

Abbildung 1: Logo „Risikoschule Natur“ (F.J., 2016)

„Risikoschule Natur“

Risikoerfahrungen in der Natur für Mittelstufenkinder

Bachelorarbeit

Im Rahmen des Studiengangs Kindergarten und Primarschule an der PHSG

22.1.2016

Begleitung und Begutachtung: D. Owassapian

Florian Jung
Sturzbüchelstrasse 17
9300 Wittenbach
Tel: 077 420 34 63
florian.jung@stud.phsg.ch

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Risikokonfrontationen in der Natur für die Mittelstufe. Im Rahmen der Bachelorarbeit des Studiengangs Kindergarten und Primarschule wurde ein Produkt ausgearbeitet, das Kindern einen kompetenten Umgang mit Risikosituationen im Umfeld der Natur lehrt und erweitert.

Der vorliegende wissenschaftliche Teil der Arbeit befasst sich mit der Thematik, weshalb Wagnis- und Risikosituationen in der Lernumgebung „Natur“ wertvoll für die kindliche Entwicklung sind und welche positiven Effekte diese Komponenten erzeugen können. Dabei richtet sich das Ziel von solchen Aktivitäten vor allem auf die Stärkung der eigenen Selbsteinschätzung. Verschiedene Konzepte und Modelle bezüglich Risikokompetenz und Wagniserziehung werden vorgestellt und der Transfer für das Produkt aufgezeigt. Das Ergebnis in Form eines Fächers mit einem Analyse-Tool wird am Schluss diskutiert.

Keywords: Risikokompetenz, Risikosensibilisierung, Risikooptimierung, Mittelstufe, Schule, Erlebnispädagogik, Naturbegegnung, Unterricht im Freien, Eigenverantwortung

Quelle: Jung, Florian (2016). Risikoschule Natur. PHSG Rorschach: Bachelorarbeit



Inhaltsverzeichnis

Abstract

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	1
2. Einleitung	2
2.1. Übersicht der wissenschaftlichen Auseinandersetzung	2
2.2. Fragestellungen	4
3. Methodisches Vorgehen und Ziele	5
3.1. Recherche	5
3.2. Literatur	6
3.3. Zeitplan	6
4. Definitionen	8
4.1. Risiko	8
4.2. Wagnis	9
4.3. Risikokompetenz	9
4.4. Natur	10
5. Beispiele und Modelle von Risikopädagogik	11
5.1. Sicherheits- und Wagniserziehung im Schulsport	11
5.1.1. Merkmale und Ziele	11
5.1.2. Methodisch-didaktisches Vorgehen	12
5.2. Erlebnispädagogik	12
5.2.1. Merkmale und Ziele	12
5.2.2. Methodisch-didaktisches Vorgehen	13
5.3. Risflecting	14
5.3.1. Merkmale und Ziele	14
5.3.2. Methodisch-didaktisches Vorgehen	15
5.4. Risikomanagement und Risikokompetenz im Outdoor- Sport	15
5.4.1. Beispiel 1: Risikomanagement im Tourenskifahren	15
5.4.2. Beispiel 2: Das drei-Säulen-Modell der Risikooptimierung	16



6. Motive für die „Risikoschule Natur“	18
6.1. Motive für Risikokonfrontationen	18
6.1.1. Bewusstmachung und Stärkung der eigenen Selbsteinschätzung	18
6.1.2. Risikokonfrontation als primäres Bewegungsbedürfnis	19
6.1.3. Präventive Effekte durch das Fördern der Risikokompetenz	19
6.2. Natur als Mittel zur Risikokonfrontation	21
6.2.1. Originalerfahrung von Gefahren und echtes Risiko in der Natur	21
6.2.2. Vielschichtigkeit der Natur	21
6.2.3. weniger Risikoerfahrungen durch die Abnahme von Naturbegegnungen	22
6.3. Kompetenzabdeckung durch „Risikoschule Natur“ im Lehrplan 21	23
6.3.1. Fachbereich: Bewegung und Sport	23
6.3.2. Fachbereich: Natur, Mensch, Gesellschaft	24
6.3.3. Überfachliche Kompetenzen	25
6.4. Pädagogischer Umgang mit Risiken laut Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer	27
7. Einbettung der theoretischen Grundlagen in das Produkt	28
7.1. Hauptkriterien	29
7.1.1. Förderung der Risikokompetenz und der überfachlichen Kompetenzen	29
7.1.2. Zyklus 2 als Zielstufe	29
7.1.3. Schulung an typischen Originalbegegnungen in der Natur	29
7.1.4. Anforderungen an die Lehrperson, der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Ausrüstung	30
7.1.5. Risikoartenübergreifende Förderung	30
7.1.6. Einbezug aller Jahreszeiten	30
7.1.7. Gewährleistung der Obhutspflicht und Verantwortlichkeit von Lehrpersonen	30
7.2. Layout und Gestaltung	31
7.3. Aufbau	32
8. Diskussion	33
8.1. Zusammenfassung	33
8.1.1. Rückbezug zu den Fragestellungen	33
8.2. Vorgehen	35
8.3. Resultat	36
8.3.1. Vergleich des Produkts	36
8.4. Kritische Stellungnahme	38
8.4.1. Schattenseite der Risikopädagogik	38
8.4.2. Ganzheitlichkeit	38



8.4.3. Unterschiede zwischen der theoretischen Ausarbeitung und dem erarbeiteten Produkt	39
8.4.4. Ausbleibende Praxiserprobung	39
8.5. Ausblick	40
9. Fazit	41
9.1. Reflexion	41
10. Danksagung	42
11. Verzeichnisse	43
11.1. Literaturverzeichnis	43
11.2. Abbildungsverzeichnis	47
11.3. Tabellenverzeichnis	47
12. Eidesstaatliche Erklärung	48



1. Vorwort

„Man muss sich mit der Gefahr selbst vertraut machen, um zu lernen, sie nicht mehr zu fürchten.“ (Rosseau, 1975, S. 119)

Durch meine Arbeit als Gleitschirm-Instruktor begegne ich immer wieder Situationen, in denen sich Pilotinnen und Piloten in der Ausbildung anhand einer mangelhaften Kenntnis der Lage und über sich selbst über- oder unterschätzen. Die Konsequenz dieser falschen Einschätzung ist, dass die Gleitschirmaspiranten und -aspirantinnen den Start in ein fantastisches Flugerlebnis abbrechen oder sich durch einen Start bei schlechten Bedingungen ohne die Anweisung der Flugschule unnötig in eine gefährliche Lage bringen. Ich denke, dass die Fähigkeit Situationen mit ungewissem Ausgang nach einem richtigen Schema einkalkuliere und sich auf die eigene Einschätzung verlassen zu können, für viele aussergewöhnliche Begebenheiten im Alltag eine wichtige Grundlage darstellt. Einen solchen Kompetenzgewinn kann ich bei mir selbst feststellen, wenn ich mich in aussergewöhnlichen und risikobehafteten Gegebenheiten befinde, die eine richtige Beurteilung von mir verlangen und in denen ein überlegtes Handeln über Erfolg oder Misserfolg entscheidet. Solche Momente mit Ernstcharakter, sei es beim Sportklettern, Alpinwandern oder Gleitschirmfliegen, erachte ich als wichtige persönliche Lebensschule. Doch leider sind Situationen in denen wir unsere Einschätzungen anwenden und die Konsequenzen erfahren können, selten geworden (vgl. Hüther, 2013, S. 171-188). Durch Regeln und Verbote der Gesellschaft werden uns wichtige Risikoerfahrungen genommen.

Anhand der Auseinandersetzung und dem daraus entstehenden Produkt sollen Möglichkeiten dargelegt werden, wie diesem Trend der Gefahrenverbannung entgegen gewirkt werden kann. Kinder sollen dabei ihre natürlichen Kompetenzen im Umgang mit unsicheren Sachlagen erproben und erweitern. Durch eine bessere Beurteilung einer Gegebenheit lernen Kinder in Situationen vorsichtiger zu agieren und sich nicht zu überschätzen. Gleichzeitig lernt ein Kind sich selbst richtig einzuschätzen und als Konsequenz mutiger und selbstbewusster alltägliche Situationen zu meistern.



Abbildung 2: Begegnung mit dem Risiko an der Kletterwand (F.J., 2015)



2. Einleitung

„Wer lernt mit Risiken umzugehen, lernt Verantwortung für sein Tun zu übernehmen und erweitert damit auch seinen Handlungsspielraum.“ (Österreichischer Alpenverein, o.J.)

Unser Alltag ist geprägt von Situationen in denen wir grösseren oder kleineren Risiken begegnen und unsere Entscheidungen zu Erfolg oder Misserfolg führen können. Das Aneignen eines sinnvollen Umganges mit Risiko ist folglich eine wichtige Kompetenz, die es uns ermöglicht mit potenziellen Gefahrensituationen richtig umzugehen und unseren Handlungsspielraum zu erweitern. Zudem fördern eingeübte Risikostrategien die Entscheidungskompetenz, das angepasste Abwägen von Sicherheit und Gefahr, eine ausgeglichene Selbsteinschätzung und das richtige Handeln in Situationen mit ungewissem Ausgang (vgl. Einwanger, 2007b, S. 12-13).

Dennoch findet man in der pädagogischen Landschaft bloss wenig praktische Beispiele in denen Kinder in der Mittelstufe einen verantwortungsvollen Umgang mit Risiko erlernen können (vgl. Goering, 2007, S. 38). Im Gegenzug ist durch unsere Sicherheitsgesellschaft ein Trend zur möglichst sicheren und unfallfreien Schule zu beobachten. Doch mit dem Vermeiden von Risiko durch Verbote, Weisungen und Regeln werden den Kindern wichtige Lernfelder zur Meisterung zukünftiger Risikosituationen genommen (vgl. Hüther, 2013, S. 171-188).

Diese Arbeit soll Chancen aufzeigen, wie man Schülerinnen und Schülern den sinnvollen Umgang mit Risiko anhand der vielfältigen Natur lehren kann. Sie setzt Bewährungspädagogik statt Bewahrungspädagogik als Ziel, entfacht eigenverantwortete Risikokompetenz durch Risikokonfrontation statt fremdgesteuerte Sicherheitskompetenz durch Risikovermeidung und fordert authentische Auseinandersetzungen in der Natur statt künstlich angelegte Lernposten in der Turnhalle.

2.1. Übersicht der wissenschaftlichen Auseinandersetzung

Der persönliche Bezug dieser Bachelorarbeit wird im Kapitel 1 anhand des Vorworts erläutert. Darin werden die Beweggründe, warum dieses Thema für diese Auseinandersetzung gewählt wird, aufgezeigt.

Die Zielsetzungen und Fragestellungen folgen im Kapitel 2 nach der Einleitung des Problemaufrisses.

Die Kapitel 3 bis 6 beziehen sich auf die Rechercheergebnisse der literarischen Auseinandersetzung im Bezug auf Risiko und Natur und finden vor der eigentlichen Produktumsetzung statt. Dabei werden die verschiedenen Definitionen im Kapitel 3 gegenübergestellt und durch Abgrenzungen wird ein einheitlicher Bezug geschaffen. Verschiedene risikopädagogische Konzepte und Modelle werden in Kapitel 4 genannt und die Umsetzung in die Praxis jeweils anhand des didaktisch-methodischen Vorgehens aufgeführt. Das Kapitel 5 zeigt auf, welchen Stellenwert die Konfrontation mit dem Risiko und der Natur beinhaltet und nimmt einen direkten Bezug auf die Fragestellung, welche positiven Effekte das Thematisieren von Risiko und Natur in der Schule bewirkt.



Der Transfer zwischen der literarischen Auseinandersetzung und dem Produkt wird im Kapitel 7 aufgezeigt. Dabei werden die wichtigsten Erkenntnisse der Kapitel 3 bis 6 für die Umsetzung des Produktes herbeigezogen und in die Ausarbeitung des Produkts integriert.

Nach Ausarbeitung des Produkts wird anhand der Diskussion in Kapitel 8 das Ergebnis analysiert und die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet. Kapitel 9 beinhaltet ein Resümee der ganzen Arbeit anhand eines persönlichen Fazits.

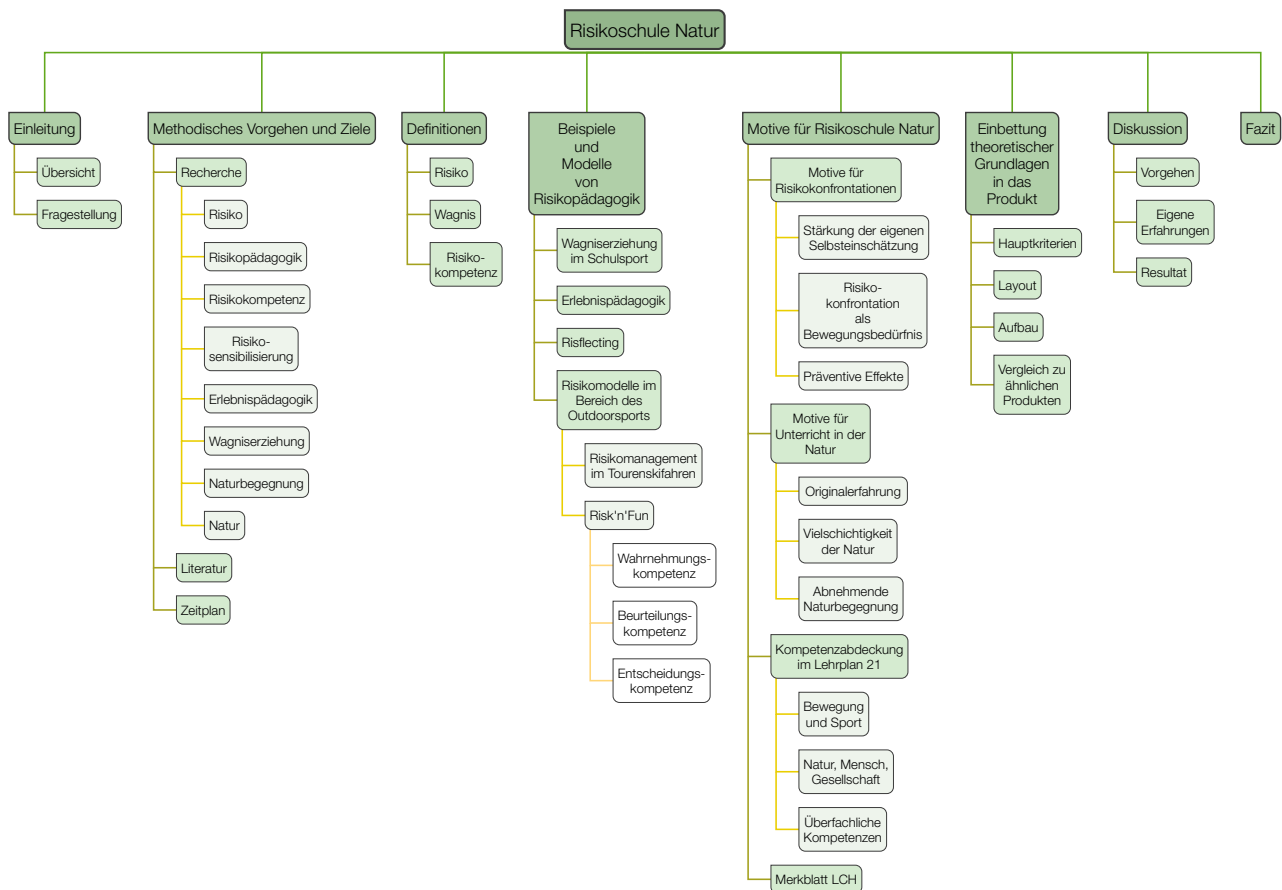


Abbildung 3: Übersicht „Risikoschule Natur“ (F.J., 2016)



2.2. Fragestellungen

Anhand dieser Arbeit sollen Erkenntnisse über die Bedeutung und die wichtigsten Aspekte solcher Risikoprojekte in Rahmen des Schulunterrichts gewonnen werden. Folgende Fragen bilden einen Rahmen für die Arbeit und sollen durch die literarische Ausarbeitung und das Produkt beantwortet werden. Am Schluss dieses wissenschaftlichen Teils wird nochmals Bezug auf diese Fragen genommen.

Zentrale Frage:

Welche Merkmale und Eigenschaften soll ein Lehrmittel/Fächer mit exemplarischen Beispielen aufweisen, um Schülerinnen und Schülern im Mittelstufenalter Risikokompetenzen in einer natürlichen Umgebung zu lehren?

