
**Konzeptionelle Überlegungen zur Förderung
der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen
und Schülern der Pestalozzi-Schule Dülmen,
städtische Förderschule Lernen, durch ein
langzeitiges Klettervorhaben im Niedrig- und
Hochseilgarten Dülmen**

SCHRIFTLICHE HAUSARBEIT

im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung
für das Lehramt für Sonderpädagogik

dem Landesprüfungsamt Dortmund für zweite
Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen
vorgelegt von

SCHACHTSCHNEIDER, FRANK

Münster, den 29. Mai 2007

Themenstellerin:

FRAU MECHTHILD GUTH-EINHAUS

Studienseminar für Lehrämter an Schulen, Münster I
Seminar für das Lehramt an Förderschulen

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Kooperationsfähigkeit	4
2.1 Begriffsbestimmung	4
2.2 Analyse	5
3 Schülerschaft der Pestalozzi-Schule Dülmen, Förderschule Lernen	10
3.1 Zum Personenkreis	10
3.2 Bedingungsfaktoren	12
4 Niedrig- und Hochseilgärten.....	14
4.1 Begriffsbestimmung	14
4.2 Seilgärten Dülmen	15
5 Förderung der Kooperationsfähigkeit.....	17
5.1 Zum methodischen Vorgehen	17
5.2 Zum inhaltlichen Vorgehen	20
5.3 Baustein I: Grundlegendes Verständnis und Grundsätzliche Bereitschaft.....	21
5.3.1 Einheit 1: Zusammenarbeit mit einem Partner	22
5.3.2 Einheit 2: Zusammenarbeit in einer Gruppe	25
5.4 Baustein II: Entscheidende Fähigkeiten und kooperative Verhaltensweisen bzw. Strategien	26
5.4.1 Einheit 3: Strukturierte Zusammenarbeit.....	27
5.4.2 Einheit 4: Zusammenarbeit gestalten und planen.....	28
6 Schlussbetrachtung	31
Literaturverzeichnis.....	34

Anhang	IV
Ergänzungen zu Einheit 1	IV
Ergänzungen zu Einheit 2	VI
Ergänzungen zu Einheit 3	IX
Ergänzungen zu Einheit 4	XI
Versicherung	XV

1 EINLEITUNG

Kurze Beschreibung einer alltäglichen Unterrichtssituation. Mathematikunterricht in einer Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Themenbereich: Längen und Flächen.

Eine leistungsstarke Mathegruppe hat in den letzten Unterrichtsstunden das theoretische Wissen zur Messung und Berechnung von Längen und Flächen erworben. Sie sollen ihr Wissen praktisch anwenden und erweitern, indem sie paarweise mit einem Maßband vorgegebene Flächen im Schulgebäude ausmessen und berechnen. Schon vor Ablauf der vorgegebenen Zeit sitzt ein großer Teil der Gruppe wieder im Klassenzimmer. Die Notizzettel der Schüler sind leer geblieben. Es herrscht eine gereizte Stimmung, viele Schüler sind frustriert. Nach Gesprächen mit einigen Partnergruppen wird folgendes deutlich: Zwar verfügten alle Gruppen über die notwendigen Kenntnisse, um die Messungen durchzuführen, die Arbeit scheiterte allein an einer mangelhaften Kooperationsfähigkeit. Viele Schüler sahen in ihrem Partner eine Belastung, keine Hilfe. Notwendige Absprachen wurden nicht getroffen, klare Aufgabenverteilungen und damit verbundene klare Rollenerwartungen blieben aus. Oft probierten einzelne Schüler, ihre Vorgehensweise ohne Absprache durchzusetzen und ignorierten die Ideen und Wünsche des Partners. So blieb am Ende aus der als Highlight geplanten Stunde nur die Erkenntnis, dass hier Fähigkeiten fehlen, die alleine im Mathematikunterricht bzw. im Unterricht der Kernfächer kaum vermittelt werden können. Neue Lernfelder und Lösungswege sind hier erforderlich.

Dieses Beispiel und ähnliche Erfahrungen im Schulalltag zeigen den enormen Bedingungs Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und ihrem Lernerfolg. Der Förderbedarf im Bereich der sozialen Kompetenzen, im speziellen der Kooperationsfähigkeit, beeinträchtigt den ohnehin schon erschwerten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gravierend. Dies gefährdet zudem die gesellschaftliche Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Außerdem begründet sich eine Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen durch den schulischen Doppelauftrag: „Erziehung und Unterricht“ (vgl. KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1977, S. 14ff.).

Häufig fehlgeschlagene Kooperationsversuche und daraus resultierende Frustrationen führen zu einem geringen Selbstbewusstsein der Schülerinnen

und Schüler. Vermeidungsverhalten und die Festigung von unkooperativen Verhaltensweisen sind die Folge. Eine kontinuierliche Förderung der Kooperationsfähigkeit im Unterricht ist notwendig und wichtig. Jedoch kann die Komplexität nur bedingt aufgearbeitet und eine grundlegende und möglichst vielfältige Kooperationsfähigkeit nur begrenzt vermittelt werden.

Im Schuljahr 2006/2007 hat die Pestalozzi-Schule Dülmen, städtische Förderschule Lernen, in Kooperation mit dem Niedrig- und Hochseilgarten Dülmen ein Projekt begonnen. Die Klasse 5 der Pestalozzi-Schule Dülmen klettert an einem Schulvormittag im Monat im Niedrig- und Hochseilgarten. Gestartet ist dieses Projekt mit dem Vorhaben der Erschließung eines neuen schulischen Handlungsfeldes. Durch das Klettern im Niedrig- und Hochseilgarten werden eine Entwicklungsförderung und eine Verbesserung der Lernverhältnisse der Schülerinnen und Schüler erwartet. Nach einer ersten Erprobungs- und Entwicklungsphase wurden weitere Überlegungen zu möglichen Schwerpunktsetzungen des Projektes angestellt.

Das Klettern im Niedrig- und Hochseilgarten ist grundsätzlich eine Aktivität, die von Zusammenarbeit geprägt wird. Durch das gegenseitige Sichern und die notwendige Zusammenarbeit an den meisten Stationen wird das Erlebnis der Höhe und des Erfolges erst ermöglicht. Die Vielfalt der Übungen und Elemente spricht verschiedene Bereiche der Kooperationsfähigkeit an. Die Eigenschaften des Niedrig- und Hochseilgartens, sein für Schülerinnen und Schüler motivierender Charakter und der besondere Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen fließt in diese Überlegungen mit ein und bildet den Ansatzpunkt dieser Arbeit.

Ziel dieser Arbeit ist ein Konzept zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen durch ein langzeitiges Klettervorhaben im Niedrig- und Hochseilgarten. Zunächst bedarf es einer genauen Betrachtung von Kooperationsfähigkeit. Auf Grundlage der Definition und Begriffsbestimmung wird Kooperationsfähigkeit analysiert und eine Aufgliederung von Einflussfaktoren und Teilfähigkeiten

vorgenommen. Der Personenkreis der Schülerinnen und Schüler der Pestalozzi-Schule, Förderschule Lernen, wird bestimmt und Einflussmomente für Beeinträchtigungen des Lernens vorgestellt und ihre Bedeutung für den Ansatz eines Förderkonzepts abgeleitet. Niedrig- und Hochseilgärten im Allgemeinen werden erläutert und speziell der Niedrig- und Hochseilgarten in Dülmen wird vorgestellt. Resultierend aus der Analyse von Kooperationsfähigkeit und der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird unter Nutzung des Niedrig- und Hochseilgartens ein Förderkonzept vorgestellt. Es werden erlebnisorientierte Methoden und inhaltliche Ausgestaltungen in Form von verschiedenen Einheiten zu bestimmten Bausteinen entsprechend der aufgegliederten Teilbereiche der Kooperationsfähigkeit (vgl. Kap. 2.2) als Handlungsentwurf mit Auswahl- und Gestaltungsmöglichkeiten präsentiert.

Die in dieser Arbeit verfolgte Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung der Kooperationsfähigkeit mittels eines Klettervorhabens im Niedrig- und Hochseilgarten bezieht sich auf die beiden Lehrerfunktionen *Fördern* und *Innovieren*. Die Arbeit bezieht sich auf die Lehrerfunktion *Fördern*, da sie eine nähere Betrachtung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen vornimmt. Es werden Förderbedürfnisse besonders im Förderbereich Soziabilität dargestellt. Der Förderzielschwerpunkt Kooperationsfähigkeit wird analysiert und strukturiert. Es wird ein Konzept zur Förderung der Kooperationsfähigkeit entwickelt, welches anderen Lehrerkollegen zur Verfügung steht. Der Lehrerfunktion *Innovieren* wird in dieser Arbeit entsprochen, da der Ansatz eines langzeitigen Klettervorhabens zur Förderung der Kooperationsfähigkeit eine schulische Förderung in einer nicht alltäglichen Umgebung darstellt. Es werden in Zusammenarbeit mit nicht schulischen Institutionen, wie dem Niedrig- und Hochseilgarten Dülmen, neue schulische Handlungsfelder erschlossen. Diese Form der intensiven Förderung der Kooperationsfähigkeit stellt einen deutlichen Unterschied zur klassischen unterrichtsimmanenten Förderung von Schülerinnen und Schülern dar.

2 KOOPERATIONSFÄHIGKEIT

In diesem Kapitel werden die Begriffe Kooperation und Kooperationsfähigkeit anhand einiger Definitionen bestimmt. Kooperationsfähigkeit, als eine soziale Kompetenz, wird im Zusammenhang mit weiteren sozialen Kompetenzen betrachtet. Eine Analyse und Aufgliederung der Kooperationsfähigkeit in Teilfähigkeiten wird dargestellt. Diese Analyse ist die notwendige Grundlage für eine zielgerichtete Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern.

2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG

Ziel der Förderung von Kooperationsfähigkeit ist es, die Schülerinnen und Schüler für kooperatives Verhalten und daraus resultierend für Kooperation zu qualifizieren. Für eine zielgenaue Förderung bedarf es deshalb einer Klärung der Begriffe Kooperation und Kooperationsfähigkeit.

Kooperation (lat. cooperatio: Zusammenarbeit, Mitwirkung) ist das Zusammenwirken von Handlungen zweier oder mehrerer Lebewesen, Personen oder Systeme. Kooperation führt häufig zum Nutzen für alle Beteiligten (WIKIPEDIA, 2007a).

Kooperation ist die „Allgemeine Bezeichnung für die Zusammenarbeit von Menschen, im Gegensatz zu Konflikt und Konkurrenz. Wesentliche Voraussetzung für Kooperation sind gemeinsame Werte, Ziele und Kommunikationssysteme“ (GIPSER, 1992, S. 363).

Diese beiden Definitionen geben Aufschluss über Verständnis, Grundlage und Ziel einer Kooperation. Die Zusammenarbeit mehrerer Personen auf Basis gemeinsamer Werte, Ziele und Kommunikation mit bestimmten Zielen und zum Nutzen aller Beteiligten stellt Kooperation dar.

