

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Erlebnispädagogik und religiöse Bildung

Florian Brustkern

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200346/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Erlebnispädagogik und religiöse Bildung

Florian Brustkern

## 1. „Moderne“ Erlebnispädagogik

Die verstärkte Institutionalisierung der Erlebnispädagogik in den 1970ern/80ern (Fischer/Ziegenspeck, 2008, 268-296) und eine kontinuierliche Entwicklung des erlebnispädagogischen Diskurses, der sich zunächst vor allem in Verweis auf reformpädagogische Referenzkontexte innoviert (Fischer/Lehmann, 2009, 10-23), stellen markante Zusammenhänge dar, in denen sich entfaltet, was als Erlebnispädagogik verstanden werden kann.

So wird in den 1970er-Jahren Erlebnispädagogik meist in einem geisteswissenschaftlichen Zuschnitt nach Wilhelm Dilthey rezipiert, im Horizont der Arbeitsschulbewegung konzeptioniert und als wechselseitiger Zusammenhang von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen gedacht (Kopp, 1970, 55). Dabei – so eine grundlegende Idee – habe sich ein bildungsrelevantes (→ [Bildung](#)) *Erlebnis* durch emotionale Tiefe, Aktualität und Subjektivität (→ [Subjekt](#)) auszuzeichnen. Es wird „dem bloß verstandesmäßigen und rationalen Aufnehmen von Lehrstoffen gegenüber“ gestellt sowie im Horizont eines Erlebnis-Unterrichts als ein durchgängiger Unterrichtsgrundsatz gedacht (Hehlmann, 1971, 131).

Im modernen erlebnispädagogischen Diskurszusammenhang wiederum wird Erlebnispädagogik zunächst auf einer phänomenologischen Ebene in Bezug auf die Praxis definiert: Letztere solle unter anderem Erlebnis und Erfahrung der Natur, Mitverantwortung jedes jugendlichen Teilnehmers, ein kontrollierbares Risiko sowie eine erzieherische Intention beinhalten. Weitere Definitionen charakterisieren Erlebnispädagogik beispielsweise als handlungsorientierte Methode, wobei „die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden“ (Heckmair/Michl, 2012, 115) sollen. Engere Konzeptionen dagegen rücken Gemeinschaft und Erlebnis als Lernmedien bzw. -katalysatoren (→ [Medien](#)) in den Fokus, durch die „in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden“ (Heckmair/Michl, 2012, 115).

### 1.1. Dialektisches Theorie-Praxis-Verhältnis

---

Zwischen den Polen erlebnispädagogischer Theoriebildung und Praxis tut sich ein vielgestaltiges Spannungsgefüge auf.

So sind es meist *sozialpädagogisch-therapeutische* Praxiskontexte (Heckmair/Michl, 2012, 54f.), die bis heute das erlebnispädagogische Feld schwerpunktmäßig konstituieren. In theoriebildendem Interesse werden natursportliche Angebote einer institutionellen Bildungsarbeit häufig in einem ideengeschichtlichen Horizont verortet, um diese somit als sinnföähig zu plausibilisieren (Brenner, 1993, 433).

#### *Erziehungswissenschaftliche Fundierung*

Vor allem lässt sich die Auslegung des Werks von *Kurt Hahn* (Hahn, 1958) als primäre Bezugsgröße erlebnispädagogischer Theoriebildung ausmachen. Dabei sind insbesondere die Rezeption von Entwicklungs- und Innovationslinien einer *Erlebnistherapie* und deren Institutionalisierung im Kontext der Internate Salem und Gordonstoun, der United World Colleges und der sogenannten Outward-Bound Kurzschulen von Bedeutung. Diese vorhandenen Bildungskonzeptionen und normierenden Prinzipien stellen für die Implementierung der Erlebnispädagogik oftmals wichtige Ankerpunkte dar (Fischer/Ziegenspeck, 2008, 221-242). In meist pragmatisch-praktischen Zuschnitten werden an erster Stelle die vier folgenden, von Kurt Hahn attestierten, Verfallserscheinungen und seine diesen entgegengestellten vier Methoden der Erlebnistherapie rezipiert: 1. Der „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“ erfordert „körperliches Training“. 2. Die „Expedition“ kompensiert den „Mangel an Initiative und Spontaneität“. 3. Dem „Mangel an Sorgsamkeit“ wird „das Projekt“ entgegengestellt. 4. Der „Rettungsdienst“ behebt den „Mangel an menschlicher Anteilnahme“ (Michl, 2015, 25-29; Raithel/Dollinger/Hörmann, 2009, 212).

Alternativ dazu wird der *kulturkritische Ansatz* des 19. Jahrhunderts als erkenntnistheoretische Wurzel der Erlebnispädagogik gedeutet und in einer weiteren ideengeschichtlichen Rekonstruktion werden Grundmomente Jean-Jacques Rousseaus, Johann Heinrich Pestalozzis und Henry David Thoreaus u.a. als wegbereitendes Wurzelwerk eines erfahrungsbasierten Erziehungsgeschehens (→ [Erziehung](#)) konzipiert (Schott, 2009, 213-216).