Diese übergeordnete Fragestellung beinhaltet die nachfolgenden untergeordneten Fragen:

1. Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwartungen des Lehrplans 21 können durch die Auseinandersetzung mit Risiko in der Schule gefördert werden?
2. Welche positiven Effekte kann das Thematisieren von Risiko in der Schule bei Schülerinnen und Schülern erzeugen? / Warum soll Risiko thematisiert werden?
3. Warum sollen Risikosituationen anhand der Natur thematisiert werden?
4. Wie können Kinder zur Einschätzung von risikoreichen Situationen (Risikosensibilisierung) geschult werden? Wie kann eine Wagnis- oder Risikosituation in der Schule umgesetzt werden?



3. Methodisches Vorgehen und Ziele

Die Arbeit wird in zwei Teile gegliedert. In der wissenschaftlichen, literarischen Auseinandersetzung werden anhand der Recherchearbeit die wichtigsten Merkmale und Grundlagen für die Produktumsetzung evaluiert und die Fragestellungen aus der theoretischen Perspektive beantwortet. Gestützt auf diesen Erkenntnissen entsteht die Produktumsetzung „Risikoschule Natur“. Durch die produktorientierte Umsetzung werden die Fragen aus der praktischen Perspektive evaluiert.

Im wissenschaftlichen Teil werden nach einer Einleitung und der Fragestellung im ersten Abschnitt die verschiedenen Schlüsselbegriffe wie *Risiko*, *Risikokompetenz* und *Natur* definiert und geklärt. Darauf folgende praktische Modelle und Konzepte geben Aufschluss darüber wie in der heutigen Pädagogik Risikokompetenzen gefördert werden. Danach wird im Kapitel „Motive für die Risikoschule Natur“ die Relevanz für das entstehende Produkt im Bezug zum Schulunterricht erläutert. Der Transfer zwischen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und der Produktumsetzung bietet das Kapitel 7. In der darauf folgenden Diskussion werden die Fragestellungen durch die gewonnenen Erkenntnisse der literarischen und produktorientierten Arbeit beantwortet.

Das Produkt als Ergebnis dieser Auseinandersetzung besteht aus einem Lehrmittel in Form eines Fächers und einem Risiko-Analyse-Tool. Darin werden verschiedene Risikoaktivitäten und Risikosituationen für Kinder vorgestellt, die in der Schule im Rahmen einer Projekt-, Schulsport-, Landschul-, oder Skisportwoche umgesetzt werden können. Die Aktivitäten sind sinnvoll gegliedert und finden immer im Freien und in Naturnähe statt. Einige Vorschläge können direkt in eine schulische Aktivität integriert werden, andere Aktivitäten werden explizit zur Risikoschulung vorgeschlagen. Die Absicht ist, Lehrpersonen ohne oder mit wenig Erfahrung in den entsprechenden Aktivitätsgebieten anzusprechen. Die Aktivitäten werden im Rahmen der Bachelorarbeit nicht direkt umgesetzt, sondern auf theoretischer Basis entworfen. Die Erarbeitung des Produktes liefert Erkenntnisse aus der praktischen Sicht und ermöglicht, Antworten auf die Fragestellungen zu geben.

3.1. Recherche

Um möglichst vielfältige Quellen zu der Thematik *Risiko*, *Pädagogik* und *Natur* zu erhalten, werden für die Recherche auch benachbarte Fachgebiete einbezogen. Der Begriff Risikopädagogik wird von verschiedenen Autoren und (Sport-)Anbietern beliebig benutzt. In der vorliegenden Arbeit werden die Qualität und die Bedeutsamkeit der Quellen berücksichtigt. Für die Recherche wird nach folgenden Schlagwörtern geforscht:

- Risiko
- Risikokompetenz
- Erlebnispädagogik
- Natur
- Risikopädagogik
- Risikosensibilisierung
- Wagniserziehung
- Naturbegegnung



3.2. Literatur

Verschiedene Fachwerke werden für die literarische Ausarbeitung herbeigezogen und werden an vielen Stellen dieser Arbeit zitiert.

Vor allem das Herausgeberwerk von Jürgen Einwanger mit dem Titel „Mut zum Risiko“ (2007) widerspiegelt die Prinzipien dieser Arbeit sehr genau und stellt mit Beiträgen von verschiedenen fachlich bekannten Autoren eine wichtige Grundlage für diese Arbeit dar. Mit den verschiedenen praktischen Beispielen ist dieses Werk bestimmend für den Aufbau und den didaktischen Hintergrund des Produkts.

Das Standardwerk der Erlebnispädagogik „Erleben und Lernen, Einführung in die Erlebnispädagogik“ von Bernd Heckmair und Werner Michl (2012) ist ebenfalls wegweisend für diese Arbeit. Das Buch thematisiert die sichere Umsetzung von Risikosituationen in der Schule und enthält vielfältige Ideen, wie man Erlebnisse in einer Schulklasse initiieren kann. Weitere tiefe Einblicke zu dieser Thematik liefert das Buch „Erlebnispädagogik“ von Michl (2015)

Anhand des aktuell ausgearbeiteten Lehrplans 21 der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014) wird der Berufsauftrag einer Lehrperson in die Arbeit integriert und zeigt mögliche Kompetenzabdeckungen durch das Produkt auf.

Richard Louv (2011) erläutert mit seinem Werk „Das letzte Kind im Wald“, welche wichtigen Eigenschaften die Natur für den Menschen bietet und bildet eine für diese Arbeit wichtige Verbindung zwischen dem Risiko und der Natur.

3.3. Zeitplan

Die Arbeit wird unter dem folgenden Zeitplan erstellt. Dieser gibt dem Leser Anhaltspunkte über die Abfolge der Verfassung und Ausarbeitung. Dabei wird ersichtlich, dass die literarische Erarbeitung als Grundlage für die Umsetzung des Produktes dient.

Tabelle 1: Termine und Zeitplan „Risikoschule Natur“ (F.J., 2015)

KW	DATUM	Inhalt
15 - 20	6.4.2015 - 16.5.2015	Ideenfindung, Erste Recherche, Kontakt Betreuung, Exposé
28 - 30	6.7.2015 - 26.7.2015	Lesen "Das letzte Kind im Wald", Konkretisierung der Ideen
33 - 35	10.08.2015 - 29.8.2015	Finish Exposé
37	7.9.2015 - 13.9.2015	Recherche, Ausarbeitung Bachelorarbeitsvertrag und Beurteilungskriterien, Terminabsprache mit D. Owassapian
37	07.09.15	Standortgespräch / Zwischengespräch D.Owassapian
38	14.9.2015 - 20.9.2015	Abgabe Bachelorarbeitsvertrag



38	14.9.2015 - 20.9.2015	Skizzierung des Produktes, Gestaltung, Inhalt, Layout, Aufbau
39	21.9.2015 - 27.9.2015	Skizzierung des Produktes, Recherche von Quellen, Lesen Erlebnispädagogik
40	28.9.2015 - 4.10.2015	Skizzierung des Produktes, Recherche von Quellen, Lesen Erlebnispädagogik
41	5.10.2015 - 11.10.2015	Einarbeit wissenschaftlicher Teil
42	12.10.2015 - 18.10.2015	Kletterlager
43	19.10.2015 - 25.10.2015	Erarbeitung wissenschaftlicher Teil
44	26.10.15	Zwischengespräch D. Owassapian
44	26.10.15	Kolloquium: Präsentation und Austausch Bachelorarbeiten Fachdidaktik Sport
44	26.10.2015 - 1.11.2015	Erarbeitung Produkt
45	2.11.2015 - 8.11.2015	Erarbeitung Produkt
46	9.11.2015 - 15.11.2015	Erarbeitung Produkt
47	16.11.2015 - 22.11.2015	Erarbeitung Produkt
48	23.11.2015 - 29.11.2015	Offen, Erarbeitung offenstehender Aufgaben
49	30.11.2015 - 6.12.2015	Offen, Erarbeitung offenstehender Aufgaben
50	7.12.2015 - 13.12.2015	Produkt Auftrag zur Produktion einer limitierten Auflage
51	14.12.15	Letztes Betreuungsgespräch mit D.Owassapian
51	14.12.2015 - 20.12.2015	Offen, Erarbeitung offenstehender Aufgaben
52	21.12.2015 - 27.12.2015	Erarbeitung Diskussion und Fazit
53	28.12.2015 - 3.1.2016	Offen, Erarbeitung offenstehender Aufgaben
1	04.01.2016 - 10.1.2016	Überprüfung (extern)
2	11.1.2016 - 17.1.2016	Überprüfung und Verbesserung der Arbeit
3	18.1.2016 - 22.01.2015	Finish
3	22.01.15	Abgabe Bachelorarbeit



4. Definitionen

Die Definitionen von *Risiko*, *Wagnis*, *Risikokompetenz* und *Natur* werden in der Fachliteratur sehr verschieden, überschneidend und beliebig benutzt. Um Missdeutungen auszuschließen werden im Folgenden diese für das Verständnis der Arbeit wichtigen Begriffe gegenübergestellt und ein einheitlicher Bezug für den Leser erarbeitet.

4.1. Risiko

Je nach Kontext (Wirtschaft, Versicherung, Mathematik, Recht, Soziologie, Politik, Philosophie, Psychologie, Pädagogik) kann der Terminus *Risiko* verschiedene Definitionen aufweisen. Neben dieser multidisziplinären Begriffsdefinition wird die Benennung häufig auch mit dem Sinngelhalt der *Wagnis* (Kapitel 4.2) gleichgestellt oder zum Teil widersprüchlich verwendet (vgl. Goering, 2007, S. 38). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff *Risiko* mit dem pädagogischen und dem psychologischen Hintergrund verwendet.

„Viele alltägliche Handlungen bergen ein Risiko. Wissenschaftlich betrachtet ist ein Risiko immer mit einer Wahrscheinlichkeit verbunden: der Wahrscheinlichkeit nachteiliger Konsequenzen.“ (Uhr et al., 2014, S. 5; zit. Nach Kemp, 1993)

Nach Kemp (1993) beinhaltet das Risiko ein Ereignis oder eine Tätigkeit, die mit einer kritischen Situation verknüpft ist und immer in einem negativen Ereignis enden kann. Durch die Begriffsdefinition nach Warwitz (2001, S. 15-20) lässt sich das Risiko statistisch erfassen und ist kalkulierbar, was sich als Gefahrenpotenzial eines Ereignisses abzeichnet und so hilft, objektive Entscheidungen zu treffen.

„Risiko bedeutet, sich auf eine Erfahrung mit unsicherem Ausgang einzulassen.“ (Koller, 2007a, S. 33) *Risiko* wird laut Koller (2007, S. 34) und Vetter (2006, S. 38-39) als unvermeidbar und neutral betrachtet. Wie auch in der oben genannten Definition nach Warwitz stellt das Risiko ein bedeutsames Ereignis mit ungewissem Ausgang dar. Im Gegensatz dazu muss dieser Ausgang aus Kollers und Veters Sicht jedoch nicht in einem negativen Zusammenhang eintreffen, sondern kann auch in einer positiven Erfahrung (etwas gewinnen, neue Bewältigungsressourcen entdecken) enden. „Liest man in Medienberichten oder auch in wissenschaftlichen Studien zum Thema, so könnte man in der Tat meinen, Risiko und Gefahr seien identisch. Gerade diese Gleichsetzung ist aber gefährlich!“ (Koller, 2007a, S. 33) Da Risikosituationen laut dieser Definition unausweichlich sind, ist bei einer Auseinandersetzung mit riskantem Verhalten das Ziel nicht die Risikovermeidung sondern die Risikooptimierung. Durch diese neutrale Definition können Risikosituationen im schulischen Rahmen produktiv genutzt werden.



4.2. Wagnis

„Unter einem sportlichen Wagnis im Schulsport wird die im Vorfeld bedachte und bewusst getroffene Entscheidung der Schülerinnen und Schüler verstanden [...], sich herausfordernden Bewegungsaufgaben in einer spezifischen Handlungssituation zu stellen [...] und den unsicheren Ausgang der Aufgabe trotz einer subjektiven Bedrohungswahrnehmung im Rückgriff auf das eigene Können sicher zu bewältigen [...].“ (Neumann, 2011, S. 9)

Der Begriff *Wagnis* und *etwas wagen und verantworten* findet sich laut Neumann (2011) mehrheitlich im Sportunterricht. Das Wagnis wird mit einer personenbezogenen, subjektiven Komponente in Verbindung gebracht. Im Gegensatz zum Risiko trägt das Wagnis keine schicksalhaften Züge sondern erweist sich als etwas, auf das man bewusst zugeht, um es zu bewältigen (vgl. S. 9). Abgrenzungen zum Risiko ergeben sich insofern, als dass mit Risiko Gefahr, Misserfolg und negative Folgen verbunden werden, während beim Wagnis ein personengebundener, freiwilliger und subjektiver Bezug erhalten bleibt.

Viele Merkmale der neutralen Risikodefinition nach Koller (2007) und Vetter (2007) finden sich in der Definition von *Wagnis*. Im Gegensatz zu dieser Definition beinhaltet das sportliche Wagnis eine Freiwilligkeit. In der beschriebenen Risikodefinition nach Vetter (2006) und Koller (2007) ist die Konfrontation mit Risiko unumgänglich und findet sich in vielen täglichen Handlungen unbeabsichtigt wieder.

4.3. Risikokompetenz

„Unter Risikokompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, Risiken und Gefahren zu erkennen, zu bewältigen und ggf. zu beseitigen, um dadurch neue Sicherheit zu gewinnen.“ (Hundeloh, 2002, S. 189) Laut dem Zitat von Hundeloh (2002, S. 189-190) sollen anhand einer geschulten Risikokompetenz potenzielle Gefahrensituationen möglichst gering gehalten werden, oder auch ein Verzicht eines Unterfangens in Erwägung gezogen werden.

Larcher, Renzler, Töchterle und Zörer (o.J.) bringen im Dossier „Risiko-Manifest“ die Bedeutung der Risikokompetenz auf den Punkt: „Risikokompetenz ist die Fähigkeit eigenes Können mit gestellten Aufgaben in Übereinstimmung zu bringen. Es geht also um eine Optimierungsstrategie, die eine realistische Einschätzung des eigenen Könnens und der gestellten Aufgabe voraussetzt.“ (Larcher et al., o.J., S. 2)

Dabei kann laut Walter und Brügger (2012, S. 28) die Risikokompetenz in verschiedene Teilkompetenzen; einer Wahrnehmungs-, Beurteilungs-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz, unterteilt werden. Situationen mit offenem Ausgang werden dabei angemessen wahrgenommen, die Gegebenheiten richtig beurteilt, dabei objektiv entschieden und durch zielgerichtetes Handeln umgesetzt. Durch einen Erfahrungsgewinn und der Ausbildung im jeweiligen Gebiet sollen diese Teilkompetenzen erweitert werden.





Abbildung 4: Risikokompetenz als Informationsverarbeitungsprozess (vgl. Walter, 2014, S. 7)

Eine mangelnde Risikokompetenz wird gemäss Walter (2014, S. 6) vielfach als Grund für einen Unfall deklariert. Dementsprechend wird in der Unfallprävention die Verbesserung der Risikokompetenz in verschiedenen Bereichen als Ziel angestrebt.

Vetter (2004, S. 162-165) erläutert in seiner Definition der Risikokompetenz, dass Kinder durch die Förderung der Risikokompetenz erlernen „Sicherheit in riskanten Situationen selbst herzustellen und gleichzeitig ihr Entwicklungspotential in allen Bereichen des Lernens auszuschöpfen.“ (Vetter, 2004, S. 164)

4.4. Natur

Noch ausgeprägter und weitläufiger wie die verschiedenen Definitionsbestimmungen von Risiko verhält es sich mit einer einheitlichen Definition des Naturbegriffs. Nach Louv (2011, S. 22-24) ist *Natur* alles, was eine Begegnung von Menschen mit natürlichen, nicht von Menschen gemachten Phänomenen ermöglicht. Er bezeichnet die Kultur als Gegenteil von Natur. Kultur stellt dabei alles vom Menschen Erschaffene oder vom menschlichen Tun Geformte dar. Louv (2011) assoziiert zudem die Begriffe „draussen“, „an der frischen Luft“ oder „in der freien Natur“ mit unserem Verständnis für die Natur. Des Weiteren versucht er zu beschreiben, wo überall Natur angetroffen werden kann und nennt die „Biodiversität, Überfülle – Laubhaufen im Garten oder einen rauen Bergfels“ (Louv, 2011, S.24). als Beispiel.



