

**Entwicklung einer psychomotorischen
Fördermaßnahme
zur Unfallprävention im Kindergarten**

Diplomarbeit

von

Nicola Quade

**Deutsche Sporthochschule Köln
Köln 2003**

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs-undTabellenverzeichnis

1	Einleitung	5
2	UnfallgeschehenimKindergarten	8
2.1	BegriffsbestimmungUnfall	8
2.2	Unfallzahlen	9
2.3	Unfallarten.....	10
2.4	Unfallursachen	12
2.5	Unfallfolgen	14
2.6	Unfallprävention	15
3	Sicherheitserziehung.....	17
3.1	BegriffsbestimmungundZiele	17
3.2	Maßnahmen	18
3.3	Bewegung,SpielundHandlungsfähigkeit	19
3.3.1	BewegungundSpiel.....	19
3.3.2	Handlungsfähigkeit	22
3.4	RisikoundWagnis	24
3.4.1	BegriffeundPotentiale	24
3.4.2	RisikoerlebenalsSicherheitsfaktor.....	27
3.4.2.1	Wagniserziehung	28
3.4.2.2	DosierteRisiken	29
3.4.2.3	VonderUnfallverhütungzurSicherheitserziehung	30
3.4.2.4	RisikoverhaltenvonKindern	32
3.5	Konsequenzen	35

4	Psychomotorik.....	37
4.1	BegriffsbestimmungundEntwicklung.....	37
4.2	LeitlinienundEinsatzbereiche.....	41
4.3	KindzentrierterAnsatz.....	44
4.3.1	ZieleundInhalte.....	44
4.3.2	Methodisch-didaktischePrinzipien.....	46
4.3.3	BewegungundWahrnehmung.....	49
4.3.4	Handlungsfähigkeit.....	51
4.4	Selbstkonzept.....	54
4.4.1	Aufbau,EntstehungundEntwicklung.....	55
4.4.2	Selbstwirksamkeit.....	59
4.4.3	Verhaltensmerkmale.....	60
4.4.4	Förderung eines positiven Selbstkonzeptes.....	62
4.5	Konsequenzen.....	64
5	KonzeptionderFördermaßnahme.....	65
5.1	Rahmenbedingungen.....	65
5.2	KernaussagenundKriterien.....	66
5.3	ZieleundFörderschwerpunkte.....	70
5.4	StrukturundInhalte.....	74
5.4.1	Drei-Phasen-Modell.....	74
5.4.2	Spielkartei.....	78
5.4.3	AufbauderEinzelstunden.....	79
5.5	HinweiseundPrinzipienzurAnwendung.....	85
5.6	Dokumentation.....	86
6	DiskussionundAusblick.....	88
6.1	WissenschaftlicheRevision.....	88
6.2	RealisationderFördermaßnahme.....	90
7	Zusammenfassung.....	97

Literaturverzeichnis	99
Spielliteraturverzeichnis.....	105
Anhang	106

Abbildungs-undTabellenverzeichnis

Tab.1.SportpädagogischeThematisierung„riskanter Bewegungssituationen“(nachHübner,2002,Tab.1).....	27
Abb.1.Psychomotorikinpädagogischenundtherapeutischen Handlungsfeldern(modifiziertnachZimmer,1999,S.182).....	43
Abb.2.Handlungskompetenz(nachZimmer,1999,S.22)...	52
Abb.3.AufbaudesSelbstkonzeptes(nachZimmer,1999,S. 53).....	55
Abb.4.InformationsquellenfürdenAufbaudesSelbstkon zeptes(nach Zimmer,1999,S.62).....	56
Abb.5.DieZuordnungvonVerhaltensmerkmalenzueinemp ositiven/ negativenSelbstkonzept.....	62
Abb.6.SchematischeDarstellungderKonzeptionsziele.	71
Abb.7.Drei-Phasen-ModellalsStrukturderFördermaßna hme.....	75

1 Einleitung

Pro Jahr ereignen sich rund 180.000 (vgl. Bundesverband der Unfallkassen [BUK], 2001a, 2002) Unfälle in deutschen Kindergärten. Daraus resultieren zum einen persönliche Folgen für das verunglückte Kind, zum anderen werden die damit verbundenen Kosten aufgrund des gesetzlichen Unfallschutzes in solidargemeinschaftlicher Form getragen.

Die Träger der Kindertagesstätten investieren einen erheblichen finanziellen Teil in die Gewährleistung der technischen und baulichen Vorschriften und erhalten regelmäßig von den Unfallversicherungsverbänden, Ministerien und Krankenkassen kostenfreie Materialien zur Sicherheitserziehung. Eine Reduzierung der Unfallzahlen konnte durch diese Maßnahmen in den letzten Jahren allerdings nicht festgestellt werden.

Aufgrund der Tatsache, dass derart bauliche und technische Maßnahmen die Sicherheit in Kindergärten nicht ausreichend garantieren, ist es notwendig sich dem Problem aus einer anderen Perspektive zu nähern. Im Folgenden wird das Kindergartenkind mit seinen individuellen Voraussetzungen und Potentialen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die konzeptuelle Entwicklung einer psychomotorischen Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten auf der Basis einer umfassenden Literaturanalyse.

Die Welt des Kindes ist aufgrund seines enormen Neugierverhaltens und seines ausgeprägten Bewegungsdrangs voller Risiken, Wagnisse und Gefahren, deren Umgang gelernt sein will. Wie aber sieht eine effektive Unfallprävention im Kindergarten aus und wie kann sie umgesetzt werden?

Ausgehend von dem Gedanken, dass Kinder aktiv und aus sich heraus die Fähigkeit zu einem sicheren Verhalten entwickeln können – vorausgesetzt ihnen werden entsprechende Freiräume geboten – liegt der Schwerpunkt der Maßnahme auf einer psychomotorischen Förderung des Selbstkonzeptes in der Auseinandersetzung mit dosierten Risikosituationen.

Für die Begründung der gewählten Konzeptionsschwerpunkte werden die Zusammenhänge von Sicherheitserziehung, Risikobegegnung, Psychomotorik und Selbstkonzept detailliert betrachtet.

Zu Beginn ist es sinnvoll die bestehende Problematik des Unfallgeschehens im Kindergarten (Kap. 2) anhand einer eingehenden Analyse der Unfallzahlen, der Charakteristik der Unfallarten sowie der Erklärung von Ursachen und Folgen darzulegen. Weiterhin sind grundlegende Betrachtungen zur Unfallprävention allgemein und zur Sicherheitserziehung (Kap. 3) im Speziellen notwendig.

In Kapitel 3 erfolgt ein Überblick über bereits bestehende Erkenntnisse und Annahmen zu subjekt- und handlungsorientierten Maßnahmen der Sicherheitserziehung. Die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Handlungsfähigkeit (Kap. 3.3) sowie Risiko und Wagnis (Kap. 3.4) wird hierbei besonders hervorgehoben.

Ein ideales Medium für eine entwicklungs- und handlungsorientierte Sicherheitserziehung im Kindergarten scheint die Psychomotorik zu bieten (Kap. 4). Vor diesem Hintergrund empfiehlt sich die besondere Betrachtung des kindzentrierten Ansatzes nach Zimmer (Kap. 4.3), welcher die Psychomotorik als eine ganzheitliche Maßnahme zur Förderung eines positiven und realistischen Selbstkonzeptes ansieht. Ein eingehender Blick auf das Selbstkonzept (Kap. 4.4) ist notwendig, damit verständlich

wird, inwieweit die Persönlichkeit das Verhalten in potentiellen Gefahrensituationen beeinflusst.

Auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen erfolgt in Kapitel 5 die Konzeption einer psychomotorischen Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten. Die Konzeption wird im Rahmen der gegenwärtig durchgeführten Studie „Untersuchungen zur präventiven Substanz gezielter Psychomotorikangebote im Hinblick auf das Unfallrisiko von Kindern“ des Instituts für angewandte Bewegungsforschung des Fördervereins Psychomotorik Bonn e.V. ¹angewendet und evaluiert.

Abschließend wird eine Diskussion mit Ausblick (Kap. 6) über weiterführende Ideen, Vorschläge und Ansatzpunkte zur Unfallprävention im Kindergarten geführt und eine Zusammenfassung (Kap. 7) gegeben.

¹siehe hierzu auch www.psychomotorik-bonn.de

2 Unfallgeschehen im Kindergarten

2.1 Begriffsbestimmung Unfall

Im Folgenden wird der Unfall als ein Ereignis gesehen, welches auf der einen Seite gravierende körperliche oder psychische Schäden bei der verunfallten Person hinterlassen kann, auf der anderen Seite jedoch durchaus entwicklungsfördernde Potentiale in sich trägt. Diese ambivalente Sichtweise von Unfällen hat zur Folge, dass neben der Vermeidung schwerwiegender Unfälle eine Toleranz der Leichtereren durchaus wichtig sein kann. Dazu gehören zwangsläufig blaue Flecken und kleine Beulen. Eine absolute Vermeidung aller Unfälle sollte nicht im Vordergrund der Betrachtung stehen.

Der erweiterte Unfallbegriff umfasst „jedes unkontrollierte und ungesicherte Freiwerden von Energie..., das zu einem Körper- oder Sachschaden führen kann, unabhängig davon, ob tatsächlich Körper- oder Sachschädeneintreten“ (Weiß, 1986, zitiert nach Kunz, 1990, S.5).

Während einige Definitionen eher ein eingeschränktes, überwiegend durch technische und juristische Überlegungen geprägtes Unfallverständnis aufzeigen, rückt in anderen Definitionen die verunfallte Person selbst in den Vordergrund. Marschner (1972) definiert den Unfall deshalb folgendermaßen:

„Als Unfall wird ein mit der Tätigkeit des Menschen zusammenhängendes, unbeabsichtigtes, von außen kurzfristigeinwirkendes Ereignis angesehen, durch das Menschen und/oder Sachgüter zu Schaden kommen und dessen zeitlicher Eintritt nicht vorhersehbar war“ (S.638).

Marschner bringt den Unfall noch nicht mit Verletzungen in Zusammenhang. Unfälle sind noch nicht personengebunden, sondern werden rein durch die Außenwelt determiniert.

Im Gegensatz dazu stellt Gädeke die besondere Bedeutung des Menschen in seiner sozialen Umwelt in den Mittelpunkt seiner Definition. Er bezeichnet das Unfallgeschehen als „begrenzt zusammenwirkende spezieller Ursachen mit besonderen Persönlichkeitseigenschaften und Umweltfaktoren“ (Gädeke, 1962, S.3).

2.2 Unfallzahlen

Die Unfälle in Kindergärten zählen statistisch gesehen zu den Schulunfällen.

Unter Schulunfällen sind „alle Unfälle zu verstehen, die Kindergartenkinder, Schüler und Studierende bei Tätigkeiten erleiden, welche in einem zeitlichen, örtlichen und inneren Zusammenhang mit dem Besuch der versicherten Einrichtung stehen“ (Hilken, 1981, zitiert nach Mirbach, 1995, S.45).

Der Bundesverband der Unfallkassen [BUK] (2001a) verzeichnete innerhalb der letzten 20 Jahre einen nahezu kontinuierlichen Anstieg der gemeldeten Schulunfälle. Im Jahr 2000 (vgl. ebd.) ereigneten sich im engeren² Sinn 1.463.423 Schülerunfälle in Deutschland. Von diesem absoluten Wert fielen im gleichen Jahr 12,4 % der Unfälle in den Bereich der Kindertageseinrichtungen (vgl. ebd.). Im Vergleich dazu lag der prozentuale Anteil der Unfälle in Tageseinrichtungen im Jahr 1980 lediglich bei 6,1% (vgl. Kunz, 1986).

Der Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe [GUVV WL] (2001) hielt in seiner 2000-Jahresstatistik erstmalig seit Jahren wieder einen Anstieg der relativen Unfallhäufigkeit, der Quotient aus der Anzahl der gemeldeten Unfälle pro 1000 Versicherte, fest. Dies ist insofern erstaun-

²Im engeren Sinn definiert alle Unfälle, die innerhalb der Institution geschehen, abzüglich der Wegunfälle.

lich, als dass sich im selben Jahr parallel zu den gemeldeten Unfällen auch die Zahl der versicherten Kinder und Jugendlichen erhöhte.

Anhand der Betrachtung der einzelnen Schulformen vermutet der GUVVWL, dass sich der Anstieg der relativen Unfallhäufigkeit ausschließlich aus der Entwicklung der Unfallhäufigkeit im Vorschul- und Primarbereich begründen lässt. Zwar wurden in allen Schulformen im Jahr 2000 mehr Unfälle gemeldet als im Jahr 1999, jedoch stieg die 100 000-Mann-Quote nur in den Kindertageseinrichtungen und im Grundschulbereich an. In den Schulformen des weiterführenden Schulbereichs stagnierte die Quote oder war sogar leicht rückläufig (vgl. GUVVWL, 2001).

An dieser Stelle ist zu vermuten, dass der Kindergarten im Vergleich zu den Schulen zwar keine überproportionalen Zahlen im Unfallgeschehen aufweist, der prozentuale Anteil der Unfälle in Kindertageseinrichtungen am Gesamtschülerunfallgeschehen jedoch stetig ansteigt.

Es ist daher anzunehmen, dass gerade in diesem Bereich eine effektive Grundlage für eine hinreichende Prävention der Gesamtschulunfälle aufgebaut werden kann. Als erster Ansatzpunkt scheint bereits eine effektive Unfallprävention im Kindergarten langfristig eine Reduzierung der Schulunfälle zu bedeuten.

2.3 Unfallarten

Kunz machte erstmals 1986 auf das Unfallgeschehen im Kindergarten aufmerksam. Dabei untersuchte er, in Anlehnung an die Unfallzahlen der Unfallverbände, die Unfallarten der Kindergartenkinder (z. B. Kunz, 1986, 1990, 1993a+b). Die Einteilung der Unfallarten nach Kunz ist bis heute aktuell.

Demnach liegen Sturzunfälle mit ca. 70% an erster Stelle aller Unfallarten im Kindergarten. Die Stürze an Gegenständen, z. B. Tischkante oder Türrahmen, nehmen dabei mit 34 % die Spitze aller Sturzunfälle ein. Es

kommt primär beim Laufen und Rennen während des Spiels, durch Stolpern oder Fallen zum Sturz. Die Kinder kollidieren dabei in erster Linie mit Einrichtungsgegenständen des Kindergartens oder mit Spielgeräten. Der Sturzunfall aus der Höhe ist mit 19,5% die zweithäufigste Unfallursache im Kindergarten. Die Kinder stürzen unter anderem von Klettergeräten und Rutschbahnen. 16,6% der Unfälle bilden die Stürze in der Ebene beim Laufen. In diesen Fällen beeinflussen insbesondere die Laufgeschwindigkeit und die Bodenbeschaffenheit das Ausmaß des Sturzes (vgl. Kunz, 1990).

Nach den Sturzunfällen folgen die Unfälle durch Stoß oder Schlag mit 15,6%. In der Interaktion mit anderen Personen kommt es offenbar zu einem Stoß oder Schlag von geworfenen Gegenständen oder zu einem Zusammenstoß mit anderen Personen. Dies geschieht meist innerhalb einer Bewegung.

Einen wesentlich geringeren Teil bilden die Unfälle, die durch heiße Substanzen, Strom, Schneiden, Stechen oder Tiere verursacht werden (insgesamt 8,4%).

Kunz (1986) ermittelte weiterhin die jeweiligen Tätigkeiten der Kinder vor den Unfällen. Gemäß der typischen Beschäftigung von Kindern ereignet sich der Großteil der Unfälle beim Spiel (allgemein: 23%, an Geräten: 17%) oder in der Fortbewegung (Rennen und Laufen: 30%).

Die aufgeführten Zahlen verdeutlichen ein charakteristisches Bild der Unfallarten im Kindergarten. Dieses zeigt, dass sich der Großteil der Unfälle innerhalb einer Bewegung, häufig in spielerischem Zusammenhang ereignet.

2.4 Unfallursachen

Die Fragen nach der Unfallursache lässt sich aus verschiedenen Perspektiven beantworten. Es wird grob zwischen den umweltbezogenen und den personenbezogenen Ursachen unterschieden (vgl. Smyrka, 1983).

Umweltbezogene Ursachen

§ Technische Ursachen

Zum einen treten Unfälle infolge umweltbedingter Mängel auf. Bei dieser Betrachtung steht die Einrichtung Kindergarten mit ihrer baulichen und technischen Gestaltung (z. B. glatter Boden, zu hohe Treppen, unzureichende Schutzgitter, Stolperfallen im Boden, etc.) im Vordergrund. Neben der Einrichtung liegen die Ursachen auch in Geräten und Materialien, mit denen die Kinder sich beschäftigen (z. B. Rutschen, Klettergerüste, Schaukeln, etc.). Hierbei ist nicht unbedingt die Neuheit der Geräte und Materialien für eine ausreichende Sicherheit ausschlaggebend, sondern vielmehr der gegenwärtige Zustand. Eine regelmäßige Überprüfung ist deshalb zwingend notwendig.

§ Organisatorische Ursachen

Andere Ursachen werden im pädagogischen und organisatorischen Vorgehen der verantwortlichen Pädagogen³ vermutet. In diesem Zusammenhang wird die Aufsichtspflicht der Erzieher immer wieder neu beleuchtet. Die Hauptursache der Unfälle in der mangelnden Aufsichtspflicht zu suchen, scheint jedoch hinsichtlich einer Problemlösung unzureichend zu sein. So fordert Hundeloh (2002) eine Betrachtung, die sich von der objektiven Sichtweise löst und verstärkt das Subjekt in den Mittelpunkt stellt.

³Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die explizite Nennung beider Geschlechter verzichtet, es sind aber stets beide gemeint.

Nennung beider Geschlechter

Limbourg (1994) erwähnt die Vorbildfunktion der Erwachsenen als wesentlichen Einflussfaktor auf das Verhalten der Kinder, auch in Bezug auf Unfälle. Aus dieser Perspektive spielt das Verhalten und die Erziehung der Eltern eine bedeutende Rolle.

Personenbezogene Ursachen

In aktuelleren Überlegungen stehen neben den oben beschriebenen vor allem personenbezogene Gründe im Vordergrund, d. h. die Unfallursachen liegen in der betreffenden Person selbst. Es handelt sich dabei in erster Linie um verhaltensbedingte Ursachenerklärungen von Unfällen.

Für den Bereich des Kindergartens werden motorische und emotionale Entwicklungsverzögerungen infolge zeitbedingt eingeschränkter Erfahrungen bei Kindern als Unfallursache genannt (vgl. Kunz, 1993a). Weiterhin wird angenommen, dass die Kinder vorhandene Geräte und Materialien noch nicht beherrschen, bzw., dass sie anders mit ihnen spielen als vorgesehen (vgl. ebd.). Zusätzlich spielen soziale, emotionale und psychologische Gründe eine große Rolle. So kann es durch ein regelwidriges Verhalten von anderen Kindern, z. B. durch Gedränge auf vielbespielten Geräten oder Rücksichtslosigkeit dazu kommen, dass Kinder aus dem Gleichgewicht gebracht werden und zu Fall kommen (vgl. Schütze, 1992). Im Rahmen der Unfallforschung werden Aspekte der Handlungsverlässlichkeit (siehe hierzu auch Kratzer, 1993) und kognitiver Repräsentationen (siehe hierzu auch Rümmele, 1993) diskutiert. Diese Betrachtungen beziehen sich jedoch meist auf den Bereich des Erwachsenenports und sind, aufgrund der entwicklungsbedingten Besonderheiten, nur begrenzt auf den Kindergartenbereich übertragbar.

Die aufgeführten Unfallursachen bieten vielfältige Ansatzmöglichkeiten für Unfallpräventionsmaßnahmen. Die Akzentuierung dieser Arbeit wird auf die personenbezogene Sichtweise gerichtet sein. Die Hervorhebung der individuellen Handlungsmöglichkeiten des Kindes bedeutet jedoch nicht

die technischen und organisatorischen Aspekte der Unfallursachen als unnötig darzustellen und gänzlich außer Acht zu lassen. Eine wechselseitige Integration der Bereiche ist durchaus empfehlenswert.

2.5 Unfallfolgen

Die Folgen von Unfällen lassen sich sowohl aus ökonomischer als auch aus persönlicher Perspektive beschreiben (vgl. GUVVWL, 2001).

- **Ökonomische Folgen**

Unfälle in Kindergärten haben neben individuellen Auswirkungen auch eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung. So werden die Kosten der Unfälle innerhalb der gesetzlichen Schülerunfallversicherung letztendlich in solidargemeinschaftlicher Form von den Versicherten und ihrer Versicherer getragen.

