

1. Einleitung

„Das Jugendalter ist typischerweise durch eine Aufbruchstimmung gekennzeichnet, die zu intensiven Gefühlen, starken und unmittelbar erfahrbaren Identitätserlebnissen und Sinneserfahrungen im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich und zur Expansion des eigenen Ich mit dem Wunsch von Stärke und Durchsetzungsfähigkeit neigt. Die Ansprüche an seelische und sensorische Sensationen sind hoch, auch die Erwartungen von Glück und Lebenserfüllung bewegen sich oft auf einem extrem hohen Niveau“ (Klaus Hurrelmann, zitiert nach Gilsdorf & Volkert 2004, S. 14).

„Das Abenteuer“, welches zu den grundlegenden menschlichen Lebenserfahrungen gezählt wird, gibt eine Antwort auf die entwicklungspsychologische Situation von Jugendlichen. Diese sind auf der Suche nach diversen Erlebnissen, die die Testung der eigenen Grenzen mit einbeziehen. Außerdem nimmt der Aspekt der subjektiven Bedeutung eine zentrale Rolle ein – Jugendliche wollen etwas bewirken, auf das sie stolz sein können und das für sie bedeutungsvoll ist; sie wollen sich selbst als Gestaltende und gleichzeitig als Handelnde erleben und dabei nicht nur geistig sondern vor allem auch körperlich aktiv sein (vgl. Gilsdorf & Volkert, 2004). Heutzutage werden die Spielräume, die solche Abenteuer ermöglichen, jedoch immer knapper, da „[...] ökologisch wilde, ursprüngliche Räume [...] kaum mehr vorhanden [sind]“ (Bauer 1993, S. 149) und weil die Lebens- bzw. Erfahrungsbedingungen der Jugendlichen immer mehr von Erwachsenen bestimmt werden. So sind auch die Kinder- und Jugendbanden früherer Zeiten, die ein vergleichsweise ungefährliches Erfahrungsfeld (in der Natur) darstellten, weitestgehend von der Bildfläche verschwunden und wurden mehr oder weniger von, durch Erwachsene, vorstrukturierte Freizeit- und Konsumangebote ersetzt. Dabei spielen elektronische Medien wie Spielkonsolen eine besondere Rolle, da sie die Gefahr der Vereinzelung bergen (vgl. Gilsdorf & Volkert, 2004).

Die Abenteuer- und Erlebnispädagogik kann diesen Entwicklungen zwar nicht entgegenwirken, sie kann aber Spielräume schaffen, in denen Jugendliche die Möglichkeit haben in einem verantwortbaren Rahmen mit eigenen Grenzen und mit (psychischen und körperlichen) Herausforderungen zu experimentieren. Als positiver Nebeneffekt wird die Schule zu einem attraktiven Ort des Lernens und zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht eine Beziehung, welche die direkte Rolle der Lehrer und Lehrerinnen weitestgehend vernachlässigt. Wichtig ist dabei die Einsicht,

dass ‚pädagogische Abenteuer‘ ‚richtige Abenteuer‘ nie ersetzen können und auch nicht wollen (vgl. Gilsdorf & Volkert, 2004).

2. Didaktisch-methodische Überlegungen

2.1 Sachanalyse und Ziele von (kooperativen) Abenteuerspielen

In der Abenteuer- und Erlebnispädagogik nehmen kooperative Abenteuerspiele eine zentrale Rolle ein. Im Folgenden sollen der Begriff der (kooperativen) Abenteuerspiele und die damit verbundenen Ziele erläutert werden.

Mehrere pädagogische Ansätze und somit auch deren Arbeitsprinzipien und Ziele stellen den Ausgangspunkt für kooperative Abenteuerspiele dar, sodass diese als Synthese verschiedener Pädagogiken verstanden werden können. So gehört die Spielpädagogik zu den zentralen Elementen von kooperativen Abenteuerspielen. Darin wird das Spiel als eine selbstständige Beschäftigung verstanden, die den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten soll, gemeinsam mit anderen Erfahrungen zu machen und sich selbst zu erproben. Dabei haben unterschiedliche Spielformen (z.B. Plan- oder Rollenspiele) eine wichtige Rolle, wobei die sogenannten Interaktionsspiele und die ‚New Games‘ eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der kooperativen Abenteuerspiele haben: Der Grundgedanke von Interaktionsspielen ist die Einbeziehung und die anschließende Thematisierung bestimmter Facetten des Miteinanders (z.B. nonverbale Kommunikation). Auch bei den ‚New Games‘ liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit dem Miteinander, wobei diese weitaus bewegungsintensiver und spielerischer sind, als die Interaktionsspiele. Eine weitere Idee, die aus der Spielpädagogik ‚übernommen‘ wurde, ist die, dass Spiele die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen fördern (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2014).

