



ERLEBNISPÄDAGOGIK IM RELIGIONSUNTERRICHT AN BERUFLICHEN SCHULEN?

Impulse für eine reflektierte Praxis erlebnis- und
erfahrungsorientierten Lernens

Rebecca Mattes

EVANGELISCH-THEOLOGISCHE FAKULTÄT
Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik



IMPRESSUM

Verantwortlich für den Inhalt:
Rebecca Mattes
Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer

Evangelisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR)

Universität Tübingen
Liebermeisterstraße 12
72076 Tübingen

Telefon +49 7071 29-77487
E-Mail sekretariat@eibor.uni-tuebingen.de

www.eibor.uni-tuebingen.de

Gestaltung und Satz: Rebecca Mattes
Bildnachweis: pixabay.com | Thomas Löw | Elena Pereira

ERLEBNISPÄDAGOGIK IM RELIGIONSUNTERRICHT AN BERUFLICHEN SCHULEN?

Impulse für eine reflektierte Praxis erlebnis- und
erfahrungsorientierten Lernens

Rebecca Mattes

WARUM DAS VORWORT GELESEN WERDEN SOLLTE

Selten liest man ein Buch von vorne bis hinten durch, meistens reicht ein Blick ins Inhaltsverzeichnis und man springt zu den Kapiteln, von denen man sich am meisten verspricht. Dagegen spricht nichts – auch nicht in der vorliegenden Broschüre. Gleichzeitig kann die Auswahl der Kapitel für alle, die diese Broschüre nicht von vorne bis hinten durchlesen wollen oder denen die Zeit dazu fehlt, erleichtert werden, wenn das Vorwort gelesen wird. Denn im Vorwort wird nicht nur deutlich, wozu diese Broschüre geschrieben ist und an welche Adressaten sie sich in erster Linie richtet, es werden dort auch konkrete Vorschläge für relevante Kapitel je nach Leserschaft gemacht und auf die Grenzen der Perspektive hingewiesen, aus der diese Broschüre geschrieben wurde. Es kann also als Fahrplan für die Broschüre genutzt werden und spart gerade dem selektierenden Leser am Ende wertvolle Zeit.

VORWORT

Erlebnispädagogik – ein schillernder Begriff, der sich gegenwärtig großer Beliebtheit erfreut. Anbieter erlebnispädagogischer Programme werden auch von Schulen immer wieder angefragt und manche solcher Anbieter haben sich sogar auf Programme für Schulen spezialisiert. Doch was genau ist eigentlich unter dem Begriff „Erlebnispädagogik“ zu verstehen? Und wenn Erlebnispädagogik auch an der Schule ihren Platz hat – kann sie speziell im Rahmen des Faches Religion eingesetzt werden?

Diese Fragen standen am Anfang der Entstehung dieser Broschüre, die zunächst einmal dafür vorgesehen war, Möglichkeiten der Anwendung erlebnispädagogischen Arbeitens im Religionsunterricht abzubilden und einen kompakten Überblick über die Entwicklung und Bedeutung des Begriffs „Erlebnispädagogik“ zu geben. Im Laufe der Recherchearbeit, der Expertengespräche, die für diese Arbeit geführt wurden, und den selbst gesammelten Erfahrungen beim erlebnispädagogischen Arbeiten mit Schulklassen kamen neue Einsichten und ein weiteres Anliegen für diese Arbeit hinzu. Es wurde zum einen deutlich, dass für erlebnispädagogisches Arbeiten im Bereich der Religionspädagogik keine umfassende theoretische Fundierung vorliegt und viele Fragen, die sich im Rahmen erlebnispädagogischen Arbeitens allgemein und ebenso im Blick auf religionspädagogische Arbeitsfelder stellen, noch offen sind.

Zum anderen verstärkte sich der Eindruck, dass es für die Anleitung erlebnispädagogischer Aktivitäten in religionspädagogischen Arbeitsfeldern ein hohes Maß an Reflexion von Seiten der Anleiter:in braucht, damit verantwortungsvoll mit erlebnispädagogischen Arbeitsweisen umgegangen werden kann und die Potentiale einer solchen Arbeitsweise auch genutzt werden können. Allzu vereinfachende Anwendungen können die Möglichkeiten, die erlebnispädagogisches Arbeiten mit sich bringt, hingegen sogar verkümmern und verflachen lassen. So kann beispielsweise die Vorhersehbarkeit von angestrebten Erlebnissen, die die Schüler:innen aus der Perspektive der Anleiter:in machen *sollen*, um bestimmte Inhalte besser begreifen zu können, das eigentliche, persönlich bedeutsame Erlebnis, an das ja in der Erlebnispädagogik anzuknüpfen versucht wird, in den Hintergrund rücken lassen.

Auch wenn diese Broschüre nicht im Stande dazu ist, die Lücke einer theoretischen Fundierung zu schließen oder alle offenen Fragen abschließend zu klären, so kann sie doch zumindest auf offene Fragen aufmerksam machen und Denkanstöße geben für eine vertiefte und reflektierte Praxis erlebnispädagogischen Arbeitens im Rahmen des Faches Religion an der Schule.

Neben einer systematischen Sammlung von Möglichkeiten der Umsetzung erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens in Schule und Religionsunterricht (Kapitel 3) und einem Überblick über die Entwicklung und Bedeutung des Begriffs „Erlebnispädagogik“ (Kapitel 1) sind dieser Broschüre Informationskästchen (grau) und Reflexionskästchen (rosa) hinzugefügt worden, sowie die vorgestellten Ansätze vertiefend diskutiert worden.

Die Informationskästchen dienen dazu, auf bedenkenswerte Aspekte im Rahmen erlebnis- und erfahrungsorientierten Arbeitens aufmerksam zu machen sowie auf weiterführende Literatur bezüglich dieser Themen zu verweisen. Hierzu gehört beispielsweise die Diskussion um Risiko und Sicherheit oder die Kompetenzen, die Anleiter:innen von erlebnispädagogischen Arbeitsweisen mitbringen sollten. Darüber hinaus finden sich in den Informationskästchen auch für die Praxis relevante Hintergrund- und Zusatzinformationen zum Text wie zum Beispiel der Stand des Professionalisierungsprozesses erlebnispädagogischer Angebote in Deutschland oder Hinweise auf zertifizierte Ausbildungsstätten.

Die Reflexionskästchen dienen dazu, offene Fragen, die sich im Rahmen religionsbezogenen erlebnispädagogischen Arbeitens stellen, zusammenzutragen und zum Durchdenken dieser Fragen anzuregen. Auch die in Kapitel 2 vorgestellten religionspädagogischen Perspektiven sollen helfen, zentrale theologische und religionspädagogische Fragen im Bereich des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens mit Religionsbezug in den Blick zu bekommen.

Warum erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen speziell an Berufsbildenden Schulen fruchtbar gemacht werden könnte, wird zusätzlich in einem separaten Kapitel erörtert (Kapitel 4), bevor eine abschließende Zusammenfassung und mögliche Zukunftsperspektiven entwickelt werden (Kapitel 5).

Mit dieser Broschüre soll also zum einen der Versuch unternommen werden, mit dem Stellen von kritischen Fragen zu beginnen und einen Schritt in eine reflektierte und womöglich in Zukunft theoretisch fundierte Praxis religionsbezogenen erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens zu wagen. Gerade der Religionsunterricht, der mit pädagogisch und theologisch ausgebildeten Lehrkräften gute Voraussetzungen für eine reflektierte Praxis religionsbezogenen und erlebnispädagogischen Arbeitens mitbringt, könnte ein Ort sein, an dem eine solche Praxis Fuß fassen und weiterentwickelt werden könnte.

Des weiteren möchte diese Broschüre auch als Einladung zur Reflexion des eigenen erlebnispädagogischen Handelns verstanden werden und richtet sich in erster Linie an Praktiker:innen – dazu können (Religions-)Lehrer:innen genauso gehören wie Mitarbeitende in der Jugendarbeit –, die ihre religionsbezogene erlebnispädagogische Praxis vertiefen und reflektieren möchten. Für diese Zielgruppe sind vor allem die vertiefenden Diskussionen der vorgestellten Ansätze und Praxisbeispiele zentral sowie die vertiefenden Literaturkästchen im ersten Teil der Arbeit und die Reflexionskästchen, die die ganze Broschüre durchziehen.

Sie richtet sich aber auch an alle, die sich für religionsbezogenes erlebnispädagogisches Arbeiten interessieren und einen kompakten Überblick über ein solches Arbeiten sowie praktische Ansatzpunkte wünschen. Für diese Zielgruppe sind zunächst der erste Teil der Arbeit sowie die Literaturkästchen mit Zusatzinformationen zu Ausbildungsmöglichkeiten oder vertiefender Literatur von Bedeutung, genauso wie die vorgestellten praktischen Beispiele. Am Anfang dieser Broschüre findet sich für diese Zielgruppe außerdem eine Überblickstabelle für die aufgeführten Ansätze und Einzelbeispiele.

An dieser Stelle möchte ich noch auf den Standort verweisen, von dem aus diese Broschüre verfasst wird. Viele der in dieser Arbeit zur Diskussion gestellten Anfragen an erlebnispädagogisches Arbeiten allgemein genauso wie im christlichen Kontext begegneten mir bereits im Rahmen meiner eigenen Praxis. So stellte sich mir beispielsweise im Rahmen der Arbeit mit Schulklassen

bei der Durchführung des Programms „Tage der Orientierung“ die Frage, wie den teilnehmenden Schüler:innen die Möglichkeit gegeben werden kann, sich mit Wert- und Sinnfragen auseinanderzusetzen, ohne dass sie dabei dazu gedrängt werden, bestimmte Werte für sich selbst anerkennen zu müssen. Bei der Anleitung von Schulklassen und anderen Gruppen im Rahmen erlebnispädagogischer Angebote eines professionellen Anbieters setzte ich mich des Weiteren mit der Frage auseinander, inwiefern ich als Anleiterin für den Lernprozess der Schüler:innen verantwortlich bin und inwiefern sie selbst für ihren Lernfortschritt Verantwortung übernehmen müssen. Die Frage danach, wie eine Reflexionsrunde angeleitet sein kann und welche Kompetenzen Anleiter:innen dafür mitbringen sollten, damit bei den Teilnehmer:innen ein Lernprozess angestoßen und begleitet werden kann, beschäftigte mich vor allem während meiner Ausbildung zur Erlebnispädagogin an der CVJM-Hochschule Kassel. Weitere Fragen traten bei meiner derzeitigen Arbeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) zutage wie beispielsweise die Frage danach, was eine religiöse Erfahrung charakterisiert oder inwiefern sie von anderen Erfahrungen zu unterscheiden ist.

Die Perspektive, aus der diese Broschüre geschrieben ist, ist insofern geprägt von eigenen Praxiserfahrungen genauso wie der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Erlebnispädagogik“ allgemein sowie speziell im christlichen Kontext. Eine grundlegende Motivation für diese Broschüre ist die persönliche Erfahrung, die gezeigt hat, dass erlebnis- und erfahrungsorientierte Arbeitsweisen eine eindrückliche Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen ermöglichen können – auch wenn ein solches Arbeiten vor allem im religiösen Bereich ein zu Recht umstrittenes Arbeitsfeld darstellt.

Ich wünsche allen Leser:innen viel Freude beim Gebrauch der Broschüre – möge der ein oder andere Impuls zu einer vertieften und reflektierten Praxis erlebnis- und erfahrungsorientierten Arbeitens in religionspädagogischen Arbeitsfeldern führen!

DANK

Ich möchte an dieser Stelle allen Gesprächspartner:innen, die mit ihren Gedanken und Erfahrungen zur Entwicklung dieser Broschüre beigetragen haben von Herzen danken! Ich freue mich nach wie vor sehr, auf so viel Offenheit und Gesprächsbereitschaft gestoßen zu sein und diese Broschüre im Dialog mit vielen erfahrenen Pädagog:innen entwickelt haben zu dürfen.

Insbesondere danke ich Dieter Altmannspurger, Rüdiger Gilsdorf, Hans Martin Hauch, Ekkehard Hirschfeld, Werner Michl, Viktoria Pum, Benjamin Seeland und Deborah Widmann für die Zeit, die sie sich für Gespräche und Rückmeldungen genommen haben! Außerdem gilt mein Dank allen Teilnehmenden am Kolloquium des Lehrstuhls für Religionspädagogik, die mich auf viele Details und Grundfragen aufmerksam gemacht und konstruktives Feedback gegeben haben, genauso wie Christine Buchner für die hilfreichen Korrekturen und Serge Paulus für die Mithilfe bei der formalen Gestaltung der Broschüre. Last, but not least möchte ich namentlich noch Prof. Dr. Dr. h.c. Schweitzer danken, der diese Broschüre angestoßen, ermöglicht und begleitet hat.

INHALTSVERZEICHNIS

Überblick Ansätze und Einzelbeispiele	10
1. Was ist Erlebnispädagogik?	14
1.1 Wegbereiter der Erlebnispädagogik	14
1.2 Nationale und internationale Entwicklungen	16
1.3 Schulische Entwicklungslinien	18
1.4 Erlebnispädagogik und erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen	20
1.5 Prinzipien eines erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens	22
1.5.1 Unmittelbarkeit und „Ganzheitlichkeit“	22
1.5.2 Persönliche und gesellschaftliche Bedeutsamkeit	22
1.5.3 Intensität und Risiko	23
1.5.4 Reflexivität der Lernenden und Lehrenden	23
1.5.5 Wertevermittlung und Werteentdeckung	23
1.5.6 Prozess- und Produktorientierung	24
1.5.7 Planung und Evaluation	24
1.5.8 Offenheit, Transparenz und Beziehung	25
2. Erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen in Schule und Religionsunterricht	26
2.1 Strukturen und Räume für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen in der Schule	26
2.2 Erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen im Religionsunterricht: Religionspädagogische Perspektiven	27
2.2.1 Der Erlebnis- und Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik	28
2.2.2 Das Erlebnis als Unterrichtsgegenstand, -ziel und -methode	29
Das Erlebnis als Unterrichtsgegenstand	29
Das Erlebnis als Unterrichtsziel	30
Erlebnis als Unterrichtsmethode	30

3. Praktische Ansätze und Einzelbeispiele	32
3.1 Ansätze des erlebnis- und erfahrungsorientierten religiösen Lernens aus der kirchlichen Bildungsarbeit	32
3.1.1 Sinn gesucht, Gott erfahren	32
Praxisbeispiel	33
Theoretischer Hintergrund	35
Diskussion	37
3.1.2 Erlebnispädagogik und Spiritualität	43
Praxisbeispiel	43
Theoretischer Hintergrund	45
Diskussion	46
3.1.3 Erlebnispädagogik in der Kirche	49
Praxisbeispiel	49
Theoretischer Hintergrund	51
Diskussion	52
3.2 „Barfuß die Bibel entdecken“ – ein Ansatz des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens aus der Schule	55
Praxisbeispiel	55
Theoretischer Hintergrund	56
Diskussion	59
3.3 Einzelbeispiele für erlebnis- und erfahrungsorientiertes religiöses Lernen im Rahmen der Schule	62
3.3.1 Pilgerreise	62
Beschreibung	62
Diskussion	63
3.3.2 Diakonisches Praktikum	64
Beschreibung	64
Diakonisches und erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen	65
Diskussion	65
3.3.3 Tage der Orientierung	66
Beschreibung	66
Diskussion	67
Exemplarischer Programmpunkt	68

3.3.4 Projekt erFAHRBAR	70
Beschreibung	70
Diskussion	70
3.3.5 Raum der Stille	71
Beschreibung	71
Diskussion	72
4. Erlebnis- und erfahrungsorientiertes religiöses Lernen an Beruflichen Schulen – Chancen und Grenzen	74
5. Zusammenfassung und Ausblick	77
Literaturverzeichnis	81

ÜBERBLICK ANSÄTZE UND EINZELBEISPIELE

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die in dieser Broschüre vorgestellten und diskutierten erlebnis- und erfahrungsorientierten Ansätze und Einzelbeispiele. In den Beschreibungen werden zentrale Vorgehensweisen und Ziele der Ansätze und Einzelbeispiele dargestellt.

Bezeichnung	Herkunft	Kurzbeschreibung	Seiten
Sinn gesucht - Gott erfahren	Evangelische Jugendarbeit (EJW Stuttgart)	Hier wird versucht, Problemlöseaufgaben mit christlichen Inhalten in Verbindung zu bringen. Ziel ist das Erreichen einer persönlichen Betroffenheit durch die Verknüpfung von christlichen Glaubensaussagen und -erfahrungen mit eigenen Erlebnissen.	32-42
Erlebnispädagogik und Spiritualität	Katholische Jugendarbeit	Durch Naturerfahrungen oder die Konfrontation mit kulturellen Gütern soll Symbolhaftes entdeckt und mithilfe solcher Symbole über das eigene Leben nachgedacht werden. Ziel ist es, einen Raum für das Nachdenken über Wert- und Sinnfragen zu schaffen.	43-48
Erlebnispädagogik in der Kirche	Evangelisches Bildungswerk Augsburg	In den Räumen der Augsburger Kirchen soll Lernen mit sinnlichen Erlebnissen und Emotionen kombiniert und dabei ein Zugang zu den Gebäuden und ihren (geschichtlichen wie aktuellen) Bedeutungen gewonnen werden.	49-54
Barfuß die Bibel entdecken	Arbeitsstellen für den Ev. RU in Brandenburg, Berlin und der Oberlausitz	Mithilfe von kooperativen Abenteuerspielen soll ein Zugang zu biblischen Erzählungen entstehen und im Dialog von Übung, Erzählung und Alltag relevante Themen der Schüler:innen reflektiert werden.	55-61
Pilgerreise	Firstwaldgymnasium Mössingen	Eine Pilgerreise soll von einer Gruppe selbstständig geplant und durchgeführt werden. Mithilfe von Literatur, Schweigezeiten und symbolhaften Reflexionsaufgaben wird dabei zum Nachdenken über Wert- und Sinnfragen angeregt.	62-64

Bezeichnung	Herkunft	Kurzbeschreibung	Seiten
Diakonisches Praktikum	Firstwald-Gymnasium Mössingen	Ein einwöchiges Praktikum in einer diakonischen Einrichtung soll von den Schüler:innen selbst geplant und durchgeführt werden. Dabei soll die Möglichkeit entstehen, sich mit Gemeinschaftswerten auseinanderzusetzen und diakonisches Arbeiten unmittelbar erfahren werden.	64-66
Tage der Orientierung	Schüler:innenarbeit des EJW Stuttgart	Durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden und die Begegnung mit christlichen Standpunkten und Glaubensinhalten soll über Wert- und Sinnfragen nachgedacht werden.	66-69
Projekt „erFAHRBAR“	EJW Bad Urach-Münsingen in Kooperation mit Schulen	Mithilfe von Radtouren im umliegenden Gelände soll fächerübergreifendes Lernen ermöglicht werden und es sollen auch theologische Perspektiven mit aufgenommen werden. Ziel ist das Leisten eines Beitrags des Evangelischen Jugendwerks zur Umsetzung der Leitperspektiven in den Bildungsplänen unter der Berücksichtigung religiöser Fragen und Perspektiven.	70
Raum der Stille	Bereits an einigen Schulen etabliert	Als ein Ort, an dem Schüler:innen die Möglichkeit haben sollen, in sich hineinzuhören und wo persönliche Erlebnisse und Erfahrungen ihren Raum haben sollen, können „Räume der Stille“ zum einen den Reflexionsphasen bei erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernformen dienen. Zum anderen können sie auch Orte des unmittelbaren Lernens von Stille oder auch von liturgischen Elementen sein.	71-73

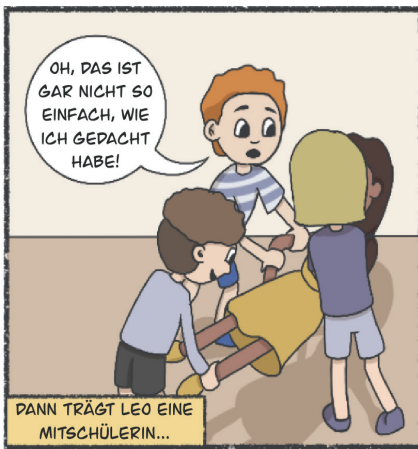
DER WERT DER FREUNDSCHAFT

Wie erlebnis- und erfahrungsorientiertes religiöses Lernen geschehen kann, wird an folgendem Beispiel deutlich.

Leo entdeckt in einer Religionsstunde, in der erlebnis- und erfahrungsorientiert gearbeitet wird, in der biblischen Geschichte vom Gelähmten und seinen Freunden (Lk 5, 17-26) das Thema Freundschaft, gewinnt dadurch einen Zugang zu diesem für ihn persönlich bedeutsamen Thema und reflektiert, was Freundschaft für ihn bedeutet.¹



¹ Dieses Beispiel entspringt den qualitativen Forschungsergebnissen aus dem Buch „Barfuß die Bibel entdecken“ von Dieter Altmannspenger und wurde in Form des oben aufgeführten Comics verbildlicht. (Vgl. Altmannspenger, D.: Barfuß die Bibel entdecken. Kooperative Abenteuerspiele für die kirchliche und schulische Praxis, Neukirchen-Vluyn, 2018, S. 75-98.)



OH, DAS IST GAR NICHT SO EINFACH, WIE ICH GEDACHT HABE!

DANN TRÄGT LEO EINE MITSCHÜLERIN...



WENN WIR SIE JETZT FALLEN LASSEN, VERTRAUT SIE UNS BESTIMMT NICHT MEHR UND WIR KÖNNEN KEINE FREUNDE BLEIBEN.



ICH BIN SO FROH, DASS WIR UNSERE AUFGABE GUT GEMEISTERT HABEN UND DICH NICHT FALLEN GELASSEN HABEN! JETZT KÖNNEN WIR FREUNDE BLEIBEN!



BEIM GESPRÄCH ÜBER DIE EIGENEN ERLEBNISSE...

ICH GLAUBE AUCH DIE LEUTE DAMALS, DIE DEN GELÄHMTEN GETRAGEN HABEN, DIE HATTEN DASSELBE GEFÜHL. SIE HÄTTEN IHREN FREUND VERLIEREN KÖNNEN.



ICH GLAUBE, DASS DU NICHT MEHR MIT DENEN BEFREUNDET SEIN WILLST, DENEN DU VERTRAUT HAST UND DIE DICH DANN DOCH FALLEN GELASSEN HABEN.



ICH FINDE, FREUNDE SIND ETWAS, DAS MAN NIE VERLIEREN SOLLTE!

1. WAS IST ERLEBNISPÄDAGOGIK?

Was genau ist unter dem Begriff „Erlebnispädagogik“ zu verstehen? Dass diese Frage nicht ganz einfach zu beantworten ist, wurde im Laufe der Recherchen für diese Arbeit deutlich. Im Folgenden wird zunächst ein breiter Aufriss zu diesem Begriff gegeben.

Berufsbezeichnung

Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin

Genauso schwierig zu erfassen wie der Begriff „Erlebnispädagogik“ ist in Deutschland der Begriff „Erlebnispädagog:in“. Denn auch diese Bezeichnung ist noch im Begriff sich zu entwickeln. Allerdings sind schon einige Erfolge im Blick auf die Etablierung des Begriffs in Deutschland zu verzeichnen: Ein klares Berufsbild wurde 2015 vom Hochschulforum Erlebnispädagogik und dem Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V. verabschiedet und seitdem stetig aktualisiert. Neben der Erarbeitung von Qualitätsstandards und Zertifizierungsverfahren (zentral ist hierfür das Gütesiegel „beQ“) für erlebnispädagogische Anbieter wurde außerdem der Titel „Erlebnispädagoge beQ“ bzw. „Erlebnispädagogin beQ“ geschützt, der inzwischen an unterschiedlichen Ausbildungsstätten erworben werden kann. Hinweise für die Ausbildungsstätten können in den Artikeln von Martin Scholz und Anja Helfrich gefunden werden.

Literatur:

Seidel, H.: Berufsbild Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 368-371.

Scholz, M.: Erlebnispädagogische Ausbildung an Hochschulen, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 372-378.

Helfrich, A.: Erlebnispädagogische Ausbildung in der Praxis, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 379-382.

Einen Grund für die Schwierigkeit, den Begriff „Erlebnispädagogik“ zu definieren, stellen beispielsweise die unterschiedlichen internationalen Entwicklungen dar, die die Erlebnispädagogik seit Kurt Hahn – dem Begründer der Erlebnispädagogik – durchlaufen hat. Während der erlebnistherapeutische Ansatz Hahns sich in Großbritannien beispielsweise mit der angelsächsischen Bildungstradition verband und neue Institutionen entstanden, stand die Entwicklung in Deutschland nach 1945 zunächst still und fing erst zu Beginn der 80er Jahre an zu expandieren.

Entsprechend finden sich in Deutschland derzeit Bemühungen um einen standardisierten Rahmen für die vielfältigen erlebnispädagogischen Praxiskontexte, die sich seitdem entwickelt haben, während sich in anderen Ländern wie beispielsweise Australien oder Großbritannien der bisher engere Definitionsrahmen öffnet. Auch hierin ist ein Grund für die Schwierigkeit einer einheitlichen und alle Formen der Erlebnispädagogik einschließenden Definition zu sehen.² Um einen Gegenstand genauer erfassen zu können, kann aber zunächst ein Blick in die Vergangenheit hilfreich sein.

1.1 Wegbereiter der Erlebnispädagogik

Den Versuch einer Rekonstruktion historischer Entwicklungen zur Erfassung des Begriffs „Erlebnispädagogik“ findet man in unterschiedlichsten Darstellungen. So diskutieren beispielsweise Bernd Heckmair und Werner Michl in ihrer einschlägigen Einführung in die Erlebnispädagogik zu Beginn mögliche Vorreiter

² Vgl. Albert, A.: Internationale Entwicklungen der Erlebnispädagogik, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 122-124, hier: S. 122; Baig-Schneider, Rainald: Was nach 1945 kam – Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 116-119, hier: S. 116.

oder Wegbereiter der „modernen Erlebnispädagogik“.³ Ideengeschichtlich wird dabei vor allem auf Jean-Jaques Rousseau und David Henry Thoreau Bezug genommen. Zu deren kulturkritischen, pädagogischen Grundideen gehören beispielsweise die Zentralität der Natur als Erzieherin oder die Notwendigkeit der unmittelbaren Erfahrung für das Lernen. Auch auf John Dewey wird als Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik verwiesen, der etwa ein halbes Jahrhundert nach Thoreau als Pädagoge vor allem in Amerika wirksam wird. Aufgrund der Formulierung und Fundierung des Begriffs „Learning by doing“ gilt er als Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens.

Die konzeptionelle Entwicklung der Erlebnispädagogik wird mit dem Verweis auf Kurt Hahn und dessen Entwurf der „Erlebnistherapie“ in den Kontext reformpädagogischer Schulentwicklung gestellt und die zentralen Impulse für die Erlebnispädagogik auf die reformpädagogische Bewegung zwischen 1880 und 1932 zurückgeführt.⁴

Mit seinem Konzept der „Erlebnistherapie“ will Kurt Hahn den von ihm beobachteten „gesellschaftlichen Verfallserscheinungen“ entgegenwirken: Dem Mangel an menschlicher Anteilnahme, an Sorgsamkeit, an körperlicher Tauglichkeit sowie an Initiative und Spontaneität sollen vier Aktivitäten entgegengestellt werden. Dazu gehört das körperliche Training, die Expedition – meist in herausfordernden Naturlandschaften –, das Projekt als abgeschlossene Aktion im handwerklich-technischen oder künstlerischen Bereich und der Dienst am Nächsten, worunter beispielsweise Rettungsdienste bei der Feuerwehr, Bergrettung oder Wasserwacht zu verstehen sind.

Zur Verwirklichung seines Konzepts gründete Hahn unter anderem in Deutschland das Internat „Schule Schloss Salem“ sowie in Aberdovey (Wales) die erste Kurzschule Outward Bound. Diese Kurzschulen, die im Sinne von „Landschulheimen“ zu verstehen sind, also Bildungseinrichtungen für (damals noch) erlebnisthe-

Outward Bound

Die Metapher „Outward Bound“ kommt aus der Seefahrt und beschreibt den Augenblick, in dem ein Schiff den sicheren Hafen verlässt und ins Unbekannte aufbricht. Genau wie solch ein Schiff sollten junge Menschen also herausgefordert und beim Prozess des Erwachsen-Werdens unterstützt werden. Diese Idee wird seit 1941 in Form von Kursen umgesetzt, die von Organisationen durchgeführt werden, die eine Outward-Bound Lizenz besitzen. Aus diesen Kursen entstand in den USA auch eine schulische Traditionslinie, die beispielsweise das „Project Adventure“ oder das „Expeditionary Learning Outward Bound“, sogenannte „EL-Schulen“ umfasst. Auf das „Project Adventure“ wird in diesem Text noch eigens einzugehen sein (vgl. Kapitel 1.3)

Literatur:

Dettweiler, U.: Outward Bound International, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 142-145.

3 Vgl. Heckmair B./Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik, 8. überarb. Aufl., München 2018.

Die Annahme, dass die Suche nach Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen pädagogischen oder philosophischen Ideen und Bewegungen immer ein Konstrukt bleibt und vielfach diskutiert werden muss, liegt solchen Darstellungen zugrunde, vgl. a.a.O., S. 12. Entsprechendes gilt auch für die vorliegende Darstellung.

4 In anderen Darstellungen wird an dieser Stelle z.B. auch auf Waltraut Neubert verwiesen, die in der Rezeption Wilhelm Diltheys als erste den Begriff „Erlebnispädagogik“ erarbeitete, vgl. z.B. Fischer, T./Ziegenspeck, J. W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn, 2000.

Modell zur Einordnung erlebnispädagogischer Angebote

Ein mögliches Modell zur Einordnung von als erlebnispädagogisch bezeichneten Maßnahmen stellt die von Simon Priest u.a. entwickelte Einteilung gängiger Modelle der Prozessbegleitung dar. Methoden und Lernsettings spielen bei dieser Einteilung keine Rolle, entscheidendes Kriterium für die Unterscheidung der vier verschiedenen „Programmtypen“ ist vielmehr die Veränderung, auf die eine Maßnahme bzw. ein Angebot vorrangig abzielt. Wenn eine Veränderung der Emotionen bzw. des Gefühlszustandes von Menschen angestrebt wird, ist die Maßnahme dem Bereich „Freizeit und Erholung“ zuzuordnen. Wird eine Veränderung des Denkens beabsichtigt, handelt es sich um Maßnahmen im Bereich „Erziehung und Bildung“. Verhaltensänderungen als Ziel sind dem Bereich des „Trainings und der Weiterbildung“ zuzuordnen und Veränderungen im Missverhalten dem Bereich „Selbsterfahrung und Therapie“.

Literatur:

Priest, S./Gass, M./Gillis, L.: *The Essential Elements of Facilitation*, Dubuque/Iowa 2000.

rapeutische Angebote darstellen, verbreiteten sich von Großbritannien aus in der ganzen Welt und entwickelten sich weiter.⁵ Isabella van Ackeren, Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Duisburg-Essen, beschreibt die Erlebnispädagogik insofern als ein „reformpädagogisches, handlungsorientiertes und erfahrungsbezogenes Konzept“, das „einer schulischen Traditionslinie und schulpädagogisch festgestellten Handlungsbedarfen [...] [entspricht].“⁶ Ihre Weiterentwicklung nach Kurt Hahn ist allerdings vielfältig und nicht nur auf die Schule zu begrenzen.

1.2 Nationale und internationale Entwicklungen

In Deutschland wurde das Konzept der Erlebnistherapie Kurt Hahns in den Jahren 1933 bis 1945 durch die NSDAP vereinbart und u.a. die Schule „Schloss Salem“ wurde zu einem Teil der völkisch-nationalsozialistischen Bildungspraxis. Dadurch geriet das Konzept Hahns stark in Verruf, sodass es von 1945 bis Ende der 1970er Jahre in Deutschland nur vereinzelt weitergeführt wurde und im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs kaum präsent war. Zu den Einzelbeispielen gehören beispielsweise die Outward Bound Kurzschule im Schloss Weißenhaus, die 1951 entstand und bis 1975 geführt wurde, oder die Kurzschule in Baad, die 1956 gegründet wurde, wo heute noch der Sitz von „Outward Bound Germany“ zu finden ist. Erst zu Beginn der 80er Jahre flammte das Interesse für erlebnispädagogische Maßnahmen in Deutschland überregional auf: Die Praxiskontexte der Erlebnispädagogik vervielfältigten sich, die Zahl der Anbieter erhöhte sich, theoretische Ansätze wurden integriert usw. Seitdem boomt die Verwendung des Begriffs „Erlebnispädagogik“ und noch immer verbreitet sich der Begriff in unterschiedlichen Kontexten. Gleichzeitig entstand das Interesse an Spezialisierungen in einem standardisierten Rahmen und es wurden Bemühungen um die Schaffung von Berufsbildern, geschützten Begriffen, Siegeln, Definitionen etc. unternommen. Maßgeblich für diese Entwicklung sind beispielsweise das „Forum Erlebnispädagogik“ – das seit 1989 einen organisierten fachlichen Austausch ermöglicht –, der seit 1997 stattfindende Kongress „erleben&lernen“, die Gründung fachspezifischer Verlage wie des

⁵ Vgl. Hildmann, J./Higgins, P.: *Erlebnispädagogik in Großbritannien*, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*, München 2018, S. 128-131, hier: S. 129.