#### *Sozialwissenschaftliche Fundierung*

Auch auf Basis sozialwissenschaftlicher Theorien wird der Gehalt erlebnispädagogischer Grundgedanken interpretiert und argumentativ zu unterlegen versucht (Fatke, 1997, 38-43). Eine zentrale Rolle nimmt hier das Konzept des Handelns ein, „also die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt

zum Zwecke der Problemlösung bzw. Bewältigung von Umweltanforderungen, die den Lern- und Entwicklungsprozess vorantreibt“ (Sommerfeld, 2005, 397). Dabei werden insbesondere die Grundmarken des Erlebens, des Erlebnisses und der → [Erfahrung](#) in enger Anbindung zu den Konzepten der Wahrnehmung und Empfindung sowie des (Selbst-)Bewusstseins in anthropologisch-sozialwissenschaftliche Koordinatensysteme eingeordnet (Schott, 2009, 113-170). Hierbei werden Paradigmen wie Abenteuer, individuelle Grenzerfahrung, Ganzheitlichkeit und viele mehr theoriegeleitet expliziert und die praktische Einlösung vielfältiger, disperser Zielsetzungen empirisch (→ [Empirie](#)) einzuholen versucht (Fengler, 2010).

### *Kultur- und gesellschaftskritische Argumentationsmuster*

Um sich zeitgemäß innovieren zu können, definierte die Erlebnispädagogik zu Beginn der 1980er-Jahre ihre Berührungspunkte mit Zielen und Inhalten der Friedens- und Umwelterziehung (Fischer/Lehmann, 2009, 11; Michl, 1992). In Verschränkung mit einem sozialpädagogischen Bildungskontext sind bis in die Gegenwart mitschwingende *kultur- und gesellschaftskritische Argumentationsmuster* ideengenerierend. Insbesondere sind sie zu finden als retrospektive Skizzierung eines Entstehungskontextes bzw. -notwendigkeit der modernen Erlebnispädagogik (Brenner, 1993, 429f.), die auf Defizite und „Krankheitssymptome“ reagiere, z.B. auf: Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst, Reizüberflutung, Passivität, Mangel an abenteuerlichen Tätigkeiten und Spielen (→ [Spielen, Spiel](#)) u.a. (Fischer/Klawe/Thiesen, 1985).

### **1.2. Begrifflich-konzeptuelle Klärungen**

Insbesondere das erlebnispädagogische Selbstverständnis als kompensatorische Alternative zu traditionellen pädagogischen Strukturen (Heckmair/Michl, 2012, 54f.) und als bereichernde Erweiterung vorhandener Bildungskonzeptionen prägt die Setzungen von Zielen und anderen Eckmarken des erlebnispädagogischen Praxis- und Forschungsfeldes (Fischer/Lehmann, 2009, 10-15). In je eigenen Konstellationen und Wertungen spielen vor allem folgende Aspekte eine zentrale Rolle (Galuske, 2011, 244f.): Als prioritärer und sinnbildender Strukturzusammenhang ist der *Erlebnischarakter* elementar: Der Erlebnispädagogik geht es „nicht um das Erlebnis an sich“ (Heckmair/Michl, 2012, 318), sondern sie begreift dieses als Inhalt, nicht als Ziel, bei gleichzeitig stetem Bewusstsein für die beschränkte Machbarkeit des individuellen Erlebnisses (Oelkers, 1992). Im Spiegel reformpädagogischer Ideenrezeptionen (Raithel/Dollinger/Hörmann, 2009, 210f.; Schott, 2009, 65-110) werden dem Erlebnis Charakterzüge des Ungewohnten, der emotionalen, mentalen

Unmittelbarkeit und der individuellen Grenzerfahrung zugeschrieben (Michl, 2015, 37-43; Schott, 2009, 150-170).

Erlebnispädagogik zeichnet sich weiter durch Erfahrungsräume mit *Ernstcharakter* aus, der sich darin manifestiert, dass Aufgaben und Anforderungsstrukturen aus einer Situation oder Sache abzuleiten sind, die mit bestimmten „Handlungszwängen“ versehen sind. Besonders die Befriedigung elementarer Lebensbedürfnisse, wie Essen, Schlaf oder soziales Miteinander, wird dabei als ein erzieherischer Sanktionsmechanismus wahrgenommen (Reiners, 1995, 56).

Auch der *Gruppe* als Lerngemeinschaft kommt eine wichtige erlebnispädagogische Funktion zu: Als inhärente Lernzieldimensionen sind hier die Förderung sozialer Kompetenzen und Kooperationsfähigkeiten sowie ein nachhaltiges und verbessertes Verständnis im Umgang mit *Gruppenkonflikten* zu nennen (Galuske, 2011, 245).

In erlebnispädagogischen Settings sollen unmittelbar authentische *Erfahrungen* durch eine individuelle Körperlichkeit zum Thema und somit letztlich ein Alltagsbezug hergestellt werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der *Transfer*: „Metaphorisches Lernen“ zielt darauf ab, Lernsituationen, unter Zuhilfenahme von Bildworten, Gleichnissen und Geschichten, isomorph zur Lebensrealität auszugestalten; Konzepte wie *The-Mountains-Speak-for-themselves* oder das *Outward-Bound-Plus-Modell* betonen dagegen einerseits die im Setting selbst begründete erzieherische Wirkmächtigkeit, andererseits versuchen sie, durch eine retrospektive Reflexion vorab festgelegte Lernziele einzuholen (Michl, 2015, 65-71; Raithel/Dollinger/Hörmann, 2009, 218f.).