5. Beispiele und Modelle von Risikopädagogik

Seit einigen Jahren wendet sich die Psychologie und Pädagogik vermehrt der Thematik des Risikos zu. Dabei wird anstatt der konventionellen Sicherheitserziehung die Förderung von Risikokompetenzen angestrebt. Dies geschieht in den einzelnen pädagogischen Feldern meistens durch die direkte Konfrontation mit risikobehafteten Situationen (vgl. Einwanger et al., 2007a, S. 10-11).

Im Folgenden sollen die aus der Sicht des Autors wesentlichsten Formen risikopädagogischer Konzepte und Handlungsfelder vorgestellt werden. Gleichzeitig werden erprobte didaktisch-methodische Vorgehensweisen analysiert, die in die Ausarbeitung des Produkts einfließen werden.

5.1. Sicherheits- und Wagniserziehung im Schulsport

5.1.1. Merkmale und Ziele

Die Wagniserziehung findet nach Neumann (2003) im Rahmen des Sportunterrichts statt und steht in einer engen Beziehung zu den Begriffen *Sicherheit* und *Risiko*. Im Fokus stehen Eigenständigkeit bei der Durchführung, Handlungsfreiheit und Selbstüberwindung. Als Ausgangslage dient die Auffassung, dass das Leben von vielen Unsicherheiten geprägt ist und Kompetenzen im praktischen Schulsport eigenverantwortlich gefördert werden können. So können zukünftige Gegebenheiten mit einer geübten Sicherheit in unsicheren Situationen besser beherrscht werden. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler in einer zwanglosen und freiwilligen Situation mit *dosiertem Risiko*¹ konfrontiert werden. Das heisst, dass ein Verzicht einer herausfordernden, gefahrenbehafteten Bewegungsaufgabe von den Mitschülerinnen und -schülern gleich respektiert werden soll wie die Durchführung einer solchen Aufgabe (vgl. Neumann, 2003a, S. 25-34; 2003b, S. 49-53).

Neben der motorischen Förderung durch die Bewegungsaufgaben in Wagnissituationen beinhaltet die Wagniserziehung nach Neumann (2003b, S. 51) zusätzlich sicherheits-erzieherische Förderbereiche:

- Die Ausbildung eines realistischen Selbstbildes wird gefördert.
- Die Handlungsverläufe und Anforderungen der Situation müssen auf vermeidbare Gefahren hin untersucht werden.
- Lust und Faszination an unsicheren Situationen können erlebt und selbst gestaltet werden.
- Der schonende Umgang und die sorgfältige Prüfung des Materials werden vermittelt.

¹ Erdmann beschreibt das dosierte Risiko, „dass man bewusst die Möglichkeit eines Fehlschlages einräumt. Dosierte wird es bezeichnet, weil es 1. eine realistische Bewältigungschance besitzt und 2. ein Scheitern keine gravierende Konsequenz im Sinne von Verletzungen nach sich ziehen muss“ (Erdmann, 1990, S. 113).



Im Anschluss an die überwundene Wagnissituation soll nach Neumann (1998, S. 11) die Situation reflektiert werden. Dabei sollen Kinder ihre eigene Leistungsfähigkeit erkennen, Grenzen erfahren, Angstgefühle zulassen und die Kompetenzen einer realistischen Risikoabschätzung entwickeln.

5.1.2. Methodisch-didaktisches Vorgehen

Das sportliche Wagnis wird in drei Prozesse unterteilt um herausfordernde Bewegungsaufgaben zu bewältigen: der Prozess des Aufsuchens, des Aushaltens und des Auflöses.

- **Aufsuchen:**

Die Lehrperson gibt Rahmenbedingungen für eine herausfordernde Bewegungsaufgabe vor, die von den Schülerinnen und Schüler aufgesucht werden können.

- **Aushalten:**

Das Aushalten bezieht sich auf die notwendige sportmotorische und psychische Kompetenz während der Ausübung der Bewegungsaufgabe

- **Auflösen:**

Das Auflösen kann mit einem Reflexionsprozess durch Verinnerlichung oder Reproduktion verglichen werden. Verschiedene Emotionen der Schülerin oder des Schülers werden verarbeitet damit das Erlebte zur Erfahrung wird. In diesem Teilprozess können wichtige pädagogische Elemente in das Nachgespräch fließen. Die Schülerinnen oder Schüler können dabei ihre Bedenken, Wünsche und Ängste aufgreifen und diese untereinander austauschen. Damit die Lehrperson am Reflexionsprozess teilhaben kann, ist es von Vorteil, wenn sie selbst über Wagniserfahrungen verfügt (vgl. Neumann, 2011, S. 9-10, 19-21).

5.2. Erlebnispädagogik

5.2.1. Merkmale und Ziele

Die laut Recherche meistzitierte Definition der *Erlebnispädagogik* findet sich im Standardwerk von Heckmair und Michl (2012, S. 115):

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Durch die Definition wird ersichtlich, dass die Erlebnispädagogik sich vor allem auf beispielhafte Aktivitäten stützt, um diese in den Alltag übernehmen zu können.

Laut Schad und Michl (2004) weist die thematisierte Pädagogik verschiedene grundlegende Eigenschaften auf.

- „- Sie findet in der Regel unter freiem Himmel statt.
- Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld.
- Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente.



- Sie setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten.
- Sie arbeitet mit Herausforderungen und subjektiven Grenzerfahrungen.
- Sie benutzt als Medien eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlöseaufgaben.
- Die Gruppe ist ein wichtiger Katalysator der Veränderung.
- Das Erlebte wird reflektiert: Was wurde gelernt und wie wirkt es sich auf den persönlichen und beruflichen Alltag aus? Auf die Reflexion folgt der Transfer in den persönlichen und/oder schulischen und/oder beruflichen Alltag.“
(Schad et al., 2004, S. 23)

Angestrebte Ziele durch erlebnispädagogische Aktivitäten können sich je nach Aktivität unterscheiden. Zum Beispiel werden bei Kletteraktivitäten Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten in den Seilschaften geschult, die sich danach auf den Alltag transferieren lassen. Die Erlebnisse werden anhand der Reflexion pädagogisch nutzbar gemacht (vgl. Michl, 2015, S. 10). Neben den Sozial- und Sachkompetenzen durch die direkte Erfahrung der jeweiligen Aktivität steht jedoch das exemplarische Lernen von Selbstkompetenzen durch Problemlöseaufgaben im Zentrum. Positive Effekte durch die Bewältigung der Aufgabe können sich durch „Steigerung des Körperbewusstseins, der allgemeinen Fitness, Zugewinn an Selbstbewusstsein und Vorbereitung auf potentiell stressbesetzte Situationen im beruflichen und privaten Alltag“ abzeichnen (Heckmair et al., 2012, S. 65) (vgl. Heckmair et al., 2012, S. 62-66; Michl, 2015, S. 50-56).

5.2.2. Methodisch-didaktisches Vorgehen

Für erlebnispädagogische Handlungen ist es nach Michl (2015, S. 1-15) wichtig, dass Umfeld und Situation ungewöhnlich sind und sich nicht im Alltag der Erlebenden widerspiegelt. Dabei soll die Situation einen Ernstcharakter aufweisen und nicht künstlich herbeigeführt werden. Damit werden neue, unumgängliche Problemlöseaufgaben und Grenzerfahrungen gewährleistet, die ein nachhaltig wirkendes Erlebnis bleiben.

Trotz der vielfältigen Begriffsformulierungen benutzt die Erlebnispädagogik jeweils das gleiche Lernmodell in Anlehnung nach Luckner und Nadler (1997, S. 28). Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder und junge Erwachsene ihren Erfahrungshorizont und ihr Wissen erweitern, sobald sie sich in einer ungewohnten Situation (Risikozone) befinden. Die Erlebnispädagogin oder der Erlebnispädagoge versucht nach diesem Modell eine Rahmenbedingung zu erschaffen, die für die Teilnehmenden ein subjektives Risiko birgt und sie aus der Komfortzone lockt. Aus Sicht der Pädagogin und des Pädagogen muss die Aktivität jedoch unbedingt in seiner Komfortzone stattfinden. Falls das Risiko zu hoch ist, kann die Aktivität in der Gefahrenzone enden. Dies ist auf jeden Fall zu vermeiden (vgl. Michl, 2015, S. 40-41).



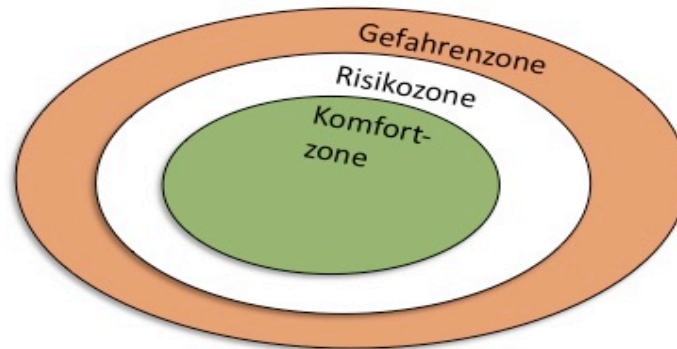


Abbildung 5: Lernmodell der Erlebnispädagogik (vgl. Luckner et al., 1997, S. 29)

Die Erlebnispädagogin oder der Erlebnispädagoge versucht nach Michl (2015, S. 40) so wenig wie möglich die Gruppe bei der Aktivität zu steuern oder zu beeinflussen. Bei Aktivitäten die eine Gefahr bergen, muss die Erlebnispädagogin oder der Erlebnispädagoge jedoch intervenieren, damit sich die Teilnehmerin oder der Teilnehmer aus Sicht der Pädagogin oder des Pädagogen noch immer in der Komfortzone befindet.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des erlebnispädagogischen Vorgehens bezieht sich auf die Reflexion. Dadurch wird durch eine entsprechende Aufarbeitung der Übung der Transfer in den Alltag hergestellt und internalisiert. Die Teilnehmer von erlebnispädagogischen Aktivitäten sollen dabei den Ablauf vor der Aktivität beschreiben, den Gemütszustand während der Ausübung rückblickend schildern und Ziele formulieren, was sie in einer nächsten, ähnlichen Übung anders machen würden (vgl. Michl, 2015, S. 43, 50-55).

5.3. Risflecting

5.3.1. Merkmale und Ziele

Das theoretische Modell von Risflecting (Risk & Reflecting) von Gerhard Koller (2007b) befasst sich vor allem mit dem Sucht-, und Rausch- und Risikoverhalten von Jugendlichen. Dabei wird nicht das gefährliche Verhalten von Jugendlichen als Problem dargestellt, sondern die Präventionsmethoden, die als Ziel haben, das Risikoverhalten von Jugendlichen möglichst zu unterdrücken. Koller geht davon aus, dass junge Erwachsene ein natürliches Verlangen nach Rausch und Risiko in ausseralltäglichen Situationen besitzen. Eine konstruktive Herangehensweise durch eine gezielte Vor- und Nachbereitung soll Jugendlichen einen kompetenten und kontrollierten Umgang mit Risiko, Sucht und Rausch aufzeigen. Durch die Auseinandersetzung anhand dieses Handlungsmodells sollen Jugendliche präventiv auf zukünftige Rausch- und Risikosituationen vorbereitet werden. Das kontrollierte Handeln im Umgang mit Risiko kann sich zum Beispiel beim Verhalten im Strassenverkehr oder beim Konsum von Suchtmitteln und Drogen abzeichnen.

Die pädagogische Methode von Risflecting bezieht sich laut Koller (2007b) nicht bloss auf die Sucht- und Rauschpädagogik von Jugendlichen, sondern kann auch zur Förde-



rung eines sinnvollen Umgangs mit Risiko bei Kindern angewandt werden (vgl. Koller, 2007b, S. 99-108).

5.3.2. Methodisch-didaktisches Vorgehen

Wie oben bereits beschrieben, bezieht sich das pädagogische Modell von Risflecting nach Koller (2007b) weniger auf spezifische Aktivitäten, sondern legt den Fokus vor allem auf die richtige Vor- und Nachbereitung von Rausch- und Risikosituationen. Dabei werden im Vorfeld Wünsche, Sehnsüchte und Rahmenbedingungen analysiert und basierend auf diesen Bedingungen eine Entscheidung zur Durchführung oder zum Verzicht der Situation getroffen. Nach der Durchführung der spezifischen Rausch- und Risikosituation wird in einer Reflexionsphase das Erlebte aufgearbeitet und in einer Reflexionsgruppe ausgetauscht. Idealerweise werden die gewonnenen Erkenntnisse in Alltagssituationen transferiert (vgl. Koller, 2007b, S. 99-108).

5.4. Risikomanagement und Risikokompetenz im Outdoor-Sport

Nach Larcher und Würtl (2007) charakterisiert Risikomanagement einen Prozess der in den verschiedensten Sparten, wie beispielsweise des Finanz-, Umwelt- oder Versicherungswesens jeweils gleich abläuft. In diesem Prozess wird eine „Analyse, Bewertung und Behandlung von Risiken“ (Larcher et al., 2007, S. 113) durchgeführt. Gleich wie in den genannten Bereichen kann diese Strategie auch im Outdoorsport angewendet werden, um in komplexen Situationen dennoch handlungsfähig zu bleiben. Dabei werden beeinflussbare Faktoren bewusst kontrolliert und nicht beeinflussbare Faktoren einer Situation so stark wie möglich minimiert. Da das Gefahrenpotenzial einer Situation nicht ganz ausgeblendet werden kann, versucht man im Risikomanagement-Bereich auch ein gewisses Restrisiko zu akzeptieren. Die Bezeichnung Risikooptimierung trifft dies am besten, da man dabei zwischen möglichst vielen Erlebnissen (Spas, Abenteuer) und einer möglichst hohen Sicherheit abwägt (vgl. Larcher et al., 2007, S. 113). Das Ziel von Risikomanagement im Sport ist es ein gefahrenbehaftetes Unterfangen mit (Risiko-)Strategien abzusichern, anstatt einer unwillkürlichen Ausübung der Aktivität nachzugehen. Die Folge ist, dass sich eine Reduktion der Unfallwahrscheinlichkeit abzeichnet (vgl. Larcher et al., 2007, S. 109-116).

5.4.1. Beispiel 1: Risikomanagement im Tourenskifahren

Eine erfolgreiche Umsetzung von Risikomanagement im Sport findet sich im ausgearbeiteten Entscheidungsschema „Stop or Go“ von Michael Larcher (2007). Der Anwendungsbereich dieses Konzepts liegt dabei bei Sportlerinnen und Sportlern, die durch die Ausübung der Aktivität einer Lawinengefahr ausgesetzt sind. „*Stop or Go* ist ein umfassendes, methodisch-didaktisches Konzept, das die auf einer Skitour oder Variantenabfahrt notwendigen Entscheidungsprozesse strukturiert.“ (Larcher et al, 2007, S. 114) Als Hilfsmittel für die Umsetzung der Strategie dient eine handliche „Stop-or-Go“-Karte auf der alle Faktoren aufgelistet sind, um das Risiko zu optimieren. Durch die Karte wird gewährleistet, dass alle relevanten Punkte (Planung, Gelände, Schnee-



verhältnisse) bei der Lawinenbeurteilung während einer Skitour berücksichtigt werden und in ein Entscheidungsschema fließt (vgl. Larcher et al., 2007, S. 109-116).

5.4.2. Beispiel 2: Das drei-Säulen-Modell der Risikooptimierung

Im Zentrum des praxisorientierten Konzepts „risk'n'fun“ steht das „Säulenmodell zur Risikooptimierung“. Dieses Säulenmodell baut auf den drei folgenden Kompetenzbereichen auf, welche bei einer gezielten Förderung durch gesonderte Übungen in den jeweiligen Kompetenzbereichen zu einem besseren Umgang in verschiedenen Risikosituationen bei Outdooraktivitäten führen soll (vgl. Einwanger, 2007a, S. 232).