⁶ Van Ackeren, I.: *Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*, in: Boeger, A./Schut, T.: *Erlebnispädagogik in der Schule – Wirkungen und Methoden*, Berlin 2005, S. 9-22.

1993 gegründeten ZIEL Verlags in Augsburg und die Gründung des Bundesverbands für Individual und Erlebnispädagogik e.V.⁷ Eine derzeit vielzitierte Definition der „modernen Erlebnispädagogik“ im deutschsprachigen Raum, die in den letzten Jahren im Rahmen der genannten Entwicklungen entstand, stammt von Werner Michl und Bernd Heckmair und lautet wie folgt:

„Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“⁸

Bemerkenswert ist bei dieser Definition die bevorzugt natur-sportliche Orientierung der Erlebnispädagogik, mit der sie im deutschen Raum meist auch assoziiert wird, und gleichzeitig die Betonung ihrer pädagogischen Ausrichtung. Freizeitaktivitäten, die um ihrer selbst willen durchgeführt werden, werden hier beispielsweise ausgeschlossen. Obwohl diese Definition als eine stark rezipierte gelten kann, beschreiben die Autoren sie als einen Definitionsversuch.

An anderer Stelle wird der Versuch, die Erlebnispädagogik zu definieren sogar gänzlich vermieden und die Erlebnispädagogik stattdessen mithilfe von Eigenschaftssätzen beschrieben, wie z.B. „Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld“ oder „Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente“.⁹

Trotz der Betonung der Natur als bevorzugtem Lernort und der pädagogischen Ausrichtung scheint eine abschließende und allgemein anerkannte Definition „der“ Erlebnispädagogik noch nicht gefunden und die Praxis zeigt noch immer eine vielfältige Verwendung des ungeschützten Begriffs. Zentral für die weitere Entwicklung der Erlebnispädagogik in Deutschland ist der 1992 geschaffene Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V., der sich selbst als Dach- und Fachverband für die

Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V.

Dieser Verband ist aus dem 1987 gegründeten „Bundesverband SEGELN – PÄDAGOGIK – THERAPIE e.V.“ heraus entstanden, der 1992 erweitert und umbenannt wurde. Als „Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.“ sollten nun alle Formen erlebnispädagogischer Arbeit bei den Überlegungen und Aktivitäten des Verbandes mitberücksichtigt werden. 2008 erfolgte die zweite Namensänderung des Verbandes zu „Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V.“ und entsprechend versteht sich der Verband heute als Dach- und Fachverband für Individual- und Erlebnispädagogik, der die Interessen seiner Mitglieder vertreten und die Weiterentwicklung des handlungsorientierten Lernens in Theorie und Praxis fördern möchte. Er gliedert sich in vier Fachbereiche, die den Kern der Verbandsarbeit darstellen: „Hilfe zur Erziehung“, „Klassenfahrten und Gruppenprogramme“, „Aus- und Weiterbildung“, „Jugend- und Sozialarbeit“. Darüber hinaus finden sich Arbeitsgruppen, in denen Querschnittsthemen behandelt werden. Zu den Aufgaben des Verbandes gehört z.B. die Entwicklung von Qualitätsgrundlagen und Qualitätsstandards, das Durchführen von Zertifizierungsverfahren oder die Professionalisierung des Arbeitsfeldes.

Literatur:

Rothmeier, K.: Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V., in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 151-153.

7 Vgl. Baig-Schneider, R.: Was nach 1945 kam – Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 116-119; Albert, A.: Internationale Entwicklungen der Erlebnispädagogik, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 122-124.

8 Heckmair, B./Michl, W.: Einführung in die Erlebnispädagogik, 8., überarb. Aufl., München 2018, S. 108.

9 Vgl. Schad, N./Michl, W.: Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil, 2. Aufl., München/Basel 2004, S. 23.

Problemlöseaufgaben mit Spielecharakter

Eine der bekanntesten Sammlungen von Problemlöseaufgaben wurde von Rüdiger Gildorf und Günter Kistner zusammengestellt und ist inzwischen auf drei Bände gewachsen. In der Einführung werden Hinweise zu verschiedenen Einsatzmöglichkeiten und zu den Aufgaben der Spielleitung gegeben. Die Übungen sind gegliedert in Kennenlern-, Warming-up-, Wahrnehmungs-, Vertrauens-, Kooperations- und Abenteuer Spiele. Außerdem finden sich Abenteueraktionen und Reflexionsmethoden. Diese Sammlung kann für die Zusammenstellung und Durchführung von kooperativen Abenteuer Spielen empfohlen werden. Hintergrundinformationen zur Interaktions- und Erlebnispädagogik können im ersten Band „Praktische Erlebnispädagogik“ von Annette Reiners gefunden werden, denen sich eine Sammlung verschiedener Interaktionsaufgaben und erlebnispädagogischer Spiele anschließt.

Literatur:

Gildorf, R./Kistner, G.: Kooperative Abenteuer Spiele. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung 1-3, 24. Aufl., Seelze-Berger 2018.

Reiners, A.: Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele, Bd. 1, 10. überarb. Aufl., Augsburg 2019.

vielfältigen Einsatzfelder des handlungsorientierten Lernens in Deutschland sieht.¹⁰

Wenn der Blick nun für internationale Entwicklungen der Erlebnispädagogik geweitet wird, können andere Entwicklungslinien und auch eine Differenzierung von Begriffen ausgemacht werden, die in Deutschland i.d.R. alle unter dem Begriff „Erlebnispädagogik“ subsummiert werden. So gibt es beispielsweise in Großbritannien die Unterscheidung zwischen „Outdoor Education“ und „Outdoor Learning“. Während ersteres den Bereich der Erlebnispädagogik umfasst, der sich fast ausschließlich auf Natursportarten beschränkt und hauptsächlich an Outdoor Centern (die mit Schullandheimen vergleichbar sind) stattfindet, geht es beim Outdoor Learning um das Lernen außerhalb des Klassenzimmers.¹¹

In den USA entwickelte sich neben den Outward-Bound Kurzschulen auch das Project Adventure und sogenannte NOLS – National Outdoor Leadership Schools, an denen vor allem Fertigkeiten für die Wildnis und für das Übernehmen von Leitungsaufgaben erlernt werden sollen. Diese „großen Drei“ können alle zusammen unter „Outdoor Education“ gefasst werden, wobei der ebenso kursierende Begriff „Experiential Education“ sich allgemein auf Ansätze des Lernens bezieht, die u.a. auf John Dewey zurückzuführen sind.¹²

1.3 Schulische Entwicklungslinien

Verstärkt auf die Schule bezogene Entwicklungen sind im englischsprachigen Raum unter dem Begriff „Project Adventure“ zu finden. Es wurde 1970 in den USA entwickelt und zielt auf die (Re-)Integration der seminaristischen und outdoorlastigen Erlebnispädagogik in den Regelschulbetrieb. Die natursportliche Ausrichtung von „Outward Bound“ trat hierbei zugunsten künstlich arrangierter Lernsettings zurück, wobei beispielsweise „handlungsorientierte Problemlöseaufgaben“, wie sie Annette Reiners beschreibt, oder „kooperative Abenteuer Spiele“, wie sie

10 Vgl. Rothmeier, K.: Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V., in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 151-153.

11 Vgl. Hildmann/Higgins, Großbritannien, S. 128-131. In diesem Kontext bemerkenswert ist auch die Verabschiedung bildungspolitischer Gesetze und Vorschriften in Schottland, die die Outdoor Education und das Outdoor Learning fest im Bildungsplan als Unterrichtsinhalt und fächerübergreifenden Ansatz verankern, womit ein offizieller Bildungsauftrag für Outdoor Education entstand, vgl. a.a.O., S. 130.

12 Vgl. Dettweiler, U./Allison, P.: Erlebnispädagogik in den USA, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 125-127.

Rüdiger Gilsdorf und Güntner Kistner zusammenstellen, zentrale Methoden darstellen. Gleichzeitig gewinnt vor allem die Reflexion, die sich an die durchgeführte Übung anschließt und einen Transfer des Gelernten in den Alltag ermöglichen soll, an Bedeutung. Diese „interaktionspädagogische Erlebnispädagogik“ fasste auch in Deutschland ab den 1990er Jahren Fuß und kann als schulische Entwicklungslinie der Erlebnispädagogik gelten. In Deutschland wird diese Richtung der Erlebnispädagogik auch häufig mit der Formulierung „Erlebnispädagogik in der Schule“ umschrieben.¹³

Ein erweitertes Konzept des „Project Adventure“ stellt die sogenannte „Draußenschule“ dar. Diese Bewegung hat sich auch in den skandinavischen Ländern etabliert und ist dort unter dem Namen „Udeskole“ bekannt. Es geht hierbei vor allem um ein Lernen außerhalb des Klassenzimmers, wobei die außerschulischen Lernorte neben naturnahen Räumen auch urbane Räume oder Kulturstätten umfassen können. Kennzeichnend für solch ein Lernen an außerschulischen Lernorten ist auch dessen fächerübergreifender und fächerverbindender Charakter.¹⁴

In Deutschland ist diese Bewegung noch recht neu. Von 2014 bis 2016 wurde im Rahmen des Projekts „Draußenschule“ der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (JGU) das Konzept der Draußenschule an drei Grundschulen erstmals erprobt und evaluiert. Es wurde deutlich, dass aus der Perspektive der Schüler:innen vor allem drei Handlungspraktiken des Konzepts dominieren, die jeweils ein Lernpotential mit sich bringen: Spielen, Bewegen und (soziales) Miteinander. Durch multiple Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten wird ein Lernen mit dem Körper und durch den Körper eröffnet. Der außerschulische Lernort bietet des Weiteren eine unmittelbare Begegnung mit dem Lerngegenstand und durch die in der Draußenschule vorherrschenden Gruppenaktivitäten gewinnt auch das gemeinschaftliche Miteinander an Bedeutung.¹⁵

Sarah Sahrakhiz, die diese Studie in einem Aufsatz beschreibt, fasst das Konzept der Draußenschule folgendermaßen zusammen:

13 Vgl. Baig-Schneider, Entwicklung, S. 117f. und vgl. Boeger, A.: Project Adventure – wie die Outward-Bound-Idee das schulische Lernen bereichert, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 251-253.

14 Vgl. Boeger, Project Adventure, S. 252.

15 Vgl. Sahrakhiz, S.: Lernen in der Draußenschule. Eine explorative Studie aus der Perspektive von Grundschulkindern, in: Jung, N. et al. (Hgg.): Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes Leben, Opladen u.a. 2018, S. 211-225.

Der „Duke of Edinburgh's International Award“

Unter dem „Duke of Edinburgh's International Award“ ist ein Zusatzprogramm für Schulen zu verstehen, das sich strukturell mit dem Deutschen Sportabzeichen vergleichen lässt und in Großbritannien seinen Anfang nahm. Es besteht aus vier (für Bronze und Silber) bzw. fünf (für Gold) verpflichtenden Programmteilen. Diese bauen auf den Programmteilen der Erlebnistherapie Kurt Hahns auf: Dem Dienst, der Expedition, der Fitness, dem Projekt und der Entwicklung von persönlichen Interessen sowie sozialen und praktischen Fertigkeiten (Talente). Die Teilnehmer:innen entwickeln nach dieser Struktur ein herausforderndes Programm, wobei sie die Aktivitäten pro Programmteil selbst auswählen. Dieses Programm wird heute in über 140 Ländern – darunter auch Deutschland – angeboten und durchgeführt. Auch wenn es neben dem schulischen Lernen angeboten wird und nicht mit diesem verzahnt ist, ist es dennoch aus der Idee der Erlebnistherapie Kurt Hahns entstanden und kann insofern als eine schulbezogene Entwicklung der Erlebnispädagogik betrachtet werden.

Literatur:

Vogel, K.: Der Duke of Edinburgh's International Award, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018 S. 146-148.

Literaturhinweise zu Erlebnispädagogik und Schule allgemein:

Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hgg.): Abenteuer Schule, 2. überarb. Aufl., Augsburg 2004.

Minkner, K.: Erlebnispädagogik im Klassenzimmer. Praktische Übungen zur Wissensvermittlung, Augsburg 2014.

Hildmann, J.: Schatzkiste der Simple Things. Eine Sammlung erlebnisorientierter Aktivitäten mit Alltagsmaterial, Augsburg 2017.

Weber, M.: Erlebnispädagogik in der Grundschule. 89 Aktionen und Spiele, 2. Aufl., München 2019.

„Die Draußenschule steht für einen im Schulalltag zusätzlichen Lern- und Erfahrungsraum außerhalb des Schulgeländes, in dem die Kinder ganzheitlich – körperlich, kognitiv, sinnlich und sozial – gefordert sind.“¹⁶

Als eine Erweiterung des Project Adventure und mit dem Fokus auf ein „ganzheitliches“ Lernen reiht sich diese Entwicklung also in die schulische Entwicklungslinie der Erlebnispädagogik ein und steht auch dem englischen „Outdoor Learning“ nahe.

1.4 Erlebnispädagogik und erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen

An dieser kurzen Darstellung wird bereits deutlich, dass der Begriff „Erlebnispädagogik“ häufig als ein recht weit gefasster Begriff genutzt wird, unter den unterschiedliche Entwicklungslinien subsummiert werden können. Auch Entwicklungslinien, die sich vor allem auf den schulischen Bereich beziehen, wie das Project Adventure, werden in Deutschland mit dem Begriff „Erlebnispädagogik“ betitelt.

Weil es in der vorliegenden Darstellung um die Sammlung von Ansätzen geht, die sich selbst der Erlebnispädagogik zuordnen und sich (auch) auf den schulischen Bereich beziehen, liegt es nahe, hier ein Verständnis von Erlebnispädagogik zugrunde zu legen, das ihrer schulischen Entwicklungslinie entspricht. Im deutschsprachigen Raum kann Rüdiger Gilsdorf als ein Vertreter genannt werden, dessen Arbeiten in den Horizont der schulischen Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik gestellt werden können. Bereits 1999 formulierte er in dem von ihm und Kathi Volkert herausgegebenen Buch „Abenteuer Schule“ Prinzipien für eine erfahrungsorientierte Pädagogik.¹⁷ In einem Artikel der Zeitschrift „Schulmagazin 5-10“ erstellte er vier Jahre später unter dem Rückgriff auf eine Reihe von Autoren, die bereits versucht hatten, erlebnispädagogische Ansätze theoretisch zu fundieren und teilweise der Entwicklung des „Project Adventures“

¹⁶ Vgl. a.a.O., S. 224.

¹⁷ Vgl. Gilsdorf, R.: Aufbruch ins Ungewisse. Grundzüge eines erlebnispädagogischen Konzepts, in: Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hgg.): Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 24-65.

zuzuordnen sind,¹⁸ eine Zusammenschau von Leitprinzipien für erfahrungsorientiertes Lernen.¹⁹ Diese der Erlebnispädagogik zugrunde liegenden Prinzipien weiten – im Gegensatz zu einer Definition von Erlebnispädagogik – den Blick für erlebnispädagogisches Arbeiten an der Schule, das in unterschiedlichsten Formaten geschehen und über natursportlich orientierte Programme – die ja vor allem mit dem Begriff „Erlebnispädagogik“ assoziiert werden – hinausgehen kann. Gleichzeitig stecken sie aber auch einen Rahmen ab, innerhalb dessen sich erlebnispädagogische Angebote bewegen können und geben Richtlinien für die Einschätzung von Angeboten als „erlebnispädagogisch“.

Wenn also – wie in der vorliegenden Darstellung – solche Prinzipien leitend sein sollen für das Verständnis von erlebnispädagogischem Arbeiten, liegt es nahe, anstelle des Begriffs „Erlebnispädagogik“, einen Begriff zu verwenden, der die oben beschriebene Weite zum Ausdruck bringt. Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Darstellung anstelle des Begriffs „Erlebnispädagogik“, der sich in Deutschland bereits eindeutiger zu etablieren begonnen hat, der Begriff „erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen“ genutzt werden. Hierbei soll zum einen der von Gilsdorf geprägte Begriff „erfahrungsorientiertes Lernen“ aufgenommen werden. Zum anderen soll durch die Ergänzung des Begriffs „erlebnisorientiert“ die in der Religionspädagogik übliche begriffliche Differenzierung von Erlebnis und Erfahrung, auf die noch einzugehen sein wird, berücksichtigt werden.

18 Genannt werden: Cousins, E.: Reflections on Design Principles. Expeditionary Learning Outward Bound, Dubuque 1998; Gudjons, H.: Handlungsorientiertes Lehren und Lernen, Bad Heilbrunn 1992; Luckman, C.: Defining Experiential Education, in: Journal of Experiential Education 19 (1996), H. 1, S. 6-7; Herbert, T.: Experiential learning. A teacher's perspective, in: Horwood, B. (Hg.): Experience and the Curriculum, Dubuque 1995, S. 19-25; Horwood, B.: Experience and the Curriculum, in: Ders. (Hg.): Experience and the Curriculum, Dubuque 1995, S. 277-298; Proudman, B.: Experiential Education as Emotionally Engaged Learning, in: Journal of Experiential Education 15 (1992), H.2, S. 19-23. Warren, K. et al. (Hgg.): The Theory of Experiential Education, Dubuque 1995; und Woolfe, R.: Experiential Learning in Workshops, in: Hobbs, T. (Hg.): Experiential Training. Practical Guidelines, London 1992, S. 1-13. Unter diesen Arbeiten befindet sich auch eine Ausarbeitung der Projektgruppe „Project Adventure“, womit also ein direkter Bezug zur schulischen Entwicklungslinie besteht. Mit der Ausnahme von Woolfe sind all diese Arbeiten außerdem aus einem engeren Sinne abenteuer- und erlebnispädagogischer Tradition erwachsen.

19 Vgl. Gilsdorf, R.: Die Konzepte Abenteuer und Projekt. Über die Prinzipien erfahrungsorientierten Lernens, in: Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht, 71 (2003), H. 2, S. 5-10.

Literaturhinweise zu fachspezifischer Literatur für Erlebnispädagogik im Unterricht:

Fremdsprachenunterricht:

Montanalingua: Fremdsprachen und Erlebnispädagogik, Lindau 2007.

Mathematikunterricht:

Lugner-Linke, S.: Naturerlebnispädagogik. Im Wald kann man mit allem RECHNEN, Putzleinsdorf 2013.

Deutschunterricht:

Lugner-Linke, S.: Naturerlebnispädagogik. Der Wald spricht viele Sprachen, Putzleinsdorf 2013.

Sportunterricht:

Krietsch, S.: Erlebnispädagogik in der gymnasialen Bildung der Bundesrepublik Deutschland: Analyse der Bildungspläne, fachdidaktische Begründung und die Umsetzung im Schulsport, Tübingen 2009.

Risiko und Sicherheit

Wenn Risiko zum Lernkonzept gehört, so muss durchdacht werden, welche Risiken inwiefern verantwortet werden können. Grundsätzlich gilt in der Literatur die Orientierung an folgendem Grundsatz: Objektive Sicherheit und subjektives Risiko. Illustriert wird dies mit dem Beispiel des Kletterns: Während die kletternde Person mit persönlicher Schutzausrüstung (Gurt, Seil, Sicherungsgerät) gesichert ist und von der Kletterpartner:in gehalten wird, kann sie das Klettern dennoch als risikoreich erleben. Neben physischen Risiken sollten aber auch psychische berücksichtigt werden. Rüdiger Gilsdorf formuliert hierzu treffend: „Herausforderungen sind nicht immer gleichermaßen für alle Schülerinnen und Schüler angebracht und man muss ein Gefühl dafür entwickeln, wann Konfrontation sinnvoll ist, und wann Verständnis gebraucht wird.“

Literatur:

Gilsdorf, R.: Aufbruch ins Ungewisse, in: Ders./Volkert, K.: Abenteuer Schule, S. 24-65, hier: S. 38.

Lang, S./Rehm, G.: Erleben. Denken. Lernen. Arbeitsbuch Erlebnispädagogik, Marburg 2010.

1.5 Prinzipien eines erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens

Auch wenn die im folgenden beschriebenen Prinzipien dafür geeignet sind, den Versuch zu unternehmen, den Kern erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens zu erfassen, kann nicht von einem letztlich geschlossenen System gesprochen werden. Wenn in unterschiedlichen Ansätzen aber einige Aspekte erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens betont und andere wiederum vernachlässigt werden, können diese Prinzipien ein hilfreiches Korrektiv darstellen und ggfs. auf bedenkenswerte Fragen oder Kritikpunkte aufmerksam machen oder zur Weiterentwicklung der jeweiligen Ansätze beitragen.

1.5.1 Unmittelbarkeit und „Ganzheitlichkeit“²⁰

Unmittelbarkeit – hiermit ist vor allem die direkte und aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit Situationen aus ihrer Lebenswelt gemeint. Anstatt Wissen aus zweiter Hand vermittelt zu bekommen, geht es um die eigene, explorative Tätigkeit. Mit der Unmittelbarkeit des Lernens an sich geht auch die Zielsetzung des Erlangens von „ganzheitlichem Wissen“ und des Durchschreitens eines „ganzheitlichen Lernweges“ einher: Wissen wird als Konglomerat aus akademischem, emotionalem und spirituellem Wissen betrachtet und gelernt werden soll mit allen Sinnen sowie auf kognitivem Weg ebenso wie auf emotionalem Weg. Konkret sollen den Lernenden sowohl Handlungs- als auch Sinneserfahrungen ermöglicht werden.

1.5.2 Persönliche und gesellschaftliche Bedeutsamkeit

Neben der unmittelbaren und ganzheitlichen Auseinandersetzung der Lernenden mit Situationen aus ihrer Lebenswelt ist vor allem auch der Spielraum wichtig, den die Schüler:innen bekommen, um aus ihrem eigenen Tun Bedeutung abzuleiten. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur Entdecker von bereits bekanntem und durch die Lehrperson lediglich verstecktem Wissen sein. Vielmehr sollen sie eigene Entdeckungen machen. Das impliziert eine gewisse Offenheit, die der Lernprozess implizieren sollte. Um den Wert der persönlichen Bedeutsamkeit allerdings nicht zu verabsolutieren, ist die Forderung nach gesellschaftlicher Bedeutsamkeit bzw. nach einem Blick auf größere

²⁰ Das Wort „ganzheitlich“ ist in diesem Abschnitt in Anführungszeichen gesetzt, da es leicht im Sinne von „absolut umfassend“ verstanden werden kann. Dass dies im vorliegenden Zusammenhang nicht gemeint ist, soll durch die Anführungszeichen unterstrichen werden.

Zusammenhänge, mit denen die persönlichen Bedeutungszuschreibungen in Beziehung gebracht werden können, relevant.

1.5.3 Intensität und Risiko

Was hierunter zu verstehen ist, kann mit der Beschreibung Gilsdorfs von Herausforderungen und Grenzerfahrungen erläutert werden.²¹ Mit Herausforderung ist gemeint, dass Lernende sich, um wachsen zu können, aus ihrer „comfort zone“²² herausbegeben müssen, also herausgefordert sein sollten, sich in den Zustand eines Ungleichgewichts zu begeben bzw. die Grenze ihrer „comfort zone“ zu überschreiten. Das Erforschen unbekannter Terrains bei einer echten Herausforderung impliziert, dass nicht mit Sicherheit vorausgesagt werden kann, wie es in einer Situation weitergehen wird. Auch Scheitern stellt eine mögliche Option dar und die Konsequenzen der eigenen Handlungen und Entscheidungen können nicht umgangen werden.

1.5.4 Reflexivität der Lernenden und Lehrenden

Ein wichtiges Element erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens ist das Wechselspiel von Aktion und Reflexion, wobei die eigenen Erlebnisse den Boden für die Reflexion bilden. Ziel der Reflexion ist, dass sowohl Teilnehmende als auch Leitende (die sich selbst immer als Lernende verstehen sollten) sinnvolle und nützliche Bedeutungen aus ihren Erlebnissen ableiten. Zu beachten ist dabei, dass die Reflexion von Erlebnissen nicht immer direkt in einem Erkenntnisgewinn enden muss, sondern für Bedeutungsableitungen auch der Faktor Zeit eine wichtige Rolle spielt. Erlebnisse brauchen Zeit, um sich zu setzen und Bedeutungsableitungen sind manchmal erst nach längerer Zeit möglich.

1.5.5 Wertevermittlung und Werteentdeckung

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass im Kontext erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens eine Wertschätzung der Werte Gemeinschaft, Vielfalt und Kooperation mit angelegt ist. Das heißt, dass solche Werte vor allem in erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernformen und Aufgabenstellungen impliziert sind, bzw. dort zu entdecken sind. Idealerweise geschieht diese Entdeckung aber in der Form, dass Gelegenheiten geschaffen werden, in denen sich Lehrende und Lernende mit den angelegten Werten auseinandersetzen und eigene Werte entdecken

²¹ Vgl. Gilsdorf, Aufbruch, S. 24-65.

²² Vgl. Luckner, J. L./Nadler, R. S.: Processing the Experience, 2. Aufl., Duquesne 1997.

Reflexion

Die mit der Aktion verbundene Reflexion wird in der erlebnispädagogischen Literatur auch als Prozessbegleitung bezeichnet. Für diese Begleitung wird auf verschiedene Modelle verwiesen, zwischen denen auch im Prozess gewechselt werden kann:

„**The Mountains Speak for Themselves**“ – hier wird auf die alleinige (Nach-)Wirkung der Ereignisse gesetzt, die auch eine Verhaltensänderung im Alltag mit sich bringt. Der Prozess wird also nicht aktiv begleitet. Beim „**Archetypischen Modell**“ werden Lernsettings geschaffen, die unterbewusst verankerte Archetypen unterstützen, die wiederum einen unterbewussten Lernprozess anregen. Wenn „**Metaphern der Teilnehmenden**“ durch Reflexionen der Teilnehmenden selbst zutage kommen, verbinden sich Aktion und Reflexion automatisch, was von den Pädagog:innen unterstützt werden und einen Transfer des Erkannten in den Alltag bewirken kann. Die **offene Dialogreflexion** nach einer Aktion soll helfen, Brücken zwischen Erlebtem und dem Bewusstsein zu bauen, wobei möglichst offene Fragen gestellt werden. Bei der **fokussierten Dialogreflexion** werden Fragen gestellt, die bereits richtungsweisend sind und ein bestimmtes Thema fokussieren.

Wenn „**Metaphern der Pädagog:innen**“ genutzt werden, um in eine Übung einzuleiten, wird auch vom „frontloading“ gesprochen. Sprachliche Bilder der Erlebnispädagog:innen können aber auch den Transfer der Übung in den Alltag bei der Reflexion erleichtern. Wenn „**Isomorphien**“ geschaffen werden, ist in der Struktur der Aufgabe bereits ein Bild enthalten. Bei solchen Lernsettings soll ein möglichst genaues Abbild des Alltags der Teilnehmenden in die Struktur der Aufgabe aufgenommen werden, um die Transferschwelle in den Alltag durch einen hohen Wiedererkennungswert niedrig zu halten. Beim „**Direktiven Handlungslernen**“ wird der zu erwartende Lernschritt der Übung bereits vorweggenommen und

beim „**Kommentierten Handlungs-
lernen**“ geben die Pädagog:innen der
Gruppe nach der Übung ihr Feedback.
Die subjektive Einflussnahme der
Anleiter:innen variiert hierbei je nach
Modell.

Literatur

Abstreiter, R./Zwinger, R./Zwinger,
R.: Außen handeln – Innen schauen.
Systemische Prozessbegleitung in der
Erlebnispädagogik, 2. überarb. Aufl.,
Augsburg 2019.

Rutkowski, M.: Der Blick in den See.
Reflexion in Theorie und Praxis, Augs-
burg 2010.

Kompetenzen der Anleiter:innen

Simon Priest und Michael A. Gass
entwerfen als Kompetenzmodell für
Erlebnispädagog:innen eine „Effective
outdoor leadership wall“, in der sie
Hardskills, Softskills, Basiswissen und
Metaskills aufeinander beziehen. Die
Basis besteht aus dem Wissen um
Philosophie, Soziologie, Psychologie,
Biologie etc. Zu den Hardskills gehören
beispielsweise eigene Erfahrungen mit
dem eingesetzten Medium, Kennt-
nis von Sicherheitstechniken oder
die Fähigkeit, verantwortungsvoll
mit der Natur umzugehen. Zu den
Softskills zählen beispielsweise die
Anleitungskompetenz, zu der auch
didaktische Fähigkeiten oder Mode-
rationsfähigkeiten gehören, oder die
Organisationskompetenz. Den Mörtel
zwischen diesen Komponenten bilden
die essenziellen individuellen Fähig-
keiten von Erlebnispädagog:innen wie
Kommunikationsfähigkeiten, ein fle-
xibler Führungsstil, Problemlösekom-
petenzen, Entscheidungskompetenzen
oder eine professionelle Ethik, die als
Metaskills bezeichnet werden.

Literatur:

Priest, S./Gass, M. A.: Effectiv-
Leadership in Adventure Programming,
Human Kinetics, 2. Aufl., Leeds 2005.

können. Dem pädagogischen Paradoxon²³ kann also auch im
Kontext erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens nur prak-
tisch begegnet werden, indem die eigenen Werte der Lehrenden,
bzw. die in Aufgaben angelegten Werte immer wieder mit der
Freiheit der Schüler:innen, sich ganz anders zu entscheiden, aus-
balanciert werden.

1.5.6 Prozess- und Produktorientierung

Im Zentrum erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens steht
der Lernprozess. Ausschlaggebend ist nicht das Produkt selbst,
das angestrebt wird, sondern die Qualität des Prozesses, der
zum Produkt führt – das Produkt selbst kann dabei vor allem
dazu dienen, Energien für den gemeinsamen Prozess freizuset-
zen. Schließlich ist bei der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse die
Betonung der Selbstverantwortung der Lernenden für den Pro-
zess und das Ergebnis zentral: Lehrpersonen sollten hierbei vor
allem eine moderierende Funktion einnehmen.

1.5.7 Planung und Evaluation

Idealerweise sind die Lernenden bei erlebnis- und erfahrungs-
orientierten Angeboten in die Steuerung des Prozesses von
der Zielsetzung bis zur Evaluation miteinbezogen oder steuern
diesen ganz selbst. In den meisten Fällen ist aber bereits eine
Struktur vorbereitet, innerhalb derer sich die Lernenden frei be-
wegen können. Die Rolle der Lehrperson lässt sich entsprechend
neben der Übernahme von moderierenden Aufgaben auch auf
die sorgfältige Vorbereitung der Aufgaben im Vorhinein sowie
auf die Festlegung von Grenzen eines sicheren Lernumfelds
ausweiten. Was die Messung von Erfolg anbelangt, so erweisen
sich klassische Bewertungsverfahren wie die Notengebung für
erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen als unangemes-
sen. Dahingegen können das Prinzip der Selbstbewertung (im
Gegensatz zur Fremdbewertung) sowie die Betrachtungsweise
von Fehlern als Lernchancen wegweisend sein für eine anders
geartete Messung von Erfolg.

23 In pädagogischen Prozessen allgemein zeigt sich die Widersprüchlichkeit,
dass Erziehung einerseits normativ-arbeitsbezogenen abläuft und andererseits
auf Mündigkeit zielt. Das Erreichen von Erziehungszielen steht insofern im
Kontrast zur Erziehung zur Mündigkeit. Was das im Blick auf pädagogische
Prozesse im religiösen Bereich und in Bezug auf erlebnis- und erfahrungs-
orientierte Lernformen bedeutet, arbeitet der Religionspädagoge Helmut
Jansen in einem Artikel im Buch „Erlebnispädagogik im christlichen Kontext.
Religionspädagogische Perspektiven“ heraus. Vgl. Jansen, H.: Subjektorientie-
rung und Lernziele in der erlebnispädagogischen Pastoral: Entweder – oder?,
in: Pum, V. et al.: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädago-
gische Perspektiven, Bad Boll 2011, S. 75-94.