Der Leistungsauftrag der Unfallversicherer besteht einerseits darin Unfälle zu verhüten und die Gesundheit in Schule und Kindergarten zu schützen und zu fördern (z. B. Prävention). Nach Eintritt eines Unfalles kommt ihnen außerdem die Aufgabe einer umfassenden medizinischen, schulischen und sozialen Rehabilitation sowie einer finanziellen Entschädigung des Verletzten zu (z. B. Entschädigung). Das Interesse der Unfallversicherer liegt in einer Reduktion der Unfallzahlen und demzufolge in der Entwicklung wirksamer Maßnahmen.

- **Persönliche Folgen**

Für die Kinder selbst treten unmittelbare Folgen der Unfälle in Form von Verletzungen, kleinen Schürfwunden und Beulen ein. Langfristig betrachtet haben Unfälle auch eine Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder, insbesondere im Umgang mit Gefahren und Risiken. Hierbei gilt es festzuhalten, dass die Folgen einiger Unfälle durchaus entwicklungsfördernd sind (vgl. Mehl, 1993). Andere wiederum sind, auf-

grund ihrer entwicklungseinschränkenden Wirkung, wie z. B. dem Problem der Angstgeneralisierung, zu vermeiden.

Für die Konzeption einer unfallpräventiven Maßnahme im Kindergarten ist es wichtig, den Grad zwischen einer Entwicklungsförderung und einer Entwicklungseinschränkung zu finden und zu nutzen.

2.6 Unfallprävention

Nach Expertenschätzung (vgl. Schriever, 1996) wird davon ausgegangen, dass ca. 60% der Kinderunfälle durch geeignete Maßnahmen verhindert werden können.

Entsprechend der aufgeführten Ursachenerklärungen (Kap. 2.4) lassen sich differenzierte Präventionsmöglichkeiten ableiten (vgl. BUK, 1999).

- **Sicherheitstechnik**

Durch spezifische Baumaßnahmen und Sicherheitsvorkehrungen können Kindergärten derartig gebaut und inventarisiert werden, dass Gefährdungen und Unfälle von vornherein weitgehend ausgeschlossen werden können. Diese äußeren Bedingungen werden durch TÜV-geprüfte Geräte und sicherheitsgerechte Baulichkeiten auf die Zielgruppe ausgerichtet.

- **Sicherheitsorganisation**

Organisatorische Maßnahmen, wie etwa bestimmte Verhaltensregeln, die in Kindertageseinrichtungen die Sicherheit gewährleisten, bilden einen weiteren wichtigen Punkt für die Unfallprävention. So könnte eine Regel lauten, dass sich die Kinder nur im Bereich der Klettergerüste aufhalten dürfen, wenn mindestens zwei Aufsichtspersonen vor Ort sind.

- **Sicherheitserziehung**

Zusätzlich kann eine sinnvolle Unfallprävention am Kind selbst ansetzen. Mit Hilfe entsprechender Maßnahmen wird dem Kind ein sicherheitsgerechtes Verhalten nähergebracht, so dass es mit riskanten Situationen besser umgehen kann. Später ist es sinnvoll auch Erzieher und Eltern in die Präventionsmaßnahme zu integrieren.

Technische Sicherheitsvorkehrungen und organisatorische Maßnahmen sind wesentliche Bestandteile der Unfallverhütung. Jedoch bleibt trotz dieser Vorkehrungen immer ein Restrisiko, welches für das Kind unvermeidbar ist. Das technische Risiko ist im Vergleich zu dem individuellen Verhaltensrisiko relativ gering (vgl. Hamburger Forum Spielräume e.V., o.J.). Die Sicherheitserziehung bietet eine kurz-, mittel- und langfristige Lösung für ein präventives Unfallverhalten (vgl. BUK, 1999). Deshalb wird im Folgenden näher auf die Sicherheitserziehung als eine Form der Unfallprävention eingegangen.

3 Sicherheitserziehung

3.1 Begriffsbestimmung und Ziele

Begriffsbestimmung

Der Begriff Sicherheitserziehung soll sich im weiteren Verlauf der Arbeit von seinem traditionellen Bezug lösen. Der Fokus des Interesses richtet sich nicht mehr auf eine rein theoretisch kognitive Vermittlung. Vielmehr geht es darum, das aktivitätsfördernde unmittelbare Erleben innerhalb der Sicherheitserziehung in den Mittelpunkt zu stellen. Die folgende Definition bestimmt den Begriff deshalb aus einer weiten Perspektive.

„Sicherheitserziehung umfaßt alle pädagogischen Maßnahmen, die Kindern und Jugendlichen helfen, mit Gefahren ihrer Lebensumwelten umzugehen, sich für Unfallverhütung einzusetzen und Unfallfolgen zu verringern“ (Klute, 2000) ⁴.

Ziele

Die Grundidee der hier betrachteten Sicherheitserziehung besteht darin, den Aufbau eines aktiven Sicherheitsverhaltens der Kinder mit Hilfe pädagogischer Mittel zu unterstützen. Insbesondere der Kindergartenbereich bietet frühzeitig bedeutsame Möglichkeiten für die Sicherheitserziehung, die kurz-, mittel- und langfristig präventiv wirksam werden können (vgl. Kunz, 1989, 1993a). Das kurzfristige Ziel besteht darin, den Kindern die Gefahren innerhalb des Kindergartens zu verdeutlichen und deren Bewältigung zu ermöglichen. Diese Gefahren sollen als mittelfristiges Ziel auch außerhalb des Kindergartens erkannt und bewältigt werden. Auch in unbekanntem Situationen soll das Kind Gefahren erkennen und fähig sein diese entweder zu meiden oder damit umzugehen. Darüber hinaus sollen die Kinder in der Lage sein Gefährdungen anderer Personen zu erkennen

⁴Internetquelle, s. Literaturverzeichnis

und zu beseitigen. Langfristig betrachtet verfolgt die Sicherheitserziehung den Aufbau eines stabilen und sicheren Verhaltens, das selbst beim Erwachsenenalter noch wirksam ist (vgl. ebd.).

„Das Ziel der Sicherheitserziehung muß es daher sein, die Kinder in die Lage zu versetzen, sicheres Verhalten auch ohne permanenten Anstoß von außen zu zeigen“ (Kunz, 1989, S. 7).

3.2 Maßnahmen

Eine Reihe der gegenwärtigen Maßnahmen zur Sicherheitserziehung basieren auf einer reinen Vermeidung und Verdrängung von Gefahren, Risiken und Unfällen.

Wissenschaftliche Studien zur Sicherheitserziehung bezogen auf die Verhütung von Unfällen stammen vorwiegend aus den Gebieten Arbeit, Verkehr und Schule. Diese Bereiche zeichnen sich primär durch zielgerichtetes Handeln von Erwachsenen oder Jugendlichen aus. Die darin enthaltenen Vorschläge und Maßnahmen zur Unfallprävention gehen von den physischen, kognitiven und psychischen Voraussetzungen dieser Personen aus. Kindgerechte präventive Maßnahmen, die sich an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder im Vorschulalter orientieren, sind bislang nur unzureichend entwickelt worden (vgl. Kunz, 1986).

So kommt es, dass die theoretische Wissensvermittlung über Gefahren auch im Kindergarten immer noch an erster Stelle der Sicherheitserziehung steht. Die Unfallversicherungsträger sowie andere interessierte Institutionen (z. B. die Bundesanstalt für Arbeitsschutz) haben hierzu eine Reihe pädagogischer Materialien, z. B. Kartenspiele, Suchbilder oder Malbücher, erstellt (u. a. Hertel & Seiß, 1985). An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, ob eine Sicherheitserziehung, die sich hauptsächlich an der kognitiven Leistung der Zielgruppe orientiert, für den Bereich des Kindergartens geeignet ist.

Handlungsorientierte Sicherheitsmaßnahmen, die speziell auf die Zielgruppe Kindergartenkinder ausgelegt sind, existieren nur in sehr geringem Maße, so z. B. im Bereich der Verkehrserziehung (siehe hierzu auch Könnemann, 2000).

Im Folgenden werden Ansätze vorgestellt, die aktuelle und moderne Tendenzen der Sicherheitserziehung widerspiegeln. Dabei steht die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit wirklichkeitsnahen Unfallsituationen im Mittelpunkt der Betrachtung.

3.3 Bewegung, Spiel und Handlungsfähigkeit

3.3.1 Bewegung und Spiel

In Kapitel 2 wurde deutlich, dass sich der überwiegende Anteil der Kindergartenunfälle im Rahmen von Bewegungs- und Spielsituationen ereignet.

Den Bereichen Bewegung und Spiel kommt damit eine ambivalente Bedeutung zu. Sie gelten als grundlegende Bestandteile der kindlichen Entwicklung, denn über die Bewegung machen Kinder primäre Erfahrungen über sich selbst und ihre Umwelt.

Sie [die Erfahrungen] werden unmittelbar und direkt durch das eigene Tun, die eigene Aktivität, den Einsatz des Körpers und der Sinne, durch das Erproben und Experimentieren gewonnen. Hier können Kinder das verwirklichen, was man als Selbsttätigkeit und Eigenaktivität bezeichnet und was als die intensivste Form der Aneignung von Erfahrung gelten kann (Zimmer, 1993, S. 16).

Gleichzeitig bergen diese Bereiche jedoch Gefahren und Risiken in sich, deren Folgen sowohl physisch als auch psychisch auf die Kinder wirken können. Beispielsweise erleidet ein Kind bei einem Sturz von einem erhöhten Klettergerüst einen physischen Schaden in Form eines gebrochenen Armes. Darüber hinaus besteht aus psychischer Sicht die Mög-

lichkeit, dass das Kind ein generalisiertes Angstverhalten vor Höhen entwickelt, welches sich bis ins Erwachsenenalter auswirken kann.

Wie lässt sich in einer Phase der menschlichen Entwicklung, welche zum einen durch intensive Bewegung und auslebendes Spiel geprägt ist, andererseits jedoch gleichzeitig die meisten Unfälle in diesen Bereichen verzeichnet, eine effektive Unfallprävention durchführen?

Ein Großteil der Autoren geht davon aus, dass Sport, Spiel und Bewegung einen unfallpräventiven Wert insichtragen (u. a. Hübner, 1997; Hundeloh, 1997; Rümmele, 1993; Erdmann, 1989).

Hübner (1997) ist der Meinung, dass die in diesen Bereichen geförderten Fähigkeiten wie Kraft, Koordination, Ausdauer und Wahrnehmung die Basis für die Bewältigung sportlicher und alltäglicher Gefahrensituationen bilden, sowohl im Kindes- und Jugendalter als auch im späteren Erwachsenenalter. Auch Zimmer (1993) vertritt die Meinung, dass Bewegungssicherheit nur durch Bewegung erreicht werden kann. Bewegungsangebote sind demnach besonders gut geeignet, um Kindern die Einschätzung ihrer eigenen körperlichen Kräfte und ihrer Leistungsfähigkeit zu ermöglichen. Hierfür ist jedoch ein ausreichend großer Handlungsspielraum notwendig, der nicht durch ständige Reglementierung und Bevormundung von Erwachsenen eingegrenzt werden darf (vgl. ebd.).

Bewegung, Spiel und Sport fördern scheinbar nicht nur langfristig die Bewegungssicherheit, sondern haben auch kurzfristig und mittelfristig auch positive Auswirkungen auf das Unfallgeschehen (vgl. BUK, 1999).

Kunz führte 1990 in Zusammenarbeit mit der Unfallversicherung der Stadt Frankfurt eine empirische Untersuchung durch, in der er prüfte, inwiefern psychomotorische Bewegungsspiele im Kindergarten die Unfallzahlen senken können. Dabei ging er davon aus, dass die Unfälle vorwiegend auf motorischen Defiziten der Kinder basieren (vgl. Kunz, 1990). Nach einer

ausführlichen Analyse typischer Unfälle im Kindergarten kommt Kunz (z.B. 1989, 1990, 1993a+b) in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass die traditionelle, kognitive Sicherheitserziehung im Kindergarten nicht ausreicht. „So erschwert gerade im Kindergartenalter der Entwicklungsstand, insbesondere der kognitiven Strukturen sowie der Verhaltenssteuerung ... es den Kindern, die Gefahren, die in nicht bewältigten Bewegungen stecken, zu erkennen und zu meiden“ (Kunz, 1993b, S. 143).

Kunz ist weiterhin der Meinung, dass ein traditionelles Meiden der Bewegungsgefahren die Kinder in der motorischen Entwicklung noch weiter einschränkt. Er weist darauf hin, dass eine derartige Einschränkung dem pädagogischen Konzept der Kindergärten, die Kinder in allen Bereichen zu fördern, entgegen laufen würde. Kunz sieht die Lösung darin, die motorischen Fähigkeiten der Kinder entwicklungsgemäß soweit zu fördern, dass sie den täglichen Anforderungen wieder genügen (vgl. Kunz, 1993b). Über einen Zeitraum von acht Wochen führte er mit Kindergartenkindern regelmäßig ein 15-minütiges psychomotorisches Übungsprogramm durch.

Ein Rückgang der Unfallzahlen konnte nachweislich erzielt werden (vgl. Kunz, 1990, 1993a; Mirbach, 1995). Mirbach (1995) sieht jedoch Schwächen in Kunz' Ansatz. Ihrer Meinung nach wird „lediglich von einer vorübergehenden Unfallneigung aufgrund zu geringer Fähigkeiten“ ausgegangen, die sich durch gezielte Förderung verbessern lassen“ (S. 21). Mirbach stellt Kunz' Ansatz nicht grundsätzlich in Frage, weist aber angesichts der auffallenden positiven Veränderungen der Unfallzahlen in der Studie, neben motorischer Defizite auf die Beeinflussung weiterer potentieller Störfaktoren, wie z. B. einer verbesserten Aufsichtspflicht hin.

Es ist zusätzlich kritisch anzumerken, dass Kunz trotz seines psychomotorischen Anspruches ein ganzheitlich-methodisches Vorgehen (siehe hierzu auch Kap. 4.3.2) außer Acht lässt und lediglich die Motorik fördert.

3.3.2 Handlungsfähigkeit

Neben der Bewegung spielt nach Meinung einiger Experten auch die Handlungsfähigkeit eine wesentliche Rolle für die Unfallprävention. Im Feld der Sportwissenschaften wird seit vielen Jahren die Bedeutung von Sport und Bewegung für den Aufbau einer kompetenten Handlungsfähigkeit diskutiert.

„Kinder lernen das richtige Verhalten in Gefahrensituationen oder den Umgang mit gefährlichen Situationen am besten, indem sie dieses Verhalten selbst und weitgehend ohne aktives Eingreifen des Erwachsenen einüben“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW [MAGS], 1981, S. 14).

„Sicherheit bzw. Unsicherheit ist von menschlichen Entscheidungsprozessen und somit auch vom ‚Handeln‘ abhängig und beeinflussbar. So strebt Sicherheitserziehung eine Erweiterung der ‚Handlungsfähigkeit‘ des Lernenden an“ (Dreisbach & Könemann, 1987, S. 38).

Für Hundeloh (1994) stellt die Handlungsfähigkeit einen aktiven Sicherheitsschutz in Risikosituationen dar und muss daher innerhalb der Sicherheitserziehung unbedingt aufgegriffen werden. Das Ziel seiner Sicherheitserziehung soll es sein, „Kompetenzen für ein selbstverantwortliches risikobewusstes Handeln in Situationen des Sports zu entwickeln. Diese Kompetenzen beziehen sich zunächst auf die Fähigkeit, die motorischen, emotionalen und kognitiven Voraussetzungen für ein sicherheitsgerechtes Handeln einzuschätzen bzw. schaffen zu können“ (Hundeloh, 1994, S. 11). Indem er ganzheitliche Kompetenzen für ein sicherheitsorientiertes Handeln im Schulsport in den Vordergrund stellt, geht Hundeloh (1994) über den rein motorisch begründeten Ansatz von Kunz hinaus. Die notwendigen Kompetenzen unterteilt Hundeloh (ebd.) in Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz.

- **Selbstkompetenz**

Bewegung und Sport bietet den Kindern die Möglichkeit ihren eigenen Körperkennenzulernen, die eigenen Stärken und Schwächen herauszufinden und körpereigene Signale zu erkennen. Gerade in der Bewältigung unvermeidbarer Gefahren stellen diese Erfahrungen eine bedeutsame Rolle dar. Die Kinder müssen lernen Gefahren individuell zu erkennen und sich entsprechend ihrer motorischen Fähigkeiten einzuschätzen, um letztendlich sicherheitsgerecht handeln zu können.

- **Sozialkompetenz**

Im Sport lernen die Kinder partnerschaftliches, soziales Handeln. Sie erfahren den Umgang mit Regeln, Hilfestellungen und Verantwortung. Dieser Aspekt des Mit- und Gegeneinanders im Schulsport provoziert eine Akzeptanz der unterschiedlichen Voraussetzung der Teilnehmer und die Übernahme gegenseitiger Verantwortung. Es geht darum, den Bewegungsraum der Mitschüler zu respektieren und angemessene Distanz zu wahren, vereinbarte Absprachen einzuhalten und damit im eigenen Handeln berechenbar zu bleiben.

- **Sachkompetenz**

Eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer sicherheitsbezogenen Fachkompetenz und ein sicheres Bewegen ist das Schaffen und Erhalten elementarer Bewegungsgrundlagen. Neben einem Grundbestand an konditionellen und koordinativen Fähigkeiten, wie Kraft, Ausdauer, Reaktions-, Antizipations-, Orientierungs-, Anpassungs- und Gleichgewichtsfähigkeit, ist eine aktive Auseinandersetzung mit vielfältigen Materialien und Geräten von großer Bedeutung. Das Erfahren bestimmter Gesetzmäßigkeiten und Bedingungsfaktoren der räumlich-materiellen Umwelt kann einen sicheren Umgang mit dieser Umwelt fördern.

Die Sicherheitserziehung in der Schule ist nach Hundeloh (1994) mehr als bloße Unfallverhütung. Jegliche erzieherische Maßnahme zur Ausbildung eines sicherheitsbezogenen Verhaltens muss darauf abzielen, die oben aufgeführten Handlungskompetenzen zu vermitteln. Dazu sollte die Lehrkraft die Balance zwischen Zulassen und Einschränken finden, um so Selbständigkeit, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen für ein aktives und situationsgerechtes Sicherheitsverhalten der Schüler aufzubauen (vgl. ebd.).

Neben der Handlungsfähigkeit erhält zusätzlich der Situationsbezug, und in diesem Zusammenhang insbesondere das Risikopotentiale in der Situation innerhalb der Sicherheitserziehung, eine wichtige Bedeutung.

3.4 RisikoundWagnis

Seit der Entstehung und Weiterentwicklung der sogenannten Risiko- und Fun sportarten sowie der Erlebnispädagogik stellt die entwicklungsfördernde Wirkung von Risiko, Wagnis und Abenteuer einen bedeutsamen Diskussionspunkt innerhalb der Sportwissenschaft dar.

3.4.1 BegriffeundPotentiale

Begriffe

Um die Begriffe Risiko, Wagnis und Gefahr voneinander abzugrenzen erfolgt zunächst ein kurzer Überblick über die entsprechenden Definitionen.

Gefahr

„Als Gefahr kann man jeden nicht allzu unwahrscheinlichen negativen Einwirkung auf den eigenen Lebenskreis bezeichnen, etwa die Gefahr, dass ein Blitzeinschlag und das Haus abbrennt“ (Luhmann, 1993, S.327).

Risiko

„Von Risiko sollte man hingegen nur sprechen, wenn die Nachteile einer eigenen Entscheidung zugerechnet werden müssen. Das Risiko ist mithin, anders als die Gefahr, ein Aspekt der Entscheidungen, ein einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung“ (Luhmann, 1993, S.327). Hoyos, Kroeber-Riel, Rosenstiel und Strümpel (1980) bezeichnen mit dem Begriff Risiko „die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Mißerfolgen, Schäden, Verlusten, Verletzungen, Todesfällen“ (S.533).

Wagnis

„Wagnis ist eine Grenzsituation, in der ich die eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen und die möglichen Folgen für mich und andere verantwortlich kalkulieren muß“ (Kurz, 1996, zitiert nach Hübner, 1997, S.20).

Man kann also sagen, eine Gefahr tritt von außen an die Person heran, während Risiken und Wagnisse von der Person selbst eingegangen und innerlich abgewägt werden können. Entscheidend ist demnach eine Selbstzurechnung oder eine Fremdzurechnung von Schäden (vgl. Japp, 1996).

Die Begriffe Wagnis und Risiko liegen inhaltlich sehr nah beieinander und werden im Allgemeinen als Synonyme verwendet (vgl. Wörterbuch der Synonyme, 1999). Dies soll auch im weiteren Verlauf der Arbeit geschehen.

