

**DAS ABENTEUER  
ALS  
EINE KATEGORIE VON BILDUNG<sup>1</sup>**

Bei Lebensläufen sehn wirs klar:  
Wer läuft, der läuft auch schon Gefahr!

Eugen Roth

**P. Becker  
Marburg, Januar 2004**

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen stehen in Zusammenhang mit der Begründung der Einrichtung einer Zusatzqualifikation „Abenteurpädagogik“, die versucht, angehende Sportlehrer über die Auseinandersetzung mit erhabenen Naturphänomenen mit einer Habitusformation vertraut zu machen, die dem Ungewissen, Fremden und Unbekannten mit einer offenen Haltung begegnet. Zum Konzept der Zusatzqualifikation vgl. auch VOLLMAR 2003; <http://staff-www.uni-marburg.de/~ifsm/030600.html>

# 1. FIKTIVE ABENTEUER

## 1.1 . Beispiele jugendlicher Selbstbildung

In dem im letzten Jahr erschienenen Band 22 der Werke von Ernst Jünger findet sich eine kleine Erzählung von 1991, die den Titel „Sp. R. Drei Schulwege“ trägt. Die Abkürzung Sp. und R. stehen für späte Rache. Für Wolfram, dessen schulische Karriere hier erzählt wird, ist der Schulweg das schönste an der Schule. Wolfram geht alles andere als gern zur Schule, denn er ist - gemessen an den Anforderungen der Schule - ein schlechter, um nicht zu sagen ein hoffnungsloser Fall von Schüler. Viel zu oft kommt er zu spät, ist verschüchtert, schlafmüchtig, verstockt, unaufmerksam und faul. Verständlich, dass er bei so viel Abneigung, die die Schule bei ihm auslöst, dem Weg zur Schule, der am See entlang führt, mehr Aufmerksamkeit widmet, als den kommenden Schulstunden mit ihren scheußlichen Lehrern.

Die Enten auf dem See, die gelben Schwertlilien, die herbstlichen Schilfkolben, Gebüsche, seltene Bäume am Ufer oder die trägen im Wasser stehenden Karpfen sind die Objekte, die seine Aufmerksamkeit so fesseln, dass er regelmäßig zum Unterricht zu spät kommt. Nicht nur die Natur lenkt den Jungen von den verhassten Stunden ab, sondern auch die fiktiven Welten von Büchern, die er selbst noch nachts verschlingt, lassen ihn den Schulalltag vergessen. Die nächtliche Lektüre, so befreiend sie für ihn auch sein mag, verschärft allerdings seine missliche Lage in der Schule, denn der Eindruck der Schlafmüdigkeit, den die Lehrer von ihm haben, wird noch verstärkt.

Seine fiktiven Helden Robinson Crusoe, Winnetou und Old Shatterhand, Achill und Odysseus verlassen ihre Bücherwelt und begleiten den Schüler Wolfram in seinen Gedanken, wenn er auf dem Schulweg oder in der Schule ist. Wenn er abends im Bett liegt und die Droschkengpferde vorbeiklappern, meint er dabei zu sein, wie gerade Old Shatterhands Silberhengst zum Sprung über einen Abgrund ansetzt. Er nimmt gar Zwiesprache mit seinen Helden auf<sup>2</sup>, die ihn vor dem Einschlafen besuchen. Manchmal passiert es ihm, dass er in einer Art Identitätswechsel - so wie einige der modernen Comic-Helden, die sich vom unscheinbaren Clark Kent oder vom braven Studenten Peter Parker in den allmächtigen Superman und in Spiderman verwandeln - in die Gestalt Old Shatterhands schlüpft, der dann den einen oder anderen Mitschüler Bekanntschaft mit der unbesiegbaren Kraft seiner gefürchteten Schmetterhand ma-

---

<sup>2</sup> Diese Zwiesgespräche mit den Helden der einzelnen Erzählungen sind schöne Beispiele für die Roman- bzw. Erzähltheorie Laurence Sterne, der in seinem Tristram Shandy darauf hinweist, dass gutes Schreiben einer Konversation zwischen Leser und Autor entspreche. Diese Vorstellung bedeutet eine Aktivierung der Einbildungskraft des Lesers, der den Konversationstext ergänzen muss. (Vgl. hierzu PFEIFFER 1999).

chen lässt.<sup>3</sup> Wieder einmal wussten sich die Mitschüler nicht anders zu wehren, als ihn beim Klassenlehrer Dr. Corax zu verpetzen. Noch ehe dieser etwas sagen konnte, erhebt sich Wolfram von seinem Sitz und er - den man sonst nur als mühsam stammelnd und hilflos stotternd kannte - wird mit einem Male zu einem eloquenten Redner und engagierten Verteidiger in eigener Sache. Schließlich steht er gar auf dem Lehrerpult und macht Mitschülern und Lehrer klar, dass Sokrates ihn ermuntert habe, die Rolle Old Shatterhands zu übernehmen. Zudem habe ihm der antike Philosoph anvertraut, dass er den Klassenlehrer pädagogisch für eine Null hielte. Nach diesem, das Ordnungsgefüge der Schule heftig erschütternden Auftritt, der Herrn Dr. Corax sprach- und hilflos zurücklässt, packt Wolfram seine Sachen und geht. „Sein ferneres Schicksal“, so endet der Text „ist unbekannt“ (JÜNGER 2003, 769).

Soweit die Erzählung „Späte Rache. Drei Schulwege“. Was JÜNGER in dieser kleinen Geschichte beschreibt, ist eine Art von selbsttherapeutischem Prozess, in dem es einem kleinen Jungen, der sein schulisches Dasein als äußerst quälend empfindet, gelingt, mit Hilfe der Rezeption literarisch-fiktiver Texte und seiner Vorstellungskraft, sich gegen eine für seine Entwicklung und Bildung wenig förderliche Umwelt zu wehren. Dort, wo die Erziehungsmaßnahmen einer preußischen Schulpädagogik nur zur Verkrüppelung der jugendlichen Seele führen, schafft die fiktive Literatur einen befreienden Gegenentwurf, der begierig aufgenommen und dann als reales Handeln einer erstaunten Mitwelt präsentiert wird.

Nicht erst die Jünger'sche Erzählung thematisiert das Spannungsverhältnis fremdbestimmter pädagogischer Disziplinierung und autonom bestimmter Aneignung fiktiver Erfahrungswelten. Bereits seit Beginn der sich systematisch um Kinder und Jugendliche bemühenden bürgerlichen Pädagogik geraten sich Literatur und Erziehung ins Gehege, wobei die Pädagogik - einmal mit der Aufgabe betraut, ordentliche Bürger zu erziehen - in der fiktiven, bevorzugt trivialen, Literatur stets die Gefahr witterte, ihre moralisch legitimierten Normalisierungsbestrebungen würden von den Helden und Figuren des Abenteuers von Rittern, Detektiven, Drachen, Elfen, Indianern und Cowboys zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen unterlaufen. In Eichendorffs bei Schrag in Nürnberg 1814 erschienenem Roman „Ahnung und Gegenwart“ findet sich eine wunderschöne Stelle, an der Graf Ferdinand erzählt, wie er von einem Waldbewohner Bücher mit bebilderten phantastischen Geschichten bekam, die er heimlich im Garten des Schlosses las. „Da saß ich denn einsam im Garten und las die Magelone, Genovefa, die Heymonskinder und viele andere unermüdet der Reihe nach durch. Am liebsten wählte ich

---

<sup>3</sup> Auch Old Shatterhand und Kara Ben Nemsî sind die Hälften einer Doppelidentität, deren andere Hälfte der Reiseschriftsteller Karl May ist (vgl. WIRTH 1987).

dazu meinen Sitz in dem Wipfel eines hohen Birnbaums, der am Abhange des Gartens stand, von wo ich dann über das Blütenmeer der niederen Bäume weit ins Land schauen konnte, oder an schwülen Nachmittagen die dunklen Wetterwolken über den Rand des Waldes langsam auf mich zukommen sah.“ (EICHENDORFF 1985, 106)

Nicht klar ist dem jungen Grafen, ob denn die gefühlserzeugenden Kräfte des Frühlings den Geschichten, die er in aller Heimlichkeit geradezu verschlang, zu eigentümlichem Leben verhalf oder ob die phantastischen Inhalte der Geschichten Blumen, Wald und Wiesen schöner erscheinen ließen, als dies üblicherweise der Fall war. Es war dem jungen Grafen „als hätten mir diese Bücher die goldenen Schlüssel zu den Wunderschätzen und der verborgenen Pracht der Natur gegeben“ (EICHENDORFF 1985, 107). Selbst die „ungeschickten Holzstiche“ reizen seine Vorstellungskraft so an, dass er die vor ihm liegende Landschaft mit Burgen und Städten ausschmückte und mit „ganzer Seele“ in den Wolken segelte.<sup>4</sup>

## 1.2. Pädagogische Kontrollversuche

Diese Idylle des jugendlichen Eintauchens in fiktive Gegenwelten wird jäh unterbrochen, als der Hofmeister - ganz offensichtlich ein Exemplar der pädagogischen Aufklärung - die heimliche Lektüre entdeckt und ihm die Bücher wegnimmt. An deren Stelle tritt nun zum Entsetzen des jungen Grafen Campes Kinderbibliothek, aus der er nun lernen konnte, „wie man Bohnen steckt, sich selber Regenschirme macht, wenn man etwa einmal wie Robinson auf eine wüste Insel verschlagen werden sollte, nebstbei mehrere zuckergebackene edle Handlungen, einige Elternliebe und kindliche Liebe in Charaden“. (EICHENDORFF 1985, 107 f.). Doch der Korrekturversuch kommt zu spät, wie sich Graf Ferdinand erinnert. Seine Phantasie hatte bereits „auf den waldgrünen Bergen, unter den Wundern und Helden jener Geschichten gesunde freie Luft genug eingesogen, um sich des Anfalls einer ganzen nüchternen Welt zu erwehren“. (ebd. 107)<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> So wie EICHENDORFF dort die textbegleitende Bedeutung und Wirkung der Bilder beschreibt, hat man den Eindruck, hier würde eine frühe Begründung thematischer Apperzeptionstests gegeben: „Ja, ich glaube wahrhaftig, wenn einmal bei Gedichten Bilder sein sollen, so sind solche (die ungeschickten P.B.) die besten. Jene feineren, sauberen Kupferstiche mit ihren modernen Gesichtern und ihrer, bis zum kleinsten Strauche ausgeführten und festbegrenzten Umgebung verderben und beengen alle Einbildung, anstatt dass diese Holzstiche mit ihren verworrenen Strichen und unkenntlichen Gesichtern der Phantasie, ohne die doch niemand lesen sollte, einen frischen, unendlichen Spielraum eröffnen, ja, sie gleichsam herausfordern.“ (EICHENDORFF 1985, 107).

