

**Offene Zukunft – riskante Chancen**  
**Abenteuer als Bildungskategorie**

(Vortragsmanuskript)

November 2006

Martin Lindner

Institut für Sportwissenschaft und Motologie  
Philipps-Universität Marburg

Kennen Sie die Situation einer Überraschung? Urplötzlich tritt etwas ein, womit Sie überhaupt nicht gerechnet haben. Wie jeden Morgen greifen Sie nach dem Autoschlüssel am Schlüsselboard und finden keinen Schlüssel. Sie schalten Ihr Notebook ein und erhalten keinen Zugang zu ihren wichtigen Dokumenten, die sie in einer Stunde präsentieren müssen. Auf einer meiner ersten Reisen nach Griechenland beabsichtigte ich mit dem Bus von Athen zur Hafenstadt nach Patras zu fahren. Am zentralen Busbahnhof fragte ich beim Kauf der Fahrkarte, welcher der vielen Busse, die vor dem Gebäude auf die fahrenden Gäste warteten, derjenige sei, der nach Patras fährt. Der freundliche Verkäufer teilte mir in gebrochenem Englisch mit, dass dies am Bus oben angeschrieben sei. Voller Erwartung und Überzeugung, den richtigen Bus zu finden, ging ich hinaus und stand mit staunenden Augen vor der Ansammlung von Bussen; alle Anfahrtsorte waren in griechischer Schrift angegeben. In dieser Situation war ich im wahrsten Sinne des Wortes mit meinem Latein am Ende.

Überraschungen oder Brüche in den Erwartungsvorstellungen können auch mit einer Unterbrechung der Kontinuität beschrieben werden. Kontinuitäten basieren – bezogen auf alltägliche Handlungen – auf routinisierten Wissensbeständen, die sich mit der Zeit bei der Lösung von Problemen oder in noch unentschiedenen Situationen aufgrund ihres Ergebnisses herausgebildet haben und eine verbindliche Sicherheit im Alltag herstellen. Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft überschneiden sich. Wie problematisch wäre es auch, wenn ich jeden Morgen aufs Neue meine Zahnbürste im Toaster oder die Seife im Kühlschrank vermutete oder ob ich mit dem linken oder rechten Fuß zuerst in meine Hose einsteigen werde. Die Unterbrechung der Kontinuität, also die Diskontinuität bringt hingegen nicht nur den Ablauf unseres Alltags in Unordnung, sondern sie sorgt auch für Sicherheits- und Gewissheitsverluste.

Im folgenden möchte ich in einem ersten Schritt der Vermutung nachgehen, dass Kontinuitätserfahrungen in modernen Gesellschaften immer seltener und die Erfahrungen von Diskontinuität zunehmend zum Alltag werden und die damit einhergehenden Veränderungen skizzenhaft darlegen. In einem zweiten Schritt werde ich versuchen zu zeigen, wie bedeutsam die Auseinandersetzung mit

Unsicherheiten für eine autonome Lebensgestaltung ist. Und in einem dritten Schritt möchte ich dann überlegen, welche Erfahrungs- und Lernpotentiale im spielerischen Umgang mit riskanten Situationen und vor allem in abenteuerlichen Bewegungspraktiken in strukturtheoretischer Sicht enthalten sind.

## **Aspekte des Umgangs mit Unsicherheiten der Moderne**

Unsicherheit ist eine Schlüsselerfahrung unserer Zeit. Das ist paradox, denn die Moderne hat uns aufgrund des technischen Fortschritts und der Wissensvermehrung immer mehr Sicherheit versprochen - und nun finden wir allenthalben Unsicherheit: in Bezug auf die Schul- und Berufswahl, in Bezug auf die Arbeitsmarktsituation oder auch in Bezug auf die Fragilität unserer Beziehungen. Moderne Gesellschaften scheinen sich – und diese Annahme gilt trotz aller inhaltlichen Unterschiede auch professionsübergreifend – dadurch auszuzeichnen, dass die Erfahrungen der Vergangenheit nicht notwendigerweise mit den Erwartungen der Zukunft übereinstimmen. *„Erwartungen an die Zukunft sind nicht mehr stringent an tradierte Erfahrungen geknüpft. Damit besteht nicht länger die Sicherheit, dass die Erfahrungen von gestern für die Bewältigung der Anforderungen von morgen brauchbar sind“*, so der Marburger Sportsoziologe Peter BECKER (1994, 204).