Potentiale

Während in schriftlosen Kulturen das individuelle Risiko zum alltäglichen Leben gehörte, ist es in den modernen Gesellschaften mehr und mehr verdrängt worden. Heute sorgen DIN-Norm, TÜV und Baubehörden (vgl. BUK, 1992, 2001b) mit anderen Mechanismen für eine hohe individuelle Sicherheit und reduzieren somit die persönlichen Gefährdungspotentiale. Risikowahrnehmung ist heute eher global und entzieht sich der menschlichen Wahrnehmung, so dass die Menschen Schwierigkeiten haben Risiken sofort zu erkennen und zu bewerten (vgl. Heckmair & Michl, 1998).

In der Erlebnispädagogik wird immer wieder auf die identitätsbildende Wirkung von Risiken und Wagnissen hingewiesen (vgl. Schleske, 1977, 1991).

Schwiersch (1990) geht davon aus, dass Risikosportler in hohem Maße sicherheitsbewusst denken und handeln. Letztlich sind Risikosituationen für sie „subjektiv kontrollierbare Gefahren, welche ein aktives, leistungsbezogenes, autonomes Selbstbild aufbauen“ (S.9).

Es besteht die Annahme, dass die Bewältigung von Herausforderungssituationen neben den technomotorischen Kompetenzen zusätzlich eine gewisse Kontrollüberzeugung in zukünftigen Gefahren fördert. Es kann die Haltung gelernt werden, Gefahren weder mit Waghalsigkeit zu begegnen noch sie vehement zu vermeiden (vgl. Kraus & Schwiersch, 1996).

Durch das Erproben der eigenen Möglichkeiten und die Bewältigung riskanter Situationen ist der Mensch in der Lage ein persönliches Sicherheitsbewusstsein aufzubauen, das sich an den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten misst.

Aufgrund dieser Überlegungen ist es durchaus notwendig Risiko und Wagnis auch innerhalb der unfallpräventiven Forschung zur Sicherheitserziehung Beachtung zuzuschicken.

3.4.2 Risikoerleben als Sicherheitsfaktor

Die oben beschriebenen Erkenntnisse zum Thema Risiko und Wagnis wurden in den vergangenen Jahren bereits ansatzweise für den Bereich der Sicherheitserziehung aufgegriffen. Die wesentlichen Ansätze sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefaßt und werden im weiteren Verlauf explizierter dargestellt.

Tab. 1. Sportpädagogische Thematisierung „riskanter Bewegungssituationen“ (nach Hübner, 2002, Tab. 1).

Ansätze	Stichworte/Thesen	Autoren
Wagniserziehung im Schulsport	Dieselbsttätige und erfolgreiche Bewältigung freiwillig eingegangener Gefahrensituationen ermöglicht Kompetenzgewinn, kann auch in einfachen Grundsituationen sportlicher Aktivität spannend arrangiert werden	Neumann 1999 Neumann 2001
Umgehen mit dosierten Risiken	Nicht die Beseitigung aller Risiken ist erstrebenswert, sondern das Erlernen der Fähigkeit, mit Risikosituationen richtig umzugehen, auch das Scheitern (ohne gravierende Folgen) ist mit einzuplanen.	Hecker 1989a+b, 1991 Erdmann 1989, 1990
Von der Unfallverhütung zur Sicherheitserziehung	Für einen kompetenten Umgang mit Bewegungsrisiken und für das Gewinnenvon Bewegungssicherheitsindizespezifische Kenntnisse zu erwerben, neue Einstellungen zu entwickeln und besondere Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten zu fördern.	Hübner 1997, 2002; Hundeloh 1994, 1997, 2001, 2002; Hübner & Hundeloh 1997a+b; Mirbach 1995

3.4.2.1 Wagniserziehung

Neumann machte 1999 mit seiner Veröffentlichung „Das Wagnis im Sport“ auf eine neue Richtung innerhalb des Schulsports aufmerksam (vgl. Neumann, 1999).

Im Sinne einer Wagniserziehung plädiert er für ein eigenes Sicherheitsbedürfnis der Schüler. Sie sollen innerhalb geschützter Situationen aus Fehleinschätzungen erfahren, dass sie für ihre eigene Sicherheit mitverantwortlich sind. Es geht vor allem darum, dass die Schüler lernen mit gewagten oder riskanten Situationen umzugehen, diese angemessen einzuschätzen und geeignete Verhaltensweisen zu entwickeln (Neumann, 1999, 2001). Neumann (1999) versucht die identitätsfördernden Wirkungstheorien von Wagnissen in die Sicherheitserziehung des Schulsports einfließen zu lassen. Der Mensch soll sich als jemand erfahren, der in herausfordernden und unsicheren Situationen Kontrolle ausübt und Bedrohungen bewältigt, also selbstwirksam wird.

Nach Neumann (2001) bilden folgende Aspekte den Rahmen einer Wagniserziehung:

1. Die Ausbildung eines realistischen Selbstbildes wird gefördert, da das eigene Können zwingend in Relation zu der bewältigenden Aufgabe gebracht werden muss.
2. Handlungsverläufe und Situationen müssen von den Schülern auf vermeidbare Gefahren hin untersucht werden.
3. Schüler lernen unsichere Situationen anders zu bewerten. Sie erkennen, dass sich Unsicherheiten bewältigen lassen und als lustvoll erlebt werden können.

Neumann (1999) geht in seinem Ansatz für den Schulsport zwar auf didaktische Arrangements von sportlichen Wagnissen ein, weist jedoch

auch daraufhin, dass der empirische Nachweis des Wagniseffektes noch aussteht.

3.4.2.2 Dosierte Risiken

Erdmann und Hecker stellen in ihrem Ansatz die Bedeutung dosierter Risiken in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Hecker (1989a) geht in seinen Überlegungen davon aus, dass jedes menschliche Leben grundsätzlich ein bestimmtes Maß an Unsicherheit einräumt.

Man muß lernen, mit Gefahrensituationen umzugehen, um wirkliche Gefahren zu bestehen. Kurzgefaßt: Unsinnige Risiken muß man vermeiden, andere muß man zu bewältigen lernen.

Einerseits geht es um Sorgfalt und Verantwortung, andererseits um Mut: Man muß realistische einschätzen können, was man in der jeweiligen Situation selbst kann; man muß sich selbst und die Situation richtig beurteilen (Hecker 1989b, S.4).

Hecker (1991) ist der Meinung, dass ein individuelles Risikoverhalten innerhalb kalkulierbarer Situationen trainierbar ist und nennt dabei das Spiel als notwendiges Medium. Im Wesentlichen geht es ihm um die Erarbeitung der eigenen Grenzbereiche.

Erdmann (1990) sieht sportliche Situationen mit dosierten Risiken als ideale Lernfelder an, um eine realistische Einschätzung und ein angemessenes Verhalten in riskanten Situationen zu entwickeln.

„Ein dosiertes Risiko bedeutet, dass man bewusst die Möglichkeit eines Fehlschlags einräumt. Dosierte wird es deswegen bezeichnet, weil es 1. eine realistische Bewältigungschance besitzt und 2. ein Scheitern keine gravierenden Konsequenzen im Sinne von Verletzungen nach sich ziehen muss“ (Erdmann 1989, S.196).

Erdmann (1990) ist der Meinung, dass sich die Sicherheitserziehung nicht an einer bloßen Fehlervermeidung orientieren sollte, sondern ein gewisses Maß an Fehlern tolerieren muss. Dem Fehler schreibt er insofern eine wichtige Bedeutung zu, als dass dies eine individuelle Fertigkeitsschwelle signalisiert. Tritt dieses Signal - der Fehler - gar nicht ein, so ist das Erlernen einer persönlichen, realistischen Fähigkeitseinschätzung nicht möglich.

Erdmann (1989) stellt fest, dass ein Großteil der Kinder unbewusst dosierte Risiken eingeht. Erst durch die Verbote der Eltern werden die Kinder unsicher und ungeschickt und erleiden Unfälle. Eine ständige Reglementierung kann dazu führen, dass sich die Kinder mehr auf Rückmeldungen ihrer Umwelt verlassen, anstatt ihre eigene Bewertungsidee zu nutzen.

3.4.2.3 Von der Unfallverhütung zur Sicherheitserziehung

In den 80er Jahren wurde für den Bereich des Schulsports deutlich, dass eine weitere Optimierung der Sicherheitstechnik im Alleingang die Unfallzahlen nicht zu reduzieren vermochte. Fortan wurden sicherheitsbezogene Kompetenzen (vgl. Kap. 3.3.2) auf Seiten der Schüler in den Mittelpunkt der Unfallprävention gestellt.

1987 startete in NRW die landesweite Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“, welche im Wesentlichen durch die Arbeit von Hübner und Hundeloh geprägt wurde. Im Vordergrund dieser Kampagne stehen materialgestützte Lehrerfortbildungskonzeptionen sowie wissenschaftliche Analysen zur Unfallproblematik (Hübner & Hundeloh, 1997a+b; Mirbach, 1995).

Hübner (1997) sieht Probleme in der gegenwärtig steigenden Suche nach Sicherheit und der damit verbundenen Bemühung Unsicherheiten zu

minimieren. Aus seiner Sicht kann es eine vollkommene Sicherheit nicht geben. Der Mensch muß vielmehr lernen mit kleinen und großen Risiken zuleben (vgl. ebd.).

Alle mal bleibt uns die Freiheit, einmal erkannten Risiken nicht nur auszuweichen, sondern diese bewußt aufzusuchen und auf sie einzugehen. Denn die Gewißheit wächst, dass wir dann besser mit alltäglichen Risiken umgehen können, wenn wir genauere Kenntnisse über sie besitzen, wenn wir eine spielerisch-konstruktive Einstellung ihnen gegenüber gewinnen und wenn wir die hierfür erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten ausbilden (Hübner, 1997, S.24).

Dosierte Risiken, welche im Sportunterricht entstehen, sind nach Hübner (1997) sogar pädagogisch wünschenswert.

Sicherheitserziehung zielt aus dieser Perspektive auf einen kompetenten und souveränen Umgang mit Bewegungsrisiken ab, sowie auf den Gewinn größerer Bewegungssicherheit. Die Akzentuierung liegt dabei auf dem individuellen Verhalten des Einzelnen. In diesem Sinne sind spezifische Kenntnisse zu erwerben, neue Einstellungen zu entwickeln und besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer Risikokompetenz zu fördern (Hübner, 2002).

Mirbach (1995) unterstreicht diesen Ansatz, indem sie die „Schulung des Verhaltens in provozierten (kalkulierbaren!) Risikosituationen, wie z. B. im Rahmen von Fallübungen oder bei der Fortbewegung in unübersichtlichen Situationen“ (S.245) für ein sicheres Sporttreiben als relevanten Punkt herausstellt. Zudem ist die Vermeidung von sorglosem und risikofreudigem Verhalten und die „Vermittlung von Fähigkeiten zur realistischen Einschätzung von Gefahrensituationen auf der Basis einer angemessenen Selbsteinschätzung“ (S.245) intendiert. Mirbach (1995) rät, mit der Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz in Bezug auf die Unfallvermeidung bereits im ersten Grundschuljahr, besser noch im Kindergarten zu beginnen.

Hundeloh (2002) ist ähnlich wie Hübner davon überzeugt, dass die Sicherheit des Menschen wesentlich davon abhängt, welchen Risiken er ausgesetzt ist, bzw. welche er sich aussucht, und über welche Ressourcen er verfügt, um diese zu bewältigen. Demzufolge erfordert sicheres Verhalten einen selbständigen Menschen, der gelernt hat, verantwortlich und risikokompetent zu handeln. Unter Risikokompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Risiken und Gefahren zu erkennen, zu bewältigen und gegebenenfalls zu beseitigen, um dadurch neue Sicherheiten zu gewinnen (Hundeloh, 2001).

Die in Kapitel 3.3.2 beschriebenen allgemeinen Handlungskompetenzen sollen speziell für die Bewältigung riskanter Situationen gefördert und im Sinne einer Risikokompetenz aktiviert werden. Die Voraussetzung zum Aufbau derartiger Ressourcen bildet eine handelnde Auseinandersetzung mit realen Risiken. Demzufolge gehört das Zulassen von Wagnis, Abenteuer und Risiko ebenso zur Sicherheitsförderung wie das Regulieren oder Einschränken (vgl. Hundeloh, 1994).

3.4.2.4 Risikoverhalten von Kindern

Kinder im Vorschulalter besitzen einen sehr ausgeprägten Bewegungsdrang sowie eine enorme Neugierde auf neue Erfahrungen. Die Lebensphase von drei- bis sechsjährigen Kindern zeichnet sich durch eine rasche motorische Entwicklung und damit verbunden einer deutlichen Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen aus (vgl. Meinel & Schnabel, 1998).

In der Kindheit sind Gefahren, Risiken und Wagnisse allgegenwärtig. Das Leben besteht in diesem Zeitabschnitt aus ständig neuen und unbekannteren Situationen. Gerade dieses Neue und Ungewisse birgt jedoch auch das Risiko von Unfällen in sich. Einige dieser Risiken sind unvermeidbar, so dass ein Restrisiko speziell in diesem Alter bestehen bleibt. Der

erfolgreiche Umgang mit diesen Restrisiken erfordert Mut und Wille sich auf diese Situationen einzulassen und individuelle Bewältigungsstrategien aufzubauen.

Aus dieser Betrachtung heraus scheint es sinnvoll sich die Frage zu stellen, inwiefern Kinder in der Lage sind Risiken zu erkennen und diese individuell zu bewerten. Die Unfallzahlen in Kindergärten lassen auf den ersten Blick vermuten, dass Kinder die Fähigkeit der Risikerkennung noch nicht insichtragen (vgl. Kunz, 1993a).

Haß (1999)⁵ ist der Meinung, dass jedes Kind das Recht auf die eigenen Beule hat. Sie geht davon aus, „dass Spielrisiko ein unabdingbares Merkmal der Selbstherausforderung von Kindern und Jugendlichen ist. Wird solche eine Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen verhindert, fehlen den Heranwachsenden später wesentliche Kriterien zur Einschätzung der eigenen Grenzen. Und Angst ist eine notwendige emotionale Reaktion angesichts einer gefährlichen, unkontrollierbaren Situation“ (vgl. ebd.).

Das Hamburger Forum Spielräume e.V. (o.J.) untersucht im Auftrag der Landesunfallkasse das „Risiko im Spiel- und Bewegungsverhalten von Kindern“ zwischen drei und neun Jahren. Die grundlegende Frage lautet dabei: „Wie lassen sich im Bewegungs- und Spielverhalten der Kinder die Bedingungen für Sicherheit und Risiko aufspüren und im Hinblick auf die Sicherheitserziehung bewerten?“ Die empirisch angelegte Studie unterscheidet Risiken, die vom Kind ausgehen von jenen, die durch die soziale und materielle Umwelt determiniert werden (vgl. ebd., S.49-52).

⁵Internetquelle, s. Literaturverzeichnis

Vom Kind ausgehende Risiken

- § Kinder schaffen sich selbst spannungsreiche Situationen, welche die Gefahr des Risikos erhöhen.
- § Kinder versuchen, ihre eigenen Handlungsgrenzen zu „überschreiten“ und die Handlungsspielräume bis zu einer kontrollierbaren Grenze zu erweitern.
- § In Situationen selbstbestimmten Handelns werden Risikosituationen angemessen bewältigt.
- § Kinder verfügen über eine gesunde Selbsteinschätzung.
- § Erfolgreiche und scheiternde Bewegungshandlungen müssen Risiken nicht steigern.

Von der sozialen und materiellen Umwelt ausgehende Risiken

- § Spiel- und Bewegungsverhalten unterliegen risikosteigernden Einflüssen des sozialen Kontextes (Steuerung von außen).
- § Oft sind es die Kinder selbst, die sich Anregungen von außen holen, um durch deren Nachahmung individuell etwas zu wagen.
- § Risiken entstehen bei Ablenkung der Handelnden.
- § In vertrauten Bewegungswelten entstehen höhere Leistungen bei geringerem Risiko (Kindergarten/öffentlicher Spielplatz).
- § Risikosteigernde Störungen entstehen, wenn sich Handlungsbedingungen unvorhersehbar ändern.
- § Risikosituationen lassen sich unterschiedlich bewerten, sie sind ambivalent.
- § Die stärksten risikosteigernden Einflüsse kommen aus der Umwelt.

Die Auflistung zeigt, dass Kinder eine gewisse Affinität zu Risiken aufweisen und diese erleben und bewältigen wollen. Das Risiko ist ein natürlicher Bestandteil der kindlichen Lebenswelt. Kinder suchen eigens riskante Situationen auf und verfügen in diesem selbstbestimmten Rahmen über eine gesunde Selbsteinschätzung.

3.5 Konsequenzen

Für die Konzeption einer modernen Unfallprävention im Kindergarten lassen sich aus den zuvor beschriebenen Einblicken zur gegenwärtigen Sicherheitserziehung wesentliche Aspekte aufgreifen und ableiten. Im Folgenden werden die Komponenten Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz der allgemeinen Handlungsfähigkeit (vgl. Kap. 3.3.2) auf die Unfallsituation übertragen und im Sinne spezifischer Risikokompetenzen für die Bewältigung von Risikosituationen gefordert.

Im Vordergrund steht die Idee einer subjekt- und handlungsorientierten Sicherheitserziehung, die den Aufbau einer Risikokompetenz in Form von Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen unterstützt. Es geht darum, die Kinder mit wirklichkeitsnahen Risikosituationen zu konfrontieren, so dass individuelle Wege und Strategien der Bewältigung aufgebaut und gefestigt werden können.

Eine übertriebene Vermeidung von Gefahrensituationen oder eine Unterdrückung des Bewegungsdranges bzw. der Neugierde kann das Unfallproblem nicht beheben. Eine abgepolsterte und angepasste Umgebung birgt sogar die Gefahr in sich, dass die Kinder den Bezug zur Realität verlieren. Gleichzeitig wird Ihnen die Möglichkeit zur Ausbildung einer realistischen Selbsteinschätzung vorenthalten.

Vielmehr muss es darum gehen, die Kinder mit Gefahren in Form von dosierten Risiken zu konfrontieren. In diesen geschützten Risiko- und Wagnissituationen machen die Kinder wichtige Erfahrungen und lernen ihre eigenen Grenzen kennen. Dazu gehört auch das Überschreiten eigener Grenzen, welches durchaus schmerzliche Erfahrungen in Form von blauen Flecken und Beulen mit sich tragen kann. Diese Erlebnisse bieten eine elementare Voraussetzung für den Aufbau eines sicheren Verhaltens.

Im folgenden Teil der Arbeit soll mit dem psychomotorischen Ansatz (u. a. Kiphard, 1998; Zimmer, 1993, 1999) eine Konzeption vorgestellt werden, welche die Ideen aus dem Bereich der Sicherheitserziehung in angemessener Weise auf den Bereich des Kindergartens übertragen könnte.

4 Psychomotorik

4.1 Begriffsbestimmung und Entwicklung

Begriffsbestimmung

Der Begriff Psychomotorik wird in Abhängigkeit des jeweiligen Wissenschaftsbereiches differenziert betrachtet.

Die Medizin bezeichnet mit dem Begriff Psychomotorik „die Gesamtheit der durch psychische Vorgänge beeinflussten Bewegung“ (Pschyr embel, 1994, S.1264). Psychomotorisch heißt aus dieser Perspektive, dass sich während einer Bewegung parallel mentale und muskuläre Vorgänge abspielen (Kent, 1998, S.334).

In der Sportpsychologie steht Psychomotorik allgemein für kognitive Antriebs- und Steuerungskräfte des Bewegungsverhaltens (vgl. Ruessel, 1976).

Nach dieser eher allgemeinen Begriffsbestimmung ist eine Betrachtung der Psychomotorik aus sportpädagogischer Sicht für den anschließenden Gebrauch in dieser Arbeit hilfreich.

Kiphard (1994) bezeichnet die Psychomotorik als eine „ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ (S.12). Demnach ist die Psychomotorik als ein sportpädagogisch geprägtes Konzept der Bewegungsförderung anzusehen (vgl. Vetter, 2002).

Die Zusammensetzung der Begriffe ‚Psycho‘ und ‚Motorik‘ verdeutlicht, dass beim Menschen an jeder motorischen Aktion eine Reihe von psychischen Variablen beteiligt sind, und zwar sowohl perzeptive, kognitive als auch affektiv-soziale Anteile (vgl. Kiphard, 1990).

Zimmer (1999) definiert die Psychomotorik deshalb als eine „funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des Körperlich-motorischen mit dem Geistig-seelischen“ (S.22).