<sup>5</sup> Zu seiner, wenn auch kleinen, Freude stellt Ferdinand fest „Mitten aus dieser pädagogischen Fabrik schlugen mir einige kleine Lieder von Matthias Claudius rührend und lockend ans Herz. Sie sahen mich in meiner prosaischen Niedergeschlagenheit mit schlichten, ernsten, treuen Augen an, als wollten sie freundlichtröstend sagen: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ Diese Blumen machten mir den Farben und Geruchlosen, zur

Joachim Heinrich Campe, auf dessen 12-bändige Kinderbibliothek hier angespielt wird, prominenter Vertreter des Philanthropismus, mehrere Jahre Hauslehrer der Kinder des Major von Humboldt, war ein Vertreter dieser nüchternen Welt und ein ganz besonderer Spürhund des süßen einschmeichelnden Giftes „Empfindsamkeit“, das die „fantastische Schäferwelt“ der fiktiven Literatur den Kinderseelen einimpfte, die dann unzufrieden mit sich, der Welt und gar dem Himmel würden. (Vgl. CAMPE 1981, 7). Verantwortlich wird dafür die kindliche „Lesewut“ gemacht, die neben dem Tragen von Schnürbrüsten und der selbstbefleckenden Onanie zu den viel diskutierten Themen des ausgehenden 18. Jahrhunderts zählte (KÖNIG 1977). Verdächtig für den an Nützlichkeit orientierten Philanthropen sind die von der Lese- wut angeheizten Träume, Affekte und das Empfindsamkeitsfieber auch deshalb, weil von ihnen eine Bedrohung der bürgerlichen Lebensordnung ausgeht. Ist erst einmal aus bürgerlicher Sicht die Grundbestimmung des Menschen nicht wie bei Schiller über das Spiel, sondern über nützliche Arbeit festgeschrieben, dann regieren Gleichmaß, Regelmäßigkeit und Wiederho- lung das tägliche Leben<sup>6</sup> oder wie Georg Lukacs es in seinem Essay über Theodor Storm formuliert: das Leben wird durch das beherrscht, „... was pflichtgemäß wiederkehrt, durch das, was getan werden muss ohne Rücksicht auf Lust oder Unlust. Mit anderen Worten: die Herrschaft der Ordnung über die Stimmung, des Dauernden über das Momentane, der ruhigen Arbeit über die Genialität, die von Sensationen gespeist wird.“ (LUKACS 1971, S. 86 f) Die Bedürfnisse des Alltags fordern nicht außergewöhnliche Abenteuer, sondern das Durch- schnittliche, auf das man sich verlassen kann.

Wenn Identität dermaßen stark über nützliche Arbeit und brave Arbeitsamkeit bestimmt ist, dann werden Müßiggang, Untätigkeit, Phantasie, auf Befriedigung drängende Wunsch- und Triebregungen, Reise- und Abenteuerlust, natürliche Wildnis, leibgebundene Expressionen zu irrationalen Regionen, von denen bedrohliche Angriffe auf die gewählte Lebensform ausgehen können. Bücher waren für die philanthropischen Pädagogen in diesem Zusammenhang nie versiegende Quellen, aus denen die Gefahren des Irrationalen und Imaginären, die die Wunschproduktion, Schwärmereien und moralwidrigen Phantasien von Kindern und Jugend- lichen anheizten, nur so hervorsprudelten.<sup>7</sup> Vor allem jene, die die erfahrungsoffene, unbe-

---

Menschaat umgepflügten, Boden, in welchen sie seltsam genug verpflanzt waren, einigermaßen heimat- lich“. (EICHENDORFF 1985, 108)

<sup>6</sup> Vgl. PIKULIKS (1984) differenzierte Darstellung der Entstehung der bürgerlichen Lebensweise und des bür- gerlichen Tugendkatalogs.

<sup>7</sup> Die sich im 18. Jh. entwickelnde bürgerliche Öffentlichkeit war zugleich auch die Entwicklung einer literari- schen Öffentlichkeit, die sich in vielen Äußerungen bemerkbar machte. Das Leseinteresse - von den Philanth- ropen als „Lese- wut“ oder „Lesesuche“ etikettiert - stieg enorm an, Lesegesellschaften bildeten sich, ein Lite-

ständige Reise- und Abenteuerlust thematisierten und die sich im 18. Jahrhundert äußerster Beliebtheit erfreuten, standen im Widerspruch zu den Lebensweisen des bürgerlichen engen Winkels. CAMPE richtet deshalb seine Aufmerksamkeit auf einen der Bestseller des Jahrhunderts, auf Daniel Defoes auf dem deutschen Markt 1720 erschienenen Roman „The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe“. Bis zum Ende des Jahrhunderts wurden im deutschen Sprachraum 89 Robinsonaden veröffentlicht, die sog. Pseudorobinsonaden nicht miteingerechnet. (FOHRMANN 1981)<sup>8</sup>

Neben dieser enormen öffentlichen Aufmerksamkeit war das Buch für den Philanthropen zusätzlich dadurch geadelt, dass Rousseau seinem fiktiven Zögling Emile bis zum 13. Lebensjahr die Lektüre nur eines Buches gestattete - und dies war der Robinson Crusoe von Daniel Defoe. Da jedoch die „ächte“ Defoe'sche Fassung des Stoffes nicht den erzieherischen Intentionen Campes entsprach, machte er den englischen Robinson zum alten Robinson und schrieb den Robinson der Jüngere.<sup>9</sup> Das Defoe'sche Modell von Lebenspraxis, das Erfolg und Wohlstand durch die Bewältigung von Abenteuern und durch aktive Auseinandersetzung mit der Fremde und allen ihren nicht voraussehbaren Unsicherheiten verspricht, wird ausgetauscht gegen ein Modell von Lebenspraxis, in dem das häusliche Glück dadurch zustandekommt, dass man im eigenen Land bleibt und sich redlich durch fleißige und stete Arbeit ernährt.<sup>10</sup> So ist es bei Campe auch weniger die Abenteuerlust, die den jungen Robinson aus dem Hause treibt, als vielmehr der Ungehorsam gegen die Eltern. Die wollen zwar, dass er lernt, setzten sich aber nicht gegen seine Lust zu spielen durch. Bei CAMPE (1981, 21) hört sich das so an: „Wir (die Eltern der dem erzählenden Hausvater zuhörenden Kinder; P.B.) lieben euch auch, wie ihr wisst; aber eben deswegen halten wir euch zur Arbeit an, und lehren euch viel angenehme und nützliche Dinge, weil wir wissen, dass euch das gut und glücklich machen wird. Aber *Krusoe's* Eltern machten es nicht so. Sie liessen ihrem lieben Söhnchen in allem seinen eigenen Willen, und weil nun das liebe Söhnchen lieber spielen, als arbeiten und

---

raturmarkt entstand, das Leseverhalten änderte sich, die Literaturproduktion nahm entsprechend den Konsuminteressen zu, Lesestoffe differenzierten sich aus. (vgl. SCHMIDT 1989)

<sup>8</sup> GRIMMINGER (1980, 665) verweist darauf, dass allein zwischen 1722 und 1725 der „Amerikanische, Französische, Italienische, Niederländische, Persianische, Sächsische sowie Niedersächsische, Schlesische, Schweizerische, Teutsche, Thüringische Robinson“ erschien.

<sup>9</sup> Zu einer ausführlichen Diskussion der Campe'schen Bearbeitung des Robinson Crusoe von Defoe s. KOLLER (1991), LESCHINSKY (1991). Campes „Robinson der Jüngere“ war ein Riesenerfolg. 1779 erschienen, hatte das Buch 1881 die 102. Auflage. Zu Campes Zeiten wurde es als Schulbuch eingeführt und in nahezu alle europäischen Sprachen übersetzt. Zusammen mit Goethes Werther war es das deutschsprachige Buch, das im europäischen Ausland auf großes Publikumsinteresse stieß. (vgl. PROMIES 1980)

<sup>10</sup> Robinson der Jüngere, durch seinen Inselaufenthalt gezwungen kontinuierlich arbeiten zu lernen, kehrt gewandelt nach Hamburg zurück, legt mit Freitag seine Meisterprüfung ab und eröffnet mit ihm einen Handwerksbetrieb, während den Defoe'schen Robinson bald nach seiner glücklichen Rückkehr wieder die Abenteuerlust packt, die ihn erneut in die weite Welt treibt.

etwas lernen mogte: so liessen sie es meist den ganzen Tag spielen, und so lernte es denn wenig oder gar nichts.“

Für die Philanthropen war das Spiel beides - attraktiv und verdächtig zugleich. Verdächtig, weil es ohne ersichtlichen Nutzen zu Müßiggang verführe<sup>11</sup>, attraktiv, weil Kinder gerne spielten und es heimlich genutzt werden könne, um pädagogisch wertvolle Ziele zu erreichen. Unzählig waren die nützlichen Spiele, die die Philanthropen auch gegen die Skepsis vieler Zeitgenossen erfunden haben. (ELSCHENBROICH 1980). Das „Spielerische Lernen“, das die Neugier der Kinder pädagogisch kolonialisiert, hat hier seinen systematischen Ausgangsort.

Auch das Abenteuer ist von dieser pädagogischen Kolonialisierung bzw. dieser Vermischung von dürrem pädagogischen Ernst und der Sorgenfreiheit, in der bewegungskulturelle Praktiken sich nur entfalten können, nicht verschont geblieben. Es gibt Sportpädagogen, die abenteuerliche Bewegungsaktivitäten für eine Sicherheitserziehung nutzen, um damit einer „erlernten Sorglosigkeit“ zu Leibe zu rücken (HÜBNER 2003). Von Vertretern dieses Nützlichkeitsdenkens wird die Auffassung vertreten, dass es sich lediglich um eine Frage des Blickwinkels handele, ob das Abenteuer genutzt wird, um Kinder zur Sicherheit zu erziehen oder ob abenteuerliche Situationen (GISSEL/SCHWIER 2003) ohne diese Zielsetzung bewältigt würden. Bei dieser inhaltsleeren Verharmlosung wird übersehen, dass der Wechsel von einer „reinen“ Abenteuervermittlung, bei der selbstverständlich Sicherheitsaspekte immer eine nicht unwesentliche Rolle spielen, zu einer „reinen“ Sicherheitsvermittlung, die das Abenteuer für ihre Zwecke nutzt, mehr ist, als nur der formale Wechsel des Standpunktes. Es ist ein Wechsel zwischen zwei Zugängen zur Welt, deren Unterschied nicht größer sein könnte. Da ich auf die Struktur des Abenteuers im folgenden ausführlich eingehen werde - nur soviel zur sportpädagogischen Sicherheitserziehung. Sie basiert auf einer tiefen Abneigung gegen Ungewissheit, Offenheit, Unbestimmtheit, gegen Fremdes und Unverfügbares. Am Ende ihrer Handlungslogik muss die Abschaffung des Abenteuers stehen, denn erst nach seiner Abschaffung ist wirkliche Sicherheit, aber auch Entwicklungsstillstand und Immobilität erreicht. Ihre vernünftelnde Legitimation ist der Ausfluss einer kleinbürgerlichen Mentalität des Kalkulierenden und Risikoabwägenden, die nur ganz sichere Sachen erlaubt, die die Sehnsucht nach Vorhersehbarkeit und Überschaubarkeit speist und die mit dem Planquadrat gegen eine be-