Der Wechsel von den stabilen und sicherheitsstiftenden Verhältnissen der Vormoderne hin zu den von Diskontinuitäten und Verunsicherungen gekennzeichneten Verhältnissen der Moderne steht u.a. mit den Fortschrittsvorstellungen der Neuzeit in Zusammenhang. Fortschritt bedeutet, dass die Zukunft den jeweils besseren Entwicklungsstand erwarten lasse und, dass es die nächste Generation einmal besser haben würde. Begleitet und intensiviert wurden die Fortschrittsvorstellungen durch eine explorierende Wissensproduktion.

*„Es ist schlimm genug, ... daß man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend*

*empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen*", so schreibt Johann Wolfgang von Goethe im Jahre 1809 in seinem Roman „Die Wahlverwandtschaften“.

Die Situation der beschleunigten Wissensveralterung und der Unsicherheit als konstitutionelle Bedingung von Moderne hat für die Individuen der Gesellschaft im Hinblick auf die Gestaltung der Zukunft dramatische Veränderungen in doppelter Hinsicht zur Folge: *„Einerseits ist die Zukunft durch den Bruch mit der Vergangenheit nicht mehr festgelegt und damit so offen geworden, dass die Entscheidung in der Gegenwart nicht wissen kann, wie die künftige Gegenwart aussehen wird. Andererseits lassen das sich ständig verändernde Wissen und die zunehmenden Optionen jede Entscheidung riskant werden. Riskant in dem Sinne, weil man nicht mehr sicher wissen kann, ob die getroffene Entscheidung die richtige ist oder ob die Wahl für eine andere Alternative nicht richtiger gewesen wäre.“* (BECKER 1994, 206)

Unsicherheit und Angst, Risiko und Entscheidung, Wissen und Nichtwissen werden damit zu zentralen biographischen Themen. Mit der Feststellung, dass das Risikothema so ubiquitär ist, hat der Soziologe Ulrich BECK bereits 1986 von einer „Risikogesellschaft“ gesprochen. Interessanterweise ist auch die Kennzeichnung der Gesellschaft als Risikogesellschaft so schnelllebig, dass parallel und kurz danach andere Beschreibungen wie die einer „Erlebnisgesellschaft“ oder die einer „Wissens- und Informationsgesellschaft“ in die Diskussion eingebracht wurden.

Mit der Situation beschleunigter Veränderungen und zunehmender Offenheit können sich einige Konsequenzen für die Individuen ergeben. (vgl. BECKER 2003)

- Zunächst führt die durch die zunehmende Neuerungsgeschwindigkeit beschleunigte Veränderung der Wirklichkeit dazu, dass für die Individuen eine Situation der Vorläufigkeit entsteht. Diese Vorläufigkeit muss in die Lebensplanung einbezogen werden.
- Die Situation zunehmender Offenheit und Unbestimmtheit wird dann als Überforderung und Bedrohung erlebt, wenn das Verhältnis zwischen

subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten und objektiver Unbestimmtheit nicht mehr ausgewogen ist.

- Die Zunahme der Optionen vermehrt die Chancen der autonomen Lebensgestaltung, sie erhöht aber auch den Handlungsdruck auf die Individuen.
- Die mit der Öffnung einer unbestimmten Zukunft entstehenden Alternativen der Lebensplanung erfordern von den Individuen Entscheidungen, da nicht alle Optionen verwirklicht werden können. Durch eine Nicht-Entscheidung die Entscheidungssituation zu umgehen ist nicht möglich, da auch eine Nicht-Entscheidung Auswirkungen auf eine Entscheidung hat. Die einmal prinzipiell geöffnete Zukunft lässt sich nicht wieder schließen.