Menschen können in unterschiedlichen Formen zusammenarbeiten und der Grad der Zusammenarbeit kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Die Qualität der Zusammenarbeit wird unter anderem durch die individuellen Fähigkeiten der beteiligten Personen beeinflusst. Die Summe der für

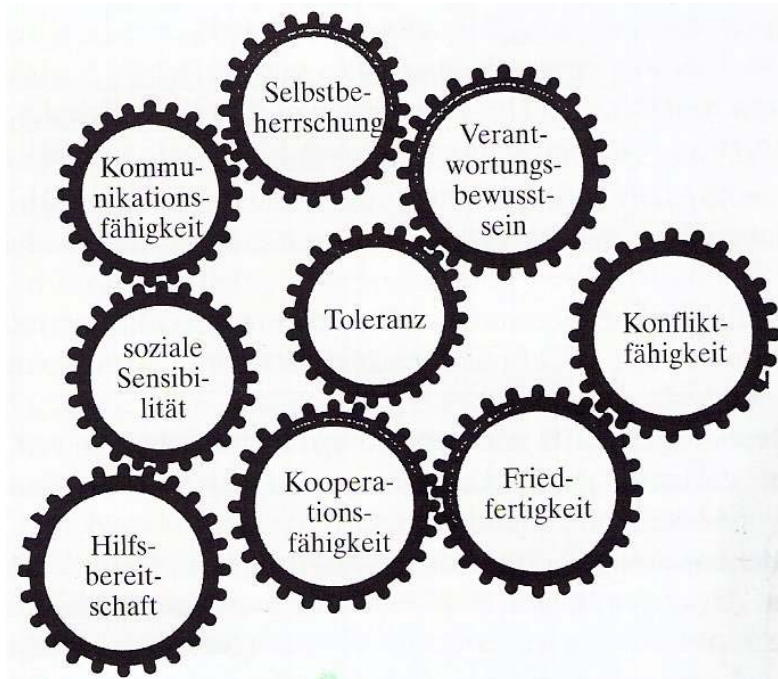
Kooperation notwendigen Fähigkeiten bezeichnet man als Kooperationsfähigkeit.

Nach PETILLON ist Kooperationsfähigkeit kurz und prägnant formuliert, die „Fähigkeit und Bereitschaft mit anderen zusammenzuarbeiten“ (1993, S.115). Nach DAMM-RÜGER und STIEGLER ist „Kooperationsfähigkeit – Die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, sich in eine Gruppe zu integrieren, sie nicht dominieren zu wollen, sich selbst aktiv einzubringen, aber auch andere zu unterstützen, mehrheitlich entschiedenes Vorgehen zu akzeptieren und voranzutreiben“ (1996, S.47). Anhand dieser Definition zeigt sich, dass Kooperationsfähigkeit eine Zusammensetzung von Fähigkeiten ist. Die Entwicklung und Ausprägung der verschiedenen Teilfähigkeiten bedingen sich gegenseitig und bestimmen die Kooperationsfähigkeit von Personen.

2.2 ANALYSE

In diesem Kapitel wird Kooperationsfähigkeit und ihre Zusammensetzung von Teilfähigkeiten analysiert. Kooperationsfähigkeit wird anhand ihrer Teilbereiche und Bedingungsbeziehungen dargestellt.

Kooperationsfähigkeit gehört zum Bereich der sozialen Kompetenzen. „Soziale Kompetenz bezeichnet den Komplex aller persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die dazu beitragen, das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin auszurichten“ (WIKIPEDIA, 2007b). Durch soziales Lernen in Form von „absichtlicher, gezielter Förderung des Sozialverhaltens durch die Erziehung (Sozialerziehung)“ oder durch „Beobachtungs- und Nachahmungslernen“ (KELLER & HAFNER, 2003, S. 9) werden soziale Kompetenzen ausgebildet und geschult. Neben Kooperationsfähigkeit existieren weitere soziale Kompetenzen und Einzelziele des sozialen Lernens:



(KELLER & HAFNER, 2003, S. 10)

In der Abbildung von KELLER und HAFNER fehlen die von ihnen ebenfalls aufgelisteten Einzelziele „Selbstbehauptung“ und „Höflichkeit“ (2003, S. 10). Gemeinsam bilden sie die sozialen Kompetenzen. Wie in dieser Abbildung durch Zahnräder symbolisiert, sind die verschiedenen sozialen Kompetenzen eng miteinander verbunden. Sie bedingen sich gegenseitig. Somit wird die Kooperationsfähigkeit eines Menschen durch seine weiteren sozialen Kompetenzen beeinflusst. Eine Förderung der Kooperationsfähigkeit schult ebenso andere soziale Kompetenzen und muss als Einflussfaktoren auch die anderen sozialen Kompetenzen berücksichtigen.

Für eine gezielte Förderung der Kooperationsfähigkeit gilt es herauszuarbeiten, aus welchen Teilfähigkeiten sich die Kooperationsfähigkeit zusammensetzt. In der Literatur finden sich vielfältige, eher unsystematische Auflistungen von Teilfähigkeiten der Kooperationsfähigkeit:

Kontakt- und Kooperationsfähigkeit:

- im Spiel Beziehungen zu anderen aufnehmen
- andere als Mitspieler anerkennen
- Hilfe annehmen und anfordern
- miteinander spielen
- gemeinsam Aufgaben lösen (Geräte transportieren) usw.
- anderen helfen

- eigene Gefühle ausdrücken und anderen mitteilen
- sich verbal mit anderen auseinandersetzen (ZIMMER, 2003, S. 33).

Kooperationsfähigkeit:

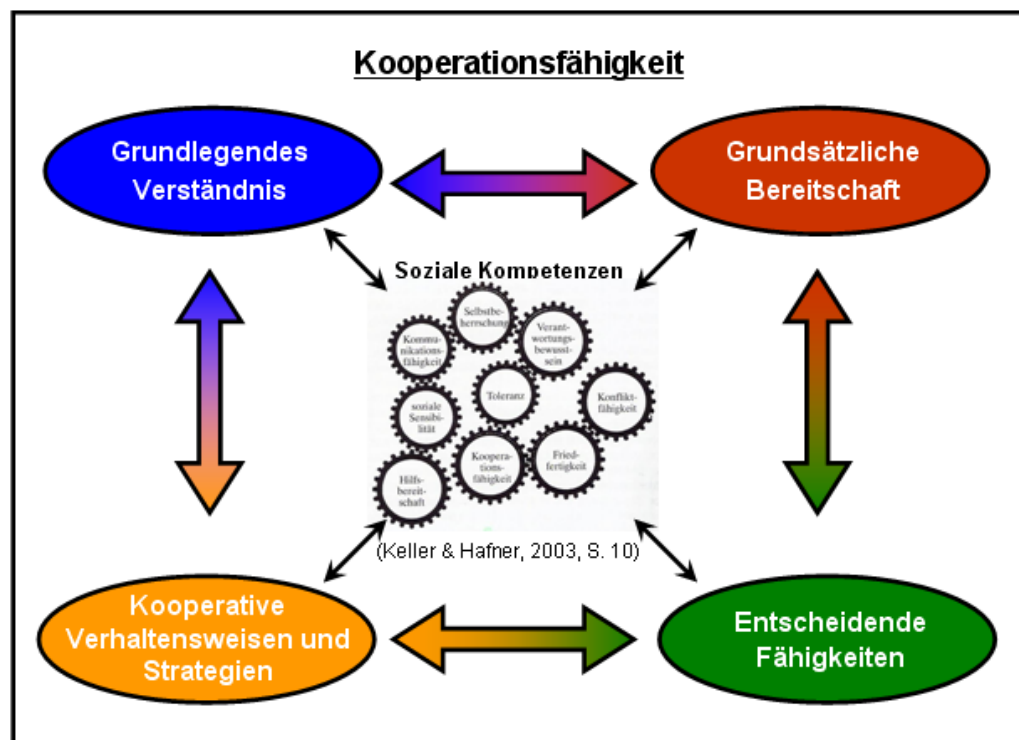
- die Fähigkeit, zu anderen Menschen befriedigende Beziehungen aufzubauen, die eine Zusammenarbeit erleichtern bzw. erst ermöglichen;
- die Fähigkeit, Probleme und Aufgaben so zu strukturieren, daß mehrere an der Lösung arbeiten können;
- die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Ziele zu finden und deren mögliche Folgen denkend vorwegzunehmen;
- die Bereitschaft, aufgrund der gemeinsamen Zielsetzung gemeinsam zu handeln;
- die Bereitschaft, zugunsten gemeinsamer Ziele und Handlungen eigene Interessen und Bedürfnisse vorläufig zurückzustellen;
- die Möglichkeit, die Folgen des gemeinsamen Handelns "verwendungsbereit" in die eigene Person zu integrieren (HIELSCHER, 1987, S. 114).

Würde man diese Auflistung fortführen (siehe DAMM-RÜGER & STIEGLER, 1996, S. 28 f.; SCHAEFER, 2002, S. 509; HOHMANN-LÜTVOGT, 2002, S. 432; KONRAD & TRAUB, 2005, S. 53; CWIK & RISTERS, 2004, S. 67; LEDL, 2003, S. 54), ergäbe sich ein sehr weites, aber unstrukturiertes Bild der Teilfähigkeiten von Kooperationsfähigkeit. Mit dem Zweck einer strukturierten Übersicht der Teilfähigkeiten wird Kooperationsfähigkeit in dieser Arbeit in vier wesentliche Teilbereiche aufgegliedert. Die Kooperationsfähigkeit von Personen setzt sich demnach zusammen aus:

- **einem grundlegenden Verständnis von Zusammenarbeit**, wie z.B. Zusammenarbeit bedeutet, dass sich einzelne Personen zu einer Gruppe zusammenschließen, jedes Gruppenmitglied ein Mitbestimmungsrecht hat und die Gruppenmitglieder mit gemeinsamen Zielen gemeinschaftlich handeln, arbeiten und spielen
- **einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Zusammenarbeit**, wie z.B. dem Verständnis Teil einer Gruppe zu sein, andere Personen als Partner bzw. Gruppenkameraden zu akzeptieren, bereit sein mitzuhelfen bzw. mitzuarbeiten und Teilaufgaben zu übernehmen
- **entscheidende Fähigkeiten für Zusammenarbeit**, wie z.B. sich in eine Gruppe zu integrieren, eigene Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und mitteilen zu können und ebenso die Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche anderer wahrzunehmen

- **kooperative Verhaltensweisen und Strategien**, wie z.B. sich mit Partnern abzusprechen, gemeinsam Abgesprochenes umzusetzen, Teilaufgaben anzunehmen und durchzuführen, sich gegenseitig zu helfen

Die Teilfähigkeiten der Kooperationsfähigkeit bedingen sich gegenseitig. Es entwickelt sich z.B. aus dem Verständnis, dass die Gruppenmitglieder mit gemeinsamen Zielen gemeinschaftlich handeln, auch die Einstellung die anderen als Gruppenkameraden zu akzeptieren. Ebenso beeinflusst die Fähigkeit eigene Wünsche mitzuteilen die Verhaltensweise sich mit Partnern abzusprechen. Darüber hinaus besteht zwischen den Teilfähigkeiten der Kooperationsfähigkeit und den weiteren Sozialkompetenzen ein Wechselwirkungsverhältnis. Den deutlichsten Einfluss hat die Kommunikationsfähigkeit, sie beeinflusst ebenfalls die Fähigkeit eigene Wünsche mitzuteilen und die Verhaltensweise sich mit Partnern abzusprechen.



Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird ein Konzept zur Förderung der Kooperationsfähigkeit auf Grundlage dieser Analyse erarbeitet. Weitere Teilfähigkeiten werden den vier benannten Bereichen zugeordnet.

Alle Teilfähigkeiten der verschiedenen Bereiche müssen nicht vollständig beherrscht werden, um erfolgreich an Kooperationen teilnehmen zu können. Das Maß der Entwicklung der Kooperationsfähigkeit bedingt allerdings das Maß der Komplexität von Zusammenarbeit, an der Schülerinnen und Schüler mit Erfolg teilnehmen können. Deshalb gilt es, Kooperationsfähigkeit fortschreitend zu fördern, um Schülerinnen und Schüler zuerst für einfache Zusammenarbeit (z.B. mit wenigen Aufgaben und nur einem Partner) zu qualifizieren und ihnen zu ermöglichen, erfolgreich an komplexer werdenden Kooperationen teilzunehmen.