---

<sup>11</sup> Bei GutsMuths ist zu lesen: „Kein Spiel sei ... leer von allem Gehalte, von allem Nutzen“ (zit. bei ELSCHENBROICH 1980, 173) und in einer 1787 veröffentlichten gekrönten Preisschrift von Oest: „Bloßes Spiel um zu spielen; Kartenhäuser bauen, um sie einzureißen u.d.gl. befördert Gedankenlosigkeit und Müßiggang.“ (entnommen KOLLER 1991, 72)

drohliche, ungemütliche und krumme Welt zu Felde zieht.<sup>12</sup>

### 1.3. Abenteuer als Übergangsphänomen

Was die Lehrer in Jüngers Erzählung, Pädagogen wie Campe und der Hauslehrer des jungen Grafen in Eichendorffs Roman nicht bemerken bzw. falsch einschätzen, ist, dass die fiktiven Helden eine wichtige Rolle im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen spielen können. Sowohl bei Jünger als auch bei Eichendorff überschreiten die beiden Jugendlichen mit Hilfe einer fiktiven alternativen Welt ihre gegenwärtige Situation. Wolfram gelangt als Doppelgänger über sich hinaus und wird als Old Shatterhand - wenn auch aggressiv - so doch handlungsfähig. Er ist nun nicht mehr ganz der schüchterne, verstörte Junge, aber auch noch nicht ganz der selbstbewusste Wolfram, so dass er noch der literarischen Stütze bedarf. Ferdinand entgrenzt mit seiner Lektüre die ihm aufgedrängte erfahrungsarme Erziehungswirklichkeit, die ihm keine Entfaltung ermöglicht.

Fiktive Helden wie Old Shatterhand, Robinson Crusoe, Luke Skywalker oder Frodo lassen sich unter entwicklungspsychologischem Aspekt als Übergangsobjekte beschreiben. Der englische Kinderarzt WINNICOTT (2002) verwendet diesen Begriff, um ein Phänomen zu kennzeichnen, das er bei der Ablösung von Kindern aus der symbiotischen Gemeinsamkeit mit der Mutter beobachtete. Bei dieser schwierigen Trennung müssen Kinder lernen, dass es eine von ihnen unabhängige Realität gibt. Um diese unvermeidliche Zerstörung der Symbiose abzumildern, schaffen sich Kinder für eine gewisse Zeit Ersatz- bzw. Bezugsobjekte, die immer noch die zu verlassende Phase repräsentieren, mit denen sie sich identifizieren können und die ihnen damit die Herauslösung aus der symbiotischen Beziehung und den Übergang in eine selbständigere Lebensphase erleichtern. Helden entfalten ihre übergangserleichternde Bedeutung vor allem bei der letzten großen Ablösungskrise - der Adoleszenzkrise.<sup>13</sup> Als eine Art lebensphasentypischen Übergangsobjektes erleichtern sie für Jugendliche die Bewältigung der

---

<sup>12</sup> Zudem bleibt noch die Frage offen, ob denn das von dieser Sicherheitserziehung empfohlene Ziel „reflexive Routinen“ auszubilden (HÜBNER 2003) tatsächlich zur gewünschten Sicherheit führt. Routinen im Zusammenhang mit Sicherheitsfragen sind durchaus ambivalent zu betrachten. Wie alle Routinen, die auch entlastende Funktion haben, können sie zu Nachlässigkeiten verleiten oder gar differenzierte Zugänge zu situationsspezifischen Sicherheitsanforderungen verstellen.

<sup>13</sup> Mit OEVERMANN (2000 a, 2001a) lassen sich vier große Ablösungsvorgänge, die den Bildungsprozess der Subjekte mitbestimmen, unterscheiden. Die erste Ablösung findet mit der Geburt statt, bei der das Kind sich auf biologische Selbständigkeit umstellen muss. Während die zweite Ablösung die Trennung der symbiotischen Beziehung zur Mutter bedeutet, findet in der dritten der Übergang von den Eltern-Kind-Interaktionen zu Kooperationen mit peer-groups und anderen außerfamiliären Institutionen statt. Die vierte, als Adoleszenzkrise bezeichnet, kennzeichnet das „endgültige“ Verlassen des Schutzraumes der Familie. Unter der



Passage in die Erwachsenenwelt.<sup>14</sup> Für den Gestaltpsychologen BISCHOF (o.J.) repräsentiert die Figur des Helden das ontogenetische Erfahrungsmaterial der Adoleszenz.<sup>15</sup>

Um ihr Leben selbstverantwortlich führen zu können, müssen Jugendliche den stabilen sicheren Schutzraum der Familie verlassen und sich den Anforderungen einer offenen ungewissen und fremden Zukunft stellen. Leben wird riskant, denn es müssen nun Entscheidungen getroffen werden, die nicht mehr wie bisher von den Eltern, sondern selbstverantwortlich getragen werden müssen. Diese Tatsache ändert die Lebensführung grundsätzlich. Allerdings ist weder die Frage nach der konkreten Gestaltung der zukünftigen Lebensführung noch die Frage ob und wie sie gelingen wird, hinreichend geklärt. Sicher ist nur, dass es eine Ablösung geben muss, wenn eine autonom gestaltete Lebensführung das Ziel ist. Der Psychoanalytiker BLOS (1983, 110) sieht den Jugendlichen auf einer „Reise durch das Zwischenland“, das zwischen entlasteter Kindheit und Jugend und der Übernahme der Bürgerrolle mit Berufsfindung und Familiengründung liegt.

Diese unsichere Zwischenexistenz lässt eine ambivalente psychodynamische Situation entstehen, in der depressive Gefühle der Hilflosigkeit und Minderwertigkeit, Gefühle des Kontinuitäts- und Bindungsverlustes sowie Versagensängste sich mit illusionistischen Allmachts- und Größenphantasien zu einem widersprüchlichen Gemisch vereinigen. Aus diesem Amalgam der Gefühle sind es vor allem die Allmachts- und Größenphantasien, die den Jugendlichen bei seiner „Reise durch das Zwischenland“ unterstützen können. Denn, erst die Überschätzung des eigenen Selbst - so hat es der Ethnologe ERDHEIM (1984, 301) formuliert - macht den Wagemut möglich, die äußere Welt infragezustellen sowie die übermächtigen Aufgaben anzugehen und die dadurch bedingten Verunsicherungen gleichzeitig ertragen zu können.

Für BISCHOF (o.J., 581) übernimmt die Phantasietätigkeit die Funktion eines internen Wirklichkeitssimulators, der es erlaubt, eine Situation zu verlassen, um geplante Handlungen und

---

Prämisse der Entfaltung einer zunehmend autonom werdenden unverwechselbaren Bildungsgeschichte sind die Ablösungskrisen zwar schmerzhaft, aber unvermeidbar.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu auch den Ansatz von LOYNES (2003), der die Figur des Helden als eine Art Mentor begreift, der symbolisch und praktisch Hilfestellung bei der Bewältigung von kritischen Lebenspassagen geben kann. WIRTH (1987, 109) verweist auf die Bedeutung, die der Held für den vormodernen Menschen hatte. „Die kulturelle Leistung der Helden liegt in der Überwindung der Angst vor dem Rückfall in archaische Gesellschaftszustände. Der Held bereitet der Vorzeit mit ihren Naturgeistern und Phantasieungeheuern ein Ende, indem er diese entzaubert: Sie erweisen sich als von Menschenhand besiegt. Ein Held ist, wer dem Drachen furchtlos in die Augen schaut.“

<sup>15</sup> BISCHOF (o.J., 748) vertritt die These, dass für die ontogenetischen Entwicklungsphasen es jeweils unterschiedliche Mythen gibt, die „als Abbildung der menschlichen Motividynamik und ihrer typischen Konfliktmöglichkeiten“ bzw. „als Chiffren für Stadien der Bewusstseinsentwicklung“ gelesen werden können. So wie der Held für die Phase der Adoleszenz stehe, stehe der Trickster für die konkret-operative Latenzphase.

deren mögliche Folgen als mentales Probehandeln durchzuspielen. Unter diesen Voraussetzungen geben die vielfältigen Abenteuer der Old Shatterhands und Supermans, der Indiana-Jones und Robinson Crusoes, der Siegfrieds und Kapitän Nemos oder der Conans und Gaweins ein gutes Identifikations- und Orientierungsmaterial ab, um sich spielerisch von der Familie zu lösen und Teile der zukünftigen Identität phantasiemäßig experimentell auszutesten. FREUD (1993) hat in einem ähnlichen Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit hingewiesen, die phantasierte Lebensgeschichten für die schmerzliche Ablösung von der Autorität der Eltern übernehmen können. Sie werden „zur Brücke, um sich neue Identifikationsgestalten anzueignen, die von den ursprünglichen Elternbildern verschieden sind. Die neuen Identifikationen beinhalten immer auch neue Formen von Lebensentwürfen, die sich nicht unbedingt mit den von den Eltern vorgelebten decken.“ (ERDHEIM 1984, 338) Erleichtert wird die jugendliche Identifikation durch die strukturelle Ähnlichkeit der Situation, in der sich der Abenteurer befindet.<sup>16</sup> Auch er ist in einem Zwischenstadium, in dem er die Heimat verlassen hat und sich nun unter größten Anstrengungen und mit allen Konsequenzen mit erheblichen Widerständen auseinandersetzt, um seine Ziele zu verwirklichen.

Entwicklungspsychologische Kenntnisse über den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit abenteuerlichen Situationen sind vor allem für eine Bildungskonzeption, die auch einen Blick auf ihre Wirkungschancen hat, interessant. Während die Subjekte in den Abstraktionen einer Bildungstheorie ihre konkrete Dimension verlieren, erzwingt die pädagogische Praxis zusätzlich die Berücksichtigung altersspezifischer Motivations- und Bedürfnisstrukturen, altersbedingter Lernbereitschaften oder individueller Lernfähigkeiten. Ist es in der Jugendphase die Situation der Ablösung und die damit verbundenen Anforderungen, die abenteuerliche Situationen zu einem Thema dieser Phase machen, so wird das Abenteuer in der Kindheit vor allem in dem unübersehbaren Drang, sich mit unbekanntem Situationen und den sie bergenden Überraschungen auseinanderzusetzen, zu einem spielerischen Umgang mit der noch unvertrauten Welt. Der Psychologe BISCHOF (o.J., 443) nennt diese Phase, die etwa bei dem Alter von sieben Jahren liegt, das „Zeitalter der Aufklärung“. Es korrespondiert in optimaler Weise mit dem Beginn der Schulpflichtigkeit und der Bildung von Peer-groups. Die Neugier redu-

---

Trennungsmotiven repräsentieren die ödipale Phase und Welterschöpfungsmotiven die frühkindliche Entwicklung.