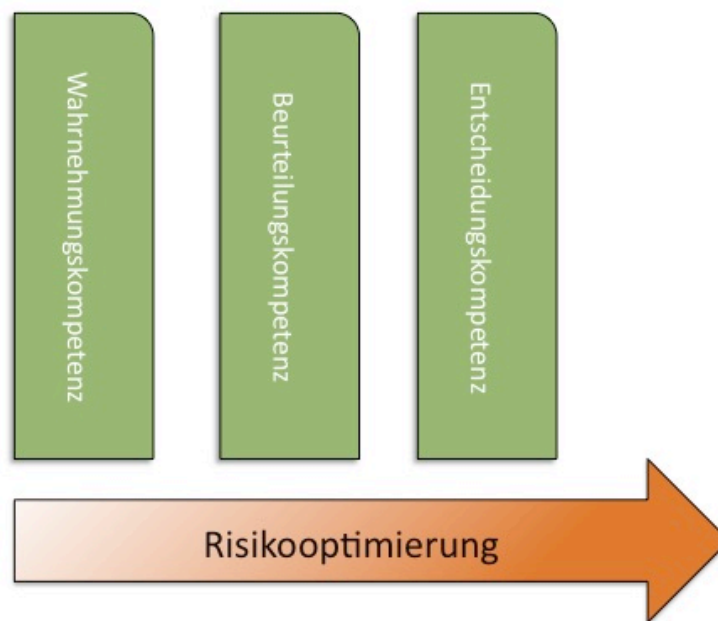


Abbildung 6: Die drei Säulen der Risikokompetenz (vgl. Einwanger, 2007a, S. 232)

5.4.2.1. Wahrnehmungskompetenz

Eine sensible, bewusste Wahrnehmung durch unsere Sinneseindrücke ist grundlegend, um wichtige Informationen aus unserem Umfeld zu gewinnen. Die gesammelten Informationen stellen die Grundlagen aller folgenden Handlungen dar. Besonders in ungewohnten Situationen ist es bedeutend, anhand einer trainierten Wahrnehmungskompetenz das mögliche Gefahren- oder Sicherheitspotenzial zu erfassen. Mangelnde Wahrnehmungskompetenzen können dazu führen, dass die anschließende Beurteilung unzureichend ausfällt (vgl. e et al., 2007b, S. 139-144).

Ein Kernziel der Förderung der Wahrnehmungskompetenz besteht darin, Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass der Wahrnehmung auch Fehleinschätzungen unterliegen können. Solche Fehleinschätzungen in der Wahrnehmung können zum Beispiel im Strassenverkehr schwere Folgen nach sich ziehen (vgl. Schulen Mobil, o.J., S. 15).

5.4.2.2. Beurteilungskompetenz

Die gewonnenen Informationen der Wahrnehmung werden durch die Beurteilung über-



setzt und analysiert. Dabei ist es wichtig, grundlegendes Wissen über sich selbst und über das jeweilige Handlungsfeld (Klettern, Tourenfahren und dessen Ausrüstung, Verkehr und Verkehrsteilnehmer) zu besitzen. Dies garantiert, dass man möglichst viele verschiedene Faktoren bei der Beurteilung miteinbezieht und somit eine hohe Beurteilungsqualität erhält (vgl. Einwanger et al., 2007b, S. 140-144). Die Beurteilungskompetenz „ist sozusagen der Dolmetscher und ermöglicht die praktische Nutzung der wahrgenommenen Informationen“ (Einwanger et al., 2007b, S. 140).

Grundlegend bei der Förderung der Beurteilungskompetenz ist, dass Schülerinnen und Schüler auch eigene Wissenslücken erkennen und dementsprechend auch die eigene Beurteilung kritisch hinterfragen (vgl. Schulen Mobil, o.J., S. 27–33).

5.4.2.3. Entscheidungskompetenz

Die richtige Entscheidung anhand der gebündelten Faktoren der Beurteilung zu treffen, schliesst den Vorgang einer Risikosituation ab und bestimmt über Gelingen oder Misslingen einer Aktion. Laut Einwanger et al. (2007b, S. 144) erfolgen die meisten Beinahe-Unfälle aufgrund von falschen Entscheidungen. „Die Risikoentscheidung ist dabei das Endprodukt verschiedener Interaktionsvorgänge zwischen Kenntnissen, Erfahrungen, Einstellungen, Motiven, Gefühlen und situativen Bedingungen“ (Walter, 2014, S. 9).

Die eigene Entscheidung kann aufgrund vieler Faktoren wie der Gruppe, der eigenen Gruppenfunktion, des Status, des Themas und vielem mehr beeinflusst werden. „Es ist dabei entscheidend, handlungsfähig zu bleiben und die für Entscheidungen nötige Distanz zum belastenden Geschehen oder zu anspruchsvollen Personen zu wahren.“ (Einwanger et al., 2007a, S. 144)

Ein grosser Vorteil dieses Modells ist das grosse Anwendungsgebiet und der Transfer zu einer praktisch umsetzbaren Strategie (Wahrnehmen – Beurteilen – Entscheiden). Diese lässt sich auf beliebige Risikosituationen übertragen und bietet eine praktische Basis um verschiedenen Gefahrensituationen zu begegnen (vgl. 2007a, S. 232).



6. Motive für die „Risikoschule Natur“

- Brauchen Kinder Risiko und Natur?
- Welche Vorteile bieten Konfrontation mit dem Risiko und der Natur?
- Welches sind die Probleme, die eine aktuelle Natur- und Risikoferne mit sich bringt?
- Wie weit ist die Schule verantwortlich für die Ermöglichung von Risiko- und Naturbegegnungen für Kinder?

In diesem Kapitel werden Motive und Argumente für die Herbeiführung von Risikosituationen in der Natur mit Primarschulklassen erarbeitet und analysiert. Im ersten Unterkapitel wird aufgezeigt welche Vorteile die Förderung der Risikokompetenz bewirken kann. In einem zweiten Teil wird die wechselseitige Beziehung zwischen Natur und Risiko aufgezeigt und die Frage diskutiert, warum die Förderung der Risikokompetenz in der Natur stattfinden soll. Abschliessend wird mittels einer Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrplan 21 analysiert, welche Kompetenzen das Projekt „Risikoschule Natur“ abdeckt.

6.1. Motive für Risikokonfrontationen

6.1.1. Bewusstmachung und Stärkung der eigenen Selbsteinschätzung

„Risikoerfahrungen erlauben Menschen, sich einzuschätzen und ihren Handlungsspielraum zu erschliessen. [...] Jedem Explorationsverhalten liegt der Aufbruch in etwas Neues und damit das Eingehen von Risiken zugrunde. Wer nie lernt, mit Schwierigkeiten umzugehen - diese zu meistern oder Strategien im Umgang mit dem ‚Scheitern‘ zu entwickeln -, wird grosse Einschränkungen in seinen Entwicklungsmöglichkeiten erleiden. Somit sind Risikoerfahrungen für unsere gesamte Persönlichkeit, unser Selbstbewusstsein und unsere Werthaltung von entscheidender Bedeutung. Wer lernt mit Risiken umzugehen, lernt Verantwortung für sein Tun und letztendlich auch für die Gesellschaft zu übernehmen. Weiterentwicklung und die Übernahme von Verantwortung sind Grundbedürfnisse sozialen Lebens.“ (Einwanger, 2007b, S. 12-13)

Dieses Zitat zeigt, welche vielfältigen Vorteile und Bedeutung die direkte Konfrontation mit Risiko für eine mündige Entwicklung hat. Vor allem die Bewusstmachung und Stärkung der eigenen Selbsteinschätzung soll dabei hervorgehoben werden. Bei sportlichen und auch alltäglichen Aktivitäten und Aufgaben ist die persönliche Selbsteinschätzung für das Gelingen oder Misslingen einer anspruchsvollen Angelegenheit von grosser Relevanz (vgl. Einwanger, 2007b, S. 12-13).

Eine ungenaue Selbsteinschätzung besteht zum einen Teil aus einer Unterschätzung der eigenen Kompetenzen und der Folge, dass richtige Handlungen unterlassen wer-



den, obwohl sie problemlos durchgeführt und richtig gelöst werden könnten. Zum anderen bestehen ungenaue Selbsteinschätzungen aus einer Überschätzung der eigenen Kompetenzen. Die Folgen einer solchen Überschätzung können bei Aktivitäten mit einer grossen Verantwortung fatal enden (vgl. Braun, 2003, S. 1,4-5).

Durch die Konfrontation mit Risikosituationen (durch „Risikoschule Natur“) sollen Schülerinnen und Schüler lernen ihre eigenen Fähigkeiten wahrzunehmen, einzustufen und eventuelle falsche Selbsteinschätzungen zu erkennen. Transferiert auf das schulische Umfeld kann sich dies zum Beispiel durch eine bessere Einschätzung vor Prüfungen abzeichnen. Unsichere Schülerinnen oder Schüler würden durch eine bessere Einschätzung auf ihre Fähigkeiten vertrauen und ihren Handlungsspielraum bei schwierigen Aufgaben vergrössern, da sie diese als realisierbar einschätzen würden. Kinder die sich überschätzen, würden dagegen selbstkritischer mit Problemen umgehen, wenn Lern- und Verbesserungsmöglichkeiten durch die Selbsteinschätzung besser wahrgenommen werden. Eine erhöhte Lernmotivation könnte sich dadurch abzeichnen (vgl. Braun, 2003, S. 16).

6.1.2. Risikokonfrontation als primäres Bewegungsbedürfnis

Unter den nach Nickel (1999, S. 11) aufgelisteten zwölf primären Bewegungsbedürfnissen, die als Grundlage des Bewegungsunterrichts für Kinder dienen, ist der Punkt „Riskante Situationen suchen und sie mit Herzklopfen meistern“ (Nickel, 1999, S. 11) aufgeführt. Durch das Anbieten von risikobehafteten Situationen im Rahmen des Schulsportunterrichts kann gezielt diesem Bewegungsbedürfnis nachgegangen werden. Vielseitige Bewegungserfahrungen die mit dem Bewältigen von risikobehafteten Aktivitäten verbunden sind, können jedoch auch weitere primäre Bewegungsbedürfnisse abdecken. Zum Beispiel werden bei Kletterübungen die Aspekte des „Höhe erklettern und Ausschau halten“ (Nickel, 1999, S. 11) und „konzentriert und erfolgreich im Gleichgewicht bleiben“ (Nickel, 1999, S. 11) gefördert.

Die zwölf primären Bewegungsbedürfnisse nach Nickel (1999) dienen als Anhaltspunkt für Pädagoginnen und Pädagogen, damit der Bewegungsdrang der Kinder berücksichtigt wird und diesen befriedigt. Aus diesem Anhaltspunkt resultiert eine gesunde Entwicklung des Kindes. Spannende, abwechslungsreiche und kindergerechte Aktivitäten werden damit in den Unterricht miteinbezogen (vgl. Nickel, 1999, S. 11).

6.1.3. Präventive Effekte durch das Fördern der Risikokompetenz

In der risikospezifischen Literatur wird allgemein auf einen Zusammenhang von Unfallprävention und Risikokompetenz hingewiesen. Die deutlichsten Aussagen sollen im Folgenden erläutert werden:

„Wer lernt mit unsicheren Situationen umzugehen, gewinnt an Sicherheit.“ (Dordel et al., 2005, S. 73) In der ausführlichen Auseinandersetzung von Kinderunfällen im Zusammenhang mit Bewegung von Dordel und Kunz (2005) wird deutlich, wie wichtig das Lernen mit unsicheren Situationen für den Gewinn von Sicherheit ist.



„Die ausdrückliche Zielsetzung der Unfallprävention charakterisiert das Konzept zur Förderung von Risikokompetenz; hier werden die Chancen einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung genutzt, indem die Intervention sich nicht allein auf einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, sondern versucht, die verschiedenen Facetten individueller Persönlichkeit positiv zu beeinflussen. Die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Motorik und Unfallgeschehen lassen diesen Ansatz besonders Erfolg versprechend erscheinen.“ (Dordel et al, 2005, S. 92)

Die Bewältigung und Konfrontation mit angepassten Risikosituationen beinhaltet laut den Autoren ein grosses Potenzial, wenn es um Fragen der Sicherheitserziehung und Unfallverhütung geht. Durch die realistische Einschätzung von Gefahren können Kinder besser abwägen, welche Punkte einen Unfall verursachen können und wie man im Vorfeld mit potenziellen Gefahren umgehen kann. Dabei verweisen die Autoren auch auf einen engen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit einer realistischen Selbsteinschätzung (siehe Kapitel 6.1.1) und der Unfallhäufigkeit. Demnach stellt die Fähigkeit einer ausgeglichenen Selbsteinschätzung die Grundlage für einen kompetenten Umgang mit unvermeidbaren Risiken im Alltag, Sport und im Strassenverkehr dar (vgl. Dordel et al., 2005, S. 73-77).

Auch Vetter (2006) hebt mit dem Titel „Hohe Risikokompetenz ist aktiver Unfallschutz!“ die Bedeutung einer Förderung der Risikokompetenz in der Schule. Anhand der Bonner Risikostudie von Vetter, Kuhnen und Lensing-Conradi (2004) wurde aufgezeigt, dass Kinder, die anhand eines vierjährigen psychomotorischen Förderprogramms kalkulierbaren, riskanten Bewegungssituationen ausgesetzt wurden, weniger anfällig für Unfälle wurden. Die Studie wurde mit 400 Kindern aus 15 verschiedenen Schulen durchgeführt, jedoch erweisen sich die Resultate als nicht signifikant. Weitere Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass die Fähigkeiten, die zur Vermeidung von Unfällen wichtig sind, ausgeprägter sind, wenn Eltern riskante Bewegungsverhalten des Kindes akzeptieren und zulassen (vgl. Vetter, 2006, S. 42-45).

Baumann (2012) weist im praxiserprobten Lehrmittel für die Unterstufe „Mut tut gut“ darauf hin, dass das Bewältigen von angepassten Risikosituationen gekoppelt mit einer Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung zu einem Rückgang der Unfallzahlen im Alltag führen kann. Er empfiehlt, im Rahmen des Schulsports kleine (kalkulierbare) Risiken zu wagen und zu bewältigen, um für die grossen Risiken im Alltag gewappnet zu sein (vgl. Baumann, 2007, S. 1; Baumann, 2012, S. 23-24).



6.2. Natur als Mittel zur Risikokonfrontation

„Die Natur beinhaltet Regeln und Risiken und lässt all unsere Sinne daran teilhaben.“
(Louv, 2011, S. 203)

Das durch diese Auseinandersetzung erarbeitete Produkt beinhaltet die Natur als Mittel und Lernort um Risikokompetenzen zu fördern. Im Folgenden wird die Beziehung zwischen dem Risiko und der Natur aufgeführt und Aspekte aufgezeigt, warum die Natur als Mittel für die Produktumsetzung gewählt wird.

6.2.1. Originalerfahrung von Gefahren und echtes Risiko in der Natur

Ausserschulische Lernorte sind dadurch gekennzeichnet, dass sie originale Begegnungen und Erkundungen ermöglichen.

„Da Manches nur ausserhalb der Schule sicht- und erlebbar ist, ist es wichtig, ausser-schulische Lerngelegenheiten im Unterricht zugänglich zu machen und mannigfache Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Umwelt in den Unterricht zu integrieren.“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014c, S. 8)

Das Zitat aus dem Lehrplan 21 zeigt auf, dass anders als bei inszenierten Risikosituationen, wie dies zum Beispiel bei der Wagniserziehung in der Turnhalle oder sportlichen Anlagen der Fall ist, die Natur ohne eine bewusste Inszenierung der Pädagogin oder des Pädagogen von selbst Risikosituationen bietet. Diese begrenzte Möglichkeit zur Inszenierung fordert, dass Teilnehmer mit den vorhandenen Gegebenheiten zurechtzukommen und sich damit auseinandersetzen. Anspruchsvolle Aufgaben in der Natur beinhalten eine Ernsthaftigkeit und sind nicht künstlich herbeigezogen. Laut Heckmair und Michl (2012, S. 41) benutzte schon Kurt Hahn, Vorgründer der Erlebnispädagogik die Ernsthaftigkeit der Natur als wichtiges Handlungsfeld seiner Outward Bound Schulen. Dabei beinhaltet die Natur von sich aus echte Gefahrenquellen, deren Aufforderungscharakter es ist, umgangen, gemeistert oder optimiert zu werden (vgl. Hebbel et al., 2003, S. 111-115).