Alle Autoren meinen mehr oder weniger scharf umrissen den Zusammenhang zwischen Psyche und Soma, jedoch nicht in der Form eines Dualismus, sondern als sich gegenseitig bedingende Komponenten einer Funktionseinheit. Die Motorik ist eines der konstruktiven Elemente der Psyche, während umgekehrt die Psyche mit ihren mentalen und affektiven Aspekten den motorischen Ausdruck determiniert (Wieland, 1979, S.74).

Entwicklung

Die Ansätze der Psychomotorik in der Förderung behinderter und entwicklungsauffälliger Kinder gehen bis ins 19. Jahrhundert zurück.

Die Franzosen Itard und Séguin erkannten bereits in dieser Zeit die Bedeutung einer differenzierten Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung für die individuelle Entwicklung von Kindern. Sie erarbeiteten erste Förderkonzepte, die später von Montessori aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Montessori betont die Entwicklung der Selbstständigkeit und des Selbstlernens der Kinder und stellt in diesem Zusammenhang die Wirksamkeit des Materials in den Vordergrund. Das kindliche Spiel stiftet dagegen als unnütze Tätigkeit ab (vgl. Irmischer, 1993).

Die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland stützt sich auf die Arbeiten des Zirkusartisten und Sportpädagogen Kiphard. Er greift die Ideen seiner europäischen Vordenker auf und nutzt insbesondere das natürlich kindliche Spiel als Ausdrucks- und Tätigkeitsform sowie als therapeutisches Mittel (vgl. ebd.).

Psychomotorische Übungsbehandlung

1955 entwickelte Kiphard zusammen mit den Medizinern Hünekens und Hecker ein Verfahren, das als „Psychomotorische Übungsbehandlung“

bezeichnet wird. Diese Methode fördert sensomotorisch entwicklungsverzögerte und in ihrer psychomotorischen Entfaltung behinderte Kinder in ihrer Gesamtentwicklung über das Mittel der Bewegung (vgl. Kiphard, 1998). Das Verfahren stellt den „Versuch dar, das Brauchbarste und zur Förderung entwicklungsrückständiger Kinder Wesentliche aus den Übungsbereichen der Rhythmik, der Gymnastik, des Turnens und des Sports, der Sinnesschulung, des Rollenspiels und anderem mehr, unter heilpädagogischem Aspekt zusammenzustellen“ (Irmischer, 1987, S.3). Die Unterstützung der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung des Kindes steht im Mittelpunkt einer Förderung, welche sich auf die Lernbereiche Wahrnehmung und Bewegung sowie den emotional-sozialen Bereich stützt (Kiphard, 1998).

Die psychomotorische Übungsbehandlung prägt bis heute als „Meisterlehre“ (Seewald, 1997, S.4) die aktuellen Theorien der Psychomotorik und ist keineswegs überholt. Sie ist an der Schnittkante von Pädagogik und Therapie anzusiedeln und versucht, mittelspielerische und darstellende Methoden, eine Selbsterziehung zu fördern (vgl. Seewald, 1997).

Das Besondere an der Arbeit Kiphards besteht darin, dass er sich stets auf die Ebene der Kinder begibt und sich bemüht, ihre Empfindungen, Ängste und Probleme zu verstehen. Die Kinder sollen sich entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse spielerisch, frei und ungezwungen äußern und entwickeln. Es geht nicht ausschließlich darum Fehler und Schwächen zu beheben, sondern vielmehr darum die individuellen Stärken der Kinder zu fördern (vgl. Schilling, 1990).

Sogelintetes Kiphard durch abwechslungsreiche und kindgerechte Spiel- und Materialangebote das Interesse und die Neugier der Kinder für Bewegung zu wecken. Über die Verbesserung der Motorik und zielgerichtete Handlungen lernen die Kinder, sich besser zu steuern und gelangen zu einer inneren Ordnung, die ihnen zu neuem Selbstvertrauen, neuem Mut und neuer Kontaktbereitschaft verhilft (vgl. Schilling, 1990).

Wissenschaftliche Fundierung der Psychomotorik

Die von Kiphard 1955 ins Leben gerufene psychomotorische Übungsbehandlung verstand sich als eine rein praktische Arbeit, ohne ein grundlegendes theoretisches Konzept.

Den Ansatzpunkt bildeten die Störungen behinderter Kinder, welche im Sinne einer Soforthilfe behoben werden sollten. Zwar wurde die Psychomotorik in ihren Anfängen durch Kiphard personalisiert und mit dessen spezieller Arbeitsweise in Verbindung gebracht, die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fundierung rückte aber erst im Jahre 1976 mit der Gründung des „Aktionskreises Psychomotorik“ in den Vordergrund. Es handelt sich hierbei um einen Zusammenschluss von Pädagogen, Psychologen, Ärzten und Therapeuten, die sich für die Entfaltung und Förderung der kindlichen Psychomotorik als Grundlage einer harmonischen Persönlichkeits- und Sozialentwicklung einsetzen. Der Aktionskreis bietet Informationen und Beratungen an, veranstaltet Fortbildungen und entwickelt berufliche Ausbildungsgänge im Bereich der Psychomotorik (vgl. Zimmer, 1999).

Schilling (1982) macht auf die Gefahr aufmerksam, dass die Psychomotorik ohne ein einheitliches Konzept für vielen eine „Aushängeschild“ (S. 58) werde, wodurch jedes kindliche Spiel oder jede kindliche Handlung zu einer psychomotorischen Handlung erklärt werde. Auch Seewald (1997) befürwortet eine wissenschaftliche Annäherung an die Psychomotorik. Denn dies fördert seiner Meinung nach die Verbreitung und Lehrbarmachung des Untersuchungsgegenstandes und bietet zusätzlich eine wichtige Grundlage für Legitimationsfragen sowie weitere Forschungsansätze.

Auf eine Darstellung der für den heutigen Diskussionsstand relevanten Ansätze der Psychomotorik wird an dieser Stelle verzichtet. Tatsache ist, daß sich die Theorien sehr ähneln. Nach Zimmer (1999) hat keine dieser

Ausrichtungen einen Anspruch auf alleinige Gültigkeit. Die gemeinsame Basis aller Ansätze wird durch spezifische Leitlinien bestimmt, welche im Folgenden explizierter betrachtet werden.

4.2 Leitlinien und Einsatzbereiche

Humanistisches Menschenbild

Im Zentrum des humanistischen Menschenbildes steht das Recht des Menschen auf seine eigene Entwicklung (vgl. Seewald, 1997).

Völker (1980) schreibt diesem Menschenbild die Aspekte Autonomie, Selbstverwirklichung, Ziel- und Sinnorientierung und Ganzheit zu.

- **Autonomie und soziale Interdependenz**

Nachdem der Mensch zu Beginn seines Lebens von seiner äußeren Umwelt abhängig ist, versucht er diese Abhängigkeit mit der zunehmenden Beherrschung seines Körpers abzulegen. Als aktives Selbstgreifer in seine Entwicklung ein und kann durch sein Handeln Veränderungen für sich und seine Umwelt bewirken. Dieses Streben nach Autonomie ermöglicht dem Menschen sich selbst und seine Umwelt zu beherrschen und unabhängig, selbst- und sozialverantwortlich zu agieren.

- **Selbstverwirklichung**

Der Mensch ist ein aktives Wesen, das sich in ständigem Austausch mit seiner Umwelt Wissen aneignet und seine Fähigkeiten entfaltet. Dieses Streben nach Selbstverwirklichung ist gebunden an Umweltbedingungen, die den Entwicklungsprozess fördern und unterstützen können.

- **Ziel-und Sinnorientierung**

Der Mensch strebt nach einem sinnvollen und erfüllten Leben. Voraussetzung dafür ist die Erfahrung von Liebe, Anerkennung und Sicherheit.

- **Ganzheit**

Der Mensch wird als Ganzheit gesehen und nicht als ein rein kognitives Wesen betrachtet. Vielmehr sind an seinen Handlungen immer psychische, emotionale, kognitive und soziale Prozesse beteiligt, die sich wechselseitig bedingen und aufeinander abgestimmt sind.

Zielgruppen und Einsatzbereiche

Ausgehend von der psychomotorischen Übungsbehandlung von Kiphard haben sich im Laufe der Zeit verschiedene Einsatzbereiche und Zielgruppen innerhalb der psychomotorischen Praxis herausgebildet. Während die Psychomotorik in ihren Anfängen vorwiegend in der rehabilitativen Behandlung behinderter Kinder eingesetzt wurde, findet sie heute auch präventive Anwendung in Bereichen der Pädagogik, der Psychologie und der Medizin.

Obwohl sich die Zielgruppe auf den Erwachsenen- und Seniorenbereich ausgeweitet hat (vgl. Irmischer & Fischer, 1993, Kap. 4 und 5) spielt die Psychomotorik im Kindesalter immer noch eine dominante und übergreifende Rolle. Zimmer (1999) hat die wesentlichen Einsatzbereiche der heutigen Psychomotorik wie folgt aufgestellt.

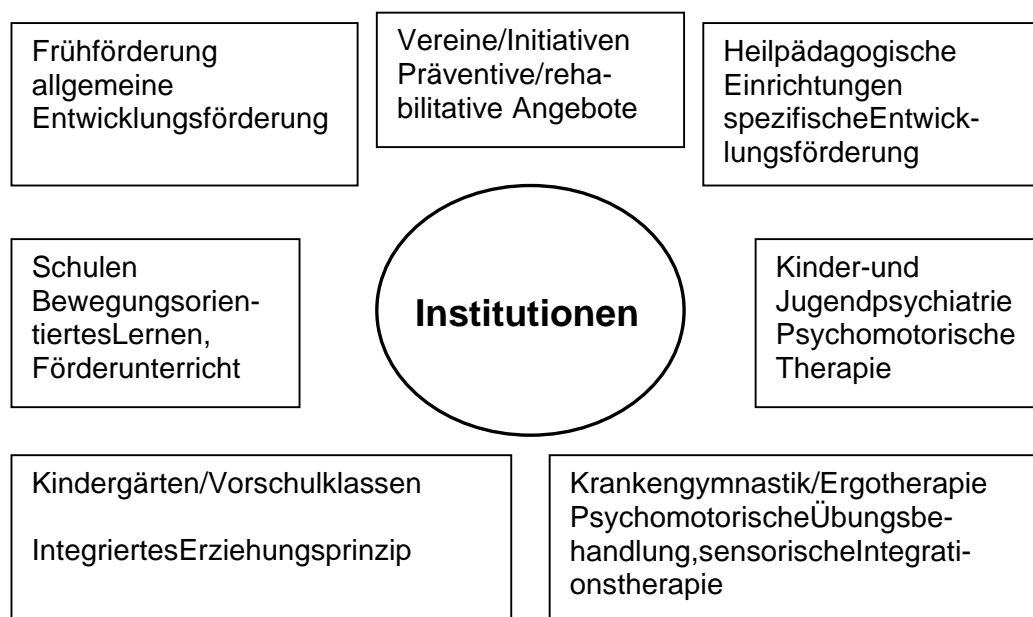


Abb. 1. Psychomotorik in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern (modifiziert nach Zimmer, 1999, S. 182).

Der Kindergarten bildet die Elementarstufe des Bildungssystems und hat, als ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Lebenswelt, nachhaltigen Einfluss auf die Persönlichkeits- und Bewegungsentwicklung der Kinder (vgl. Zimmer, 1999). „Ziel der Erziehung im Kindergarten ist die Bereitstellung eines Erfahrungsraumes, in dem die Kinder an exemplarisch ausgewählten Situationen ihres gegenwärtigen Lebens erfahren sollen, daß sie diese Situationen autonom und kompetent im Sinne von Selbstbestimmung beeinflussen können“ (Hebenstreit, 1980, S. 128).

In der Kindergartenzeit können bereits Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen entdeckt und individuell betreut werden. In keiner der nachfolgenden Erziehungs- und Bildungssysteme ist eine derartig umfassende Förderungsmöglichkeit wie im Kindergarten. Aus diesem Grund findet zunehmend eine Aufnahme psychomotorischer Ideen in die Konzepte der Kindergartenpraxis statt (vgl. Zimmer, 1999, Kap. 7.2).

4.3 Kindzentrierter Ansatz

4.3.1 Ziele und Inhalte

Der kindzentrierte Ansatz versteht sich gemäß der Ausfassung Kiphards als Hilfe zur Selbsthilfe. Den Schwerpunkt bildet die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes. Es geht weniger um die Verbesserung motorischer Defizite, als vielmehr um eine veränderte Selbstwahrnehmung des Kindes, die es ihm ermöglicht durch ein gestärktes Selbstwertgefühl selber an der Behebung seiner Schwächen mitzuarbeiten (Zimmer, 1999).

Nach Zimmer (ebd.) stellt die Psychomotorik ein ganzheitliches Konzept zur Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch das Medium Bewegung dar. Das Ziel ist die Verwirklichung der Eigenständigkeit und des selbständigen Handelns des Kindes (vgl. Zimmer 1993, 1999). Erfahrungen in der Gruppe sollen zu einer Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beitragen. Erlebnisorientierte Bewegungsangebote unterstützen den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und geben dem Kind die Möglichkeit sich selbst als wirksames, eigenverantwortliches Individuum in seiner Umwelt zu erfahren und eine umfassende Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. Fischer, 2001; Zimmer, 1999).

Volkamer und Zimmer (1986) vertreten innerhalb ihres Ansatzes die Meinung, dass sich die Probleme der Kinder häufig in einem negativen Selbstkonzept begründen. Ein negatives Selbstkonzept kennzeichnet sich durch eine fehlende Wertschätzung der eigenen Person und durch ein ungenügendes Vertrauen in die persönliche Kompetenz (vgl. Abb. 5). Häufig geht mit diesem negativen Selbstkonzept ein unangemessenes Körperkonzept einher, welches den Ausgangspunkt der Förderung bildet. Über das Medium der Bewegung und des Spiels sollen diese negativen Körperkonzept und das daraus resultierende Selbstkonzept umstrukturiert werden (vgl. Vetter, 2002).

Körper- und Bewegungserfahrungen werden als Grundlage der kindlichen Identitätsbildung angesehen, die es zu fördern gilt. In der innerhalb des kindzentrierten Ansatzes nimmt der Körper deshalb als Vermittler der Selbstständigkeit eine zentrale Rolle ein. Über die Bewegung kann sich das Kind aus der Abhängigkeit lösen und über sich selbst und seine Umwelt verfügen. Auch die Selbstverwirklichung wird in Bewegungssituationen gefördert. Das Kind kann seine Energien und Fähigkeiten seinen Wünschen entsprechend entfalten und weiterentwickeln. Hinzukommt, daß bewegungsreiche Spielangebote für Kinder eine besondere Bedeutung haben. Sie erfahren das Spiel als eine sinnvolle, ungebundene Tätigkeit, die allein durch das Tun Zufriedenheit und Genugtuung hinterläßt (vgl. Zimmer 1999).

Inhaltlich wurde die Psychomotorik durch den Einsatz spezifischer, die Wahrnehmung und das Gleichgewicht ansprechender Geräte, wie z. B. Pedalos oder Rollbretter, bekannt. Jedoch steht nicht der Einsatz dieser Geräte im Vordergrund der psychomotorischen Spielstunde, sondern die Art und Weise, wie sie von den Kindern entdeckt werden und in welchem Sinnzusammenhang sie für die Kinder stehen (vgl. Zimmer, 1999).

An dieser Stelle soll ein Zitat die Besonderheit der kindzentrierten Psychomotorik, insbesondere im Vergleich zum traditionellen Kinderturnen treffend hervorheben.

Eine psychomotorische Übungs-, Förder- oder vielleicht besser Spielstunde ist eine bunte, sich meist ständig ändernde und nicht eingeschränkt planbare Veranstaltung. Gewiß, der allgemeine Rahmen kann vom Übungsleiter vorgegeben werden. Grundsätzlich aber haben alle Teilnehmer über weite Strecken die Möglichkeit, sich aktiv am Förderprozeß zu beteiligen... Jeder darf sich allmählich an das Geschehen herantasten und ganz behutsam Tuchfühlung aufnehmen. Ohne Diskriminierung oder gar Sanktionen ist jederzeit ein Rückzug möglich (Beudels, Conrady & Beins, 2001, S. 17).

Bevor an nächster Stelle das Selbstkonzept als Mittelpunkt des kindzentrierten Ansatzes herausgestellt und der Stellenwert von Bewegung, Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit weiter ausgeführt wird, werden zunächst allgemeine methodisch-didaktische Prinzipien der Psychomotorik auf der Grundlage von Zimmer (z.B. 1993, 1996, 1999) erläutert.

4.3.2 Methodisch-didaktische Prinzipien

Ausgehend von einem humanistischen Menschenbild, welches den Menschen in seiner Gesamtheit als ein aktives Wesen ansieht, das nach Unabhängigkeit und Autonomie strebt (vgl. Zimmer, 1999, Kap. 1.2), richtet sich die Psychomotorik auf eine ganzheitliche Vermittlung.

Das Kind bekommt die Gelegenheit selbst Akteur seiner Entwicklung (vgl. Kautter, Klein, Laupheimer & Wiegand, 1988) zu sein. In einer entspannten und harmonischen Atmosphäre steht das spielerische, freudvolle Sich-Bewegen im Mittelpunkt der Förderstunde (vgl. Zimmer, 1999).

Im Nachfolgenden werden die methodisch-didaktischen Prinzipien nach Zimmer (1999, Kap. 6.1) repräsentativ für eine aktuelle, psychomotorische Förderpraxis aufgeführt.

Allgemeine Prinzipien

- **Freiwilligkeit an der Teilnahme**

Die Kinder können frei und selbständig entscheiden, ob, wie und welche Art von Angeboten sie in Anspruch nehmen. Der Pädagoge sollte die Entscheidungen der Kinder akzeptieren, um so das Gefühl der Selbstwirksamkeit in ihnen zu stärken. Die Stunden sind offen und flexibel ausgerichtet und bieten verschiedene Schwierigkeitsgrade, so dass sich die Kinder nach eigenem Wunsch zurückziehen können und ein zwangloses Miteinander gewährleistet ist.

- **Handlungsimpulse kommen vom Kind**

Zur Stärkung der Eigenständigkeit sollten die Handlungsimpulse stets vom Kind selbst kommen. Die Angebote orientieren sich demnach an den kindgemäßen Bedürfnissen und knüpfen an der Erlebnis- und Phantasiewelt der Kinder an. Der Pädagoge greift die Ideen und Wünsche der Kinder auf, beteiligt sich an den Handlungen und steuert die Situation lediglich von außen durch die Bereitstellung von attraktivem Material und Geräten. Unter diesen Voraussetzungen, in denen Fremdbestimmung und Außensteuerung ausgeschaltet werden, tritt das Kind selbst in das Zentrum seiner Handlung und findet zu seiner eigenen Identität.

- **Vermeiden von Bewertungen**

Weiterhin soll das Kind unabhängig von der Bewertung außenstehend lernen, eigenes Handeln als sinnvoll zu erleben und zu akzeptieren. Zu viele Bewertungen von außen bergen die Gefahr der Abhängigkeit in sich. Anstelle des Vergleichs mit anderen Teilnehmern tritt der intraindividuelle Vergleich in den Vordergrund, d.h. die Fortschritte innerhalb des eigenen Könnens sind entscheidend. Erfolge oder Mißerfolge einer Person sollen auf das eigene Handeln zurückgeführt werden, um so eigene Wertmaßstäbe aufzubauen. Aus diesem Grund plädiert die kindzentrierte Psychomotorik auf eine Förderung frei von Bewertungen und Wettkampfformen.

- **Grenzen festlegen**

Die psychomotorische Förderung findet in der Regel als Kleingruppenveranstaltung statt. Um das gemeinsame Agieren zu erleichtern werden zu Beginn organisatorische und soziale Regeln festgelegt. Grenzen werden nur dort bestimmt, wo sie dem Schutz der Kinder und des Materials dienen und zusätzlich dort, wo die Mitverantwortung des Einzelnen verdeutlicht werden soll.

- **Brückenbauen**

Zu Beginn der Förderung sollte das Kind dort abgeholt werden, wo es sich entwicklungsgemäß oder situationsbedingt befindet. Hierfür eignen sich Inhalte mit Materialien, die dem Kind entgegenkommen, z. B. Luftballons, um anfängliche Hemmungen zu vermeiden.

Die Angebote werden so konstruiert, dass sie auf bisherem Erfahrungsaufbau aufbauen und gleichzeitig einen gewissen Neuigkeitsgehalt für die Kinder aufweisen. Wohl dosierte Anforderungen sollen Herausforderung ohne Ängste ermöglichen. Zusätzlich sollte eine Provokation von Anpassungsprozessen ausgelöst werden, d. h. die Kinder sollen sich gemäß dem Gedanken von Piaget (siehe hierzu auch Piaget, 1992) einerseits an Umweltsituationen anpassen, andererseits aber auch lernen, sich die Situationen passend zu machen (vgl. Zimmer, 1996).