<sup>16</sup> Wie die Produkte der populären Kultur und ihre Rezeptionsmuster zeigen, fühlen sich nicht nur Jugendliche von Abenteurern und Heldengeschichten angezogen. Nach WIRTH (1987, 99) konsumieren Kinder Heldengeschichten, weil sie sich wünschen, endlich Jugendliche bzw. erwachsen zu sein. Erwachsene wiederum sehnen sich nach der „ungebundenen abenteuerlichen Zeit der Adoleszenz“ zurück. Einen ausführlichen Versuch, anhand der sich wandelnden Heldenfiguren die sich wandelnden Erscheinungsformen des alltäglichen Narzissmus zu deuten, findet sich bei SCHMIDBAUER (1981).

ziert die Furcht vor Unvertrautem und Fremdem und schafft damit die Bereitschaft, sich vom eigenen Ort fortzubewegen und sich dem Unvertrauten zu nähern. Als Gegenspieler der Furcht und als Synergist des Autonomiestrebens öffnet sie den Raum für kindliche explorative Entdeckungsreisen in die unbekannte Welt. Dieses Verhalten hat große Ähnlichkeit mit der Bedeutung, die das Wort „Erfahrung“ ursprünglich besaß und wie es im Grimm’schen Wörterbuch zu finden ist (1862, Sp. 789). Dort heißt es als Fazit einiger Beispiele: „... denn in allen diesen Fällen ist der erfahrende als ein dahin, wo er forschen soll, gehender gedacht.“ Die Methode, zu Erfahrungen zu kommen, ist noch Teil der Erfahrung. Etwas zu erfahren, ist ein Akt der Mühe, den man auf sich nimmt, um mehr zu wissen als vorher, der einen Aufbruch weg von dem Ort, der die Erfahrung nicht bieten kann, impliziert, der die Zurücklegung einer Wegstrecke zum Ort der Erfahrung abverlangt und der schließlich die leibliche Anwesenheit bei der Erkundung erfordert.

## **2. REALE ABENTEUER**

Explorative Neugier bei Kindern und drängendes Autonomiestreben bei Jugendlichen sind Teil der psychologischen Unterfütterung der Bildungsrelevanz, die das Abenteuer für die pädagogische Praxis besitzt.<sup>17</sup> Abenteuer werden nämlich nicht nur gelesen, sondern sie werden auch praktisch bestanden. Segeln auf ruhigen Wassern und rauer See, Klettern an Felsen und in Bäumen, Durchquerung von Landschaften zu Fuß, mit Skiern oder mit dem Fahrrad über steile Saumpfade und hohe Pässe, durch dichtes Buschwerk, dunkle Wälder und durch baum- und strauchlose Regionen, Befahrungen von langsamen und schnell fließenden, von gischenden und schäumenden, von hellblauen und dunkelgrünen, tiefen und flachen Wassern mit Floß, Ruderboot, Kajak oder Kanadier, Kontakte zu Lebensformen fremder Kulturen, zu fremden Vegetationen und Tierarten, eiskalt-frostige Nächte, drückende Hitze, aus dunklen Wolken hervorbrechende

Gewitter, Regen und zornig fauchende Winde, atemraubende Ausblicke in Täler, Schluchten und auf gletscherbedeckte Bergmassive, undurchsichtige, raumschluckende Nebel, dichter Schneefall, tief hängende Wolken, klamme Finger, offene Blasen und drückendes Rucksackgewicht sind nur wenige Beispiele für das Erfahrungsumfeld, in das die soziopsychosomatischen Auseinandersetzungen mit der wilden, erhabenen Seite der Natur eingebettet sind.

---

<sup>17</sup> Wird die Bildungskategorie „Abenteuer“ – wie weiter unten ausgeführt – als spielerische Rahmung des Gegensatzpaares „Krise und Routine“ gefasst (vgl. auch BECKER 2003), dann gilt sie in allen Phasen des Lebens. In Kindheit und Jugend besteht vermutlich die größte Offenheit für die Rahmung.

## 2.1. Abenteuerliches Unterwegssein

Um sich in ein Abenteuer zu begeben, müssen der Reizschutz der Sicherheit und die Routinen des Alltags aufgegeben werden. Derjenige, der aufbricht, weiß noch nicht genau was er finden und erfahren wird, aber er ist sich sicher, dass er es nur in der Fremde finden wird. Er vertraut seinen Fähigkeiten, die Ungewissheit und Unvertrautheit der auf ihn zukommenden Aufgaben bewältigen zu können. Dabei folgt er der selbstbestärkenden Maxime „Im Zweifelsfalle wird es gut gehen“, die der Frankfurter Sozialwissenschaftler OEVERMANN als eine der wichtigsten energetischen Instanzen ausgemacht hat, die den Bildungsprozess der Subjekte, aber auch die Entwicklung der Gesellschaft vorantreiben, denn ohne sie „würden neue und ihrer Natur nach ungeprüfte Ideen viel schneller und früher der Ablehnung durch den Verweis auf das Hergebrachte anheimfallen, wäre die Erneuerungsrate viel geringer und wahrscheinlich zum Überleben zu klein.“ (OEVERMANN 2000 b, 9) Diese als struktureller Optimismus bezeichnete Überzeugung entsteht in der symbiotischen Phase mit der Mutter.<sup>18</sup> Sie bleibt eine tief im Körpergedächtnis abgelagerte Quelle der optimistischen Weltinterpretation und unverzagter Bewältigung auftretender Herausforderungen. Ohne sie würde es sicher noch weiße Flecken auf der Landkarte geben, wären manche Abenteuer wie die des Kolumbus, Marco Polos, Francis Drakes, James Cooks, Fridtjof Nansens oder Alexander v. Humboldts nicht angegangen worden. Struktureller Optimismus, bei BISCHOF (o.J., 545) in Anlehnung an den Psychoanalytiker ERIKSON auch als Urvertrauen bezeichnet, ist ein Synergist des Autonomiestrebens, der dem Abenteuerer den Aufbruch erleichtert, denn, wer glaubt „sich auf die Welt, das Leben, die Menschen und nicht zuletzt auch auf sich selbst verlassen zu können“, der gewichtet Faktoren wie Trennungsängste oder Sicherheitsbedürfnisse, die einen Aufbruch ins Fremde und Unge- wisse erschweren würden, nicht eben hoch.<sup>19</sup> Einmal aufgebrochen, müssen auf dem Weg zum Ziel, das in unsicherer räumlicher Fremde und zeitlicher Ferne liegt, immer neue, widerständige, unvorhergesehene, schwierige, d.h. krisenerzeugende Situationen und Aufgaben gelöst werden. Die Auseinandersetzung mit der Fremde und dem Fremden führen häufig zu

---

<sup>18</sup> Bei WIRTH lässt sich der Hinweis finden, dass FREUD an zwei Stellen seines Werks auf die positiven Auswirkungen von mütterlicher Geborgenheit und Zuwendung bei gleichzeitiger Zulassung von Eigenständigkeit aufmerksam macht. „Ich habe gefunden, dass die Personen, die sich von der Mutter bevorzugt und ausgezeichnet wissen, im Leben jene besondere Zuversicht zu sich selbst, jenen unerschütterlichen Optimismus bekunden, die nicht selten als heldenhaft erscheinen und den wirklichen Erfolg erzwingen.“ (FREUD zit. bei WIRTH 1987, 109). Auch Goethes Zuversicht des Erfolgs und seine Schaffenskraft führt er auf die besondere Aufmerksamkeit zurück, die er von der Mutter erhalten habe (WIRTH 1987, 109).

<sup>19</sup> Sein Gegenteil hat der strukturelle Optimismus im strukturellen Pessimismus, der eher davon ausgeht, dass sich die Dinge nicht zum besten wenden, wenn Probleme auftreten. Über die entwicklungsfeindlichen Wirkungen können die Ergebnisse des Forschungsprogramms von SELIGMAN (1986) über die „Erlernte Hilflosigkeit“ Aufschluss geben.

tiefgreifenden Veränderungen, so dass der Heimkehrer – wie das Beispiel von Odysseus zeigt – bei der Rückkehr nicht mehr von allen zuhause Gebliebenen erkannt wird.

Der Aufbruch aus dem Vertrauten ins Unvertraute und diese abenteuerliche Fahrt lassen sich auch als ein Unterwegssein bezeichnen. Damit wird die prinzipiell offene, nie abgeschlossene Bildungsbewegung als Weg von einem Nicht-mehr hin zu einem Noch-nicht beschrieben.<sup>20</sup> Das Nicht-mehr der verlassenen Vertrautheit des aufbrechenden Abenteurers hat nichts Melancholisches, das vielen Abschieden zukommt, denn erst aus dem Verlassen des Vertrauten, der Heimat, des Ganzheitlichen - oder wie immer der verlassene Ort benannt wird - kann Neues entstehen, wird die Kategorie des Neuen überhaupt erst möglich.

Das Konzept des (abenteuerlichen) Unterwegsseins tut sich schwer mit den mehr oder weniger räumlich abgeschlossenen, vor aller Wirklichkeit beschützenden Modellen der Erziehung und pädagogischen Kunstwelten, wie die zweiseame Schäferidylle Rousseaus, die häusliche Wohnstube und dörfliche Abgeschlossenheit Pestalozzis oder die ideale Siedlungsanstalt Fröbels. (OELKERS 1991) Unterwegssein vermeidet den Sog schulischer Strukturen zur Infantilisierung, indem die Eigenverantwortlichkeit der sich unterwegs Befindenden für den Erfolg des alltäglichen Ablaufs beträchtlich erhöht wird. Sich bilden wird ein riskantes Unternehmen, wenn es die Zäune der didaktischen pädagogischen Arrangements verlässt. Unterwegssein macht nicht die Schule, sondern die Welt zum Bildungsraum und die einem dort begegnenden Bedingungen und Ereignisse zu Anlässen der Erfahrungsbildung.<sup>21</sup> Werden Raum, Erfahrungen und Motivation der pädagogischen Zwangskontrolle entzogen, wird zugleich unterstellt, dass Neugier oder Bildungsinteresse bzw. Autonomiestreben einerseits und moralische Urteilskraft andererseits genügend entwickelt sind, um eigenverantwortlich unterwegs zu sein. Zugleich werden Zufall, Risiko und Ungewissheit mehr Gewicht verliehen. Bildung muss nicht gelingen.