1.5.8 Offenheit, Transparenz und Beziehung

Die bisher beschriebenen Prinzipien erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens laufen vor allem in einem Punkt zusammen: Dem offenen Ausgang, der sich nicht vorhersagen lässt und ohne den die Merkmale Ernstcharakter, Risiko und Verantwortung verloren gehen. Für diesen zentralen Aspekt erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens braucht es gewisse Kompetenzen der Lehrkraft: die Spontaneität, auf Unerwartetes zu reagieren sowie auf die Durchführung von bereits Geplantem zu verzichten. Hinzu kommen aber noch eine Reihe weitere Kompetenzen und Eigenschaften wie die Fähigkeit, die eigenen Erwartungen an die Gruppen und den Prozess transparent zu machen, damit eine Klärung der gemeinsamen Arbeit stattfinden kann, sowie die Fähigkeit, eine tragfähige Beziehung zu den Schüler:innen herzustellen.

Diese Prinzipien machen die Besonderheiten erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens deutlich und weisen eine Nähe zu bereits etablierten didaktischen Prinzipien des Religionsunterrichts auf. Hierzu gehört beispielsweise die Subjektorientierung, wonach Kinder und Jugendliche als Ausgangs- und Zielpunkte religiösen Lernens betrachtet werden sollen und im Unterricht an den Lebenswelten und Lebensgeschichten der Schüler:innen angeknüpft werden soll.²⁴ Gleichzeitig weisen einige der Prinzipien bereits auf Schwierigkeiten hin, die für ein solches Lernen im Raum Schule, der meist geprägt ist von klar vorgegebenen Curricula, begrenzter Unterrichtszeit, begrenzten Räumen und konventioneller Leistungsmessung etc., auftreten können. Berechtigterweise kann also die Frage gestellt werden, inwiefern in der Schule erlebnis- und erfahrungsorientiert gelernt werden kann.

Die Bedeutung der Anleiter:innen

Albin Muff und Horst Engelhardt weisen in ihren Veröffentlichungen häufig auf die hohe Bedeutung und Autorität der Leiter:in hin. Sie raten an, sich mit stereotypen Bewertungen zurückzuhalten und die Rolle des „teilnehmenden Leiters“ im Sinne der von Ruth Cohn begründeten Themenzentrierten Interaktion einzunehmen. Hiermit könne das hierarchische Gefälle von Leitung und Teilnehmendem durch ein lebendiges Miteinander-Lernen ersetzt werden. Roland Abstreiter, Rafaela Zwerger und Reinhold Zwerger sprechen von der Notwendigkeit der Entwicklung einer professionellen Haltung, die Ursprung und Produkt der Denk- und Verhaltensweisen des Leitenden sei und eng mit dessen Persönlichkeit zusammenhänge. Zu einer solchen Haltung gehörten z.B. Wertschätzung oder Allparteilichkeit, Neutralität und Neugier. Besonders bei der Verbindung von erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen und Religion ist eine solche Haltung unverzichtbar, um ein Klima von Respekt und Toleranz zu schaffen und die Freiheit der Schüler:innen, die immer zu ihren eigenen Schlüssen kommen dürfen müssen, zu wahren.

Literatur:

Muff, A./Engelhardt, H.: Erlebnispädagogik und Spiritualität, 2. überarb. u. erw. Aufl., München 2013, besonders S. 16-19.

Abstreiter, R./Zwerger, R./Zwerger, R.: Außen handeln – Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik, 2. überarb. Aufl., Augsburg 2019.

²⁴ Vgl. zu den Prinzipien: Mendl, H.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, v.a. S. 149-181.

2. ERLEBNIS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN IN SCHULE UND RELIGIONSUNTERRICHT

2.1 Strukturen und Räume für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen in der Schule

Grundsätzlich werden für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen an Schulen vor allem zeitlich ausgewiesene Räume genutzt, die es erlauben, sich von Fach und Curriculum zu entfernen und weniger direkte Lernprozesse zu ermöglichen. Klassischerweise gehören hierzu Klassenfahrten, AGs, Projektwochen oder die Schüler:innenarbeit – also Räume an der Schule, die außerhalb des Unterrichts zu verorten sind.²⁵

Neben solchen Umsetzungsformen gibt es auch Schulen, die erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen zum festen Bestandteil des schulinternen Curriculums machen oder das Lernen in der Schule insgesamt erlebnis- und erfahrungsorientiert ausrichten. Hier kann beispielsweise das Konzept „Projekt Herausforderung“ genannt werden. Dieses Projekt wurde erstmals an der Stadtteilschule Winterhude in Hamburg und an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum umgesetzt. Inzwischen wird diese Idee auch von weiteren Schulen aufgenommen. In diesem Projekt wird Schüler:innen der Klassenstufe 8-10 (teilweise auch jüngeren oder älteren Schüler:innen) die Möglichkeit geboten, sich innerhalb des Schuljahrs für ein bis drei Wochen einer eigenständig gewählten und umzusetzenden außerschulischen Herausforderung zu stellen. Dabei kann es sich beispielsweise um sportliche Aktivitäten wie eine Alpen-Überquerung handeln. Zentral ist hierbei die Selbstverantwortung: Die Schüler:innen gestalten und verantworten dieses Projekt selbst. Geplant und vorbereitet wird es im vorhergehenden Schuljahr.²⁶

Ein weiteres Beispiel ist ein Entwicklungsprojekt der Evangelischen Schule Neuruppin: Jedes Jahr am vorletzten Tag vor den Weihnachtsferien besucht das Kollegium der Evangelischen Schule Neu-

25 Kathi Volkert, die sich intensiv mit Erlebnispädagogik und Schule auseinandergesetzt hat und selbst erlebnis- und erfahrungsorientiert im Unterricht arbeitet, spricht von einem „Umorientierungsbedarf“ an Schulen, dem nachgegangen werden müsste, um nicht nur solche Räume für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen an der Schule nutzen zu können. Neben einer flexibleren Unterrichtsgestaltung und der Ablösung vom Stundentakt fordert sie beispielsweise auch eine Klassengruppenstärke von bis zu 20 Schüler:innen, veränderte Räumlichkeiten (nicht nur Klassenzimmerformate) oder ein verstärktes Teamteaching an Schulen als Arbeitsform der Lehrkräfte. Vgl. Volkert, K.: Die Schule neu denken – ein perspektivisches Nachwort, in: Gilsdorf, R./Volkert, K.: Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 436-439. Im selben Buch beschreiben Martin Rink und Martina Sprotte auch erstrebenswerte Änderungen in Arbeitsformen und Haltungen – bei den Schüler:innen genauso wie bei den Lehrer:innen – um die Schule für langfristiges erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen fit zu machen. Hierzu gehört beispielsweise das Erlernen des Prinzips der Freiwilligkeit oder des Prinzips der Selbstbewertung, die beide bisher nicht in die Schule zu passen scheinen. Vgl. Rink, M./Sprotte, M.: Erlebnispädagogik in der Hauptschule Boppard – ein Rück- und Ausblick, in: Gilsdorf, R./Volkert, K.: Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 426-435.

26 Vgl. hierzu: Rürup, M.: Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule. Abrufbar unter: <https://deutscheschulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule>. (letzter Aufruf: 14.12.2020).

ruppin gemeinsam eine Fortbildung. Auch das Büro des Hausmeisters und das Sekretariat sind an diesem Tag nicht vom Personal besetzt. Stattdessen sorgen die Schüler:innen der elften Klasse an diesem Tag dafür, dass der Schulbetrieb laufen kann. Sie übernehmen die Leitung an allen drei Schulstandorten, unterrichten die Jahrgangsstufen 1-10 und übernehmen auch alle sonstigen anfallenden Aufgaben wie z.B. Hausmeistertätigkeiten. Spontan entstehende Probleme müssen von den Schüler:innen an diesem Tag eigenverantwortlich gelöst werden. Ein längerer Vorbereitungsprozess im Vorhinein bereitet auf diesen Tag vor, an dem die Schüler:innen sich stärken- und interessenorientiert Arbeitsfelder aussuchen und Pläne entwerfen.²⁷

Als drittes Beispiel kann die Ferdinand-Freiligrath-Schule in Berlin genannt werden. Hier haben sogenannte „Arenen“ Eingang in den Schulalltag gefunden. Sieben Wochenstunden lernen die Schüler:innen in einer der neun verschiedenen Arenen (z.B. Theater, Medien, Bionik, Gastronomie), die sie selbst gewählt haben. Dort werden sie von Lehrkräften und außerschulischen Experten unterstützt und arbeiten fächerübergreifend und projektorientiert an ihrem Schwerpunkt. Zu Schuljahresende werden erarbeitete Auftritte oder Ausstellungen der (Schul-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht.²⁸

Neben zeitlich ausgewiesenen Räumen und schulspezifischen Strukturen bietet aber auch der Unterricht einen Raum für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen. Hierzu gehören Klassenlehrer:innenstunden sowie der Fachunterricht. Innerhalb des Fachunterrichts wird häufig im Rahmen des Sportunterrichts auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Angebote zurückgegriffen, wobei sich auch in anderen Fächern wie dem Religionsunterricht, aber auch dem Mathe-, Deutsch- und Fremdsprachenunterricht Ansätze des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens etablieren.

2.2 Erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen im Religionsunterricht: Religionspädagogische Perspektiven

Zentral für diese Arbeit ist die Frage nach Möglichkeiten erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens an der Schule im Rahmen des Faches Religion oder auch für religiöses erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen an der Schule, das über das Fach Religion hinausgeht. Bevor Konkretionen eines solchen Lernens vorgestellt werden, sollen zunächst ausgewählte religionspädagogische Perspektiven eingebracht und Vorklärungen für ein spezifisch religiöses erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen in der Schule gemacht werden.²⁹ Zentral sind hierbei die Fragen „Was ist unter

27 Vgl. hierzu: Art. „Schüler machen Schule. Verantwortung teilen – Schulkultur fördern“. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/schueler-machen-schule-verantwortung-teilen-schulkultur-foerdern-eigene-staerken-erkennen> (letzter Aufruf: 16.12.20).

28 Vgl. hierzu die Internetseite der Schule: <https://www.ferdinand-freiligrath-schule.de/lernen-in-arenen>. (letzter Zugriff: 14.12.20).

29 Ein umfassender Überblick über religionspädagogische Reflexionen bezüglich eines erfahrungsorientierten religiösen Lernens wird im Rahmen dieser Arbeit nicht gegeben. Für eine Vertiefung der Diskussionen um die Rolle von Erfahrung für religiöse Bildungsprozesse sei auf die Arbeit von Werner H. Ritter verwiesen sowie auf die Dokumentation der Tagung „Erlebnispädagogik im christlichen Kontext“ der Evangelischen Akademie Bad Boll: Ritter, W. H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext: die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie, Göttingen 1989; Pum, V. et al. (Hgg.): Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011. In seinem derzeitigen Dissertationsprojekt versucht Florian Brustkern außerdem die Relevanz religionspädagogischer Perspektiven in erlebnispädagogischem Denken und Handeln auszuweisen, vgl. hierzu: <https://www.uni-bamberg.de/relpaed/forschung/projekte/eurw/>. (letzter Zugriff: 19.02.21).

(religiösen) Erlebnissen und Erfahrungen zu verstehen und in welchem Verhältnis stehen diese beiden Begriffe?“ sowie „Wie können Erlebnisse und Erfahrungen für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden?“

2.2.1 Der Erlebnis- und Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik

Wenn man von erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen im Religionsunterricht spricht, drängt sich die Frage auf, um welche Erlebnisse und Erfahrungen es hierbei gehen soll. Spielen religiöse Erlebnisse und Erfahrungen eine Rolle und wenn ja, was ist darunter zu verstehen? Diesen Fragen kann mithilfe eines Aufsatzes von David Käbisch im Buch „Erlebnispädagogik im christlichen Kontext“ nachgegangen werden, der den Erlebnisbegriff, wie er in der Religionspädagogik bisher diskutiert wurde, reflektiert und dabei auch auf den Begriff der Erfahrung Bezug nimmt. Auch auf die einleitenden Gedanken der Herausgeber eben dieses Buches soll im Folgenden zurückgegriffen werden.³⁰

Zunächst ist der von Wilhelm Dilthey vertretene Erlebnisbegriff vorzustellen: Das Erlebnis wird von Dilthey durch die Faktoren Unmittelbarkeit, Totalität, realitäterschließende Kraft, anthropologische Grundstruktur und Objektivationsdrang charakterisiert.³¹ Wie sich nun ein so definiertes Erlebnis und eine Erfahrung zueinander verhalten, differenziert Käbisch unter Rückgriff auf Dilthey wie folgt:

„Erlebnisse und Erfahrungen unterscheiden sich [...] durch den Grad ihrer Artikulation und Reflexion, d.h. Erlebnisse (welcher Art auch immer) werden zu Erfahrungen indem sie (sprachlich, bildnerisch, musikalisch etc.) zum Ausdruck gebracht und verstanden werden, wobei sich das rückblickende Verstehen nie auf das subjektive Denken, Fühlen und Handeln an sich, sondern immer nur auf deren kulturell bedingte und historisch vermittelte Ausdrucksformen beziehen kann.“

Ein Erlebnis unterscheidet sich also von einer Erfahrung durch die noch ausstehende Objektivierung und die damit einhergehende Vor-Reflexivität. Diese Unterscheidung von Erlebnis und Erfahrung kann durch den Begriff „Ereignis“, der z.B. bei der bereits zitierten Einführung in die Erlebnispädagogik von Werner Michl und Bernd Heckmair eine Rolle zur Bestimmung von Erlebnis und Ereignis spielt, erweitert werden: Das Ereignis ist das äußere (Welt-)Geschehen, das durch das Subjekt bereits zum Erlebnis verarbeitet wird.³² Hieran wird deutlich, dass auch das Erlebnis bereits subjektiv verarbeitet und, wie Käbisch außerdem schreibt, „von vorgängigen Ausdrucks- und Verstehensmustern geprägt ist.“³³ Folglich ist auch das Verhältnis zwischen Erlebnis, Deutung und Erfahrung nicht als ein lineares zu verstehen, sondern vielmehr als ein Hin- und Herpendeln zwischen den beiden Polen Erleben und Deuten.³⁴ Bereits gemachte Erfahrungen oder Ausdrücke von Erfahrungen wirken sich auf das subjektive Erleben und subjektive Erlebnisse auf das Generieren neuer Erfahrungen aus.

30 Vgl. Pirner, M. et al.: Einführung, in: Pum, V. et al.: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011, S. 7-22 und Käbisch, D.: Der Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik, in: Pum, V. et al.: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011, S. 48-74.

31 Vgl. Pirner et al., Einführung, S. 9f.

32 Vgl. Heckmair/Michl, Erleben und Lernen, S. 107.

33 Käbisch, Erlebnisbegriff, S. 53.

34 Vgl. Pirner et al., Einführung, S. 11.

Was kann nun aber unter einem religiösen Erlebnis und einer religiösen Erfahrung verstanden werden? Wenn man dem im vorigen beschriebenen Verständnis folgt, so sind religiöse Erlebnisse nicht von anderen Erlebnissen zu unterscheiden. Zwar stellt Dilthey fest, dass religiöse Erlebnisse vor allem emotionaler Art sind,³⁵ aber ebenso wie alle anderen Erlebnisse seien auch sie geprägt durch immanente Rahmen- und Entstehungsbedingungen. Religion wird insofern als ein gesellschaftliches Teilsystem anderen Teilsystemen beigeordnet und dem religiösen Erleben keine Sonderbedingungen zugeschrieben. Religiöse Erlebnisse kann es entsprechend auch nur geben, wenn zuvor eine Begegnung mit religiösen Ausdrucksformen stattgefunden hat. Auf den Punkt gebracht rechnet Dilthey „also nicht damit, dass einem Menschen in seinem Leben mehr begegnet, als was andere Menschen vor oder neben ihm zum Ausdruck gebracht, überliefert und eventuell auch schon verstanden haben.“³⁶

Dem steht das Verständnis William James' gegenüber, der mit dem englischen Wort „experience“, das sowohl Erlebnis als auch Erfahrung bedeuten kann, vor allem auf den Erlebnisbegriff abzielt. James versteht unter religiösen Erlebnissen Einzelerlebnisse, die durch einen Gefühlsumschwung gekennzeichnet sind, bei dem „ein Gefühl von Niedrigkeit, Elend und Unglück in das Gegenteil umschlägt und dieser Vorgang [...] auf Gott zurückgeführt wird.“³⁷ Im Gegensatz zu Dilthey geht James also von einer religiösen Wirklichkeit aus und religiöse Erlebnisse sind für ihn Ausnahmesituationen, die durch ihre Gefühlsintensität nachhaltige Auswirkungen auf das Denken und Handeln eines Menschen haben können.

Ist es nun das Erlebnis selbst oder die Deutung eines Erlebnisses, was einen Unterschied für ein religiöses Erlebnis macht? Diese Frage wurde in der Vergangenheit unterschiedlich beantwortet und bleibt auch für die Zukunft eine immer wieder neu zu stellende. In der Religionspädagogik wurden – beispielsweise von Richard Käbisch und Otto Eberhard – beide Verständnisse rezipiert und für Überlegungen bezüglich des Religionsunterrichts bzw. des religiösen Lernens genutzt. David Käbisch selbst nimmt beide Verständnisse und damit zusammenhängende Forderungen für den Religionsunterricht auf und systematisiert sie, sodass ein Überblick entsteht über Möglichkeiten, wie religiöses Erleben im Religionsunterricht verortet werden kann. Diese Systematisierung wird im Folgenden vorgestellt.

2.2.2 Das Erlebnis als Unterrichtsgegenstand, -ziel und -methode

Käbisch unterscheidet zwischen drei Möglichkeiten, religiöses Erleben im Unterricht zu verorten: Das Erlebnis als Unterrichtsgegenstand, das Erlebnis als Unterrichtsziel und das Erlebnis als Unterrichtsmethode.

Das Erlebnis als Unterrichtsgegenstand

Wenn religiöse Erlebnisse als Unterrichtsgegenstand in den Blick kommen, sollen biografische Zeugnisse und andere kulturelle Überlieferungen so im Unterricht thematisiert werden, dass sie als Ausdruck und Deutung von Erlebnissen nachvollzogen werden können. Damit solche religiösen Erlebnisse nachvollzogen werden können, sollen objektivierende Ausdrucksformen wie Kunst, Literatur oder Musik als Ausdrücke religiöser Erlebnisse qualifiziert werden.

³⁵ Der Grund für diese Annahme liegt darin, dass es vor allem emotionale Erlebnisse seien, die einen religiösen Ausdruck suchten und das darauf bezogene Verstehen anregten, vgl. Käbisch, Erlebnisbegriff, S. 55.

³⁶ Käbisch, Erlebnisbegriff, S. 55.

³⁷ Käbisch, Erlebnisbegriff, S. 57.

Neben explizit religiösen, objektivierenden Ausdrucksformen können auch eigene, biografische Erlebnisse und Erfahrungen im Unterricht in den Blick kommen. Dieser Ansatz wird dem Konzept einer lebensgeschichtlichen Sinndeutung im Religionsunterricht, das von Wilhelm Gräßler entwickelt wurde, zugeordnet. Durch einen Akt nachträglicher Deutung sollen eigene Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler:innen selbst als religiös qualifiziert werden, da in ihnen der fragmentarische Charakter allen Lebens deutlich wird. Dieser reflexive Akt der Bedeutungszuschreibung soll die implizit religiöse Dimension des Alltags aufzeigen.

Im Zentrum steht hierbei also die rückblickende Deutung von Erlebnissen und Erfahrungen. Ziel des Religionsunterrichts ist dabei die Erweiterung der religiösen Deutungskompetenz.

Das Erlebnis als Unterrichtsziel

Bei dieser Möglichkeit, religiöse Erlebnisse im Religionsunterricht zu verorten geht es darum, den Religionsunterricht als Ort der Begegnung mit Religion gestalten, um Schüler:innen Erfahrungsräume des Religiösen zu eröffnen und ein Auseinanderdriften von subjektiver und objektiver Religion zu verhindern. Grundlegend ist hierbei das Verständnis von religiöser Erfahrung als ein Prozess, bei dem religiöse Ausdrucksformen erst religiöse Erlebnisse ermöglichen und dazu befähigen, diese zu artikulieren und zu verstehen. Also ein performativer Erlebnis- und Erfahrungsbegriff.

Im Ansatz der Performativen Religionsdidaktik wird diese Form des erlebnis- bzw. erfahrungsorientierten religiösen Lernens im Religionsunterricht deutlich. Hier wird versucht, mithilfe der Begegnung der Schüler:innen mit religiösen Ausdrucksformen wie Liturgie, Kirchenraum, Kunst, Musik oder Film die Möglichkeit religiöser Erlebnisse zu schaffen: Im Zusammenspiel von Aktion, Expression und Reflexion und durch das Einüben religiöser Lebens- und Ausdrucksformen soll die Voraussetzung für religiöse Erfahrungen geschaffen werden. Die Planbarkeit solcher Erfahrungen ist hierbei aber nicht verfügbar.

Im Zentrum steht also das vorwärts gerichtete Gestalten von Situationen und Lernorten für ein Eintauchen in Erfahrungswelten von Religion und ggfs. die Ermöglichung religiöser Erfahrungen. Ziel des Religionsunterrichts ist dabei vor allem die Erweiterung der religiösen Partizipationskompetenz, wobei die Deutungskompetenz im reflexiven Aspekt bereits eingeschlossen ist.

Erlebnis als Unterrichtsmethode

Mit dieser letzten Möglichkeit, religiöses Erleben im Religionsunterricht zu verorten, bezieht sich Käbisch auf die methodischen Grundsätze erlebnispädagogischen Lernens und überträgt diese auf den Religionsunterricht. Dazu zählt zunächst die Notwendigkeit von Ganzheit, also einer angemessenen Einbeziehung und Gewichtung kognitiver, emotionaler und pragmatischer Kompetenzen. Außerdem die Notwendigkeit von Begegnung sowie Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit: Erlebnisse, die durch Begegnung mit religiösen Traditionen entstehen können, sollen auch zum Ausdruck gebracht und reflektiert werden. Schließlich ist auch die Notwendigkeit außerschulischer Lernorte zu nennen, damit Kontexte des Glaubens entdeckt werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass – je nach vorausgesetztem Erlebnis- und Erfahrungsbegriff – religiöse Erlebnisse und Erfahrungen im Religionsunterricht entweder als Unterrichtsgegenstand oder als Unterrichtsziel vorkommen können. Eine dritte Möglichkeit, Erlebnisse mit dem Religionsunterricht zu verbinden, ist außerdem die Art und Weise, wie der Religionsunterricht gestaltet wird. Die im Folgenden vorzustellenden praktischen Ansätze nehmen Elemente aus allen drei Möglichkeiten der Verbindung von religiösen Erlebnissen und Religionsunterricht auf,

wobei aber keiner der Ansätze eindeutig einer der drei Möglichkeiten zuzuordnen wäre.

Reflexionsfragen

Für die eigene Praxis kann das Durchdenken theologischer und philosophischer sowie unterrichtspraktischer Fragen hilfreich sein. Im Kontext der Frage nach religiösen Erlebnissen können folgende Fragen Impulse für die Praxis bieten:

Was ist ein religiöses Erlebnis?

Wie verhalten sich Erlebnis und Deutung zueinander?

Welche religiösen Deutungsmuster für Ereignisse und Erlebnisse haben ich selbst?

Kommt Glaube aus der Selbsterfahrung oder aus der Zusage der Liebe Gottes von außen?

Kann Glaube auf Erfahrung aufgebaut sein?

Welches Verständnis von religiöser Erfahrung eignet sich für das angestrebte Unterrichtsziel?

Wo liegen die Chancen und Grenzen der beiden Verständnisse von religiösen Erfahrungen?

3. PRAKTISCHE ANSÄTZE UND EINZELBEISPIELE

In diesem Kapitel werden zum einen ausformulierte Ansätze vorgestellt, die sich selbst als erlebnispädagogisch beschreiben und entweder aus der kirchlichen Bildungsarbeit oder aber der Schule kommen und im Rahmen des Faches Religion angewandt werden (können). Zum anderen werden Einzelbeispiele erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens mit Religionsbezug dargestellt, die an Schulen bereits angeboten werden.

Diese Angebote qualifizieren sich selbst zwar nicht unbedingt mit dem Wort „erlebnispädagogisch“, können aber – wie mithilfe einer Reflexion anhand der Prinzipien Gilsdorfs zu zeigen sein wird – diesem Bereich zugeordnet werden. Diese Liste an Einzelbeispielen könnte durch viele Beispiele erweitert werden. Die ausgewählten Einzelbeispiele wurden im Rahmen der Recherche, die dieser Broschüre vorausging, entdeckt und fanden so Eingang in die folgende Darstellung.

3.1 Ansätze des erlebnis- und erfahrungsorientierten religiösen Lernens aus der kirchlichen Bildungsarbeit

Im ersten Teil sollen zunächst Ansätze vorgestellt werden, die ihren Ursprung in der außerschulischen kirchlichen Bildungsarbeit haben. Folglich sind diese Ansätze von den Zielen einer solchen Arbeit geprägt und unter der Beachtung anderer Grundvoraussetzungen als die, die in der Schule vorherrschen, entwickelt worden. Auch wenn solche Ansätze durchaus einen Platz im schulischen Bereich finden können und in einigen Fällen auch explizit für die Schule weiterentwickelt wurden, bleibt der Entstehungsort dieser Ansätze prägend für die dabei entwickelten praktischen Übungen und Lernmöglichkeiten. Dies gilt es bei der Lektüre und auch Anwendung dieser Ansätze grundsätzlich zu beachten.

3.1.1 Sinn gesucht, Gott erfahren

„Sinn gesucht – Gott erfahren“ – diesen Haupttitel tragen inzwischen vier Bände, die im Rahmen der Arbeit des Evangelischen Jugendwerks Württemberg herausgegeben wurden. Der erste Band „Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext“ erschien im Jahr 2005 in seiner ersten Auflage. Dem folgte 2012 der zweite, gleichnamige Band, der inzwischen in zwei weiteren Auflagen gedruckt wurde und vor allem eine Sammlung praktischer Übungen enthält. Nach der zweiten vom Evangelischen Jugendwerk durchgeführten Fachtagung über Erlebnispädagogik („Carpe Diem“) erschien 2018 der dritte Band mit dem Titel „Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik in zeitbegrenzten Räumen mit christlichem Kontext“, der sich auch explizit mit der Frage nach der Möglichkeit erlebnispädagogischen Arbeitens an Schulen beschäftigt. Zuletzt erschien der als Glaubenskurs konzipierte vierte Band: „Sinn gesucht – Gott erfahren. STEP OUT“,

der aufeinander aufbauende Einheiten und praktische Übungen vorstellt.³⁸ Vor allem der erste Band dient mit elf Aufsätzen der theoretischen Fundierung von erlebnispädagogischem Arbeiten im christlichen Kontext, wobei das bereits praktizierte erlebnispädagogische Arbeiten – vor allem im Bereich der evangelischen Jugendarbeit – den Ausgangspunkt für diese Überlegungen darstellt.

Praxisbeispiel

Die folgenden exemplarische Übung, die hier leicht verändert und verkürzt wurde, ist ausführlich im dritten Band der Reihe zu finden, der sich auf zeitbegrenzte Räume für erlebnis- und erfahrungsorientierte Aktivitäten und damit auch auf den schulischen Religionsunterricht bezieht (S. 73-76).

SCHRITTWEISE VERTRAUEN

Zwei erlebnispädagogische Übungen helfen bei der Erschließung von Lukas 10.

Bibelstelle Lukas 10	Gelände drinnen, ebene Freifläche
Art der Übung Kooperation, Vertrauen, Wahrnehmung	Dauer 90 Minuten, kann auf zwei Einheiten mit je 45 Minuten aufgeteilt werden.
Gruppengröße 6 bis 30 Teilnehmende	Material Stühle (mind. 1 Stuhl pro Person), Augenbinden für die Hälfte der Teilnehmer:innen, 20-30 Mausefallen

Lernziel(e)

Die Teilnehmenden können...

- diskutieren, warum Jesus von seinen Jüngern fordert, barfuß, ohne Geld und ohne Tasche zu gehen

38 Vgl. Arbeitskreis Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (EJW): Sinn gesucht - Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2005; Fachausschuss Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (EJW): Sinn gesucht – Gott erfahren 2. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2012; Schwaderer, U./Wiedmayer, J./Wöhrbach, S. (Hgg.): Sinn gesucht – Gott erfahren 3. Erlebnispädagogik in zeitbegrenzten Räumen mit christlichem Kontext, Stuttgart 2018; Ickler, T./Karcher, F./Westhauser, S.: Sinn gesucht - Gott erfahren. Step out. Erlebnispädagogik als Brücke zum Glauben, Stuttgart 2019.

- erzählen, warum die Entscheidung, sich auf eine Stimme zu verlassen, für die Bewegung auf einem gefährlichen Weg notwendig ist
- erklären, warum das Leben von Menschen sinnvoll wird, wenn sie sich begleitet wissen und dieser Begleitung vertrauen können

Aufbau

Die Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis. Bei kleinen Gruppen wird der Stuhlkreis durch leere Stühle so erweitert, dass eine angemessene große Aktionsfläche entsteht.

Die Leitung verteilt direkt vor der zweiten Übung auf der durch den Stuhlkreis begrenzten Fläche gespannte, verkehrt herum gelegte Mausefallen. Wichtiger Sicherheitshinweis: Der gespannte Bügel jeder Mausefalle muss auf dem Fußboden liegen!

Instruktion zur ersten Übung

Erzählung des Bibeltextes Lk 10, 1-12.

„In dieser Einheit wollen wir Jesus näher kennenlernen. Wer ist dieser Jesus? Um das herauszufinden, lade ich euch zu einem Experiment ein. Ihr bekommt sieben Minuten Zeit, um selbst auszuprobieren, wie es sich anfühlt, hier und heute barfuß zu gehen. Ihr könnt selbst entscheiden, was und wieviel ihr kennenlernen wollt. Wenn eine/einer von euch die Schuhe gar nicht ausziehen möchte, bleibt sie/er einfach still auf ihrem/seinem Platz sitzen und überlegt sich fünf gute Gründe, warum man hier nicht barfuß laufen sollte. Alle, die sich auf den Weg machen möchten, sind genau um XY Uhr wieder hier auf ihrem Platz. Sie überlegen sich bitte unterwegs fünf gute Gründe, warum sich das Barfußlaufen hier und heute für sie lohnt. Niemand darf das Gelände/Haus verlassen. Während der sieben Minuten darf niemand reden. Wenn ihr etwas sagt, dann nur ‚Friede sei mit dir‘.“

Instruktion zur zweiten Übung

„Jetzt interessieren mich eure Gründe für und gegen das Barfußlaufen. Was habt ihr euch dazu überlegt?“

„Als Zweites wollte ich euch fragen, ob ihr jemanden unterwegs mit ‚Friede sei mit dir!‘ begrüßt habt? Wie war das? Warum hatte Jesus seinen Jüngern diesen Vorschlag gemacht?“

Erzählung des Bibeltextes Lk 10, 17-19.

„Ich habe euch meine Schlangen und Skorpione mitgebracht. Es sind Mausefallen, die ich jetzt spannen werde und hier auf der Fläche des Sitzkreises verteile. Ihr bekommt eine Aufgabe: Die Hälfte von euch muss das Spielfeld barfuß und mit einer Augenbinde durchqueren. Dabei dürfen die Mausefallen von niemandem berührt werden. Ihr startet von eurem Stuhl und müsst den Kreis einmal durchqueren. Bitte berätet euch, wie ihr die Aufgabe bewältigen könnt und wer dabei welche Aufgabe übernehmen soll. Diejenigen, die das Mausefallenfeld überqueren möchten, holen sich bei mir eine Augenbinde ab. Wenn eine Mausefalle zuschnappt, muss die Person, die sie ausgelöst hat, zurück zum Start. Es müssen immer drei Personen im Feld sein. Sind es einmal weniger, müssen alle, die dann auf dem Feld sind, zurück auf ihre Stühle. Die Teilnehmenden, die die anderen lenken, müssen auf ihren Stühlen bleiben.“

Verlauf

Es ist notwendig, das Spannen und Aufstellen der Mausefallen vorher gut zu üben. Die Teilnehmenden dürfen die Mausefallen nicht selbst spannen. Wenn beim zügigen Aufbau eine Mausefalle zufällig ausgelöst wird, erhöht das die Spannung. Wichtig ist der Hinweis, dass verkehrt herum liegende Mausefallen keine Verletzungen hervorrufen können, sondern selbst nur hochspringen und erschrecken. Die Leitung sollte das mit bloßen Füßen auch selbst demonstrieren. Die Erfahrung ist, dass dadurch keine Spannung verloren geht.