Hinsichtlich der Motivation sollten psychomotorische Angebote stets eine Ambivalenz von Erfolg und Nicht-Erfolg aufweisen. Ein Spiel ist solange spannend, wie sein Ausgang offen und individuell regulierbar ist. Spannung bedeutet auch eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Bewältigung selbstgestellter Aufgaben. Es ist deshalb notwendig, den Schwierigkeitsgrad der Angebote derartig festzulegen, daß für alle Beteiligten die Spannung bestehen bleibt (vgl. Zimmer, 1999).

Die Rolle des Pädagogen

Die oben genannten Prinzipien verdeutlichen, dass es in der Psychomotorik nicht um das deduktive Erlernen einer speziellen Fertigkeit geht. Vielmehr steht ein induktives Vermittlungsverfahren im Vordergrund, das den Kindern Freiräume zur individuellen und kreativen Mitgestaltung offen hält (vgl. Zimmer, 1993).

Der Pädagoge sollte in seinem methodischen Vorgehen stets von der Welt des Kindes ausgehen. Dazu ist zunächst ein intensives Beobachten und Zuhören notwendig sowie eine durchgehende Gewährleistung der Handlungsfreiheit des Kindes (vgl. Kiphard, 1998). In diesem Kontext betont Zimmer (1999) das interaktive Geschehen zwischen Kind und Pädagoge, welches nicht nur einseitige erzieherische Erfolge zulässt, sondern wechselseitig Entwicklungen in Gang bringt.

Die gegenseitige Akzeptanz von Pädagoge und Kind ermöglicht eine offene und fröhliche Atmosphäre, welche die Basis für ein helfendes Aufeinandereingehen und Vertrauen ist und damit den Aufbau stabiler Sozialbeziehungen für die Kinder ermöglicht (vgl. Wieland, 1979).

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Pädagoge dem Kind helfen kann, entsprechend seiner Möglichkeiten besser mit auftretenden Problemen umgehen zu können und seine Handlungskompetenzen zu erweitern bzw. sie richtig einzusetzen. Anstatt einer Behandlung spricht man von einer Befähigung zum möglichst selbständigen Handeln und zwar sowohl auf motorischer als auch auf sozial-emotionaler und kognitiver Ebene (vgl. Zimmer, 1999).

4.3.3 Bewegung und Wahrnehmung

Bewegung und Wahrnehmung nehmen innerhalb des kindzentrierten Ansatzes eine Vermittlerfunktion ein. Sie stellen die Medien dar, die dem Kind ganzheitlich zu einem positiven Selbstkonzept und einer individuellen Handlungskompetenz verhelfen sollen. Obwohl sich Bewegung und Wahrnehmung in diesem Kontext inhaltlich nicht voneinander trennen lassen, ja sogar eine Einheit bilden (vgl. Fischer, 2001), werden die Begriffe in dem nächsten Abschnitt differenziert betrachtet.

Bewegung

Innerhalb der Psychomotorik wird die Bewegung immer im Handlungskontext verstanden. Sie ist zu einem Ausdruck der individuellen Persönlichkeit, zu dem es gilt sie als das wichtigste Medium zur Erkenntnisgewinnung des Kindes.

Bewegung und Spiel gehören zu den elementaren Ausdrucksformen des Kindes und stellen dessen erste und entscheidende Kommunikationsformen zur Außenwelt dar. Gleichzeitig erweisen sie sich von außen als Schlüssel zum Kind (vgl. Zimmer, 1999). Im Spiel greift das Kind bisher erlebte Erfahrungen und Wünsche auf. Die Psychomotorik favorisiert das Spiel vor allem aufgrund seiner individuellen Sinngabe und Bedeutungsoffenheit. Das Kind bestimmt den Sinn seiner spielerischen Handlungselber. Es schafft sich fiktive Situationen, schlüpft in andere Rollen und testet Handlungsalternativen und Verhaltensweisen aus, welche in der Realität kaum erreichbar wären. Spielen ist immer eine freiwillige Aktivität, d. h. das Kind entscheidet selber, ob es daran teilnehmen möchte oder nicht und wird in seiner Meinung akzeptiert (vgl. Zimmer, 1999).

Die Welterschließung mit ihren räumlich-dinglichen und personalen Bezügen sowie der Aufbau der kindlichen Identität geschehen immer über den Körper, die Bewegung und das Spiel. Bewegung versteht sich in diesem Zusammenhang als ganzheitliches Mittel einer Mensch-Welt-Beziehung (vgl. Fischer, 2001). Sie bedeutet Handeln und ermöglicht gleichzeitig den Aufbau der individuellen Handlungskompetenzen.

Wahrnehmung

Weizäcker (1940) bezeichnet die Komponenten Wahrnehmung und Bewegung als eine Einheit. Wahrnehmung bezieht sich in der Psychomotorik nicht auf die Verarbeitung sensorischer Reize oder auf die additive

Förderung der Sinnesfunktionen. Vielmehr wird Wahrnehmung, nachdem Theorieverständnis Gibsons als Erkundungsaktivität verstanden.

Gibson (1979) stellt in ihrem Konzept die grundsätzlich differenzierte wissenschaftliche Thematisierung der motorischen und sensorischen Entwicklung in Frage. Ihrer Meinung nach geht die Differenzierung der Wahrnehmung und der Handlungsmöglichkeit in der kindlichen Entwicklung Hand in Hand. Gibsons ökologische Wahrnehmungstheorie (vgl. ebd.) beschreibt, wie das Kind durch Erkundungs- und Handlungsprozesse Wissen über die Welt erwirbt und sein Wissen in Veränderungsstrategien umsetzt.

Wahrnehmung ist demnach kein isoliert zu betrachtendes Phänomen, sondern erlangt erst durch die Einbettung in Umweltbezüge eine signifikante Bedeutung. Durch den Wahrnehmungs- und Erkundungsprozess tritt das Kind in Beziehung zu seiner Umwelt. Es muss Personen, Objekte, Raum und Zeit wahrnehmen, um sich in seiner Bewegungshandlung an diese Welt anzupassen bzw. sie zu verändern (vgl. Piaget, 1992). Wahrnehmung ist demnach nicht Selbstzweck, sondern erhält durch die Ausrichtung auf Handlungsmöglichkeiten ihre wesentliche, ganzheitliche Bedeutung (vgl. Fischer, 2001).

Zimmer (1999) warnt aus den oben genannten Gründen vor einer funktionalen Wahrnehmungsförderung.

4.3.4 Handlungsfähigkeit

Über die Bewegung und Wahrnehmung soll das Kind auf der Basis eines positiven Selbstkonzeptes lernen, sich sinnvoll mit sich selbst, seiner materiellen und sozialen Umwelt auseinanderzusetzen und entsprechend handeln zu können. Inhaltlich legt die Psychomotorik den Förderschwerpunkt auf eine Erweiterung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz (u.a. Zimmer, 1999; Fischer, 2001; Kiphart, 1998).

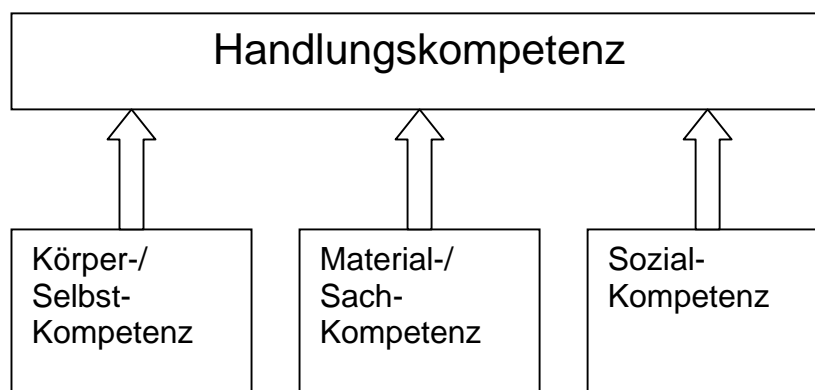


Abb.2. Handlungskompetenz (nach Zimmer, 1999, S.22).

Selbstkompetenz bedeutet, sich und seinen Körper wahrnehmen, zu erleben, zu verstehen sowie mit seinem Körper umzugehen und mit sich selbst zufriedenzusein (vgl. Fischer, 1993).

Sachkompetenz beschreibt die Fähigkeit der Aufnahme und Veränderung der materiellen Umwelt. Es ist notwendig die Umwelt zu erleben, zu verstehen und sich ansie anzupassen, um mit ihr umzugehen (vgl. ebd.).

Sozialkompetenz heißt zu erfahren und zu erkennen, dass sich alle Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen den eigenen und den Bedürfnissen anderer vollziehen. Daraus resultiert eine kommunikative Abstimmung, aber auch die Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse in der sozialen Umwelt (vgl. ebd.).

Ausgehend von diesen Kompetenzbereichen lassen sich wesentliche Lernbereiche der Psychomotorik ableiten.

- **Körper-/Selbsterfahrung**

Mit Hilfe seines Körpers ist der Mensch in der Lage auf seine Umwelt Einfluss zu nehmen und zu handeln. Dies setzt jedoch voraus, dass der ein-

genen Körper zu kennen, ihn zu akzeptieren und ihn einsetzen zu wissen. Der Körper bietet einerseits die Möglichkeit mit der Außenwelt zu kommunizieren, andererseits macht der Mensch über den Körper gleichzeitig Ich-Erfahrungen, indem er seine Gefühle und sein seelisches Befinden über den Körper ausdrückt (vgl. Fischer, 2001).

- **Material-/Sacherfahrung**

Im Umgang mit Spielgegenständen und Bewegungssituationen gewinnt das Kind Erkenntnisse, die für das Verstehen der Umweltgegebenheiten von grundlegender Bedeutung sind. Begriffe wie Schwung, Gleichgewicht, Schwerkraft, Reibung sind unmittelbar an die Handlung gebunden und können von Kleinkindern nur über die eigene Bewegung beim Schaukeln, Rutschen, Balancieren, Rollen, Klettern etc. erworben werden. Nur durch die unmittelbare Anwendung lernen die Kinder die Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen kennen (vgl. Zimmer, 1993, 1996; Fischer 2001).

- **Sozialerfahrung**

Bewegung als Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation dient dem Kind sich seiner Umwelt mitzuteilen und seine Gefühle auszudrücken. Ein aktives Mitglied innerhalb einer Gruppe zu sein erfordert Kooperation und Akzeptanz sowie die Fähigkeit sich als Individuum von anderen abzugrenzen und anzunehmen. Gruppenorientiertes Handeln erfordert das Begreifen sozialer Verhaltensweisen, wie Toleranz, Rücksicht, Kooperation und eine angemessene Bewältigung von Konfliktsituationen und Mißerfolgen (vgl. Arbeiterwohlfahrt [AWO] Landesverband Thüringen, 1997).

4.4 Selbstkonzept

Die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes stellt das übergeordnete Ziel der kindzentrierten Psychomotorik dar (vgl. Kap. 4.3 .1) und wird deshalb an dieser Stelle explizit betrachtet.

Filipp (1984), die Begründerin der deutschen Selbstkonzeptforschung, beschreibt das Selbstkonzept als ein Produkt der menschlichen Erfahrungen und Informationsverarbeitung, das zusammen mit individuellen Vorstellungen über die Umwelt im Sinne einer Handlungstheorie wirksam wird. Danach ist der Mensch Konstrukteur seines Wissens und aktiver Gestalter und Planer seiner Handlung.

Nach Epstein (1984) speichert jeder Mensch seine Erfahrungen und Erlebnisse, verbindet jene mit emotionalen Deutungen wie Schmerz oder Freude und baut aus diesen selbstbezogenen Informationen ein konzipiertes System auf, aus welchem das Selbstkonzept hervorgeht (vgl. Fischer, 2001). Durch diesen ständigen Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Bewertung von Informationen über die eigene Person, leitet der Mensch Annahmen über sich und sein Leben ab und entwickelt diese in ständiger Überarbeitung weiter. Er baut sich eine für ihn übersichtliche und sinnvolle Wirklichkeit auf (vgl. Fischer, 2001).

Diese subjektive Theorie, die sich aus der Summe der Annahmen über die eigenen Fähigkeiten, Rollen und Bilder herausbildet, bezeichnen wir als Selbstkonzept (vgl. Zinnecker & Silbereisen, 1996).

Im Folgenden soll der Entstehungs- und Entwicklungsprozess des Selbstkonzeptes als bedeutender Faktor der Persönlichkeit mit seinen wesentlichen Merkmalen und Einflüssen näher durchleuchtet werden.

4.4.1 Aufbau, Entstehung und Entwicklung

Die Ausprägung des Selbstkonzeptes ist ein entscheidender Faktor eines selbstbestimmten und zufriedenen Lebens. Ein positives Selbstkonzept ermöglicht den freien und freudvollen Umgang mit Lebenssituationen, während ein negatives Selbstkonzept den Menschen häufig in ein abhängiges, zwangvolles Verhalten leitet.

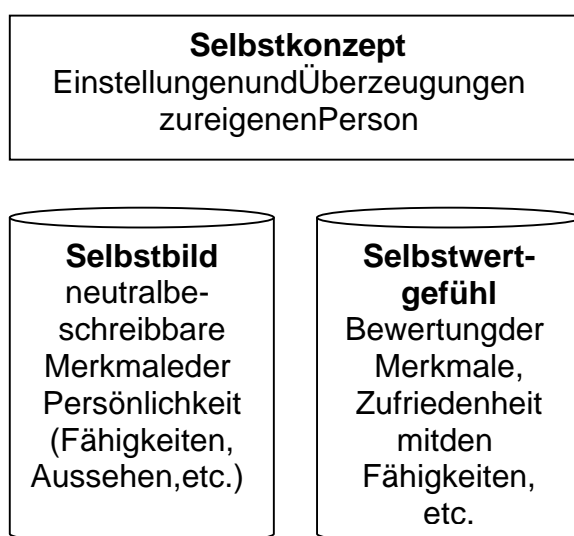


Abb.3. Aufbau des Selbstkonzeptes (nach Zimmer, 1999, S.53).

Der Aufbau des Selbstkonzeptes basiert sowohl auf kognitiven als auch auf emotionalen Anteilen. Das Selbstbild, als kognitive Komponente, setzt sich aus neutral beschreibbaren Merkmalen über die eigene Persönlichkeit, z. B. dem Aussehen, zusammen. Diese Merkmale werden auf der emotionalen Seite subjektiv bewertet und können die Zufriedenheit des Menschen mit sich selbst als Ausdruck des Selbstwertgefühles entscheidend beeinflussen (vgl. Zimmer, 1999).

Die Verarbeitung dieser Erkenntnisse erfolgt in drei Schritten. Im ersten Schritt nimmt sich die Person in einer bestimmten Situation anhand eines konkreten Bildes wahr (z. B. Selbstwahrnehmung). Diese wahrgenommenen

Inhalte werden im zweiten Schritt als Selbsteinschätzung subjektiv eingeordnet, um letztendlich für sich selbst bewertet zu werden (Selbstbewertung) (vgl. Sader, 1980).

Informationsquellen für den Aufbau

Das Selbstkonzept wird sowohl durch eigene Interpretationen als auch durch Rückmeldungen aus der Umwelt gebildet.

Nach Zimmer (1999) greift das Kind für die Entwicklung des Selbstkonzeptes auf verschiedene Informationsquellen zurück. Zumeinmal macht es Erfahrungen über die Sinnessysteme, erkennt andererseits die Wirksamkeit des eigenen Verhaltens und trifft außerdem Folgerungen aus dem Sich-Vergleichen mit anderen. Zusätzlich werden von außen Indikatoren über die Persönlichkeit an die Kinder herangetragen.

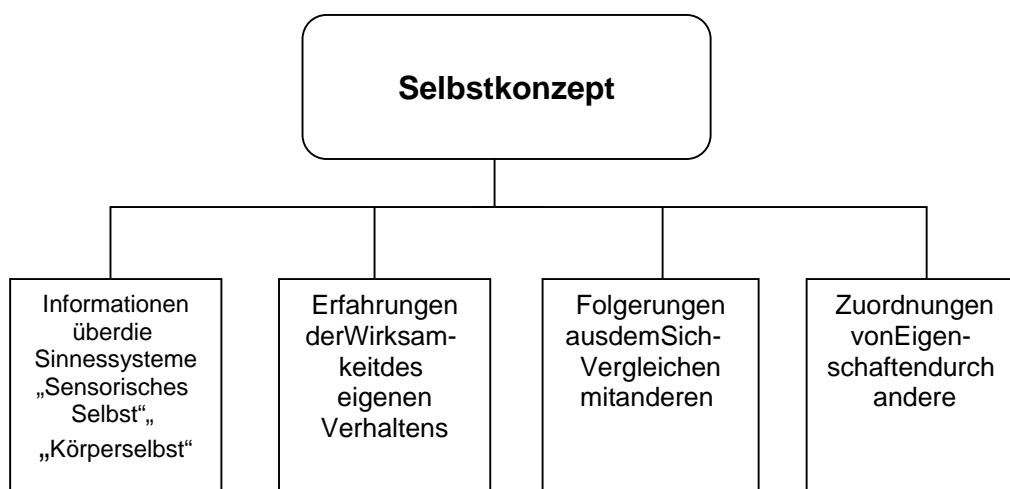


Abb. 4. Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzeptes (nach Zimmer, 1999, S. 62).

Die ersten Andeutungen, welche der Mensch über seine Identität erhält, erfährt er bereits in den ersten Lebensjahren. Hierbei kommt dem Körper eine besondere Rolle zu, denn über ihn gewinnt das Kind bzw. der

Säuglinge steuern konkrete Selbst- und Umwelterfahrungen (vgl. Filipp, 1984). Das „Ich“ hat somit eine physische Basis.

In Kapitel 4.3.3 wurde bereits deutlich, daß das Kind in den ersten Lebenswochen seinen Körper und dessen Grenzen, seine Stimme und seine Lage im Raum kennenlernt. Nachdem der Aufbau eines Körperkonzeptes ist es in der Lage, sich ein Bild seiner Person zu machen (vgl. Zimmer, 1999). Bereits in den ersten zwei Jahren lernt das Kind sich als abgegrenztes „Ich“ innerhalb seiner Umwelt zu verstehen. Dieses Erleben stellt die Basis dar, Ereignis- und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und Informationen als selbst- oder außenbezogen zu definieren (vgl. Filipp, 1984; Epstein, 1984).

Jegliche Informationen über sich und seine Umwelt gewinnt das Kind über seinen Körper. Der Körper bildet das wichtigste Bindeglied zwischen Kind und Umwelt. Über ihn lernt das Kind sich selber kennen, es erhält Rückmeldungen über seine Fähigkeiten und Grenzen, erfährt Erfolg und Misserfolg und erkennt, dass es durch Bewegung handeln selbst wirksam werden kann. Gleichzeitig erlebt es, was andere ihm zutrauen und wie es von seiner sozialen Umwelt eingeschätzt wird (vgl. Zimmer, 1999; Fischer 2001).

Durch Aktivität und Bewegung entdecken Kinder ihre eigene Leistungsfähigkeit und entwickeln anhand ihrer motorisch-körperlichen Handlungen einen zunehmenden Drang zur Selbstständigkeit. Zimmer (1999) veranschaulicht den Zusammenhang von Bewegung und Selbstständigkeit eines Wortspiels. Ihrer Meinung nach kommt der Begriff Selbstständigkeit von Selber-Stehen-Können und sollte in diesem Sinne zu einem Zu-Sich-Selber-Stehen-Können führen (vgl. Zimmer, 1999).

Das Selbstkonzept von Vorschulkindern charakterisiert Oerter (1995) durch den Begriff des „Tüchtigkeits-Selbst“ (S.294). In dieser Phase kann

das Kind bereits zwischen Schwierigkeitsanforderungen und persönlicher Tüchtigkeit unterscheiden und seine Leistungen mehr oder weniger realistische einschätzen.

Kriterien der Selbstbewertung

Die eigenen Fähigkeiten entscheiden in hohem Maß den Grad des Selbstkonzeptes.

Die fähigkeitsbezogene Theorie nach Hausser (siehe hierzu auch Hausser, 1995) unterscheidet vor diesem Hintergrund drei Komponenten einer fähigkeitsbezogenen Identität, das kognitive Fähigkeit-Selbstkonzept, das emotionale Fähigkeits-Selbstwertgefühl und die motivationale Fähigkeits-Kontrollüberzeugung (vgl. Zimmer, 1999).