---

<sup>20</sup> Auf die religiös-heilsgeschichtliche Konnotation dieses Erfahrungsmodells „In-der-Zwischenzeit-Sein“ hat LAMBRECHT (1994) hingewiesen. Der Mensch als „Homo viator“ - getrieben von der Sehnsucht nach Heimkehr - befindet sich pilgernd oder wandernd zwischen Geburt und Tod, zwischen Alpha und Omega, zwischen Ursprünglichkeit und Vollendetheit. Die in diesem Modell angelegte Dreischrittigkeit der Trennung, Zwischenstadium und Ankunft durchbricht die naturalistische Vorstellung von zyklischer Bewegung und Wiederholung. Dort, wo der erste Schritt als Verlust gedeutet wird, erhält das Zwischenstadium eine melancholische Tönung.

<sup>21</sup> Unterwegssein mit der Absicht, sich in Auseinandersetzung mit dem Unvertrauten zu bilden, umfasst freilich mehr Weltausschnitte und Orte, als die hier präsentierten Natursituationen, die auf der Basis bewegungskultureller Aktivitäten und deren Reflexion angeeignet werden. Börse und Theater, Markt und Konzertsaal, Labor und Bibliothek sind andere Orte des Unterwegsseins. Zugleich löst sich Unterwegssein von konkreten Räumen und Orten und konkreten Modi, die Räume zu durchqueren und wird zu einer Haltung, der Welt zu begegnen.

Mit dem Verlassen geschlossener Erziehungsräume rückt das Unterwegssein in die Nähe der Erzähltradition des Entwicklungs- bzw. Bildungsromans. Thomas Mann hat in der Einführung zu seinem Roman „Der Zauberberg“, die er für Studenten der Universität Princeton verfasste, die rhetorische Frage gestellt, was denn der Bildungsroman anderes sei, als die Sublimierung und Vergeistigung des Abenteuerromans. Der Gral-Quester – schreibt er in Erinnerung an die Ritterromane – sei auf der Suche nach dem Höchsten, nach Wissen und Erkenntnis gewesen. (MANN 1972, XVIII) Für Lukacs ist das Abenteuer die ausgewiesene Situation, in der sich in aktiver Auseinandersetzung die Bildung des Romanhelden vollzieht. Der Inhalt des Romans „ist die Geschichte der Seele, die da auszieht, um sich kennenzulernen, die die Abenteuer aufsucht, um an ihnen geprüft zu werden, um an ihnen sich bewährend ihre eigene Wesenheit zu finden.“ (LUKACS 1994, 78)

Neben der Nähe, die das abenteuerliche Unterwegssein zum Bildungsroman hat, bestehen sicherlich Konnotationen zu HEYDORNS (1995b, 29) kritischer Bildungstheorie, die auf einer Verknüpfung der griechischen Vernunft mit der biblischen Exodus-Erzählung gründet.<sup>22</sup> „Erziehung ... beruht auf dem unwiderruflichen Band zwischen Gott und seiner Menschheit. Sie lebt aus der Verheißung des Exodus, die sich erst mit ihrer Geschichte endgültig erkennbar macht und den Gang durch die Wüste einschließt.“ (HEYDORN 1995a, S. 318) Bildung ist von Anfang an an Mühe, Zweifel, Widerstand, Leiden, Sich-Durchsetzen geknüpft - „ein Durchgang durch Zerrissenheit“ (BOENICKE 2000). Sie vollzieht sich in der Dreischrittigkeit des Verlassens des Vertrauten, auch wenn es Knechtschaft bedeutete (noch in dem Murren und Zweifeln in der Wüste wird sehnsuchtsvoll an die Fleischtöpfe Ägyptens erinnert), der Anstrengungen des Zugs durch die Wüste und der Erfüllung der Verheißung.

## **2.2. Sich fremd werden im Fremden**

Wer unterwegs sein will, der muss Vertrautes überschreiten und sich auf Unvertrautes einlassen; Vertrautes mit Unvertrauten konfrontieren. In dieser Konfrontation steckt eine Chance der Erneuerung unserer Wahrnehmungsfähigkeit, eine Provokation, die unsere Wahrnehmungsökonomie, die alles Vertraute an den Rand der Aufmerksamkeit rückt, verstört. Bei

---

<sup>22</sup> Auch die Odyssee erzählt einen Aufbruch ins Ungewisse, an den sich viele gefährvolle Situationen anschließen, die es zu bestehen gilt. Im Unterschied zum jüdischen Volk in der Exoduserzählung kehrt Odysseus in die alte Ordnung, die er verlassen musste, zurück. Der Exodus sprengt die Geschlossenheit der Kreisbewegung und lässt damit Veränderbares und Neues zu (vgl. BOENICKE 2000, BRUNKHORST 1993). Fasst man allerdings die Dreischrittigkeit mit der Rückkehr als Teil einer Spiralbewegung auf, dann lässt sich auch Veränderung und Neues in das Modell integrieren.

PLESSNER, der in der Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Kulturgrenzen die Weltoffenheit der menschlichen Existenz ausmacht (2000 a), heißt es in diesem Zusammenhang: „Im vertrauten Milieu der Heimat werden wir alles mehr oder weniger selbstverständlich finden ... Alles geht wie von selbst, natürlich, als ob es so sein müsste und auch wir gehen wie von selbst auf den vertrauten Wegen ohne viel zu sehen.“ (PLESSNER 2003 b, 92). Und weiter heißt es dort: „Man muss der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können ... wir nehmen nur das Unvertraute wirklich wahr. Um anschauen zu können, ist Distanz nötig. ... Nur das Unverständliche sucht man zu verstehen ...“ (92 f) <sup>23</sup>

PLESSNER verweist hier auf einen zentralen Punkt von Bildungsprozessen. Das Selbst vermag sich und das Vertraute, das im Alltag schon immer verstanden ist, im Fremden auf Distanz zu bringen, um sich angemessen reflektieren und besser verstehen zu können. Gegen diese erkenntnis- und bildungshemmende Wirkung des Vertrauten und Alltäglichen richtet z.B. der Pädagoge Horst RUMPF (u.a. 1994) unter Hinweis auf Victor Sklowsky - einen Vertreter des russischen Formalismus - sein Augenmerk auf die Notwendigkeit unroutinisierten Spürens, da über irritierende Verstörung, mit denen Typisches gestört wird, Lernprozesse initiiert werden

---

<sup>23</sup> Auch GEHLEN verwendet den auf Scheler zurückgehenden Begriff der Weltoffenheit zur Charakterisierung des Menschen. Allerdings ist die Plessner'sche Deutung für eine Grundlegung des abenteuerlichen Unterwegsseins ergiebiger. Während bei GEHLEN (2004a, 36) das Mängelwesen Mensch, dem instinktmäßige Möglichkeiten zur Einrichtung in seiner Umwelt fehlen, seine Weltoffenheit als eine Belastung, seine Plastizität als schreckenerregend erlebt, (2004b, 100) wird sie bei PLESSNER als eine Chance begriffen, sich nach außen öffnen zu können. Während der Gehlen'sche Mensch seine Instinktschwäche durch die Schaffung einer kulturellen Umwelt kompensieren muss und die damit einmal erlangte Sicherheit und Entlastung nicht aufgeben will, sie vielmehr stets bedroht sieht, begreift der Plessner'sche Mensch eben diese biologischen Schwächen gerade als seine Stärken (PLESSNER 2003c, 63), da sie ihm die Möglichkeiten geben, sich bewegen zu können, bzw. zu müssen. Hierin sieht er seine Menschlichkeit und Freiheit begründet, die ihm immer wieder über seine selbst geschaffenen kulturellen Grenzen hinauszugehen erlaubt. Für PLESSNER (1975, 207) heißt menschliche Existenz Wagnis. Diese Befähigung zum Wagnis verhindert, dass Kultur sich in ihrer Funktion der tierischen Umwelt angleicht. In der Überschreitung zum Fremden und in der Auseinandersetzung mit der sinnfreien Offenheit kann sich die eigene Kultur konstituieren. Überschreitungen ins Fremde, um es gar verstehen zu wollen, bleiben für GEHLEN (2004b, 99) fragwürdig. „Solange die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur gelten, besteht gar kein Bedürfnis nach dem Verständnis einer fremden. Sind die Selbstverständlichkeiten aber verunsichert, so entsteht an ihrer Stelle eine neue: die Selbsttäuschung des Verstehenkönnen.“

Auch die für die Grundlegung einer Abenteuerpädagogik wichtige Kategorie der Erfahrung steht bei GEHLEN unter dem Aspekt des Vertrauten. Ihr fehlt die zukunfts offene Dimension, vielmehr steht die Sicherheit gebende lebenspraktische Funktion im Vordergrund. Herausgebildet in langen Aneignungsprozessen steht sie ihrem Besitzer als Routine zur Verfügung, die zwar seine Handlungen ermöglicht und Sicherheit verleiht, aber auch zugleich seine Grenzen bestimmt. Die Welt wird nicht nur identisch mit dem subjektiven Erfahrungshaushalt, sondern auch die Wiederholung des Identischen wird angestrebt. Eine Überschreitung zur offenen, „ungeordneten“ Welt ist nicht vorgesehen; sie wird überraschungslos und entlastet in gleichem Maße die Subjekte. (GEHLEN 1983) Das Abenteuer hingegen lässt keine abgeschlossenen Erfahrungen zu, es sperrt sich dagegen, dass Leben mit sich identisch wird. Abenteuer basieren auf Offenheit zum Fremden, die sich im Laufe des Lebens eher erweitern, als verringern sollte. Weiter oben wurde auf eine Variante der Sportpädagogik hingewiesen, die das Abenteuer nutzt, um Sicherheitserziehung zu betreiben. Sollte sie auf der Suche nach einer anthropologisch orientierten Begründung für ihre Erziehungsversuche sein, so müsste man ihr empfehlen, sich mit den Schriften Gehlens zu befassen.

können. Die Tanzpädagogin Ursula FRITSCH (1995) hat in einer „Didaktik des Fremden“ gezeigt, wie sich in Tanzprojekten das Unbekannte im Bekannten aufspüren lässt, um damit zu einer widerständigen Kulturaneignung zu kommen.<sup>24</sup> Schließlich versucht auch der Biologe Gerhard TROMMER (1992, 1997) mit seinem Konzept des „leisen Wanderns“ in der Wildnis eine „einfühlsame Bewilderung des zivilisierten Menschen“ zu erreichen, die eine Vergleichsmöglichkeit und Anlass bietet, um über Zivilisationstendenzen ins Nachdenken zu kommen.<sup>25</sup>