6.2.2. Vielschichtigkeit der Natur

Larcher und Würtl (2007, S. 109-115) beschreiben die Merkmale der Natur im Zusammenhang mit Risiko, dass durch die natürliche Umgebung automatisch eine vielschichtige Begegnung mit dem Risiko stattfindet. Jede Situation, zum Beispiel ein Baumstamm der über einem Bach liegt, eine steil abfallende Wiese oder ein Untergrund der rutschig, uneben oder hart ist, verlangt, dass eine erneute Wahrnehmung und Beurteilung erfolgt. Die Natur fördert laut den Autoren die Eigeninitiative und Eigenständigkeit und gibt keine einheitlichen Lösungen von Problemen bekannt. Jedes natürliche Hindernis unterliegt dabei einer situationsangepassten und den individuellen Voraussetzungen entsprechende Lösung. Das komplexe System der Natur fordert auf, Situationen immer wieder neu zu beurteilen, indem diese aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert werden. Ein gleiches Hindernis kann dadurch je nach Witte-



rung, ob trocken oder nass, ein tieferes oder höheres Gefahrenpotential aufweisen. (vgl. Larcher et al., 2007, S. 109-115). Im Gegensatz zu etwa gleichbleibenden Risikosituationen, die in der Turnhalle stattfinden, sind Risikokonfrontationen in der Natur komplexer, offener und mehrdeutiger. Kinder erkennen diese besondere Vielfältigkeit in der Natur und gleichzeitig die Vielfältigkeit des Risikos (vgl. Neumann, 2011, S. 9-15).

6.2.3. weniger Risikoerfahrungen durch die Abnahme von Naturbegegnungen

„Erfahrungen und Erlebnisse, auch solche, die mit einem gewissen körperlichen Risiko verbunden sind, schrumpfen auf die Grösse einer Fernsehbiröhre zusammen – oder eines Flachbildschirms.“ (Louv, 2011, S. 90)

Laut Louv (2011) nahm die Beziehung von Kindern und Jugendlichen zur natürlichen Lebenswelt in den letzten zwei Jahrzehnten drastisch ab. Dabei blieb nicht nur die Aneignung von Wissen über die Natur aus, sondern auch die am eigenen Leib gemachte Erfahrung in und mit der Natur. Dies scheint vor allem bei industrialisierten Ländern mit einem höheren Lebensstandard der Fall zu sein. Neben der vermehrten Zeit, die Kinder vor den Bildschirmen verbringen, spielen eine naturarme Umgebung, Eltern, Schulen und Organisationen eine wichtige Rolle in dieser Distanzierung. Unmittelbare Naturerfahrungen werden sogar gemieden, weil sie für die Verantwortlichen Gefahr und Bedrohung bedeuten können. Eltern lassen zum Beispiel ihre Kinder nicht alleine im Wald spielen oder fahren die Kinder direkt zur Schule, um mögliche Gefahren aus dem Weg zu räumen (vgl. Louv, 2011, S. 13, 16-17, 25-30; Hüther, 2013, S. 71-88). Louv (2011) geht soweit, dass er den ausbleibenden Kontakt zur Natur dafür verantwortlich macht, dass Kinder von heute vermehrt Störungen wie Aufmerksamkeitsprobleme und ein höheres Mass an körperlichen und emotionalen Erkrankungen aufweisen. Diese Störungen sammelt er unter dem Begriff *Nature-Defizit-Disorder* (Natur-Defizit-Störung). Das einzige Mittel gegen diese Natur-Defizit-Störung zeigt sich in der Rückkehr zur Natur (vgl. Louv, 2011, S. 55-56).

Auch Einwanger (2014) weist darauf hin, dass die Vermeidung von Gefahr und das Fernbleiben der Natur einen Negativeffekt darstellen. Er erläutert, dass in natürlichen Räumen im Unterschied zu geschlossenen Räumen weniger Unfälle passieren. Eine mögliche Ursache für diesen Befund ist, dass durch das Spielen in der Natur Aufmerksamkeit, Konzentration, Achtsamkeit und selbstverantwortliches Verhalten eigenständig gefordert werden. Durch die Distanzierung der Natur gehen wichtige Lernmomente, die Risiko beinhalten, verloren (vgl. Einwanger, 2014, S. 33-34).

Scholz (2005, S. 24) erläutert, dass durch die eingeschränkte Begegnung mit der Natur die Möglichkeit zum Erlebnis, Wagnis, Risiko und Abenteuer verloren geht.

„Risikoschule Natur“ soll an diesen Defiziten ansetzen und eine Rückkehr zur Natur und gleichzeitig eine Konfrontation mit dem Risiko zulassen.



6.3. Kompetenzabdeckung durch „Risikoschule Natur“ im Lehrplan 21

In diesem Abschnitt wird untersucht, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwartungen des Lehrplans 21 durch das Projekt „Risikoschule Natur“ gefördert werden. Um diese Fragestellung zu beantworten, wird der neue Lehrplan 21 analysiert und auf Ziele untersucht, die mit Risikokonfrontationen und der Naturbegegnungen verfolgt werden können. Dabei wird der Fokus spezifisch auf den 2. Zyklus gerichtet.

Der Lehrplan 21 orientiert sich vor allem an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler sollen das Wissen, das sie in der Schule erwerben, erfolgreich (auf andere Situationen) anwenden können (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a, S. 3-4). Die spezifischen fachlichen Kompetenzen im Bezug zu dem Projekt „Risikoschule Natur“ befinden sich vor allem in den Bereichen „Bewegung und Sport“ und „Natur, Mensch, Gesellschaft“ und werden im Folgenden genauer untersucht.

6.3.1. Fachbereich: Bewegung und Sport

Durch den Aufenthalt in der Natur und der Begegnung von anspruchsvollen Bewegungsaufgaben können diverse Kompetenzen im Bereich „Bewegung und Sport“ abgedeckt werden. Zum Beispiel fördert ein Baumstamm, der eine Brücke über dem Fluss darstellt, die Kompetenzen des Balancierens. Oder das Bouldern an einem Felsen berücksichtigt die Kompetenzen des Kletterns und Stützens (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014b, S. 1-12). Die Risikokonfrontation und Naturbegegnung treffen jedoch speziell auf die unten aufgeführten Kompetenzbereiche zu und finden sich in nahezu allen Aktivitäten, die das Produkt beinhaltet, wieder:

Tabelle 2: Durch „Risikoschule Natur“ geförderte Kompetenzen im Fachbereich Sport (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014b, S. 15, 25-26; modifiziert durch F.J.)

Wagnis und Verantwortung:

Die Schülerinnen und Schüler...

- können Wagnissituationen wahrnehmen und Emotionen benennen (z.B. Freude, Angst).
- können Wagnissituationen unter Anleitung reflektieren (z.B. Risiko einschätzen).
- können sich in Wagnissituationen realistisch einschätzen.
- können in Wagnissituationen verantwortungsbewusst handeln.

Sicherheit und Verantwortung:

Die Schülerinnen und Schüler...

- können sich bei unterschiedlicher Witterung und Bodenbeschaffenheit sicher in der Natur bewegen.
- können Gefahrensituationen erkennen (z.B. Kuppen, Kreuzungen, andere Personen).



- können ihr Leistungsvermögen realistisch einschätzen und kennen die Bedeutung der Schutzausrüstung.
- können Gefahrensituationen beurteilen und angepasst handeln.
- können Strategien anwenden, um Gefahrensituationen zu vermeiden und wissen, wie sie im Notfall handeln.
- können der Natur, den anderen und sich selbst gegenüber verantwortungsbewusst handeln.

Vor allem der Kompetenzbereich „Wagen und verantworten“ bezieht sich konkret auf Risikokonfrontationen. Dabei wird darauf abgezielt, „die Handlungs- und Risikokompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erweitern, Vertrauen aufzubauen, Entscheidungen aufgrund einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung zu treffen sowie die eigenen Grenzen kennenzulernen und zu erweitern“ (Böttcher, o.J., S. 1). Durch das Beurteilen und Analysieren von Risikosituationen lernen Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen, Gefahrensituationen zu erkennen. Dies kann auf den Kompetenzbereich „Gleiten, Rollen, Fahren“ und „Bewegung an Geräten“ übertragen werden.

6.3.2. Fachbereich: Natur, Mensch, Gesellschaft

Ähnlich wie im Fachbereich „Bewegung und Sport“ deckt die Naturbegegnung durch „Risikoschule Natur“ vielfältige spezifische Kompetenzen im Fachbereich NMG durch die Naturbegegnung ab. Im Folgenden sollen die treffendsten erläutert werden:

Tabelle 3: Durch „Risikoschule Natur“ geförderte Kompetenzen im Fachbereich NMG (vgl. Deutscher Schweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014c, S. 25, 38-39; modifiziert durch F.J.)

Gesundheit und Wohlbefinden:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können sich vor Gefahren schützen und kennen entsprechende Schutzmassnahmen (z.B. im Strassenverkehr, bei Gewalt in der Schule, bei handwerklichen Arbeiten).

Naturereignisse und Naturgefahren:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können Schutz- und Verhaltensregeln im Zusammenhang mit Naturereignissen einordnen, einschätzen und in entsprechenden Situationen anwenden (Verhaltensregeln bei Gewittern, beim Baden, Skifahren, unterwegs in den Bergen).

Das Produkt „Risikoschule Natur“ soll unterschiedliche Begebenheiten (Wetter, Untergrund, Umfeld, etc.) einer Situation und der daraus resultierenden neuen Risikoeinschätzung als Konsequenz thematisieren und fördern. Durch diese Thematisierung kann vor allem der Kompetenzbereich der Naturereignisse und Naturgefahren im Lehrplan 21 abgedeckt werden.



6.3.3. Überfachliche Kompetenzen

Laut dem neuen Lehrplan 21 hat die Förderung überfachlicher Kompetenzen einen festen und bedeutsamen Platz in der täglichen Unterrichtsarbeit. Durch die Auseinandersetzung mit den oben erwähnten Fachkompetenzen wird gleichzeitig überfachliches Methoden- und Strategiewissen erworben, „das sich auf neue Lernzusammenhänge und Anforderungen übertragen lässt.“ (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a, S. 22). Überfachliche Kompetenzen sind für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral und tragen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bei (vgl. Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a, S. 29). Anhand des Sportunterrichts ergeben sich viele Wege diese überfachlichen Kompetenzen zu fördern.

„Der Fachbereich Bewegung und Sport leistet einen Beitrag zur Reflexion und realistischen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit [...] Die Schülerinnen und Schüler werden sich der Entwicklungsmöglichkeiten ihres Körpers bewusst und erhöhen ihr Selbstvertrauen durch sportliche Erfolgserlebnisse.“ (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014b, S. 1)

Der Hauptfokus des Projekts „Risikoschule Natur“ liegt in der Förderung dieser überfachlichen Kompetenzen. Durch das Vorbesprechen, Bearbeiten und Reflektieren von Risikosituationen in der Natur sollen Schülerinnen und Schüler vielfältige überfachliche Kompetenzen erwerben und erweitern. Diese lassen sich in personale, soziale und methodische Kompetenzen unterteilen (vgl. Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a, S. 13-16). Im Folgenden werden die für das Lehrmittel „Risikoschule Natur“ relevanten Kompetenzen dargestellt:

Tabelle 4: Durch „Risikoschule Natur“ geförderte personale, soziale und methodische Kompetenzen (vgl. Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a, S. 14-16; modifiziert durch F.J.)

Personale Kompetenzen:

Selbstreflexion:

Die Schülerinnen und Schüler...

- können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.
- können Fehler analysieren und über alternative Lösungen nachdenken.
- können eigene Einschätzungen und Beurteilungen mit solchen von aussen vergleichen und Schlüsse ziehen.
- können aus Selbst- und Fremdeinschätzungen gewonnene Schlüsse umsetzen.

Selbständigkeit:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- können sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden.
- können Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen.
- können Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernis-



sen zu Ende zu führen.

Soziale Kompetenzen

Dialog- und Kooperationsfähigkeit:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen.

Konfliktfähigkeit:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt.

Methodische Kompetenzen

Sprachfähigkeit:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können unterschiedliche Sachverhalte sprachlich ausdrücken und sich dabei anderen verständlich machen.

Aufgaben/Probleme lösen:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- die Aufgaben- und Problemstellung sichten und verstehen und fragen bei Bedarf nach.
- einschätzen wie schwer oder leicht ihnen die Aufgaben/Problemlösungen fallen werden.
- bekannte Muster hinter der Aufgabe/dem Problem erkennen und daraus einen Lösungsweg ableiten.
- Ziele für die Aufgaben und Problemlösungen setzen und Umsetzungsschritte planen.



6.4. Pädagogischer Umgang mit Risiken laut Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer

„Der altersgemässe Umgang mit Gefahren und Risiken gehört zu einer normalen Entwicklung des Menschen. Er bildet wichtige körperliche und geistige Kräfte, baut natürliche Aggressionen ab und fördert die angemessene Einschätzung anforderungsreicher Situationen. Lebensnaher Unterricht baut den Umgang mit Gefahren und Risiken sorgfältig und altersgemäss auf und leistet damit einen wesentlichen Teil zu einer ganzheitlichen Erziehung. Die Hinführung zur Gefahreneinschätzung ist die beste Schadenprävention. Überbehütung, Gefahrenverdrängung und Ängstlichkeit hingegen verhindern lebenswichtige Erfahrungen und begünstigen das Unfallgeschehen.“ (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, o.J., S. 2)

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, weist der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (o.J.) im Merkblatt „Verantwortlichkeit und Haftpflicht für Lehrpersonen“ darauf hin, dass ein angepasster Umgang mit Risiko im Unterricht essentiell ist und das Risiko in der Schule nicht gemieden sondern thematisiert werden soll. Dieses Prinzip der Risikooptimierung spiegelt sich in den in Kapitel 4 behandelten Konzepten und Modellen wieder und fliesst in die Ausarbeitung des Produktes „Risikoschule Natur“ ein.

Des Weiteren enthält das Merkblatt verschiedene Empfehlungen, wie mit Risiko im pädagogischen Sinne umgegangen werden soll. Folgende Weisungen vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (o.J.) sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden:

- „ - Das Thema «Umgang mit Gefahren und Risiken» mit den Kindern und allen an der Erziehung Beteiligten regelmässig besprechen.
- Das Schulzimmer regelmässig verlassen, um auch in diesem Bereich praxisnah zu üben.
- Altersgemässe und entwicklungsgemässe Anweisungen geben.“ (S. 2)

Gleichzeitig weist das Merkblatt auf die Erfüllung der Verantwortlichkeit und Obhutspflicht für Lehrpersonen hin, die im Rahmen von risikoreichen Situationen in der Schule dennoch eingehalten werden sollen.



7. Einbettung der theoretischen Grundlagen in das Produkt

In diesem Kapitel wird der Transfer zwischen der im Vorfeld behandelten Theorie und der praktischen Umsetzung aufgezeigt.

Gestützt auf den in den vorhergehenden Kapiteln ausgearbeiteten theoretischen Grundlagen werden die Hauptkriterien für das Produkt „Risikoschule Natur“ dargelegt. Diese Kriterien sollen direkt in die Umsetzung des Produktes fließen.

Wesentlich für ein erfolgreiches Produkt sind ein sinnvoll gegliederter Aufbau und ein ansprechendes Layout. In den beiden Unterkapiteln „Layout“ und „Aufbau“ wird erklärt, mit welchem Hintergrund diese bestimmte Form im Produkt gewählt wird und welchen Zweck das Layout und der Aufbau erfüllen.

Durch die im Produkt enthaltene Unterteilung von spezifischen, risikobezogenen und risikoartenübergreifenden Aktivitäten wird das Produkt in zwei Teile gegliedert. Der Teil „Risikoschule Natur“ bezieht sich auf beschriebene Situationen, die eine Schulklasse durch das Produkt in der Natur antreffen kann. Der zweite Teil, das „Risiko-Analyse-Tool“, soll in einer beliebigen Situation angewendet werden können. Die Erklärungen in diesem Kapitel beziehen sich, falls nicht speziell erwähnt, auf jeweils beide Teile des Produkts.