Lernimpulse/Transfer

Die Übung kann ihren Platz in jeder Einheit finden, die sich mit der Frage nach Jesus auseinandersetzt. Sind die Evangelien nur fromme Geschichten, die wir glauben müssen, oder helfen sie uns auf unserer eigenen Suche nach Geborgenheit, wenn wir Aufbrüche im Leben wagen?

Die Übung eröffnet einen Zugang zur Lebensweisheit der Evangelien, lässt aber auch Raum für Fragen und Irritationen. Sie hilft den Teilnehmenden zu verstehen, dass Jesus neben Zustimmung auch Anstoß und Widerstand hervorgerufen hat.

Auswertung in der Gruppe

Nach der zweiten Übung sollte zunächst das Verhalten der Einzelnen und das Zusammenwirken der Gruppe reflektiert werden. Die inhaltliche Reflexion zielt auf die Erkenntnis, dass die Gruppe nur dann Erfolg hat, wenn die blinden und barfüßigen Personen sich auf eine vertrauenswürdige Stimme verlassen. Genauso war es für die Jünger. Sie hatten sich entschieden, im Gewirr der Stimmen des damaligen Israels (z.B. der Pharisäer, Sadduzäer und Zeloten) nur auf die Stimme Jesu zu vertrauen.

Theoretischer Hintergrund

Der erste Band stellt neben einer Reihe praktischer Übungen auch elf Artikel zur theoretischen Fundierung erlebnis- und erfahrungsorientierten Arbeitens bereit. Immer wieder tritt in diesen Artikeln das Anliegen hervor, erlebnispädagogische bzw. erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden in irgendeiner Weise mit Gott und dem christlichen Glauben in Verbindung zu bringen. Einen systematischen Einblick darin, wie dies geschehen soll, wird im fünften Aufsatz von Karin Roth gegeben, der als Kern der Überlegungen in den Büchern „Sinn gesucht – Gott erfahren“ gelten kann und auch im zweiten Band wieder aufgenommen wird.

In ihrem Aufsatz diskutiert Roth zunächst den Erlebnis- und Erfahrungsbegriff, wobei sie Erfahrungen aus erster Hand – also Erfahrungen, die durch eigene Erlebnisse und nicht die Erlebnisse anderer entstehen – als besonders bedeutsam und prägend für Leben und Persönlichkeit eines Menschen herausstellt. Dabei weist sie darauf hin, dass ein Erlebnis nicht unbedingt zu einer bestimmten Erfahrung werden muss und die Deutung eines Erlebnisses für die Erfahrung zentral ist. Anschließend beschreibt sie drei Erfahrungsdimensionen, die durch erlebnispädagogische, bzw. erlebnis- und erfahrungsorientierte Übungen häufig angesprochen werden und auf die mithilfe von Reflexion eingegangen werden kann: Die Dimension der menschlichen und zwischenmenschlichen Erfahrung, die Dimension der spirituellen Erfahrung und die Dimension der christlichen Glaubenserfahrung.

Bei der ersten Dimension stehen das Verhalten und Empfinden der Teilnehmenden im Vordergrund. Die Reflexion dieser Aspekte trägt laut Roth vor allem zur Entfaltung der Persönlichkeit bzw. sozialer und personaler Kompetenzen bei sowie zur Entdeckung von Gaben, womit ein Beitrag zur Menschlichkeit geleistet und der Auftrag der Nächstenliebe erfüllt würde.

Bei der zweiten Dimension geht es um berührende Erlebnisse, die den Blick öffnen für Sinn- und Wertfragen wie z.B. „Für welche Werte lohnt es sich zu leben?“, „Auf welche letzten Wahrheiten kann ich mich verlassen?“ oder „An welchen Orten bin ich zuhause?“ Mit der Reflexion solcher Fragen, so Roth, würden Menschen eine Offenheit für Religion bzw. eine fragende Haltung entwickeln, die für religiöses Lernen wichtig sein kann. Des Weiteren schreibt sie, dass Gott zu finden sei, wenn Menschen Antworten auf diese Fragen suchten.

In der dritten Dimension geht es um die Verknüpfung von Erlebnissen mit christlichen Glaubensinhalten, die so zu christlichen Glaubenserfahrungen werden können. Diese Dimension richtet sich laut Roth vor allem an Gruppen, die „sich bewusst dem Risiko aussetzen, mit der christlichen Botschaft konfrontiert zu werden“³⁹. Durch eine bewusste Einleitung in eine Übung bzw. eine Problemlöseaufgabe oder durch eine anschließende Reflexion der Übung bzw. Problemlöseaufgabe sollen christliche Glaubenserfahrungen oder Glaubensaussagen mit den Erlebnissen, die die Gruppe gemacht hat, in Verbindung gebracht werden und so eine neue Brille als Ergänzung für die Deutung des Erlebten angeboten werden. Hierbei kristallisiert sich schon die erste Herausforderung bei diesem Ansatz heraus, die Roth bereits anspricht: Welche christlichen Inhalte sollen im Vorhinein ausgewählt werden, wenn noch nicht klar ist, von welchen Emotionen, Wahrnehmungen oder aufbrechenden Fragen die Teilnehmenden berichten werden? Und welche Glaubenserfahrungen und Glaubensaussagen bieten sich als ergänzendes Deutungsangebot von Erlebnissen an? Für die Verbindung von Glaubenserfahrungen oder christlichen Glaubensaussagen mit den Erlebnissen der Teilnehmenden macht Roth mehrere Vorschläge.

Wenn der erste Vorschlag, die Variante der Einleitung einer Übung, gewählt wird – also beispielsweise eine biblische Geschichte erzählt wird und anschließend eine Übung gemacht wird –, sollte eine hohe Strukturähnlichkeit zwischen dem Erlebnis in der Aktion und der Glaubenserfahrung vorhanden sein, um die Erlebnisse bei der Übung im Licht der Erzählung sehen zu können. Roth macht hierfür folgendes Beispiel: Wenn die Erzählung von den Jüngern im Sturm als Einleitung gewählt wird, in der sich die Jünger zunächst verlassen und hilflos fühlen, dann aber plötzlich die Macht und Fürsorge Gottes spüren können, dann werden die Teilnehmer:innen die anschließende Übung, bei der über wackelige Holzelemente balanciert werden muss, vielleicht im Licht der Erfahrung der Jünger erleben.

Als zweiten Vorschlag nennt sie die Möglichkeit, bei einer anschließenden Reflexion viele unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten in Form von bildhaften, sprachlichen Ausdrücken der Bibel bereitzustellen und die Erlebnisse der Teilnehmenden in möglichst großem Umfang zu antizipieren, damit möglichst alle Teilnehmer:innen sich in ihrer Situation angesprochen fühlen können. Als Beispiel nennt sie die Bereitstellung von biblischen Aussagen zu Licht und Dunkelheit, zu Gehalten und Geführtwerden etc. beim Hinausgehen aus einer Höhle.

Der dritte Vorschlag Roths besteht in einem fragenden Reflexionsgespräch, in dem die Teilnehmer:innen angeregt werden, ihre Erlebnisse selbst christlich zu deuten. Hierfür nennt sie

39 Roth, K.: Drei Erfahrungsebenen – Dimensionen in der Erlebnispädagogik, in: Arbeitskreis Erlebnispädagogik (Hg.): Sinn gesucht – Gott erfahren, Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2005, S. 34-40.

beispielhaft einige Fragen, die eine solche Reflexion strukturieren können: „Wo habe ich Ähnliches erlebt?“, „Wie ist es mir damals ergangen, wie diesmal?“, „Kenne ich Ähnliches aus meinem Glauben?“, „Wünsche ich mir solche Erlebnisse mit Gott – oder scheue ich sie? Warum?“, „Welche für mich bisher leeren Glaubensbegriffe (z.B. Gnade, Allmacht, Allgegenwart) werden für mich jetzt verständlicher oder vorstellbarer?“

Im Folgenden soll dieser Ansatz nun unter Berücksichtigung der Prinzipien erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens diskutiert und die Vorschläge zur Verknüpfung von Erlebnissen mit christlichen Erfahrungsberichten und Glaubensaussagen weiterentwickelt werden. Dabei sollen für die Praxis relevante Reflexionsfragen deutlich werden, die in den Reflexionskästchen in gesammelter Form zu finden sind.

Diskussion

Zunächst soll hier die dritte Dimension besprochen werden, da diese aufgrund der angestrebten Verbindung von bestimmten Inhalten und Erlebnissen auch die herausforderndste Dimension darstellt. Neben der bereits angesprochenen Frage, wie Inhalte ausgewählt werden sollen, wenn noch nicht klar ist, welche Erlebnisse die Schüler:innen machen werden, treten auch bei der näheren Betrachtung der drei Vorschläge Roths zum Umgang mit dieser Frage weitere Herausforderungen zutage.

Vorschlag 1: Die Einleitung einer Übung durch einen biblischen Text

Wenn die dritte Dimension erlebnis- und erfahrungsorientierter Lernweisen eröffnet werden soll, so wird versucht, die Erlebnisse der Teilnehmenden mit den Glaubenserfahrungen, die in der Bibel beschrieben sind, zu verknüpfen. Beim ersten Vorschlag Roths soll also ein biblischer Text als Deutefolie für eigene Erlebnisse genutzt werden. Aus diesem Grund schlägt sie vor, bei der Auswahl der erlebnis- und erfahrungsorientierten Übung und des Textes auf eine hohe Strukturähnlichkeit zwischen den Erlebnissen der Schüler:innen und den biblischen Glaubenserfahrungen zu achten. Was genau mit dem Begriff „Strukturähnlichkeit“ gemeint ist, bleibt bei Roth allerdings offen. Hier kann vermutet werden, dass eine biblische Erzählung so ausgewählt sein sollte, dass sie ein Deutungsangebot für die Erlebnisse, die bei einer Übung gemacht werden, bereithält. Hierbei können sich bei genauerer Betrachtung allerdings einige Probleme einstellen: Zunächst muss der bereits erwähnten grundsätzlichen Erlebnisoffenheit einer Übung begegnet werden und mögliche Erlebnisse, die die Schüler:innen bei der Durchführung einer Übung machen werden, antizipiert werden. Auch wenn manche Erlebnisse aufgrund der Art der Übung näher liegen als andere, bleibt es schwierig, alle Erlebnisse der Schüler:innen zu antizipieren. Denn ein und dasselbe Ereignis kann von unterschiedlichen Schüler:innen auf unterschiedlichste Art und Weise erlebt werden. Dass nicht alle möglichen Erlebnisse der Schüler:innen antizipiert werden können, liegt also nahe. Dies wird vor allem dann problematisch, wenn biblische Inhalte ausgewählt werden sollen, die ein Deutungsangebot bereithalten sollen, das zu den antizipierten Erlebnissen passt. Denn die biblischen Inhalte werden voraussichtlich nur auf diejenigen Erlebnisse abgestimmt sein, die von den Anleiter:innen zuvor antizipiert wurden. Neben die Reduktion der antizipierten Erlebnisse der Schüler:innen kann aber auch eine Reduktion der Deutungsmöglichkeiten biblischer Erzählungen treten. Denn genauso wie eine Übung eine Erlebnisoffenheit impliziert, implizieren Texte eine gewisse Deutungsoffenheit. Auch wenn hier eine gründliche Exegese zu einer Begrenzung von Deutungsangeboten führen kann, muss dennoch berücksichtigt werden, dass gerade biblische Erzählungen eine große Bandbreite an Deutungen zulassen. Gerade bei dem Versuch, deutungsoffene Erzählungen mit

erlebnisoffenen Übungen in Verbindung zu bringen kann es also passieren, dass sowohl die Erlebnisse der Schüler:innen als auch die Deutungsangebote der biblischen Texte reduziert werden. Im Extremfall kann es vorkommen, dass bei einer Übung *ein* ausgewähltes Erlebnis angestrebt wird, das sich bei allen Teilnehmenden einstellen *soll* und in einem zweiten Schritt das Ziel verfolgt wird, dass dieses eine Erlebnis auf *eine bestimmte Art und Weise* gedeutet wird - nämlich so, wie es der biblische Text aus Sicht der anleitenden Person nahelegt. Wenn dies der Fall ist und anstatt der tatsächlichen Erlebnisse der Schüler:innen ein intendiertes Erlebnisziel für die Übung im Fokus steht, kann dies dazu führen, dass die Schüler:innen bereits vor oder während der Übung zu antizipieren versuchen, was sie erleben *sollen*. In solch einem Fall sind vor allem Antworten des „Religionsschüler:innen-Ichs“ zu erwarten: Es wird gesagt, was die Lehrperson hören möchte. Das kann dem Erlebten nicht nur die Authentizität und persönliche Betroffenheit nehmen – was ja die Besonderheit von unmittelbaren Erlebnissen darstellt –, sondern auch manipulativ wirken.

Um diesen möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten vorzubeugen, gilt es für die anleitende Person – trotz sorgfältiger Vorbereitung – eine Offenheit für die Vielfalt der Erlebnisse der Schüler:innen zu bewahren und auch der biblischen Erzählung mehr als nur die eine, zuvor festgelegte Botschaft oder das eine, zuvor herausgearbeitete Deutungsangebot zuzumuten.

Des Weiteren ist es wichtig, anstelle intendierter Erlebnisziele die tatsächlichen Erlebnisse der Schüler:innen in den Fokus zu rücken und die Schüler:innen in einem Deutungsprozess dieser Erlebnisse zu unterstützen. Dies kann dadurch geschehen, dass die anleitende Person die Schüler:innen herausfordert, eigene Deutungen zu formulieren und diese mit anderen Deutungsmöglichkeiten in einen Dialog zu bringen. Bei dieser Vorgehensweise wird der Fokus also darauf gelegt, dass die Schüler:innen ihre Erlebnisse selbst – im Dialog mit dem biblischen Text und im Dialog mit den Mitschüler:innen – deuten und der Prozess der Deutung stärker fokussiert wird als das Produkt, d.h. die Deutung selbst. Dabei können andere Deutungen entstehen als von der anleitenden Person im Vorhinein „geplant“, die aber für die Schüler:innen als persönlich bedeutsamer erachtet werden können. Solch ein Vorgehen fordert die Fähigkeit der Anleiter:innen, spontan auf die Schüler:innen einzugehen und in einigen Fällen auch den Mut, Vorbereitetes nicht zum Einsatz kommen zu lassen und den (Unterrichts-)Plan spontan zu verändern.

Eine weitere Aufgabe der anleitenden Person besteht darin, deutlich zu machen, dass es sich bei der einleitenden Erzählung um ein mögliches Deutungsangebot der eigenen Erlebnisse handelt, neben dem auch Raum für andere Deutungen bleiben muss. Fehlt diese Transparenz, droht die Deutungshoheit der Schüler:innen verloren zu gehen und die notwendige Möglichkeit einer Distanzierung von angebotenen Deutungen nicht mehr möglich zu sein.

Im Blick auf die Prinzipien Gilsdorfs können also das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit, das Prinzip der Produkt- und Prozessorientierung sowie das Prinzip der Offenheit und Transparenz leitend sein für eine Verknüpfung von Übungen mit biblischen Erzählungen, die dem Kern erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernens entspricht.

Grundsätzlich bleibt aber die Frage offen, ob die Generierung einer „Strukturähnlichkeit“ zwischen Erlebnis und Glaubenserfahrung überhaupt möglich ist oder ob sie nicht immer zu Verkürzungen sowohl auf Seiten der Erlebnisse bei der Übung als auch auf Seiten des biblischen Textes führt. Ggfs. müsste hier umgedacht und stattdessen eine Ähnlichkeit zwischen dem Setting der Übung und dem Setting der biblischen Erzählung hergestellt werden, um eine größere Offenheit für die Erlebnisvielfalt bei der Übung und die Vielfalt an inhaltlichen (Deutungs-)Aspekten bei biblischen

Texten zu gewährleisten. So könnte die Übung als Metapher für den Text genutzt werden, wobei aber auch hier die Begrenztheit einer Metapher beachtet werden müsste. Denn wenn eine Übung als Metapher für eine Erzählung dienen soll, so bleibt sie doch immer begrenzt und es bleiben Unterschiede zwischen dem, was man abbilden will, und dem, was man konstruieren kann.

Eine vom ersten Vorschlag Roths abweichende Möglichkeit, wie der Frage nach der Auswahl von Inhalten und den im Vorigen genannten Schwierigkeiten begegnet werden kann, ist die offene Durchführung einer Übung – d.h. eine Durchführung, die zunächst ohne die Hinzufügung einer biblischen Erzählung als Deutefolie für die Erlebnisse auskommt – und das Weiterarbeiten mit den aufkommenden Themen in den Folgestunden. Bei der Reflexion einer offen durchgeführten Übung herrscht auf natürliche Weise eine Bereitschaft, auf alles einzugehen, was die Schüler:innen bewegt und es können Themen zum Vorschein kommen, die bei einer Klasse oben aufliegen. Diese Themen können in den Folgestunden aufgenommen, und dabei kann auch ein Blick aus christlicher Perspektive auf sie geworfen werden. Wenn beispielsweise das Thema „Gerechtigkeit“ die Klasse bewegt, könnte mithilfe der biblischen Geschichte von den Arbeitern im Weinberg die darin zum Vorschein kommende christliche Deutung des Begriffs „Gerechtigkeit“ diskutiert werden und gegebenenfalls rückblickend auf die Übung bezogen werden. Grundvoraussetzung für die Wahl des biblischen Textes wäre hierbei eine sorgfältige Exegese dieser Texte.

Bei dieser alternativen Möglichkeit der Verbindung von Übungen bzw. Problemlöseaufgaben mit biblischen Inhalten ist allerdings darauf zu achten, dass solch eine Transferleistung manchen Schüler:innen Schwierigkeiten bereiten könnte. Des Weiteren sei angemerkt, dass eine vollkommene Offenheit bei der Durchführung von Übungen schon durch die Art der Übung eingeschränkt ist. Manche Themen werden bei einer Vertrauensübung mit höherer Wahrscheinlichkeit aufkommen, als bei einer Kommunikationsübung, und grundsätzlich sind erlebnis- und erfahrungsorientierte Übungen so angelegt, dass sie Werte wie Gemeinschaft, Vielfalt und Kooperation implizieren.⁴⁰

40 Wie bereits in Kapitel 1.2 angesprochen, gilt es zu beachten, dass sich die Lehrenden ihrer eigenen und der in den Aufgaben angelegten Werten bewusst sind und diese immer wieder mit der Freiheit der Schüler:innen, sich ganz anders zu entscheiden, ausbalanciert werden.

Reflexionsfragen

Wenn mit dem Ansatz „Sinn gesucht - Gott erfahren“ im Religionsunterricht gearbeitet wird und die Übung mit einer biblischen Geschichte eingeführt wird, können folgende Fragen bei der Vorbereitung und für die Durchführung hilfreich sein:

Bin ich mir der Erlebnisoffenheit einer Übung und der Vielfalt an Deutungsangeboten biblischer Texte bewusst?

Liegt der Fokus auf den Erlebnissen der Schüler:innen? Liegt er darauf, bestimmte Erlebnisse zu generieren?

Bin ich offen, auf unerwartete Erlebnisberichte der Schüler:innen einzugehen und meinen Unterricht daran anzupassen?

Wird für die Schüler:innen deutlich, dass die mit der Übung verknüpfte Geschichte eine Deutungsmöglichkeit für die Erlebnisse in der Übung darstellt?

Haben die Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Erlebnisse selbst zu deuten und sich ggfs. von Deutungsvorschlägen zu distanzieren?

Welche Ziele habe ich selbst als Leitungsperson mit der Übung? Wie kann in meinem Leitungsverhalten deutlich werden, dass keine Überzeugungsarbeit geleistet werden soll?

Wo liegen die Grenzen der Metapher, die in der Struktur der Übung enthalten ist?

Die subjektive Einflussnahme von Anleiter:innen

Dass die Leiter:innen einer Gruppenreflexion einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Gesprächs haben, liegt auf der Hand. Mit der Frage, wie mit dieser subjektiven Einflussnahme umgegangen werden kann, haben sich beispielsweise Roland Abstreiter, Rafaela Zwerger und Reinhard Zwerger beschäftigt. Die Selbstreflexion der anleitenden Person sowie die Entwicklung einer professionellen Haltung dieser stellen wichtige Pfeiler ihrer Überlegungen dar. Bezogen auf die Modelle der Prozessbegleitung bzw. die Reflexionsmodelle (vgl. Informationskästchen „Reflexion“), erarbeiten die drei Autor:innen ein Kontinuum der subjektiven Einflussnahme. Die unterschiedlichen Modelle werden nach der Ausprägung der potentiellen subjektiven Einflussnahme der anleitenden Person geordnet. So wird versucht, die subjektive Einflussnahme bewusst zu machen und einen Umgang mit ihr erst zu ermöglichen.

Literatur:

Abstreiter, R./Zwerger, R./Zwerger, R.: Außen handeln – Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik, 2. überarb. Aufl., Augsburg 2019.

Vorschlag 3: Die Reflexion einer Übung durch eine fragende Reflexionsrunde

Die zuletzt beschriebene Möglichkeit, biblische Texte mit Problemlöseaufgaben in Verbindung zu bringen, ähnelt dem dritten Vorschlag Roths, mithilfe einer an die Übung anschließenden „fragenden Reflexion“ die Schüler:innen zu eigenen religiösen Deutungen ihrer Erlebnisse zu führen. Auch hier sollte eine Offenheit für alles, was die Schüler:innen bewegt, herrschen und auch hier sollten deren Erlebnisse den Ausgangspunkt für anschließende Reflexionen bilden. Im Unterschied zur im Vorigen vorgeschlagenen Möglichkeit, wird den Schüler:innen hier aber keine Deutung aus christlicher Perspektive an die Hand gegeben, mit der sie sich auseinandersetzen. Vielmehr sind die Schüler:innen selbst diejenigen, die ihre Erlebnisse religiös deuten ohne dabei „Deutungshilfen“ zu bekommen. Dies setzt eine gewisse religiöse Deutungskompetenz voraus. Kritisch ist hierbei anzumerken, dass die Deutungen der Schüler:innen so zwar vor allem als persönlich bedeutsam beschrieben werden können, aber keine Einordnung der eigenen Deutung in größere Zusammenhänge möglich ist. Hier ist die Lehrperson herausgefordert, die Deutungen der Schüler:innen miteinander ins Gespräch zu bringen, damit die persönliche Deutung nicht verabsolutiert wird. Dabei kann das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit als ein hilfreiches Werkzeug für die Begegnung mit der Schwierigkeit der Verabsolutierung herangezogen werden.

Wie bei allen fragenden Reflexionsrunden, in denen die anleitende Person stark mitbestimmt, in welche Richtung sich das Gespräch bewegt, ist es auch hier notwendig, dass die Lehrperson sich dieser subjektiven Einflussnahme bewusst ist und die eigenen Werte und Überzeugungen reflektiert. (Vgl. hierzu das Literaturkästchen „Die subjektive Einflussnahme von Anleiter:innen“.)

Des Weiteren ist – wie Roth in ihrem Artikel bereits anmerkt – zu beachten, dass die eigene religiöse Deutung von Erlebnissen auch sehr persönlich sein kann und auf passende Reflexionsformate zu achten ist. Auch eine fragende Reflexion muss nicht nur in der großen Gruppe stattfinden, sondern kann auch Kleingruppenphasen oder schriftliche Phasen beinhalten.

Vorschlag 2: Die Bereitstellung einer Bandbreite von Deutungsangeboten für das eigene Erlebnis

Der zweite Vorschlag Roths, eine große Bandbreite an (sprachbildlichen) Deutungsangeboten zur Deutung der eigenen Erlebnisse bereitzustellen, sei vor allem den Lehrpersonen angeraten, die die Übung bereits mit mehreren Gruppen durchgeführt

haben. Denn umso öfter man eine Übung mit unterschiedlichen Gruppen durchführt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass man als Lehrkraft eine große Bandbreite der Erlebnisse antizipieren und entsprechend eine große Auswahl an Deutungsangeboten bereitstellen kann.

Bei dieser Art der Verbindung von Erlebnis und Inhalt ist von Vorteil, dass die Schüler:innen sich selbst für eine biblische Deutung ihrer Erlebnisse entscheiden können. Außerdem können biblische Sprachbilder Ausdruckshilfe für Erlebtes sein und gleichzeitig mit eigenen Bildern und Erlebnissen inhaltlich ausgefüllt werden. So kann ein Bezug zur biblischen Sprache hergestellt werden und in der Bibel genutzte Symbole besser eingeordnet und verstanden werden.

Eine weitere Möglichkeit, die gegebenenfalls dazu führt, dass biblische Texte oder Wörter inhaltlich gefüllt werden, ist die Wahl von Orten, die zu diesen Texten oder Wörtern passen, weil die Texte an diesem Ort ausgesprochen anders wahrgenommen werden können. So könnte beispielsweise die Bergpredigt auf einem Berg vorgelesen werden oder Psalm 104 auf einem erklimmenen Berggipfel.⁴¹

Wenn nun noch ein Blick auf die erste und zweite Dimension Roths geworfen wird, so kann bei einem Abgleich mit dem Bildungsplan an Beruflichen Schulen festgehalten werden, dass die Beachtung dieser Dimensionen bei erlebnis- und erfahrungsorientierten Arbeitsweisen im Religionsunterricht an Beruflichen Schulen von Bedeutung sein kann. Wenn der Fokus bei erlebnis- und erfahrungsorientierten Übungen auf soziale Erfahrungen in der Gruppe gelegt wird, kann ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen geleistet werden und wenn der Fokus auf bedeutsame Erlebnisse gerichtet wird, kann eine Sensibilisierung für Wert- und Sinnfragen stattfinden. Beides wird im Bildungsplan

41. Einen ähnlichen Ansatz wählt beispielsweise Hermann Brünjes mit seinem Konzept „Bibel erleben“. Er schlägt vor, in eine gründlichen Exegese eines biblischen Textes Fragen bezüglich der Personen, der zeitlichen Abfolge und der Orte einzuschließen, um passende Orte oder einen passenden Rahmen für die Erzählung zu finden. Die von ihm vorgeschlagenen Fragen lauten: Wer handelt bzw. sagt wann etwas und wo geschieht es? Vgl. Brünjes, H.: Bibel erleben. Wege und Stationen mit biblischen Texten. Ein Werkbuch, Neukirchen-Vluyn 2011, hier: S. 104.

Reflexionsfragen

Wenn mit dem Ansatz „Sinn gesucht - Gott erfahren“ im Religionsunterricht gearbeitet wird und die Übung mit einer fragenden Reflexionsrunde oder der Bereitsstellung einer Bandbreite von Deutungsangeboten ergänzt werden soll, so können folgende Fragen bei der Vorbereitung helfen:

Wie ausgeprägt ist die religiöse Deutungskompetenz der Schüler:innen?

Können zusätzliche Deutungsangebote gemacht werden?

Bin ich mir meiner subjektiven Einflussnahme bei der Reflexion bewusst?

Welche Reflexionsformate passen zu den Bedürfnissen der Schüler:innen bzw. ihrer Bereitschaft, Persönliches zu teilen?

Welche (biblischen) Deutungsangebote könnten für die Deutung der Erlebnisse der Schüler:innen hilfreich sein? Wird eine große Bandbreite abgedeckt?

für das Fach „Evangelische Religion“ an Berufsschulen oder am Beruflichen Gymnasium,⁴² explizit gefordert.

Im Gegensatz zur dritten Dimension, in der die Übungen mit bestimmten Inhalten verknüpft werden, implizieren die ersten beiden Dimensionen außerdem eine prinzipielle Offenheit für die Erlebnisse und aufkommenden Themen der Schüler:innen und die Schwierigkeiten, die aufkommen, wenn bestimmte Inhalte mit bestimmten Erlebnissen verknüpft werden sollen, treten hier nicht zutage. Gleichzeitig ist hierbei die Möglichkeit, die Glaubenserfahrungen anderer als Deutefolie für eigene Erlebnisse zu nutzen, nicht vorhanden. Wenn die eigenen Erlebnisse spirituell oder aus dem eigenen Glauben heraus gedeutet werden, so kann dies nur ohne äußere Impulse geschehen. Mithilfe der zweiten Dimension kann aber zumindest eine Offenheit für religiöse Themen und auch christliche Glaubensinhalte entstehen, die für die religiöse Bildung der Schüler:innen grundlegend sein kann.

42 Vgl. hierzu: Lehrplanheft 3/2003, „Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre“. Abrufbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E234858783/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/Is-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/bs/bs_allg/BS-Allg-Faecher_Ev-Religionslehre_03_2003%20.pdf. (letzter Zugriff: 08.06.21).

3.1.2 Erlebnispädagogik und Spiritualität

Praxisbeispiel

Die exemplarische Übung, die im Folgenden leicht verändert und verkürzt dargestellt wird, ist im Buch „Erlebnispädagogik und Spiritualität“ von Albin Muff und Horst Engelhardt zu finden.⁴³

SYMBOLSPRACHE FLUSS

Mithilfe der Beobachtung eines Flussverlaufes und den alltagssprachlichen Metaphern, die hieraus bereits abgeleitet wurden, soll über markante Erlebnisse in der Vergangenheit nachgedacht werden.

Charakter

Assoziationsübung

Alter

Ab ca. 15 Jahren

Gruppengröße

Bis ca. 15 Personen

Dauer

variabel

Ort

An einem beliebigen Ort in der Nähe eines Baches oder Flusses

Material

große Papierblätter zum Zeichnen; Farben und Stifte; Zusammenstellung der „Sinn-sprüche Fluss“ auf einem Plakat oder auf auszuteilenden Blättern

Anleitung:

„Vergleichen Sie Ihr bisheriges Leben mit einem Fluss. Überlegen Sie, welche Quellen Ihr Leben speisen, wo es Stromschnellen, Wasserfälle oder gemächliche Flussabschnitte gab. Denken Sie auch an künstliche Bauten wie Wehre, Kanäle, Schleusen oder Brücken. Lesen Sie die Stichworte auf den ausgelegten Karten und suchen Sie eventuell weitere passende Wortspiele aus der Umgangssprache. Zeichnen Sie Ihren Lebensfluss mit den bereitgelegten Farben und Stiften. Markieren Sie wichtige Stationen oder Abschnitte im Lebensfluss. Tauschen Sie sich mit anderen aus.“

⁴³ Vgl. Muff, A./Engelhardt, H.: Erlebnispädagogik und Spiritualität. 52 Anregungen für die Gruppenarbeit, 2., überarb. Aufl., München 2013.

Hintergrund

Die einprägsame Wirkung von Bächen und Flüssen auf das menschliche Wahrnehmen und Empfinden zeigt sich deutlich in der Vielzahl sprachlicher Symbole, sogenannter Metaphern, im Alltag. In allen Lebensbereichen tauchen diese symbolischen Redewendungen auf.

Anstöße zum Nachdenken

- gedankliche Verbindungen zu Flüssen
- persönliche Erinnerungen und Erlebnisse
- Wirkungen der Symbolsprache

Erfahrungen

Die Übung kann heftige Gefühle auslösen - wie übrigens alle Methoden, bei denen man über markante Ereignisse in der Vergangenheit nachdenkt. Die Wirkung der Symbolsprache kann sehr stark sein. Bei traumatisierten Menschen kann es passieren, dass ins Unterbewusstsein verdrängte Erinnerungen an schlimme Erlebnisse aus der Vergangenheit plötzlich wieder bewusst werden. Aus diesem Grund sollten sich alle, die diese Übung einsetzen wollen, selbstkritisch fragen, ob und wie sie mögliche heftige Reaktionen auch angemessen und verantwortungsbewusst aufgreifen und bearbeiten können.