Auch das abenteuerliche Unterwegssein ist ein Feld, auf dem Fremdes Vertrautes auf Distanz bringen kann. Als ein Beispiel dafür läßt sich die Tagesrhythmisierung beim Wandern anführen. Während des wandernden Unterwegsseins z.B. im Gebirge ist das Konzept der linearen Zeit, das sonst unser Leben regiert, weitgehend außer Kraft gesetzt. Zeit ist nicht mehr der Ablauf oder die Summe von Sekunden, Minuten, Stunden oder Tagen, sondern sie wird durch die konkreten Erfahrungen und realen Geschehensabläufe beim Wandern bestimmt. Sie ist so konkret wie der Raum, den man durchwandert und der – wie Monet es in vielen Bildfolgen anschaulich gemalt hat – die Tageszeit in Licht und Schatten, die auf der Landschaft liegen, oder die Jahreszeit in den Wachstumsphasen der Pflanzen speichert und erkennen lässt. Erlebnis- und ereignisgebundene Zeitgeber sind jetzt innere und äußere Natur. So wird der Tagesrhythmus sehr stark von der Bedürfnisökonomie des Körpers bestimmt. Belastungsgefühle, Schmerz, Hunger, Durst, Lust am Verweilen und Schauen bestimmen den Tagesablauf. Die erlebte Dauer der Zeit wird durch die jeweilige Tätigkeit geprägt; wie dehnt sich die Zeit unter der Belastung des Aufstiegs, wie schnell vergeht sie bei der Rast. Zukunft rückt nahe an

---

<sup>24</sup> Auch Fritsch bezieht sich auf Sklowsky, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts feststellt, dass eine allgemeine Erstarrung des Lebens dazu geführt habe, dass die Welt und ihre Dinge nur wiedererkannt, nicht aber mehr bewusst gesehen würden. Unter Bezug auf Tolstoj beklagt er damit, dass die Automatisierung den Verlust des Lebens zum Ergebnis habe. Er schlägt deshalb vor, durch das Verfahren der „ostranenie“, des Seltsammachens, das Empfinden des Lebens wieder herzustellen, wobei das Seltsammachen den Wahrnehmungsvorgang erschweren und damit verlängern soll. (LACHMANN 1970) Das ostranenie-Konzept weist Parallelen zum Verfremdungseffekt auf, mit dem Brecht das Bühnengeschehen des Theaters auf Distanz bringen will. In § 42 - 44 des kleinen Organon heißt es „Eine verfremdende Abbildung ist eine solche, die den Gegenstand zwar erkennen, ihn aber doch zugleich fremd erscheinen lässt. ...Die neuen Verfremdungen sollten nur den gesellschaftlich beeinflussbaren Vorgängen den Stempel des Vertrauten wegnehmen, der sie heute vor dem Eingriff bewahrt ... Das lange nicht Geänderte nämlich scheint unveränderbar.“ (BRECHT 1968, 150 f.) Der V-Effekt sollte Einfühlung mit dem Bühnengeschehen verhindern und den Zuschauer auf die Veränderbarkeit von Realität aufmerksam machen. Es ist sicher kein Zufall, dass in der Romantik, die sich für alle Spielarten des Fremden interessierte (vgl. OEVERMANN 2000), auch erste Ansätze der Verfremdung zu finden sind, denn mit der Thematisierung der Fremde wird automatisch die Normalität des Eigenen zum Thema. Auch das poetische Anliegen von Novalis, das die Welt romantisieren will, wirkt wie eine Verfremdung. „Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehen, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe, so romantisiere ich es“ (NOVALIS 1965, 545). Immer wieder geht es den Romantikern um ein verändertes Sehen, das die Welt erneuern soll. (Vgl. PIKULIK 1979).

<sup>25</sup> Zum Umgang mit dem Fremden in Beziehung zum Abenteuer s. BECKER (1999)



die Gegenwart, sie wird überschaubar und erstreckt sich mehr oder weniger nur über die nächsten Tage. Ein Gefühl für die richtige Zeit muss sich einstellen, zur rechten Zeit aufzubrechen, zur rechten Zeit zu rasten, zur rechten Zeit auf dem Gipfel zu sein, ihn aber auch zur rechten Zeit wieder zu verlassen, um zur rechten Zeit vor Einbruch der Dunkelheit den Platz des Biwaks zu erreichen.

Die täglich sich wiederholenden Naturabläufe und die regionalspezifischen Wetterbedingungen gehören zur anderen Kategorie der Tagesregulierung. Soll z.B. das tägliche Gewitter am Nachmittag vermieden oder der täglich zu einer bestimmten Tageszeit aufkommende Nebel umgangen werden, muss der Aufbruch entsprechend geplant werden. Ansonsten bestimmt die Dämmerung Anfang und Ende des Tages.

Was ergibt sich aus dem Irritationspotential, das im Kontrast von dominantem linearem Zeitmuster des Alltags und zyklischer Zeitnutzung des Unterwegsseins aufscheint. Beide Modelle gegeneinander auszuspielen wäre töricht, zumal sie, allerdings mit unterschiedlicher Bedeutung und Gewichtung im Alltag vorkommen (GEISLER 1985). Natürlichen Zeitabläufen lässt sich kaum ein allgemein gültiges Modell entnehmen, das eine geeignete Antwort auf die zeitliche Komplexität moderner Gesellschaften wäre. Auf der anderen Seite löst das körperlose Zeitmodell nicht zu übersehende Reaktionen der Überforderung aus. Die durch die Kontrastierung geschaffene Differenz kann genutzt werden, um Selbstverständlichkeiten und Automatismen im Umgang mit Zeit und ihren Folgen zu reflektieren. Wo und wann wird welchen Zeitmodellen gefolgt? Welche Formen von Körperdisziplinierung und Lebensführung korrelieren mit welchem Modell? Wie äußert sich die Normalisierungsmacht der beiden Modelle?

### **2.3. Krise als Strukturkern des Abenteuers und Ort der Bildungstransformation**

Das abenteuerliche Unterwegssein wurde als ein Handlungsmodell beschrieben, das durch eine längere Zeitdauer gekennzeichnet ist. Formal betrachtet beginnt es mit dem Aufbruch, der ohne existenzielle Not geschieht, es folgt eine Zwischenzeit und es endet mit einer Rückkehr oder einer Ankunft, die zeitlich nicht festgelegt sind. In dieser Rahmung können Ereignisse bzw. Widerstände auftreten, die plötzlich in den geplanten Handlungsablauf einbrechen, ihn infragestellen und zu einer nicht vorhergesehenen Wendung führen.

Der Abenteurer muss deshalb eine Realität unterstellen, in der der Modus der Möglichkeit eine zentrale Rolle spielt. Er macht Realität unsicher und ungewiss. Er öffnet die Zukunft, denn

es kann etwas geschehen, was nicht erwartet wurde. Dass sich etwas ereignet, ist erwartbar, nur was und wann es eintritt, ist nicht mit Sicherheit voraussagbar. Die sich aus dieser Konstellation des „Vielleicht“ ergebende Überraschung und des Neuen macht sowohl die drängende Neugier, sich einer solchen ungefügigen Natur auszusetzen, als auch die Attraktivität des Abenteurers verständlich. Man könnte auch sagen, ohne sie gäbe es kein Abenteuer.

Der Modus der Möglichkeit macht sich beim Unterwegssein z.B. in Wetterumbrüchen, in sich verändernden Strömungsbedingungen auf einem Wildbach, plötzlichen Hindernissen, Weggabelungen, aufkommenden Emotionen, in brüchigen Gesteinsformationen beim Klettern, in überwältigenden Aus- und Anblicken, Belastungsveränderungen, im Verlust oder in der Beschädigung von Ausrüstungsgegenständen bemerkbar. Diese Ereignisse brechen in den bis dahin glatten Handlungsablauf ein und machen deutlich, dass die bisher bewährten Routinen bei der Lösung des auftretenden Handlungsproblems versagen; metaphorisch ausgedrückt: die Widerstände legen Widerspruch gegen die geplante Lösung ein. Der oder die Handelnde wird gezwungen, sich mit dem Widerstand auseinanderzusetzen, wenn die Handlungssequenz fortgesetzt werden soll. Dies erzeugt eine krisenhafte Situation, die erst dann aufgelöst ist, wenn aus den Optionen, die an die unterbrochene Handlung angeschlossen werden können, eine ausgewählt ist, die dann im Fortgang der Handlungssequenz sich bewähren oder scheitern kann. Die Verwendung des Begriffs „Krise“ mag in diesem Zusammenhang ungewöhnlich klingen, löst er doch im Alltag negative Assoziationen aus. Allerdings kennzeichnet die ursprünglich auch juristische Bedeutung des Wortes „Krise“ (KOSELLECK 1991) ziemlich genau die durch die Handlungsunterbrechung entstandene ungeklärte offene Situation, in der nach Abwägung von Für und Wider eine Entscheidung getroffen werden muss, was zu geschehen hat.<sup>26</sup>

Dieses Wechselspiel zwischen routinisiertem Handeln und krisenhafter Unterbrechung durch Widerstände bzw. Widersprüche, die sich im plötzlich hereinbrechenden Ereignis, in Fremdem, in Unvertrautem und Ungewissem äußern, ist die Grundsituation jeden Bildungsprozesses.

---

<sup>26</sup> Eine Krise kann auch dann objektiv vorliegen, wenn sie nicht in das Bewußtsein tritt. D.h. Krisen sind nicht vom Krisenbewußtsein der Subjekte abhängig, sondern von den Widerständen, die eine Routine zusammenbrechen lassen. Würde jede Krisensituation manifest, erschwerte dies den Ablauf des Alltags erheblich. Das Krisenbewußtsein lässt latente Krisen zu manifesten werden. Würde man nur das als Krise zulassen, was den Subjekten als krisenhaft bewusst ist, fielen Praxisbeschreibung und theoretische Analyse kritiklos zusammen. (Zu einer differenzierten Darstellung der Logik der Krise und der inneren Vorgänge, die zu ihrer Lösung führen, vgl. OEVERMANN u.a. 1991, 2001b)

ses. Der Krise kommt dabei die Funktion eines den Prozess vorantreibenden Moments zu. Auf ihre zentrale Bedeutung möchte ich im Folgenden hinweisen.<sup>27</sup>

1. Die Krise schützt die Offenheit der Entwicklung vor dem Zwang der Wiederholung, weil sie deutlich macht, dass die bisher wirksamen Routinen nicht mehr greifen. Sie öffnet neue Spielräume des Handelns und gibt der Gegenwart dadurch eine offene Zukunft. Zugleich verhindert sie, dass Zukunft identisch wird mit Vergangenheit. Mit anderen Worten: sie bewahrt das unvertraute Noch-Nicht vor dem vertrauten Immer-schon.<sup>28</sup>
2. Die Krise lenkt den Blick auf das Besondere der Situation und erschüttert das in den Routinen abgelagerte, Allgemeingültigkeit beanspruchende Wissen, da das Besondere die Routine scheitern lässt. Die Subjekte erfahren dadurch etwas Neues über den Weltausschnitt, der von der Krise betroffen ist. Deutlich wird, dass nur in der Krise neue Erfahrungen gemacht werden, da ansonsten kein Grund besteht, bewährte Routinen zu ändern, sie in eine Krise zu bringen. Zu Wissen, das in den Routinen abgelagert ist, werden die neuen Erfahrungen dadurch, dass ihre Subjektanteile herausgefiltert werden und so ihr allgemein gültiger Anteil übrig bleibt, der in den Haushalt der Routinen integriert wird.
3. Die Krise lässt die Subjekte nicht nur neue Erfahrungen mit der Welt machen. Mit jeder Krisenauseinandersetzung erfahren die Subjekte auch etwas über sich selbst, etwas über die Art, wie sie sich der Offenheit von Situationen stellen, in welchen Situationen sie eher den sicheren Weg wählen. Sie erfahren etwas über ihre Zuversicht, auch dann nicht aufzugeben, wenn die Gefahr des Scheiterns größer wird.
4. In der Krise konstituiert sich das, was das Subjekt als Subjekt ausmacht - seine Autonomie<sup>29</sup>. Routinen entlasten die Subjekte, sie können sich ihnen „bewusstlos“ anvertrauen. Krisen und der von ihnen ausgehende Lösungsdruck hingegen verlangen ihre Aktivität. Sie müssen in den unterbrochenen Handlungsablauf eingreifen. Ohne die entlastende Hilfe von

---

<sup>27</sup> Die Ausführungen über Krise und Routine stützen sich vor allem auf theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse des Forschungsprogramms „Objektive Hermeneutik“, das der Soziologe Ulrich OEVERMANN seit Jahren durchführt, hier in besonderem auf OEVERMANN (1998, 2002).