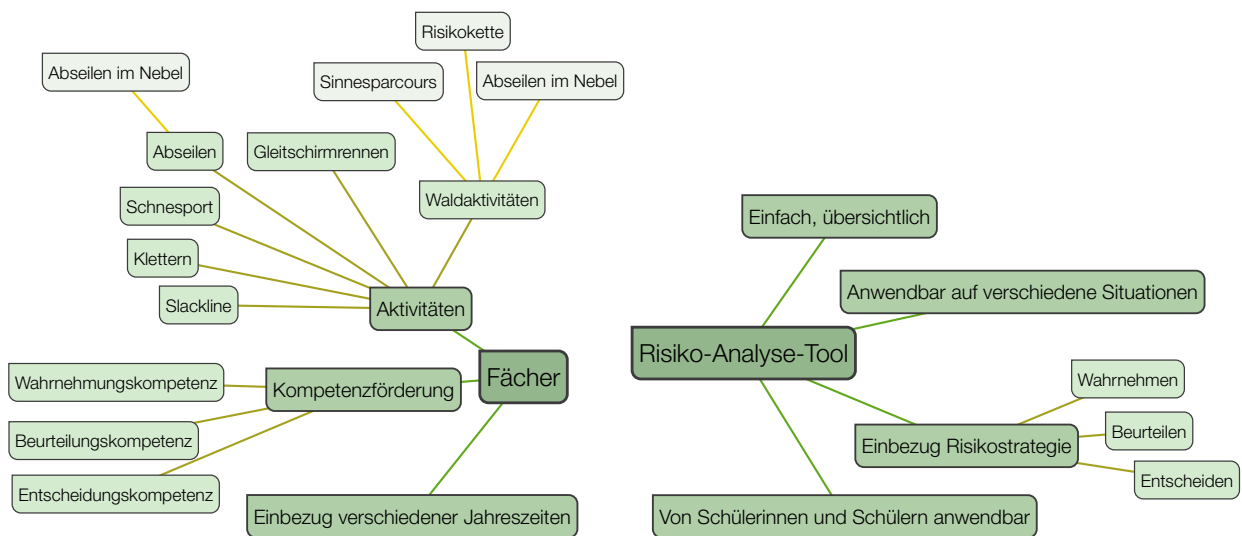


Abbildung 7: Zweiteilige Unterteilung im Produkt (F.J., 2016)



7.1. Hauptkriterien

7.1.1. Förderung der Risikokompetenz und der überfachlichen Kompetenzen

Die Aufgaben im Produkt „Risikoschule Natur“ sind herausfordernd und ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen Kompetenzzuwachs im überfachlichen Bereich. Fachliche Kompetenzen werden durch die Aktivitäten geschult, jedoch nicht explizit in jeder Aktivität erwähnt. Folgende Grundsätze und Vorgehen der Risikopädagogik ermöglichen diesen Kompetenzzuwachs:

- Das Säulenmodell der Risikooptimierung nach Einwanger (2007a, S. 232; Kapitel 5.4.2) bildet die Grundlage der Übungen und des Produktes. Die Schülerinnen und Schüler erweitern anhand der einzelnen Übungen ihre Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungskompetenzen.
- Durch Problemlöseaufgaben wie es in der Erlebnispädagogik angewendet wird, stehen die Schülerinnen und Schüler selbst im Zentrum der Aufgabenbewältigung. Eigenverantwortetes Handeln und die Motivation werden dadurch begünstigt (vgl. Heckmair et al., 2012, S. 62-66; Michl, 2015, S. 50 – 56; Kapitel 5.2).
- Anhand einer Reflexion des Erlebten, wie es in der Erlebnispädagogik (vgl. Michl, 2015, S. 43; Kapitel 5.2.2) oder in der im Schulsport Wagniserziehung (vgl. Neumann, 2011, S. 19-22; Kapitel 5.1.2) gehandhabt wird, vollbringen die Schülerinnen und Schüler Transferleistungen. Die bewältigte Risikokonfrontation wird dadurch gefestigt und für Alltagshandlungen mit offener Ausgangslage übertragbar gemacht.
- Das „Risiko-Analyse-Tool“ zeigt, gestützt auf das Entscheidungsschema „Stop or Go“ von Larcher und Würtl (2007, S. 109 – 116), das Vorgehen der Risikooptimierung auf. Ähnlich wie die vorgestellte Karte werden dabei die einzelnen Risikofaktoren analysiert und in die Risikobeurteilung einer Situation fließen.

7.1.2. Zyklus 2 als Zielstufe

Der Inhalt, die Form, die Aktivität und die Kompetenzerwartungen des Lehrmittels richten sich direkt an die Zielstufe des 2. Zyklus (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a).

Der Fächer „Risikoschule Natur“ wird von der Lehrperson genutzt und beinhaltet didaktische Informationen zur Durchführung der Aktivität. Das „Risiko-Analyse-Tool“, das direkt von den Schülerinnen und Schülern bedient wird, ist in einer altersgemässen Sprache geschrieben und für die Kinder leicht verständlich. Die Handhabung des Tools ist unkompliziert und ohne Probleme anwendbar.

7.1.3. Schulung an typischen Originalbegegnungen in der Natur

Die im Fächer vorgestellten Übungen zur Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz werden durch typische Originalbegegnungen in der Natur um-



gesetzt. Dabei soll die Pädagogin oder der Pädagoge die besonderen Gegebenheiten für die Durchführung der Übung leicht auffinden können, anstatt diese durch einen erhöhten Aufwand zu suchen zu müssen. Der Handlungsspielraum der Lehrperson wird durch die Beschreibung der Gegebenheiten im Lehrmittel nicht eingeschränkt, sondern erweitert. Dies stellt eine Herausforderung dar, da einerseits zur Gewährleistung der Sicherheit möglichst genaue Beschreibungen der Übungen notwendig sind, die Natur andererseits durch ihre Vielschichtigkeit nie die gleiche Gegebenheit aufweisen kann (vgl. Larcher et al, 2007, S. 109; Kapitel 6.2.2). Das Lehrmittel berücksichtigt diese zwei Seiten und weist eine richtige Balance zwischen diesen Polen auf.

Das beigefügte „Risiko-Analyse-Tool“ kann in beliebigen Situationen in der Natur verwendet werden und enthält keine Einschränkungen bezüglich der Gegebenheiten, die für die Durchführung relevant sind.

7.1.4. Anforderungen an die Lehrperson, der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Ausrüstung

Die vorgestellten Übungen sind mit einfachen Mitteln und für Lehrpersonen und Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Vorkenntnisse in den jeweiligen Bereichen umsetzbar. Dennoch werden vereinzelte Übungen enthalten sein, die den Bezug einer Fachperson (Kletterinstructorin, Kletterinstructor) oder eine bestimmte Ausbildung der Lehrperson (Rettungsschwimmerin, Rettungsschwimmer) erfordern und dessen Materialbeschaffung mit einem Aufwand verbunden ist. Diese Übungen werden aufgeführt, da sie aus der Sicht des Autors für die Thematisierung von Risiko einen exemplarischen Wert beinhalten.

7.1.5. Risikoartenübergreifende Förderung

Neben der Bearbeitung von spezifischen Risikosituationen, die im Fächer vorgestellt werden, ist ein risikoartenübergreifendes Werkzeug im Lehrmittel enthalten. Dieses Tool lässt sich durch die besondere Gestaltung auf verschiedene Risikosituationen anwenden. Die wesentlichsten Punkte der Risikooptimierung nach Einwanger (2007a, S. 232; Kapitel 5.4.2) werden dabei aufgezeigt.

7.1.6. Einbezug aller Jahreszeiten

Das Lehrmittel ist über das ganze Jahr verwendbar. Es werden Übungen vorgestellt, die eine bestimmte Eigenschaft der Jahreszeit voraussetzen, aber auch Aktivitäten, die über das ganze Jahr umsetzbar sind. Die Jahreszeit, in der die Übung durchführbar ist, wird durch ein Zeichen auf jeder Übungskarte symbolisiert.

7.1.7. Gewährleistung der Obhutspflicht und Verantwortlichkeit von Lehrpersonen

Das Produkt ermöglicht die Konfrontation mit gefahrenbehafteten Situationen und erfüllt gleichzeitig die Verantwortlichkeit einer Lehrperson gegenüber der Schule und den Eltern. Da sich diese zwei Aspekte widersprechen, ist es wichtig, eine Balance zwischen zu wenig und zu viel Risiko zu finden. Bei der Ausarbeitung der Aktivitäten dient das



Lernmodell der Erlebnispädagogik (vgl. Michl, 2015, S. 40-41; Kapitel 5.2.2) dazu, beide Faktoren zu erfüllen. Die Teilnehmer befinden sich mit diesem Lernmodell in einer subjektiven Risikozone bei der Ausübung der Aktivität. Aus Sicht der Pädagogin und des Pädagogen finden die Aktivitäten jedoch in der Komfortzone statt.

Zudem berücksichtigt das Produkt die Grundsätze aus dem LCH-Merkblatt im Umgang mit Risikosituationen und erhöht damit auch die rechtliche Sicherheit der Durchführung (vgl. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, o.J., S. 3)

Trotz der Berücksichtigung dieser Elemente liegt der Entscheid für die Durchführung einer Aktivität bei der Pädagogin oder bei dem Pädagogen. Ein Haftungsausschluss ist folglich im Lehrmittel integriert.

7.2. Layout und Gestaltung

Beide Produktteile weisen eine einheitliche Gestaltung und ein ansprechendes Layout auf. Folgende Merkmale werden in die Gestaltung des Produktes mit einbezogen und sorgen für einen grossen Wiedererkennungswert:

Logo:

Das Produkt ist durch ein Logo, das den Bezug zur Natur und zum Risiko darstellt, geprägt.

Farbgestaltung:

Eine einheitliche Farbkombination spiegelt das Thema des Produktes wieder. Dabei soll die Farbe Grün Bezug zur Natur und Orange den Bezug zur Aufmerksamkeit symbolisieren.

Symbole:

Verschiedene Symbole dienen als Stütze zur Erhaltung des Überblicks.

- Die Kompetenzsymbole zeigen an, welche Kompetenzen (Wahrnehmen, Beurteilen oder Entscheiden) mit der entsprechenden Aktivität gefördert werden.
- Die Elementsymbole verweisen auf die verschiedenen Gegebenheiten (Wald, Wiese, Wasser, Fels), die für die Durchführung der Übung vorausgesetzt werden.
- Die Jahressymbole verweisen auf die Jahreszeit, in welcher die Aktivität stattfinden kann.

Format:

Die Lehrmittelteile werden vor allem ausserhalb des Schulzimmers und bei jeder Witterung Verwendung finden. Dies setzt voraus, dass beide Teile handlich und robust gestaltet werden. Pro Fächer sind jeweils fünf Risiko-Analyse-Werkzeuge beigelegt, damit die Lehrperson diese den einzelnen Kleingruppen verteilen kann.



7.3. Aufbau

Folgendes Verzeichnis sorgt für einen logischen Aufbau des Lehrmittels und erzeugt einen roten Faden:

Einleitende Seiten:

- Vorwort
- Zielsetzung des Lehrmittels
- Überfachliche Kompetenzabdeckung mit dem Lehrplan 21
- Prinzipien des Lehrmittels
- Handhabung des Lehrmittels
- Methodisch-didaktische Hinweise
- Haftungsausschluss

Aktivitäten

- Übungen zur Wahrnehmungskompetenz
- Übungen zur Beurteilungskompetenz
- Übungen zur Entscheidungskompetenz

Risiko-Analyse-Tool

Jede Aktivität gestaltet sich dabei wiederholend nach dem gleichen Aufbau. Im Randbereich weisen die Symbole auf die geförderten Kompetenzen, die vorausgesetzten Gegebenheit und die ideale Jahreszeit hin. Mit einer Skizze und einem Kurzbeschreibung wird die Aktivität umschrieben und die Voraussetzungen dafür aufgezeigt. Anhand der Absicht, soll ersichtlich werden, welche Kompetenzen mit der vorgeschlagenen Übung angesprochen werden. Im unteren Teil der Vorderseite werden die Bedingungen des Geländes und des Umfelds aufgezeigt, um die Übung durchzuführen. Auf der Rückseite finden sich Hinweise zum Material, zur Ausrüstung und zu Begleitpersonen oder Experten für die Aktivität. Das methodisch-didaktische Vorgehen wird am Schluss der Aktivitätskarte aufgezeigt.



8. Diskussion

8.1. Zusammenfassung

Im Hauptteil der literarisch gestützten Arbeit wurden verschiedene Beispiele und Konzepte aufgezeigt, wie im pädagogischen Bereich das Thema Risiko behandelt werden kann. Anschliessend wurden die Vorteile der Konfrontation mit dem Risiko für Kinder ausgearbeitet. Aus den gewonnenen Erkenntnissen entstand ein Produkt mit elf exemplarischen Aktivitäten und einem Risiko-Analyse-Tool. Das Produkt zeigt Möglichkeiten auf, wie die Thematik des Risikos in den Schulunterricht und in die Kindererziehung integriert werden kann.

8.1.1. Rückbezug zu den Fragestellungen

Die einleitenden Fragestellungen gestalteten den Rahmen für die literarische Auseinandersetzung und das Produkt. Folgend werden diese aufgegriffen und deren Beantwortung wird zusammenfassend aufgezeigt.

Die Kernfrage dieser Arbeit lautet:

Welche Merkmale und Eigenschaften soll ein Lehrmittel/Fächer mit exemplarischen Beispielen aufweisen, um Schülerinnen und Schülern im Mittelstufenalter Risikokompetenzen in einer natürlichen Umgebung zu lehren?

Eine konkrete Beantwortung dieser Frage findet sich in der praktischen Umsetzung „Risikoschule Natur“. Das Produkt integriert die im Kapitel 5 ausgearbeiteten Konzepte und Beispiele wie sich die allgemeine Pädagogik dem Thema Risiko widmet. Aufgrund dieser Erkenntnisse wurden im Kapitel 7 die für die Umsetzung wichtigsten Merkmale zusammengefasst. Dabei wurde berücksichtigt, welche Modelle sich in die Schulpraxis übertragen lassen und welche dafür eher ungeeignet sind.

Dabei lieferte das im Kapitel 5.4.1 aufgegriffene Entscheidungsschema der Lawinenbeurteilung nach Larcher und Würtel (2007) wertvolle Ideen für die Umsetzung der Risikothematik in der Schule. Für die Entwicklung des Risiko-Analyse-Tools im Produkt wurde die „Stop-or-Go“ Karte der Lawinenkunde als Grundmodell verwendet.

Als weiteres Grundprinzip diente das praxiserprobte Drei-Säulen-Modell nach Ein-wanger (2007a), das im Kapitel 5.4.2. aufgegriffen wurde. Es lässt sich nicht bloss auf spezifische Tätigkeiten anwenden, sondern kann auf beliebige Aktivitäten übertragen werden, was für die Umsetzung des Produkts entscheidend war. Jede Aktivitätskarte, die das Produkt beinhaltet, zeigt an, welche von diesen drei Teilkompetenzen mit der Übung gefördert werden.

Mit Hilfe der erlebnispädagogischen Theorien von Heckmair und Michl (2012) und Michl (2015) im Kapitel 5.2 lässt sich beantworten, wie sich die gemachten Erfahrungen in den Alltag transferieren lassen. Die Antwort findet sich dabei in der angeleiteten Reflexion des Erlebten. Alle Übungen im Produkt weisen Ratschläge oder Leitfragen auf, wie



eine angeleitete Reflexion mit dem einzelnen Kind, in der ganzen Gruppe, oder Kleingruppe stattfinden kann.

Die aus der Hauptfrage entstandene erste Teilfrage lautet:

Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwartungen des Lehrplans 21 können durch die Auseinandersetzung mit Risiko in der Schule gefördert werden?

Die Beantwortung dieser Frage findet sich im Kapitel 6.3. Durch den Einbezug des Lehrplans 21 gewinnt die Arbeit an Aktualität und für die Umsetzung in der Regelklasse einen hohen Stellenwert. Die Auswahl für die Kompetenzabdeckung wurde dabei breit gestreut. Es wurde nach verwandten Begriffen der Naturbegegnung und dem Risiko gesucht. Vor allem der Punkt „etwas wagen und verantworten“ und die überfachlichen Kompetenzen weisen viele Parallelen zur Risikothematik auf. Im Produkt wurden die Kompetenzen auf das Wichtigste reduziert und im einleitenden Teil aufgelistet.

Die zweite Unterfrage lautet:

Welche positiven Effekte kann das Thematisieren von Risiko in der Schule bei Schülerinnen und Schülern erzeugen? / Warum soll Risiko thematisiert werden?