Nachdem die eigenen Fähigkeiten kognitiv wahrgenommen und emotional eingeschätzt wurden, stellt sich dem Individuum die motivierende Frage nach der subjektiven Einflussnahme auf die Situation und die Fähigkeiten. Die Überzeugung Kontrolle über Situationen ausüben zu können und den Ausgang der Situation subjektiv zu beeinflussen, wirkt sich auf alle weiteren Handlungen aus. Je höher in diesem Zusammenhang die Überzeugung der eigenen Fähigkeiten ist, desto stärker ist das Vertrauen, eine Situation auch in unbekanntem Rahmen kontrollieren zu können (vgl. Zimmer, 1999).

Im Kindesalter stehen besonders körperliche und motorische Fähigkeiten für die Entwicklung des Selbstkonzeptes im Vordergrund. Anhand seines Körpers und seinem Bewegunghandeln ist es in der Lage sowohl individuelle als auch soziale Vergleiche anzustellen und seine Fähigkeiten anhand dieser Informationen subjektiv zu bewerten (vgl. Zimmer, 1999).

4.4.2 Selbstwirksamkeit

Für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes ist es entscheidend, ob sich eine Person selbst als Ursache von Effekten erfährt. Selbsterzeugte Tätigkeiten – besonders im Rahmen von Bewegungshandlungen – gewährleisten dem Kind wichtige Rückmeldungen, welche die Grundlage eines sicheren Verhaltens zusehensind (vgl. Zimmer, 1999).

Das Kind lernt, dass es selber etwas bewirken kann und dabei nicht auf Erwachsene angewiesen ist. Aus der Verbindung von Handlungsergebnissen, welche auf der eigenen Anstrengung und dem eigenen Können basieren, entwickelt sich ein gewisses Selbstvertrauen. Wer Effekte auf seine eigenen Tuns zurückverfolgen kann, und zwar sowohl Erfolg als auch Misserfolge, ist in der Lage ein realistisches und sachlich begründetes Konzept der eigenen Fähigkeiten aufzubauen und in zukünftigen Situationen entsprechend zu reagieren (vgl. Zimmer, 1999). Wer jedoch ständig unter fremder Hilfe etwas leistet, hat nicht die Möglichkeit sich selbst als Ursache einer Handlung zu fühlen.

Das Wissen über die eigene Selbstwirksamkeit und die Überzeugung in Situationen Kontrolle ausüben zu können gibt dem Kind die Zuversicht auch in schwierigen und unbekanntem Situationen mit Energie und Herausforderung an Probleme heranzugehen (vgl. Zimmer, 1999; Fischer 2001).

Unter Selbstwirksamkeit versteht man die subjektive Überzeugung selber etwas bewirken zu können und sich kompetent zu fühlen (vgl. Zimmer, 1999). Um nicht in eine „erlernte Hilflosigkeit“ (siehe hierzu auch Seligmann, 1979) zu geraten, in der das Kind das Gefühl hat keine Veränderungen durch sein Handeln erzielen zu können, muß es die Möglichkeit haben eigenständig Kontrolle in verschiedenen Lebenssituationen aus-

üben zu können. Das bedeutet vor allem Tätigkeiten ohne Hilfe der Erwachsenen ausführen zu dürfen.

4.4.3 Verhaltensmerkmale

Das Verhalten des Menschen und seine individuelle Handlungsfähigkeit hängt in hohem Maße von der Qualität seines Selbstkonzeptes ab (vgl. Zimmer, 1999).

Subjektive Interpretation

Alle Informationen, die eine Person über sich erhält werden subjektiv bewertet und eingeordnet. Damit erlebte Erfahrungen überhaupt einen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes haben, müssen sie als subjektiv bedeutsam empfunden werden und ohne fremde Hilfe ausgeführt werden.

Das entstandene Selbstkonzept ist jedoch nicht immer ein Abbild der tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen. So wird das Selbstkonzept oft im Sinne einer „selffulfilling prophecy“ (siehe hierzu auch Watzlawick, 1990) angewendet. Der Mensch besitzt eine spezielle Annahme über seine eigene Person. In Erwartung an diese Annahme steuert er sein Verhalten derart, dass diese Annahme immer wieder Bestätigung findet. Dies betrifft besonders Kinder, die im motorischen und körperlichen Bereich negative Erfahrungen gemacht haben und sich durch häufige Misserfolge immer weniger zutrauen und so in einen ausweitungsfähigen Teufelskreis geraten (vgl. Zimmer, 1999).

Generalisiertes Selbstkonzept

Das Selbstkonzept unterliegt einer starken Stabilität und lässt sich nur schwer verändern. Erfahrungen, welche in der Kindheit gemacht wurden,

prägen in hohem Maße das Selbstkonzept und beeinflussen bis ins spätere Lebensalter das Verhalten des Subjektes (vgl. Epstein, 1984).

Hausser (1995) weist darauf hin, dass das Selbstkonzept aus generalisierten Überzeugungen besteht. Es ist somit anzunehmen, dass negative Erfahrungen aus spezifischen Bereichen, z. B. im Sport oder Sprung über den Kasten, auf den gesamten Sportbereich übertragen und generell wirksam werden können. So entwickelt sich unter Umständen aus einem situationsspezifischen Misserfolg ein globales negatives Selbstkonzept, das sich auf alle Lebensbereiche auswirkt.

Zuordnung von Eigenschaft durch andere

Kinder entwickeln ihr Selbstkonzept neben der subjektiven Interpretation ihrer motorischen und körperlichen Fähigkeiten auch aus dem Bild, welches andere sich über sie machen (vgl. Abb.4). Auch dieses Bild ist eine subjektive Annahme, die sich aus der Wertschätzung der anderen ergibt.

Erwachsene können das Selbstkonzept des Kindes entscheidend durch beeinflussen, dass sie dem Kind Wertmaßstäbe von außen erteilen.

Zimmer (1999) macht besonders auf die Gefahr der Übernahme fremder Wertmaßstäbe aufmerksam. Die Kinder richten in diesem Fall ihr Verhalten ausschließlich an fremdgesetzten Bezugsnormen aus, so dass ein selbstreguliertes Handeln, welches durch eigene Bezugsnormen motiviert ist praktisch unmöglich wird. Das Bezugssystem, welches das Individuum für seine Bewertung heranzieht kann die Qualität des Selbstkonzeptes stark beeinflussen (vgl. Heckhausen, 1980).

Die kindzentrierte Psychomotorik unterstützt deshalb ein Handeln, welches sich an den eigenen Bezugsnormen orientiert und sich weitgehend unabhängig von vorgegebenen Erwartungsvollzieht (vgl. Zimmer, 1999).

Die Ausprägung des Selbstkonzeptes geht häufig mit speziell en Verhaltensmerkmalen und Einstellungen einher (u. a. Filipp, 1984; Epstein, 1984; Zimmer, 1999; Fischer, 2001). In der nachstehende n Abbildung werden herausragende Merkmale eines positiven und eines negativen Selbstkonzeptes anhand einiger Beispiele herausgegriffen.

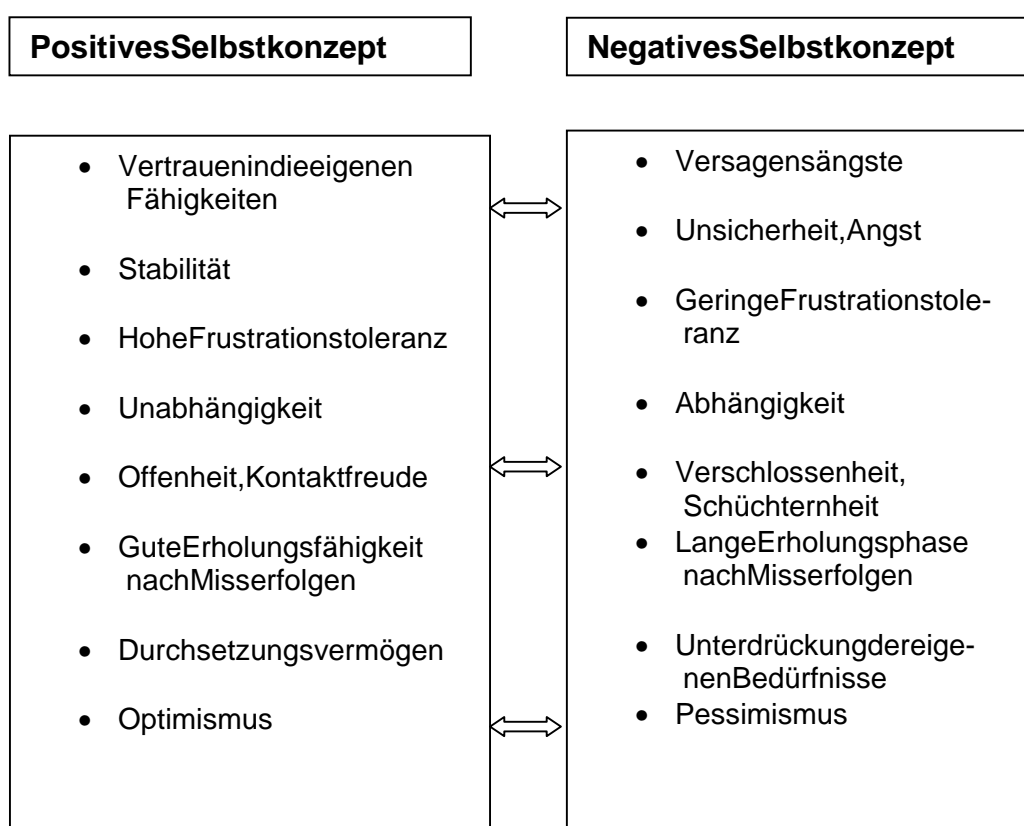


Abb. 5. Die Zuordnung von Verhaltensmerkmalen zu einem positiven/negativen Selbstkonzept.

4.4.4 Förderung eines positiven Selbstkonzeptes

Zimmer (1999) hebt in ihrer Betrachtung hervor, dass Veränderungen im Selbstkonzept nur dann eintreten, wenn der Erfolg einer Tätigkeit als selbstbewirkt erlebt wird. Daher ist die Bereitstellung von Situationen wichtig, in der das Kind selbständig aktiv werden kann.

Aus den oben beschriebenen Aspekten zur Entwicklung des Selbstkonzeptes ergeben sich für die psychomotorische Förderung folgende Grundsätze (vgl. Zimmer, 1999).

- § Innerhalb der Bewegungsangebote werden den Kindern die eigenen Stärken verdeutlicht und bewusst gemacht. Um dabei möglichst allen Kindern die Erfahrung von Erfolgserlebnissen zu ermöglichen, ist der Handlungsspielraum so zu gestalten, dass er verschiedene Möglichkeiten der Situationsbewältigung bietet und Alternativen für individuelle Ideen offenlässt.
- § Die Kinder sollen sich in ihrer Selbstwirksamkeit erfahren. Die Bewegungsangebote sind so ausgerichtet, dass das Kind unmittelbar Effekte seiner Handlungen wahrnehmen kann.
- § Die Angebote fördern Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Kinder, denn Lernen soll nicht als Belehrung sondern als Erfahrungsprozess erlebt werden.
- § Um die Gefahr der „erlernten Hilflosigkeit“ (vgl. Kapitel 4.4.2) zu vermeiden, soll dem Kind nur minimale Unterstützung bei der Durchführung von Bewegungsaufgaben gegeben werden. Im Mittelpunkt steht das Gefühl des Kindes, die Aufgabe eigenständig bewirken zu können, um so das Vertrauen in die eigene Leistung zu stärken.
- § Allen Kindern soll unabhängig von ihrer Leistung das Gefühl der Wertschätzung und Akzeptanz entgegengebracht werden. Diese Respekthaltung unterstützt und bestärkt das Kind in der Akzeptanz der eigenen Person.
- § Die Ergebnisse der eigenen Handlungen sollen innerhalb eines individuellen Bezugssystems bewertet werden und weniger im sozialen

Vergleich. Die intraindividuelle Leistungsentwicklung steht hierbei im Vordergrund.

Unter den Aspekten des Vertrauens in eine verfügbare und kontrollierbare Umwelt, des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten und der Eigenaktivität entwickelt sich ein positives, auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl basierendes Konzept der eigenen Person.

4.5 Konsequenzen

Im Rahmen der Unfallprävention ist der Begriff des realistischen Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten besonders hervorzuheben.

Risikosituationen erfordern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein Mensch mit einem positiven Selbstkonzept ist, aufgrund der Gewissheit individuell und aktiv Probleme lösen zu können, eher in der Lage in riskanten Situationen selbstreguliert und kontrolliert zu handeln.

Die Überzeugung selbst etwas bewirken zu können und dem eigenen Schicksal nicht hilflos ausgeliefert zu sein, gehört nach Zimmer (1999) zu den wesentlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Belastungen.

Die Verhaltensmerkmale eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. Abb. 5) sind innerhalb neuer, unbekannter und somit häufig auch riskanter Situationen entscheidend, um diesen erfolgreich standhalten zu können. Für die nachfolgende Entwicklung und Planung der Fördermaßnahmen werden die methodisch-didaktischen Prinzipien der Psychomotorik aufgegriffen. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes nach den Grundsätzen des kindgerechten Ansatzes (Kap. 4.4.4).

5 Konzeption der Fördermaßnahme

5.1 Rahmenbedingungen

Seit Anfang des Jahres 2001 führt das Institut für angewandte Bewegungsforschung des Fördervereins Psychomotorik Bonn e.V. zusammen mit dem Gemeindeunfallversicherungsverband [GUVV] Westfalen-Lippe, dem GUVV Rheinland und der Landesunfallkasse NRW die Studie „Untersuchungen zur präventiven Substanz gezielter Psychomotorikangebote im Hinblick auf das Unfallrisiko von Kindern“ durch.

Im Rahmen dieser Kernstudie besteht die Aufgabe dieser Arbeit in der theoretischen Grundlegung und eigenen Entwicklung einer Konzeption für eine psychomotorische Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten anhand einer umfassenden Literaturanalyse. Die Präventionsmaßnahme soll zwanzig Unterrichtseinheiten beinhalten und speziell für die Zielgruppe Kindergartenkinder ausgelegt sein. Der Förderverein Psychomotorik Bonn e.V. wird das erstellte Konzept im weiteren Verlauf der Gesamtstudie anhand eines quantitativen Versuchs- / Kontroll experimenteseingehend untersuchen und dokumentieren.

Die Anzahl der Teilnehmer der jeweiligen Versuchs- und Kontrollgruppen setzt sich aus ca. zehn Mädchen und Jungen im Alter von vier bis fünf Jahren zusammen. Insgesamt werden 500 Kinder in Versuchs- und Kontrollgruppen eingeteilt. Die Untersuchungen erfolgen in fünfzehn Kindergärten der Stadt Bonn.

Derzeitliche Rahmen der Maßnahme beinhaltet zwanzig Förderstunden á 45 Minuten. Die Förderstunden finden regelmäßig zweimal pro Woche, eingebettet in den Kindergartenalltag, statt.

Die Durchführung der Maßnahme erfolgt zunächst durch geschulte Übungsleiter des Fördervereins Psychomotorik Bonne.V. Das Programm versteht sich als erstes Versuchsmodell, das nach der Anwendung und weiterer empirischer Analysen durch den Verein gegebenenfalls weiterentwickelt werden kann.

Organisatorisch ist das Konzept an die räumliche und materielle Ausstattung der ausgewählten Kindergärten gebunden. Ausgangspunkt wird von der Existenz eines mindestens 50 m² großen Bewegungsraumes und einer Grundausstattung an Geräten, z. B. Langbänke, Kästen, Bälle, Matten, etc. Zusätzlich kann das Außengelände mit Rutschen, Schaukeln und Klettergerüsten genutzt werden. Neben den räumlichen und materiellen Unterschieden der Kindergärten wird auch die Zusammenstellung und Charakteristik der Zielgruppen unterschiedlich ausfallen. Aufgrund dieser Tatsache ist das Programm derart zu formulieren, dass bezüglich der Inhalte eine gewisse Flexibilität gewährleistet werden kann.

5.2 Kernaussagen und Kriterien

Kernaussagen

Unfälle im Kindergarten nehmen einen nicht zu unterschätzenden Anteil innerhalb des gesamten Schülerunfallgeschehens ein. Dies wurde in Kapitel 2 anhand der aufgeführten Unfallzahlen und der daraus resultierenden Problematik der Unfallsituation in Kindergärten deutlich.

Anhand der theoretischen Ausführungen zum Unfallgeschehen im Kindergarten (Kap. 2), zur Sicherheitserziehung (Kap. 3) sowie zur Psychomotorik (Kap. 4) lassen sich folgende sechs Kernaussagen als Basis der Konzeption aufstellen:

Kernaussage 1

Bewegung und Spielförderung einensicheren Umgang mit Gefahrensituationen.

Ein Blick auf die Unfallarten und -ursachen (Kap. 2.3-2.4) zeigte, dass sich der überwiegende Teil der Unfälle innerhalb einer Bewegungssituation abspielt. Unter den aufgeführten Autoren in Kapitel 3.3 und 3.4 wurde die Meinung vertreten, dass Bewegungssicherheit durch Bewegungselbst erreicht werden muss. Deshalb ist es notwendig, sich von der traditionellen, kognitiven Sicherheitserziehung (vgl. Kap. 3.2) zu lösen und das aktiv handelnde Individuum in den Vordergrund zu stellen.

Kernaussage 2

Risiken, Fehler und leichte Unfälle fördern eine realistische Selbsteinschätzung und eine Risikokompetenz.

Die im dritten Kapitel vorgestellten Sicherheitskonzepte setzen subjekt- und handlungsorientiert am Menschen an. Das Medium der Bewegung (Kap. 3.3) mit einem gewissen Grad an Risikopotential (Kap. 3.4) wurde als wichtiger Faktor der Unfallprävention in den Vordergrund gestellt. Es wurde deutlich, dass der Aufbau von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen im Sinne einer Risikokompetenz am effektivsten in der direkten Auseinandersetzung mit Risikosituationen zu erreichen ist (Kap. 3.3.2). Zusätzlich wurde die Annahme unterstrichen, dass die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Risiko- und Wagnissituationen den Aufbau eines realistischen Sicherheits- und Risikobewusstseins unterstützen kann (Kap. 3.4.2).

Kernaussage 3

Dosierte Risiken ermöglichenden Aufbau individuell er Bewältigungsstrategien.

Die vorgestellte Studie des Hamburger Forumse. V. (o. J.) (Kap. 3.4.2.4) ordnet das Risiko als einen natürlichen Bestandteil und gleichzeitig ein

unabdingbares Merkmal der kindlichen Lebenswelt ein. Es wurde deutlich, dass Kinder Risiken brauchen und diese selber aufsuchen. Hier können sie individuelle Chancen ihrer Entwicklung wahrnehmen. Dosierte Risiko- und Wagnissituationen sind demnach in der Sicherheitserziehung von Kindergartenkindern durchaus von Bedeutung. Unnötige Risiken müssen vermieden werden, jedoch ohne dabei den erfahrungsreichen Austausch zwischen Kind und Umwelt einzuschränken.

Kernaussage 4

Psychomotorische Angebote bieten eine adäquate Lösung für eine kindgerechte Sicherheitserziehung.

Ein ausführlicher Blick auf den kindzentrierten Ansatz der Psychomotorik in Kapitel 4 zeigt ein pädagogisches Konzept, das die Aspekte der zuvor angestrebten Sicherheitserziehung (vgl. Kap. 3.5) in sich trägt bzw. kompatibel zu diesen ist. Es kristallisierten sich Übereinstimmungen und Parallelen zwischen der Psychomotorik und der geforderten Sicherheitserziehung heraus, z. B. die Rolle von Bewegung und Spiel (Kap. 3.3.1, 4.3.3) oder die Betonung der Handlungsfähigkeit (Kap. 3.3.2, 4.3.4).

Kernaussage 5

Risikokompetenzen bauen auf eigen gemachten Erfahrungen auf. Kinder müssen ihre Möglichkeiten und Grenzen selber erfahren, sie brauchen Freiräume.

Die in Kapitel 3 geforderte Fehlertoleranz sowie das Zulassen von Risiken und Wagnissen wird auch in der Psychomotorik unterstützt. So schließt die psychomotorische Gewährleistung einer gewissen Freiheit zum unmittelbaren Erleben und Austesten der eigenen Kompetenzen das Erfahren von Grenzen und Fehlern zwangsläufig mit ein (siehe hierzu auch Beins, Lensing-Conrady, Pütz & Schönrade, 1996). Kapitel 4 untermauert und begründet ergänzend die zuvor geforderten Kriterien. Zudem wurde mit einem weitreichenden Repertoire an didaktischen

Regeln und Hilfen klar, dass die Psychomotorik in erster Linie durch ihr methodisches Vorgehen begründet ist.

Kernaussage 6

Die Förderung eines realistischen Selbstkonzeptes wirkt sich positiv auf das individuelle Unfallverhalten aus.