Wenn es also unmöglich ist, der Unsicherheit zu entkommen, so kann erwartet werden, dass eine autonome Lebensgestaltung für die Bewältigung der mit Unsicherheiten korrespondierenden Zukunft notwendig wird.

Ich komme damit zu meiner zweiten Überlegung.

## **Notwendigkeit zu autonomer Lebensgestaltung**

Bedient man sich dem gelungenen Entwurf einer Normalbiographie, dann ist damit notwendigerweise ein Blick auf die lebensphasentypischen Entwicklungsaufgaben verbunden. In der Adoleszenzphase sehen sich die Individuen mit einer Reihe von Aufgaben konfrontiert, in denen – wie ERIKSON (1988) ausführt – die Heranwachsenden selbst und die sie umgebende Umwelt eine aktive Integrationsarbeit leisten müssen, damit notwendige Entwicklungsschritte für die weitere Persönlichkeits- und Identitätsbildung gesichert sind. Zu den Entwicklungsaufgaben gehören u.a. die Übernahme der jeweiligen Geschlechterrolle, der Aufbau von reifen Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Vorbereitung auf eine berufliche Identifikation, die Entwicklung eigener Wertmaßstäbe, die Ausgestaltung eines Lebensentwurfs oder auch die emotionale

Unabhängigkeit vom Elternhaus. Das Erwachsenwerden zeigt sich als ein Wechselspiel vom Erfahren von Grenzen, vom Ausloten und vom Finden von gänzlich eigenem Neuen. Die Selbstfindung verlangt es, im ständigen Ausloten von Grenzen, Neues zu erforschen. Nichts wird so sein, wie es einmal war. Jugend ist eine Zeit des Abschieds. Die Kindheit ist vorbei. Um Neues kennenzulernen, muss Altes und Vertrautes losgelassen werden. Gemeinhin kann bei einer gelungenen Lösung der anstehenden Entwicklungsaufgaben, also mit dem Übertritt in das Erwachsenenalter von einer Autonomie des Individuums gesprochen werden. Unter Bezugnahme auf den Frankfurter Soziologen Ulrich OEVERMANN kann festgehalten werden, dass Subjekte dann Autonomie entwickeln, *„wenn sie sich einerseits dem Entscheidungszwang stellen und wenn sie sich andererseits nicht der Verpflichtung entziehen, ihre Entscheidung rationell zu begründen, obgleich dies zum Zeitpunkt der Entscheidung nicht möglich ist. Die Begründung ergibt sich erst später, nachdem die Entscheidung getroffen worden ist“* (BECKER, 2003, 132).

Eine Abkehr von dem Alten und eine Suche und Finden des Neuen impliziert sozusagen den Umgang mit Unsicherheiten, da niemand im voraus weißsagen kann, wie das – bildlich gesprochen – hinter dem Horizont Liegende aussehen wird. Gleichzeitig verhindert diese Befähigung zur wagnisreichen und riskanten Auseinandersetzung wie BECKER (2005, 239f.) mit Bezug auf PLESSNER ausführt, *„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.“*

Das Streben nach Neuem und Fremdem entsteht nicht erst in der Phase der Adoleszenz, sondern korrespondiert auch mit der kindlichen explorativen Entdeckungsreise in die unbekannte Welt. Der Psychologe BISCHOF bezeichnet gerade das Alter von etwa sieben Jahren mit Rückgriff auf die Entwicklungsstadien von PIAGET als das *„Zeitalter der Aufklärung“* (BISCHOF 1998, 443).

