

Abenteuerspiele mit „dosiertem Risiko“

Die Erkenntnis, dass Spiele ein wertvolles Medium emotionalen und sozialen Lernens sein können, hat neben der Aufwertung traditioneller Kinderspiele zur Erfindung, zur Variation und zum gezielten Einsatz von Spielen in vielen pädagogischen Zusammenhängen geführt (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001⁸, S.15). Hinter dem Titel dieses Beitrages steht ein Konzept, mit bestimmten Spielen so zu arbeiten, dass dabei das Erlebnis von Spannung, Herausforderung und Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund steht. Spiel, Abenteuer und Wagnis werden hier also im Kontext gesehen. Ähnlich wie bei den gruppendynamischen Übungen handelt es sich um komplexe Problemstellungen, die neben der kognitiven und der sozial-emotionalen auch immer eine deutliche physische Komponente und damit ein offensichtliches Element von Risiko und Wagnis beinhalten. Erlebnispädagogische Arbeit in der Schule erfordert, auch bei den spielerischen Methoden, eine sorgfältige Abschätzung möglicher Risiken und ein gutes Gespür dafür, welche Herausforderungen gestellt werden können, ohne die Schüler zu über- oder unterfordern. Sie setzt die Fähigkeit voraus, sich weitgehend zurückzunehmen und einer Gruppe ein hohes Maß an Selbstverantwortung zu überlassen (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001, S. 12-14).

Was ist hier mit Abenteuer gemeint ?

Abenteuer bedeutet immer einen Schritt in bislang unbekanntes Territorium zu wagen. Daher werden die Begriffe Risiko, Wagnis und Angst eng mit Abenteuer assoziiert. Unbekannte Territorien möchte ich hier mehr als eine psychologische denn eine geographische Größe verstehen. So verstanden bedeutet Risiko, in die Auseinandersetzung mit Neuem und Unbekanntem einen Schritt über die bislang vertrauten Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster hinauszugehen.

Abenteuer sind nur begrenzt planbar. Der Prozess ist nicht im Detail kontrollierbar, der Ausgang nicht von Anfang an vorhersehbar (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001⁸, S. 19-20).

Was bedeutet „dosiertes Risiko“ ?

Wagnis und Risiko gelten allgemein als Synonyme. Beide kennzeichnen eine Unsicherheit, die sich aus dem Produkt der Wahrscheinlichkeit des Gelingens und der ungewissen Folgenhöhe zusammensetzt. Mit „Wagnis“ bezeichnet NEUMANN (2001, 12) *„die Entscheidung des Einzelnen, sich freiwillig in eine unsichere, ausgangsoffene und auch leiblich bedrohliche Handlungssituation zu begeben; das Gelingen oder Misslingen wird dabei weniger von Glück und Zufall als viel mehr von der eigenen sportlichen Kompetenz bestimmt.“*

Der Wagnisbegriff zeigt den persönlichen Bezug an, im Gegensatz zur Bezeichnung „Risikosportart“, die auf eine höhere Gefährlichkeit der betreffenden Sportart hinweist. Es geht daher nicht um die Aufnahme spektakulären Sports in die Schule, sondern um entwicklungsangepasste Wagnisaufgaben mit dosierbarem Risiko, verpackt in Abenteuerspielen. Die Wagnisgrenze bildet einerseits der Schüler, der sich gewisse Übungen zutraut und andererseits der mit den Gefahren vertraute Lehrer, der die Schüler begleitet und notfalls bei leichtsinnigen Aktivitäten bremst (vgl. Neumann, 2001, S. 12-16).

Einschränkungsmöglichkeiten zur Dosierung des Schwierigkeitsgrades

- ✓ **Einschränkung der Wahrnehmung:** Die Gruppe oder ein Teil der Gruppe muss z. B. die Aufgabe „blind“, (mit aufgesetzten Augenbinden), bewältigen.
- ✓ **Einschränkung der Kommunikation:** Die Gruppe oder ein Teil der Gruppe darf im Laufe der Aufgabe nur flüsternd miteinander sprechen, überhaupt nicht miteinander sprechen, nicht stimmlich miteinander kommunizieren oder nicht körperlich miteinander Kontakt aufnehmen.
- ✓ **Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten:** Hände, Arme, Füße oder Beine dürfen nur beschränkt oder gar nicht eingesetzt werden bzw. bestimmte Bewegungsabläufe werden als Voraussetzung zur Lösung der Aufgabe vorgegeben.
- ✓ **Einschränkung des zur Verfügung stehenden Materials:** Materialien werden auf ein Minimum reduziert, müssen von der Gruppe selbst reduziert werden oder werden nach und nach aus dem Spiel genommen.
- ✓ **Einschränkung der zur Verfügung stehenden Zeit:** Die Zeit zur Planung und/oder Durchführung der Aufgabe wird vorneweg beschränkt oder bei weiteren Durchgängen reduziert. Regelverletzungen resultieren in zusätzlichen Zeitverlusten.

(vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001, S. 33)

Wie sollen SportlehrerInnen mit Ängsten von SchülerInnen umgehen?

SchülerInnen sollen zum selbstverantwortlichen und eigenständigen Umgang mit Wagnis, Risiko und Angst¹ hingeführt werden. Sie sollen:

- erfahren und begreifen lernen, dass Angst in Bezug auf Ursache, Äußerung und Umgang ein sehr komplexes Phänomen ist;
- erleben und verstehen lernen, dass Angst grundsätzlich subjektiv empfunden wird (gleiche Situationen können unterschiedlich bedrohlich wahrgenommen werden);
- die Bereitschaft entwickeln, die eigene Angst sich selbst wie auch den Mitschülern gegenüber einzugestehen;
- Angst bei Mitschülern erkennen, akzeptieren und zur selbständigen Angstverminderung der Schüler beitragen;
- Sensibilität für angstausslösende Situationen entwickeln;
- das Vertrauen in sich selbst durch positive Selbstinduktion steigern (das schaffe ich,...).

Ein mehrperspektivischer Zugang zu den Spielen erhöht für viele Schüler die Chance für einen angstfreien Umgang (objektive Leistung, Leistungsbewertung und Spielausgang nicht immer im Vordergrund) (vgl. Wulf, 1992, S. 26-36).

Die vier grundlegenden Arbeitsschritte

Schritt 1: Analyse der Ausgangssituation (Planungsphase)

Hier geht es unter Berücksichtigung der Machbarkeit (räumliche Voraussetzungen Material, etc.) zunächst einmal um die Auswahl geeigneter Spiele, wobei folgende Faktoren miteinbezogen werden sollen:

- ❖ Verhaltensweisen unter den Teilnehmern beobachten
- ❖ vorrangiges Ziel auswählen
- ❖ Variationsmöglichkeiten einplanen
- ❖ Schwierigkeit und Risiko richtig dosieren
- ❖ Zeitplanung
- ❖ Fokus wählen

Schritt 2: Einführung des Abenteuerspiels (Präsentationsphase)

Die Haltung des Lehrers und der Wortlaut seiner Instruktionen entscheiden wesentlich über den Erfolg des Spiels. Folgende Punkte sind zu beachten:

- ❖ klare Instruktionen über den Ablauf
- ❖ klarer Führungsstil
- ❖ Regeln und Sicherheitsaspekte hervorheben
- ❖ Betonung der Freiwilligkeit
- ❖ Neugierde und Entdeckungsdrang anregen
- ❖ Beobachterrollen vergeben

Schritt 3: Aktionsphase

Geduld und Aufmerksamkeit sind die Schlüsselworte für den Lehrer in der eigentlichen Aktionsphase. Die Verantwortung für Spielverlauf und Lösung liegt jetzt in den Händen der Gruppe:

- ❖ so wenig wie möglich eingreifen
- ❖ gegebenenfalls missverstandene Anweisungen aufklären
- ❖ den Zeitplan im Auge behalten
- ❖ Sicherheitsaspekte und Spielregeln beachten

Schritt 4: Auswertungs- und Reflexionsphase

Während der Lehrer in der Aktionsphase relativ stark in den Hintergrund treten kann, muss er in dieser Phase wieder aktiv werden und den Kindern helfen, ihre Lernerfahrungen zu äußern, auszutauschen, zu verarbeiten und auszuwerten. Das beinhaltet:

- ❖ allen ermöglichen, sich auszudrücken
- ❖ Schwerpunkt auf **eine** Lernerfahrung setzen
- ❖ Hilfestellung, um die Erfahrungen zu verstehen
- ❖ evtl. bestimmte Feed-back-Regeln einführen
- ❖ eigene Sichtweise des Lehrers selektiv und nicht zu dominant einbringen
- ❖ Spielerfahrungen mit dem täglichen Leben verbinden (Transferbezüge)

(vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001, S. 28-32; Gilsdorf & Kistner, 2001⁸, S. 16-23; Vopel, 1991, S. XIV-XVIII)

Beispielauswahl:

Der Wanderer



Die Gruppe hat die Aufgabe, einem „Wanderer“ zu helfen, von einem Punkt A zu einem Punkt B zu kommen, ohne dass dieser den Boden dabei berührt. Dazu stehen der Gruppe halb so viele Turnstäbe (dick) wie Schüler zur Verfügung. Spieler oder Stangen, die vom Wanderer berührt werden, können sich bis zur Beendigung des Kontakts nicht von der Stelle bewegen (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001⁸, S. 74).

Abb. 1: Der Wanderer (Foto: Mitmannsgruber)

Varianten:

- Die beiden ersten Schüler der Gasse „wandern“ über die Stäbe und verlängern am Ende als letzte die Gasse. (Jeder Schüler wandert.)
- Die beiden ersten Schüler der Gasse laufen nachdem der Wanderer deren Sprosse verlassen hat zum Ende und verlängern die Gasse. (Ein Schüler wandert von A nach B)

Risikodosierung:

- Der Wanderer kann sich bei den Mitschülern abstützen
- Abstand der Turnstäbe untereinander variieren
- Abstand der Stäbe vom Boden anpassen

Das Spinnennetz



Abb. 2: Das Spinnennetz (Foto: Mitmannsgruber)

Es werden zwei Gruppen gebildet. Die Spieler der Gruppe A legen sich mit weit von sich gestreckten Gliedmaßen so auf den Bauch, dass sie einander mit Händen und Füßen berühren. So entsteht im Raum am Boden ein weitverzweigtes „Spinnennetz“. Die Spieler (Bienen) der Gruppe B versuchen nun blind von einem Rand (Blume) zum anderen zu gelangen, ohne über das Netz zu stolpern und somit die Spinne aus ihrem Versteck zu locken (vgl. Badegruber, 1994, S. 62).

Variante:

- Es werden drei Gruppen gebildet. Die Spieler der Gruppe C sind die Blindenführer der Gruppe B, während A am Boden liegt.

Risikodosierung:

- Gruppe A (Spinnennetz) liegt auf dem Rücken
- Gruppe A gibt akustische Hilfssignale
- Gruppe B darf auf allen Vieren das Netz überwinden
- Auch Gruppe B schließt die Augen
- Gruppe B: Blinzeln ist erlaubt

Partnerbalance

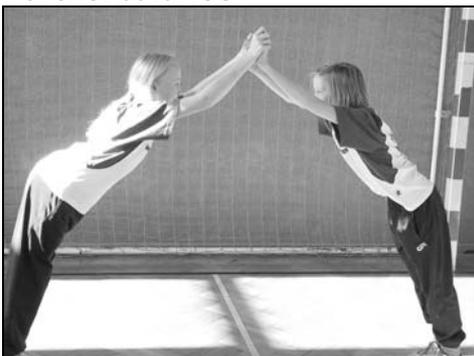


Abb.3: Partnerbalance (Foto: Mitmannsgruber)

Je zwei Spielpartner stehen einander gegenüber. Die Arme sind angewinkelt und die Handflächen beider Spieler liegen gegeneinander. Die Füße stehen Fußspitze an Fußspitze. Beide beginnen jetzt langsam rückwärts zu gehen, ohne dass sich die Hände voneinander lösen. Sie halten sich dabei gegenseitig im Gleichgewicht. Nachdem der äußerste Punkt nach Einschätzung beider erreicht ist, bewegen sie sich wieder aufeinander zu (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001⁸, S. 53; S. 63).

Varianten:

- Beide wandern nur so weit auseinander, dass sie durch kräftiges Abstoßen voneinander wieder in den Stand kommen, ohne mit den Füßen einen Schritt machen zu müssen. Anschließend kann der Abstand vergrößert werden und die Partner können sich auch zusammenfallen lassen.