Die Ausführungen zum Thema Selbstkonzept (Kap. 4.4) konkretisierten den Zusammenhang eines positiven, realistischen Selbstkonzeptes und der Bewältigung von schwierigen, herausfordernden Situationen. Es wurde deutlich, dass die Persönlichkeit einen entscheidenden Einfluss auf das individuelle Verhalten in Gefahrensituationen hat. Die Ausführungen zeigten, dass ein positives Selbstkonzept eine gewisse Handlungssicherheit garantiert. Diese Aspekte der Handlungssicherheit und das damit verbundene Selbstvertrauen sollen in der Fördermaßnahme aufgegriffen werden.

Die Kombination aus Sicherheitserziehung und Psychomotorik erscheint aufgrund der genannten Überschneidungen und wechselseitigen Ergänzungen als ein idealer Weg zur aktiven Unfallprävention in Kindertagesstätten.

Der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und das Erlernen von Handlungskompetenzen bzw. Risikokompetenzen in der Auseinandersetzung mit dosierten Risikosituationen bildet den Schwerpunkt der im Nachfolgenden konzipierten Maßnahme.

Kriterien

Basierend auf und abgeleitet von den zuvor aufgestellten Kernaussagen zur Konzeption der Fördermaßnahme, werden folgende methodische und inhaltliche Kriterien für eine Präventionsmaßnahme im Kindergarten determiniert:

- Aktives und selbstbestimmtes Kind
- Psychomotorischer, kindzentrierter Ansatz
- Aufbau eines positiven, realistischen Selbstkonzeptes
- Entwicklung einer spezifischen Handlungsfähigkeit/
Risikokompetenz \pm Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz
- Bewegung und Spiel als Medium
- Dosierter Risikogehalt in geschütztem Umfeld
- Fehlertoleranz-Freiheit zum Austesten/Erleben

Die Aufstellung der Kriterien stellt insbesondere eine Hilfe für die Übungsleiter der Fördermaßnahme dar. Anhand dieser Kriterien können sie ihre durchgeführten Stunden reflektieren und mit Blick auf die nächste Einheit überdenken (s. Kap. 5.5).

5.3 Ziele und Förderschwerpunkte

Die Konzeption der Fördermaßnahme verfolgt zunächst ein wesentliches Kernziel. Ausgehend von diesem Kernziel können Teilziele und Förderschwerpunkte determiniert werden. Das Kernziel wird wie folgt festgelegt:

Ziel der Maßnahme ist die Förderung eines positiven und realistischen Selbstkonzeptes nach den Grundsätzen von Zimmer (vgl. Kap. 4.4) sowie der Aufbau einer handlungsorientierten Risikokompetenz (vgl. Kap. 3.5) für einen besseren Umgang mit potentiellen Unfallsituationen.



Abb. 6. Schematische Darstellung der Konzeptionsziele.

Wie Abb. 6 verdeutlicht, bildet das aktive Kind den Ausgangspunkt der Förderung. Die handlungsorientierten Förderschwerpunkte Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz (vgl. Kap. 3.3.2 u. Kap. 4.3.4) werden innerhalb dosierter Risikosituationen ermöglicht. Im Hinblick auf die Vermittlung einer Risikokompetenz und dem Aufbau eines realistischen Selbstkonzeptes ist es hilfreich, die einzelnen Förderbereiche anhand von Teilzielen weiter auszu-differenzieren.

Förderbereiche und Teilziele ⁶

Körper- und Selbsterfahrungen

Im Bereich der Körper- und Selbsterfahrung soll ein bewusstes und sichereres Umgang mit den eigenen Möglichkeiten speziell in riskanten Situationen erzielt werden. Die *Entwicklung eines Sicherheits- und Risikobewusstseins* steht hierbeim Vordergrund.

Die *Wahrnehmung* des räumlich-materiellen und sozialen Geschehen innerhalb der Gesamtsituation spielt eine wichtige Rolle. Das Kind muss die Fähigkeit entwickeln eine riskante Situation zu erkennen, *differenziert wahrzunehmen* und somit persönlich relevante Elemente aus der komplexen Situation heraus zu filtern. Risikokompetentes Handeln erfordert zudem eine *realistische Einschätzung* der eigenen Fähigkeiten. Dies setzt ein Wissen bzw. ein *Bewusstsein der eigenen Möglichkeiten und Grenzen* voraus.

Als weiteres Ziel ist die *Entscheidungsfähigkeit* zu nennen bzw. Mut zur Entscheidung. Riskante Situationen treten in der Regel unerwartet und plötzlich auf und verlangen somit eine rasche Entscheidungsfähigkeit, die es zu fördern gilt. Dieser zeitliche Druck kann zusätzlich durch soziale und emotionale Faktoren erhöht werden. Eine *persönliche Stabilität* gegenüber diesen Faktoren und anderen Störeinflüssen garantiert eine geringe Ablenkung innerhalb der Handlung. Im Zusammenhang mit der Handlungsausführung ist das Vorhandensein *sensomotorischer Fähigkeiten* und deren Abruf entscheidend. Durch den Vergleich zu ähnlichen, bereits erlebten Situationen kann die Entscheidung für ein realistisches, selbstverantwortliches Handeln erleichtert werden.

⁶Die Teilziele sind im nachfolgenden Text in Kursivschrift hervorgehoben und werden in den Stundenverlaufsplänen (s. Kap. 5.4.3) explizit aufgegriffen.

Sozialerfahrungen

Risikante Bewegungssituationen entstehen häufig dort, wo Menschen innerhalb eines bestimmten Raumes zusammen agieren. Diese sozialen Räume bieten gleichzeitig individuelle Räume für die persönliche Bewegungsentfaltung der Beteiligten. Um in diesen Situationen Unfälle vermeiden zu können ist es notwendig, dass die Teilnehmer sich *gegenseitig tolerieren und akzeptieren*.

Die *Wahrnehmung der anderen*, mit ihren motorischen, sozialen und emotionalen Möglichkeiten, spielt in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Rolle. Hinzukommt die *Fähigkeit soziale Strukturen zu erkennen* und individuelle Unterschiede wahrzunehmen und zu respektieren. Die Kinder sollen Regeln einhalten oder diese entsprechend der Bedürfnisse der Gesamtgruppe gemeinsam verändern. Hinsichtlich eines risikokompetenten Handelns soll das Programm ein *sozial verantwortliches, kooperatives Verhalten* seitens der Kinder fördern. Dazu gehört auch, dass sie lernen in gefährlichen Situationen, oder nach erfolgten Unfällen, *Hilfe anzunehmen und anzubieten*. Ziel ist es ein sozial kompetentes Verhalten in Situationen mit einem erhöhten Unfallrisiko zu fördern.

Sacherfahrungen

Unfälle stehen in engem Zusammenhang mit den räumlichen und materiellen Gegebenheiten. Im Mittelpunkt der Zielsetzung steht somit auch eine *aktive, kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt*, um so deren Eigenschaften zu erfahren.

Plötzlich auftauchende Gegenstände können eingesetzte Bewegungshandlungen leicht aus dem Gleichgewicht bringen. Die Fähigkeit sich an die *Gesetzmäßigkeiten der Objekte anzupassen* spielt für die Unfallprävention eine große Rolle, ebenso wie das *aktive Verändern, Gestalten und Nutzen der jeweiligen Umweltgegebenheiten*.

5.4 Struktur und Inhalte

Als struktureller Anhaltspunkt für die Realisation der Fördermaßnahme wurde in Anlehnung an Keller und Fritz (1995, S. 25-30) ein Drei-Phasen-Modell entwickelt. Keller und Fritz (vgl. ebd.) unterscheiden drei Phasen eines spiel- und handlungsorientierten Unterrichts im Schulkindergarten. Diese Einteilung soll einem schrittweisen Erreichen einer selbständigen Handlungsfähigkeit dienen. Die Idee der Drei-Phasen-Einteilung wurde mit Blick auf die Ziele der Fördermaßnahme aufgegriffen und modifiziert. Das entstandene Drei-Phasen-Modell soll schrittweise zum Wahrnehmen, Differenzieren und Einschätzen von riskanten Momenten und somit zum Erreichen der Konzeptionsziele beitragen und ein sicheres Verhalten fördern.

5.4.1 Drei-Phasen-Modell

Die Förderstunden werden mit Hilfe eines Phasenmodells in drei Bereiche, differenziert nach inhaltlichen Schwerpunkten, eingeteilt. Wie Abbildung 7 zeigt steigt der Risiko- und Wagnischarakter im Laufe der Maßnahme kontinuierlich an.

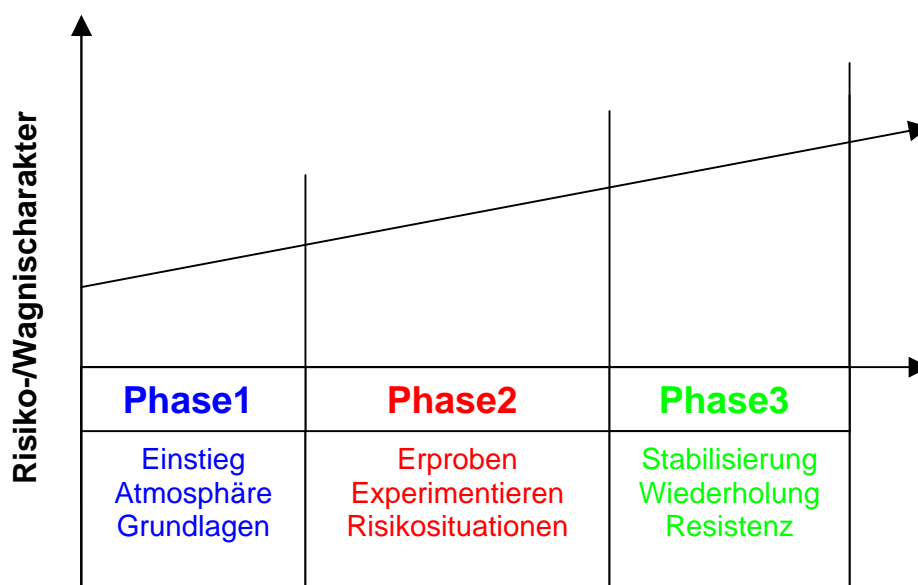


Abb.7. Drei-Phasen-Modell als Struktur der Fördermaßnahme.

Phase1: Basisphase (Einheiten 1-5)

Der erste Teil des Programms dient zunächst der Schaffung einer harmonischen Grundlage. Im Vordergrund steht der Aufbau einer gelösten und vertrauten Atmosphäre. Der Abbau von Ängsten und Hemmungen wird durch kindgemäße Spiele gefördert. Ansatzpunkte bilden die Stärken und Wünsche der Kinder. Die Spiele sollten allen Teilnehmern die Möglichkeit geben sich selber zu erfahren und einbringen zu können. Die Beziehungen unter den Kindern, aber auch zwischen Kind und Übungsleiter werden in dieser Phase in Richtung Wertschätzung und Vertrauen ausgestaltet. Der Leiter nutzt diese erste Phase, um die individuellen Vorlieben und Stärken sowie deren Abneigungen kennenzulernen.

Für das einzelne Kind geht es in diesem ersten Teil zunächst darum, individuell bedeutsame Erfahrungen mit dem eigenen Körper, den eigenen Fähigkeiten und der sozialen und materiellen Umwelt zu machen. Es

erhält die Chance sich intensiv mit sich selbst zu beschäftigen, um die eigenen Möglichkeiten und Grenzen auszuweiten.

Innerhalb der Spiele werden bereits erste soziale Kontakte durch partnerschaftliche Aufgaben möglich. Das Kind sollte bereits hier lernen andere Kinder und deren individuelle Bewegungsansprüche zu akzeptieren.

Es sollen verschiedene Materialien und Geräte kennengelernt und deren Kombination erfahren werden. Schwerpunktmäßig werden die Geräte und Materialien angeboten, welche im Verlauf des Programms dem Aufbau und der Gestaltung wagnisorientierter Kombinationen dienen.

Wahrnehmen und Reagieren auf erste Formen von kleinen Risiken sind zu ermöglichen. Motorische Voraussetzungen für spätere Spielformen werden in Form von Wahrnehmungs-, Reaktions- und koordinativen Spieleneingeleitet.

Erste Übungen zu besonders unfallträchtigen (vgl. Kap. 2.3) Bewegungssituationen werden bereits in dieser Phase inhaltlich angeboten. Dazu gehören Sprung-, Roll-, Kletter- und Balancierangebote mit leichten Anforderungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden.

Phase 2: Risiko- und Wagnisphase (Einheiten 6–13)

Der zweite Teil des Programms kennzeichnet sich durch eine verstärkte Auseinandersetzung mit risiko- und wagnisorientierten Situationen. Die in Phase 1 eingeleiteten Spiele werden hinsichtlich ihres Risikogehaltes zunehmend anspruchsvoller.

Um jedem Kind Erfolge zu vermitteln sind die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Übungen variabel zu gestalten, am besten mit Hilfe der Kinder. Die Kinder sollen in dieser Phase vor Entscheidungen gestellt werden, welche Übungen für sie am besten zu bewältigen sind. Sie sollen hierbei ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen lernen, sich die Anforderungen

der Aufgabe selbst legen und somit schrittweise ihre Möglichkeiten austesten. Dazu gehört auch das Eingehen persönlicher Risiken.

Die in Phase 1 durchgeführten Spiele werden innerhalb einer Risikosituation aufgegriffen und erweitert. Wichtig ist hierbei der individuelle Umgang mit Angst und Risiko und die Akzeptanz der eigenen Fähigkeiten.

Phase 3: Stabilisierungsphase (Einheiten 14–20)

Der dritte Teil der Fördermaßnahme stellt eine Vertiefung und Wiederholung der ersten beiden Phasen dar. Übungen und Spielformen werden wiederholt oder leicht variiert durchgeführt, sodass die Kinder auf ähnliche Situationen der Vorstunden zurückschauen können und sich noch einmal ins Gedächtnis rufen, wie sie diese erlebt haben. Durch diesen Vergleich können die intrapersonellen Fortschritte bewusst gemacht und eine Selbsteinschätzung erleichtert werden.

Einzelne Geräte werden nun derart kombiniert, dass die Anforderungen und Schwierigkeitsgrade in Vergleich zu den vorherigen Phasen erschwert werden.

Die Bewegungshandlungen der Kinder sollen gegenüber Störeinflüssen stabiler und resistenter werden. Während der Entscheidungsfindung, oder unmittelbar während der Bewegung, werden äußere Störeinflüsse (z. B. fliegende Bälle, Gruppendruck, etc.) miteinbezogen.

Weiterhin werden in dieser Phase die Erfahrungen der einzelnen Teilnehmer auf die Gruppensituationen ausgeweitet. Es werden vermehrt Spiele angeboten, die ein gegenseitiges Helfen in schwierigen Situationen erfordern. Dadurch lernen die Kinder in Risikosituationen soziale Verantwortung zu übernehmen.

5.4.2 Spielkartei

Anhand einer umfassenden Literaturanalyse⁷ über Bewegungsspiele und psychomotorische Förderspiele für Kinder im Kindergartenalter sowie praktischer Versuche im Rahmen von Kinderturnstunden wurde eine Spielkartei⁸ von insgesamt 92 Spielen zusammengestellt.

Die Kartei bietet eine umfangreiche Sammlung an Spielen und gewährleistet eine variable gruppen-, kind- und rahmengerechte Durchführung der Fördermaßnahme.

Die Spiele sind fortlaufend nummeriert und erhalten Informationen zu Organisationsformen, Abläufen, Variationsvorschlägen und weiteren Hinweisen (s. Anhang). Sie wurden entsprechend der in Kapitel 5.3 aufgeführten Förderschwerpunkte und -ziele ausgewählt und nach der Struktur des Drei-Phasen-Modells (Kap. 5.4.1) inhaltlich den einzelnen Phasen zugeordnet. Um eine möglichst einfache Handhabung der Kartei zu erreichen, wurden die Spiele gemäß ihrer Phasenzugehörigkeit farblich gekennzeichnet.

Phase 1: **blau**

Phase 2: **rot**

Phase 3: **grün**

Aufgrund der Tatsache, dass Spiele im Allgemeinen die Besonderheit einer variablen und flexiblen Anwendung aufweisen (vgl. Einsiedler, 1999), gilt die vorgenommene Einteilung lediglich als erste Übersichtshilfe. So

⁷Die Literaturangaben für die in der Kartei enthaltenen Spiele sind separat aufgeführt (s. Spielliteraturverzeichnis). Hierbei sei angemerkt, dass die Spiele teils unverändert aufgegriffen, teils aber auch modifiziert wurden. Andere Spiele wiederum basieren auf eigenen Erfahrungen und Ideen aus dem Kleinkindturnen.

⁸Die Spielkartei ist unabhängig von der Gesamtstudie des Fördervereins Psychomotorik Bonn e. V. als Handreichung für Übungsleiter, Erzieher und alle weiteren Interessenten gedacht. Aus diesem Grund steht die Kartei zum Ausdrucken in Form einer pdf-Datei im Anhang zur Verfügung.

kann ein Spiel, welches in der Kartei der Phase 1 zugeordnet ist anhand erschwerter Variationsformen durchaus in der Phase 3 Anwendung finden. Umgekehrt gilt natürlich dasselbe für die Spiele der Phase 3, welche in vereinfachter Form bereits für die erste oder zweite Phase genutzt werden können.

Die psychomotorischen Prinzipien (Kap. 4.2, Kap. 4.3.2 u. Kap. 4.4.4) sowie die strukturellen (Kap. 5.4) und zielgerichteten Vorgaben (Kap. 5.3) erübrigen eine weitere Einteilung der Einzelspiele nach speziellen Förder Schwerpunkten. Alle genannten Spiele beinhalten mit Blick auf die Unfallarten (Kap. 2.3) einen gewissen Grad von Anforderungen an z. B. das Gleichgewicht, die Wahrnehmung, die Motorik, die Selbsteinschätzung oder die sozialen Fähigkeiten.

5.4.3 Aufbau der Einzelstunden

Die Stunden beginnen in der Regel mit einem Sitzkreis, der Begrüßung und der Vorstellung des jeweiligen Themas.

Als Einleitung in die Stunde folgt ein Bewegungsspiel, wobei besonders das Wahrnehmen, Orientieren und Reagieren im Vordergrund steht. Danach schließt sich der Hauptteil an, der gemäß der Schwerpunkte der einzelnen Phasen thematisch gestaltet wird. Als Ausklang bieten sich Entspannungsspiele oder Rituale. Die Stunde endet, wie sie begonnen hat, mit einem Sitzkreis. Abschließend empfiehlt sich ein gemeinsames Gespräch, in dem das Interesse und die Stimmung der Kinder reflektiert werden. Zudem können gemeinsam Ideen für die nächste Stunde ausgearbeitet werden.

Um die Themen Angst, Mut, Risiko, Gefahr, Hilfe, Verantwortung, Individualität und Gruppenzwang, o. ä. aufzugreifen, empfiehlt es sich diese Themen zu Beginn der Stunden in Form einer Geschichte zu integrieren.

Am Ende kann diese Geschichte als roter Faden dienen, um näher auf die Erfahrung der Kinder während der Stunde einzugehen.

Die folgenden Stundenbilder ⁹ verstehen sich als Anregung. Die Stundenplanung stellt kein starres Schema dar, sondern muss entsprechend der Bedürfnisse der Kinder, ihren Wünschen und Ideen variiert oder modifiziert werden.

⁹Die Nummern hinter den Spielnamen deuten auf die jeweiligen Karteikartennummern.

5.5 Hinweise und Prinzipien zur Anwendung

Das psychomotorische Programm wird vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen, humanistischen Förderung aufgebaut.

Mit Hilfe der übergeordneten Schwerpunkte Körper- und Selbsterfahrung, Material- und Raumerfahrung sowie Sozialerfahrung werden den Kindern vielfältige Bewegungserfahrungen vermittelt. Um den Aspekt des Risikos in das Programm zu integrieren, werden Situationen geschaffen, welche inhaltlicheingewisses Potential an RisikoundWagnis aufweisen.

Für eine positive Stärkung des Selbstkonzeptes und den Aufbau einer Risikokompetenz sind weniger die Inhalte der einzelnen Fördereinheiten, als vielmehr die Art und Weise ihrer Vermittlung entscheidend. Der methodisch-didaktische Weg der Fördermaßnahme orientiert sich deshalb an den in den Kapiteln 4.3.2 und 4.4.4 ausführlich dargelegten Prinzipien.