Geht man von einer Enttraditionalisierung, also einem Verlust an Eindeutigkeit und einer zunehmenden Unsicherheit und Unbestimmtheit sowie dem Konzept eines

selbstverantwortlichen Subjektes als Grundkonstante der modernen Lebenssituation aus, dann folgt daraus für die Individuen eine immer wiederkehrende Auseinandersetzung mit Unbekanntem und Fremdem. Diese Überlegung korrespondiert mit der zentralen Entwicklungsaufgabe der Gewinnung von Autonomie, dessen Kern im riskanten und wagnisreichen Verlassen des Bekannten liegt und, die sich in der Phase des Jugendalters bzw. im Übergang zur Erwachsenenwerden als prioritär kennzeichnen lässt. *„Die gegenwärtige Situation konnte nur entstehen, weil sich die Subjekte zunehmend autonom verhielten, und umgekehrt konnte sich ihre Autonomie nur entwickeln, weil mit offenen Situationen umgegangen wurde. Beide, Autonomie und Offenheit, stehen in einem positiven Spannungsverhältnis zueinander. Je autonomer die Individuen handeln, desto mehr öffnet sich die Zukunft; und je offener die Zukunft wird, desto höhere Anforderungen werden an das autonome Handeln gestellt.“* (BECKER 2003, 133)

Wenn es also unmöglich ist, der Unsicherheit in der modernen Lebenssituation zu entkommen, dann bleibt nur der Versuch, mit ihr zurechtzukommen. Wie kann es allerdings Kinder und Jugendlichen gelingen, sich auf die Lebensbedingungen der Moderne vorzubereiten? Ich komme damit zu meiner dritten Überlegung.

## **Strukturtheoretisches zum Abenteuer<sup>1</sup>**

Das Handlungsmodell „Abenteuer“ beinhaltet Erfahrungen, die die für die Lebensphase Jugend typischen Anforderungen der Identitätsumstrukturierung und Ablösung vom Elternhaus wie Umstellung auf selbstverantwortete Ich-Leistung, Aufgabe von Sicherheit, vermehrter Umgang mit Fremdem und aktive Öffnung von Zukunft mit den entsprechenden Folgen thematisieren. Vor allem für die Entwicklung einer optimistischen Haltung zur Welt und zu den sich stellenden Anforderungen bietet das Handlungsmodell „Abenteuer“ eine Vielzahl von Erfahrungspotentialen, die den Bildungsprozess von Jugendlichen auf einer

---

<sup>1</sup> Im Folgenden beziehe ich mich auf die Arbeiten von BECKER 1998, 2003 und 2005, der den Strukturkern des Abenteuers für die Bildungsdiskussion fruchtbar gemacht hat.

spielerischen, d.h. praxisentlasteten, aber dennoch ernsten Ebene fördern können. Die zentralen Aspekte des Handlungsmodells „Abenteuer“ lassen sich nach BECKER (2003, 2005) folgendermaßen erläutern: Das Abenteuer beginnt mit einem Aufbruch, der ohne existenzielle Not geschieht. Es folgt eine Zwischenzeit und es endet mit einer Rückkehr, die zeitlich nicht festgelegt ist. Bei der Bewältigung eines Abenteuers tritt eine Auseinandersetzung mit ungewohnten und unerwarteten Situationen auf. Auf bekannte Handlungsmuster kann in aller Regel nicht zurückgegriffen werden. Es müssen selbstverantwortlich Entscheidungen getroffen werden, die nicht aufschiebbar sind. Die Entscheidungen bleiben in ihren Resultaten offen, sie können scheitern oder sich bewähren. Die Bedeutsamkeit der negativen Konsequenzen im Falle des Scheiterns lässt eine hohe sachbezogene Konzentration entstehen, die für die Bewährung der Entscheidung förderlich ist. Ohne die Übernahme von Risiken in den unbekanntem und unvertrauten Situationen können die Ziele nicht erreicht werden.