3 SCHÜLERSCHAFT DER PESTALOZZI-SCHULE DÜLMEN, FÖRDERSCHULE LERNEN

Für eine Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist es notwendig diese Schülerschaft näher zu bestimmen. Anhand der gültigen Definition der Kultusministerkonferenz von 1999 wird die Schülerschaft näher bestimmt. Erklärungsmomente für Lernbehinderung bzw. Beeinträchtigungen des Lernens nach LAUTH tragen zu einem besseren Verständnis über Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen bei und finden notwendigerweise für die Entwicklung des Förderansatzes Berücksichtigung.

3.1 ZUM PERSONENKREIS

In diesem Kapitel wird die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die an der Pestalozzi-Schule Dülmen unterrichtet und gefördert wird, näher beschrieben. Die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen der Kultusministerkonferenz, die Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte und das Schulprogramm der Pestalozzi-Schule Dülmen geben Aufschluss über den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler und insbesondere über ihr Sozialverhalten und ihre Kooperationsfähigkeit.

Die Pestalozzi-Schule Dülmen ist eine Förderschule für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Derzeit werden an der Pestalozzi-Schule Dülmen 135 Schüler in 12 Klassen von der Jahrgangsstufe 1 bis 10 beschult. Knapp zwei Drittel sind Jungen. Die Schülerinnen und Schüler werden von 14 Lehrerinnen, 4 Lehrern, 2 Lehramtsanwärterinnen und 2 Lehramtsanwärtern unterrichtet.

In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen und Bezeichnungen wie *lernbehindert*, *lernschwierig* oder *lernbeeinträchtigt*, die diese Schülerschaft beschreiben. Der aktuell gültige Terminus ist *Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen*. Die Kultusministerkonferenz definiert Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wie folgt:

„Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteil werden“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 1999, S. 2)

Nach dieser Definition liegen die Ursachen für Beeinträchtigungen des Lernens von Schülerinnen und Schülern nicht in ihnen als Individuum begründet, sondern in einer erschwerten Beziehung zwischen Individuum und Umwelt. Neben anderen Faktoren hat die Soziabilität, z.B. die Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bedeutenden Einfluss auf die Beziehung zwischen ihnen und ihrer Umwelt. Dies unterstreicht die enorme Bedeutung der Förderung von Kooperationsfähigkeit. Ebenso hat eine erschwerte Beziehung zwischen Individuum und Umwelt bedeutenden Einfluss auf die Soziabilität bzw. die Kooperationsfähigkeit. Von dieser erschwerten Beziehung zwischen Individuum und Umwelt sollte eine Förderung der Kooperationsfähigkeit ausgehen und möglichst eine individuelle Differenzierung je nach Form und Grad der erschwerten Beziehung ermöglichen.

Im Rahmen der förderschulpädagogischen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel der Aufarbeitung dieser Beeinträchtigungen des Lernens muss im besonderen Maße die Entwicklung der Soziabilität gefördert werden. In den Richtlinien der Schule für Lernbehinderte wird dies verdeutlicht. „Bei lernbehinderten Schülern zeigen sich oft die Folgen von Erziehungsmängeln und Fehlerziehungen. Gehemmt und unsicheres Auftreten sowie gestörtes Vertrauen in die eigene Leistung“ sind die Folgen (vgl. KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1977, S. 14). Diese Folgen beeinträchtigen die ohnehin schon reduzierte Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Im Schulprogramm der Pestalozzi-Schule Dülmen wird insbesondere unter den schuleigenen Leitlinien festgehalten „Toleranz und Zusammenarbeit sind wichtige Grundlagen des schulischen Lebens“ und „Alle zum positiven Lern- und Entwicklungsverlauf anregenden Arbeitsformen, Gruppen- und

Partnerarbeit werden beständig geübt“ (PESTALOZZI-SCHULE DÜLMEN, 2005, S. 21).

3.2 BEDINGUNGSFAKTOREN

In diesem Kapitel werden einige Erklärungsmomente für Beeinträchtigungen des Lernens nach LAUTH vorgestellt. Sie sollen zum Aufschluss über die komplexen Bedingungsbeziehungen von beeinträchtigtem Lernen liefern. Des Weiteren sollen Anknüpfungspunkte für die Förderung herausgearbeitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen unterschiedliches Lernverhalten. Das Lernverhalten kann sowohl Ursache für, als auch Folge von Beeinträchtigungen des Lernens sein. LAUTH hat hierfür vier Erklärungsmomente zusammengefasst:

1. Aufgrund von Misserfolgserwartungen und Versagensängsten sinkt die Anstrengungsbereitschaft des Schülers, die für eine Lernaktivität aufgebracht werden muss. Eine geeignete Motivation des Lernenden fehlt, da er nicht mit Erfolg rechnet.
2. Auf Grund einer *reduzierten Lernbasis* kann kein effektives Lernen stattfinden. Wissensdefizite erstrecken sich über einen elementaren Bereich, so dass ein Aufbau auf bereits Erlerntem nicht stattfinden kann.
3. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit könnte im Vorbild der Eltern liegen. Eltern vermitteln im eigenen Lernen und Handeln Lernstrategien für das Kind. Parallel zum Lernverhalten der Bezugsperson greift das Kind auf ähnliche Herangehensweisen bei der eigenen Problemlösung zurück.
4. Schließlich umschreibt Lauth die Teilleistungsstörung: Einzelne Schritte werden beim Ausführen einer Handlung nicht beherrscht und können nicht oder nicht richtig angewendet werden.

(vgl. LAUTH, 2000, S. 27)

Diese Erklärungsmomente von Lernbeeinträchtigungen gilt es für eine adäquate Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu berücksichtigen. Daraus leiten sich Grundsätze einer Förderung ab. Nur unter Berücksichtigung dieser Grundsätze kann eine Förderung die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen vorantreiben und auch ihre Lernbeeinträchtigungen aufarbeiten.

Folgende Grundsätze für die Förderung der Kooperationsfähigkeit werden als bedeutungsvoll angesehen:

- Es gilt die Motivation und Begeisterung der Schülerinnen und Schüler zu wecken.
- Erste kleine Erfolge sollen schnell erreichbar sein, um die Misserfolgserwartungen zu überwinden und die Motivation und Begeisterung aufrecht zu halten.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Ruhe und Zeit haben, Aufgaben und den Grad der Herausforderung selbst wählen zu können.
- Auf Grund einer möglichen reduzierten Lernbasis muss das Förderkonzept möglichst kindzentriert an die Schülerinnen und Schüler angepasst werden.
- Das Förderkonzept muss negative Herangehensweisen und Verhaltensmuster, die von Misserfolgen geprägt sind oder aus einer beeinträchtigten Sozialisation resultieren, aufarbeiten. Nur so können sich die Schülerinnen und Schüler für neue Herangehensweisen und Verhaltensmuster öffnen.
- Es müssen neue Herangehensweisen und Verhaltensmuster möglichst handlungsorientiert und praxisnah entwickelt, erlernt, erprobt und angewandt werden.
- Das Förderkonzept muss auf Grund von möglichen Teilleistungsstörungen des Lernens eine Bandbreite an Fördermöglichkeiten bereithalten, so dass eine Anknüpfung an den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird.

4 NIEDRIG- UND HOCHSEILGÄRTEN

Niedrig- und Hochseilgärten Programme haben in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung, insbesondere im Bereich Personalentwicklung, einen bedeutenden Stellenwert erlangt. Zudem werden Sie zunehmend auch für Jugendarbeit genutzt (vgl. PRAXISFELD, 2006, S. 10).

4.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG

Die Ursprünge der Niedrig- und Hochseilgärten finden sich im englischsprachigen Raum, wie den USA und Großbritannien. Diese Anlagen werden als *Ropes Courses*, in die deutsche Sprache übersetzt *Seilgärten*, bezeichnet. In der deutschsprachigen Literatur wird häufig der englische Begriff Ropes Course verwendet. Ropes Course ist ein sehr umfassender Begriff. Er bezeichnet sowohl permanente oder temporäre, stationäre oder mobile, niedrige oder hohe Anlagen mit unterschiedlichen Trägerwerk- und Sicherungssystemen, als auch die Programme, die in den Anlagen durchgeführt werden (vgl. PRAXISFELD [Hrsg.], 2006, S. 14 ff; DEUTSCHER BUNDESJUGENDRING [Hrsg.], o.J.; WENDRICH, 2006).

Ein Ropes Course (RC) besteht aus Pfählen oder Bäumen, die als Haltekonstruktion für verschiedene Elemente aus Seilen, Stämmen und Bohlen dienen. Es gibt hohe und niedrige Elemente. Die niedrigen Elemente befinden sich in Absprunghöhe, so dass sie ohne großen Sicherungsaufwand begangen werden können. Die hohen Elemente befinden sich in verschiedenen Höhen bis zu 20 Meter. In solchen Höhen sind die Personen, die den RC begehen durchgängig mit Bergsportmaterialien gesichert. Auf Seilgärten geht man über Balken, Stahlseile und Brücken. Man fährt mit Seilbahnen, schwingt an Riesenschaukeln und klettert an überdimensionalen Strickleitern und Tauen. Auf den ersten Blick mag ein RC wie ein großer Abenteuerspielplatz anmuten, dahinter versteckt sich aber viel mehr... (DEUTSCHER BUNDESJUGENDRING, o.J, S. 12).

Die beschriebenen niedrigen Elemente eines Seilgartens werden auch als Niedrigseilgarten und die hohen Elemente als Hochseilgarten bezeichnet. Was sich hinter dem Klettern in Seilgärten versteckt, geht auf die Grundgedanken der Erlebnispädagogik zurück.

Ropes-Course Programme basieren auf den theoretischen Grundlagen der Erlebnispädagogik und sind als ein Teilbereich zu verstehen. Zentrale

Komponenten des Ansatzes sind Handeln, Erleben und Reflektieren. Die Grundannahme besteht darin, dass durch speziell eingesetzte Spiele und Aktionen Erlebnisse und Erfahrungen hervorgerufen werden, die zu einer Kompetenzerweiterung führen und die durch Reflexion Verhaltensänderungen bewirken können. (PRAXISFELD, 2006, S. 10).

Auf die für das Förderkonzept dieser Arbeit ausgewählten Methoden und Ansätzen der Erlebnispädagogik wird im methodischen Vorgehen (vgl. Kap. 5.1) näher eingegangen.

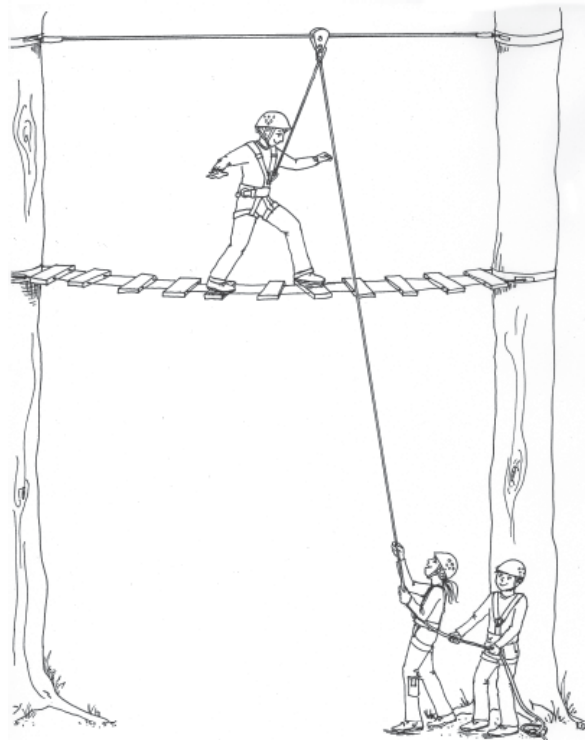
4.2 SEILGÄRTEN DÜLMEN

Besitzer des Niedrig- und Hochseilgartens Dülmen ist das Kinderwohnheim Dülmen, auf dessen Gelände er sich befindet. Träger des Kinderwohnheims ist die St. Josephs- und Gertrudisstiftung. Die Abteilung Kinder- und Jugendseelsorge des Bistums Münster, der Diözesan Caritasverband, der Bund der Deutschen Katholischen Jugend im Kreis Coesfeld sowie die Kinderheilstätte Nordkirchen haben sich zu der Betreibergemeinschaft des Niedrig- und Hochseilgartens Dülmen zusammengeschlossen.