Einen Einfluss auf kooperative Abenteuerspiele hat auch die Erlebnispädagogik. Genau genommen sind die Spiele unter dem Namen Problemlöse- und Initiativspiele aus dieser entstanden und ein zentraler Punkt ist die pädagogische Ansicht, dass man durch Herausforderungen lernt, da Menschen in schwierigen Situationen an die Grenzen ihres vertrauten Verhaltensrepertoires stoßen und daran ‚wachsen‘. Zudem ist ‚das Gemeinsame‘ ein wichtiger Punkt der Erlebnispädagogik – es werden Aufgaben bewältigt, die allein bzw. einzeln nicht gelöst werden können (vgl. Gilsdorf

& Kistner, 2014). Nach Gilsdorf und Kistner (1995) ist das wesentliche Merkmal von Problemlöse- und Initiativübungen und somit auch von (kooperativen) Abenteuerspielen eine klar umrissene Aufgabe, die für die Gruppe als Ganzes gilt, die von dieser als eine subjektiv anspruchsvolle Herausforderung angesehen wird und die dennoch einen spielerischen Charakter besitzt. Die Abgrenzung zwischen Spielen und Übungen kommt dabei durch den unterschiedlichen Stellenwert des Spielspaßes zustande (dieser ist bei Spielen i.d.R. höher als bei Übungen) – (kooperative) Abenteuerspiele machen nicht immer Spaß (z.B. wenn sich eine Gruppe schwer tut die Aufgabe zu lösen), werden aber dennoch und im Gegensatz zu Spielen, wenn diese keinen Spaß machen, nicht abgebrochen, wodurch sie sowohl den Charakter von Spielen als auch den von Übungen aufweisen können. Anders formuliert: Der Spielspaß stellt bei (kooperativen) Abenteuerspielen kein übergeordnetes Ziel dar, sondern ist der Entwicklung von Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft und den zuvor anvisierten Lernzielen gleichgestellt (vgl. Sonntag, 2005). Somit lassen sich (kooperative) Abenteuerspiele als „pädagogische Übungen mit spielerischem Charakter“ (Sonntag 2005, S. 15) bezeichnen. Um diese Form von Aufgaben zu lösen, „[...] bedarf es in der Gruppe eines hohen Einsatzes von Engagement auf physischer, kognitiver und emotionaler Ebene sowie eines hohen Masses an Kooperation und Koordination“ (Sonntag 2005, S.13).

Es ergeben sich zwei grundlegende Ziele der (kooperativen) Abenteuerspiele: Im Vordergrund steht das Erlebnis gemeinsamen Handelns, also in einer Gruppe, die sich nicht miteinander misst bzw. deren Mitglieder nicht miteinander konkurrieren, sondern kooperieren. Das zweite Hauptziel ist das Erlebnis von Spannung und Herausforderung und die damit verbundene Erweiterung der persönlichen Handlungskompetenz (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2014). Diese Ziele können jedoch nur in einer Gruppendynamik erreicht werden, wobei dieser Begriff äußerst prozessorientiert ist und die Selbstorganisation der Lernenden fordert und fördert. Zudem ist das Vertrauen untereinander eine Voraussetzung für eine positive Gruppendynamik, wodurch auch die Entwicklung dieses Vertrauens und die Gruppendynamik selbst Ziele von (kooperativen) Abenteuerspielen darstellen. Und während der Rahmen, in dem Entscheidungen und Planungen getroffen werden müssen, durch die Lehrperson vorgegeben wird, indem sie die Spiele auswählt und präsentiert, hält sich diese bei der Durchführung so weit wie möglich zurück (vgl. Sonntag, 2005; Gilsdorf & Kistner, 2014).