Insbesondere der Terminus *Ganzheitlichkeit* wird situativ in vielen erlebnispädagogischen Lernsettings zu präzisieren versucht: Diese sollen dem lernenden → [Subjekt](#) in seiner sinnlich-rezeptiven Entität gerecht werden. Die dabei angespielte *Handlungsorientierung* ist meist als bewusste Abgrenzung zu kognitiv-theoretischen Lernarrangements und unter Betonung sensomotorischer und affektiver Lerndimension zu verstehen (Hoffmann, 2014).

### 1.3. Praktische und disziplinäre Entgrenzungen

Die erlebnispädagogischen *Praxiskontexte* haben sich gegenwärtig *vervielfältigt*. Z. B. werden Aktivitäten wie Bergsteigen, Kajakfahren, Klettern, Wandern, Segeln, Höhlenbegehungen u. a. im Kontext ihrer spezifischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, Leistungsanforderungen, ihrer ökologischen Verträglichkeit etc. diskutiert (Heckmair/Michl, 2012, 191-241, insbesondere 236-

241). Auch die Vielfalt der Lernorte bzw. -räume ist heute kaum mehr zu überblicken und von einem ursprünglichen Primat der (unberührten) Natur als Lernsetting kann nicht mehr gesprochen werden. So finden sich Konzeptionierungen in der Stadt unter der Bezeichnung *City-Bound*, und gestalterisch-künstlerische, musische sowie sozial-kognitive Problemlöseaufgaben mit Spielcharakter gehören zum erlebnispädagogischen Repertoire, das sich auch indoor verwirklichen lässt. Überdies werden Perspektiven einer zukunftsorientierten, erlebnispädagogischen Schulentwicklung diskutiert (Fischer, 2017).

Darüber hinaus finden sich nicht immer trennscharfe Abgrenzungen zu weiteren „Spezialpädagogiken“ (Raithel/Dollinger/Hörmann, 2009, 209): So werden die Planbarkeit einer Abenteuerpädagogik diskutiert (Michl, 2015, 12-14), eine ideengeschichtliche Nähe zur Erfahrungspädagogik diagnostiziert (Fischer/Lehmann, 2009, 37;113-116), methodisch-didaktische Anleihen an der Outdoor-Pädagogik, Wanderpädagogik oder Outward-Bound-Pädagogik genommen (Fischer/Lehmann, 2009, 220-230) sowie Experimental Learning/Education als angloamerikanische Traditionslinie der Erlebnispädagogik (Wilderness Experience, Outdoor Development, Challenge Programmes, Adventure Programmierung und vieles mehr) rezipiert (Heckmair/Michl, 2012, 94f.; Fischer/Ziegenspeck, 2008, 289f.).

## 2. Erlebnispädagogik und religiöse Bildung

### 2.1. Verortung und Problemlage

Die moderne Erlebnispädagogik nimmt zunehmend → [Rituale](#) und → [Religion](#) wahr, spezifiziert diese zwar nicht theologisch, bietet jedoch Praxisvorschläge (Michl, 2015, 11f.;33;86f.). Dass erlebnispädagogische Angebote schon seit längerem ihren institutionellen Platz in niedrighschwelligen, religiösen Bildungskontexten (→ [Bildung, religiöse](#)) finden (Brenner, 1993, 431), scheint vor dem Horizont kirchlicher Sozialarbeit nachvollziehbar. Darüber hinaus werden in jüngerer Zeit insbesondere in der → [Firmkatechese](#) erlebnispädagogische Konzeptionen realisiert (Wechner, 2002).

### 2.2. Theologische Referenzkontexte

Verschiedene religionspädagogische Konturierungen (→ [Religionspädagogik](#)) von Erlebnispädagogik unterscheiden sich von nicht-religiös ausgerichteten Formaten durch Bezugnahmen zu theologischen Referenzkontexten. Dabei wird beispielsweise → [Nächstenliebe](#) zu einer Leitidee erlebnispädagogischer Praxis

in religiösen Kontexten, durch die letztlich christlicher → [Glaube](#) angebahnt werden soll (Wiedersatz/Hübschle, 1995, 29f.). Derartigen Auffassungen liegen anthropologische Überzeugungen (→ [Anthropologie](#)) zu Grunde, die im Kern häufig auf eine theologische Gottebenbildlichkeit rekurrieren (Zimmermann, 2016, 517; Muff/Engelhardt, 2007, 15).