- Beide Schüler lassen sich *auseinander* fallen und strecken, ehe sie die Balance verlieren, die Arme nach vorn um einander an den Händen (Handgelenken, Unterarmen) zu fassen. Anschließend ziehen sie sich wieder behutsam in die Senkrechte (vgl. Vopel, 2000, S. 61).

Risikodosierung:

- Abstand

Die Welle



Abb. 4: Die Welle (Foto: Mitmannsgruber)

Die Teilnehmer bilden eine Gasse und halten die gestreckten Arme nach vor. Die Hände aller in der Gasse stehenden Schüler bilden eine Linie (Reissverschlussystem). Der Reihe nach dürfen nun alle, die möchten, einmal durch die Gasse laufen. Erreicht der Läufer nach einer gemeinsamen Konzentrationsphase die Gasse, reißen die Mitspieler nacheinander ihre Arme kurzfristig in die Höhe und geben somit die Passage frei. Unmittelbar danach senken sie ihre Arme wieder, sodass eine Art Wellenbewegung entsteht. Die MitspielerInnen müssen ihre Arme auf jeden Fall rechtzeitig hochreißen, um den Läufer nicht zu gefährden. Dieser bestimmt selbst seine Geschwindigkeit (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2001, S. 85).

Variante:

- Zuerst durchgehen, dann erst laufen bzw. sprinten.

Risikodosierung:

- Arme nach unten wegreißen
- statt mit den Armen mit Schaumstoffschläger (Wassernudel) den Weg versperren

Schlussbetrachtung

Risikofreude und die Suche nach neuen Grenzen gehören zum Wesen junger Menschen. Kinder und Jugendliche sollen bei der Sportausübung einfach sicherer werden, indem ein adäquates Risikoverhalten entwickelt wird (vgl. Egger, 2002, S. 6). Abenteuerspiele scheinen dafür besonders gut geeignet zu sein. Sie beinhalten zahlreiche, vom Lehrer bewusst hervorgerufene Situationen, die es erforderlich machen, dass Kinder sich mit aktuellen Konflikten, Problemen, Kooperation, Sicherheitsbedürfnis und Risikoverhalten auseinandersetzen und sind somit ein wertvolles Medium kognitiven, emotionalen, sozialen aber auch physischen Lernens. Durch diese Art von Spiel lernt das Kind, mit komplexen Problemstellungen,

gewagten und/oder riskanten Situationen umzugehen und wird so auch auf zukünftige Situationen vorbereitet. Gelingt es, die Lernhaltung im Spiel auf Situationen des Alltags zu übertragen, dann erhält die Schule für den Schüler subjektiven Sinn und zugleich ihre objektive Funktion.

Literatur

Badegruber, B. (1994). *Spiele zum Problemlösen*. Linz: Veritas

Egger, G. (2002). Risk and fun – Spaß mit berechnetem Risiko. *Bewegungserziehung SKI, Sonder-Ausgabe Frühjahr*.

Gilsdorf, R. u. Kistner, G. (⁸2001). *Kooperative Abenteuerspiele*. Seelze Velber: Kallmeyer.

Gilsdorf, R. u. Kistner, G. (2001). *Kooperative Abenteuerspiele II*. Seelze Velber: Kallmeyer.

Neumann, P. (2001). Wagniserziehung im Sportunterricht. *Bewegungserziehung*, 1/01.

Vopel, K.W. (2000). *Teamfähig werden*. Salzhausen.

Vopel, K. W. (⁵1991). *Interaktionsspiele für Kinder*. (Teil 1-4). Hamburg: Iskopress

Wulf, P. (1992). Sich mit der Angst anfreunden. *Sportpädagogik 16, Heft 5*.

Weitere Quellen zum Thema:

Hechenberger, A. (2001). *Bewegte Spiele für die Gruppe*. Münster: Ökotoxia.

Schmidt, G. (2001). *Die besten Kreativspiele*. Wien: Öbv & Hpt.

Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen*. Münster: Ökotoxia.

Völkening, M. (1996). *Kooperative Abenteuerspiele für Jedermann*. Köln.

Anmerkung:

¹ Die Unterscheidung Angst – Furcht wird hier vernachlässigt: „Furcht, Affekt, der aus einer (objektbezogenen) Bedrohung oder Lebensgefahr erwächst, mit starken körperlichen Erscheinungen verbunden. Furcht ohne objektive Bedrohung wird als Angst bezeichnet.“

Dtv Lexikon, Band 6, München 1995.