Zu den kooperativen Abenteuerspielen können u.a. Kennenlernspiele, Wahrnehmungsspiele als auch Abenteueraktionen und Abenteuerspiele gezählt werden. Die Abenteuerspiele werden, ebenso wie Abenteueraktionen, Vertrauensübungen und Kooperationsspiele, „[...] in Analogie zu spannenden Ernstsituationen konzipiert [...] [und] verstehen sich als Szenarien anhand derer Menschen in kleinen Gruppen Probleme lösen müssen und dabei neue oder schlummernde Fähigkeiten und Möglichkeiten in sich entdecken“ (Gilsdorf & Kistner 2008, S. 12). Dabei wird das Bewältigen von Abenteuern als das Leisten von etwas verstanden, dessen Möglichkeit man zuvor für unwahrscheinlich gehalten hat. Abenteuerspiele umfassen also Aufgaben und Probleme, die komplex und anspruchsvoll sind und somit die Zusammenarbeit aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfordern. Diese Zusammenarbeit besteht aus dem gemeinsamen Planen, Entscheiden und Handeln (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2008).

2.2 Methodisch-didaktische Strukturierung

Trotz der Zurückhaltung während der Durchführung, hat die Lehrperson bestimmte Aufgaben und Rollen zu erfüllen (vgl. Gilsdorf & Kistner, 2014). So muss sie in der *Planungsphase* die Spiele auswählen und mögliche Variationen bedenken, sie muss den Raum, in dem die Spiele durchgeführt werden, gestalten als auch die Zeit strukturieren. Die Lehrkraft muss dafür sorgen, dass das zur Durchführung notwendige Material vorhanden ist, sie muss den richtigen Grad der Schwierigkeit wählen, um eine Über- als auch eine Unterforderung der Lernenden zu vermeiden und sie muss das Unplanbare einplanen. In der *Präsentationsphase* gilt es für die Lehrperson das Interesse und die Spielfreude der Schüler und Schülerinnen zu wecken, sie muss den Sinn der Spiele vermitteln als auch mit ‚Widerständen‘ der Lernenden umgehen und die Regeln erklären. In der *Aktionsphase* muss die Lehrkraft, wie bereits angedeutet, präsent sein, jedoch ohne einzugreifen. Gleichzeitig muss sie einen sicheren Ablauf gewährleisten, indem Aspekte der Sicherheit im Sportunterricht bedacht und umgesetzt werden und sie muss - im Gegensatz zum Aspekt des Nicht-Eingreifens - eingreifen, wenn es am spannendsten ist: Entwickelt eine Gruppe z.B. ständig Lösungsideen ähnlicher Art, schafft es aber nicht den nötigen gedanklichen ‚Sprung‘ zu machen, der die Möglichkeit bietet, „[...] die Lösung auf einer anderen Ebene zu finden“ (Gilsdorf & Kistner 2014, S. 32), kann die Lehrperson mit einer Frage oder einem anderen

Impuls eingreifen. Das Ziel ist dabei nicht das Finden einer schnellen Lösung, sondern die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Muster, das die Gruppe eventuell bei der Lösungsfindung behindert. In der anschließenden *Reflexionsphase* besteht die Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin darin, die vorhergegangene Aktion mit der Reflexion zu verbinden: Je näher die *Reflexionsphase* an die *Aktionsphase* anknüpft, desto besser und es sollten während der *Aktionsphase* beobachtete Aspekte (z.B. Verhalten und Aussagen von Schülern und Schülerinnen) thematisiert werden. Dabei sollte eine konstruktive Gesprächsatmosphäre mit klaren Gesprächsregeln geschaffen werden und es sollten Fragen aufgeworfen werden, die offen sind und zum Nachdenken anregen. Zudem sollten die Fragen auf keine richtige bzw. spezifische Antwort ausgerichtet sein. Dennoch muss ein Fokus gesetzt werden, sodass nicht die Gefahr entsteht, dass „[...] über alles ein wenig geredet wird, aber über nichts so richtig“ (Gilsdorf & Kistner 2014, S. 36).