Daneben werden in religiös-erlebnispädagogischen Konzepten anthropologische Verortungen insbesondere hinsichtlich einer *spirituellen Dimensionierung* entfaltet: So wird z.B. in Anlehnung an Viktor Frankl das Geist-Sein des Menschen bzw. eine „Höhenpsychologie“ betont und durch eine erlebnispädagogische Nutzbarmachung der Eigentümlichkeit des Geistes im Kontext einer Natur-Mensch-Relationierung pädagogisch fruchtbar gemacht: Theologisch wird somit einerseits auf die Transzendenzfähigkeit (→ [Transzendenz \[und Immanenz\]](#)) des Menschen rekurriert, die es ermöglicht, „kreativ neue Wirklichkeitsräume zu erschließen“ (Schellhammer, 2014, 29), um auf ein Gefühl der existenziellen Frustration und damit zusammenhängender Selbstentfremdung mit erlebnisbildenden Angeboten antworten zu können. Andererseits wird auf ein christliches Menschenbild Bezug genommen, das die Überwindung der menschlichen Entfremdung von sich selbst durch ein Bewusstwerden der Gottebenbildlichkeit in einen Bildungsauftrag überführt. Über die Symboltheorie Paul Tillichs (→ [Symboldidaktik](#)) wiederum werden Erlebnispädagogik und Spiritualität dahingehend in einen Wechselbezug gebracht, als dass demgemäß allein über das *Erleben der Schöpfung* Gott erfahrbar werden kann (Lang/Rehm, 2014, 130f.). In diesem Zusammenhang werden, um Erlebnisse in einer „natürlichen“ Schöpfung zu thematisieren, überdies Anleihen beim Paradigma der kommunikativen Theologie nach Scharer und Hilberath genommen (Lang/Rehm, 2014, 137f.): Im Sinne der Themenzentrierten Interaktion wird hierbei das wertschätzende Gespräch über spirituelle Inhalte in den Mittelpunkt gestellt. Andere religionspädagogisch-erlebnispädagogische Konzepte wiederum diskutieren die Erfahrbarkeit des → [Glaubens](#) bzw. die Unverfügbarkeit eines göttlichen Offenbarungshandelns (→ [Offenbarung](#)), um im Horizont eines konstruktivistischen Wirklichkeitszugangs ( → [Konstruktivistischer Religionsunterricht](#)) die Reichweite erlebnispädagogischen Erfahrungslernens in religiös-bildender Hinsicht zu befragen (Lohrer, 2011, 156-170).

Des Weiteren werden im Kontext der jugendpastoralen Herausforderung, die christliche Botschaft von der befreienden Liebe Gottes als konkretes Heilshandeln erfahrbar werden zu lassen, erlebnispädagogische Konzeptionierungen theologisch reflektiert. Dabei wird die Zielperspektive der



Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Subjektkonstitution (→ [Subjekt](#)) letztlich in Bezug auf eine theologisch qualifizierte → [Freiheit](#) expliziert: Ein sich selbst realisierendes Freiheitsgeschehen vollzieht sich durch eine Heilserfahrung, „in der sich die unbedingte Öffnung gegenüber dem eigenen Erleben nicht als Selbstverlust, sondern als Selbstrealisierung – in der Ermöglichung anderer Freiheit – erweist“ (Jansen, 2007, 291). Dabei intendieren diese erlebnispädagogischen Settings nicht die Generierung religiöser Erlebnisse, sondern in Wahrung einer reflexiven Distanz „eine Praxis, in der Erlebensorte unbedingten Zuspruchs und gelingender Selbstsetzung gegenüber dem eigenen Erleben möglich werden“ (Jansen, 2007, 292).

Im Verständnis einer göttlichen Selbstoffenbarung realisiert sich → [Glaube](#) sodann als selbstbestimmte Antwort auf Gottes freie Menschenzuwendung und bietet damit einen viablen Anknüpfungspunkt für eine erlebnisorientierte Pastoral (Jansen, 2011, 89f.), „da das alltäglich Erlebte und Fragmentarische im Licht des Glaubens nun auch als das ungeahnt Mögliche gedeutet werden kann“ (Jansen, 2007, 293).

Eine andere Konzeption religiöser Erlebnispädagogik wiederum setzt bei diakonischer Spiritualität (→ [Caritas – Diakonie](#)) „im Sinne eines Wechselspiels von Gotteserfahrungen und Weltverantwortung“ (Muff/Engelhardt, 2011, 24) als leitende Perspektivierung an: So wird einerseits die Beziehung des Menschen zu sich selbst und → [Gott](#), andererseits zu seiner (sozialen) Lebensumwelt und -wirklichkeit thematisiert. Immer wieder werden auch explizit *biblische Referenzkontexte* aufgegriffen, um phänomenologisch zugängliche erlebnispädagogische Praxiserfahrungen zu deuten: Die biblischen Motive und Erzählstränge werden meist aufgrund ihrer naturalen Motivik und moralisch-sozialen Typologie für die Deutung erlebnispädagogischer Praxis und damit verknüpfter Erfahrungen verwendet (Plank, 2001).

### 2.3. Handlungsorte und Lernwege

Erlebnispädagogik in religiösen Bildungskontexten findet ihre Handlungsorte meist in *außerschulischen Lernorten* (→ [Lernorte religiöser Bildung](#)). Insbesondere in kirchlich geprägten Bildungsformaten der Kinder- und Jugendarbeit (→ [Jugendarbeit, evangelisch](#); → [Jugendarbeit, katholisch](#)) werden erlebnispädagogische Konzeptionierungen rezipiert und realisiert (Wechner, 2002; Jäger, 2001). Aber auch außerhalb klassisch institutioneller Grenzziehungen und Altersgruppierungen findet Erlebnispädagogik Eingang in religiöse Bildungskonzeptionen (Lang/Rehm, 2014, 135-138; Royer, 2003). Dabei sind es zum einen *naturale Settings*, die vor dem Verständnis eines spezifischen