<sup>28</sup> Die durch die Krise geöffnete Zukunft wird durch die Entscheidung für eine der Anschlussoptionen, mit denen die unterbrochene Handlungssequenz fortgesetzt werden soll, wieder geschlossen. Sie gibt die Richtung der weiteren Entwicklung vor und vernichtet damit andere Entwicklungschancen. Deshalb wird die Schließung, die mehr oder weniger den Charakter eines „point of no return“ (OEVERMANN 1995) annimmt, häufig Quelle melancholischer Reflexionen und „Umwünschformulierungen“, die bevorzugt von der grammatischen Form des Konjunktiv-Plusquamperfekts „O hätte ich doch ...“ regiert werden (vgl. LAMBRECHT 1994).

<sup>29</sup> Autonomie als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung - wie sie die objektive Hermeneutik fasst - kann aufgrund konstruktionslogisch jeder Entfaltung von Lebenspraxis vorausliegender objektiver Bedeutungsstrukturen nie „regelfrei“ sich äußern, obgleich natürlich die Subjekte diesen Eindruck des regelfreien Handelns haben können, bzw. Abenteuermythen die Regelfreiheit eines souverän heroisch handelnden Abenteurers suggerieren.

Routinen muss eine Entscheidung für eine der Optionen getroffen werden, mit der die Handlungssequenz fortgesetzt werden soll. In diesen Autonomie fordernden Situationen konstituiert sich Autonomie und werden die Autonomiepotentiale gleichzeitig gefördert. In der Eigenleistung der Entscheidung kann den Subjekten bewusst werden, dass sie ihren Bildungsprozess selbst vollziehen.

5. Da die Krisen auslösenden Widerstände überraschend in das Geschehen einbrechen und ein Verlust der Situationskontrolle mit oft erheblichen somatisch-vitalen Konsequenzen droht, wird die Aufmerksamkeit zweifach im Sinne von Achtung und Achten gesteigert. (MERSCH 2000) Es entsteht einerseits ein Zustand emotionaler Alarmiertheit und andererseits wird die Natur zu einem Reservoir von Vorzeichen, auf die besonders geachtet wird. Der Blick wird geschärft, Ohren und Nase geöffnet, das Tasten geschieht vorsichtiger, der Tritt wird bewusster gesetzt. Das Rauschen des wilden Baches wird zur Ankündigung einer schwierigen Durchfahrt oder die Wolkenformation und ihre farbliche Tönung zu Vorboten des kommenden Wetters.

Gegenüber alltäglichen Wahrnehmungssituationen ist dieser Zustand ein Ausnahmezustand. Er ist vergleichbar mit der Intensität ästhetischer Erfahrungen, die von HEIDBRINK (1999, 6) als eine Überschneidung von emotionaler Stimulierung und intellektuellem Bewusstsein beschrieben werden, bei der ein Übergang zwischen Dichte und Tiefe und zwischen Empfänglichkeit und Aufmerksamkeit entsteht. Diese Zustände sind durchzogen von Bruchstellen, an denen Gefühle des Ergriffenseins von der Situation umschlagen in Gefühle des aktiven Ergreifens der Situation und umgekehrt.

Diese Momente verstärkter leib-sinnlicher Zuwendung zur Welt graben sich tief in die Erinnerung der Subjekte ein. Aus vielen ihrer Äußerungen lässt sich gar eine lebenssteigernde und identitätsstiftende Funktion entnehmen, die die Phasen der Krisenerwartung besitzen. Im Erleben der Subjekte werden sie zu Quellen einer erfüllten, ablenkungsresistenten, vitalisierenden Zeit, die gegen die fremdbestimmten Anforderungen des Alltags abgesetzt wird und die den Eindruck vermittelt, Bedürfnisse würden mit ihrer Verwirklichung versöhnt zusammenfallen. (vgl. hierzu auch BECKER 1995)

Nicht nur unmittelbar nach den Phasen intensiver Aufmerksamkeitsbeanspruchung am Lagerfeuer oder in Zelten und Hütten, sondern auch noch lange danach liefern sie Anlässe für Erzählungen und biographische Erinnerungen und Pläne. Das Abenteuer wird hier zu einer Art Mnemotechnik, zu einem „*signe mémoratif*“, das einen Erinnerungsvorgang auslöst, der sich

z.B. als freudiges Wiederfinden, als melancholische Vergangenheitswahrnehmung oder als schnörkellose Ernüchterung äußern kann. Die abenteuerliche Krisensituation, in der zunächst die eintretende Krise bewältigt werden muss, ist offensichtlich in der Lage, die innere Welt der Erinnerungen zu aktivieren und sie damit reflektorischen Prozessen zugänglich zu machen. Andere Anlässe und Orte des Unterwegsseins, die wie automatisch Anstöße für erinnernde Rückblicke abgeben, sind nach einem langen Aufstieg der schweifende Blick vom exponierten Standpunkt eines Gipfels zurück auf den Weg des Aufstiegs und über Gebirgszüge und Täler oder der nächtliche Sternenhimmel, der sich mit seinen Galaxien und mythischen Sternbildern über einem alpinen Biwak in beeindruckender Unendlichkeit aufspannt.<sup>30</sup>

### 3. SCHLUSSBETRACHTUNG

Ein abschließender zum Teil zusammenfassender Blick weist das Strukturmodell des Abenteuers, bzw. des abenteuerlichen Unterwegsseins als eine spielerische Rahmung der Gegensatzpaare „Krise und Routine“ bzw. „Transformation und Reproduktion“ aus. In seiner Außeralltäglichkeit ist das Abenteuer zwar von den Sorgen des Alltags entlastet, es ist jedoch keine regressive Entlastung von der Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen. Ganz im Gegenteil: Abenteuer werden gerade deshalb aufgesucht, weil in ihnen die Krise der Normalfall ist. Abenteuer sind quasi Ketten von Krisen, aus deren spielerischer und dennoch äußerst ernsthafter Bewältigung die Attraktivität des Abenteuers resultiert. Zugleich ergibt sich aus dieser Bedingung das dem Abenteuer zugehörige Bildungsmodell. Im Vollzug des Wech-

---

<sup>30</sup> Über die Abfassung eines Tagebuchs während des Unterwegsseins kann die emotionale Aufgeladenheit vieler abenteuerlicher Situationen nachträglich durch die Niederschrift auf Distanz gebracht werden. Andererseits lassen sich die autobiographischen Erinnerungen und Assoziationen festhalten, die den Autorinnen und Autoren Möglichkeiten geben, auch später erinnerte Ausschnitte ihres Bildungsprozesses verfügbar zu haben, um sich mit ihnen im Sinne einer selbstbiographischen Vergewisserung auseinandersetzen zu können. Auf zwei andere Formen sich intensiver mit Natursituationen und Atmosphären auseinanderzusetzen, soll noch kurz hingewiesen werden. 1. Angeregt durch die Vorstellung John Ruskins, der Mitte des 19. Jh. bei seinen Zeichenkursen für Arbeiter und Handwerker des Londoner Ostends weniger das Zeichnen, als das Sehen vermitteln wollte, ergeben sich beim Unterwegssein genügend Gelegenheiten, sich zeichnerisch mit Landschaftsausschnitten, mit Pflanzen, Steinen, Blättern usw. auseinanderzusetzen. Ziel ist nicht die vollendete Zeichnung, sondern eine Verlangsamung des flüchtigen Sehens und als Konsequenzen davon die Förderung des Wahrnehmens von Details und Besonderheiten sowie eines genauen Einprägens. 2. Der Dominanz des Gesichtsinns in unserer Kultur entsprechend werden Landschaften vor allem panoramatisch über den Blick angeeignet. Andere Sinnesmodalitäten wie Hören oder Riechen werden weitgehend vernachlässigt, oder anders ausgedrückt: die Klang- und Duftprofile einer Landschaft werden bei ihrer Beschreibung selten berücksichtigt. Um den stets distanzierenden Blick bei der Aneignung zu relativieren, bzw. um den vernachlässigten Dimensionen mehr Gewicht zu verleihen, lässt sich z.B. zur Beschreibung einer Flusslandschaft die akustische Verwandlung aufzeichnen, die das fließende Wasser beim Umströmen unterschiedlicher Widerstände und Uferbedingungen vollzieht.. Das registrierte Glucksen, Tosen, Schwappen, Murmeln, Rauschen usw. lässt sich „kompositorisch“ bearbeiten, mit musikalischen Kompositionen, die Wasser zum Thema haben, mischen, mit Tagebuchaufzeichnungen oder literarischen Texten zur Wasserthematik unterlegen oder schließlich in Bewegung umzusetzen.

sels von routiniertem Handeln und krisenhaften Widerständen bzw. im spielerischen Zerbrechen von Handlungsrouninen können die Subjekte erfahren, was es heißt, sich mit offener Zukunft auseinanderzusetzen. Im Abenteuer sind die Subjekte bei sich selbst, denn es ist die die Zukunft öffnende Krise, in der sich das Subjekt als Kategorie konstituiert. Indem die Krise den Handlungsraum öffnet, ist sie zugleich der Ort, an dem sich die Bildung des Subjekts transformiert. Da die zur Lösung der Krise notwendigen Entscheidungen ohne die Entlastung von Routinen getroffen werden müssen, können die Subjekte in der Bewältigung der Krisen ihre Autonomie erfahren. Sie treiben ihren Bildungsprozess selbst voran.