Die Befahrung von wilden Wassern mit dem Kajak oder dem Kanadier, die Konfrontation mit stürmischen Winden und Wellen auf hoher See, die Orientierung im unwegsamen Waldgelände mit Karte und Kompass, die Suche nach einem Aufstieg im steilen Fels, aber auch die Erhabenheit von mächtigen Bergen bei der Durchquerung der Alpen, die Atmosphären von Morgen- und Abendstimmungen oder Nachthimmeln während des Biwaks beinhalten eine Auseinandersetzung mit widerständigen, unbestimmten bzw. unvertrauten Situationen. Werden diese Herausforderungen angenommen, dann findet äußerst körpernah eine Art der Weltaneignung statt, die von kalkulierter Risikoübernahme und von selbstverantworteter Entscheidungsnotwendigkeit sowie dem Gefühl von Selbstwirksamkeit gekennzeichnet ist, ganz gleich, ob die Entscheidung sich bewährt oder scheitert. Durch die direkte und leibliche Eingebundenheit in die krisenhaften Verläufe der Bewältigung der Anforderungen, wird es unausweichlich, dass Erfahrungen über das Selbst in seiner Auseinandersetzung mit Welt gemacht werden. Hierin liegen Chancen, erfolgsoptimistisch mit der Öffnung von Handlungsmöglichkeiten auf neue, unbekanntem Situationen zu zugehen.



Wenn ich mich in den obigen Ausführungen lediglich auf die Lebensphase Jugend bezogen habe, dann hat das den Hintergrund, dass gerade das Jugendalter als Prototyp des Abenteurers gelten kann. Aufgrund der notwendigen Auflehnung gegen das Alte und Etablierte und aufgrund der Suche und des Ausloten von Grenzen kann das Abenteuer als eine juvenile Spielart verstanden werden. Allerdings beginnt die Suche nach dem Neuem und Fremdem wie die Entwicklungspsychologie zeigt nicht erst in dieser Phase und endet auch nicht nach dieser Phase, sondern ist auf alle Altersphasen bezogen. Das Aufsuchen von Neuem bleibt als Motor für Entwicklung ein Leben lang bestehen.

Das Wechselspiel zwischen routinisiertem Handeln und krisenhafter Unterbrechung durch Widerstände bzw. Widersprüche, die sich im plötzlich hereinbrechenden Ereignis, im Fremdem, im Unvertrauten und im Ungewissenem äußern, ist die Grundsituation jeden Bildungsprozesses. In Anlehnung an die soziologischen Konzeptionen und empirischen Ergebnisse des Frankfurter Soziologen Ulrich OEVERMANN kommt der Krise dabei die Funktion eines den Prozess vorantreibenden Moments zu. Wenn die bewährten Routinen bei der Lösung von herausfordernden Situationen – und eine wirkliche Herausforderung tritt nur dann ein, wenn die Situation ein noch nicht gelöstes Problem darstellt – zusammenbrechen, erzeugt dies eine krisenhafte Situation, die erst dann gelöst wird, wenn aus den Optionen, die an die ununterbrochene Handlung angeschlossen werden können, eine ausgewählt ist, die dann im Fortgang der Handlungssequenz sich bewähren oder scheitern kann.

Die Verwendung des Begriffs „Krise“ klingt in diesem Zusammenhang etwas ungewöhnlich, da er im Alltag negative Assoziationen auslöst. Bezugnehmend auf die ursprünglich auch juristische Bedeutung des Begriffs „Krise“ (und nicht der medizinischen oder der psychischen Bedeutung), nämlich „(Ent-)Scheidung“, „entscheidende Wendung“, „Zeit, die den Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt“, handelt es sich hierbei um einen Wendepunkt, der vor allem auf Entscheidung beruht. Dass es sich hierbei um einen Wendepunkt handelt, kann jedoch oft erst konstatiert werden, nachdem die Krise