und herausgehobenen Aufforderungscharakters für erlebnispädagogische Arrangements aufgesucht werden; z.B. Naturräume wie Flüsse, Felsen, Berge, Wälder oder gar Wüsten, die bezüglich ihrer Charakteristik und Eigentümlichkeit für religiöse Bildungsideen differenziert werden. Oft steht ein göttliches Schöpfungsverständnis im Hintergrund, das in die Deutung der Erlebnisse und ihrer Räume hineinwirken soll (Muff/Engelhardt, 2007, 13-16;30-129). Zum anderen stellen bei zeitlich stark eingegrenzten Konzeptionierungen, die häufig indoor stattfinden, Spielformate (→ [Spielen, Spiel](#)) prägende erlebnispädagogische Umsetzungsoptionen dar. Hierbei geht es – wie auch im naturalen Zusammenhang – um die Verwirklichung von (Ziel-)Dimensionierungen wie Kooperation, Problemlösen, Vertrauensbildung, Wahrnehmungsschulung u.a. (Lohrer/Oberländer/Wiedmayer, 2012).

#### 2.4. Methodisch-didaktische und pädagogische Verortungen

Grundlegend sind religionspädagogisch (→ [Religionspädagogik](#)) ausgerichtete, methodisch-didaktische Erlebnispädagogik-Konzeptionierungen von dem Anliegen geprägt, menschliches Erleben, insbesondere in seinen religiösen Facetten, für pädagogische Ideenkonstrukte dahingehend zu bedenken, dass Bildungs- und Erziehungsziele zwischen Eröffnung von Glaubenszugängen und „Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Personwerdung und Identitätsbildung“ (Grümme, 2011, 97) nachhaltig eingelöst werden können. Nicht selten resultieren daraus Vorschläge bezüglich beachtenswerter Lernschritte.

Eine Differenzierung nach Erfahrungsdimensionen, die eine monodirektionale Persönlichkeitsentwicklung impliziert, geht im Kern davon aus, dass menschliche und zwischenmenschliche Erfahrungen die erste Stufe für einen dreistufigen Prozess markieren (Zimmermann, 2017, 126f.; Roth, 2005, 36): Auf dieser individuellen Basis fußt die zweite Stufe der spirituellen Erfahrung, auf der in Auseinandersetzung mit existenziellen, unbedingt angehenden Fragen menschlichen Seins versucht wird, den Teilnehmenden eine Antwortfindung auf echte Betroffenheit zu ermöglichen. Diese Zwischenstufe ist notwendig, um auf der dritten „aus einer christlichen Perspektive Antworten auf [...] Sinn- und Glaubensfragen“ (Zimmermann, 2017, 127) anbieten bzw. geben zu können.

Im Rückbezug auf einen katechetischen Dreischritt (→ [Katechese/Katechetik](#)) des Lebens – Deutens – Feierns werden für ein erlebnismystagogisches Lernarrangement fünf Schritte (Erleben – Wahrnehmen – Austausch – Feiern – Aufbrechen) beschrieben, die in einen Transferprozess des Aufbrechens,

genauer in ein Verknüpfen des Erlebten mit einer Alltagserfahrung, münden (Schindler, 2000, 201f.). Hier wird insbesondere die Variabilität der einzelnen Schritte sowie der Erlebnischarakter des Feierns betont.

Den Erweis eines Mehrwertes christlich orientierter Erlebnisbildung wird in Bezugnahme auf zwei Mensch-Natur-Relationierungen geführt: im Verständnis des Menschen einerseits als Teil der Natur und andererseits als deren Bewahrer und Verwalter, wobei die Auflösung des Spannungsgefüges über die Motivik eines vertrauensvollen, erfahrbaren Lebens in Beziehung ermöglicht werden soll (Schellhammer, 2014). So wird im Kontext eines spezifischen christlichen Schöpfungsglaubens Erlebnispädagogik als Möglichkeit entfaltet, um beispielsweise das Vertrauen als Grundlage einer Beziehung zwischen Schöpfer und Geschöpf erfahrbar und reflektierbar werden zu lassen.

Versuche, die angeführten Aspekte erlebnispädagogischer Methodologie in religiöse Bildungspraxis authentisch zu übersetzen, haben meist eine Schlagseite implizit-intentionaler Vermittlungsmethodik. Dabei wird versucht, fokussierte Inhalte bzw. ihre antizipierten Wahrheiten in scheinbar gesicherter Motivik und Typologie durch handlungsorientierte Erfahrungswege zu erschließen. So werden Vertrauensübungen zu Erfahrungsräumen biblischer Bildmetaphorik (Lohrer, 2011, 171-173), und Wüsten sowie Steppen zu adäquaten Erlebnisräumen für eine pädagogische Aufbereitung alttestamentlicher Gotteserfahrungen (Muff/Engelhardt, 2007, 111-129).

Doch finden sich auch Ansätze, die versuchen, menschliches Erleben in seiner Individualität ernst zu nehmen, die Deutungshoheit beim Individuum zu belassen und eine Wahrheits- bzw. Wirklichkeitskonstruktion in Sozialität als ein Grundmoment → [religiöser Bildung](#) in den Mittelpunkt zu stellen. So stehen in Praxiskontexten beispielsweise am Anfang Sensibilisierungs- und Fokussierungsübungen, die das individuelle Erlebnis in Bezug auf eine naturale Umwelt ins Zentrum rücken. Diese finden oft in sogenannten Soli statt, in denen Teilnehmer eine begrenzte Zeit (bis zu mehreren Tagen!) und separiert von den restlichen Teilnehmern ihr eigenes Erleben mit einer spezifischen Aufgabenstellung reflektieren. Zu reflektierten Erfahrungen werden solche Erlebnisse meist in gemeinsamen Reflexionsbemühungen dieser erlebnispädagogischen Angebote (Lang/Rehm, 2014, 135-139).

