das Hauptziel von erlebnispädagogischen Ansätzen eigentlich besteht und wer es bestimmt? Steht das individuelle Erleben als Selbstwert im Mittelpunkt oder soll durch das Erlebnis etwas Bestimmtes »vermittelt« werden? Geht es um Persönlichkeitsentwicklung oder um das Kennenlernen von biblischen Geschichten? Werden Qualifikationen erworben und kann man am Ende Ergebnisse sichern, oder steht die Prozessqualität im Vordergrund und ist somit schon der Weg das Ziel? Gibt es eine offene und möglichst gleichberechtigte Verständigung der leitenden Person und der Jugendlichen über die angestrebten Ziele? Aber leben nicht auch manche erlebnispädagogische Methoden gerade davon, dass nicht von vornherein preisgegeben wird, worauf

---

<sup>5</sup> vgl. Pirner 1999, Kap. 5, v. a. S. 334 ff.

sie hinauslaufen? Inwiefern können die Jugendlichen dann wirklich selbst bestimmen, worauf sie sich bei einem erlebnispädagogischen Event einlassen?

*b) Wie verhalten sich Erleben und kritische Reflexion?*

Dieser Aspekt hängt mit dem eben vorgetragenen zusammen: Auf Erlebnisse muss man sich einlassen; in ein erlebnispädagogisches Setting muss man sich hineinbegeben; eine erlebnispädagogische Aufgabe muss man handelnd ausprobieren. Aber wie entscheide ich, *auf welche* Erlebnisse ich mich einlasse, in *welches* Setting ich mich hineinbegebe und in welches lieber nicht, *welche* Aufgabe ich ausprobiere und welche ich ablehne? Welche Rolle spielt eine solche Anleitung zum kritischen Reflektieren, zum Finden von Kriterien in erlebnispädagogischen Konzepten? Und wie wird das Erlebte im Anschluss so verarbeitet, dass ich mich bei Bedarf auch wieder davon distanzieren kann? Wie werden die manipulativen Potenziale, die in erlebnispädagogischen Inszenierungen stecken, aufgefangen und kritisch bewusst gemacht, sodass die Jugendlichen – zugespitzt gesagt – nicht jedem erlebnispädagogisch toll inszenierenden Guru auf den Leim gehen?

In der Diskussion um eine performative Religionsdidaktik spielen solche Fragen gegenwärtig eine wichtige Rolle. Der Augsburger Religionspädagoge Godwin Lämmermann hat beispielsweise mit Nachdruck gefordert, der Religionsunterricht dürfe nicht zum theatralen »Schauplatz« von Religion umfunktioniert werden, sondern müsse zuerst und vor allem »Denkort« bleiben.<sup>6</sup> Aber noch einmal: Wie verhalten sich Erleben, Sinnlichkeit und Emotionalität gegenüber dem (kritischen) Denken? Lässt sich vielleicht auch kritisches Denken gerade durch erlebnispädagogische Impulse anregen und vertiefen? Hier scheint uns, wie in vielen anderen der genannten Fragefelder auch, noch viel Bedarf an grundlegender, aber auch weiterentwickelnder und kreativ-innovativer Reflexion zu bestehen. Mit dem vorliegenden Band soll ein Schritt in diese Richtung gemacht werden.

---

<sup>6</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin: Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich »performative« nennenden »Religionsdidaktik«. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, S. 107–123 (online unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).

### **3 Die Beiträge des Bandes im Überblick**

#### **3.1 Albin Muff und Horst Engelhardt: Erlebnispädagogik und Spiritualität**

Den Begriff »Spiritualität« stellen Muff und Engelhardt in ihrem Beitrag in den Mittelpunkt, betrachten ihn aus verschiedenen Richtungen und erläutern ihn anhand eines Beispiels näher. Im Weiteren werden der zeitgeschichtliche Hintergrund sowie einzelne pädagogische Strömungen in der Entwicklung der Erlebnispädagogik dargestellt. Vervollständigt wird der erste Teil durch einige theologische Anmerkungen, um die folgende Verzahnung von Erlebnispädagogik und Spiritualität näher zu beleuchten. Hier stehen das Gottesbild und die Erfahrbarkeit Gottes im Zentrum.

Verschiedene erprobte Praxisbeispiele werden im Folgenden betrachtet, die eben diese Gotteserfahrung durch die Natur zum Thema haben. Vorgestellt werden mehrere kürzere Beispiele: die Naturräume See und Berg/Gebirge und deren religiöse Ausgestaltungsmöglichkeiten. »Erleben und Erfahrungen machen« an Orten mit spirituellem Charakter oder auch die Kirchneraumerkundung werden durch weitere Beispiele dargestellt. Neben einem Ausblick auf zukünftige Entwicklungen in der Erlebnispädagogik im christlichen Kontext beschreiben Muff und Engelhardt noch eine Darstellung von Anforderungen an Leitungskräfte, die sich in diesem Metier bewegen.