abgewendet oder beendet wurde.<sup>2</sup>

Während in der alltäglichen Praxis routinisiertes Handeln, also bereits erfolgreich bewältigte Krisensituationen bestimmend sind<sup>3</sup> und diese das Subjekt im Alltag entlasten, verhält es sich im außeralltäglichen Abenteuer genau umgekehrt. Im außeralltäglichen Abenteuer stellt die Krise den Normalfall dar, der sich beim Unterwegssein z.B. in Wetterumbrüchen, in Orientierungsschwierigkeiten, in aufkommenden Emotionen oder in sich verändernden Strömungsbedingungen auf dem Wildbach darstellt. Wer sich mit dem Kajak z.B. in die ungezähmte Wildheit eines Flusses begibt, *„fährt mit dem Risiko des Scheiterns in eine krisenhafte, offene und unbestimmte Zukunft, die allerdings mit jedem Paddelschlag und jeder Entscheidung immer mehr bestimmt und die damit auch zunehmend geschlossen wird“* (BECKER 2003, 136). Die Krise lenkt den Blick auf das Besondere der Situation und führt zu einer Verunsicherung des in den Routinen abgelagerten Wissens, da das Besondere die Routine scheitern lässt. Die Subjekte erfahren in der Auseinandersetzung mit den herausfordernden Situationen äußerst leibnah etwas Neues über das Handlungsfeld, das von der Krise betroffen ist. Und sie erweitern ihr Wissen über das jeweilige Handlungsfeld. Bewährte Krisenlösungen werden abgespeichert und so lange in konkreten Situationen angewendet, bis sie aufgrund der Widerständigkeit einer Situation erneut in eine Krise gerät. Deutlich wird, dass nur in der Krise neue Erfahrungen gemacht werden, da ansonsten kein Grund besteht, bewährte Routinen zu ändern. (vgl. BECKER 2003)

Die krisenhafte Auseinandersetzung in den jeweiligen Handlungen 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. Der Kanute im Wildbach erfährt etwas über seine Offenheit, *„sich den Widerständen des wilden Wassers*

---

<sup>2</sup> OEVERMANN (2004) unterscheidet drei Typen von Krise, in denen die Subjekte je unterschiedliche Erfahrungen machen können: (1) Krisen, in denen die Subjekte mit der Widerständigkeit der sie umgebenden Umwelt überraschend konfrontiert werden - „Krise der brute facts“; (2) Krisen, in denen die Subjekte mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, Entscheidungen treffen zu müssen - „Entscheidungskrise“; (3) Krisen, in denen sich die Subjekte entlastet von den Alltagszwängen, unvoreingenommen mit einem Gegenstand auseinandersetzen - „Krise der Muße“.

<sup>3</sup> Routinen ergeben sich immer aus bewältigten Krisenlösungen.

*auszusetzen, um herauszufinden, wie sie zu bewältigen sind; er erfährt etwas darüber, in welchen Situationen er den sicheren Weg wählt und wann nicht; er erfährt etwas über den Grad seiner Souveränität, mit der er auf plötzlich auftretende Hindernisse reagiert; er erfährt etwas über seine Zuversicht, auch dann nicht aufzugeben, wenn die Schwierigkeiten größer werden; oder über seine Bereitschaft, seine Kräfte so lange beharrlich auf die Situation zu zentrieren, bis sie geschafft ist. Die Subjekte werden damit in der Krise mit den Überzeugungen konfrontiert, die sie von sich im Umgang mit Krisen haben.“ (BECKER 2003, 136f.)*

Das Abenteuer schafft damit modellhaft einen bildungsrelevanten Anforderungsraum, der einerseits durch Unbestimmtheit charakterisiert ist, der aber andererseits die Herstellung von Bestimmtheit zwingend verlangt. Diese dialektische Grundfigur des Abenteurers eröffnet die Möglichkeit, eine welt- und zukunfts offene Haltung mit allen ihren Konsequenzen zu erfahren und – von der Alltagsrealität entlastet – zu erproben, die zugleich auch die Voraussetzung für eine autonome Lebensführung ist. In dieser Dialektik kommt auch die Habitusformation des „strukturellen Optimismus“ (OEVERMANN) zum Tragen, die sich in der Formel `im Zweifelsfall wird es gut gehen` widerspiegelt.