## 2.5. Akteure (Lernende-Lehrende)

Die unterschiedlichen, erlebnispädagogischen Verständnisse der Lehrenden werden schon anhand ihrer Benennung deutlich: So sind es meist als (An-

)Leitende (Muff/Engelhardt, 2007, 16-21), ermöglichende Pädagogen (Royer, 2003, 94-99) etc. bezeichnete Personen, die einen Lern- bzw. Bildungsprozess begleiten, eröffnen oder ermöglichen sollen (Schindler, 2000). An diese Personen werden unterschiedlichen Anforderungen formuliert. Dabei werden adressatenorientierte-diagnostische Kompetenzen, motivationale Kompetenzen in Bezug auf Lernmotivation und Lernweg, Kompetenzen zum reflexiven Lerntransfer sowie eine flexible didaktische Methodenkompetenz subsumiert (→ [Kompetenzen, religionspädagogische](#)) (Wiedmayer, 2005).

Auch ein *theologischer Erwartungshorizont* wird an erlebnispädagogisch Konzeptionierende und in der Praxis tätige Akteure herangetragen: So werden eine individuelle, authentische Verortung im christlichen Glauben, ein diakonisches Professionsverständnis, eine religiös-reflektierte Deutungskompetenz sowie pastoral-seelsorgerische Fertigkeiten als notwendig erachtet (Muff/Engelhardt, 2011, 43-45; Arbeitskreis Erlebnispädagogik, 2005, 45f.). Daneben werden aufgrund des meist natursportlichen Charakters sowie der pädagogisch-didaktischen Intention menschlicher (Grenz-)Erlebnisse das Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten um fachliche Sicherheitsstandards und -techniken als obligatorisch gesetzt (Jäger, 2001, 10).

Die *Teilnehmenden* sollten im erlebnispädagogischen Selbstverständnis „so viel wie möglich selbst tun“ (Muff/Engelhardt, 2007, 20) und aus einer Gemeinschaft heraus andere an den eigenen Erlebnissen teilhaben lassen (Schindler, 2000, 200). Mittels dieser Erlebnisse, einer Größe, die einer nicht verfügbaren Mitwirkung des Betreffenden bedarf, sollen die Teilnehmenden lernen, erzogen, gebildet werden (Schott, 2009, 263). Dabei wird ihnen die Fähigkeit und Autorität zugesprochen, aus Erlebnissen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Geschichte → [Erfahrungen](#) werden zu lassen (Dittmar/Scholz/Scholz, 2001, 5f.). Somit liegt die Deutungskompetenz primär beim Erlebenden.

## 2.6. Inhaltsbereiche

In religiösen Bildungszusammenhängen konturierte inhaltliche Komplexe nehmen in erlebnispädagogischer Hinsicht häufig Bezug auf die Persönlichkeitserziehung und interpretieren bzw. transferieren erlebnispädagogische Inhaltsbereiche in pädagogisch-theologische Zielformulierungen. Darüber hinaus sind die inhaltlichen Fokussierungen von ihrer institutionellen Einbettung in kirchlicher Jugendarbeit (→ [Jugendarbeit, evangelisch](#); → [Jugendarbeit, katholisch](#)) geprägt. So wird beispielsweise das sozialpädagogische Ziel einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu einem Postulat der freiheitlichen Personwerdung des Menschen aus gläubiger Praxis

(Jansen, 2011). Oftmals werden dabei auch als genuin christliche verstandene Werte des sozialen Miteinanders und existenzielle Lebensfragen in den Fokus gerückt sowie das Reflektieren, Vertiefen und Infragestellen des eigenen Glaubens angezielt, wobei häufig biblische Erzählungen oder Grundwahrheiten als Deutefolien herangezogen werden (→ [Bibeldidaktik, Grundfragen](#)) (Zimmermann, 2016, 522). Des Weiteren werden auch enger gefasste religiös-konnotierte Themen wie Trauerbewältigung (Renner/Hagmann, 2012) erlebnispädagogisch aufbereitet.

Aber auch eine duale Kombinatorik erlebnispädagogischer Angebote und sakraler Räume (→ [Pädagogik des Kirchenraums/heiliger Räume](#)) ermöglicht es, erhoffte Interferenzräume zu konzipieren: So wird beispielsweise der Kirchturm zur Kletterhalle und → [religiöse Bildung](#) allein ein Produkt informeller Lerngelegenheiten (→ [Informelles \[religiöses\] Lernen](#)) (Steffen, 2017). Darüber hinaus wird eine explizit liturgische Dimension als zu erfahrender Inhalt erlebnispädagogisch thematisiert und z.B. ein Gottesdienst (→ [Gottesdienst, evangelisch](#); → [Gottesdienst, katholisch](#)) zum erlebnispädagogischen Geschehen (Dittmar/Scholz/Scholz, 2001).