Im Kapitel 6 finden sich die aus der Sicht des Autors bedeutendsten Vorteile der Thematisierung von Risiko in der Schule. Der Einbezug von Risikosituationen scheint für viele ein unbedeutendes oder unerforschtes Feld in der Pädagogik darzustellen. Umso wichtiger ist es, grundlegende Punkte, die für die gesunde Entwicklung des Kindes sprechen, aufzulisten. Dabei wurde aus einer Vielzahl von Argumenten, die für das Thematisieren von Risiko sprechen, ausgewählt.

Die Förderung einer gesunden Selbsteinschätzung spielt dabei eine zentrale Rolle. Durch eine bessere Selbsteinschätzung erweitern Kinder den eigenen Handlungsspielraum. Das persönliche Hauptziel dieser Arbeit ist es, Kindern nicht bloss vorsichtiges Handeln durch die im Kapitel 6.1.3 erwähnten präventiven Effekten beizubringen, sondern auch den Mut sich für Situationen mit ungewissem Ausgang zu entscheiden. Durch das Kapitel „Bewusstmachung und Stärkung der eigenen Selbsteinschätzung“ wird dieses Ziel hervorgehoben und begründet.

Zusätzlich legt das im Kapitel 6.4 behandelte „LCH – Merkblatt“ des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (o.J.) sehr deutlich dar, dass die Sensibilisierung von Risiko zum Berufsauftrag einer Lehrperson gehört.

Die dritte Unterfrage lautet:

Warum sollen Risikosituationen anhand der Natur thematisiert werden?

Die Begegnung mit der Natur beinhaltet vielzählige Vorteile für den Menschen (vgl. Louv, 2011, S. 1ff.). Die im Kapitel 6.2 erwähnten Gründe richten sich direkt an Erfahrungen in der Natur mit dem Bezug zum Risiko und beantworten die oben aufgeführte Frage. Da-



bei begründet die Vielfältigkeit und die Originalerfahrung der Natur, warum Risikosensibilisierung nicht in geschlossenen Räumen, sondern draussen stattfinden soll.

Die vierte und letzte Unterfrage lautet:

Wie können Kinder zur Einschätzung von risikoreichen Situationen (Risikosensibilisierung) geschult werden? Wie kann eine Wagnis- oder Risikosituation in der Schule umgesetzt werden?

Auch hier findet sich die konkrete Beantwortung in dem Produkt selbst, das anhand von verschiedenen Übungen beispielhaft aufzeigt, wie eine solche Schulung stattfinden kann. Im theoretischen Teil wird mit Hilfe des im Kapitel 5.2 erwähnten erlebnispädagogischen Lernmodells nach Michl (2015) aufgezeigt, wie Kinder Risikosituationen auffinden können, ohne dass die erwachsene Aufsichtsperson dabei ihre Verantwortlichkeit verletzt. Ohne dieses Modell könnte eine Risikoaktivität für die Schule nicht im sicheren Rahmen stattfinden und die praktischen Umsetzungsbeispiele im Produkt wären für Lehrpersonen unbrauchbar.

Weitere Erkenntnisse lieferte in diesem Bereich die Wagniserziehung und die Definition des „dosierten“ Risikos nach Neumann (2011, 2003a; Kapitel 5.1).

8.2. Vorgehen

Der theoretische und praktische Teil dieser Arbeit wurde in Teilschritten erarbeitet. Vor der schriftlichen Arbeit wurde im fachwissenschaftlichen Bereich der Erlebnispädagogik, der Wagniserziehung und der Risikokompetenz nach treffenden Konzepten und Publikationen recherchiert. Verschiedene Theorien wurden miteinander verglichen und die aussagekräftigsten für die Erarbeitung der theoretischen Begründung bereitgestellt.

Die Definition der Begriffe stellte die Grundlage für die weitere Ausarbeitung des Themas dar. Dabei erwies sich eine genaue Definitionsbestimmung als schwierig, da die Begriffsdefinitionen von verschiedenen Autoren zum Teil beliebig verwendet werden. Nach der schriftlichen Erarbeitung des Kapitels 6 wurden die Grundlagen für die Produktumsetzung aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse im Kapitel 7 aufgelistet und der Weg für die praktische Umsetzung geebnet.

Die praktische Erarbeitung des Produktes begann mit dem Skizzieren von verschiedenen Broschüren, um den Rahmen für die einzelnen Aktivitäten zu gestalten. Danach wurden die Ideen für die Übungen und das Risiko-Analyse-Tool gesammelt und festgehalten. Diese wurden entweder frei erfunden oder teilweise von anderen Lehrmitteln übernommen. Mit der Zusammenführung der Übungen, des einleitenden Teils, der Gestaltung, dem Layout und dem Design wurde die praktische Arbeit abgeschlossen.

Auf der Grundlage des Produkts und der im Vorfeld erarbeiteten theoretischen Auseinandersetzung wurde die Diskussion erarbeitet.



8.3. Resultat

Das Ergebnis des Produkts „Risikoschule Natur“ lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Förderung der Risikokompetenz ist das Hauptziel: Die Teilkompetenzen (Wahrnehmungs-, Beurteilungs-, und Entscheidungskompetenzen) werden durch die einzelnen Aktivitäten eingeübt und erweitert.
- Die Übungen finden in einer natürlichen Umgebung statt.
- Das Risiko-Analyse-Tool lässt sich in beliebigen Situationen anwenden.
- Durch die Reflexionsbeispiele und Leitfragen wird der Transfer in den Alltag belegt.
- Die Aktivitäten sind für Kinder zwischen acht und dreizehn Jahren konzipiert.
- Die Leser werden in die Thematik des Risikos und dessen Umgang eingeführt.
- Das Layout und Design ist übersichtlich und ansprechend.
- Das Format ist handlich und robust.



Abbildung 8: Erstes Exemplar von „Risikoschule Natur“ (F.J., 2016)

8.3.1. Vergleich des Produkts

Das Produkt „Risikoschule Natur“ soll an dieser Stelle mit fachähnlichen Konzepten und Lehrmitteln verglichen werden. Ein exemplarisches Beispiel dafür bietet das Lehrmittel „Mut tut Gut“ von Baumann (2012).



8.3.1.4. Exemplarischer Vergleich mit „Mut Tut Gut“

Im Fokus des Lehrmittels „Mut tut Gut“ von Baumann (2012) steht „Selbsttätigkeit, Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, realistische Selbsteinschätzung und Eigenverantwortung, Verbesserung der Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Rücksichtnahme, Erweiterung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Baumann, 2012, S. 10). Viele der genannten Prinzipien des Lehrmittels „Mut tut gut“ spiegeln sich in denen des Produkts „Risikoschule Natur“ wider. Besonders die Ausrichtung an einer realistischen Selbsteinschätzung und dem Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen weist bei beiden Lehrmitteln Parallelen auf. Dennoch zeigen die Lehrmittel inhaltliche Unterschiede auf, die schlussendlich ein anderes Zielpublikum ansprechen. Anders als das Lehrmittel „Mut tut gut“, welches für die Unterstufe konzipiert wurde, richtet sich „Risikoschule Natur“ an ältere Kinder in der Mittelstufe. Hauptziel ist nicht die vielfältige Bewegungsförderung der Kinder anhand der Konfrontation mit herausfordernden Situationen, sondern die direkte Förderung der Risikokompetenz. Dabei wird die aktive Bewegungszeit der Kinder in den Hintergrund gestellt und die Reflexion als wichtige Grundlage erachtet, um den Transfer in den Alltag zu gewährleisten. „Mut tut gut“ beinhaltet dagegen keine Reflexionsbeispiele und setzt auf eine aktive Bewegungszeit. Folgend werden die deutlichsten Unterschiede nochmals gegenübergestellt:

Tabelle 5: Unterschiede zwischen „Risikoschule Natur“ und „Mut tut Gut“ (F.J., 2016)

Lehrmittel	Risikoschule Natur	Mut tut Gut
Zielgruppe:	Kinder im Alter von 8 – 13 Jahren	Kinder in der Basisstufe
Hauptziel:	systematische Förderung der Risikokompetenz	vielfältige Bewegungsförderung
Bewegung als Mittel:	zur Risikokonfrontation	zur motorischen Förderung
Umgebung:	Übungen in der Natur	Übungen in der Turnhalle
Aufarbeitung des Gelernten:	durch angeleitete Reflexion	durch selbsttätige Auseinandersetzungen
didaktischer Hintergrund	Übungen dienen als Idee und können weiter ausgebaut werden.	viele spezifische Übungen erlauben eine grosse Bewegungsvielfalt.

8.3.1.5. Allgemeiner Vergleich mit fachähnlichen Lehrmitteln

Wie beim dargestellten Beispiel mit dem Lehrmittel „Mut tut gut“ (Baumann, 2012) kann beim Vergleich mit weiteren Lehrmitteln ähnliches festgestellt werden. Der Hauptfokus richtet sich jeweils nicht explizit auf die Risikokompetenz, sondern auf andere Kompetenzen. Zum Beispiel wird mit einer risikobehafteten erlebnispädagogischen Übung wie



dem Klettern die Kooperationsfähigkeit zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angestrebt, der sinnvolle Umgang mit dem Risiko scheint dabei bloss ein positiver Begleiteffekt darzustellen und wird wenig thematisiert. Des Weiteren gibt es nur wenige deutschsprachige Lehrmittel, die das Thema Risiko spezifisch für die Mittelstufe aufarbeiten. Einzig in dem Bereich der Wagniserziehung nach P. Neumann (1998, 2011, 2003a, 2003b) könnten sich Übungen finden, deren Hauptfokus auf die Risikokompetenz gerichtet ist. Allerdings wurde durch die Recherche kein Lehrmittel gefunden, das konkrete Übungen zur Wagniserziehung beinhaltet. „Risikoschule Natur“ scheint sich nach breiter Recherche mit den unter Punkt 8.3 aufgelisteten Hauptmerkmalen und den vorgestellten Argumenten von anderen deutschsprachigen Lehrmitteln klar abzugrenzen.

8.4. Kritische Stellungnahme

8.4.1. Schattenseite der Risikopädagogik

Durch das Kapitel 6 „Motive für Risikokonfrontationen“ wurde dargelegt, welche Vorteile die Thematisierung des Risikos für Kinder haben kann. Neben den relevanten Aspekten (Stärkung der Selbsteinschätzung, Berücksichtigung der primären Bewegungsbedürfnisse und präventive Effekte durch das Fördern der Risikokompetenz) würden noch einige weitere Punkte für die Durchführung von Risikokonfrontationen in der Natur sprechen. Im Gegensatz zu den erwähnten Vorteilen der Risikokonfrontation wurden in der Ausarbeitung mögliche Schattenseiten nicht erwähnt. Es wäre beispielsweise interessant, die Konsequenzen von erfolgreich bewältigten Risikosituationen durch Übermut oder Übereifer von Teilnehmenden zu analysieren. Als negative Konsequenz könnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu unüberlegten Handlungen angetrieben werden.

Nachteile wurden in der Ausarbeitung ausgelassen, um die Relevanz für die Ausarbeitung eines Produkts hervorzuheben. Des Weiteren finden sich laut Autor in der Literatur nur wenige Ansätze die gegen ein Risikounterfangen mit Kindern sprechen.

Dieser fehlende Einbezug führt dazu, dass die Argumentation einseitig ausfällt. In einem weiteren Schritt dieser Arbeit wäre es interessant, diese negativen Seiten der Risikopädagogik genauer zu analysieren und miteinzubeziehen.

8.4.2. Ganzheitlichkeit

Die Auseinandersetzung mit einem Thema anhand einer Bachelorarbeit setzt voraus, dass der Themenumfang eingegrenzt wird. Die Fachwissenschaft der Risikopädagogik konnte in diesem Rahmen nicht vollumfänglich ergründet werden, da die Themenwahl und die Fragestellungen nach Ansicht des Autors nicht knapp genug formuliert wurden. Die aufgelisteten Konzepte und Methoden der Risikopädagogik sind laut Recherche die auffallendsten. Dennoch fehlen für eine umfängliche Auseinandersetzung einige Punkte. Zum Beispiel wäre es interessant auszuarbeiten, wie das Thematisieren von Risiko im Klassenzimmer ohne eine direkte Originalbegegnung, stattfinden kann. Weiter wäre es interessant, wie sich das Behandeln von Risiko auf Schülerinnen und Schüler mit



Schüchternheit auswirkt, oder ob das Risiko von den Geschlechtern verschieden wahrgenommen wird und daraus eine getrennte Durchführung solcher Projekte stattfinden soll. Ein Kapitel zu juristischen Absicherungen und Verpflichtungen der Lehrpersonen im Bezug auf gefährliche Unterfangen wäre für diese Thematik sehr aufschlussreich.

Aus den genannten Gründen wurde der Bezug zur Natur bloss mit dem Risiko in Verbindung gebracht. Die Naturbegegnung kann viele positive Effekte bei Kindern hervorrufen. Diese Vorzüge hätten mehr ausgereizt werden können.

8.4.3. Unterschiede zwischen der theoretischen Ausarbeitung und dem erarbeiteten Produkt

Das Kapitel 7 „Einbettung der theoretischen Grundlagen in das Produkt“ erwies sich als hilfreich für den sinngemässen Transfer der theoretischen Überlegungen in die praktische Umsetzung. Dennoch zeigten sich erst bei der Erarbeitung des Produkts einige Unstimmigkeiten und Widersprüche, die in der Praxis schwierig umzusetzen wären:

- Laut der theoretischen Ausarbeitung sollten durch Problemlöseaufgaben eigenverantwortliche Handlungen der Schülerinnen und Schüler begünstigt werden. Risiken und Gefahren können jedoch nicht entdeckend oder experimentell (wie es bei Problemlöseaufgaben gehandhabt wird) erforscht werden, da die Sicherheit einer Aktivität nicht mehr gewährleistet wäre. Der offene Weg des Problemlösens eignet sich bloss für Situationen die kein grosses Risiko beinhalten. Dies stellte bei der Ausarbeitung einen Widerspruch dar. Letztendlich konnte durch das Risiko-Analyse-Tool das eigenverantwortliche Handeln und Problemlösen vereinzelt abgedeckt werden. Für die Gestaltung der Aktivitäten wurde aufgrund dieser Überlegung eine eher strukturierte Umsetzung gewählt.
- Es erwies sich als schwierig, die einzelnen Teilkompetenzen (Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz) klar voneinander zu trennen und spezifisch einer Aktivität zuzuordnen. Zum Beispiel änderte sich der Fokus bloss durch die Abänderung der Reflexionsfrage. Als alternative Lösung wurden einzelnen Aktivitäten im Produkt mehrere mögliche Kompetenzen zugeteilt.
- Das Risiko-Analyse-Tool erfüllt in dem Produkt den geplanten Zweck. Den theoretischen Überlegungen zufolge sollte es jedoch selbsterklärend und einfach in der Bedienung sein. Jedoch stellte sich heraus, dass ein bestimmtes Vorwissen der Kinder über das Thema Risiko für den richtigen Umgang mit dem Tool von Bedeutung ist. Bevor Schülerinnen und Schüler das Tool handhaben, sollten sie wissen, wie riskante Stellen ermittelt werden können und was unter den Vorkenntnissen (Kenntnisse im entsprechenden Handlungsfeld und Kenntnisse über den eigenen Risikotyp) verstanden wird. Eine möglichst simple Umsetzung eines einfach handzuhabenden Tools erwies sich aufgrund der Komplexität des Themas als schwierig.

8.4.4. Ausbleibende Praxiserprobung

Die im Produkt enthaltenen Aktivitäten wurden auf theoretischer Basis erstellt und für



die praktische Umsetzung konzipiert. Jedoch blieb die Erprobung der Übungen auf der praktischen Ebene aus. Dabei könnten zum Beispiel Sicherheitslücken oder Unklarheiten aufgedeckt werden und die Aktivitäten im Produkt nach verschiedenen Kriterien angepasst werden. Grundsätzlich ist es zu hinterfragen, ob der Nutzen des Produkts für andere Lehrpersonen gegeben wäre, die wenig oder keine Erfahrungen mit dem Unterrichten in der Natur oder im Sportunterricht haben. Eine Praxiserprobung des Produkts würde sicherlich zu einem Optimierungsprozess führen und dem Produkt eine grössere Relevanz verleihen.

8.5. Ausblick

Die Wissenschaft der Risikopädagogik scheint viele unbeantwortete Fragen aufzuweisen. Empirische Untersuchungen, Studien, oder Projekte die zeigen, welchen Effekt das Thematisieren mit Risiko auf die Entwicklung des Kindes hat, wären hier angebracht und würden für mehr Transparenz in diesem pädagogischen Fachbereich sorgen.