Die Plötzlichkeit, mit der Widerstände und damit Entscheidungskrisen auftreten können, und die angstlustbesetzte Überraschung, die sie auf Seiten der Subjekte auslösen, sind das Abenteuer bestimmende Momente, die einen Teil seiner Attraktivität ausmachen.

Im Sinne des heute notwendigen Lernens, mit Unsicherheiten und Veränderungen umzugehen, bemerkt BECKER (1998, 26): *„Die Situationen des Abenteurers - wenn sie aktiv bestanden werden sollen – erlauben es nicht, Unsicherheit in Sicherheit umzudeuten. Vielmehr wird eine Weltaneignung nahegelegt, die sich aufgrund der prinzipiellen Unbestimmtheit und Unsicherheit nicht an vorgegebenen Modellen oder Routinisiertem orientieren kann. (...) Ihm (dem Abenteurer, d.V.) angemessen ist vielmehr eine Habitusformation, die es erlaubt, Unbestimmtheit und Unsicherheit nicht als bedrohlich zu erleben, sondern sie als konstitutive Elemente von Entwicklung und damit auch der eigenen Bildungsgeschichte zu begreifen.“*

In der praktischen Anwendung zeigen sich verschiedene Spielarten des Abenteuers ab. Auf der einen Seite wird es laborhaft verwendet und sie kennen sicherlich die umfangreiche Sammlung an verschiedenen Problemlöseaufgaben und Spielen, mit denen sich die teilnehmenden Gruppen unter gruppendynamischen Überlegungen wagnisreich auseinandersetzen. Auf der anderen Seite wird das Abenteuer real auf Exkursionen und Expeditionen im Sinne des Unterwegssein, vor allem in der erhabenen und wilden Natur aufgesucht. Die Wahl der jeweiligen Spielart ist abhängig von einer grundlegenden Analyse der Situation, der räumlichen Ausstattung, der Gestaltung des Settings, der Analyse des Falles (Organisation, Gruppe oder Individuen). Die Wahl bedingt aber auch, dass das Abenteuer nicht instrumentalisiert wird und die Aktivitäten nicht als Zulieferanten untergeordnet werden. Werden die Bewährungen des Abenteuers nicht mit denen des alltäglichen Lebens verwechselt und gelingt es, die Bewältigung der krisenhaften Situationen von utilitaristischen Instrumentalisierungen freizuhalten, dann kann das Abenteuer einen angemessenen Platz im Bildungsprozess der Subjekte einnehmen.

## Literatur

- BECKER, P.: Offene Zukunft und riskante Entscheidungen, in: NEUE PRAXIS 1994, Heft 3, S. 203-215
- BECKER, P.: Robinson und kein Ende? Arbeitstugenden, Schlüsselqualifikationen und das Abenteuer, in: BECKER, P./SCHIRP, J. (Hg.): Jugendliche Arbeits- und Lebensverhältnisse in Zeiten der Deregulierung, Butzbach-Griedel 1998, S. 9-34
- BECKER, Peter: Die Neugier des Ulysses und ihre Folgen. Abenteuerliche Bewegungspraktiken als bildungsrelevanter spielerischer Umgang mit Krise und Routine, in: SPORTWISSENSCHAFT 33 (2003), S. 123-142
- BECKER, P.: Das Abenteuer als Kategorie von Bildung, in: BIETZ, J. u.a. (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik, Hohengehren 2005, S. 227-249
- BECKER, P.; LINDNER, M.; VOLLMAR, M.: Abenteuer und Bildung – Begründungslinien und Inhalte eines Masterstudienganges „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“, in: FISCHER, T. (Hg.): Hoschschule und Erlebnispädagogik, Baltmannsweiler 2006, S. 103-115
- BISCHOF, N.: Das Krafffeld der Mythen, München 1998
- ERIKSON, E.: Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt 1988
- GOETHE, J.W. von: Die Wahlverwandschaften, München 1984
- OEVERMANN, U.: Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung, in: Geulen, D. u.a. (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär - Aktuelle Perspektiven, Stuttgart 2004, S. 155-181