Die im Abenteuer sich vollziehende Bildung basiert auf keinem Zuschauermodell. Vielmehr gründet sie auf einem aktiven Umgang mit der Wirklichkeit, bei dem auch Enttäuschungen auftreten können, die produktiv verarbeitet werden müssen. Derjenige, der sich in ein Abenteuer begibt, kann sich bei seiner aktiven Krisenbewältigung auf „keine andere Autorität verlassen (...) als die eigene intelligente Anstrengung.“ Die abenteuerliche Praxis ist „darauf eingerichtet, mit dem Zufall und dem Scheitern an einer überraschenden Realität zurechtzukommen“ (HABERMAS 2001, 159).<sup>31</sup> Zwar ist sie sowohl durch eine lebendige Neugier auf Überraschungen vorbereitet als auch durch eine optimistische Haltung bestärkt, die Anforderungen einer geöffneten Zukunft bewältigen zu können, dennoch bleiben ihre Unternehmungen riskant, denn Krisenbewältigungen müssen nicht immer gelingen.

---

<sup>31</sup> HABERMAS (2001) hat in einer Rezension von John Deweys „Quest for Certainty“ ein Zuschauermodell der Erkenntnis von einem Teilnehmermodell unterschieden, mit dem zugleich die Suche nach Gewissheit aufgegeben wird.

## Literatur

- BECKER, P.: Auf der Suche nach dem Paradies: Zur aktuellen Attraktivität von Erlebnis und Abenteuer, in: Pawelke, R. (Hg.): Neue Sportkultur, Lichtenau 1995, S. 325 - 333
- BECKER, P.: Sehnsucht, Abwehr oder Aushalten - Über den Umgang mit dem Fremden, in: Der pädagogische Blick 7 (1999) 116 - 121
- BECKER, P.: Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen. Abenteuerliche Bewegungspraktiken als bildungsrelevanter spielerischer Umgang mit Krise und Routine, in: Sportwissenschaft 33(2003) S. 123-142
- BISCHOF, N.: Das Kraftfeld der Mythen, München, o.J.
- BLOS, P.: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation, Stuttgart 1983
- BOENICKE, R.: Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie, Weinheim 2000
- BRECHT, B.: Schriften zum Theater, Frankfurt 1968
- BRUNKHORST, H.: Dekonstruktion oder Dialektik? Die kritische Theorie, die Postmoderne und die beiden Urgeschichten der Subjektivität, in: Marotzki, W./Sünker, H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne, Bd. 2, Weinheim 1993, 14 - 33
- CAMPE, J.H.: Robinson der Jüngere. Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Stuttgart 1981
- EICHENDORFF, J.v.: Ahnung und Gegenwart. (Hg.): Frühwald, W./Schillbach, B., Frankfurt 1985
- ELSCHENBROICH, D.: Kinder werden nicht geboren, Bensheim 1980
- ERDHEIM, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit, Frankfurt 1984
- FOHRMANN, J.: Abenteuer und Bürgertum. Zur Geschichte der deutschen Robinsonaden im 18. Jahrhundert, Stuttgart 1981
- FREUD, S.: Der Familienroman der Neurotiker, in: Ders.: Gesammelte Werke Bd. VII, Frankfurt 1993, S. 227 - 231
- FRITSCH, U.: Gemeinsamkeit nicht ohne Rest - Von der Suche nach Harmonie und der Erfahrung von Fremdheit in der kulturellen Arbeit, in: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (Hg.): Das Eigene - das Fremde - das Gemeinsame, Salzburg 1995, S. 33 - 46
- GEHLEN, A.: Vom Wesen der Erfahrung, in: Ders.: Philosophische Anthropologie und Handlungslehre, Frankfurt 1983, S. 3-24
- GEHLEN, A.: Der Mensch, Wiebelsheim 2004(a)
- GEHLEN, A.: Urmensch und Spätkultur, Frankfurt 2004 (b)
- GEISSLER, K.A.: Zeit leben, Weinheim 1985
- GISSEL, N./SCHWIER, J. (Hg.): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein, Hamburg 2003
- GRIMM, J./GRIMM, W.: Deutsches Wörterbuch, Bd. III, Leipzig 1862
- GRIMMINGER, R.: Roman, in: Ders. (Hg.): Hausers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bd. III, München 1980, S. 635 - 715

- HABERMAS, J.: Zeit der Übergänge, Frankfurt 2001
- HEIDBRINK, L.: Intensität als Kategorie ästhetischer Erfahrung, in: Musik & Ästhetik 3 (1999) S. 5 - 27
- HEYDORN, H.-J.: Erziehung, in: Ders.: Werke, Bd. 2, Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970, Vaduz 1995(a), S. 287-321
- HEYDORN, H.-J.: Werke, Bd. 2, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Vaduz 1995(b)
- HÜBNER, H.: Notizen zur Integration von Wagnis und Abenteuer, in: Gissel, N./Schwier, J. (Hg.): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis, Hamburg 2003, S. 55 - 56
- JÜNGER, E.: Sämtliche Werke, Bd. 22, Stuttgart 2003
- KOLLER, H.-C.: Erziehung zur Arbeit als Disziplinierung der Phantasie, in: Segeberg, H. (Hg.): Vom Wert der Arbeit, Tübingen 1991, S. 40 - 76
- KÖNIG, D.v.: Lesesucht und Lesewut, in: Göpfert, H.G. (Hg.): Buch und Leser, Hamburg 1977, S. 89 - 124
- KOSELLEK, R.: Krise, in: Brunner, O., u.a. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 3, Stuttgart 1991, S. 617-650
- LACHMANN, R.: Die ‚Verfremdung‘ und das ‚Neue Sehen‘ bei Viktor Sklowiskij, in: Poetica 1970 Nr. 1-2, S. 226-249
- LAMBRECHT, R.: Melancholie. Vom Leiden an der Welt und dem Schmerz der Reflexion, Reinbek 1994
- LESCHINSKY, A.: Campes *Robinson* als Klassiker der bürgerlich wohltemperierten pädagogischen Reform - ein erziehungswissenschaftlicher Kommentar, in: Segeberg, H. (Hg.): Vom Wert der Arbeit, Tübingen 1991, S. 77 - 87
- LOYNES, C.: Narratives of Agency: The hero's journey as a construct for personal development through outdoor adventure, in: Koch, J., u.a. (Hg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit, Opladen 2003, S. 133 - 143
- LUKACS, G.: Bürgerlichkeit und l'art pour l'art: Theodor Storm, in: Ders.: Die Seele und die Formen, Neuwied 1971, S. 82 - 116
- LUKACS, G.: Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik, München 1994
- MANN, T.: Der Zauberberg, Frankfurt 1972
- MERSCH, D.: Ereignis und Aura, Frankfurt 2002
- NOVALIS: Logologische Fragmente II, in: Samuel, R. (Hg.): Novalis Schriften, Bd. 2, Das philosophische Werk I, Darmstadt 1965, S. 531-563
- OELKERS, J.: Die Erziehung des Wilden als Fiktion, in: Ders.: Erziehung als Paradoxie der Moderne, Weinheim 1991, S. 41 - 63
- OEVERMANN, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen, in: Müller-Doohm, S. (Hg.): Jenseits der Utopie, Frankfurt 1991, S. 267 - 336
- OEVERMANN, U.: Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit, in: Wohlrab-Sahr (Hg.): Biographie und Religion, Frankfurt 1995, S. 27 - 102



- OEVERMANN, U.: Vorläufiges Résümée über: „Gemeinsamkeiten und Differenzen von religiöser, ästhetischer „Natur- und Leiberfahrung“, unv. Manu. 1998
- OEVERMANN, U.: Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften, unv. Manu. 2000
- OEVERMANN, U.: Überlegungen zur Integration und Synthesis der begrifflichen und methodischen Instrumentarien der Forschungen im SFB/FK 435 „Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel“, unv. Manu. 2000 (a)
- OEVERMANN, U.: Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte - Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis, unv. Manu. 2000(b)
- OEVERMANN, U.: Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik, in: Kramer, R.-T., u.a. (Hg.): Pädagogische Generationsbeziehungen, Opladen 2001(a), S. 78 - 128
- OEVERMANN, U.: Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise, in: Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts, Weilerswist 2001(b), S. 209-246
- OEVERMANN, U.: Wissen, Glauben, Überzeugung – Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive, unv. Manu. 2002
- PFEIFFER, K.L.: Das Mediale und das Imaginäre, Frankfurt 1999
- PIKULIK, L.: Romantik als Ungenügen an der Normalität, Frankfurt 1979
- PIKULIK, L.: Leistungsethik contra Gefühlskult, Göttingen 1984
- PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin 1975
- PLESSNER, H.: Über das Welt-Umwelt-Verhältnis des Menschen, in: Ders.: *Conditio humana*, Ges. Schriften Bd. VIII, Frankfurt 2003 (a), S. 77 - 87
- PLESSNER, H.: Mit anderen Augen, in: Ders.: *Conditio humana*, Ges. Schriften Bd. VIII, Frankfurt 2003 (b), S. 88 – 104
- PLESSNER, H.: Mensch und Tier, in: Ders.: *Conditio humana*, Ges. Schriften Bd. VIII, Frankfurt 2003(c), S. 52-65
- PROMIES, W.: Kinderliteratur im späten 18. Jahrhundert, in: Grimminger, R. (Hg.): *Hausers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bd. III, München 1980, S. 765 - 831
- RUMPF, H.: Die unbekannte Nähe - Über Entautomatisierungen, in: Zacharias, W. (Hg.): *Sinnenreich*, Essen 1994, S. 93 - 105
- RUMPF, H.: Fremdes und Fremde wahrnehmen und aushalten, in: Berghof Stiftung (Hg.): *25 Jahre Berghof Stiftung für Konfliktforschung*, Berlin 1996, S. 17 - 24
- SCHILLING, H.: *Kleinbürger. Mentalität und Lebensstil*, Frankfurt 2003
- SCHMIDBAUER, W.: *Die Ohnmacht des Helden*, Steinbek 1981
- SCHMIDT, S.J.: *Die Selbstorganisation des Sozialsystems. Literatur im 18. Jahrhundert*, Frankfurt 1989
- SELIGMAN, M.E.P.: *Erlernte Hilflosigkeit*, München 1986

- TROMMER, G.: Naturbildung - spürsames Bewildern des zivilisierten Menschen, unv. Manu., o.J.
- TROMMER, G.: Wildnis - die pädagogische Herausforderung, Weinheim 1992
- TROMMER, G.: Über Naturbildung - Natur als Bildungsaufgabe in Großschutzgebieten, in: Ders./Noack, R.: Die Natur in der Umweltbildung, Weinheim 1997, S. 7 - 116
- VOLLMAR, M.: „Das soll ein Reisen werden ...“ - Die Welt des Abenteurers im Horizont eines universitären Ausbildungskonzeptes, in: Koch, J., u.a. (Hg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit, Opladen 2003, S. 73 - 83
- WALZER, M.: Exodus und Revolution, Berlin 1988
- WINNICOTT, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 2002
- WIRTH, H.J.: Die Sehnsucht nach Vollkommenheit. Zur Psychoanalyse der Heldenverehrung, in: Ders. (Hg.): Helden, Gießen 1987, S. 96 - 113