Sinnsprüche Fluss

ausufern

Brücke, Brücken bauen, überbrücken, Brückenkopf

einbuchten

fließen, abfließen, dahin fließen

Flow (psychologischer Fachbegriff für selbstvergessenes Tun)

Fluss (des Lebens), Abfluss, Spielfluss, Zahlungsfluss

im Trüben fischen

in einem Boot sitzen

Kanal, Fernsehkanal, kanalisieren

Kaskade (von Vorwürfen)

mitreißen, sich mitreißen lassen

Mühle, Tretmühle, Zwickmühle

münden, Mündung, Einmündung, Gewehrmündung

Pegel

plätschern, dahin plätschern

Quelle (der Freude, Hoffnung), quellen, überquellen

reden wie ein Wasserfall

rinnen, zerrinnen (zwischen den Fingern), Rinnsal

Schwemme, schwemmen, überschwemmen (mit Nachrichten etc.)

sich treiben lassen, sich wehren

Strom, elektrischer Strom, Geldstrom, strömen, zusammenströmen, (politische)

Strömungen

tauchen, abtauchen, eintauchen etc.

Theoretischer Hintergrund

Die beiden in der katholischen Kirche verwurzelten und in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätigen Erlebnispädagogen Albin Muff und Horst Engelhardt stellen in ihrem Buch „Erlebnispädagogik und Spiritualität“ 52 Anregungen für die Arbeit mit Gruppen zusammen. Die 52 Übungen werden dabei in die Kategorien „Natur erleben“ und „Spurensuche“ unterteilt.

Während die erste Kategorie 36 Übungen enthält, sind bei letzterer 16 zu finden. Dies deutet darauf hin, dass die Natur eine bedeutende Rolle für die Arbeit der beiden Autoren spielt. In ihrem Einleitungsteil wird deutlich, dass sie davon ausgehen, dass Gott besonders gut in der Natur erfahren werden kann. Dies wird auf biblische Erzählungen zurückgeführt, in denen Gott beispielsweise im Säuseln des Windes wahrgenommen wird oder sich in Form von Feuer (brennender Dornbusch) zeigt.⁴⁴ Gleichzeitig gehen Muff und Engelhardt aber auch davon aus, dass neben Natur- und Selbsterfahrung auch durch das Erleben von Zusammenhalt und Gemeinschaft im Rahmen erlebnispädagogischer Übungen Gotteserfahrungen ermöglicht werden können.

Dabei verweisen sie darauf, dass die Deutung solcher Natur-, Selbst- und Gemeinschaftserlebnisse als Gotteserfahrungen dem Einzelnen überlassen bleiben müsse. Des Weiteren verweisen sie darauf, dass spirituelles Erleben seine Grenzen hat und sich nur bedingt planen lässt, was sie vor allem auf das Zusammenwirken verschiedenen Faktoren wie Einstellungen und Verhaltensweisen der Leitungskräfte oder die (Un-)Befangenheit der Teilnehmer:innen zurückführen.

Wenn nun ein Blick auf die vorgestellten Übungen geworfen wird, können neben der Differenzierung „Natur erleben“ und „Spurensuche“ noch weitere Differenzierungen ausgemacht werden. Der Teil „Natur erleben“ ist in sieben unterschiedliche Naturräume unterteilt, in denen die vorgeschlagenen Übungen durchgeführt werden können: die Naturräume Fluss, Meer, Fels, Berg, Wald, Wüste und See. In einem einleitenden Teil wird die symbolhafte Bedeutung dieser Naturräume allgemein und auch bezogen auf religiöse Traditionen, allen voran christlichen Traditionen, knapp beschrieben und mithilfe einer Tabelle auf das „spirituelle Potential“ der Räume verwiesen.

Zentrale Bestandteile der Übungen in diesen Naturräumen sind Beobachtungen der Natur, die – manchmal mithilfe von Arbeitsanweisungen, Fragen, Texten, Zitaten, kreativen Ausdrücken o.Ä. – abstrahiert und in ihrer Symbolhaftigkeit auf das eigene Leben bezogen werden und zum Nachdenken über Wert- und Sinnfragen anregen können.⁴⁵ Häufig spielt der Naturraum aber auch in seiner unterstützenden Wirkung von Texten und nicht als Beobachtungsraum eine wichtige Rolle. So wird beispielsweise versucht, Bibeltexte „zum Sprechen zu bringen“, indem sie an passenden Orten gelesen werden.

44 Sabine Lang (Diplom-Pädagogin) und Gregor Rehm (u.a. Theologe und Erlebnispädagoge), die bereits einige Texte zur theoretischen Fundierung von Erlebnispädagogik im religiösen Kontext verfasst haben, legen der Annahme, dass Gott in der Natur und in der Begegnung mit anderen Menschen erfahren werden kann, in ihrem Aufsatz „Erleben glauben lernen – Sinnsuche zwischen Anpassung und Abenteuer“ Paul Tillichs Symboltheorie zugrunde: Weil Gott das Sein selbst ist, ist alles Existierende mit ihm verbunden und Gott in der Wirklichkeit der Welt, die den Rahmen für menschliches Verstehen bildet, symbolisch zu entdecken. Der Bereich der Schöpfung dient folglich als „gigantisches Symbol“, das von Gott spricht, vgl. Lang, S./Rehm, G.: Erleben glauben lernen – Sinnsuche zwischen Anpassung und Abenteuer“, in: Ferstl, A. et al. (Hgg.): Erlebnispädagogik: Quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer, Augsburg, 2014, S. 129-139. Hier sei angemerkt, dass bei einem solchen Ansatz umstritten bleiben muss, welche Symbole aus der Natur für das Göttliche gewonnen werden können bzw. was genau solche Symbole über Gott aussagen (können).

45 Auch Sabine Lang und Gregor Rehm sehen eine wichtige Aufgabe spirituell ausgerichteter erlebnispädagogischer Übungen darin, Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Auseinandersetzung mit Sinnfragen zu ermöglichen, die sie – basierend auf dem Modell der Glaubensstufen James Fowlers – als Teil der spirituellen Entwicklung und damit der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen betrachten, vgl. a.a.O., S. 129-139.

Die Rubrik „Spurensuche“ ist zunächst thematisch unterteilt. Es finden sich Übungen zur Spurensuche um konkrete Personen (Franz und Klara von Assisi, Apostel Paulus) sowie um Personengemeinschaften (Juden und jüdisches Leben in Mitteleuropa, Jakobspilger, Dorfgemeinden und städtische Gemeinden). In erster Linie geht es darum, kulturell Geprägtes zu erkunden und in der Auseinandersetzung damit eigene Bedeutungsableitungen zu entwickeln. Kulturell geprägt sind beispielsweise Orte wie der Monte Subasio, der dem Heiligen Franziskus als Rückzugsort diente, genauso wie Kirchenräume oder einfache Dörfer und Städte. Medien der Spurensuche können aber auch Geschichten über Personen, Symbole oder durchzuführende Rituale sein. Zentrale Ziele sind in jedem Fall die Entdeckung von Symbolhaftem, ein tieferes Verständnis dessen und die Übertragung von Symbolen auf das eigene Leben.

Die Autoren dieses Ansatzes verfolgen also das Ziel, mithilfe des symbolischen Gehalts natürlicher oder kultureller Medien Raum für spirituelle Erfahrungen bei den Teilnehmenden zu schaffen und setzen dabei auf die persönlichen Erlebnisse und Bedeutungsableitungen der Teilnehmenden genauso wie auf die Orte und Aktivitäten in der Natur und in kulturell geprägten Räumen.

Diskussion

Mit dem Fokus auf die Natur und kulturell geprägten Orten als Wirkungsraum spielt vor allem die Sinneserfahrung der Teilnehmer:innen eine große Rolle bei diesem Ansatz. Durch explorative Tätigkeiten und den Einsatz des Körpers und der Sinne wird eine unmittelbare Auseinandersetzung mit Natur und kulturellen Gütern möglich. Insofern spielt das Prinzip der „Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit“ des Lernens hierbei eine große Rolle.

Naheliegender ist die mit dem Fokus auf Naturräume und besondere kulturell geprägte Räume einhergehende Herausforderung, diesen Ansatz in der Schule zu übernehmen, da hierfür genügend Zeit einzuplanen ist. Eine einzelne Religionsstunde würde diesem Ansatz nicht gerecht und es müssten andere Räume an der Schule für ein solches Lernen gefunden werden.⁴⁶ Hier kann des Weiteren angemerkt werden, dass gerade der Faktor Zeit auch eine bedeutende Rolle für die Intensität der Wahrnehmung der Natur oder der kulturell geprägten Orte spielt. Damit solche Räume „wirken können“ müssen die Teilnehmer:innen sich vor allem auf sie einlassen. Gegebenenfalls muss das Zur-Ruhe-Kommen, die achtsame Wahrnehmung des Umfelds und damit das Ankommen im Moment erst eingeübt werden, damit Schüler:innen aus den vorgestellten Übungen auch intensive Eindrücke – die ggfs. in ihnen Reflexionsprozesse auslösen – mitnehmen können.

Auffällig ist in diesem Kontext auch die hohe Anforderung an die Teilnehmer:innen, den eigenen Denkprozess alleine zu durchschreiten und den Transfer von in der Umgebung Wahrgenommenem und im eigenen Leben Wahrgenommenem (Lebensgeschichte) eigenständig zu leisten. Zusätzlich zu einer hohen Wahrnehmungskompetenz der Umwelt geht hiermit also auch eine hohe eigene Motivation zum selbstständigen Denken einher genauso wie eine hohe Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit, mit Symbolen umzugehen bzw. sie zu verstehen, zu übertragen und selbst Symbole zu bilden. All diese Fähigkeiten hängen eng mit der kognitiven Entwicklung der Teilnehmer:innen zusammen und bedürfen gegebenenfalls – genauso wie die Wahrnehmungskompetenz – einer

⁴⁶ Muff und Engelhardt weisen in ihren einführenden Kapiteln ebenso darauf hin, dass eine passende Atmosphäre für die vorgestellten Übungen zu schaffen sei, wobei Ruhe und ausreichend Zeit zwei Grundvoraussetzungen für eine solche Atmosphäre darstellen, vgl. Muff/Engelhardt, Spiritualität, S. 20.

Einübung bzw. Schulung.⁴⁷ Die hohe intrinsische Motivation, die die Schüler:innen beim selbstständigen Nachdenken brauchen, dürfte außerdem die Intensität und die Authentizität des Erlebnisses bzw. der Erfahrung maßgeblich beeinflussen und muss dem oder der Anleiter:in entsprechend bewusst sein. Die Autoren Muff und Engelhardt selbst weisen im Kontext von Kirchenerkundungen darauf hin, dass Kulturprogramme nicht unbedingt zu den attraktiven Programmpunkten einer Bildungsreise gehören und der Besuch von Kirchen oder die Beschäftigung mit Kunst und Kultur deswegen gut vorbereitet werden sollten. Für eine solche Vorbereitung weisen sie beispielsweise auf die Nutzung ansprechender Medien im Vorhinein hin oder die Einbeziehung eines Gesprächspartners, der seine Lebens- und Glaubensgeschichte mit dem Ort verbindet.⁴⁸

Wenn die Schüler:innen sich aber auf die Begegnung mit der Natur oder kulturell geprägten Orten einlassen und Reflexionsprozesse durchschreiten, können – so die Erfahrung Muffs und Engelhardts – erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden sehr intensive und sehr einprägsame spirituelle Erfahrungen ermöglichen.⁴⁹ Gerade hier liegt aber auch die Möglichkeit, dass solche einprägsamen Erfahrungen verabsolutiert werden, wenn sie nicht in einen größeren Zusammenhang gebracht oder mit anderen – ggfs. konträren – Erfahrungen ins Gespräch gebracht werden. Hier kommt das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit ins Spiel: Einerseits sollen Schüler:innen beim erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernen die Freiheit haben, aus ihrem Handeln und ihren Erlebnissen eigene Bedeutungen ableiten zu können, die auch wertgeschätzt werden sollten. Hierauf legen auch Muff und Engelhardt großen Wert, wenn sie schreiben, dass die Schüler:innen selbst für die Deutung ihrer Erlebnisse (z.B. als Gotteserfahrung) verantwortlich sind und „die tiefen, oft sehr persönlichen Erfahrungen [...] [nicht] durch eine ausgiebige Besprechung der Aktion gestört oder zerredet werden [sollten].“⁵⁰ Auf der anderen Seite gilt es aber auch, den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich kritisch mit ihren eigenen Erlebnissen und Bedeutungsableitungen auseinanderzusetzen und somit einer Verabsolutierung der eigenen Erlebnisse und Bedeutungsableitungen entgegenzuwirken. Dies ist beispielsweise durch einen Austausch am Ende einer Übung möglich, die für Muff und Engelhardt selbstverständlich dazugehört. Aber auch das Format der Spurensuche eröffnet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, die eigenen persönlichen Erlebnisse und Bedeutungsableitungen mit den Erlebnisberichten und Bedeutungsableitungen anderer Personen – wie z.B. Franz und Klara von Assisi – in Verbindung zu bringen und somit in einen größeren Bedeutungszusammenhang einzuordnen.

In diesem Zusammenhang stellen sich auch theoretische Fragen wie z.B.: „Was erleben die Schüler:innen im ‚spirituellen Erlebnis‘ überhaupt?“ „Erleben sie primär, was ihnen von außen entgegenkommt oder vielmehr sich selbst?“ Im Blick auf die Zielsetzungen, die Muff und Engelhardt beschreiben (sich selbst besser verstehen, Fragen stellen, Ergebnisse bzw. Antworten auf die eigene (Lebens-)Geschichte hin deuten)⁵¹, scheint vor allem eine Beschäftigung der Teilnehmer:innen mit sich selbst und Fragen, die über Immanentes hinausgehen und auf eine mögliche Transzendenz verweisen, angestrebt zu sein. Ob hieraus nun tatsächlich eine Begegnung mit Gott als transzen-

47 Vgl. zur Entwicklung der Symbolfähigkeit bzw. des Symbolverstehens z.B. Fowler, J. W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

48 Vgl. Muff/Engelhardt, Spiritualität, S. 141.

49 Vgl. Muff/Engelhardt, Spiritualität, S. 10.

50 Muff/Engelhardt, Spiritualität, S. 21.

51 Vgl. Muff/Engelhardt, Spiritualität, S.18.

Reflexionsfragen

Wenn mit dem Ansatz „Spiritualität und Erlebnispädagogik“ im Rahmen des Religionsunterrichts gearbeitet wird, können folgende Fragen bei der Vorbereitung und für die Durchführung hilfreich sein:

Wie können die persönlichen Erlebnisse und davon abgeleitete (Be-)Deutungen der Teilnehmer:innen gewürdigt werden und die Teilnehmer:innen gleichzeitig zu einer kritischen Reflexion ihrer Erlebnisse und Bedeutungsableitungen angeleitet werden?

Wird der Durchführung der Übung genügend Zeit beigemessen, damit die Schüler:innen sich auf die Übung einlassen können?

Muss die Lerngruppe das „Zur-Ruhe-Kommen“ erst einüben und zur Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen erst noch hingeführt werden?

Wie ausgeprägt ist die Fähigkeit der Lerngruppe zur Abstraktion von Konkretem sowie zum Symbolverstehen und Bilden von Symbolen?

denter Wirklichkeit entsteht und so Antworten auf diese Fragen gewonnen werden oder die Schüler:innen sich mit sich selbst und ihren Vorstellungen vom Leben auseinandersetzen – und dabei Antworten auf Sinn- und Wertfragen finden –, sei dahingestellt. Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich außerdem die weiterreichende Frage, in welchem Verhältnis spirituelle Erlebnisse und Erfahrungen zu religiösen Erlebnissen und Erfahrungen stehen und wie (und ob) diese beiden qualifiziert werden können. Solche Fragen bedürfen noch einer grundsätzlichen theoretischen Klärung.

3.1.3 Erlebnispädagogik in der Kirche

Praxisbeispiel

Das im Folgenden kompakt vorgestellte Programm wird im Diözesemuseum in Augsburg von Ehrenamtlichen der Initiative „Erlebnispädagogik in der Kirche“ angeboten und umgesetzt und ist ausführlich im 2017 in der zweiten und erweiterten Auflage erschienenen Buch „Klassenzimmer Kirche. Augsburgener Kirchen als Lernort“ beschrieben.⁵²

BISCHOF ULRICH: LEBEN & WIRKEN

Eine interaktive Führung durch das Diözesemuseum in Augsburg und Teile des hohen Doms soll Grundschulkindern die Möglichkeit geben, die Welt, das Leben und Wirken des Bischofs Ulrich selbst zu erkunden.

Charakter Erlebnispädagogische Kirchenführung	Dauer Ein Schultag
Alter Grundschulkindern der Klasse 3 und 4	Ort Diözesemuseum Augsburg, Hoher Dom Augsburg
Gruppengröße Je nach Klassenstärke variabel	Material Wird von den Durchführenden bereitgestellt

Ablauf:

Erster Teil: Orientierung und Zeitreise:

Die Kirchenführer:innen treten den Kindern von Anfang an in klerikalem Gewand gegenüber, als Mitarbeiter:innen des Bischofs Ulrich etwa aus dem Jahr 950. Weil das schon über ein Jahrtausend her ist, begeben sich die Schüler:innen zunächst auf eine Zeitreise. Dazu ist ein großer Stadtplan aus Teppichen mit wichtigen Gebäuden aufgebaut: Stadttore, Rathaus, Perlachturm, Dom, Ulrichsbasilika und der Hotelturm. Blaue Bänder flankieren als Lech und Wertach die Innenstadt und gelbe Wegweiser zeigen in Richtung der damaligen

⁵² Vgl. Pätzelt, Ute (Hg.): Klassenzimmer Kirche. Augsburgener Kirchen als Lernort, 2., erw. Aufl., Augsburg 2017.

Nachbardörfer. Zunächst orientieren sich die Kinder und die Zeitreise beginnt, indem ein Gebäude nach dem anderen vom jüngsten bis zum ältesten entfernt wird. Die Stadtfläche wird verkleinert und es bleibt nur noch die kleine Insel rund um den Dom. Die Kinder erzählen daraufhin von ihren Vorstellungen darüber, wie das Leben damals vermutlich ausgesehen hat. Die Kinder bekommen nun zum Anziehen ein einfaches Leinengewand und einen Strick als Gürtel.

Zweiter Teil: Das Leben des Bischofs Ulrich

Nun begegnen die Kinder der Person Ulrich: Er steht ihnen aufgebaut als lebensgroße Figur gegenüber. Die nun folgende Erzählung berichtet von seiner Kindheit und Jugend.

Die Weihung zum Bischof wird verdeutlicht, indem zusammen mit den Kindern die bischöflichen Insignien an die Figur angebracht werden.

Bischof Ulrich war caritatives Wirken sehr wichtig. Er hat versucht, am Leben seiner Schutzbefohlenen Anteil zu nehmen, es zu ordnen und ggfs. etwas einfacher und besser zu machen. Verdeutlicht wird dies an der Armenspeisung in der Suppenküche, wobei die Kinder überlegen, aus was die Suppe gemacht sein könnte, und an der Erzählung, dass Bischof Ulrich nur mit einem Ochsenkarren unterwegs war.

Dritter Teil: Bildung zur Zeit Ulrichs

Die Kinder erfahren von den Bildungsverhältnissen zur Zeit des Bischofs Ulrich und lernen durch ein Lege- und Lesespiel, wie unterschiedlich die Begriffe im Althochdeutschen und Lateinischen sich im Vergleich zu den heutigen Wörtern anhören.

Vierter Teil: Politische Unruhen

Durch einen Alarm und den Ritt auf Steckenpferden werden die Kinder zu Kämpfenden in der „Schlacht auf dem Lechfeld“ und vertreiben die ungarischen Gegner mit lautem Geschrei. Anschließend wird ein Bild im Museum über das Ereignis betrachtet, auf dem auch Bischof Ulrich zu sehen ist, und die Geschichte erzählt. Grund für die Bewahrung der Stadt war u.a. die Stadtmauer, die – von Bischof Ulrich angestoßen – zuvor verstärkt und erhöht worden war. Die Kinder bauen eine Modellmauer selbst auf und überlegen, wie diese am stabilsten gestaltet werden kann.

Fünfter Teil: Die Ehrung Bischof Ulrichs: Der Ulrichsdenar

Es wird erzählt, dass Bischof Ulrich für seinen Weitblick und die Verstärkung der Stadtmauer damit belohnt wurde, dass in seiner Stadt eigene Silbermünzen geprägt werden durften, der „Ulrichsdenar“, was zum Wohlstand der Stadt beitrug. Die Kinder prägen nun selbst solche Münzen aus Silberfolie mithilfe eines Handpräggeräts und nehmen diese Münzen mit.

Sechster Teil: Zurück in die Gegenwart

Der Stadtplan kommt wieder in den Blick und die Schüler:innen werden mit einer komprimierten Erzählung über die Entwicklung der Stadt nach Bischof Ulrich und der damit wieder wachsenden Stadt wieder zurück in die Gegenwart

Kompetenzen

Lehrplan PLUS HSU 3/4

- 4.2 Dauer und Wandel
- 4.3 Fakten und Fiktion
- 5.1 Räume wahrnehmen und sich orientieren

Lehrplan PLUS ev. Religion 3/4

- LB 8: Das Evangelium der Bibel als befreiende Botschaft wahrnehmen

LehrplanPLUS kath. Religion 3/4

- LB 7: Die Zuwendung Jesu zu den Menschen - Botschaft vom Reich Gottes

LehrplanPLUS Ethik 3/4

- 3.2 Merkmale der Religionen in unserer Gesellschaft verstehen

Theoretischer Hintergrund

Mit der Idee, Kirchen und alles, was es in ihnen zu entdecken gibt, als Lernorte für Schüler:innen zu nutzen, wurde die Initiative „Erlebnispädagogik in der Kirche“ im Jahr 1999 zunächst in sehr kleinem Format – angestoßen durch Pfarrerin Uta Nicolai und getragen durch das Evangelische Bildungswerk Augsburg – ins Leben gerufen. Inspiriert wurde die Arbeit dieser Initiative durch die Angebote des „St Albans Abbey Education Centre“ in London. Dort werden in den Räumen der Kathedrale St. Alban Bildungsprogramme für Kinder- und Jugendliche in allen Altersstufen und darüber hinaus auch Programme für Erwachsene angeboten. Das St Albans Abbey Education Centre beschreibt auf seiner Internetseite die Arbeit mit Schulklassen in der Kirche wie folgt:

„Using role play, artefacts, experiential learning and the building itself, pupils encounter the stories and history of St Albans Cathedral and learn in new and inspiring ways through a variety of trails and workshops.“⁵³

Durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernmöglichkeiten und Methoden der Theaterpädagogik sollen also die Lernpotentiale des (geschichtlich gewachsenen) Kirchenraums genutzt werden. In Augsburg richten sich die angebotenen Programme, die von 50 Freiwilligen etwa 300-mal pro Jahr durchgeführt werden, vor allem an Grundschüler:innen der dritten und vierten Klasse. Angestrebt wird auch hier ein Lernen in Kirchenräumen oder kirchennahen Räumen und mithilfe derer Potentiale. Dabei werden Lehrplananforderungen für die dritte und vierte Klasse berücksichtigt und die Programme so gestaltet, dass geforderte Kompetenzen ausgebildet werden. Das Angebot reicht hierbei von mathematischem Lernen – wobei beispielsweise Messungen durchgeführt oder geometrische Figuren kennengelernt werden – über musikalisches Lernen, bis hin zu geschichtlichem und ethisch-religiösem Lernen – wobei beispielsweise das Kloster als Schreibstube des Mittelalters entdeckt wird oder der Augsburger Religionsfrieden zum Thema gemacht wird. Viele Programme sind auch fächerübergreifend gestaltet, sodass die Ausbildung von Kompetenzen aus unterschiedlichen Fachbereichen angestrebt wird. Genutzt werden hierfür unterschiedliche Kirchen in Augsburg und kirchennahe Gebäude, die auch unterschiedliche Geschichten und Lernpotentiale mit sich bringen. Zu den Kirchen gehören beispielsweise die Evangelische Kirche St. Ulrich oder der Augsburger Dom.

Dieses Lernen im „Klassenzimmer Kirche“ – so der Titel der Dokumentation der Arbeit – geschieht, wie es die Stadtdekanin Susanne Kasch im Vorwort beschreibt, „spielerisch, kreativ und selbstor-

53 <https://www.stalbanscathedral.org/about-school-visits>. (letzter Zugriff: 01.06.2021).

ganisiert in einer besonderen Atmosphäre“⁵⁴. Durch das Involvieren von Emotionen, durch sinnliche Erfahrungen, durch Vernetzung von Informationen und das Anwenden des Gelernten soll ein „Lernen durch Erleben“ ermöglicht werden, woran deutlich wird, was unter „Erlebnispädagogik“ in diesem Kontext verstanden wird.⁵⁵

Wie die neun unterschiedlichen Programme, die in den Augsburger Stadtkirchen angeboten werden, entwickelt wurden und ob hierbei bestimmten Kriterien gefolgt wurde, ist der Dokumentation „Klassenzimmer Kirche“ nicht zu entnehmen. Dass die Programme aber von pädagogisch ausgebildeten Personen geprägt sind und auch im Gespräch mit Lehrer:innen sowie Vertreter:innen des Schulamtes weiterentwickelt werden, wird im Vorwort deutlich. Darüber hinaus wird an ebendieser Stelle auch ersichtlich, dass die Entwicklung neuer Themenfelder auch theologisch begleitet wird.

Diskussion

Beim Ansatz „Erlebnispädagogik in der Kirche“ geht es also, anders als bei den vorhergehenden Ansätzen nicht darum, Raum für eigene spirituelle oder religiöse Erfahrungen der Schüler:innen zu schaffen oder ihnen die Möglichkeiten zu eröffnen, ihre eigenen Erlebnisse religiös zu deuten. So kann die Frage gestellt werden, inwiefern man hierbei nun von erlebnis- und erfahrungsorientiertem, *religionsbezogenem* Lernen sprechen kann.

Wenn man die neun Programme, die einem Projekttag ähneln, genauer betrachtet, wird deutlich, dass die Verbindung der Programme mit Religion vor allem durch den Kirchenraum selbst als Ort des Lernens hergestellt wird. Denn durch das Lernen unterschiedlicher Inhalte, die mit der Geschichte oder Gestalt der Kirchenräume in Verbindung stehen, wird die Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht. Er kann so (neu) kennengelernt werden als ein Ballungsraum von kulturellem und religiösem Wissen sowie als ein geschichtlich geprägter Ort. So können auch Schüler:innen, die sonst wenig mit dem christlichen Glauben und der Kirche zu tun haben, einen Zugang zu Kirchen entwickeln, ohne dass sie sich mit christlichen Glaubensgemeinschaften identifizieren oder an den Ritualen der Gemeinschaft teilnehmen müssen, und es kann eine gewisse Vertrautheit mit Kirchengebäuden entstehen. Hermann Köhler, der bis 2020 Bildungsreferent der Stadt Augsburg war, spricht in diesem Zusammenhang davon, dass durch die Programme möglicherweise eine Wertschätzung des kulturellen Erbes der Religionen in der Stadt Augsburg entstehen könne und sie somit sogar einen unverzichtbaren Beitrag zur Friedensstadt Augsburg leisteten.

Religionsbezogen kann das Lernen in den Augsburger Kirchenräumen aber auch dadurch sein, dass religionsbezogene Inhalte gelernt werden und das Erlernen von im LehrplanPLUS – dem Lehrplan für Grundschulen in Bayern – geforderten Kompetenzen ermöglicht wird. So wird beispielsweise anhand der Erkundung des Lebens und Wirkens des Bischofs Ulrich, der unter anderem stark caritativ wirkte, deutlich, wie sich Gottes- und Nächstenliebe im Alltag verwirklichen lassen. Damit wird beispielsweise den im Lernbereich 7 des LehrplanPLUS für katholische Religionslehre geforderten

54 Pätzl, Klassenzimmer, S. 2.

55 Diese Informationen finden sich in einer Powerpoint-Präsentation über „Erlebnispädagogik in der Kirche“ auf der Internetseite des Evangelischen Forums Annahof: https://www.annahof-evangelisch.de/system/files/dateien/prasentation_erlebnispaedagogik_in_der_kirche.pdf. (letzter Zugriff: 01.06.2021).

Kompetenzen entsprochen, genauso wie den im Lernbereich 8 des LehrplanPLUS für evangelische Religionslehre geforderten Kompetenzen.⁵⁶

Darüber hinaus weisen die Mitarbeiter:innen der Initiative darauf hin, dass neben dem vielfältigen Blick auf den Kirchenraum, der in allen Programmen ermöglicht wird, allen Angeboten auch ein „besonderer meditativer Moment“ gemeinsam ist. Insofern werden die Kirchenräume durch die Programme auch immer ein Stück weit als Orte der Stille, des Sich-Besinnens und der Ausrichtung auf Transzendentes präsentiert.

Wenn der Religionsbezug also vor allem durch das Entdecken von religiösen Inhalten und Kirchenräumen entsteht, inwiefern spielt die Erlebnispädagogik bzw. ein erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen hierbei eine Rolle?

Das Verständnis der Initiator:innen und Mitarbeiter:innen von Erlebnispädagogik zeigt, welche der Prinzipien Gilsdorfs für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen hier eine übergeordnete Rolle spielen. Wie dem Vorwort der Dokumentation „Klassenzimmer Kirche“ zu entnehmen ist, geht es um eine spielerische, kreative und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den Themen im Rahmen der Programme. Im Zentrum steht also das Prinzip der Ganzheitlichkeit und Unmittelbarkeit des Lernens, das mithilfe von unterschiedlichsten Methoden umgesetzt wird. Zentral sind hierbei vor allem Methoden aus der Theaterpädagogik, die sich der Vorstellungskraft der Kinder bedienen, um den Lerngegenstand lebendig und greifbar bzw. erlebbar zu machen, und Methoden, die auf die Selbsttätigkeit der Kinder beim Lernen setzen. Hierzu gehört beispielsweise das eigene Herstellen eines Produkts oder Tätigkeiten wie das eigenständige Ausmessen des Kirchenraums.

Wenn nun aber die weiteren Prinzipien Gilsdorfs in den Blick genommen werden, wird deutlich, dass sich das Verständnis von Erlebnispädagogik bei diesem Ansatz auf das Prinzip der

Das Projekt als Format für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen an Schulen

Das „Klassenzimmer Kirche“ wird in einem projektartigen Format realisiert. Dass das Projektformat viele Möglichkeiten erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens bietet, zeigt Rüdiger Gilsdorf am Projekt „Pilgrims '92“, das 1992 in der Bowman Elementary School in Lexington, Massachusetts von Steven Levy und Debbie O'Hara ins Leben gerufen wurde. Das Schuljahr einer vierten Klasse beginnt in diesem Projekt mit einem leeren Klassenzimmer: Genauso wie der einst die Pilgerväter vor der Aufgabe standen, sich in der neuen Welt eine Existenz aufzubauen, so stehen die Schüler:innen dieser Klasse vor einer langen Reihe von Aufgaben und Problemen, die sich im beginnenden Schuljahr ergeben werden. Genauso wie die Pilgerväter stellen sie sich zunächst die Frage nach der Beschaffung ihrer materiellen Grundlagen und es werden Überlegungen bezüglich des Einrichtungskonzepts des Klassenzimmers angestellt. Über ein Schuljahr hinweg wird die Schulklasse von ihren beiden Lehrkräften beratend begleitet und mithilfe der täglichen vier Phasen des Unterrichts strukturell unterstützt: Einer thematischen Einheit am Morgen folgt eine Einheit zum Erlernen von Fähigkeiten, eine Lektüreinheit und eine Praxiseinheit. Diese Einheiten sind wechselseitig aufeinander bezogen und geben einander Sinn und Bedeutung.

Literatur:

Gilsdorf, R.: Die Konzepte Abenteuer und Projekt. Über die Prinzipien erfahrungsorientierten Lernens, in: Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht, 71 (2003), H. 2, S. 5-10,

56 Unter den Kompetenzen für den Lernbereich 7 des Lehrplans für katholische Religionslehre findet sich beispielsweise folgende: „Die Schülerinnen und Schüler erschließen Lebensbilder von Menschen, die sich im Sinne des Reiches Gottes einsetzen, und stellen an Beispielen dar, wie sich Gottes- und Nächstenliebe im Alltag verwirklichen lassen.“ Im Blick auf die Kompetenzen für den Lernbereich 8 des Lehrplans für evangelische Religionslehre kann folgende Kompetenzbeschreibung ausgemacht werden: „Die Schülerinnen und Schüler nehmen im schulischen und außerschulischen Umfeld wahr, wie evangelische und katholische Christen gemeinsame Ausdrucksformen ihres Glaubens finden, und bringen eigene Gedanken dazu ein.“ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/evangelische-religionslehre>; <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/katholische-religionslehre> (letzter Aufruf: 05.11.2021)

Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit beschränkt. Das wird vor allem am Prinzip der Offenheit deutlich, das viele der anderen Prinzipien miteinschließt. Durch das ausgearbeitet Curriculum bzw. Programm, dem gefolgt wird, fehlt diese Offenheit. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler bei den Programmen selbsttätig sind, können sie deren Verlauf nicht beeinflussen. Dadurch fehlt den Programmen über die Offenheit hinaus auch der Ernstcharakter im Sinne des Prinzips „Intensität und Risiko“. Weil die Schüler:innen Entdecker von im Kirchenraum oder in der Geschichte des Kirchenraums verstecktem Wissen sind und bestimmte zu lernende Inhalte und Fähigkeiten vorab festgelegt sind, tritt außerdem auch die Werteentdeckung sowie die durch Reflexionsphasen ermöglichte Ableitung eigener Bedeutungen bei diesem Ansatz in den Hintergrund.