Im vorhergehenden Kapitel wurden schon einige Punkte erwähnt, wie die Arbeit weitergeführt werden könnte. An dieser Stelle werden diese Punkte nochmals aufgegriffen und neue weiterleitende Ideen bezüglich des hier dargelegten Themas aufgezeigt.

- Die Effekte der Förderung der Risikokompetenz auf die Entwicklung des Kindes könnten mit Einbezug des Produktes wie folgt untersucht werden:
 - Der Vergleich zwischen Kindern, die eine Strategie der Risikobeurteilung in einem Förderprogramm durchgegangen sind, mit Kindern, die kein Förderprogramm durchgegangen sind, wäre interessant. Dabei könnte man messen, wie die Kinder dieser zwei Gruppen in Situationen mit offenem Ausgang handeln.
 - Interessant wäre es zu erforschen, welchen Effekt das Thematisieren von Risiko auf schüchterne Kinder hat und ob sie durch die Übung mutiger würden.
 - Mögliche Schattenseiten der Risikopädagogik könnten empirisch erforscht werden. Was geschieht mit den Kindern, die mit einem unüberlegten Handeln erfolgreich eine herausfordernde Situation bewältigten?
- Das Risikoverhalten zwischen dem weiblichen und dem männlichen Geschlecht scheint verschieden zu sein. Eine weiterleitende Idee wäre, diese Hypothese zu widerlegen oder zu untermauern.
- Ein komplexes Fachgebiet stellt die juristische Absicherung von Lehrpersonen dar. Vor allem im risikopädagogischen Bereich möchte man Riskantes mit einer grösstmöglichen Sicherheit durchführen können. Dieses Spannungsfeld könnte genauer thematisiert werden.

Eine Praxiserprobung des Produkts anhand eines Kriterienrasters würde dem Produkt mehr Gewicht geben und zu einem Verbesserungsprozess führen.



9. Fazit

9.1. Reflexion

Die Auseinandersetzung mit dem Risiko im Kontext der Pädagogik stellte für mich eine besondere Herausforderung dar. Erwartungsgemäss erwies sich die Thematik als komplex, da der Begriff des Risikos in verschiedenen Bereichen und Kontexten sehr beliebig verwendet wird. Zudem lassen sich in der pädagogischen Literatur bloss wenige Publikationen finden, die sich diesem Begriff widmen. Gleichzeitig eröffneten sich für mich durch die tiefe Auseinandersetzung aufschlussreiche Erkenntnisse in einer bisher fremden Thematik.

Die Natur spielte in dieser Auseinandersetzung eine wichtige Rolle, da sie Risikoerfahrungen am originalen Beispiel erlebbar macht. Natürlich beinhaltet der Aufenthalt in der Natur noch viele weitere Vorteile, die durch die Literaturrecherche ergründet wurden. Meiner Ansicht nach sollte jede Gelegenheit dazu genutzt werden, Kinder von den Vorzügen der Natur profitieren zu lassen. Mit Einbezug von herausfordernden Bewegungsaufgaben kann so zu einer gesunden Entwicklung des Kindes beigetragen werden.

Persönlich interessant war, ein Produkt zu gestalten, das durch die besondere Ausgangslage kein breites Publikum anspricht, sondern die persönliche Auffassung über wichtige Aspekte der Erziehung widerspiegelt. Eigene Ideen und relevante Punkte konnten dabei verschieden gewichtet werden und flossen in die Endgestaltung des Produkts „Risikoschule Natur“ ein.

Die gewonnenen Kenntnisse durch die Auseinandersetzung dieser Arbeit möchte ich in meiner zukünftigen Berufung als Lehrperson integrieren und die vorgeschlagenen Aktivitäten durchführen. Dies stellt einen weiteren Schritt dieser Arbeit dar, dessen Dokumentation noch bevorsteht. Anhand einer Durchführung kann ich dadurch neben dem ausgearbeiteten theoretischen Wissen zusätzlich praktische Erfahrungen sammeln.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass mit der vorliegenden Arbeit und dem Produkt die Thematik des Risikos erfolgreich auf die Mittelstufe übertragen wurde. Positive Faktoren der Risikokonfrontation konnten dabei erörtert und begründet werden. „Risikoschule Natur“ veranlasst, über die eigenen Handlungen in risikobehafteten Situationen mit Kindern nachzudenken und positive Schlüsse daraus zu ziehen. Ich erachte es als eine wichtige Aufgabe der Lehrperson, Kindern vielfältige Lebenserfahrungen auf den Weg mitzugeben. „Risikoschule Natur“ enthält Anregungen, wie dies umgesetzt werden kann.

Wie im Vorwort beschrieben, soll diese Arbeit Chancen aufzeigen, wie ein sinnvoller Umgang mit Risiko in der Natur gelehrt werden kann. Die Ausarbeitung hat mich und hoffentlich auch andere dafür begeistert.



10. Danksagung

Bei der Recherche und Umsetzung der Bachelorarbeit wurde ich von mehreren Personen unterstützt, bei welchen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte:

Dominik Owassapian

Für seine konstruktiven Ratschläge und motivierenden Tipps. Er leitete als Begleitperson die Arbeit in die richtige Richtung.

Franziska Tobler

Für Ihre präzise Korrektur und Ihre erfahrenen Hinweise. Sie überprüfte die Arbeit mit einem geschulten Auge.

Regula Tobler

Für Ihre Geduld und Ihre nützlichen Tipps. Sie hielt mir stets den Rücken frei, sodass ich mich statt der Hausarbeit auf die Schreibarbeit konzentrieren konnte.

Marco Tobler

Für seine genaue Korrektur im Produkt.

Daniel Hangartner

Für seine Illustrationen. Diese verleihen dem Produkt eine professionelle Aufmachung.

Michael Kobler

Für die im Workshop der Firma Aerocenter zur Verfügung gestellten Geräte mit denen ich das Produkt designen und erstellen konnte.

Familie und Freunde

Für ihre Unterstützung und Geduld

Florian Jung

Für seine positive Selbstverbalisierung. Trotz des interessanten Themas lässt sich feststellen, dass er lieber Risiken begegnet anstatt über diese zu schreiben.



11. Verzeichnisse

11.1. Literaturverzeichnis

Baumann, H. (2007). Mut tut gut. In Mobilepraxis, die Praxisbeilage von mobile, der Fachzeitschrift für Sport, 6/07, S. 1-15.

Baumann, H. (2012). Mut tut gut. Bewegen, riskieren, erleben auf der Basisstufe. Lenzburg: muttutgut.ch.

Böttcher, A. (2015). Etwas wagen und verantworten - Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Perspektive. In Sportpädagogische Praxis. Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie, 30.4.-2.5.2015, S. 23-24.

Böttcher, A. (o.J.). Wagniserziehung im Sportunterricht – Anspruch und Wirklichkeit erlebnis- und wagnisorientierter Ansätze im Sportunterricht der Sekundarstufe I in Nordrhein- Westfalen. Online unter:
<http://www.dshs-koeln.de/schulentwicklung/boettcher.pdf> (18.10.2015).

Braun, M. W. (2003). Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbst-aufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht. Bern: Universität (Dissertation).

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (o.J.). LCH-Merkblatt. Verantwortlichkeit und Haftpflicht der Lehrpersonen. Online unter:
http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Merkblatt_Haftpflicht.pdf (23.3.2015).

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.) (2014a). Lehrplan 21. Grundlagen. Online unter:
http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Grundlagen.pdf (12.11.2015).

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.) (2014c). Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft. Online unter:
http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Fachbereich_NMG.pdf (12.11.2015).

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.) (2014b). Lehrplan 21. Fachbereich Bewegung und Sport. Online unter:
http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Fachbereich_BS.pdf (12.11.2015).

Dordel, S. & Kunz, T. (2005). Bewegung und Kinderunfälle. Chancen motorischer Förderung zur Prävention von Kinderunfällen. Bonn: Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e.V. (Expertise).



- Einwanger, J. (2007a). Übungsanleitungen. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 232-233). München: Reinhardt.
- Einwanger, J. (2007b). Theoretische Grundlagen. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 12-13). München: Reinhardt.
- Einwanger, J. (2014). Wie riskant ist Sicherheit? In Pädiatrie & Pädologie, 4/14, (S. 33-34) Wien: Springer.
- Einwanger, J. & Töchterle, L. (2007a). Einleitung. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 10-11). München: Reinhardt.
- Einwanger, J. & Merkel, C. (2007b). Risikooptimierung als Leitungskonzept – Praxisorientierte Modelle für die Gruppenleitung im alpinen Gelände. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 138-145). München: Reinhardt.
- Erdmann, R. (1990). Sicherheit und Risikoerleben – Widerspruch? In Körndle, H., Lutter, H. & Thomas, A. (Hrsg.). Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport. (S. 110-115). Köln: bps.
- Goering, A. (2007). Neues aus der Risikoforschung. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 38-45). München: Reinhardt.
- Hebbel-Seeger, A. & Liedtke, G. (2003). Zwischen Lust und Last – zu den Elementen Risiko und Wagnis in den Natursportarten. In Gissel, N. & Schwier, J. (Hrsg.). Abenteuer, Erlebnis und Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? (S. 109–118). Hamburg: Czwalina.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2012). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.
- Hundeloh, H. (2002). Sicherheitsförderung im Schulsport. In Friedrich, G. (Hrsg.). Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven (S. 186-191). Hamburg: Czwalina.
- Hüther, G. & Renz-Polster, H. (2013). Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Basel: Beltz.
- Kemp, R. (1993). Risikowahrnehmung: Die Bewertung von Risiken durch Experten und Laien – ein zweckmässiger Vergleich? In Bayerische Rückversicherung (Hrsg.). Risiko ist ein Konstrukt: Wahrnehmungen zur Risikowahrnehmung (S. 109-127). München: Knesebeck.
- Koller, G. (2007a). Warum Jugendliche Grenzen suchen und darin Gesundheit finden. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 32-37). München: Reinhardt.



- Koller, G. (2007b). Risreflecting – Ein pädagogisches Handlungsmodell zur Entwicklung von Rausch- und Risikokompetenz. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 99-108). München: Reinhardt.
- Larcher, M. & Würtl, W. (2007). Strategie als Antwort auf Komplexität – Risikomanagement im Bereich des Bergsports. In Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko (S. 109-116). München: Reinhardt.
- Larcher, M., Renzler, R., Töchterle, L. & Zörer, W. (o.J.). Risiko-Manifest. Online unter: https://www.alpenverein.at/wGlobal-jugend/wGlobal/scripts/downloadDocument.php?document=/jugend/ueber-uns/downloads_leitbild-mission/Risiko-Manifest_OeAV.pdf (13.10.2015).
- Louv, R. (2011). Das letzte Kind im Wald. Basel: Beltz.
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997). Processing the Experience. Iowa: Kendall / Hunt.
- Michl, W. (2015). Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.
- Neumann, P. (2003a). If life gets boring – risk it! Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten. In Gissel, N. & Schwier, J. (Hrsg.). Abenteuer, Erlebnis und Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? (S. 25–34). Hamburg: Czwalina.
- Neumann, P. (2003b). Sicherheitserzieherische Aspekte im Rahmen einer Wagniserziehung im Schulsport. In Gissel, N. & Schwier, J. (Hrsg.). Abenteuer, Erlebnis und Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? (S. 49-53). Hamburg: Czwalina.
- Neumann, P. (2011). Etwas wagen und verantworten im Schulsport. Didaktische Impulse und Praxishilfen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neumann, P. (1998). „No risk no fun“ oder: Wagniserziehung im Sportunterricht. In Sportunterricht, 47 (1998), S. 4-12.
- Nickel, U. (1999). Kinder brauchen ihren Sport. Celle: Pohl.
- Österreichischer Alpenverein (o.J.). Konzept, Risikobegriff. Online unter: <http://www.alpenverein.at/risk-fun/background/konzept.php> (25.10.2015).
- Reiners, A. (1995). Erlebnis und Pädagogik. München: Sandmann.
- Rousseau, J.-J. (1975). Emil oder über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Schad, N. & Mich, W. (2004). Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. München: Reinhardt.



- Scholz, M. (2005). Sinnorientierung im Sport. Erlebnis-Wagnis-Abenteuer.
Schorndorf: Hofmann.
- Schulen Mobil (o.J.). Risiko: Kompetenz? Wie Jugendliche mit Risiko umgehen lernen.
Handbuch für den Unterricht 9.-12. Schulstufe. Online unter:
<http://www.schulenmobil.at/images/doku/kfvhandbuchsmall.pdf> (10.9.2015).
- Uhr, A. & Walter, E. (2014). Kommunikation über Risiken – spezifisch für den
Motor-radverkehr. Hintergrundwissen und Praxisempfehlungen.
Bern: bfu - Beratungsstelle für Unfallverhütung.
- Vetter, M. (2004). Wer wagt, gewinnt, oder: Hilft Risikokompetenz, Unfälle zu
vermeiden? In Zimmer, R. & Hunger, I. (Hrsg.). Wahrnehmen, Bewegen,
Lernen. Kindheit in Bewegung; [4. Osnabrücker Kongress Kindheit in
Bewegung, 20. - 22.3.2003]. (S. 162-167). Schorndorf: Hofmann
- Vetter, M. (2006). Spielend Risikokompetenz erwerben? In und Kinder, 25, 77,
S. 35-49.
- Vetter, M., Kuhnen, U. & Lensing-Conrady, R. (2004). „Bonner Risikostudie“ Können
gezielte Bewegungsangebote Risikokompetenzen stärken und Unfälle
vermeiden? Kurzzusammenfassung des Abschlussberichts. Bonn: Institut für
angewandte Bewegungsforschung im Förderverein Psychomotorik.
- Walter, E. (2014). Risikokompetenz als Konzept der Informationsverarbeitung.
Bern: bfu – Beratungsstelle für Unfallverhütung.
- Walter, M. & Brügger, O. (2012). Lawinenunfälle beim Touren- und Variantenfahren:
Unfall-, Risiko- und Interventionsanalyse. Bern: bfu – Beratungsstelle für
Unfallverhütung.
- Warwitz, S. A. (2001). Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen.
Hohengehren: Schneider.



11.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Logo „Risikoschule Natur“ (F.J., 2016)	Titelseite
Abbildung 2: Begegnung mit dem Risiko an der Kletterwand (F.J., 2015).....	1
Abbildung 3: Übersicht „Risikoschule Natur“ (F.J., 2016).....	3
Abbildung 4: Risikokompetenz als Informationsverarbeitungsprozess (vgl. Walter, 2014, S. 7)	10
Abbildung 5: Lernmodell der Erlebnispädagogik (vgl. Luckner et al., 1997, S. 29)	14
Abbildung 6: Die drei Säulen der Risikokompetenz (vgl. Einwanger, 2007a, S. 232)	16
Abbildung 7: Zweiteilige Unterteilung im Produkt (F.J., 2016)	28
Abbildung 8: Erstes Exemplar von „Risikoschule Natur“ (F.J., 2016).....	36

11.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Termine und Zeitplan „Risikoschule Natur“ (F.J., 2015)	6
Tabelle 2: Durch „Risikoschule Natur“ geförderte Kompetenzen im Fachbereich Sport (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014b, S. 15, 25-26; modifiziert durch F.J.).....	23
Tabelle 3: Durch „Risikoschule Natur“ geförderte Kompetenzen im Fachbereich NMG (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014c, S. 25, 38-39; modifiziert durch F.J.).....	24
Tabelle 4: Durch „Risikoschule Natur“ geförderte personale, soziale und methodische Kompetenzen (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014a, S. 14-16; modifiziert durch F.J.)	25
Tabelle 5: Unterschiede zwischen „Risikoschule Natur“ und „Mut tut Gut“ (F.J., 2016)	37



12. Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Abschlussarbeit vorgelegt, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benützt sowie wörtliche und sinngemässe Zitate als solche gekennzeichnet habe.

Respektierung von Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheber- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG (http://www.extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/verwaltung/rechtsdienst/dokumente/Urheberrechts-_und_Persoenlichkeitsschutz.pdf) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelorarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

- Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Zitate sind ausgewiesen. Vollständige Bild- und Tondokumente wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.
- Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an phiq@phsg.ch weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind.
- Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. (In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.)

Zustimmung zur Veröffentlichung

- Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/Extranet zugänglich gemacht wird
- Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet nicht zugänglich gemacht werden

Ort, Datum: St. Gallen, 22.1.2016

Unterschrift: 