#### **3.2 David Käbisch: Der Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik – historisch-systematische Perspektiven**

Käbisch bearbeitet in seinem Beitrag den Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik mit besonderem Blick auf Wilhelm Dilthey. Ausgegangen wird von drei Grundfunktionen des seelischen Lebens nach Dilthey: dem Denken, Fühlen und Handeln und deren Verhältnis zueinander im Zusammenhang von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen.

Gegliedert in drei Teile werden als erstes drei Dimensionen des Erfahrungsbegriffs in einem Autorenvergleich – jeweils ausgehend von Dilthey –

mit Kant, Schleiermacher und James erörtert. Käbisch stellt im Weiteren den religiösen Erlebnisbegriff in den Mittelpunkt und betrachtet ihn, ausgehend von der Unterscheidung Diltheys nach Erlebnis, Ausdruck und Verstehen: Zuerst das Erlebnis als Gefühlsumschwung, gefolgt von Ausdruck und Gestaltung religiöser Erlebnisse, sowie dem Verstehen und Deuten religiöser Erlebnisse als eine kulturelle Ausdrucksform und deren Bedeutung für die religiöse Entwicklung.

Abschließend wird der erlebnisorientierte Ansatz im schulischen und außerschulischen Kontext näher untersucht. Käbisch betrachtet hier verschiedene Möglichkeiten, ein »religiöses Erleben« im Religionsunterricht zu verorten, und unternimmt eine Abgrenzung zur allgemeinen Erlebnispädagogik.

### **3.3 Helmut Jansen: Subjektorientierung und Lernziele in der erlebnispädagogischen Pastoral: Entweder – oder?**

Jansen betrachtet in seinem Beitrag, welche unterschiedlichen Menschenbilder der Erlebnispädagogik zugrunde gelegt werden, um die Wirksamkeit einer Pädagogik, die auf subjektivem Erleben basiert, besser zu beantworten.

Das – nach Jansen – allgemeinste Ziel der Erlebnispädagogik, die Persönlichkeitsentwicklung, wird der selbstbestimmten Freiheit des Subjekts gegenüber gestellt. Diesen vielschichtigen Begriff der Freiheit setzt Jansen mehrmals in Beziehung zum Erleben und zu der Art und Weise, wie sich eine Person dem eigenen Erleben gegenüber verhält. Die Begriffe Erleben, Erfahrung und Erlebnis betrachtet Jansen im Folgenden genauer, vor allem das Nacheinander von Erlebnis und Erleben sowie die Differenz zwischen den Begriffen Erfahrung und Erlebnis und deren Bedeutung für die Person in ihrer Selbstreflexion. Im Weiteren zieht Jansen Verbindungslinien zwischen den vorangegangenen Überlegungen hin zur pastoralen Praxis. Die Personwerdung des Menschen durch eine Öffnung gegenüber dem Erleben kann durch einen erlebbaren Glauben gelingen. Zusammenfassend sieht Jansen in einer subjektorientierten Erlebnispädagogik eine formale Freiheit des Menschen.

### **3.4 Bernhard Grümme: Vom Erlebnis zur Erfahrung. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik aus der Sicht eines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs**

Grümme erläutert zu Beginn ein erlebnispädagogisches Projekt bestehend aus fünf Phasen anhand von Beispielen. Dann betrachtet Grümme das vorgestellte Beispiel auch aus lerntheoretischer Sicht und stellt Kriterien für geeignete Erlebnisräume vor. Er legt dar, dass durch den Einsatz von Erlebnispädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit keine »frommen Christen herangebildet« werden sollen, sondern die Autonomie jedes Einzelnen durch das Zusammenbringen von biblischer Botschaft und Erlebnis gefördert wird. Die Freiheit der Erlebnisinterpretation aber liegt weiter beim Subjekt selbst. An diese Befürwortung der Erlebnispädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit schließt Grümme eine Reihe von Problemen und Defiziten an, die er drei Problembereichen zuordnet.

Darauf folgt eine Klärung des Erlebnisbegriffs. Mit Blick auf die Mystik stellt er dar, wie ein Erlebnis alleine missbraucht und auch wenig abgegrenzt werden kann.

Das »Mehr« einer Erfahrung gegenüber dem Erlebnis betrachtet Grümme nun noch genauer. Anschließend differenziert er den Erfahrungsbegriff in drei Bereiche – Alltagserfahrung, religiöse Erfahrung und christliche Erfahrung – und geht näher auf den Begriff der Erfahrung aus alteritätstheoretischer Sicht ein, d. h. einer Sicht, die vom Anderen her denkt. Zum Schluss spannt Grümme den Bogen zurück zu einem Beispiel und gibt einen Ausblick, wie Erlebnispädagogik in der christlichen Jugendarbeit angewendet werden könnte.

### **3.5 Hans Mendl: Religion erleben**

Mendl richtet in seinem Beitrag den Fokus auf den schulischen Religionsunterricht und auf die Frage, wie hier Religion erlebbar werden kann. Er betrachtet kurz den Begriff »Erleben« und was mit ihm verbunden wird. Die Notwendigkeit eines performativen Religionsunterrichts stellt Mendl anhand einer Defizitbeschreibung religiösen Basiswissens dar.