Niedrig- und Hochseilgarten sind in Dülmen als zwei voneinander räumlich getrennte Anlagen installiert. Beide sind stationäre Anlagen und lassen sich nicht mobil für andere Einsatzorte verwenden. Niedrig- und Hochseilgarten

mit ihren Elementen und Übungen sind dauerhaft installiert. Sie müssen aber vor ihrem Gebrauch in Betrieb genommen werden, z.B. müssen Leitern angestellt und Sicherungsseile eingezogen werden. Einige wenige Elemente werden zur Schonung des Materials vor Witterungseinflüssen und Beschädigungen nur temporär installiert. Sie müssen vor dem Gebrauch aufgebaut werden, z.B. die Riesenschaukel im Hochseilgarten. Eine Vorstellung aller verschiedenen Elemente und Übungen des Niedrig- und Hochseilgartens Dülmen geht über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Die für das Förderkonzept relevanten Elemente und Übungen werden an der jeweiligen Stelle exemplarisch vorgestellt. Im Hochseilgarten Dülmen werden Kletternde in erster Linie über eine sogenannte *Top-Rope Sicherung* gesichert.



(WENDRICH, 2006, S. 22)

Die Sicherung übernimmt in erster Linie ein Lehrer oder Trainer. Nach einem gewissen Maß an Erfahrung durch regelmäßiges Klettern, einem verantwortlichem Umgang mit dem Sichern und dem Beherrschen der sicherungsrelevanten Zusammenarbeit der Sicherungsmannschaft können auch Schülerinnen und Schüler Teile des Sicherns übernehmen.

5 FÖRDERUNG DER KOOPERATIONSFÄHIGKEIT

In diesem Förderansatz wird das erlebnisorientierte Klettern im Niedrig- und Hochseilgarten mit seinem Methodenreichtum gezielt zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen eingesetzt.

5.1 ZUM METHODISCHEN VORGEHEN

„Das Erlebnis kann man nicht rational vermitteln, es muss emotional erfahren werden. Man kann es nicht lehren, man muss es bisweilen inszenieren“ (KURT HAHN, zitiert nach SENNINGER, 2000, S. 7). Kurt Hahn gilt als der „Gründervater der Erlebnispädagogik“ (vgl. SENNINGER, 2000, S. 9).

Der pädagogische Wert des Erlebens soll unter zur Hilfenahme erlebnispädagogischer Methoden und Ansätze zur Förderung des sehr komplexen Förderzielschwerpunktes Kooperationsfähigkeit genutzt werden.

Ein Blick auf die Literatur aus dem amerikanischen Raum macht [...] deutlich [...]. Der dort verwendete Begriff „experiential education“ ließe sich vielleicht am treffendsten mit „erfahrungsorientierte Pädagogik“ übersetzen. Der Focus liegt hier weniger auf dem einmaligen, außergewöhnlichen Erlebnis, als vielmehr darauf, Lernen so zu organisieren, daß abstrakte Inhalte auf dem Hintergrund eigener konkreter Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen begriffen werden können. Eine Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die sich auf diesen Weg macht, hat, so meinen wir, der Schule einiges zu bieten. Sie kann mehr sein als ein gelegentliches Highlight in einem ansonsten grauen Schulalltag. In ihrer besten Form ist sie ein fortlaufender Beitrag dazu, daß Lernen sich in der Schule als ein spannender, manchmal gemeinschaftlicher, manchmal höchst individueller Prozeß entfalten kann (GILSDORF, 1999, S.14).

Im Zentrum des methodischen Vorgehens dieser Arbeit steht die selbsttätige, erfahrungsorientierte Erschließung und Erweiterung der eigenen Kooperationsfähigkeit durch die Schülerinnen und Schüler.

Pädagogik im Allgemeinen und Erlebnispädagogik im Speziellen hat den Auftrag und das Ziel, den Menschen „fit“ für das Leben zu machen. Das Besondere an der Erlebnispädagogik ist, dass sie sich das „Erlebnis“ zunutze macht: Lernen vollzieht sich dabei in einem Prozess, der mit dem aktiven Erleben beginnt und unterscheidet sich damit vom theoretischen oder deduktiven Lernen. Je mehr Sinne durch das Erlebnis angesprochen

werden, desto intensiver und nachhaltiger gestaltet sich das Erlebnis bei den Teilnehmerinnen (SENNINGER, 2000, S.8).

Das methodische Vorgehen des Förderansatzes dieser Arbeit ist angelehnt an die Methoden und Ansätze der Erlebnispädagogik (siehe SENNINGER, 2000, S. 10-13; PRAXISFELD, 2006, S. 76-83). Es werden den Schülerinnen und Schülern Herausforderungen und Aufgaben gestellt, die handlungs- oder problemorientiert verschiedene Formen von Zusammenarbeit fordern und fördern. Die beabsichtigte Kompetenzerweiterung durch Handeln und Erleben kann in verschiedenen Fällen durch Reflektion unterstützt werden.

Folgende methodische Mittel zur Aufarbeitung der unterschiedlichen Erfahrungen und Erkenntnisse wurden für das Förderkonzept dieser Arbeit ausgewählt:

Auf die Kraft der Erfahrung setzen

Dieser Ansatz geht von der Annahme aus, dass das bloße Erlebnis an sich eine Kompetenzerweiterung bewirkt oder Veränderungen im Bereich von Einstellung, Selbstverständnis und Umwelterschließung zur Folge hat. Die Erlebnisse der Gruppe oder des Einzelnen würden im Anschluss an eine durchgeführte Übung nicht weiter besprochen. In dieser Methode hat der Lehrer die geringsten Einflussmöglichkeiten.

Die Erfahrung kommentieren

Im Anschluss an eine Aktivität gibt der Lehrer den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen. Er oder sie nimmt die Rolle eines Beobachters und Experten ein. Diese Methode der Nachbesprechung ist von einer sehr starken Präsenz des Lehrers gekennzeichnet. Die Rückmeldungen des Lehrers sollten sich von Interpretationen und Bewertungen unterscheiden.

Die Erfahrung reflektieren

Nach diesem Ansatz sollen die Schülerinnen und Schüler aktiv über das Erlebte nachdenken. Dem Lehrer kommt hier eher die Rolle eines Moderators zu. Er stellt gegebenenfalls gezielte Fragen, die die Schülerinnen

und Schüler selbst ihren Lernerfolg erkennen lassen. Durch Reflektionsmethoden sollte ein Bezug zwischen dem Erlebten und dem Alltag der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden.

Der Erfahrung eine Vorgeschichte geben

Die Schülerinnen und Schüler werden vor der Aktivität auf bestimmte Probleme oder zu erwartende Schwierigkeiten vorbereitet. Hierbei kann die Reflektion der letzten Übung aufgegriffen und als Hilfestellung für die bevorstehende Situation genutzt werden. Dadurch können gewonnene Einsichten bestärkt und die eigene Handlungskompetenz erprobt und erweitert werden.

(vgl. PRAXISFELD, 2006, S. 77-81)

Es finden sich noch weitere Methoden und Ansätze. Diese haben einen zunehmend abstrakten und kognitiven Charakter und eignen sich nur bedingt zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Für das Förderkonzept dieser Arbeit wird das methodische Vorgehen nicht auf einen dieser Ansätze reduziert und festgelegt. Die methodische Vielfalt der vorgestellten Ansätze bietet verschiedene Handlungsoptionen. Entsprechend der jeweiligen Situation, Übung, Lerngruppe und des jeweiligen Entwicklungsstandes, des aktuellen Erlebnisses oder Förderzieles ist eine der aufgeführten Methoden auszuwählen und anzupassen. Die Auswahl der angemessenen Methode obliegt der jeweiligen Lehrkraft.

Für das methodische Vorgehen und die Ziele dieser Förderung ist es sinnvoll als Lerngruppe eine Klasse auszuwählen. Innerhalb einer Klassengemeinschaft kann die verbesserte Kooperationsfähigkeit einen schnelleren Einzug in den Unterricht erhalten. Zudem ermöglicht eine den Schülerinnen und Schülern bereits bekannte Lerngruppe direkte Anknüpfung der Förderung. Es bedarf keiner voran geschalteten ausgedehnten Phase des Kennenlernens. Die gängige Schülerzahl einer Klasse an einer Förderschule Lernen mit ca. 10 – 16 Schülern empfiehlt sich als angemessene Gruppengröße. Für das Klettern im Niedrig- und

Hochseilgarten sollten die Schülerinnen und Schüler über eine gewisse Körpergröße verfügen. Es empfiehlt sich mit einer Förderung im Hochseilgarten erst ab der Klasse 5 zu beginnen. Für Klassen der Unterstufe ist eine Förderung durch kooperative Abenteuerspiele oder durch verschiedene Stationen im Niedrigseilgarten möglich.

In dieser Arbeit wird sich für ein langzeitiges Klettervorhaben über den Zeitraum eines Schulhalbjahrs zur nachhaltigen und kontinuierlichen Förderung ausgesprochen. Um eine intensive Auseinandersetzung mit größeren Elementen des Niedrig- und Hochseilgartens inklusive anschließender Reflektionen zu ermöglichen, bedarf es Einheiten über mehrere Schulstunden hinweg. Es empfiehlt sich die Einheiten über einen Schulvormittag zu erstrecken. In einem Rhythmus von vierwöchentlichen Einheiten würde dies einen sinnvollen Zeitrahmen für ein Klettervorhaben darstellen. Das würde bedeuten jede Einheit könnte aus ein oder zwei Vormittagen bestehen. Eine Alternative mit ähnlichem Zeitvolumen wäre eine Projektwoche, dabei bestände das Risiko das die Erlebnisse im Hochseilgarten ausschließlich als Highlight und Spaß verstanden würden.

5.2 ZUM INHALTLICHEN VORGEHEN

Zur systematischen Förderung der Kooperationsfähigkeit wird eine inhaltliche Aufteilung in zwei Bausteine vorgenommen. Jeder Baustein besteht aus zwei Einheiten. Schülerinnen und Schüler werden schrittweise in den abgeleiteten Teilbereichen der Kooperationsfähigkeit (vgl. Kap. 2.2) gefördert. Der erste Baustein stellt eine Vermittlung der Grundlagen von Kooperationsfähigkeit dar. Er beinhaltet die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses von Zusammenarbeit und einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Im zweiten Baustein werden den Schülerinnen und Schülern die notwendigen Fähigkeiten zur Zusammenarbeit vermittelt und sie lernen kooperative Verhaltensweisen und Strategien kennen und umzusetzen.