Als größter inhaltlicher Komplex sind letztlich erlebnis- bzw. erfahrungsorientierte Zugänge zu biblischen Texten (→ [Bibeldidaktik, Grundfragen](#)) auszumachen, wobei hier auch aufgrund zu antizipierender „Strukturähnlichkeit“ (Zimmermann, 2016, 522) von biblischen Erzählungen und zu eröffnenden individuellen Erlebnisdimensionen die größten Herausforderungen liegen (Lohrer/Oberländer/Wiedmayer, 2012, 66-69;74-77;107-110; Plank, 2001).

### 3. Desiderate

Ein strukturgebendes erlebnispädagogisches Theoriegebäude, das als Evaluativ bzw. Korrektiv fungieren könnte und kausale Zusammenhänge, Wertimplikationen und Handlungsmöglichkeiten explizit machen könnte, fehlt. Auch eine systematische, theoriebasierte Erschließung dieses religionspädagogischen Feldes stellt aufgrund seiner Disparität ein Forschungsdesiderat dar. Eine Möglichkeit, diesem Desiderat beizukommen, bieten diskursanalytische Zugänge und Verfahren, die eine inhaltliche Kartographie, Genese und Zirkulation von Sinnzusammenhängen als auch Wertsetzungen erlebnispädagogischer, religiöser Bildungskonzeptionen in den Blick nehmen und somit zu einer wissenschaftlichen, religionspädagogischen Profilierung beitragen können (Brustkern, 2017). Darüber hinaus existieren bis

dato kaum empirische Studien (→ [Empirie](#)) zur Wirksamkeit religiös bildender, erlebnispädagogischer Lernarrangements. Hilfreich könnte es überdies sein, theologische und konzeptuelle Vergewisserungen zu Erlebnispädagogik in religiöser Bildung zu intensivieren.

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

# Empfohlene Zitierweise

Brustkern, Florian, Art. Erlebnispädagogik und religiöse Bildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2018

## Literaturverzeichnis

- **Arbeitskreis Erlebnispädagogik (Hg.), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Edition im\_puls, Stuttgart 2005.**
- Brenner, Gerd, Erlebnispädagogik. Ein Rettungsring für die Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit 41 (1993) 10, 428-437.
- Brustkern, Florian, Erlebnispädagogik und religiöse Bildung. Diskursanalytische Verortungen und religionspädagogische Herausforderungen, in: Religionspädagogische Beiträge (2017) 77, 55-58.
- Dittmar, Ulrike/Scholz, Martin/Scholz, Christian, Kirche unter freiem Himmel, in: Kirche unter freiem Himmel. Erleben & Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 9 (2001) 3/4, 5-9.
- Fatke, Reinhard, Kritische Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik, in: Herzog, Fridolin (Hg.), Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept?, Luzern 1997, 35-48.
- Fengler, Janne, Persönlichkeit und Abenteuer. Bivariate Ergebnisse der Wirkungsforschung bei erlebnispädagogischen Interventionen, in: Erleben & Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 18 (2010) 4, 4-7.
- Fischer, Dieter/Klawe, Willy/Thiesen, Hans-Jürgen, Zur gegenwärtigen Lebenssituation Jugendlicher, in: Fischer, Dieter/Klawe, Willy/Thiesen, Hans-Jürgen (Hg.), (Er-)Leben statt reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit, Weinheim/München 1985, 12-25.
- Fischer, Torsten, Bausteine erlebnispädagogischen Lernens, in: Hollenstein, Erich (Hg. u.a.), Handbuch der Schulsozialarbeit, Weinheim u.a. 2017, 273-280.
- **Fischer, Torsten/Lehmann, Jens, Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis, UTB 3191, Bad Heilbrunn 2009.**
- Fischer, Torsten/Ziegenspeck, Jörg, Erlebnispädagogik. Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 2008.
- Galuske, Michael, Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Weinheim 2011.
- Grümmel, Bernhard, Vom Erlebnis zur Erfahrung. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik aus der Sicht eines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs, in: Pum, Victoria/Pirner, Manfred/Lohrer, Jörg (Hg.), Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven, edition akademie 27, Bad Boll 2011, 95-118.
- Hahn, Kurt, Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze, Stuttgart 1958.
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner, Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik, Erleben & Lernen 2, München 7. Aufl. 2012.