Hinsichtlich der persönlichen Bedeutsamkeit, die den Inhalten von den Schüler:innen zugeschrieben werden könnte, könnte allerdings vermutet werden, dass durch die Nutzung der oben genannten Methoden persönliche Bedeutungsableitungen „nebenbei“ entstehen – denn was nah an einem ist, kann leicht persönlich bedeutsam werden. Dennoch fehlt der explizite Raum für die Schüler:innen, selbst zu entscheiden, was ihnen wichtig geworden ist und was sie persönlich mitnehmen – auch wenn dies durchaus möglich wäre. Bezüglich der persönlichen Bedeutsamkeit bzw. der Ermöglichung der Ableitung eigener Bedeutungen könnte der Ansatz folglich noch erweitert werden. So könnte beispielsweise am Ende gefragt werden, was die Schüler:innen im Laufe des Programms besonders überrascht hat oder ihre Positionierung zu bestimmten Themen – wie z.B. dem Augsburger Religionsfrieden – in Erfahrung gebracht werden. Auch existenzielle und theologische Fragen, die mit den Programmen einhergehen (können), könnten mehr Beachtung finden. So könnten also das Prinzip der Reflexivität der Lehrenden und Lernenden sowie das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit wichtige Korrekturen für diesen Ansatz darstellen. Abschließend bleibt im Blick auf Schüler:innen an Beruflichen Schulen vor allem die Frage offen, ob und inwiefern solch ein Ansatz auch für ältere Schüler:innen Anwendung finden könnte.

3.2 „Barfuß die Bibel entdecken“ – ein Ansatz des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens aus der Schule

Der folgende Ansatz ist im Gegensatz zu den vorhergehenden im Bereich der Schule und speziell in Bezug auf den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg entwickelt worden und folglich auf Grundvoraussetzungen und Eigenheiten des Religionsunterrichts abgestimmt.

Praxisbeispiel

Die folgende Übung, die für diese Darstellung angepasst und leicht verändert wurde, ist im Buch „Barfuß die Bibel entdecken“ von Dieter Altmannspurger zu finden und dort ausführlich dargestellt.⁵⁷

SEEWANDEL

Nach der Erzählung von Mt 14, 22-33 setzen die Schüler:innen nach Aufruf ihres Namens ihre Augenbinde ab, überwinden eine Hürde und balancieren eine Strecke auf Kanthölzern.

Charakter Kooperatives Abenteuerspiel	Ort Klassenzimmer
Alter 10-13-Jährige	Material Augenbinden, 6 Kanthölzer (50x4x4cm), Schild mit Anweisungen, was die Schüler:innen nach ihrem Balanceakt machen (neben die Kanthölzer stehen und die Arme nach vorne ausstrecken), 2 Stühle, 2 Tische
Gruppengröße Je nach Klassenstärke variabel	
Dauer Eine Schulstunde	

Ablauf:

Die Erzählung der biblischen Geschichte

Die Geschichte vom Seewandel des Jüngers Petrus aus Mt 14, 22-33 (par. Mk 6, 45-52) wird frei erzählt.

⁵⁷ Vgl. Altmannspurger, D.: Barfuß die Bibel entdecken. Kooperative Abenteuerspiele für die kirchliche und schulische Praxis, Neukirchen-Vluyn 2018.

Vorbereitung des Spiels

Zur Vorbereitung werden zwei Stühle Lehne an Lehne gestellt. Von ihnen gehen zu jeder Seite schräg Tische ab - die Reling. Dahinter sitzen die Teilnehmenden. Davor liegen sechs Kanthölzer im Schrittabstand hintereinander auf dem Boden.

Anleitung des Abenteuerspiels „Mein Seewandel“

„Zu Beginn sitzt ihr mit verbundenen Augen auf den Stühlen. Wenn euer Name gerufen wird, setzt ihr die Augenbinde ab, steht auf, steigt über die Stühle und geht so über die Kanthölzer, dass eure Füße nicht den Boden berühren. Berührt ein Fuß doch den Boden, müsst ihr in die Knie gehen und warten, bis jemand kommt und euch hilft. Es ist wichtig, dass bei der ganzen Durchführung niemand redet. Nehmt ihr die Herausforderung an?“

Die Reflexion

Die Reflexion wird am Spielort in einem Kreis auf dem Spielfeld durchgeführt und erfolgt in zwei Phasen: Zunächst wird die Zusammenarbeit reflektiert und dann eine inhaltliche Reflexion angeleitet. Dabei können verbale wie nonverbale Methoden genutzt werden genauso wie offene oder fokussierende Fragen wie z.B. „Was habt ihr erlebt?“ „Was hat euch dabei besonders bewegt/berührt?“, „Welche Verbindungen gibt es zum biblischen Text?“

Theoretischer Hintergrund

Der Titel dieses Ansatzes verrät bereits, worum es in erster Linie geht: Im Zentrum steht die Aufbereitung von biblischen Geschichten in solch einer Form, dass es möglich wird, einen durch Körperlichkeit eröffneten erlebnis- und erfahrungsorientierten Zugang zu ihnen zu gewinnen. Dabei spielt vor allem Bewegung eine bedeutende Rolle, die auch in jeder biblischen Geschichte zu finden sei. In seinem Buch „Barfuß die Bibel entdecken“ beschreibt Dieter Altmannspenger, der als Referatsleiter für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg zuständig ist, wie kooperative Abenteuerspiele und Symbolspiele – dabei bezieht er sich vor allem auf die Sammlungen von Rüdiger Gilsdorf, Günter Kistner und Elisabeth Buck – so vorbereitet, angeleitet, durchgeführt und reflektiert werden können, dass neue, erlebnis- und erfahrungsbasierte Zugänge zu biblischen Geschichten entstehen und die Schüler:innen gleichzeitig das Potential biblischer Geschichten für ihren Alltag entdecken können. Dies wird an zwei konkreten Beispielen deutlich gemacht. Außerdem wird in diesem Buch zusammengetragen, von welchen neuen Zugängen und Perspektiven zu biblischen Geschichten die Schüler:innen selbst bei dieser Vorgehensweise berichten. Die Gruppe, mit der die beiden konkreten Beispiele durchgeführt werden, besteht aus 10- bis 13-jährigen Schüler:innen, die zum Zeitpunkt der Befragung verschiedene sechste Klassen in Berlin und Brandenburg besuchten. Wie kann die Verbindung von biblischen Geschichten und kooperativen Abenteuerspielen aber genau aussehen und was muss bei dieser Verbindung beachtet werden?

Die Auswahl der biblischen Geschichte

Altmannspenger nimmt zunächst die biblischen Geschichten in den Blick. Diese sollen so ausgewählt werden, dass sie an die „Grunderfahrungen“⁵⁸ der Schüler:innen angepasst sind. Als Beispiel nennt er die Grunderfahrung des „Umbruchs“, den die Schüler:innen der letzten Grundstufe machen, wenn sie kurz vor dem Wechsel an eine Oberschule (bzw. weiterführende Schule) stehen. Ausgehend von dieser Grunderfahrung könnte also beispielsweise die Erzählung von Petrus auf dem See gewählt werden, der vom Boot aus ins Ungewisse aufbricht und unbekanntem Boden unter den Füßen hat. Um solch eine Auswahl zu treffen sei die theologische Kompetenz der Lehrer:innen gefragt und eine historisch-kritische Analyse des Bibeltextes unverzichtbar.⁵⁹

Auswahl und Anpassung des kooperativen Abenteuerspiels

Wenn nun eine biblische Geschichte ausgewählt wurde, soll nach einem zur Geschichte passenden kooperativen Abenteuerspiel gesucht werden. Hierfür kann zunächst die Kategorie der Grunderfahrung eine Orientierung geben: In welchem kooperativen Abenteuerspiel werden Grunderfahrungen thematisiert, die zur Lebenswelt der Schüler:innen oder zu der biblischen Geschichte passen? Um eine finale Auswahl eines kooperativen Abenteuerspiels treffen zu können und dieses gegebenenfalls anzupassen, schlägt Altmannspenger einen Vierschritt vor:

Zunächst sollten das kooperative Abenteuerspiel selbst durchlebt und die einzelnen Aktivitäten und Situationen beim Spiel genau benannt werden. Bei der Beschreibung dieses Schritts erzählt Altmannspenger von einem von ihm und Kolleg:innen durchgeführten Abenteuerspiel und nennt zur Veranschaulichung folgende Elemente, die während der Aktivität formuliert wurden: „Wir sitzen gemeinsam mit anderen mit Augenbinden in der Dunkelheit“, „Wir sitzen sehr nah beieinander“, „Es ist still“, „Wir sind konzentriert“ oder „Wir warten, bis wir unseren Namen hören“. Bereits hier können Überschneidungen der Aktivitäten und Situationen im Spiel mit den Aktivitäten und Situationen in der biblischen Erzählung gefunden werden.

In einem zweiten Schritt sollten diejenigen Situationen, Aktivitäten oder provozierten Bilder herausgegriffen, weitergesponnen und überprüft werden, die als besonders ansprechend empfunden wurden, und es sollte eruiert werden, welche Aktivitäten, Situationen und Bilder des Spiels die biblische Geschichte am deutlichsten treffen.

58 Wenn vom Begriff der Grunderfahrung gesprochen wird, stellt sich die Frage, was unter diesem Begriff zu verstehen ist. Geht es um grundlegende menschliche Erfahrungen in bestimmten Lebensphasen – und wenn ja, wie sind diese zu bestimmen? – oder um Erfahrungen, die sich aus der gesellschaftlich und individuell geprägten Lebenswelt der Schüler:innen heraus ergeben? Hier könnte der Begriff der Grunderfahrung inhaltlich mithilfe des Begriffs „elementare Erfahrungen“ bestimmt werden. Dieser Begriff ist vom Tübinger Religionspädagogen Friedrich Schweitzer geprägt, der die „elementaren Erfahrungen“ von Schüler:innen als eine zu beachtende Dimension bei der Planung von Unterricht beschreibt. Unter elementaren Erfahrungen sind u.a. solche Erfahrungen zu verstehen, die der Lebenswelt der Schüler:innen entspringen und auch (religiöse) lebensweltliche Fragestellungen der Schüler:innen und Suchbewegungen umfassen. Diese können beispielsweise mithilfe von (religionsbezogenen) Jugendstudien aufgespürt werden. Vgl. Schweitzer, F.: *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, 4. Aufl., Neukirchen-Vluyn, 2013.

59 Wenn Altmannspenger von der obligatorischen Analyse des ausgewählten biblischen Textes spricht und dabei die historisch-kritische Methode als geeignetes Instrument benennt, lässt sich des Weiteren fragen, ob nicht ein anderer Analyseansatz für die Auseinandersetzung mit dem biblischen Text sinnvoll wäre. Gerade wenn es vor allem um das Erfassen der Erzählung geht und der in ihr enthaltenen Bewegungen und Aktivitäten, so könnte beispielsweise der Ansatz von Sönke Finnern und Jan Rüggeheimer, der auch Impulse der Textauslegung aus der Literaturwissenschaft enthält, fruchtbar für die Aufbereitung des Bibeltextes sein. Vgl. Finnern, S./Rüggeheimer, J.: *Methoden der neutestamentlichen Exegese*. Ein Arbeitsbuch, Tübingen 2016.

In einem dritten Schritt wird die Verbindung zwischen Spiel und Geschichte zu Ende gedacht und die Details geklärt – wie z.B. wer steht wann wo, sodass die Bewegungen und Situationen der biblischen Geschichte möglichst ähnlich im Spiel abgebildet werden?

Zuletzt werden in einem vierten Schritt nötige Anpassungen vorgenommen und ggfs. die Aktivität verändert, sodass eine möglichst genaue Passung vorhanden ist, und die Spielanleitung wird erstellt. Hierbei wird auch auf die in den biblischen Geschichten vorhandenen äußeren und inneren Bewegungen hingewiesen, die bei der Auswahl eines kooperativen Abenteuerspiels ebenso beachtet werden sollten. Elisabeth Buck – auf die sich Altmansperger hierbei bezieht – schreibt diesen Bewegungen eine wichtige Erschließungsfunktion für den biblischen Text zu, da „[...] die leibliche Bewegung zum Kommunikationsort [wird], wo sich Beziehungen zu Inhalten aufspüren und nachfragen lassen.“⁶⁰

Als Ziel formuliert Altmansperger die Entwicklung einer Isomorphie: Das körperliche Erleben im Spiel soll möglichst ähnlich zum körperlichen Erleben der biblischen Personen gestaltet sein bzw. die Situation im Spiel so gestaltet sein, dass sie der Situation in der Erzählung entspricht und möglichst dieselben Aktivitäten und Bewegungen durchgeführt werden.

Die Gestaltung einer Religionsstunde

Wenn nun biblische Erzählung und kooperatives Abenteuerspiel ausgewählt und aufeinander abgestimmt wurden, wird die Unterrichtsstunde gestaltet, die sich immer zunächst aus der Erzählung der biblischen Geschichte und in einem zweiten Schritt aus der Anleitung, Durchführung und Reflexion des kooperativen Abenteuerspiels zusammensetzt.

Bezüglich der Anleitung, Durchführung und Reflexion kooperativer Abenteuerspiele weist Altmansperger auf einige beachtenswerte Aspekte hin: Erstens spricht er von der Notwendigkeit der freiwilligen Teilnahme der Schüler:innen. Ihnen soll die Wahl gelassen werden, ob und in welchem Umfang sie das von der Lehrperson bereitgestellte Herausforderungsangebot annehmen wollen. In diesem Kontext rät er dazu, die Schüler:innen vor der Herausforderung zu fragen, ob sie bereit seien, sie anzunehmen und immer eine Alternative zum kooperativen Abenteuerspiel bereitzuhalten. Außerdem wird vorgeschlagen, für einzelne Schüler:innen, die an bestimmten Elementen der Herausforderung nicht teilnehmen wollen, Beobachtungsaufgaben bereitzuhalten.

Zweitens weist Altmansperger darauf hin, dass bei der Anwendung kooperativer Abenteuerspiele die Möglichkeit entstehen sollte, dass theologische Gedanken *mit* den Teilnehmer:innen entwickelt werden. Dem stellt er das „Totpredigen“ von Übungen gegenüber, das den Gedanken und Erlebnissen der Teilnehmenden keinen Raum gebe und stattdessen nur die Sichtweise der predigenden Person auf die Übung und Erzählung in den Vordergrund rücke. Als Grund dafür, dass auch bei erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernweisen die Gedanken der Teilnehmenden oft keinen Raum fänden, nennt Altmansperger die Angst, die biblische Erzählung könne in subjektiven Eindrücken verschwimmen. Dieser Angst möchte er aber den Wind aus den Segeln nehmen, da gemäß der Schüler:innenantworten in den im Buch dargestellten Interviews die biblische Erzählung auch in Verbindung mit einem kooperativen Abenteuerspiel in all ihren Einzelheiten wiedergegeben werden könne und ihr roter Faden stets beibehalten werde. Folglich rät er, die Gedanken der Teilnehmer:innen wertzuschätzen und zu versuchen, sie mit biblischen Texten in Verbindung zu

60 Buck, E.: Neuland betreten. Bewegter Unterricht im 7. bis 9. Schuljahr, München 2011, hier: S. 7.

bringen. Auch auf die Selbstorganisation im Spiel wird hingewiesen und die dafür nötige Zurückhaltung der anleitenden Person.

Drittens wird auf die Offenheit des kooperativen Abenteuerspiels hingewiesen, in dem nicht vorgeschrieben sei „wie Schülerinnen und Schüler etwas sehen und erleben sollen“, sondern wo sie „aufgefordert [werden] zu sehen, zu horchen, in sich hineinzuhorchen.“⁶¹

Bezüglich der Reflexion des Spiels weist Altmannspenger außerdem, viertens, darauf hin, dass diese in zwei Phasen geschehen sollte: Einer ersten Phase, in der soziale Lernprozesse reflektiert werden sollen (konkret kann das beispielsweise die Art der Zusammenarbeit sein), und einer zweiten Phase, in der das eigene Erleben der Schüler:innen im Mittelpunkt steht und Verbindungen zur biblischen Geschichte entdeckt werden können.

Diskussion

In diesem Ansatz sind bereits viele der von Gilsdorf beschriebenen Prinzipien verankert: Durch die Betonung des Einbezugs des Körpers bzw. der Sinne durch Bewegung, barfußig gehen etc., wird ein Schwerpunkt auf das Prinzip der Ganzheitlichkeit gelegt. Angesprochen werden aber auch die notwendige Selbsttätigkeit der Schüler:innen und die damit einhergehende Zurückhaltung der anleitenden Person beim Durchführungsprozess. Auch die persönliche Bedeutsamkeit, die die Aktivität vor allem durch den Freiwilligkeitsaspekt und die Zielrichtung, einen eigenen – nicht vorgegebenen – Zugang zur biblischen Geschichte zu entdecken, erhält, wird thematisiert. Dass Aktion und Reflexion in einem Wechselspiel stehen sollten, wird des Weiteren genauso selbstverständlich vorausgesetzt wie die Auseinandersetzung mit den in der Übung und biblischen Geschichten angelegten Werten und Themen.

Durch die Verbindung einer Übung mit einem biblischen Text ähnelt dieser Ansatz dem ersten Vorschlag Roths, bei dem sie rät, eine Übung mit einer biblischen Geschichte einzuführen.

Dennoch wird bei einer näheren Betrachtung der Vorgehensweise deutlich, dass einige feine Unterschiede bestehen:

Wird zunächst danach gefragt, nach welchen Kriterien die Übungen und Erzählungen ausgewählt werden, so wird deutlich, dass die erste Orientierung für eine Auswahl lebensweltliche sowie entwicklungspsychologische Erfahrungen bieten, sodass nicht das persönliche Interesse des Anleiters oder der Anleiterin, sondern Grundthemen der Schüler:innen bei der Auswahl leitend sind. Durch die Betonung einer grundlichen Exegese des Bibeltextes, der als erstes ausgesucht wird, wird außerdem versucht, der Subjektivität der anleitenden Person bei der Auswahl des Textes entgegenzuwirken und ein höheres Maß an Objektivität für die Botschaften biblischer Texte zu ermöglichen. Wenn nun als nächstes eine passende Übung ausgesucht wird, so wird nicht versucht, auf eine Ähnlichkeit zwischen den Erlebnissen der Schüler:innen und den Glaubenserfahrungen in den biblischen Erzählungen zu achten, sondern auf eine Ähnlichkeit bezüglich der Settings, der Bewegungen und Aktivitäten. Es entsteht also eine Isomorphie, wobei die Übung eine Metapher für die biblische Geschichte darstellt. Dabei bleibt die Übung prinzipiell erlebnisoffen und auch die biblische Geschichte wird, was ihren Aussagegehalt angeht, nicht auf wenige Deutungsangebote reduziert. Ziel des Ansatzes ist es außerdem nicht, eine biblische Erzählung als Deutefolie für Erlebnisse in einer Übung anzubieten, sondern die biblische Erzählung mithilfe der Übung für die Schüler:innen zu öffnen. Im Fokus steht dabei nicht ein bestimmtes Erlebnis, das auf eine bestimmte Art und

61 Altmannspenger, Barfuß, S. 58.

Weise gedeutet wird, sondern die Ermöglichung eines erlebnisbasierten Zugangs zur biblischen Erzählung, der im Dialog weiterentwickelt werden soll, wobei die Entwicklungsrichtung von den Schüler:innen selbst bestimmt wird. Durch die Reflexion nach der Erzählung und durchgeführten Übung wird in einem nächsten Schritt versucht, die Erlebnisse der Schüler:innen in einen Dialog mit der biblischen Geschichte zu bringen, um zu möglichen Bedeutungsableitungen für das Alltagsleben zu kommen. Dabei betont Altmannspurger die Notwendigkeit der Würdigung und Wertschätzung der subjektiven Deutungen und Bedeutungsableitungen der Schüler:innen, die nicht von einer „höheren Wahrheit“ von Seiten der Anleiter:innen in einer Predigt überschrieben werden sollen. Somit bleibt Raum für die Schüler:innen, eigene, bedeutsame Deutungen zu generieren und eigene Bedeutungsableitungen für ihren Alltag zu gewinnen. Vor allem durch die Gestaltung einer Isomorphie zwischen den Settings, den Aktivitäten und Bewegungen können Schwierigkeiten umgangen werden, die sich bei dem Versuch, Ähnlichkeiten von Erlebnissen und Glaubenserfahrungen zu konstruieren, nur schwer vermeiden lassen (Reduktion der Erlebnisoffenheit der Übung und der Deutungsangebote in einer Erzählung).

Auch die Fokussierung des Prozesses - nämlich die erlebnisbasierte *Entwicklung eines persönlichen Zugangs* zur biblischen Erzählung - genauso wie die dialogische Weiterentwicklung dieses Zugangs im Anschluss trägt dazu bei, dass Schwierigkeiten wie das Auftreten des „Religionsschüler:innen-lichs“ vermieden werden. Denn durch die Fokussierung des Prozesses stehen nicht die von der anleitenden Person zuvor festgelegten Deutungsangebote der biblischen Geschichte im Fokus, sondern die von den Schüler:innen selbst entwickelten Deutungen und Bedeutungsableitungen. Die Aufgabe der Anleiter:innen besteht also in der Entwicklung einer Isomorphie zur Ermöglichung eines erlebnisbasierten Zugangs der Schüler:innen zur biblischen Geschichte und in der Begleitung des Deutungsprozesses der Schüler:innen während der Reflexion, sodass diese zu eigenen reflektierten Deutungen und Bedeutungsableitungen gelangen können. Weder der Zugang, den die Schüler:innen zur biblischen Geschichte entwickeln, noch deren Deutungen und Bedeutungsableitungen sind so von vornherein festgelegt.

Obwohl also bei beiden Ansätzen eine fruchtbare Verbindung von biblischen Erzählungen und eigenen Erlebnissen intendiert wird, also biblische Erzählungen und die darin enthaltenen Deutungsangebote für die Schüler:innen bedeutsam werden sollen, wird beim Ansatz Altmannspurgers potentiellen Schwierigkeiten, die beim ersten Vorschlag Roths zur Verbindung von Übung und biblischer Erzählung nur mühevoll vermieden werden können, bereits von Anfang an entgegengewirkt. Insofern könnte der Ansatz „Barfuß die Bibel entdecken“ hilfreich sein, um den ersten Vorschlag Roths zu modifizieren.

Auch wenn viele der Prinzipien Gilsdorfs beim Ansatz Altmannspurgers verwirklicht werden, können Anfragen an den Ansatz gestellt werden. So kann beispielsweise darauf hingewiesen werden, dass die Transferleistungen vom eigenen Erleben in der Übung und den durch die Übung aufkommenden Themen zur biblischen Geschichte eine gewisse Abstraktionsfähigkeit verlangen und vor allem leistungsschwache Schüler:innen hier Probleme haben könnten.⁶² Anleitende sollten daher vor allem darauf achten, mit ihren Reflexionsfragen und -techniken schrittweise zu einem Transfer anzuleiten.

62 In den bei Altmannspurger geführten Interviews scheint auch leistungsschwächeren SchülerInnen dieser Transfer nicht schwergefallen zu sein – um aber abschließend zu klären, ob Schüler:innen dieser Transfer schwer fällt, bedürfte es weiterer, umfangreicherer Studien.

Des Weiteren kann angefragt werden, wie es sich mit der Beliebtheit oder hohen Subjektivität bei der Deutung biblischer Erzählungen verhält, wenn diese allein von den Schüler:innen verantwortet werden. Bei dieser Frage ist das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens angesprochen. Um einer Auflösung der biblischen Geschichte in Subjektivität zu vermeiden, könnten zum einen unterschiedliche Deutungsweisen und Zugänge der Schüler:innen miteinander ins Gespräch gebracht werden. Dieser Dialog kann auch hilfreich sein, um eine Verabsolutierung der eigenen Deutung und Bedeutungsableitung zu vermeiden. Schließlich stellt sich beim Ansatz Altmannspersgers auch die Frage, inwiefern Risiko und Intensität eine Rolle für das Lernen spielen. Diese Anfrage antizipiert Altmannspberger in seinem Buch bereits und verweist auf die Einschätzung Rüdiger Gilsdorfs und Günter Kistners, die davon ausgehen, dass kooperative Abenteuerspiele vor allem ein „soziales Abenteuer“ bereithalten, dem es sich zu stellen gilt. Die Herausforderung ist bei solchen Spielen also häufig nicht im physischen, sondern vielmehr im sozialen Bereich zu verorten, womit sich das Risiko also nicht auflöst, sondern lediglich in einen anderen Bereich verlagert. Dass kooperative Abenteuerspiele natursportliche Elemente, die den Adrenalinspiegel steigen lassen, meist nicht implizieren, stellt Altmannspberger des Weiteren im Anschluss an Jule Hildmann als vorteilhaft für das Lernen heraus: Durch die Schlichtheit der Spiele könne die Auseinandersetzung der Teilnehmer:innen mit sich selbst und den anderen Gruppenmitgliedern in den Vordergrund rücken und damit intensiver bearbeitet werden. Es kann also festgehalten werden, dass die Prinzipien, die Rüdiger Gilsdorf für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen formuliert, im Ansatz von Altmannspberger zu großen Teilen verwirklicht und sogar reflexiv aufgenommen werden.

Reflexionsfragen

Wenn mit dem Ansatz „Barfuß die Bibel entdecken“ im Rahmen des Religionsunterrichts gearbeitet wird, können folgende Fragen bei der Vorbereitung und für die Durchführung hilfreich sein:

Haben die Schüler:innen die Möglichkeit, die angebotene Herausforderung anzunehmen oder abzulehnen?

Haben die Schüler:innen Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung der Herausforderung?

Werden in der Reflexion die Gedanken der Schüler:innen ernstgenommen und weiterentwickelt?

Werden die von den Schüler:innen selbst entwickelten Zugänge als legitime Deutungsfolien für die biblische Geschichte ernstgenommen?

Werden unterschiedliche Deutungen der biblischen Geschichte miteinander in Beziehung gesetzt?

Verfüge ich über Reflexionstechniken, die schrittweise zum Transfer zwischen eigenen Erlebnisse und biblischer Erzählung anleiten?

Verfügt die Lerngruppe über zum Erreichen eines erlebnis- und erfahrungsorientierten Zugangs zur biblischen Erzählung notwendige Abstraktionsfähigkeiten?

3.3 Einzelbeispiele für erlebnis- und erfahrungsorientiertes religiöses Lernen im Rahmen der Schule

Bei den im Folgenden beschriebenen Einzelbeispielen handelt es sich um Projekte oder Aktivitäten an Schulen, die einen Religionsbezug aufweisen und möglicherweise als erlebnis- und erfahrungsorientiert qualifiziert werden können, ohne dass sie sich selbst als „erlebnispädagogisch“ beschreiben. Diese Liste könnte problemlos erweitert werden, auch wenn im Rahmen dieser Darstellung beschlossen wurde, sich auf nur wenige Beispiele, die an unterschiedlichen Schulen gefunden werden konnten, zu begrenzen.

3.3.1 Pilgerreise

Beschreibung

Am Evangelischen Firstwald-Gymnasium in Mössingen, das von der Evangelischen Landeskirche in Württemberg getragen wird, wurde im Jahr 2017 im Rahmen des Seminarkursangebots die Möglichkeit geschaffen, eine Pilgerreise anzutreten. Ziel des Seminarkurses sollte neben einer thematischen Erarbeitung auch die selbstständige Planung und Durchführung einer Pilgerreise sein, die anstelle der Studienfahrt stattfinden sollte. Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Seminarkurs war ein Motivationsschreiben, das über die Zulassung zum Kurs entschied.

In den zur Verfügung stehenden 3 Schulstunden pro Woche standen zunächst Recherche- und Planungsarbeiten im Mittelpunkt: Welche Pilgerwege gibt es überhaupt, in wie viele Etappen sind sie einteilbar, unter welchen Bedingungen begehbar und welche Voraussetzungen müssen zum Pilgern erfüllt werden? Diesen überblickartigen Recherchen folgten Festlegungen und detaillierte Planungen in Kleingruppen sowie die gedankliche Vorbereitung auf die Reise mithilfe des Buches „Ich bin dann mal weg“ von Harpe Kerkeling und dem Formulieren persönlicher Zielsetzungen.

Zu diesen Planungsarbeiten kamen nach einiger Zeit die Beschäftigungen mit Themen rund ums Pilgern, die in einer Seminararbeit wissenschaftlich aufgearbeitet werden konnten. Geschichtliche, religiöse, ökologische oder auch physiologische Aspekte des Pilgerns wurden in Erfahrung gebracht und Themen zur Bearbeitung formuliert. Diese Arbeit wurde durch einen Besuch in der Tübinger Universitätsbibliothek bereichert, wo den Schüler:innen eine Einführung in das Recherchieren von Literatur gegeben wurde.

Die Pilgerreise selbst wurde durch ein Probepilgern an einem Wochenende auf der Schwäbischen Alb vorbereitet. Im Sommer 2017 fand schließlich die von langer Hand geplante Pilgerreise statt. Auf der Via Sacra pilgerten die 19 Schüler:innen fünf Tage lang von Wien bis Mariazell, wo die Gruppe die Reise mit 2 Tagen am See ausklingen lassen durfte. Als Unterkünfte auf dem Weg dienten Klöster genauso wie Gemeindehäuser. Das Pilgern selbst war möglichst wenig strukturiert, was zur Entstehung zahlreicher spontaner Begegnungen und unerwarteter Erlebnisse führte: Gespräche mit Mönchen prägten die Zeit genauso, wie das Erleben eigener Grenzen und gegenseitiger Hilfe. Auch die Bereitschaft, sich den anderen Gruppenmitgliedern zu öffnen und im anderen anstelle des Konkurrenten den Kumpanen zu sehen, wuchs im Laufe der Zeit. Lediglich zwei Aufgaben während des Pilgerns waren vorgegeben. Eine Aufgabe bestand darin, sich vor der Reise einen Gegenstand mitzunehmen, der etwas symbolisieren und der auf der Reise zurückgelassen werden sollte. Die zweite Aufgabe bestand darin, eine Zeit schweigend und mit dem Blick nach innen gerichtet zu gehen. Den Startpunkt dieser Aufgabe bildete eine Kirche, wo die Schweigezeit mit dem Anzünden einer Kerze eingeleitet werden konnte. Die Stille wurde am Nachmittag gebrochen und

die Gegenstände präsentiert. Außerdem wurde die Reise durch ein Segensgebet eingeleitet, mit dem das Gehen bewusst unter den Segen Gottes gestellt wurde.