Die Förderziele der Bausteine werden zu Beginn des jeweiligen Kapitels anhand einer näheren Beschreibung der jeweiligen Teilbereiche der Kooperationsfähigkeit erklärt. Es werden exemplarisch für die inhaltliche Ausgestaltung der Einheiten jeweils eine umfangreiche Station im Niedrig- und Hochseilgarten mit ihren Variationsmöglichkeiten und förderzielrelevanten Aspekten vorgestellt. Ergänzt werden die vorgestellten Erarbeitungsphasen der Einheiten durch eine im Anhang vorgestellte Vielfalt verschiedener Übungen und Spiele. Diese Übungen und Spiele sind möglichen Aufwärm-, Vertiefungs- und Abschlussphasen der vier verschiedenen Einheiten zugeordnet.

Die Förderziele sind in ihrer Breite nicht als Muss zu verstehen. Sie bieten eine möglichst umfangreiche Erfassung der vier Teilbereiche der Kooperationsfähigkeit. Nicht alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe können den gleichen Grad von Kooperationsfähigkeit erreichen, da eine Vielzahl von individuell unterschiedlichen Bedingungsfaktoren diese beeinflusst. Das schrittweise Vorgehen durch verschiedene Einheiten versteht sich im Sinne eines Spiralcurriculums.

Wie bereits beschrieben, ist das Konzept aus oben genannten Gründen für eine Klasse konzipiert. Es kann aber ebenso für eine zusammengestellte Gruppe eingesetzt werden. Dann empfiehlt sich vorher Kennenlernspiele durchzuführen. Vor der ersten Einheit sollte außerdem eine Erkundung des Geländes und der Anlagen des Niedrig- und Hochseilgartens stattfinden. Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen können variiert werden, um diese entsprechend an die jeweilige Lerngruppe mit ihren speziellen Förderbedürfnissen anzupassen.

5.3 BAUSTEIN I: GRUNDLEGENDES VERSTÄNDNIS UND GRUNDSÄTZLICHE BEREITSCHAFT

Das Förderziel dieses Bausteines lautet:

Die Schülerinnen und Schüler besitzen ein grundlegendes Verständnis von Zusammenarbeit und entwickeln daraus resultierend eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Um die eigene Kooperationsfähigkeit zu verbessern und zusammenarbeiten zu können, bedarf es neben dem grundlegenden Verständnis auch einer Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Zusammenarbeit bedeutet, dass sich einzelne Personen zu einer Gruppe zusammenschließen und jedes Gruppenmitglied ein Mitbestimmungsrecht hat. Jeder soll seine Ideen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle einbringen, aber auch zugunsten der anderen zurückstecken. Zusammenarbeit basiert auf Vertrauen und Verantwortung. Die Personen verfolgen gemeinsame Ziele, die man alleine nicht oder nur unter sehr großen Mühen erreichen würde. Sie handeln, arbeiten und spielen gemeinschaftlich ohne jeglichen Konkurrenzgedanken. Das Verständnis von Zusammenarbeit ist die Grundlage zur Schaffung der Bereitschaft.

Die grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit setzt die Akzeptanz anderer Personen als Partner bzw. Gruppenkameraden, sowie die Akzeptanz gemeinsamer Ziele voraus. Einzelpersonen sollen sich als Teil der Gruppe verstehen und bereit sein mitzuhelfen bzw. mitzuarbeiten und Teilaufgaben zu übernehmen.

5.3.1 EINHEIT 1: ZUSAMMENARBEIT MIT EINEM PARTNER

Die erste Einheit dient der Förderung der Zusammenarbeit mit einem Partner. Als mögliche Übungen zur Erarbeitung werden die Übungen *Divergierende Seile* und *Die Gratwanderung* vorgestellt.

Divergierende Seile (Low V oder Wild Woosey)

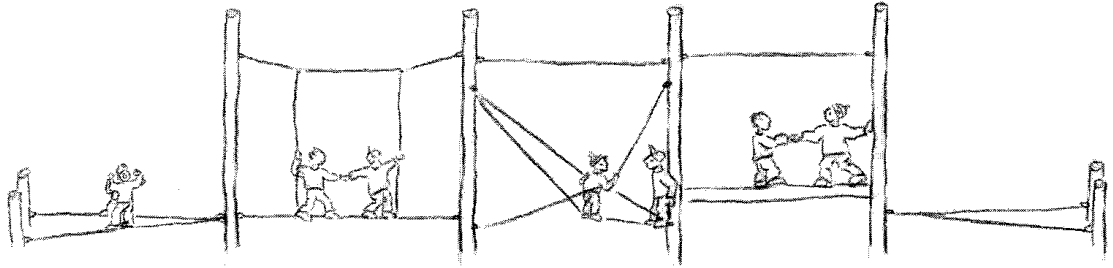
Zwei Drahtseile sind V-förmig divergierend in einer Höhe von etwa 45 cm bis 60 cm gespannt. Sie entfernen sich voneinander bis zu einem Abstand von ca. 4 m. Zwei Teilnehmende, jeder auf einem der beiden Drahtseile, balancieren auf den Seilen, indem sie sich mit nach schräg oben ausgestreckten Armen an den Handflächen gegeneinander abstützen. Begonnen wird an der Stelle, an der die beiden Stahlseile zusammenlaufen. Sie überlegen und probieren gemeinsam, wie sie sich auf diesem Weg am besten (unter)stützen können und sprechen ihr Ziel ab. Die Gruppe geht hinter und neben beziehungsweise unter den Beiden her und steht in Bereitschaft, um sie gegebenenfalls aufzufangen (PRAXISFELD, 2006, S.106).



Diese Balancieraufgabe kann nur durch Zusammenarbeit mit einem Partner bewältigt werden. Die beiden Partner müssen im gleichen Tempo balancieren, um sich gegenseitig stützen und helfen zu können. Keiner kann alleine weiter oder zurück balancieren. Das Paar muss sich auf ein gemeinsames Ziel einigen, um dieses gemeinsam zu erreichen. Die Partner sind gleichberechtigt. Sie gehen gemeinsam vor aber auch zurück. Vertrauen und Verantwortung wird durch das sich gegenseitige Stützen und Anlehnen spürbar.

Die Gratwanderung (Mohawk Walk)

Ein Pfad aus gespanntem Drahtseil in Absprunghöhe (etwa 20-45 cm) soll von der Gruppe bewältigt werden, ohne den Boden dabei zu berühren. Er kann in seiner Gesamtlänge und durch verschiedene Elemente wie einer Halteseilbrücke, Sanduhr, einem Balancierbalken etc. variiert werden. In der hier vorgestellten Version verfügt er über einen Low-V ähnlichen Ein- und Ausstieg, wobei Trittplättchen zur Bewältigung dieses Streckenabschnittes vorgesehen sind. An seinen beiden Startpunkten können sich Einstiegsmarkierungen (z. B. in Form von Steinplatten o.ä.) für die in zwei Untergruppen aufgeteilten Teilnehmer befinden (PRAXISFELD, 2006, S.111).



Die Gratwanderung eignet sich sowohl für Gruppen-, als auch für Partnerübungen. Er bietet viele Variationsmöglichkeiten bezüglich des Schwierigkeitsgrades und der Länge und kann somit an die verschiedenen Fähigkeiten der Teilnehmer angepasst werden. Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen würde ein falscher Schwierigkeitsgrad schnell zur Aufgabe und möglicherweise auch zu einer negativen Bewertung der Partnerarbeit führen. Die erfolgreiche Meisterung der angemessenen Herausforderung soll hingegen das Verständnis von partnerschaftlicher Zusammenarbeit verbessern.

Die Schülerinnen und Schüler absolvieren den schwer und gefährlich wirkenden Parcours nur durch die Zusammenarbeit mit einem Partner. Alleine wäre dieser Parcours nicht zu bewältigen. Eine Abstimmung beider Partner über Ideen zur Bewältigung der schwierigen Elemente ist notwendig. Die Schülerinnen und Schüler verfolgen als Paar das gemeinsame Ziel, nicht herunterzufallen, denn sonst müssten sie beide zum Anfang der Station zurückkehren. Der Teamgedanke wird hierbei gestärkt. Diese Übung fördert gegenseitiges Vertrauen und Helfen. Aber die Partner lernen auch dem anderen zu vertrauen.

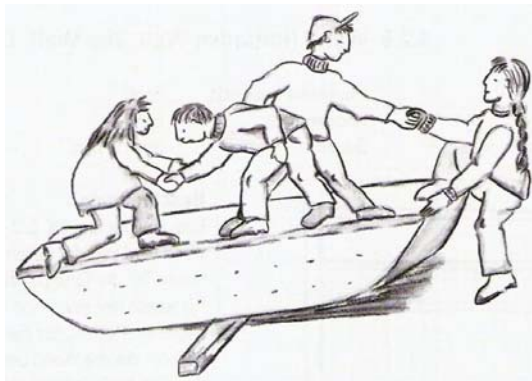
Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die beiden Übungen Aufgaben durch Partnerarbeit zu bewältigen und die Bedeutung von Partnerarbeit zu schätzen. Daraus resultieren ein Verständnis von Partnerarbeit und eine grundlegende Bereitschaft zur Partnerarbeit.

5.3.2 EINHEIT 2: ZUSAMMENARBEIT IN EINER GRUPPE

Die zweite Einheit steht unter dem besonderen Fokus der Zusammenarbeit in einer Gruppe.

Wippe (Whale Watching)

Das Team "überquert" eine rechteckige Wippe (etwa 2m x 4m), so dass diese dabei in der Balance bleibt. Aufgeteilt in zwei Gruppen stehen diese sich an den Kopfseiten gegenüber. Die Aufteilung kann variiert geschehen: entweder durch Einteilung seitens des Ropes-Course Trainers oder durch Gruppenentscheidung. Es dürfen immer nur zwei Personen gleichzeitig auf die Wippe aufsteigen. Erst wenn alle Teilnehmer auf die Wippe aufgestiegen sind, dürfen nach und nach die Seiten gewechselt werden. Danach erst darf im gleichen Modus mit dem Abstieg begonnen werden (PRAXISFELD, 2006, S.116).



Um die Übung zu vereinfachen können die Schülerinnen und Schüler auch in der Mitte der Wippe aufsteigen und von dort aus zum Rand gehen. Zudem sollten zur Heranführung an die Übung einige erste Aufsetzer der Wippe erlaubt sein.

Die gesamte Gruppe befindet sich gemeinsam auf der Wippe und hat das gemeinsame Ziel, die Wippe nicht aufsetzen zu lassen. Jedes Gruppenmitglied ist entscheidend und hat den gleichen Einfluss auf den Erfolg der Aufgabe. Alle Teilnehmer müssen mitmachen. Durch unüberlegtes und unabgestimmtes Verhalten wird der Erfolg der Zusammenarbeit gefährdet. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich abstimmen, wer sich wann und wie bewegt, da jemand anderes diese Bewegung ausgleichen muss.

Als weitere gemeinsame Gruppenaufgabe könnte die in der Einheit 1 beschriebene Übung *Die Gratwanderung* durchgeführt werden. (siehe Kap. 5.3.1)

5.4 BAUSTEIN II: ENTSCHEIDENDE FÄHIGKEITEN UND KOOPERATIVE VERHALTENSWEISEN BZW. STRATEGIEN

Das Förderziel dieses Bausteines lautet:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erweitern für die Zusammenarbeit entscheidende Fähigkeiten und beherrschen auf dieser Grundlage kooperative Verhaltensweisen und Strategien

Entscheidend für die Qualität des eigenen Mitwirkens an der Zusammenarbeit sind die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und die Beherrschung kooperativer Verhaltensweisen und Strategien.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich in eine Gruppe zu integrieren. Sie sollen eigene Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche wahrnehmen und mitteilen können und ebenso die Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche anderer wahrnehmen. Ebenfalls wichtig ist die Entwicklung eigener Ideen und die Fähigkeit diese mitteilen zu können, aber auch das Verständnis der Ideen anderer. Entscheidend für den Erfolg der Zusammenarbeit ist auch die Fähigkeit Handlungen planen, verstehen und umsetzen zu können. Die Schülerinnen und Schüler sollen Teilaufgaben begreifen und selbständig ausführen können. Sie sollen Verantwortung übernehmen, aber auch anderen vertrauen können.