- Hehlmann, Wilhelm, Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1971.
- Hoffmann, Niels M., Ganzheitlichkeit der Erlebnispädagogik? Kritik einer Semantik, in: Fengler, Janne/Jagenlauf, Michael/Michl, Werner (Hg.), Erlebnispädagogik. 30 Meilensteine in 20 Jahren, Augsburg 2014, 67-74.
- Jäger, Michael, Konfirmandenunterricht mit Tiefgang. Höhlenexkursion bringt Jugendliche einander näher, in: Kirche unter freiem Himmel. Erleben & Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 9 (2001) 3/4, 10-11.
- Jansen, Helmut, Subjektorientierung und Lernziele in der Erlebnispädagogischen Pastoral: Entweder – Oder?, in: Pum, Victoria/Pirner, Manfred/Lohrer, Jörg (Hg.), Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven, edition akademie 27, Bad Boll 2011, 75-94.
- **Jansen, Helmut, Wenn Freiheit wirklich wird. Erlebnispädagogische Jugendpastoral in kritischer Sichtung, Jugend in Kirche und Gesellschaft 3, Berlin 2007.**
- Kopp, Friedrich, Art. Erleben, Erlebnis, in: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik (1970), 55-56.
- Lang, Sabine/Rehm, Gregor, Erleben glauben lernen – Sinnsuche zwischen Anpassung und Abenteuer, in: Ferstl, Alex (Hg.), Erlebnispädagogik: quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer, Augsburg 2014, 128-139.
- Lohrer, Jörg, Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Der Erfahrungsbegriff aus konstruktivistischer Perspektive, in: Pum, Victoria/Pirner, Manfred/Lohrer, Jörg (Hg.), Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven, edition akademie 27, Bad Boll 2011, 156-175.
- Lohrer, Jörg/Oberländer, Rainer/Wiedmayer, Jörg (Hg.), Sinn gesucht – Gott erfahren 2. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2012.
- **Michl, Werner, Erlebnispädagogik, UTB Profile 3049, München/Basel 2015.**
- Michl, Werner (Hg.), Praxis der ökologischen Bildung in der Jugendarbeit, Wissenschaft und Praxis 13, Lüneburg 1992.
- Muff, Albin/Engelhardt, Horst, Erlebnispädagogik und Spiritualität. Konzeptionelle und praktische Ansätze, in: Pum, Victoria/Pirner, Manfred/Lohrer, Jörg (Hg.), Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven, edition akademie 27, Bad Boll 2011, 23-47.
- **Muff, Albin/Engelhardt, Horst, Erlebnispädagogik und Spiritualität. 44 Anregungen für die Gruppenarbeit, Erleben & Lernen 11, München/Basel 2007.**
- Oelkers, Jürgen, Kann „Erleben“ erziehen?, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 12 (1992) 3, 3-13.
- Plank, Georg, Erlebnisorientierte Bibelarbeit. Neue Zugänge zu alten Texten durch Outdoor-Aktivitäten und Naturerfahrung, in: Kirche unter freiem Himmel. Erleben & Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 9 (2001) 3/4, 29-31.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg, Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, Wiesbaden 2009.
- Reiners, Annette, Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik. Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen, München 1995.
- Renner, Hans-Georg/Hagmann, Dagmar, Erlebnisse in Zeiten der Trauer, in: Ferstl, Alex/Scholz, Martin/Thiesen, Christiane (Hg.), Einsam und gemeinsam – sich und Menschen begegnen! Praktische Erlebnispädagogik, Augsburg 2012, 170-183.
- Roth, Karin, Drei Erfahrungsdimensionen in der Erlebnispädagogik, in: Arbeitskreis Erlebnispädagogik (Hg.), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im



christlichen Kontext, Edition im\_puls, Stuttgart 2005, 36-42.

- Royer, Hans Peter, Nur wer loslässt, wird gehalten. Christuszentrierte Erlebnispädagogik, Holzgerlingen 2003.
- Schellhammer, Barbara, Von Gipfelerlebnissen und Tiefenerfahrungen. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, in: forum erwachsenenbildung (2014) 3, 29-32.
- Schindler, Michael, Erlebnispädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit, in: Katechetische Blätter 125 (2000) 3, 199-203.
- Schott, Thomas, Kritik der Erlebnispädagogik, Systematische Pädagogik 5, Würzburg 2009.
- Sommerfeld, Peter, Erlebnispädagogik, in: Otto, Hans-Uwe (Hg.), Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, München 2005, 394-402.
- Steffen, Markus, Christusorientierte Erlebnispädagogik im Kirchturm, in: Praxis Gemeindepädagogik. Zeitschrift für evangelische Bildungsarbeit 70 (2017) 2, 11-13.
- Wechner, Hannes, Firmpraxis in neuer Gestalt. Ein erlebnispädagogischer Rahmen für die kirchliche Jugendarbeit, in: Paffrath, Fritz Hartmut/Altenberger, Helmut (Hg.), Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Schwerpunkte Ethik und Evaluierung, Hochschulschriften, Augsburg 2002, 131-146.
- Wiedersatz, Josef/Hübschle, Reinhold, Religiöse Angebote und religiöse Erlebnisräume, in: Schnitzler-Forster, Jutta (Hg.), ... und plötzlich riecht's nach Himmel. Religiöse Erlebnisräume auf Freizeiten und in Gruppen, Ostfildern 1995, 29-34.
- Wiedmayer, Jörg, Leiterbild, in: Arbeitskreis Erlebnispädagogik (Hg.), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Edition im\_puls, Stuttgart 2005, 43-47.
- Zimmermann, Germo, Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, in: Karcher, Florian/Freudenberger-Lötz, Petra/Zimmermann, Germo (Hg.), Selbst glauben. 50 religionspädagogische Methoden und Konzepte für Gemeinde, Jugendarbeit und Schule, Beiträge zur missionarischen Jugendarbeit 2, Neukirchen-Vluyn 2017, 121-132.
- Zimmermann, Germo, Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Chancen und Herausforderungen für eine missionarische Jugend, in: Karcher, Florian/Zimmermann, Germo (Hg.), Handbuch missionarische Jugendarbeit, Beiträge zur missionarischen Jugendarbeit, Neukirchen-Vluyn 2016, 510-525.

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)