Diskussion

In diesem Praxisbeispiel hat vor allem die selbstständige Planung einen hohen Stellenwert, was bei allen anderen Beispielen und Ansätzen bisher meist wenig berücksichtigt wurde. Mit dieser Selbstständigkeit bei der Planung geht auch eine starke persönliche Involviertheit einher, genauso wie das Prinzip der Prozess- und Produktorientierung sowie das Prinzip der Offenheit. Die Offenheit des Prozesses, den die Schüler:innen selbst maßgeblich bestimmen, bringt außerdem auch das Prinzip „Intensität und Risiko“ zum Tragen. Denn sie sind mit realen Herausforderungen konfrontiert und ihre Planungen und Handlungen bestimmen maßgeblich den Verlauf der Pilgerreise. Der praktische Bezug zum Pilgern, bzw. die Auseinandersetzung mit dem Thema auf kognitive Weise genauso wie durch das eigene Tun, zeigt, dass auch das Prinzip der Ganzheitlichkeit und Unmittelbarkeit hier eine große Rolle spielt. Mit Werten konnten die Schüler:innen sich aufgrund im Pilgern angelegter Momente auseinandersetzen. So drängten sich beispielsweise Werte wie Hilfsbereitschaft, Schwächezeigen oder Gemeinschaft auf. Weil die Lehrkräfte mit den Schüler:innen gemeinsam unterwegs waren, ebenso wie diese in die Entwicklungsprozesse involviert waren und aus der Rolle derer, die den Schüler:innen voraus sind, schlüpfen mussten, war außerdem ein Boden für tragfähige Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehungen geschaffen. Ein explizites Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion ist allerdings nicht zu beobachten, auch wenn die Präsentation des Gegenstands sowie die Schweigezeit als Reflexionsmomente enthalten waren und vermutet werden kann, dass auch bei der Planung reflexive Momente einen Platz fanden. Beispielsweise, wenn Planungsergebnisse besprochen oder Risiken abgewägt wurden. Mit dem bewussten Einbauen reflexiver Momente könnte dieser Ansatz folglich weiterentwickelt werden, wodurch auch das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit noch mehr in den Blick käme, da explizit Raum für eigene Bedeutungsableitungen geschaffen würde.

Als religionsbezogen kann dieser Ansatz beschrieben werden, da das Pilgern selbst eine genuin religiöse Tätigkeit darstellt, Begegnung mit Gläubigen und religiösen Gebäuden möglich wurde und auch das Loslassen als ein möglicherweise religiös auszufüllendes Thema Raum fand. Da das Pilgern bei diesem Ansatz aber nicht nur aus religiöser Perspektive betrachtet wird, sondern sich diesem Thema fächerübergreifend genähert wird, stellt das religiöse Lernen insgesamt einen Teilaspekt des Lernens dar.

ERFAHRUNGSBERICHT PILGERN

(Benjamin Seeland)

Jeder ist stark und schwach.

Auf der gemeinsamen Pilgerreise auf der Via Sacra kommen nach dem ersten Tag die ersten Teilnehmenden an ihre körperlichen Grenzen. Ihnen wird Gepäck abgenommen und sie entschließen sich, am nächsten Tag einen Pausentag zu machen und mit dem Bus zur nächsten Unterkunft zu fahren. Selbstkritische oder gar destruktive Stimmen belächeln die eigene Schwäche: „Es war ja klar, dass du aufgeben musstest“; „Du bist einfach schwächer als die anderen“, „So schwach, wie du bist, wirst du immer ein Mensch zweiter Klasse bleiben.“ Doch der Pausentag hilft, die müden Glieder zu vitalisieren, und die nächsten Tage laufen besser. Erstaunt stellen die beiden Teilnehmenden fest, dass auch andere an ihre Grenzen kommen, ihr Tempo verringern müssen oder Hilfe beim Gepäcktragen benötigen. Am letzten Tag werden Gegenstände, die man auf der Reise lassen möchte, präsentiert. Die Gruppe ist ehrlich und es ist die Bereitschaft da, Verletzlichkeit zuzulassen. Fassaden brechen ein und auch bei den Begleitpersonen fließen Tränen. Einer der Teilnehmenden wird klar, dass auch nach außen sehr starke Persönlichkeiten ihre Kämpfe kämpfen und es Punkte gibt, in denen auch sie schwach sind. Eindrücklich versteht sie, dass jeder stark und schwach zugleich ist. Sie beginnt, ihr Selbstbild und ihre Wahrnehmung anderer zu hinterfragen und ihr wird klar, dass Schwäche und Stärke zu jedem Menschen, ja zum Mensch-Sein dazugehört. Vielleicht hilft diese Erkenntnis auch auf dem weiteren Lebensweg, die eigene Schwäche anzunehmen und als Teil des Mensch-Seins und der eigenen Identität zu integrieren.

3.3.2 Diakonisches Praktikum

Beschreibung

Neben der bisher einmalig angebotenen Pilgerreise gibt es am Firstwald-Gymnasium in Mössingen das sogenannte „Diakonische Praktikum“ für alle Schüler:innen der zehnten Klasse. Die Schüler:innen sind in diesem Schuljahr dazu angehalten, eine Einrichtung der Diakonie für eine Woche zu besuchen und damit (Berufs-)Erfahrungen im diakonischen Bereich zu sammeln. Für die Organisation des Praktikums sind die Schüler:innen selbst verantwortlich und auch in ihrer Wahlfreiheit sind sie lediglich durch die Festlegung auf den diakonischen Arbeitsbereich eingeschränkt. Im Religionsunterricht findet in den Stunden vor dem Praktikum eine Einführung in die Diakonie Deutschland statt, in der beispielsweise ihre Entstehungsgeschichte, Ziele und Motivationen beleuchtet werden. Dem diakonischen Praktikum schließt sich eine Reflexion an, in der alle Teilnehmenden von ihren Erlebnissen und Erfahrungen berichten, besonders Beeindruckendes teilen oder ausführen, an welchen Stellen Erwartetes sich bestätigt hat oder nicht.

Diakonisches und erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen

Solch ein diakonisches Praktikum schließt besonders an die Dimension des „Dienstes am Nächsten“ in der Erlebnistherapie Kurt Hahns an, die den von ihm beobachteten gesellschaftlichen Verfallserscheinungen entgegenwirken sollte. Während diese Dimension auch heute noch bei einigen Outwardbound-Bildungsstätten von Bedeutung ist und auch beim „Duke of Edinburgh's International Award“ einen wichtigen Programmteil darstellt, ist sie bei als erlebnispädagogisch bezeichneten Angeboten außerhalb dieser beiden Einrichtungen kaum zu finden.⁶³ Im „Handbuch Erlebnispädagogik“ wird dahingegen das Diakonische Lernen sogar als eigenständiges Kapitel aufgenommen, was die Bemühungen um eine „Reintegration“ der Dimension des Dienstes am Nächsten in oder zumindest dessen explizite Bedeutungshervorhebung für erlebnispädagogisches Arbeiten heute zeigt.⁶⁴

In diesem Artikel wird beschrieben, wie das Diakonische Lernen im schulischen Kontext vor allem durch Schulen in evangelischer Trägerschaft Eingang fand bzw. der Begriff Ende des 20. Jahrhunderts in diesem Umfeld geprägt wurde. Diakonische Praktika mit anschließender Reflexion sollten der zunehmenden Individualisierung und Ökonomisierung entgegengesetzt werden und man versprach sich von ihnen die Initiierung von Lernprozessen für die Persönlichkeitsentwicklung sowie eine veränderte Schulkultur. Dass am evangelischen Firstwald-Gymnasium Mössingen genau solch ein Praktikum angeboten wird bzw. ein für Zehntklässler verpflichtendes Praktikum darstellt, ist im Blick auf den Ursprung solcher Praktika also nicht außergewöhnlich.

Auch wenn das Diakonische Lernen im christlichen Umfeld geprägt wurde und vor allem auf die Dimension der Erlebnistherapie Kurt Hahns zurückgeht, die explizit christlich verwurzelt ist, ist es nicht auf christliche Lernkontexte beschränkt. Auch an staatlichen Schulen findet ein solches Lernen vermehrt Eingang. In Bayern können staatliche genauso wie private Schulen sich beispielsweise an das Diakonische Werk Bayern wenden, das mit der „Initiative Diakonisches Lernen“ etwa 150 diakonische Lernorte vermittelt, Fortbildungen für Lehrkräfte anbietet sowie eine hohe Qualität der diakonischen Lernorte sichert. Außerhalb des christlichen Kontextes hat sich ein „diakonisches“ Lernen vor allem unter dem Namen „Service Learning“ entwickelt, das sich an der angelsächsischen Tradition des bürgerschaftlichen Engagements orientiert.⁶⁵

Diskussion

Im Blick auf das Beispiel des „Diakonischen Praktikums“ am Firstwald-Gymnasium Mössingen sticht vor allem die eigene Planung des Praktikums hervor. Ähnlich wie bei der Pilgerreise werden infolgedessen durch die persönliche Involviertheit und den handlungsorientierten wie kognitiven Zugang der Schüler:innen vor allem die Prinzipien „Planung und Evaluation“ und „Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit“ fokussiert. Weil der Besuch und die Mitarbeit in einer diakonischen Einrichtung außerdem eine authentische Begegnung mit der Realität darstellt und die Schüler:innen es mit „echten“ (im Gegensatz zu „konstruierten“) Herausforderungen zu tun haben, kommt außerdem das Prinzip „Intensität und Risiko“ bei dieser Lerngelegenheit zum Tragen. Die im diakonischen Arbeiten impliziten Werte wie „Solidarität“ oder „Unterstützung der Schwachen“ können ebenso im Rahmen des Praktikums entdeckt werden und eine Auseinandersetzung mit ihnen stattfinden,

⁶³ Vgl. zu Kurt Hahn und dem „Duke of Edinburgh's International Award“ die Seiten 14-20 in dieser Darstellung.

⁶⁴ Vgl. Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018.

⁶⁵ Vgl. für den gesamten Abschnitt: Dorner, M.: Kurt Hahns Dienste und Projekte am Beispiel des Diakonischen Lernens, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 257-260.

sodass auch das Prinzip der Wertevermittlung bzw. -entdeckung zu finden ist. Weil der Lernprozess offen ist und die Schüler:innen ihre eigenen Bedeutungsableitungen machen können, was durch das spezifische Reflexionsmoment am Ende des Praktikums ermöglicht wird, werden auch die Prinzipien „persönliche und gesellschaftliche Bedeutsamkeit“, „Reflexivität der Lehrenden und Lernenden“ und „Offenheit“ berücksichtigt. Allein die Produkt- und Prozessorientierung wird nicht explizit unterstützt, da kein spezifisches Produkt angestrebt wird und die Qualität des Prozesses nicht unmittelbar in den Blick kommt oder der Prozess schon während des Praktikums unterstützt wird.

Religionsbezogen ist das Lernen durch „diakonische Praktika“ zum einen durch die explizit christliche Verwurzelung der Diakonie als Einrichtung und zum anderen durch den Bezug zum im Christentum zentralen „Dienst am Nächsten“, dem ein spirituelles Moment innewohnt.

3.3.3 Tage der Orientierung

Erlebnispädagogisches Arbeiten an Schulen kann auch mit außerschulischen Kooperationspartnern umgesetzt werden, die ihre Expertise und ihre Lernformen in die Schule bzw. den Schulalltag einbringen können. Zu solchen Anbietern können beispielsweise auch kirchliche Anbieter wie das Evangelische Jugendwerk zählen. Sowohl die „Tage der Orientierung“ als auch das Projekt „erfahrbar“ stellen Kooperationsangebote von Evangelischen Jugendwerken dar, bei denen mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden gearbeitet wird.

Beschreibung

Bei den „Tagen der Orientierung“ (kurz: TdO) handelt es sich um ein Angebot der Schüler:innenarbeit des Evangelischen Jugendwerks Württemberg. Schulgruppen der Klassenstufen 8-13 aller Schularten⁶⁶ und jeder Religion oder Konfession bekommen die Möglichkeit, sich drei Tage lang mit den großen Fragen des Lebens auseinanderzusetzen und darüber miteinander ins Gespräch zu kommen.

Über welche Fragen sie sich Gedanken machen wollen, entscheiden die Schüler:innen im Vorhinein selbst. Im Rahmen eines Schulbesuchs gehen die Teamer:innen, die die Tage leiten und das Programm gestalten werden, in die Klasse, stellen das Konzept der TdO vor und geben den Schüler:innen die Möglichkeit, ein Thema auszuwählen oder selbst Themenvorschläge einzubringen. Zu den von den Teamer:innen vorgeschlagenen Themen gehören beispielsweise das Thema „Wer bin ich?“, also Fragen rund um die eigene Identität, oder das Thema „Meine Zukunft“, das Fragen wie „Wo will ich hin?“ oder „Von welchen Werten soll mein Leben geprägt sein?“ einschließt. Auch was die Art und Weise des Nachdenkens über das Thema betrifft, dürfen die Schüler:innen Präferenzen angeben. Häufig werden spielerische und bewegungsreiche Methoden gewünscht und das Anliegen geäußert, miteinander über diese Fragen zu diskutieren bzw. mit den Mitschüler:innen darüber ins Gespräch zu kommen. Im Anschluss an den Schulbesuch gestalten die Teamer:innen (meist sind sie zu zweit, bei großen Gruppen auch zu dritt) das Programm für die Klasse und orientieren sich dabei an den angegebenen Präferenzen. Methodisch werden die Themen so bearbeitet, dass die Schüler:innen teilweise alleine, teilweise zu zweit oder auch in Gruppen nachdenken oder sich (kritisch) mit bestimmten Positionen oder Antwortmöglichkeiten auseinandersetzen.

⁶⁶ In der Praxis nehmen vor allem Gymnasialklassen am Programm teil, aber auch Berufsschulklassen sind inzwischen regelmäßig zu den „TdO“ angemeldet. Die einzige Ausnahme bilden Sonderschulklassen, von denen bisher noch keine Teilnahme zu verzeichnen ist.

Diskussion

Im Blick auf die Prinzipien Gilsdorfs kann bezüglich der TdO festgestellt werden, dass vor allem das Prinzip der Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit eine wichtige Rolle spielt, was sich in der methodischen Gestaltung des Programms auswirkt, genauso wie die Prinzipien der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit und der Offenheit des Prozesses. Weil die Schüler:innen die Themen, über die sie nachdenken möchten, selbst wählen und Raum für eigene Vorschläge und Präferenzen gegeben wird, gewinnen die Inhalte der Tagung von Anfang an persönliche Bedeutsamkeit. Weil den Fragen außerdem in einer Art und Weise nachgegangen wird, die es erlaubt, eigene Antworten auf existentielle Fragen zu finden und unterschiedliche (auch nicht der christlichen Tradition entsprechende) Antwortmöglichkeiten präsentiert werden, über die diskutiert wird, können die Schüler:innen eigene Bedeutungsableitungen machen, die gleichzeitig in einem größeren gesellschaftlichen Kontext situiert sind. Weil von Anfang an nicht festgelegt ist, welche Antworten die Schüler:innen auf existentielle Fragen finden oder welche weiteren Fragen sie sich zu stellen beginnen, bekommt die Selbstverantwortung der Schüler:innen für ihren Prozess eine hervorgehobene Bedeutung und es ergibt sich eine Fokussierung auf den Lernprozess selbst. Insofern stellen die Schüler:innen sich der Herausforderung, existentielle Fragen zu stellen, deren Beantwortung ihr Leben prägen kann, was aber zu Beginn dieser „Reise“ noch nicht absehbar ist. An die Stelle eines physischen oder sozialen Risikos tritt also ein – wenn man es so nennen möchte – „persönliches“ Risiko.

Weil es inhaltlich vor allem um Wert- und Sinnfragen geht, ist außerdem auch das Prinzip der Werteentdeckung im Konzept der TdO angelegt, wobei hier aus der selbstkritischen Perspektive einer ehemaligen Teamerin auch festgestellt werden muss, dass trotz aller Offenheit gegenüber unterschiedlichsten Positionen und dem Versuch, verschiedene Positionierungen zu ermöglichen, das Programm inhaltlich auch immer von den Werten der Teamer:innen selbst geprägt sein wird. Dem kann mit einer kritischen Selbstreflexion, aber auch durch die Zusammenstellung des Teams begegnet werden.

Mit dem Stichwort „Selbstreflexion“ ist an dieser Stelle auch das Prinzip der Reflexivität der Lernenden und Lehrenden angesprochen. Während die Schüler:innen vor allem durch immer wiederkehrende Reflexionsphasen die Möglichkeit haben, eigene Bedeutungsableitungen für sich festzuhalten und sich zu den präsentierten Inhalten und Positionen zu verhalten, sind die Teamer:innen vor allem am Ende der Tagung durch das Feedback der Schüler:innen dazu herausgefordert, ihre Programmgestaltung und Leitung zu überdenken. Aber auch in der Vorbereitung des Programms, beim Verfassen des Berichts über die TdO und während der TdO selbst werden die Teamer:innen mit den Fragen, die die Schüler:innen bearbeiten, konfrontiert und setzen sich immer wieder neu mit diesen auseinander.

Religionsbezogen ist dieses Lernen vor allem deshalb, weil Wert- und Sinnfragen gestellt und auch eine Auseinandersetzung mit religiösen Vorstellungen erfolgt. Auch die Orte, an denen eine TdO stattfindet, ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der christlichen Religion bzw. deren Ausdrucksformen. So kann beispielsweise eine Teilnahme an der Vesper der Benediktinermönche in der Abtei Neresheim und deren anschließende Reflexion, genauso wie ein Gespräch mit einem dort lebenden Mönch eine solche Auseinandersetzung ermöglichen.

Exemplarischer Programmpunkt

Im Rahmen der Arbeit der TdO ist ein Buch entstanden, in dem einige der Programmpunkte, die bei den Tagungen angeboten werden, von (ehemaligen) Teamer:innen vorgestellt werden. Das folgende Beispiel ist diesem Buch entnommen und bearbeitet worden.⁶⁷

WERTEWANDERUNG

Die Schüler:innen begeben sich auf eine Wanderung, bei deren Verlauf sie sich zunächst alleine und dann in immer größer werdenden Gruppen auf die zehn wichtigsten Werte (für ihr Leben) einigen.

Ziel

In dieser erlebnispädagogischen Einheit setzen die Jugendlichen sich mit Werten auseinander. Durch die immer größer werdenden Gruppen wird es immer schwieriger, sich auf die „wichtigsten“ Werte zu einigen – ähnlich wie im echten Leben.

Charakter

Wanderung mit Aktionselementen

Ort

draußen

Alter

Ab 15 Jahren

Material

Werte auf Papier (pro Person ein Ausdruck), Scheren, Stifte, Reepschnüre á 1m, Augenbinden, Briefumschläge (pro Person ein Umschlag), Tüte für Papierreste

Gruppengröße

Je nach Klassenstärke variabel

Dauer

Variiert je nach Wanderroute

Vorbereitung

Die Tabelle mit den Werten für alle Teilnehmenden ausdrucken, Wanderroute (etwa 4km) auswählen.

⁶⁷ Vgl. Haußmann, A./Dömland, D. (Hgg.): Warum wohin? Mit Jugendlichen auf Sinnsuche gehen - 6 Lebensthemen methodisch ausgearbeitet, Stuttgart 2017.

Durchführung:

Beginn

„Eines Morgens beschließt ihr, eine Wanderung zu machen. Dazu packt ihr einen Rucksack mit allen wichtigen Werten, die ihr auf der Reise braucht. Ihr nehmt mit ... [Werte werden vorgelesen].“

Die Jugendlichen bekommen die Liste mit vielen verschiedenen Werten in Briefumschlägen ausgehändigt und beginnen die Wanderung, bei der die leitende Person vorausgeht.

Erste Aktion

„Auf eurer Wanderung kommt ihr nun an einen steilen Berg. Der Rucksack wird sehr schwer, sodass ihr etwas von eurem Werte-Gepäck zurücklassen müsst.“

Die Jugendlichen entscheiden sich für ihre 10 wichtigsten Werte, schneiden diese aus und bewahren sie in ihren Briefumschlägen auf.

Zweite Aktion

„Nun kommt ihr an einen großen (fiktiven) See, den ihr überqueren müsst. Es gibt auch Boote, mit denen ihr über das Wasser kommen könnt. Allerdings ist nur Platz für 2 Personen und einen Rucksack. Ihr müsst euch also einigen, welche Werte ihr am Ufer lasst und welche ihr mitnehmen wollt.“

Die Jugendlichen finden sich zu zweit zusammen und wählen 10 der 20 gemeinsamen Werte aus. Niemand soll überstimmt werden und beide sollen mit der Auswahl zufrieden sein. Sie bekommen von nun an die Beine zusammengebunden und müssen so weiterlaufen.

Dritte Aktion

„Unterwegs kommt ein großer Sturm auf. Einige der Boote kentern. Ihr müsst also die Menschen aus den anderen Booten mitnehmen und seid nun zu viert in einem Boot. So ist es schon eng genug, sodass ihr maximal einen Rucksack behalten könnt. Entscheidet euch, welche zehn Werte in diesem Rucksack Platz finden sollen.“

Die Jugendlichen laufen den Rest des Weges in Vierergruppen zurück, sind dabei aber nicht mehr zusammengebunden.

Abschluss

„Ihr seid nun am Ziel angekommen. Diese zehn Werte haben eure Gruppe begleitet. Legt nun eine Reihenfolge der Werte fest und begründet die Reihenfolge.“

Die Reihenfolge kann in Kleingruppen im fragenden Gespräch reflektiert werden und die Wertehierarchien der anderen Gruppen können betrachtet werden. Hilfreich können dabei Fragen sein wie „Warum steht dieser Wert an erster/letzter Stelle?“, „Auf welchen Wert musstet ihr verzichten, hättet ihn aber gerne dabei gehabt? Warum?“, „An welchen Stellen musstet ihr am meisten diskutieren?“, „Was hat euch überzeugt?“ etc.

Des Weiteren bietet sich eine Metareflexion über Werte an: Warum sind Werte wichtig? Inwiefern haben sie Einfluss auf unsere Art des Lebens?

3.3.4 Projekt erFAHRBAR

Beschreibung

Als außerschulischer Partner möchte das Evangelische Jugendwerk Bad Urach-Münsingen mit Verantwortung für die Verwirklichung der in den Bildungsplänen Baden-Württembergs geforderten Leitperspektiven übernehmen. Grundlage für das im April 2021 angelaufene, erlebnis- und erfahrungsorientierte Mountainbike-Projekt „erFAHRBAR“ ist die Annahme, dass die Leitperspektiven in den Bildungsplänen sich in vielen Punkten mit christlichen Ansichten und Werten überschneiden und das Evangelische Jugendwerk als christlicher, außerschulischer Kooperationspartner einen Beitrag zu den Leitperspektiven leisten kann. Im Rahmen noch zu entwickelnder Module sollen Radtouren durch das umliegende Gelände ermöglicht werden, durch die vor allem ein fächerübergreifendes Lernen angestrebt wird. Durch den Erwerb von Wissen aus unterschiedlichen Fachrichtungen, wie z.B. der Biologie, der Geografie oder auch der Theologie, sowie unterschiedlicher Kompetenzen soll ein vernetztes Lernen ermöglicht werden und beispielsweise ein Beitrag zum Leitprinzip der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ geleistet werden. Die Theologie als Bezugsdisziplin könnte im Rahmen eines solchen Lernens zum Beispiel die schöpfungstheologische Perspektive auf die Natur einbringen und von den Schüler:innen als mögliche Weltsicht erschlossen werden.

Diskussion

Religionsbezogen ist ein solches Lernen also zum einen explizit durch das Einbringen religiöser Perspektiven und zum anderen implizit durch das Unterstützen der Leitperspektiven, die auch aus christlich-theologischer Sicht formuliert werden können.

Der Bezug zu erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen wird vor allem durch das Medium Mountainbike und die damit einhergehenden Radtouren, die ein unmittelbares, vielperspektivisches und körperlich bzw. sinnliches Lernen ermöglichen sollen, hergestellt. Zu Beginn des Projekts steht also vor allem das Prinzip der Ganzheitlichkeit und Unmittelbarkeit im Zentrum und auch das Prinzip der Wertevermittlung und Werteentdeckung scheint angelegt, wobei sich bei der Entwicklung der einzelnen Module zeigen wird, inwiefern weitere Prinzipien des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens bei diesem Projekt Raum finden. Für eine weitere Etablierung des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens an Schulen und auch im Rahmen des Faches Religion scheinen solche Kooperationsformen vielversprechend, da sie viel Raum für in der Schule wenig etablierte Lernweisen lassen und durch die Verknüpfung des Gemeinwesens mit dem Schulwesen authentische Lernsituationen ermöglicht werden können.

3.3.5 Raum der Stille

„Stille – Schweigen – Ruhe“, so lautet der Titel des sechsten Heftes der internationalen Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen „Erleben und Lernen: e&l“ aus dem Jahr 2019.⁶⁸ Mit 10 Artikeln wird versucht, sich diesen Begriffen weiter anzunähern und auf ihre Bedeutung für erlebnis- bzw. handlungsorientiertes Lernen hin zu untersuchen, was bereits auf die Möglichkeit einer Verbindung von erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen und Stille hinweist.

Auch an Schulen wird vermehrt über die Möglichkeit nachgedacht, Räume für Stille anzubieten. Das kann beispielsweise am Raum Tübingen gezeigt werden: Im Umkreis von 40km um Tübingen wurde an mindestens drei Schulen bereits solch ein Raum eingerichtet. Neben dem bereits erwähnten Firstwald-Gymnasium in Mössingen, bietet auch das Hölderlin-Gymnasium in Nürtingen sowie das Gymnasium Neckartenzlingen einen Raum der Stille an. Auch an Beruflichen Schulen ist die Idee dabei, sich zu etablieren, wie beispielsweise die Paul-Ehrlich-Schule in Frankfurt a.M. zeigt. Was genau unter einem Raum der Stille zu verstehen ist, ob es sich beispielsweise um einen religiös gestaltet Raum handelt oder einen weltanschaulich neutral gestalteten, variiert hierbei.⁶⁹ In dieser Broschüre sollen nur zwei Räume, die vor Ort besichtigt werden konnten, genauer in den Blick kommen: Der Raum der Stille am Firstwald-Gymnasium Mössingen und der Raum der Stille am Gymnasium Neckartenzlingen. Wozu dient also an diesen beiden Schulen der „Raum der Stille“ und was macht einen solchen Raum aus?

Beschreibung

Eine zentrale Funktion des Raums der Stille kann in dessen Funktion als Kontrastraum gesehen werden. Vor allem in Neckartenzlingen soll der im Kellerbereich der Schule gelegene Raum einen Kontrast zum lauten, wirbeligen und schnellen Schulleben bilden. Er wird verstanden als ein Ort des „Runterkommens“, der Ruhe und der Langsamkeit. Ein Ort, an dem man in sich hineinhört, anstatt auf äußere Impulse zu reagieren und an dem eine Seite des Mensch-Seins gelebt werden kann, die im Schulalltag kaum Raum findet.

Als Kontrastraum zum sonstigen Schulleben stellt ein Raum der Stille also vor allem einen persönlichen Rückzugsraum für Schüler:innen, genauso wie für Lehrer:innen dar, der dem innerlichen Ruhigwerden dienen kann. Doch ein Raum der Stille kann auch, was die gängige unterrichtliche Praxis angeht, als Kontrastraum dienen: Im Gegensatz zu einem Unterricht, in dem es um Aneignung, Verständnis und Anwendung von Wissen geht, das wiederum abgeprüft wird, kann der Raum der Stille – wie es sowohl in Neckartenzlingen als auch in Mössingen gehandhabt wird – als ein Unterrichtsraum genutzt werden, in dem persönliche Empfindungen, Wahrnehmungen und Ausdrücke ihren Platz haben. Ein Raum also, in dem der Leistungsgedanke in den Hintergrund rückt und persönliches Erleben und persönliche Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Als ein Raum für ein im Gegensatz zur gängigen Unterrichtspraxis stehendes Lernen können auch besondere Lerninhalte oder Lernziele in solch einem Raum in den Fokus rücken. So wird in Neckartenzlingen vor allem auch das Lernen bzw. Einüben von Stille im Raum der Stille ermöglicht und speziell im Rahmen des

68 Vgl. Erleben und Lernen: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 27(2019), H.6.

69 Eine einleuchtende Systematisierung von unterschiedlichen Räumen der Stille gibt beispielsweise Christine Weg-Engelschalk in einem Artikel über Räume der Stille an öffentlichen Schulen. (Vgl. Weg-Engelschalk, C.: Räume der Stille an öffentlichen Schulen. Eine Erkundungsreise in Hessen und Rheinland-Pfalz.“ Abrufbar unter: https://rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/arbeitsbereiche/ab_schulseelsorge/Raeume_der_Stille/Einleitung_Raeume_der_Stillt.pdf. (letzter Aufruf: 18.03.2021).

Religionsunterrichts auch ein liturgisches Lernen ermöglicht, da liturgische Elemente dort anders erlebt und verständlich gemacht werden können als in einem Klassenzimmer.

Damit ein Raum der Stille auch als ein besonderer Raum wahrgenommen werden kann und in seinen Funktionen als Kontrastraum bzw. alternativer Lernraum genutzt werden kann, ist vor allem dessen Gestaltung und Lage wichtig. In Neckartenzlingen ist beispielsweise die Lage im Keller ein wichtiges Element für den Raum der Stille. Nicht nur die Abgelegenheit, die äußere Ruhe verspricht, ist dabei von Bedeutung, sondern auch der einzige Weg über die Treppe nach unten. So ist bereits der Weg zum Raum als ein Weg des „Runterkommens“ zu verstehen. Die Trennung des Eingangsbereichs vom restlichen Raum und dessen Funktion als Schuhregal ist ebenso bedeutungsvoll: Wenn im Eingangsbereich, der vom Hauptraum durch dichte Vorhänge abgetrennt ist, die Schuhe ausgezogen und in die Regale gestellt werden, dient dies der Einstimmung auf die Andersartigkeit des Raumes und das Ausziehen der Schuhe ermöglicht durch den direkten Bodenkontakt eine intensivere Selbstwahrnehmung. Die Innenausstattung des Raumes ist vor allem durch die vielfältigen Lichtquellen, die in unterschiedlichster Kombination genutzt werden können, geprägt. Je nach Arbeitsweise kann so beispielsweise eine Ausrichtung auf die Mitte des Raumes durch die Lichtquellen unterstützt werden oder die altarähnliche Steinplatte in den Fokus gerückt werden. Eine Musikanlage, ein Projektor genauso wie verschließbare Schränke, in denen Materialien wie Gebetsbänkchen, Decken oder Matten aufbewahrt werden können, dienen ebenso der Ermöglichung einer vielfältigen Nutzung des Raumes.



Raum der Stille in Neckartenzlingen

Diskussion

In welchem Zusammenhang steht nun aber ein Raum der Stille und erlebnis- und erfahrungsorientiertes, religiöses Lernen?

Silke Harms beschreibt in ihrem Artikel „Stillerräume – Schweigeräume“ in der oben genannten Zeitschrift die Stille – die in Räumen der Stille ja einzuüben bzw. anzubieten versucht wird – vor

allem als Begegnungsort mit sich selbst und als Möglichkeit, eine achtsame Wahrnehmung von sich selbst und der Umgebung zu schärfen. Außerdem schreibt sie davon, dass Stillerräume dazu dienen können, Eindrücke und Erlebnisse nachklingen zu lassen. In dieser Hinsicht kann ein Raum der Stille in Bezug auf erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen vor allem für Reflexionsphasen genutzt werden, in denen die Schüler:innen Erlebtes nachklingen lassen und eigene Bedeutungsableitungen machen können. Neben der Nutzung eines Raumes der Stille für (Selbst-)Reflexionsprozesse kann in einem solchem Raum aber auch das Erleben liturgischer Elemente und so im Sinne der Performativen Religionsdidaktik auch ein „Erleben von Religion“ durch die Konfrontation mit religiösen Ausdrucksformen ermöglicht werden. Gerade bei einer solchen Nutzung können einige kritische Punkte angemerkt werden wie z.B. eine mögliche Bedrohung der Freiheit des Subjekts in einer solchen Begegnung mit Religion. Folglich wäre beispielsweise zu beachten, dass die Schüler:innen bei einer solchen Begegnung mit Religion bzw. religiösen Ausdrucksformen die Möglichkeit haben, sich von ihrem eigenen Erleben distanzieren bzw. sich zu diesem Erleben verhalten zu können.⁷⁰

70 An dieser Stelle sei auf vertiefende Literatur im Blick auf die Performative Religionsdidaktik bzw. den Performativen Religionsunterricht verwiesen, in der kritische Aspekte bereits intensiv diskutiert und differenziert betrachtet wurden: Vgl. beispielsweise Mendl, H.: Art. „Performativer Religionsunterricht, katholisch“, in: WiReLex, Februar 2019. Abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200631>. (letzter Aufruf: 18.03.2021) oder Dressler, B.: Art. „Performativer Religionsunterricht, evangelisch“, in: WiReLex, Januar 2015. Abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017>. (letzter Aufruf: 18.03.2021).