Zu den kooperativen Verhaltensweisen und Strategien gehört sich mit Partnern abzusprechen, z.B. über Ziele, Regeln, Handlungsplanungen oder die Aufgabenverteilung. Hierbei gilt es Vorschläge zu sammeln, sich über die Vorschläge auszutauschen und sich letztendlich zu einigen. Außerdem soll gemeinsam Abgesprochenes umgesetzt werden. Besprochene Ziele sollen verfolgt und die Teilaufgaben angenommen und durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich an abgestimmte Regeln und

Vorgehensweisen halten. Des Weiteren sollen sie sich gegenseitig helfen. Hierzu gehört anderen Hilfe anbieten, sich aber auch von anderen helfen zu lassen und sich gegenseitig zu ermutigen.

5.4.1 EINHEIT 3: STRUKTURIERTE ZUSAMMENARBEIT

In der dritten Einheit steht die strukturierte Zusammenarbeit im Fordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit strukturierten Abläufen vertraut werden und lernen durch diese Strukturen die Zusammenarbeit zu verbessern.

Riesenschaukel (Giant Swing)

Ein Teilnehmer hängt wie das Gewicht eines Pendels an einem von oben herabhängenden Seil und wird von mehreren Teilnehmenden mit einem Zugseil aus der Ruhelage gezogen. Der Teilnehmer bestimmt selbst wie hoch er gezogen werden möchte. In der entsprechenden Höhe löst er das Zugseil mit Hilfe eines Spezialkarabiners vom Gurt und pendelt/schaukelt aus. Anschließend wird der Teilnehmer über eine Standleiter sicher zum Boden gebracht (PRAXISFELD, 2006, S.129).



(WENDRICH, 2006, S. 34)

Diese große und komplexe Station im Hochseilgarten gilt es für die Benutzung durch Schülerinnen und Schüler zu strukturieren. Es wird immer nur ein Schüler von ca. sechs weiteren Schülern an einem Seil, das durch eine Art Flaschenzug unterstützt wird, zum Schaukeln hochgezogen. Ein

anderer Schüler übernimmt die Rolle des Kontrolleurs, der verschiedene Kommandos gibt. Wenn der Schüler sicher in der Riesenschaukel eingebunden ist und die Schüler am Seil in Laufrichtung bereitstehen, gibt der Kontrolleur das Kommando zum Aufnehmen. Darauf folgt das Kommando zum Laufen und Ziehen. Sobald der hochgezogene Schüler seine Wunschhöhe erreicht hat, ruft er ‚Stopp‘ und die Ziehenden stoppen. Der Hochgezogene kann sich selbst zum Schaukeln auslösen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen an dieser Station eine komplexe aber vorstrukturierte Zusammenarbeit kennen. Durch den häufigen Wechsel der Rollen und Positionen entsteht immer wieder eine neue Gruppe, die sich für das Hochziehen des Teilnehmers zusammenfinden muss. Es gilt verschiedene Rollen und Aufgaben zu verteilen. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Wünsche äußern, aber auch die Wünsche der anderen wahrnehmen, akzeptieren und aufnehmen. Sie treffen Absprachen und finden gegebenenfalls Kompromisse. Sie sollen Verantwortung und Teilaufgaben begreifen, übernehmen und ausführen. Der hochgezogene Person soll seine Gefühle und Wünsche deutlich zum Ausdruck bringen, indem er den anderen mitteilt, wann er stoppen möchte oder wenn er Angst hat und wieder ein Stück runter gelassen werden möchte. Die ziehenden Schülerinnen und Schüler müssen dies verstehen und umsetzen.

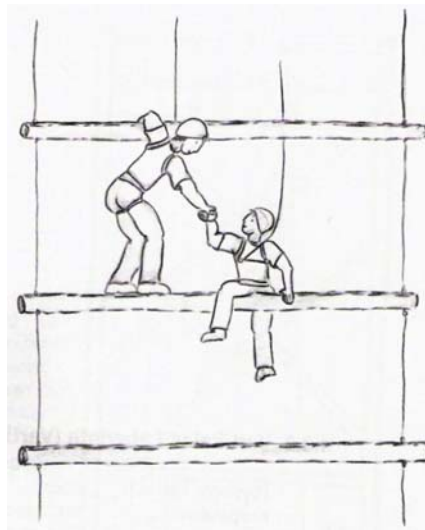
Weitere Möglichkeiten zur strukturierten Zusammenarbeit bieten die Übungen Teambalken (Team Beam) (siehe PRAXISFELD, 2006, S. 128) und das Zusammenarbeiten als Sicherungsmannschaft (PRAXISFELD, 2006, S. 53).

5.4.2 EINHEIT 4: ZUSAMMENARBEIT GESTALTEN UND PLANEN

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in der Einheit 2 die strukturierte Zusammenarbeit kennen gelernt haben, sollen sie in Einheit 4 lernen die Zusammenarbeit zu gestalten und selbst zu planen.

Riesenleiter (Dangle Duo oder Jacobs Ladder)

2 - 4 Teilnehmer sollen gesichert und durch gegenseitige Hilfe eine überdimensionale Leiter erklimmen (Höhe im Schnitt ca. 10m). Diese besteht aus vertikalen Drahtseilen und stabilen horizontalen Holzbalken (5 - 6 Stück). Nicht sofort erkennbar ist, dass die Abstände der Balken nach oben hin von Mal zu Mal größer werden (ca. 10 cm, erster Abstand etwa 1,40 m). Der Weg nach ganz oben soll dabei ohne Zuhilfenahme der seitlichen Drahtseile oder anderer Hilfsmittel erfolgen. Das bedeutet, dass diese Aufgabe für die meisten Teilnehmenden nur durch gegenseitige Unterstützung und Strategie zu bewältigen ist. Die Teilnehmer werden Top-Rope gesichert (PRAXISFELD, 2006, S. 121).



Die Riesenleiter gibt es mit unterschiedlichen Abständen zwischen den einzelnen Balken, wobei geringere Abstände den Schülerinnen und Schülern entgegenkommen. Als Hilfestellung können Bandschlingen an den Balken als Steighilfen befestigt werden. Je nach Kooperations- und Kletterfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kann die Übung zu zweit, zu dritt oder zu viert durchgeführt werden. Die Herausforderung der Koordination der Gruppenmitglieder untereinander wird hiermit verändert.

Diese Aufgabe wird durch das Gruppenziel, gemeinsam die Leiter so hoch wie möglich zu besteigen, bestimmt. Alle Gruppenmitglieder können wichtige Aufgaben oder Rollen des Aufstiegs übernehmen. Dies gilt für größere und kräftigere, ebenso wie kleinere und leichtere Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler können entweder vor Beginn der Übung eine Strategie absprechen oder während des Kletterns eine Strategie entwickeln.

Sie lernen Ideen zu entwickeln, Absprachen zu treffen und sich zu einigen. Die einzelnen Handlungen sollen von den Schülerinnen und Schülern geplant werden. Diese Planungen gilt es zu verstehen und umzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig Hilfestellung. Der Umgang mit Verantwortung und Vertrauen spielt dabei eine bedeutende Rolle.

Als weiterführendes Spiel eignet sich in dieser Einheit die Übung *Schwingende Balken (Flying Bridge)* (siehe WENDRICH, 2006, S. 33)

6 SCHLUSSBETRACHTUNG

Kooperation, eine Zusammenarbeit von Menschen, setzt Kooperationsfähigkeit der Teilnehmenden voraus. Zusammenarbeit spielt eine bedeutende Rolle für die gesellschaftliche Teilhabe. Diese Zusammenhänge unterstreichen die enorme Bedeutung der Kooperationsfähigkeit als eine soziale Kompetenz. Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz bedingen sich wechselseitig.

Aus der Analyse von Kooperationsfähigkeit (vgl. Kap. 2) und unter Berücksichtigung der abgeleiteten Grundsätze einer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kap. 3) wurde das Förderkonzept dieser Arbeit mit seinem inhaltlichen Vorgehen (vgl. Kap. 5.2) entwickelt. Die Methodik des Förderkonzepts (vgl. Kap. 5.1) ist an verschiedene erlebnispädagogische Ansätze angelehnt. Diese Arbeit stellt damit einen Handlungsentwurf für Sonderpädagogen und Förderschulen dar. Er bietet einen zusammenhängenden Ansatz mit verschiedenen Variationsmöglichkeiten zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern.

Das in dieser Arbeit erarbeitete Klettervorhaben im Niedrig- und Hochseilgarten birgt aufgrund des enorm motivierenden Charakters besonders erfolgversprechende Fördermöglichkeiten. Die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler für das gemeinsame Klettererlebnis lässt sie ihre Misserfolgserwartungen und Vermeidungsverhalten überwinden. Das handlungs- und erlebnisorientierte Angebot in einem Niedrig- und Hochseilgarten ermöglicht besonders nachhaltige Erkenntnisse und einen Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler.

Nur eine langfristig angelegte Förderung mit intensiven und vielfältigen Herausforderungen zur Kooperation kann eine nachhaltige Verbesserung der Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schülern erreichen.

Die Veranstaltungen im Niedrig- und Hochseilgarten können durch die Einbindung von Kooperationsaufgaben im Schulalltag begleitend unterstützt und erweitert werden. Zusammenarbeitsfördernde Spiele und Übungen lassen sich im Klassenzimmer, auf dem Schulhof, in der Turnhalle und auf dem Sportplatz durchführen.

Dem Transfer der geförderten Kooperationsfähigkeit zu einer besseren Zusammenarbeit im Kontext von Unterricht und Freizeit kommt eine große Bedeutung zu. Dies wird durch das Arbeiten im Klassenverband ermöglicht. Es empfiehlt sich erarbeitete Regeln zur Zusammenarbeit und gewonnene Erkenntnisse ebenfalls im Unterricht zu thematisieren und zu fördern. Ein langzeitiges Klettervorhaben im Niedrig- und Hochseilgarten stellt eine sehr wertvolle Bereicherung der Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern dar. Es versteht sich aber nicht als Ersatz für unterrichtsimmanente Förderung sondern als Teil dieser.

Das in dieser Arbeit entwickelte Konzept zur Förderung der Kooperationsfähigkeit kann seinen Beitrag zur Schwerpunktsetzung des Kletterprojektes der Pestalozzi-Schule Dülmen leisten. Es lässt sich feststellen, dass das Klettern im Niedrig- und Hochseilgarten eine für die Schülerinnen und Schüler fast selbstverständliche Notwendigkeit zur Kooperation mit sich bringt. Ebenso haben die Elemente und Übungen des Niedrig- und Hochseilgartens einen enormen Motivationscharakter. Unter diesen Bedingungen ist von Seiten der Schülerinnen und Schüler eine besondere Bereitschaft zur Verbesserung der Zusammenarbeit vorhanden. Die enorme Bandbreite an methodischen und inhaltlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten bieten den Niedrig- und Hochseilgarten ebenfalls als besonders geeignet zur Förderung der Kooperationsfähigkeit an.

Aufbauend auf den beiden Bausteinen bietet sich eine weiterführende Förderung der Grundlagen der Kooperationsfähigkeit, ebenso wie eine gezielte Förderung spezieller Teilfähigkeiten der Kooperationsfähigkeit an.