Anschließend geht Mendl der Frage nach, wie Religionsunterricht Religion verständlich machen soll, wenn nicht auf eine Glaubenspraxis zurückgegriffen werden kann. Er nimmt hier eine klare Abgrenzung des performativen Religionsunterrichts gegenüber der Katechese vor, um anschließend ein Konzept performativen Lernens zu erörtern. Mendl beschreibt hier das erlebnisorientierte Handeln im Religionsunterricht als »Ausprobieren aus dem Angebot christlicher Tradition«. Die damit verbundene Erfahrungsbildung nimmt Mendl ebenfalls in den Blick. Eine Definition von performativem Religionsunterricht und deren Erläuterung schließt Mendl an, gefolgt von drei Beispielen. An den Schluss setzt er nochmals zentrale Grenzen, die beim Einsatz performativer Formen im Religionsunterricht bedacht werden sollten.

### **3.6 Silke Leonhard: Unverfügbares inszenieren? Zwischen gelebter Erfahrung und Performanz**

Die Einbeziehung von künstlerischen Formen in die Jugendarbeit steht bei Leonhard im Mittelpunkt. Vorgestellt werden zwei Beispiele sowie daraus entstehende Perspektiven für die kirchliche Jugendarbeit.

Als Erstes wird der Bereich der liturgiepädagogischen Performanz anhand eines Beispiels aus der Konfirmandenarbeit eingeführt. Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, bereits bekannte Rituale im Kirchenraum in anderer Form zu erleben, ohne eine Unmittelbarkeitserfahrung zu generieren, sondern um durch das Probieren eigene Sichtweisen zu entwickeln und Rituale verstehen zu lernen.

Leonhard stellt ebenfalls eine Möglichkeit dar, wie auch außerhalb kirchlicher Orte religiöse Formen und Figuren erlebbar gemacht werden können: z. B. eine szenische Darstellung einer biblischen Geschichte und der jeweiligen Beziehung/Haltung der einzelnen Akteure zueinander.

Einen weiteren Abschnitt überschreibt Leonhard mit »dem Unsagbaren antworten« und stellt hier die Verbindung der beiden vorangegangenen Kapitel zueinander her.

Leonhard beschreibt es als eine Kultur des Antwortens, in der die Alltagssituation von Jugendlichen – bei beiden vorgestellten Methoden – mit der religiösen Inszenierung in Interaktion tritt. Religion wird greifbar gemacht.

Im letzten Teil wirft Leonhard einen Blick auf die kirchliche Jugendarbeit und deutet an, wie hier die dargestellten Methoden umgesetzt werden könnten.

### **3.7 Jörg Lohrer: Der Erfahrungsbegriff aus konstruktivistischer Sicht**

In seinem Beitrag erörtert Lohrer die Frage, wie religiöse Erfahrungen aus einer konstruktivistischen Perspektive in ihrer Entstehung und ihrer Eigenart verstanden werden können.

Nach einer kurzen Einleitung geht Lohrer näher auf den Konstruktivismus in der Religionspädagogik und die wesentlichen Begriffe und Sichtweisen des Konstruktivismus sowie deren Verbindung zur Religionspädagogik ein. Neben Konstruktion und Wirklichkeit, einem Konstruktionsmuster für die Religionspädagogik und der Skizzierung des – auch in der Religionspädagogik einsetzenden – didaktischen Wandels geht Lohrer näher auf die verschiedenen Prinzipien von Wahrheit ein. Im Folgenden beschreibt er, wie durch eine konstruktivistische Didaktik der Lernprozess in den Mittelpunkt rückt, und skizziert Qualitätskriterien für eine solche Didaktik.

Abschließend beschreibt Lohrer die mögliche Verbindung von Religionspädagogik mit Erlebnispädagogik, um ansprechende Lernprozesse zu generieren. Dies wird durch eine exemplarische Übung sowie deren Übertragung in ein religionspädagogisches Setting mit abschließender Reflexion veranschaulicht.

## **4 Unser Dank**

Am Schluss dieser Einführung bleibt uns noch der Dank an alle, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben. Allen voran gilt unser Dank den Autorinnen und Autoren des Buches, die sich die Mühe gemacht haben, ihre Tagungsbeiträge zu überarbeiten und uns in druckgerechter Form zur Ver-

fügung zu stellen. Darüber hinaus danken wir den Autoren, die nicht an der Tagung beteiligt waren, und uns ihre Beiträge überließen, um das Spektrum des Buches noch breiter gestalten zu können. Ebenfalls danken möchten wir den Mitarbeitenden aus dem Bereich Presse und Öffentlichkeitsarbeit der Evangelischen Akademie Bad Boll für ihre Unterstützung bei Korrekturen, Satz, Layout und schließlich der Publikation.

Ein weiterer Dank geht an die Mitglieder des Fachausschusses Erlebnispädagogik des evangelischen Jugendwerks in Württemberg für ihre Impulse und Anmerkungen im Vorfeld der Tagung. Wir wünschen uns, dass der vorliegende Band zur weiteren Qualitätsentwicklung erlebnispädagogischen Arbeitens in Schule und Gemeinde einen Beitrag leisten kann.