4. ERLEBNIS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERTES RELIGIÖSES LERNEN AN BERUFLICHEN SCHULEN – CHANCEN UND GRENZEN

Wenn danach gefragt wird, warum erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen vor allem an Beruflichen Schulen von Bedeutung sein könnten, kann zunächst allgemein auf Sachverhalte verwiesen werden, die für ein erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen sprechen können. Hierzu zählt zum Beispiel der Verweis auf den Menschen als körperliches Wesen und dessen Angewiesenheit auf den Körper, der mehr ist als nur die „Wohnung für den Geist“. Treffender müsste hier von einer untrennbaren Einheit von Körper und Geist gesprochen werden. Wenn der Körper also konstitutiv zum Mensch-Sein dazugehört, so liegt die Vermutung nahe, dass er auch grundlegend ist für menschliches Lernen.⁷¹ Neben dem Verweis auf den Menschen als körperliches Wesen kann auch auf Einsichten aus der Jugendforschung verwiesen werden. So schreibt beispielsweise Rüdiger Gilsdorf über das Jugendalter als eine Lebensphase, in der Risiko und Abenteuer gesucht werden und in der der Wunsch stark ausgeprägt ist, etwas loszumachen, was subjektiv bedeutungsvoll ist.⁷² Ein Lernen, das sowohl die Suche nach Risiko und Abenteuer aufnimmt als auch den Jugendlichen Spielraum gibt für eigene Bedeutungsableitungen, liegt also auch im Blick auf die Jugend als besondere Lebensphase nahe.

Neben solchen allgemeinen Verweisen können aber auch Erfahrungen aus der Praxis herangezogen werden und die Zielgruppe betrachtet werden, um die Bedeutung von erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernformen an Beruflichen Schulen herauszuarbeiten. Dank der Impulse von Lehrer:innen an Beruflichen Schulen können solche praktischen Perspektiven im Folgenden zusammengetragen werden.⁷³

Hier kann zunächst darauf hingewiesen werden, dass die hohe kognitive Ausrichtung an Schulen vor allem für Schüler:innen aus bildungsfernen Familien eine hohe Belastung darstellen kann. Besonders textbasierte Aufgaben im Unterricht können für solche Schüler:innen aufgrund der mit der Bildungsferne häufig einhergehenden sprachlichen Schwierigkeiten Lernbarrieren darstellen und zu Frust aufgrund mangelnder Leistung führen. Im Bereich der Beruflichen Schulen sind Schüler:innen aus bildungsfernen Familien vor allem in den Klassen zu finden, die zu den Berufsvorbereitenden Bildungsgängen zählen oder aber in Klassen, die einen niederen Schulabschluss voraussetzen – wobei hier natürlich nicht verallgemeinert werden kann. Im Gegensatz zu einem

71 In ihrem Buch „Von der Hand zum Hirn und zurück“ beschreiben Werner Michl und Bernd Heckmaier Ergebnisse aus der Neurowissenschaft, die solch ein Verständnis des Menschen als Einheit von Körper und Geist sowie die Bedeutung des Körpers für Lernprozesse untermauern. Vgl. Heckmaier, B./Michl, W.: Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung, Augsburg 2013.

72 Vgl. Gilsdorf/Volkert, Abenteuer, S. 14ff.

73 Ich danke an dieser Stelle Hanne Schnabel-Henke, Christina Krause und Gabriele Weber für ihre Impulse aus der Praxis.

kopflastigen und textbasierten Lernen können erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernangebote gerade für Schüler:innen aus bildungsfernen Familien einen neuen Zugang zum Lernen bieten, denn hierbei gehen die Lernprozesse von konkreten Erlebnissen aus und es wird erst anschließend abstrahiert. Dass sich in Klassen, die vor allem von Schüler:innen aus bildungsfernen Familien besucht werden, ein Lernen anbietet, das von konkreten Erlebnissen ausgeht, wird im Bildungsplan für alle beruflichen Schulen⁷⁴ und dort speziell im Blick auf den Religionsunterricht bestärkt. Unter dem Punkt „3.1.1.2 Berufsvorbereitungsjahr“ wird explizit darauf hingewiesen, dass ein Erfahrungsbezug beim Lernen genauso wie die Einbeziehung von eigenem Tun und sinnlichem Erleben erwünscht ist: „Die methodisch-didaktische Umsetzung berücksichtigt vor allem die Ganzheitlichkeit, den Erfahrungsbezug und das soziale Lernen.“⁷⁵ Des Weiteren kann hinzugefügt werden, dass bei den Reflexionsphasen erlebnis- und erfahrungsorientierter Lernformen auch die Sprachfähigkeit der Schüler:innen gefördert wird, ohne dass sie aber eine Grundvoraussetzung für das Lernen darstellt.

Wenn nun erneut ein Blick in den Bildungsplan für Berufliche Schulen für das Fach Religion geworfen wird, wird außerdem deutlich, dass vor allem die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen immer wieder betont wird. Diese zwei Kompetenzbereiche scheinen also zentrale Ziele für den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen darzustellen. Wenn erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernangebote gemacht werden, so ist die Stärkung aller dieser Kompetenzen immer implizit. Das wird beispielsweise am unter 1.5.5 beschriebenen Prinzip der „Wertevermittlung und Werteentdeckung“ deutlich: Die Schüler:innen sollen bei erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen die in solchen Lernformen impliziten Werte wie Gemeinschaft, Vielfalt, Kommunikation und Kooperation entdecken und sich zu ihnen verhalten können. Dass auch die Förderung personaler Kompetenzen dieser Art des Lernens innewohnt, wird z.B. am Prinzip der Reflexivität der Lehrenden und Lernenden deutlich genauso wie am Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit oder dem Prinzip der Planung und Evaluation: Die Schüler:innen sollen herausgefordert sein, ihre Erlebnisse zu reflektieren, eigene Bedeutungsableitungen zu machen und Verantwortung zu übernehmen, was zu einer Erweiterung personaler Kompetenzen führen kann. Die pädagogische Zielrichtung erlebnis- und erfahrungsorientierter Lernformen kann im Anschluss an Rüdiger Gilsdorf auch mit dem Begriff „Empowerment“ auf den Punkt gebracht werden: Denn es geht darum, „Menschen stark zu machen, gerade auch in der Konfrontation mit schwierigen Situationen.“⁷⁶ Erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen sind insofern auch unabhängig von religiös-inhaltlichem Lernen gerade an beruflichen Schulen erwünscht. Die im Bildungsplan festgehaltenen Kompetenzziele decken sich dabei mit der Beobachtung von Berufsschullehrer:innen, die bei ihren Schüler:innen nur wenig ausgebildete soziale sowie personale Kompetenzen feststellen

74 Ausgenommen sind für diesen Bildungsplan Berufliche Gymnasien, Berufsfachschulen für Altenpflege, Berufsfachschulen für Altenpflegehilfe, Berufsfachschulen für Haus- und Familienpflege, Berufsfachschulen für Kinderpflege, Fachschulen für Sozialpädagogik, Berufskollegs für Praktikantinnen und Praktikanten, Berufskollegs für Ernährung und Hauswirtschaft sowie Berufskollegs für Gesundheit und Pflege.

75 Lehrplanheft 3/2003, „Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre“, S. 15. Abrufbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1665756971/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/alle/BS-Allg-Faecher_Ev-Religionslehre_03_2003%20.pdf. (letzter Zugriff: 26.03.2021).

76 Gilsdorf, R.: Abenteuer in der Schule?, in: Gilsdorf, R./Volkert, K.: Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 12-23, hier: S. 17f.

und in erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernformen eine Möglichkeit sehen, Lernprozesse im sozialen und personalen Bereich anzustoßen.

Dass die Umsetzung von erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernformen sich vor allem für Klassen des Berufsschulbereichs sowie des berufsvorbereitenden Bereichs anbieten, lässt sich auch im Blick auf die praktischen Möglichkeiten für die Umsetzung erlebnis- und erfahrungsorientierter Lernmöglichkeiten stützen. Denn die Bindung an im Bildungsplan vorgegebene Inhalte scheint in Klassen mit niedererem Schulabschluss weniger stark als bei Klassen des Beruflichen Gymnasiums, die es vornehmlich auf das Abitur vorzubereiten gilt, womit eine stärkere inhaltliche Fokussierung einhergeht. Berufsschullehrer:innen geben folglich an, mehr Spielraum für „unkonventionelle“ Lernformen in Klassen mit niedererem Bildungsabschluss zu haben und den Unterricht freier und mehr auf die die Schüler:innen bewegenden Themen konzentriert gestalten zu können.

An dieser Stelle kommen bereits die Grenzen von erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernformen in den Blick: Solche Lernformen kommen auch im Kontext beruflicher Schulen vor allem dort an ihre Grenzen, wo sie auf schulische Strukturen ohne Spielraum treffen. Der begrenzende zeitliche Faktor von 45 Minuten für eine Schulstunde spielt hierbei genauso eine Rolle wie die Fokussierung auf bestimmte Inhalte für die Prüfungsvorbereitung. Auch die Organisation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen kann ein Hindernis für erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen darstellen, für die – gemäß dem Prinzip der Offenheit, Transparenz und Beziehung – auch eine tragfähige Lehrer:innen-Schüler:innen Beziehung von Bedeutung ist. Wenn eine Klasse nur über kurze Zeit hinweg und mit wenigen Wochenstunden unterrichtet wird, fällt die Etablierung einer solchen Beziehung schwer.

Auch wenn äußere Umstände erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen erschweren können, kann festgehalten werden, dass sich solch ein Lernen gerade für Klassen mit Schüler:innen aus bildungsfernen Familien als vielversprechend erweist.

5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Was kann nun also am Ende der vorhergehenden Ausarbeitungen zusammenfassend festgehalten werden?

Betrachtet man zunächst die Diskussion der Begrifflichkeiten (Erlebnispädagogik und erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen), so wird deutlich, dass – wenn die Erlebnispädagogik auch im schulischen Bereich weiter ausgebaut werden soll – eine differenziertere Erfassung des Kerns von erlebnispädagogischem Arbeiten sowie der Ausbau der Formate, innerhalb derer ein solches Arbeiten stattfinden könnte, wünschenswert wäre. Gerade mithilfe von Prinzipien, wie sie u.a. Rüdiger Gilsdorf beschreibt, könnte der Kern erlebnispädagogischen Arbeitens genauer erfasst und von ihm ausgehend neue Formate wie beispielsweise das Projekt, das Praktikum oder der Kurs entwickelt werden, in denen erlebnispädagogisch bzw. erlebnis- und erfahrungsorientiert gearbeitet werden kann. Gleichzeitig könnte auch der Regelunterricht mithilfe solcher Prinzipien kritisch beleuchtet werden und durch die Weiterentwicklung von erlebnis- und erfahrungsorientierten Ansätzen für den Unterricht dessen – häufig kognitive und objektivierende – Ausrichtung modifiziert werden. Eine differenziertere Verwendung von Begrifflichkeiten – die allerdings auch einer einheitlichen Verwendung bedürften – könnte für einen solchen Ausbau von erlebnispädagogischem bzw. erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen an Schulen ebenso hilfreich sein.

Wenn erlebnis- und erfahrungsorientiertes religiöses Lernen an Schulen weiter ausgebaut werden soll, so bedarf es vor allem einer theoretischen Fundierung eines solchen Lernens – sowohl in (religions-)pädagogischer als auch theologischer Hinsicht. Dabei müssten Fragen in den Blick kommen, die auch im Rahmen dieser Darstellung oder bereits 2011 im Rahmen einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll zur Sprache kamen und u.a. im Buch „Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven“⁷⁷ festgehalten wurden. Bisher noch bruchstückartige theoretische Überlegungen zum Thema Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, wie sie auch in den in dieser Broschüre beschriebenen Ansätzen zu finden sind – wie beispielsweise Überlegungen zu einer diakonischen Spiritualität bei Albin Muff und Horst Engelhardt –, könnten hierbei weitergeführt und in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden. Eine „systematische, theoriebasierte Erschließung dieses religionspädagogischen Feldes“ stellt also – wie Florian Brustkern bereits 2018 in seinem Artikel „Erlebnispädagogik und religiöses Lernen“ konstatiert – genauso ein Forschungsdesiderat dar wie die Entwicklung eines „strukturegebende(n) erlebnispädagogische(n) Theoriegebäude(s), das als Evaluativ bzw. Korrektiv fungieren könnte und kausale Zusammenhänge, Wertimplikationen und Handlungsmöglichkeiten explizit machen könnte“⁷⁸. An dieser Stelle kann darauf hingewiesen werden, dass viele Grundlagen für ein solches Theoriegebäude bereits in der Religionspädagogik und Religionsdidaktik zu finden sein könnten. So könnte beispielsweise das subjektorientierte Lernen als didaktisches Prinzip für den Religionsunterricht einen Grundpfeiler für ein strukturegebendes erlebnispädagogisches Theoriegebäude sein oder die didaktischen Prinzipien des performativen und ästhetischen Lernens, wie sie bei-

77 Vgl. Pum, V. et al. (Hgg.): Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011.

78 Brustkern, F.: Art. „Erlebnispädagogik und religiöse Bildung“, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 4 (2018), S.11. Abrufbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200346/> (letzter Zugriff: 05.11.2021).

spielsweise Hans Mendl beschreibt.⁷⁹ Dass bereits solche didaktische Prinzipien existieren, die den Prinzipien der Erlebnispädagogik sehr nahe kommen, zeigt außerdem, dass das Anliegen der Erlebnispädagogik bereits Einzug in die Religionspädagogik und -didaktik gefunden hat.

Mithilfe eines solchen Theoriegebäudes könnte also im besten Fall auch den in dieser Broschüre gestellten (An-)Fragen im Blick auf die vorgestellten Ansätze begegnet werden.

Die größten Herausforderungen für die Umsetzung von erlebnis- und erfahrungsorientiertem religiösem Lernen wurden bei der Reflexion der vorgestellten Ansätze dort festgestellt, wo Inhalte mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden verknüpft werden sollten und beispielsweise Bibelgeschichten mit Problemlöseaufgaben oder kooperativen Abenteuerspielen in Verbindung gebracht werden sollten. Mithilfe der Prinzipien für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen von Rüdiger Gilsdorf konnte gezeigt werden, dass vor allem die Prozessorientierung bei einer Fokussierung auf Lerninhalte in den Hintergrund rücken kann und die Offenheit des Prozesses und damit einhergehend die Erlebnisoffenheit einer Übung unterschlagen werden können. Wenn dies geschieht, bleibt gleichzeitig auch das Prinzip „Intensität und Risiko“ unberücksichtigt, womit die Authentizität des eigenen Erlebens der Schüler:innen verloren geht. Ohne authentische Erlebnisse und durch die Fokussierung auf inhaltliche Lernziele kann außerdem auch die Möglichkeit verloren gehen, dass die Schüler:innen eigene Bedeutungsableitungen aus ihrem Handeln und Erleben machen und damit das Prinzip der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit unberücksichtigt bleibt. Vor allem an dieser Stelle scheint eine Sensibilisierung der Anleitenden für diese leicht zu übersehenden kritischen Punkte von besonderer Bedeutung, damit der Kern erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens beibehalten wird und diese Art des Lernens wirksam erfolgen kann.

Die Reflexion der praktischen Ansätze zur Umsetzung von erlebnis- und erfahrungsorientiertem religiösem Lernen mithilfe der Prinzipien Rüdiger Gilsdorfs zeigte außerdem, dass das Prinzip der persönlichen Bedeutsamkeit gerade im Bereich des religiösen Lernens nicht ohne das Prinzip der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit auskommt. Wenn die Jugendlichen aus ihrem Tun und Erleben persönliche Bedeutungsableitungen machen sollen, so gilt es, diese in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und auch mit anderen, ggfs. konträren Bedeutungsableitungen zu konfrontieren, um einer möglichen Verabsolutierung der jeweils eigenen Bedeutungsableitungen entgegenzuwirken. Ohne diese Begegnungsmomente mit anderen Positionen könnten persönliche Bedeutungsableitungen gerade im religiösen Bereich einen Fundamentalismus nähren, dem ja gerade im Religionsunterricht in der Schule kritisch begegnet werden soll.

Auffällig bei der Reflexion der Ansätze war das Fehlen des Prinzips der Planung und Evaluation, das nur bei zwei Einzelbeispielen ausdrücklich Raum fand. Zwar können sich die Schüler:innen bei der Bewältigung von Übungen, die innerhalb der Ansätze zu finden sind, meist frei bewegen – was an den Praxisbeispielen leicht zu beobachten ist –, doch sind sie für die Steuerung des Prozesses von der Zielsetzung bis zur Evaluation hin in der Regel nicht selbst verantwortlich. Während die selbstständige Planung aber zumindest bei zwei Beispielen – nämlich dem „Seminarkurs Pilgern“ und beim „Diakonischen Praktikum“ – berücksichtigt wird, wird die Messung von Erfolgen in keinem der Ansätze und Einzelbeispiele angesprochen. Dass also sowohl Planung als auch (selbstverantwortete) Evaluation wenig berücksichtigt werden zeigt, dass dieses Prinzip bei der Entwicklung von erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernangeboten im religionspädagogischen Kontext der-

79 Vgl. Mendl, H.: Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 8. Aufl., München 2021.

zeit noch wenig präsent ist. Folglich könnte dieses Prinzip wegweisend für weitere Entwicklungen von erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernmöglichkeiten sein.

Im Gegensatz zum Fehlen dieses Prinzips fiel auf, dass das Prinzip „Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit“ bei allen Ansätzen zu finden ist und ihm darüber hinaus eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Das zeigt, dass als „erlebnispädagogisch“ bezeichnete Ansätze sich vornehmlich auf das leibliche bzw. sinnliche und selbsttätige bzw. explorative Lernen beziehen, um sich als „erlebnispädagogisch“ zu erweisen. Hier könnte die Frage gestellt werden, ob die Verwirklichung dieses Prinzips ausreicht, damit ein Ansatz als „erlebnispädagogisch“ oder „erlebnis- und erfahrungsorientiert“ beschrieben wird, oder ob die Bezeichnung „erlebnispädagogisch“ vielleicht sogar in diesem Prinzip aufgeht und ein Ansatz nur dann als erlebnispädagogisch bzw. erlebnis- und erfahrungsorientiert bezeichnet werden kann, wenn das Prinzip der Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit verwirklicht wird. An dieser Stelle kann wieder auf die Diskussion um die Begrifflichkeiten rund um erlebnis-, erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen verwiesen werden und die Vermutung aufgestellt werden, dass eine begriffliche Ausdifferenzierung helfen könnte, dieses Feld besser abzustecken bzw. zu erschließen.

Schließlich wurde an der Zusammenstellung der Ansätze zu erlebnis- und erfahrungsorientiertem religiösem Lernen deutlich, dass die meisten Ansätze nicht in der Schule entstanden sind, sondern ihre Entstehung außerschulischen, kirchlichen Bildungseinrichtungen zuzuschreiben ist. Hieraus kann zum einen der Schluss gezogen werden, dass solche Ansätze, wenn sie auch im Religionsunterricht verwendet werden wollen, auf ihre Passung für diesen und die schulische Zwecke im Allgemeinen überprüft werden müssten. Zum anderen kann aber auch festgehalten werden, dass gerade der außerschulische Entstehungsort und damit einhergehende Spezifika der Ansätze die Möglichkeit mit sich bringen könnten, Impulse für eine veränderte Lernpraxis zu geben – im Sinne eines Denkens außerhalb vorgegebener und traditioneller Strukturen: „*thinking out of the box*“. Wegweisend für die Zukunft könnten auch Kooperationen zwischen dem Religionsunterricht und außerschulischen Bildungsträgern wie den Evangelischen Jugendwerken sein, womit neue Räume und Strukturen für religiöses Lernen geschaffen werden könnten. Dass eine solche Praxis bereits im Entstehen ist, zeigt das Projekt „erFAHRBAR“, das im Rahmen dieser Broschüre als eines der Einzelbeispiele erlebnis- und erfahrungsorientierten religiösen Lernens beschrieben wurde.

Im Anschluss an die praktischen Ansätze und Einzelbeispiele konnte in dieser Broschüre reflektiert werden, inwiefern sich erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen gerade für berufliche Schulen anbieten. Hierbei konnte herausgearbeitet werden, dass erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen sich vor allem in Klassen mit Schüler:innen aus bildungsfernen Familien anbieten, für die eine rein kognitive Ausrichtung des Unterrichts an Schulen eine hohe Belastung darstellen kann. Auch für Klassen mit Schüler:innen, die nur über geringe Sprachkenntnisse verfügen und für die textbasierte Aufgaben sich sogar als hinderlich für das Lernen erweisen können, bieten sich erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen an, da diese keine guten Sprachkenntnisse voraussetzen und gleichzeitig die sprachliche Ausdrucksfähigkeit fördern können.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass sich auch für Schulklassen, bei denen ein Bedarf für die Ausbildung sozialer und personaler Kompetenzen festgestellt werden kann, erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen besonders eignen, da diese solche Kompetenzen immer implizit fördern.

Genauso wie in anderen Schularten stoßen erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen vor allem dort an ihre Grenzen, wo schulische Strukturen deren Entfaltung einschränken – seien sie zeitlicher, räumlicher oder auch bildungstheoretischer Art.

Trotz solcher Einschränkungen, denen sich erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen stellen müssen, wenn sie sich in der Schule weiter etablieren wollen, kann resümierend konstatiert werden, dass deren reflektierte Anwendung an beruflichen Schulen – und über diese hinaus – eine Möglichkeit darstellt, die kognitive Ausrichtung des Lernens an Schulen zu ergänzen und neue Lernwege zu eröffnen.

LITERATURVERZEICHNIS

Bücher und Zeitschriften

- Abstreiter, R./Zwinger, R./Zwinger R.: Außen handeln – Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik, 2. überarb. Aufl., Augsburg 2019.
- Albert, A.: Internationale Entwicklungen der Erlebnispädagogik, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S.122-124.
- Altmannspenger, Dieter: Barfuß die Bibel entdecken. Kooperative Abenteuerspiele für die kirchliche und schulische Praxis, Neukirchen-Vluyn 2018.
- Arbeitskreis Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (EJW): Sinn gesucht - Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2005.
- Baig-Schneider, R.: Was nach 1945 kam – Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 116-119.
- Boeger, A.: Project Adventure – wie die Outward-Bound-Idee das schulische Lernen bereichert, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 251-253.
- Brünjes, H.: Bibel erleben. Wege und Stationen mit biblischen Texten. Ein Werkbuch, Neukirchen-Vluyn 2011.
- Buck, E.: Neuland betreten. Bewegter Unterricht im 7. bis 9. Schuljahr, München 2011
- Cousins, E.: Reflections on Design Principles. Expeditionary Learning Outward Bound, Dubuque 1998
- Dettweiler, U./Allison, P.: Erlebnispädagogik in den USA, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 125-127.
- Dettweiler, U.: Outward Bound International, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 142-145.
- Dorner, M.: Kurt Hahns Dienste und Projekte am Beispiel des Diakonischen Lernens, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 257-260.
- Erleben und Lernen: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 27(2019), H. 6.
- Fachausschuss Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (EJW): Sinn gesucht- Gott erfahren 2. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2012.
- Finnern, S./Rüggemeier, J.: Methoden der neutestamentlichen Exegese. Ein Arbeitsbuch, Tübingen 2016.
- Fischer, T./Ziegenspeck, J. W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn, 2000.
- Fowler, J. W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.
- Gilsdorf, R./Kistner, G.: Kooperative Abenteuerspiele. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung 1-3, 24. Aufl., Seelze-Berger 2018.
- Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hgg.): Abenteuer Schule, 2. überarb. Aufl., Augsburg 2004.

- Gilsdorf, R.: Abenteuer in der Schule?, in: Gilsdorf, R./Volkert, K.: Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 12-23
- Gilsdorf, R.: Aufbruch ins Ungewisse. Grundzüge eines erlebnispädagogischen Konzepts, in: Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hgg.): Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 24-65.
- Gilsdorf, R.: Die Konzepte Abenteuer und Projekt. Über die Prinzipien erfahrungsorientierten Lernens, in: Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht, 71 (2003), H. 2, S. 5-10.
- Gudjons, H.: Handlungsorientiertes Lehren und Lernen, Bad Heilbrunn 1992.
- Haußmann, A./Dömland, D. (Hgg.): Warum wohin? Mit Jugendlichen auf Sinnsuche gehen - 6 Lebensthemen methodisch ausgearbeitet, Stuttgart 2017.
- Heckmair B./Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik, 8. überarb. Aufl., München 2018.
- Heckmair, B./Michl, W.: Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung, Augsburg 2013.
- Helfrich, A.: Erlebnispädagogische Ausbildung in der Praxis, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 379-382.
- Herbert, T.: Experiential learning. A teacher's perspective, in: Horwood, B. (Hg.): Experience and the Curriculum, Dubuque 1995, S. 19-25.
- Hildmann, J./Higgins, P.: Erlebnispädagogik in Großbritannien, in: Michl, W./Seidl, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 128-131.
- Hildmann, J.: Schatzkiste der Simple Things. Eine Sammlung erlebnisorientierter Aktivitäten mit Alltagsmaterial, Augsburg 2017.
- Horwood, B.: Experience and the Curriculum, in: Ders. (Hg.): Experience and the Curriculum, Dubuque 1995, S. 277-298.
- Ickler, T./Karcher, F./Westhauser, S.: Sinn gesucht - Gott erfahren Step out. Erlebnispädagogik als Brücke zum Glauben. 7 thematische Einheiten für junge Menschen, Stuttgart 2019.
- Jansen, H.: Subjektorientierung und Lernziele in der erlebnispädagogischen Pastoral: Entweder – oder?, in: Pum, V. et al.: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven, Bad Boll 2011, S. 75-94.
- Käbisch, D.: Der Erlebnisbegriff in der Religionspädagogik, in: Pum, V. et al.: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011, S. 48-74.
- Krietsch, S.: Erlebnispädagogik in der gymnasialen Bildung der Bundesrepublik Deutschland: Analyse der Bildungspläne, fachdidaktische Begründung und die Umsetzung im Schulsport, Tübingen 2009.
- Lang, S./Rehm, G.: Erleben glauben lernen – Sinnsuche zwischen Anpassung und Abenteuer, in: Ferstl, A. et al. (Hgg.): Erlebnispädagogik: Quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer, Augsburg 2014, S. 129-139.
- Lang, S./Rehm, G.: Erleben. Denken. Lernen. Arbeitsbuch Erlebnispädagogik, Marburg 2010, S. 93-114.
- Levy, S.: Starting from Scratch. One Classroom Builds Its Own Curriculum, Portsmouth 1996.

- Luckman, C.: Defining Experiential Education, in: Journal of Experiential Education 19 (1), S. 6-7.
- Luckner, J. L./Nadler, R. S.: Processing the Experience, 2. Aufl., Dubuque 1997.
- Lugner-Linke, S.: Naturerlebnispädagogik. Im Wald kann man mit allem RECHNEN, Putzleinsdorf 2013.
- Lugner-Linke, S.: Naturerlebnispädagogik. Der Wald spricht viele Sprachen, Putzleinsdorf, 2013.
- Mendl, H.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011.
- Mendl, H.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 8. Aufl., München 2021.
- Minkner, K.: Erlebnispädagogik im Klassenzimmer. Praktische Übungen zur Wissensvermittlung, Augsburg 2014.
- Montanalingua: Fremdsprachen und Erlebnispädagogik, Lindau 2007.
- Muff, A./Engelhardt, H.: Erlebnispädagogik und Spiritualität, 2. überarb. u. erw. Aufl., München 2013.
- Pätzelt, Ute (Hg.): Klassenzimmer Kirche. Augsburger Kirchen als Lernort, 2. erw. Aufl., Augsburg 2017.
- Pirner, M. et al.: Einführung, in: Pum, V. et al.: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011, S. 7-22.
- Priest, S./Gass, M. A.: Effective Leadership in Adventure Programming, Human Kinetics, 2. Aufl., Leeds 2005.
- Priest, S./Gass, M./Gillis, L.: The Essential Elements of Facilitation, Dubuque/Iowa 2000.
- Proudman, B.: Experiential Education as Emotionally Engaged Learning, in: Journal of Experiential Education 15 (1992), H. 2, S. 19-23.
- Pum, V. et al. (Hgg.): Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, 2. bis 4. März 2009, Bad Boll 2011.
- Reiners, A.: Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele, Bd. 1, 10. überarb. Aufl., Augsburg 2019.
- Rink, M./Sprotte, M.: Erlebnispädagogik in der Hauptschule Boppard – ein Rück- und Ausblick, in: Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hg.): Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 426-435.
- Ritter, W. H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext: Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie, Göttingen 1989.
- Roth, K.: Drei Erfahrungsebenen – Dimensionen in der Erlebnispädagogik, in: Arbeitskreis Erlebnispädagogik (Hg.): Sinn gesucht – Gott erfahren, Erlebnispädagogik im christlichen Kontext, Stuttgart 2005, S. 34-40.
- Rothmeier, K.: Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V., in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 151-153.
- Rutkowski, M.: Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis, Augsburg 2010.

Sahrakhiz, S.: Lernen in der Draußenschule. Eine explorative Studie aus der Perspektive von Grundschulkindern, in: Jung, N. et al. (Hgg.): Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes Leben, Opladen u.a. 2018, S. 211-225.

Schad, N./Michl, W.: Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil, 2. Aufl., München/Basel 2004.

Scholz, M.: Erlebnispädagogische Ausbildung an Hochschulen, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 372-378.

Schwaderer, U./Wiedmayer, J./Wöhrbach, S. (Hgg.): Sinn gesucht - Gott erfahren 3. Erlebnispädagogik in zeitbegrenzten Räumen mit christlichem Kontext, Stuttgart 2018.

Schweitzer, F.: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 4. Aufl., Neukirchen-Vluyn, 2013.

Seidel, H.: Berufsbild Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018, S. 368-371.

Van Ackeren, I.: Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Boeger, A./Schut, T.: Erlebnispädagogik in der Schule – Wirkungen und Methoden, Berlin 2005, S. 9-22.

Vogel, K.: Der Duke of Edinburgh's International Award, in: Michl, W./Seidel, H. (Hgg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München 2018 S. 146-148.

Volkert, K.: Die Schule neu denken – ein perspektivisches Nachwort, in: Gilsdorf, R./Volkert, K.: Abenteuer Schule, Alling 1999, S. 436-439.

Warren, K. et al. (Hgg.): The Theory of Experiential Education, Dubuque 1995.

Weber, M.: Erlebnispädagogik in der Grundschule. 89 Aktionen und Spiele, 2. Aufl., München 2019.

Woolfe, R.: Experiential Learning in Workshops, in: Hobbs, T. (Hg.): Experiential Training. Practical Guidelines, London 1992, S. 1-13.

Internetquellen

Art. „Schüler machen Schule. Verantwortung teilen – Schulkultur fördern“. <https://deutscheschulportal.de/konzepte/schueler-machen-schule-verantwortung-teilen-schulkultur-foerdern-eigene-staerken-erkennen/> (letzter Zugriff: 16.12.20).

Brustkern, F.: Art. „Erlebnispädagogik und religiöse Bildung“, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 4 (2018). <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200346/> (letzter Zugriff: 05.11.2021).

Dressler, B. Art. „Performativer Religionsunterricht, evangelisch“, in: WiReLex - Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (2015). <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/> (letzter Zugriff: 18.03.2021).

https://www.annahof-evangelisch.de/system/files/dateien/presentation_erlebnispaedagogik_in_der_kirche.pdf. (letzter Zugriff: 01.06.2021).

<https://www.ferdinand-freiligrath-schule.de/lernen-in-arenen/>. (letzter Zugriff: 14.12.20).

<https://www.stalbanscathedral.org/about-school-visits>. (letzter Zugriff: 01.06.2021).

<https://www.uni-bamberg.de/relpaed/forschung/projekte/eurw/>. (letzter Zugriff: 19.02.21).

Lehrplanheft 3/2003 „Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre“. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1665756971/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/alle/BS-Allg-Faecher_Ev-Religionslehre_03_2003%20.pdf. (letzter Zugriff: 26.03.2021).

Mendl, H.: Art. „Performativer Religionsunterricht, katholisch“, in: WiReLex - Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, 2019. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200631/>. (letzter Zugriff: 18.03.2021).

Rürup, M.: Art. „Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule“. <https://deutscheschulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/>. (letzter Zugriff: 14.12.2020).

Weg-Engelschalk, C.: Art. „Räume der Stille an öffentlichen Schulen. Eine Erkundungsreise in Hessen und Rheinland-Pfalz“. https://rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/arbeitsbereiche/ab_schulseelsorge/Raeume_der_Stille/Einleitung_Raeume_der_Stillt.pdf. (letzter Zugriff: 18.03.2021).

Universität Tübingen

Evangelisch-theologische Fakultät
Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 12 · 72074 Tübingen
Telefon 07071 29 77487
www.eibor.uni-tuebingen.de