Möglich wäre auch eine Kooperation mit einer anderen Klasse. Die Schülerinnen und Schüler mit hinreichenden Erfahrungen in der Zusammenarbeit und im Sichern könnten eine Art Partnerschaft oder Co-Trainer Rolle gegenüber jüngeren Klassen im Niedrig- und Hochseilgarten übernehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Cwik, G.; Risters, W. (2004). Lernen lernen von Anfang an. Band II. Kommunikation und Kooperation trainieren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DAMM-RÜGER, S., STIEGLER, B. (1996). Soziale Qualifikation im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 192. Bielefeld: Bertelsmann.
- DEUTSCHER BUNDESJUGENDRING, (Hrsg.) (o.J.). Lernen zwischen Himmel und Erde. Seilgärten als Feld der Erlebnispädagogik. Schriftreihe 33. Bonn.
- GILSDORF, R. (1999). Abenteuer in der Schule?. In: Gilsdorf R., Volkert K. (Hrsg.). Abenteuer Schule. Alling: Verlag Dr. Jürgen Sandmann.
- GILSDORF, R., KISTNER, G. (2004). Kooperative Abenteuerspiele 2. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- GILSDORF, R., KISTNER, G. (2006). Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 15. Aufl. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- GIPSER, D. (1992). Kooperation. In: DEPUIS, G. & KERKHOFF, W. (Hrsg.), Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- HIELSCHER, H. (Hrsg.) (1987). Du und ich - ihr und wir. Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Erziehung. Heinsberg: Agentur Dieck.

- HOHMANN-LÜTVOGT, U. (2002). Erste Hilfe Leisten - Förderung der Kooperationsfähigkeit. Sachunterricht in der vierten Klasse einer Schule für Lernhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 10/2002. S. 431-433.
- KELLER, G.; HAFNER, K. (2003). Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. 2. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.
- KONRAD, K., TRAUB, S. (2005). Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1977). Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien und Beispielplan Musik. Frechen: Ritterbach.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1999). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online im Internet: URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sop%E4le.pdf>. [Stand: 18.05.2007]
- LAUTH, G. W. (2000). Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. S. 21–31. Göttingen: Hogrefe.
- LEDL, V. (2003). Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- PESTALOZZI-SCHULE DÜLMEN (Hrsg.) (2005). Schulprogramm 2005. Pestalozzi-Schule Dülmen. Städtische Förderschule Lernen. Dülmen: Lernen fördern (Förderverein der Pestalozzi-Schule Dülmen).
- PRAXISFELD (Hrsg.) (2006). Drum prüfe, wer ans Seil sich bindet. Einführung in die Arbeit mit stationären Ropes-Courses. Augsburg: Ziel.

PETILLON, H. (1993). Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Diesterweg.

REINERS, A. (2007). Praktische Erlebnispädagogik 2. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training – Band 2. 2. Aufl. Augsburg: Ziel.

SCHÄFER, A. (2002). Musikunterricht in der Schule für Lernhilfe (Klasse 5). In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 12/2002. S. 508–511.

SENNINGER, T. (2000). Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster: Ökotopia-Verlag.

WENDRICH, J. (2006). Seilgärten. Nutzung und Bau von Niedrig- und Hochseilgärten. Hrsg. von Landesunfallkasse NRW, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband.

WIKIPEDIA (2007a). Enzyklopädie Wikipedia: Kooperation. Online im Internet: URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kooperation> [Stand: 13.04.2007]

WIKIPEDIA (2007b). Enzyklopädie Wikipedia: Sozialkompetenz. Online im Internet: URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialkompetenz> [Stand: 13.04.2007]

(ZIMMER, 2003, S. 33).

ANHANG

ERGÄNZUNGEN ZU EINHEIT 1

Zur Erwärmung und Hinführung:

Großraumbüro

Jede Person erhält zunächst einen Reifen, den sie vor sich auf den Boden legt. Die so umschlossene Fläche symbolisiert das eigene Büro. Um im Büro zu sein, müssen sich die Teilnehmerinnen mit beiden Füßen im Kreis befinden. Auf ein Zeichen der Spielleitung müssen alle ihr Büro verlassen und zu einem neuen Platz wechseln. Dies wird einige Male wiederholt. Dabei reduziert die Spielleitung langsam die Anzahl der Hula-Hoop-Reifen, d.h. die Anzahl der eigenen Büros, bis schließlich alle nur noch in einem Großraumbüro, in einem Reifen Platz finden (SENNINGER, 2000, S.167).

Dieses Spiel lässt sich in leichter Veränderung als Partnerübung spielen. Es gibt nur Einer- oder Zweier-Büros und die Schülerinnen und Schüler dürfen maximal zu zweit in einem Reifen stehen. Bei jedem neuen Durchgang wird ein Reifen weggenommen, bis halb so viele Reifen wie Mitspieler vorhanden sind.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

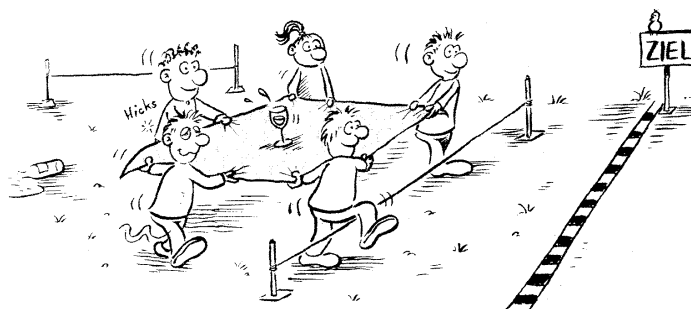
- Die Schülerinnen und Schüler müssen sich mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler ein Büro teilen (erste Formen von Partnerschaft eingehen)
- Gewöhnung an verschiedene Klassenkameraden als Partner durch ständig wechselnde Büropartner
- Möglichkeit zur Einteilung von Paaren für das anschließende Spiel

Als weiterführendes Spiel kann die Übung *Partnerfangen* (siehe Kap. 5.3.2) durchgeführt werden.

Zur Anwendung bzw. Vertiefung:

Das bewegte Tischtuch

Aufgabe der Gruppe ist es, das Weinglas auf der Plane vom Startpunkt zum Zielpunkt unter Bewältigung der diversen Hindernisse zu transportieren, ohne Wasser dabei zu verschütten. Dabei darf die Plane nur am äußersten Rand angefasst werden (REINERS, 2007, S.77).



Diese Aufgabe lässt sich leicht verändert auch als Partneraufgabe spielen. Zwei Schülerinnen oder Schüler müssen mit einem Handtuch einen Bauklotz oder Ball transportieren.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Gemeinsames Ziel der Partner den Gegenstand auf dem Handtuch sicher bis zum Ziel zu transportieren
- Das Tuch verbindet die beiden Partner
- Nur gemeinsam können sie in die gleiche Richtung gehen
- Abstimmung über den zu gehenden Weg ist notwendig
- Gemeinsames und gleichmäßiges Tempo gehen, damit der Gegenstand nicht herunterfällt
- Aneinander anpassen

Als weiterführendes Spiel eignet sich hier auch die Übung *Blind fangen* (REINERS, 2007, S. 123).

Zum Abschluss:

Bruderschaft mit dem Partner trinken

Alle Teilnehmerinnen stehen im Kreis und erhalten ein leeres Glas. Nacheinander sagen sie zum Abschied, was sie aus der Gruppe mitnehmen und schenken sich etwas aus der Karaffe in ihr eigenes Glas. (Die Spielleitung kann zusätzlich anregen, über die eigenen Gefühle oder Erkenntnisse aus dem Seminar zu erzählen.) Nachdem alle gesprochen und ihr Glas gefüllt haben, wird ein Toast auf die Gruppe ausgesprochen und miteinander angestoßen (SENNINGER, 2000, S.211).

Diese Abschlussübung kann variiert werden. Als Abschluss dieser Einheit würde sich anbieten, dass sich die beiden Partner etwas einschenken, sich austauschen wo sie besonders gut zusammengearbeitet haben und dann zusammen anstoßen. Sie können ihrem Partner auch mitteilen, in welchem Bereich er sie am meisten unterstützt hat.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Gemeinsamer, fröhlicher Abschluss und Abschied mit dem Arbeitspartner
- Bewusste Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Zusammenarbeit
- Dem Partner ein Lob aussprechen
- Lob vom Partner erhalten

ERGÄNZUNGEN ZU EINHEIT 2

Zur Erwärmung und Hinführung:

Partnerfangen

Mittels Seilen oder anderen eindeutigen Grenzen wird ein Spielfeld festgelegt, das einigen Bewegungsspielraum lässt, aber nicht zu weitläufig ist. Jeweils zwei Mitspielerinnen tun sich zu einem Paar zusammen. Die beiden halten sich die Hand und dürfen sich fortan nicht mehr loslassen. Ein Paar erhält Mützen und wird so zu Fängerinnen gekrönt. Alle anderen versuchen zu fliehen. Als Fortbewegungsart ist allerdings nur schnelles Gehen zugelassen. Sobald ein Paar abgeschlagen wird oder auf der Flucht "auseinander bricht" wird es zum Fängerpaar und erhält die Mützen (Gilsdorf & Kistner, 2004, S. 54).

Dieses Spiel ist sehr gut geeignet als Partneraufgabe. Zur Einstimmung auf diese Einheit der Zusammenarbeit in einer Gruppe wird das Spiel in der Variante als Kettenfangen gespielt. Zwei Schülerinnen oder Schüler bilden eine Kette und beginnen als Fänger. Jeder gefangene Mitschüler schließt sich der Kette an, bis alle Mitschüler gefangen sind und der Kette angehören.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

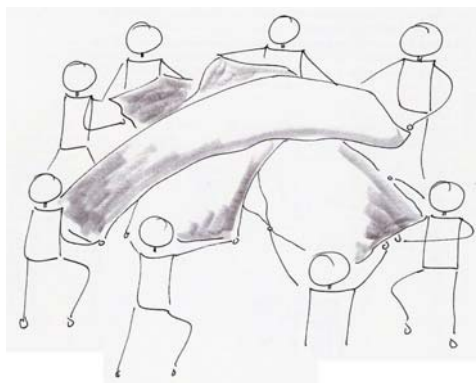
- Spüren und Erkennen des Zusammenschlusses zu einer Gruppe (Kette)
- Anbahnung des ersten gemeinsamen Handelns
- Spielerische Zusammenarbeit
- Die Kette ist nicht so flexibel wie eine einzelne Person
- Als Kette haben die Schülerinnen und Schüler aber eine größere Reichweite
- Die Gruppe muss gemeinsame Laufwege verfolgen
- Verständigung auf ein gemeinsames nächstes Opfer (Ziel) ist ratsam

Als alternative Gruppenaufgabe bietet sich ebenfalls das Spiel *Großraumbüro* (siehe Kap. 5.3.1) an. Hierbei wäre das Ziel sich am Ende ein gemeinsames Büro zu teilen.

Zur Anwendung bzw. Vertiefung:

Im Wind der Tücher

Die Gruppe bildet einen Kreis und die Tücher werden gleichmäßig über die Innenfläche dieses Kreises ausgebreitet. Alle Mitspielerinnen greifen dann das Ende von einem Tuch, die Tücher werden angehoben und nunmehr sanft auf und ab geschwungen. Im Wechsel können sich immer drei Spielerinnen für ein paar Sekunden in die Mitte des Kreises legen und den Tücherwind genießen. Während des gesamten Spieles sollte möglichst nicht gesprochen werden (GILSDORF & KISTNER, 2004, S. 74).



Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Die sternförmig übereinander gelegten Tücher fügen sich zu einem Schwungtuch zusammen. Dies symbolisiert besonders deutlich die Zusammenführung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu einer Gruppe
- Dieses Schwungtuch lässt sich nur gleichmäßig und gemeinsam schwingen
- Es gibt verschiedene Aufgaben, z.B. Tücher schwingen und den Wind genießen
- Die Schülerinnen und Schüler müssen sich abwechseln
- Alle arbeiten zusammen, so dass sie abwechselnd den Wind unter den Tüchern genießen können

Die Übung *Das bewegte Tischtuch* (siehe Kap. 5.3.1) könnte als Gruppenaufgabe mit verschiedenen Transportgegenständen angepasst werden.

Zum Abschluss:

Bruderschaft (siehe Ergänzungen zu Einheit 1)

Die gesamte Gruppe steht gemeinsam im Kreis und stößt am Ende gemeinsam in der Mitte an. Als mögliche Abschlussüberlegungen der Schülerinnen und Schüler eignen sich die Fragen: Welche Gemeinschaftsleistung hat dich heute am meisten beeindruckt? Auf welchen Teil der Zusammenarbeit bist du besonders stolz? Alternativ könnte jeder

seinem linken Nachbarn mitteilen was ihn heute an dieser Person besonders beeindruckt hat.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Zum Abschluss stehen alle Klassenkameraden noch einmal gemeinsam im Kreis
- Das gemeinsame Anstoßen in der Mitte des Kreises fördert ein starkes Gemeinschaftsgefühl
- Resümee der geleisteten Zusammenarbeit
- Der individuell am positivsten bewertete Erfolg der Zusammenarbeit wird vorgetragen

ERGÄNZUNGEN ZU EINHEIT 3

Zur Erwärmung und Hinführung:

Tierfamilien

Dieses Spiel erfordert etwas Vorbereitung: Die Spielleitung schreibt auf kleine Zettel Namen von Tieren (z. B. "Elefant", "Tiger" ...). Je nachdem, ob sich Paare oder größere Gruppen finden sollen, werden zwei, drei oder mehrere Zettel mit dem gleichen Namen beschriftet. Später werden die Zettel gemischt, ausgeteilt und gleiche Tiernamen haben sich zusammen zu finden. Die Spielerinnen laufen wahllos durcheinander und imitieren dabei zu ihrem Tier passende Geräusche, um sich zu finden (SENNINGER, 2000, S.149).

Die Gruppe, die sich als schnellstes zusammengefunden hat, hat gewonnen. Alternativ könnte dieses Spiel um weitere Aufgaben erweitert werden, z.B. dem Transport bestimmter Materialien in Form einer Staffel.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Schnelle Zusammenfinden zu einer Gruppe
- Durch wiederholte Durchgänge üben die Schülerinnen und Schüler das Zusammenfinden zu einer Gruppe und sind es gewohnt mit wechselnden Partnern aus dem Klassenverband umzugehen
- Übernahme verschiedener Teilaufgaben in einer Staffel

Zur Anwendung bzw. Vertiefung:

Vertrauenslauf

Ein Spieler, der sein Vertrauen in sich selbst und in die Gruppe testen will, übernimmt als erster die Rolle des Läufers. Er begibt sich an ein Ende des Spielfeldes. Von dort soll er mit verbundenen Augen zum anderen Spielfeldende laufen. Die Schnelligkeit bestimmt er selbst, Ziel ist ein hohes Tempo. Die Gruppe hat die Aufgabe, ihn irgendwo auf dem Weg sanft, aber auf einen Schlag zu stoppen. Dem Lauf geht auf jeden Fall eine eingehende Planungsphase voran, in der verschiedene Möglichkeiten zum Stoppen des Läufers erprobt werden können. Ziel ist eine Strategie, in die alle Gruppenmitglieder ausreichendes Vertrauen haben. Einige Fänger sollten auf jeden Fall an den seitlichen Spielfeldbegrenzungen darauf achten, dass dem Läufer, falls er die Orientierung verliert, dort nichts passiert. Läufer und Gruppe arbeiten bei diesem Spiel nicht gegeneinander, sondern miteinander. Diese Wiese darf keine größeren Unebenheiten aufweisen, da sonst eine ernsthafte Verletzungsgefahr gegeben ist. Ein Pfiff des Leiters ist das Zeichen, dass der Läufer seinen Lauf unmittelbar abubrechen hat (GILSDORF & KISTNER, 2006, S. 78).

Diese Aufgabe ist sehr komplex und verlangt ein hohes Maß an Selbstständigkeit und bereits entwickelter Kooperationsfähigkeit. Es empfiehlt sich daher, diese Aufgabe zu vereinfachen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen feste Positionen ein und haben die Aufgabe, den Läufer ins Ziel zu lotsen. Sie rufen Stopp, wenn er den Zielbereich erreicht hat. Seitlich stehen Schülerinnen und Schüler die den Läufer durch Hinweise helfen, nicht vom Weg abzukommen. Die Rollen und Aufgaben sind zwar vorgegeben, müssen aber immer wieder neu verteilt und ausgeführt werden.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Arbeitsteilige Zusammenarbeit mit klare Rollen und Aufgaben
- Verstehen und Umsetzen der Handlungsplanung
- Verteilen der Rollen untereinander
- Gruppenzusammenarbeit muss funktionieren, jeder trägt einen Teil der Verantwortung
- Der Läufer kann sein Vertrauen der Gruppe gegenüber testen und für sich erfahren

Zum Abschluss:

Beziehungsbande

Die Gruppe stellt sich im Kreis auf. Die Schnur wird an den Enden zusammengeknotet und alle halten sie mit beiden Händen fest. Die Schnur dient als Symbol der gemeinsamen Verbundenheit. Alle Teilnehmerinnen sagen ein paar Worte zum Abschied. Danach schneidet sich jede/r mit einer Schere ein Stück der Schnur ab und lässt es sich ums Handgelenk binden (SENNINGER, 2000, S.211).

Die Schülerinnen und Schüler könnten ihren Klassenkameraden mitteilen wie sie sich an den heutigen Stationen und bei den Gruppenaufgaben gefühlt haben. Möglich wäre auch ein Statement zur persönlich beeindruckendsten Gruppenleistung des heutigen Tages.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Vereinigung zu einem großen Kreis bzw. Team
- Integration aller in die Gruppe durch das Festhalten an der Schnur
- Übung den Mitschülern eigene Gefühle mitzuteilen
- Jeder ist ein Teil der Gruppe und jeder nimmt einen gleichen Teil der Zusammenarbeit bzw. Gruppe mit nach Hause

ERGÄNZUNGEN ZU EINHEIT 4

Zur Erwärmung und Hinführung:

Planspiel

Die gesamte Gruppe betritt die Plane. Als erste Aufgabe wird die Plane umgedreht, aber ohne dass die Teilnehmer die Plane verlassen bzw. den Boden berühren. Die zweite Aufgabe besteht darin, ein Angebot abzugeben, wie oft die Plane jeweils zur Hälfte gefaltet werden kann, ohne dass ein Teilnehmer in der Zwischenzeit den Boden berührt und trotzdem noch alle Teilnehmer darauf Platz finden. Dabei darf nur ein einziges Angebot abgegeben werden, mit dem sich alle Teilnehmer einverstanden erklären. (REINERS, 2007, S.83).



Um den Grad der Komplexität zu reduzieren lässt sich die zweite Aufgabe auch ohne vorheriges Gebot durchführen. Bei dieser Übung lassen sich verschiedene Schwerpunkte setzen. Es könnte die Lösung der Schülerinnen und Schüler beim Handeln auf der Plane im Vordergrund stehen. Eine weitere Variante wäre, dass die Schülerinnen und Schüler sich vor Beginn der Aufgabe einen Plan machen und diesen anwenden, erproben und gegebenenfalls verändern sollen. Ein weiterer Fokus könnte die Zusammenarbeit an sich sein. Wie hat die Zusammenarbeit funktioniert? Wer hat welche Aufgaben und Rollen übernommen? Waren alle zufrieden und einverstanden? Was war schwierig? Was hätte man besser machen können?

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

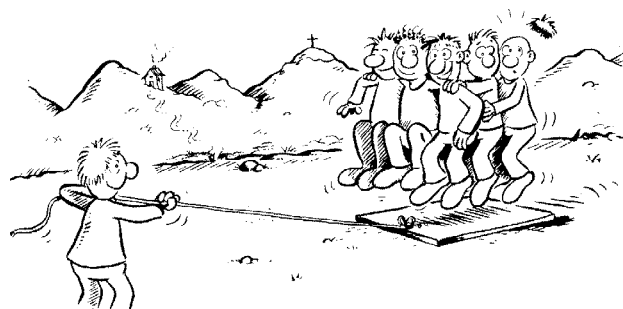
- Integration der einzelnen Schülerinnen und Schüler in die Gruppe und Beteiligung an der Lösung
- Mitteilen eigener Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche und Ideen
- Wahrnehmung der Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche anderer
- Entwicklung von Ideen
- Entwickeln, Verstehen und Umsetzen von Handlungsplanungen

Als weitere Spielmöglichkeiten bieten sich für die Einheit 4 die Übungen *Lauter Blinde* (REINERS, 2007, S. 189) sowie *Bullring* (REINERS, 2007, S. 161) an.

Zur Anwendung bzw. Vertiefung:

Plankenhüpfen

Aufgabe der Gruppe ist es, die markierte Strecke, auf einmal in der Gesamtgruppe zu überwinden. Erschwerend kommt hinzu, dass nur eine Person den Boden berühren darf. Die anderen haben leider keine der handelsüblichen säurefesten Schuhe ausgehändigt bekommen. Kommt dennoch eine Person mit dem Boden in Kontakt, werden ihr die Augen verbunden oder ähnliche Foltermaßnahmen angewandt (REINERS, 2007, S. 195).



Alternativ oder als Hinführung können die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe in kleineren Gruppen bewältigen. Schwerpunkt der Aufgabe kann die Umsetzung vorgegebener Strategien oder die Entwicklung eigener Strategien sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam nach einer Strategie suchen und können dabei durch Hinweise, z.B. zur Strategie des Hüpfens, unterstützt werden. Sie sollen Aufgaben, Rollen und Positionen verteilen und übernehmen.

Förderzielrelevante Aspekte des Spieles:

- Verfolgung eines gemeinsamen Zieles
- Einigung auf eine gemeinsame Strategie
- Gleichzeitiges und gleichmäßiges Handeln
- Finden von Strategien für einen gemeinsamen Rhythmus
- Wie gehen die Schülerinnen damit um, wenn es nicht auf Anhieb gelingt

Weiter vertiefen ließen sich die Zusammenarbeit mit Hilfe der Übung *Ballonparcours* (GILSDORF & KISTNER, 2006, S. 81)

Zum Abschluss:**Beziehungsbande (siehe Ergänzungen zu Einheit 3)**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten für den gemeinsamen Abschluss. Jede Schülerin oder jeder Schüler teilt mit, was er in dieser Veranstaltung über die Zusammenarbeit gelernt hat und mit nach Hause nimmt, bevor er sich ein Stück der Schnur abschneidet. Die Schülerinnen und Schüler können sich eine kooperative Verhaltensweise oder Strategie, die ihnen besonders gut gelungen ist herausstellen und sich vornehmen diese in der Schule und zu Hause häufiger anzuwenden.

Förderzielrelevante Aspekte des Spiels:

- Vereinigung zu einem großen Kreis bzw. Team
- Übung, den Mitschülern seine Gefühle mitzuteilen
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich vor, Teile der Zusammenarbeit auf andere Bereiche anzuwenden
- Bewusstsein der Bedeutung von Zusammenarbeit über den Niedrig- und Hochseilgarten hinaus

VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

Münster, den 29.05.2007

Frank Schachtschneider