Das gesamte Programm ist modular aufgebaut. Das bedeutet, dem Übungsleiter wird in Abhängigkeit seiner Gruppe, den organisatorischen Voraussetzungen oder eigener Ideen ein gewisser Freiraum in der Durchführung offen gehalten. Die Übungsleiter sollten in der Lage sein das Präventionsprogramm derartig umzugestalten, dass es den Voraussetzungen ihrer Teilnehmer und den Rahmenbedingungen des Kindergartens entspricht, um so die erforderlichen Kriterien (Kap. 5.2) und Ziele (Kap. 5.3) erfüllen zu können.

Vor jeder Fördereinheit sollte sich die Übungsleiter die Frage stellen, wie sie die übergeordneten Ziele Selbstkonzept und Risikokompetenz innerhalb ihrer individuell zusammengesetzten Gruppe erreichen können. Der Erfolg einer guten Fördereinheit ist letztendlich von der Reaktion der Kinder und der methodisch-didaktischen Anpassung des Übungsleiters auf diese abhängig. Nach der Einheit sollte sich der psychomotorische

Übungsleiter im Sinne einer Reflexion fragen, ob die Kinder entsprechend der Kriterien (Kap. 5.2) und Ziele (Kap. 5.3) auf die Angebote reagiert haben und ob die Bedürfnisse aller Teilnehmer beachtet wurden. Um sowohl waghalsige als auch ängstliche Kinder entsprechend ihrer Voraussetzungen zu fördern, ist eine intensive Beobachtung notwendig, um dann mit Hilfe spezieller Fragen, wie z. B. „Willst Du einmal rückwärts über die Bank gehen?“ oder „Versuch doch einmal mit dem Tarzanseil über den Graben zu springen.“, explizit auf einzelne Kinder einzugehen.

Als weitere inhaltliche Hilfe erhält die Übungsleiter eine Spielkartei (vgl. Kap. 5.4.2, s. Anhang). Die einzelnen Spiele sind farblich in drei Phasen zugeordnet, so dass eine Anwendung in Anlehnung an das Drei-Phasen-Modell gewährleistet werden kann.

Es wird davon ausgegangen, dass die Übungsleiter bereits psychomotorische Gruppen geleitet haben und somit Erfahrungen in diesem Bereich aufweisen. Sie werden im Vorfeld bezüglich der Studie vom Förderverein Psychomotorik Bonn e.V. eingehend geschult.

Das Drei-Phasen-Modell bildet den Rahmen des Konzepts, in welchem die Inhalte innerhalb der drei Phasen variabel angewendet werden können. Der Übergang der einzelnen Phasen gestaltet sich fließend und sollte aufeinander aufbauen.

5.6 Dokumentation

Innerhalb der Gesamtstudie des Fördervereins Psychomotorik Bonn e.V. wurden im Vorfeld fünfzehn Kindergärten sowie ca. 500 Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren ausgewählt. Der Verein führte bereits empirische Untersuchungen bezüglich der Unfallsituation in Psychomotorikangeboten durch (vgl. Pelster, 2002). Zudem wurde untersucht, inwie-

fern die Psychomotorik eine erhöhte Selbstkompetenz fördern kann (Stüttgen, i. V.).

Für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Fördermaßnahme sind Fragebögen an die Erzieher und Eltern ausgeteilt worden. Diese Fragebögen sollen Einschätzungen der Pädagogen und Eltern zum Risikoverhalten der beteiligten Kinder erfassen und insbesondere Veränderungen dieser Einschätzungen nach der Durchführung der Fördermaßnahme herausstellen (vgl. Institut für angewandte Bewegungsforschung im Förderverein Psychomotorik Bonn e. V., 2002).

Eine Datenerfassung der Unfälle erfolgt vor, während und nach der Fördermaßnahme. Hierzu entwickelte der Verein einen „Ereignisbogen“ (vgl. ebd.), in dem die Erzieher sowohl die an die Unfallversicherung gemeldeten als auch die nicht gemeldeten Unfälle erfassen sollen. Es geht dabei speziell um die Art der Verletzung, den Grad der Verletzung, die Tätigkeit unmittelbar vor dem Unfall und die Unfallart. Weiterhin wird der Grund des Unfalles, wie z. B. Imponiergehabe, sowie der Unfallort und das verletzte Körperteil erfragt. Eine Auswertung dieser erfassten Datenmaterialien gibt Aufschluss darüber, ob die Fördermaßnahme tatsächlich eine Reduzierung der Unfälle in Kindergärten ermöglicht.

Zeitlich betrachtet sind Nachuntersuchungen und Optimierungen bis zum Jahr 2008 eingeplant.

6 Diskussion und Ausblick

Die Konzeption der Fördermaßnahme liefert vor dem eingangsaufgeführten theoretischen Hintergrund methodische als auch inhaltliche Diskussionsansätze. Auf der einen Seite geht es um die Frage einer wissenschaftlichen Revision, auf der anderen Seite stehen Fragen zur Realisation des Konzeptes in der Kindergartenpraxis.

6.1 Wissenschaftliche Revision

Das Ziel der Arbeit war die Entwicklung einer psychomotorischen Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten. Das unfallreduzierende Potential der entwickelten Fördermaßnahme kann an dieser Stelle nur vermutet werden, da die empirischen Untersuchungen noch ausstehen. Im Rahmen der Gesamtstudie des Fördervereins Psychomotorik Bonn e.V. wird die Fördermaßnahme in Kindergärten angewendet, empirisch untermauert und dokumentiert. Anhand eines quantitativen Versuchs-/Kontrollexperimentes wird untersucht, inwiefern dieses psychomotorisch begründete Programm tatsächlich einen Rückgang der Unfallzahlen ermöglicht. Resultierend aus den gewonnenen Daten werden die Auswirkungen der Maßnahme evaluiert, Aspekte einer Optimierungsgearbeitet und eine Weiterentwicklung initiiert.

Die entwickelte Fördermaßnahme liefert eine neuartige Perspektive und stellt ein Pilotprojekt für die Unfallprävention im Kindergarten dar. Es handelt sich um eine psychomotorische Konzeption, welche die Einflüsse eines positiven Selbstkonzeptes und die Bedeutung von Risiko und Wagnis aufgreift, begründet und einen Weg für die praktische Umsetzung im Sinne einer Unfallprävention anbietet. Die Kombination aus Sicherheitserziehung und Psychomotorik wird anhand von theoretischen Ausführungen begründet und die Maßnahme dementsprechend aufgebaut.

Für die Entwicklung der Konzeption wurden bestehende Ansätze zur Sicherheitserziehung (Kap. 3) aufgegriffen. Während der Auseinandersetzung mit den aufgeführten sowie weiteren Ansätzen fiel auf, dass sich die Zahl der Forschungsbeiträge zu dem Thema Sicherheitserziehung in den letzten Jahren enorm erhöht hat (siehe hierzu auch Friedrich, 2002). Die wissenschaftlichen Untersuchungen zur Sicherheitserziehung reichen gegenwärtig in viele Richtungen. Der Fokus dieser Betrachtungen liegt jedoch immer noch auf der Altersgruppe der Jugendlichen. Für den Kindergarten wäre es wünschenswert, diese Ansätze zu präzisieren und in einem interdisziplinären Kompetenzteam, bestehend aus Sicherheitsfachleuten, Pädagogen, Entwicklungspsychologen und Medizinern in ein gemeinsames Konzept zu bringen.

Problematik der Erhebung der Unfalldaten

Um die Notwendigkeit neuer Maßnahmen für eine effektive Sicherheitserziehung im Kindergarten zu betonen, wurden bundesweite Unfalldaten aus den Statistiken der Bundesunfallkassen (Kap. 2.2) als Grundlage verwendet. Die Problematik bei der Erhebung dieser Unfalldaten liegt jedoch darin, dass sich diese ausschließlich auf jene Unfälle stützen, die den Unfallkassen gemeldet wurden und somit eine Rolle für deren Leistungsauftrag spielen. Eine hohe Dunkelziffer an nicht registrierten, kleineren Unfällen wird an dieser Stelle vernachlässigt. Für das verunfallte Kind haben jedoch auch diese Unfälle eine subjektive Bedeutung. Nicht das Ausmaß, sondern das Ereignis an sich ist für viele Kinder entscheidend. Hinzu kommt außerdem, dass die an die Unfallkassen adressierten Unfallberichte derart protokolliert sind, dass die Verunfallten einen möglichst hohen Schadensersatz erhalten. Dies kann zu einer deutlichen Verzerrung der Unfallzahlen führen.

Mit Blick auf eine empirische Wirksamkeitsstudie der erstellten Fördermaßnahme ist es sinnvoll in den ausgewählten Kindergärten Unfallprotokolle oder Statistiken für den internen Gebrauch zu erstellen. Dies sollte alle Unfälle, sowohl die gemeldeten als auch die nicht gemeldeten berücksichtigen.

sichtigen. Eine Erfassung aller Unfälle ist vor, während und nach der Anwendung der Fördermaßnahme zwingend erforderlich.

6.2 Realisation der Fördermaßnahme

Abgrenzung der Psychomotorik

Kunz' Ansatz (vgl. Kap. 3.3.1) einer psychomotorischen Förderung zur Unfallprävention im Kindergarten basiert zwar auf umfassenden empirischen Untersuchungen zu Unfallzahlen und -arten, welche als Grundlage für eine Fördermaßnahme durchaus hilfreich sind. Es ist allerdings auffällig, dass Kunz selber den Anspruch an eine psychomotorische Vorgehensweise nicht aufrecht erhalten kann. Indem er den Ausgleich motorischer Defizite in den Mittelpunkt seiner Zielsetzung stellt, verliert sein Förderprogramm den psychomotorischen Aspekt der Ganzheitlichkeit. Um genau diesen Aspekt aufrecht zu erhalten, wurde auf eine Einteilung der Spielkartei nach motorischen oder sensorischen Schwerpunkten verzichtet.

Während der Bearbeitung und Erstellung der Maßnahme, insbesondere der Spielkartei (vgl. Kap. 5.4.2, s. Anhang), wurde offensichtlich, dass sich die Psychomotorik bislang nicht ausreichend von der allgemeinen Bewegungserziehung distanzieren bzw. differenzieren konnte. Praktische und theoretische Ausführungen zum Thema Psychomotorik werden weitgehend getrennt voneinander behandelt. Die praktischen Inhalte von Psychomotorik, Bewegungserziehung und Kinderturnen überschneiden sich und es ist fraglich, ob eine Konzeption alleine anhand seiner methodisch-didaktischen Prinzipien zu verwirklichen ist. So bleibt es da hingestellt, ob die Übungsleiter den psychomotorischen Hintergrund tatsächlich in Ihren Stunden vertreten werden.

Anhand von Fragebögen bezüglich der Abgrenzung zwischen Psychomotorik und allgemeiner Bewegungserziehung könnten Schlussfolgerungen darüber getroffen werden, ob den Übungsleitern die Unterschiede der Bereiche überhaupt bewußt sind. Möglicherweise würden derartige Untersuchungen die Befürchtung von Schilling bewahrheiten, dass die Psychomotorik entgegen intendierter Legalisierungsversuchen nur als „Aushängeschild“ (Schilling, 1982, S.58) genutzt wird. Eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung der Fördermaßnahme ist eine eingehende Schulung der ausgewählten Übungsleiter, in der sie nicht nur inhaltlich, sondern vor allem methodisch-didaktisch auf ihre Rolle vorbereitet werden. Ich gehe davon aus, dass eine Einhaltung der ausführlich beschriebenen methodisch-didaktischen Prinzipien (Kap. 4.2, 4.3.2, 4.4.4, 5.5) der entscheidende Indikator für aussagekräftige Ergebnisse der Fördermaßnahme darstellt.

Meiner Meinung nach ist der wissenschaftliche Nachweis einer psychomotorischen Förderung, in ihrer ganzheitlichen, komplexen Form generell äußerst schwierig. Es wäre wünschenswert weitergehende Untersuchungen, wie z. B. vergleichende Studien zur Unfallsituation in psychomotorischen Angeboten und im Kleinkinderturnen durchzuführen, um den unfallpräventiven Wert der Psychomotorik zu belegen.

Psychomotorik im Kindergarten

Die Psychomotorik ist eine Konzeption, die kindgerecht und subjektorientiert arbeitet und dem Kind möglichst viele Freiräume für eine individuelle Entwicklung offenhält (vgl. Kap. 4).

In den vergangenen Jahren wurde die Kindergartenpädagogik wesentlich durch die Ideen und Prinzipien der Psychomotorik geprägt und es wurde versucht diesen Ansatz in die Kindergartenpraxis zu integrieren (siehe hierzu auch Zimmer, 1993, 1999; Schönrade, 1994).

Es ist jedoch anzumerken, dass sich der organisatorische Rahmen im Kindergarten im Allgemeinen von den Rahmenbedingungen psychomotorischer Bewegungsangebote unterscheidet. Die Gruppengrößen im Kindergarten sind deutlich größer als in psychomotorischen Angeboten. Auch wenn die Versuchs- und Kontrollgruppen im Rahmen der Fördermaßnahme zunächst auf ca. zehn Teilnehmer verkleinert werden, so ist es fraglich, ob eine langfristige psychomotorische, subjektorientierte Durchführung der Fördermaßnahme im Kindergarten überhaupt möglich ist. Hinzu kommt die räumliche und materielle Ausstattung der Kindergärten und in diesem Zusammenhang die erzieherische Flexibilität in der Handhabung der vorhandenen Räume, Geräte und Materialien. Angenommen die psychomotorische Durchführung der Maßnahme kann durch geschulte Übungsleiter gewährleistet werden, so ist es dennoch fraglich, ob auf lange Sicht gesehen auch Erzieher in der Lage sind die psychomotorischen Prinzipien zu erfüllen. Eine Fördermaßnahme, welche Kinder eine freie Entfaltung im Rahmen von Risiko- und Wagnissituationen ermöglicht, wird anfangs gegebenenfalls aufgrund des Problems der Fahrlässigkeit auf Distanz stoßen.

Es ist deshalb wichtig von Beginn an die Fördermaßnahme zu integrieren. Mit Hilfe von Workshops, Fortbildungsmaterial und der unmittelbaren Teilnahme an der Fördermaßnahme sollten die Möglichkeiten gegeben werden sich mit Freiräumen, Risiken und Grenzen der Kinder auseinander zu setzen. Die Frage nach einer veränderbaren Einstellung zu Risiken mit Hilfe dieser Bildungsmaßnahmen bleibt offen. Möglicherweise könnte ein speziell entwickeltes Förderprogramm für Erzieher eine Lösung sein. Zumindest könnte ein derartiges Konzept in der Ausbildung von Erziehern ein Anfang darstellen.

In Hinblick auf die räumliche Ausstattung sollten die Erzieher darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich langfristig eine Anschaffung neuer Geräte und Materialien für den Ausbau und die Weiterführung einer psychomotorischen Unfallprävention lohnt. Dies gilt insbesondere für

Kindergärten, in denen sich die Durchführung der Fördermaßnahme, aufgrund der räumlichen und materiellen Voraussetzungen, als äußerst schwierig herausstellt.

Rolle der Eltern

Jede Art von Erziehung wird im Wesentlichen durch den Einfluss von Erwachsenen getragen. Eine moderne Sicherheitserziehung, die eine Entwicklung vom Kind aus fordert und somit eine Hilfe zur Selbsthilfe intendiert, setzt ein Umdenken der Erzieher und Eltern voraus.

Mittelfristig verfolgt die erstellte Fördermaßnahme nicht nur in der Institution Kindergarten ein verbessertes Sicherheitsverhalten, sondern auch im alltäglichen Leben der Kinder (vgl. Kap. 3.1). An dieser Stelle kommt der Elternarbeit eine wesentliche Bedeutung zu.

Insbesondere Eltern müssen lernen die Angst vor Gefahren abzugeben. Oft wird diese Angst auf die Kinder übertragen, weil Eltern nicht erkennen, dass sich die Entwicklungsphase ihrer Kinder grundlegend von der eigenen unterscheidet. Die Phase des frühen Kindesalters ist sehr flexibel und geprägt von Bewegung, Herausforderung, Aufnehmen und Austesten (vgl. Meinel & Schnabel, 1998). Das Potential dieser Phase muss von den Eltern erkannt und hinsichtlich einer effektiven Sicherheitserziehung genutzt werden. Dazu gehört zwangsläufig das Zulassen eigener Erfahrungen, sowohl positiver als auch negativer. Dieses Umdenken kann bei den Kindern den Aufbau eines realistischen Selbstkonzeptes zugunsten einer individuellen Risikokompetenz begünstigen.

Vor der Einführung der Fördermaßnahme sind die Eltern über die Hintergründe, Zielsetzungen und Durchführung zu informieren. Wichtig ist eine transparente Kommunikation zu den Eltern sowie ein Austausch über Einschätzungen und Veränderungen zum Risikoverhalten der Kinder im Alltag. Eine Integration der Eltern könnte anfangs in Form eines Tags der

offenen Tür im Kindergarten erfolgen. Hier würde den Eltern anhand von Vorträgen und Videodokumentationen zur durchgeführten Maßnahme das Potential ihres Kindes vor Augen geführt werden. Regelmäßige Durchführungen solcher Aufklärungstage und weitere Überlegungen für eine Elternarbeit sind erstrebenswert.

Integration von Risiko und Wagnis

Während der Ausführungen zu Risiken und Wagnissen als potentiellen Einflußfaktoren eines Sicherheitsbewußtseins (Kap. 3.4), stellten sich Schwierigkeiten heraus diese Faktoren angemessen in die Kindergartenpraxis zu integrieren.

Zum einen muss darauf hingewiesen werden, dass eine monokausale Begründung der Integration riskanter Bewegungssituationen innerhalb der Sicherheitserziehung zweifelhaft ist. Risiken bergen positive, entwicklungsfördernde als auch negative, entwicklungseinschränkende Erfahrungen in sich. Die Ambivalenz der Thematik sollte deshalb stets bedacht werden. Sie ist in erster Linie den Übungsleitern zu verdeutlichen, denn sie entscheiden über die Grenzbereiche der Übungen und sind für die Gradwanderung zwischen Förderung und Einschränkung verantwortlich.

Es wäre wünschenswert Untersuchungen zur subjektiven Risikoeinschätzung von Kindern durchzuführen. Aufgrund der Tatsache, dass Risiken stets subjektiv betrachtet und bewertet werden, ist eine Integration von Risiken in den Bereich der Sicherheitserziehung äußerst schwierig. Sie erfordert eine inhaltliche Mitbestimmung der Kinder. Wird diese Einbeziehung nicht gewährleistet, so ist es allzu wahrscheinlich, dass die subjektive Risikoeinschätzung des Übungsleiters im Vordergrund steht, während die Bedürfnisse der Kinder in den Hintergrund rücken. In diesem Fall kann es zu einer Über- bzw. Unterforderung einzelner Kinder kommen.

Um dies zu verhindern wäre es interessant das Einzelverhalten von Kindern in Risikosituationen empirisch zu untersuchen und anhand dessen typische Verhaltensmuster eines unsicheren, sicheren oder überschätzten Verhaltens zu markieren. Die Hamburger Studie (Kap. 3.4.2.4) liefert dazu erste Ansatzpunkte. In diesem Zusammenhang ist es notwendig die entwicklungspsychologischen und verhaltensbedingten Voraussetzungen des frühen Kindesalters zu betrachten. Interessant wären z. B. Studien zum geschlechtsspezifischen Risikoverhalten von Kindern.

Ein Verhaltenstest für den Umgang mit Risiken würde dem Übungsleiter eine Einteilung der Teilnehmer in Gruppen gleicher Voraussetzungen erleichtern. Mit Hilfe dieser Einteilung wäre es möglich den Kindern anfangs individuelle Erfahrungen und Lösungen ohne sozialen Druck von Außen zu ermöglichen. Erst nach der Festigung eines subjektiven Risikobewußtseins und Strategien der Bewältigung könnte eine Mischung der Gruppen stattfinden, um Erfahrungen äußerer, z. B. sozialer Einflussfaktoren auf das subjektive Verhalten zu ermöglichen.

Selbstkonzept

Auch im Rahmen der Selbstkonzeptforschung bietet die Arbeit Anlass für weitere Überlegungen. Hierbei wäre zu untersuchen, inwiefern die frühe Kindheit als sensible Phase einer langfristig angelegten individuellen Sicherheitsstrategie angesehen werden kann. Es stellt sich die Frage, ob der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts im Kindesalter langfristig zu verbesserten Unfallzahlen im Jugend- und Erwachsenenalter führen kann. Man könnte annehmen, je früher dem Kind die Freiheit gegeben wird, sich selbst in unbekanntem und riskanten Situationen in einer geschützten Umgebung zu erfahren und aus sich heraus Lösungen zu entwickeln, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die angewandten Bewältigungsstrategien den individuellen Anforderungen entsprechen.

Setzt eine derartige Sicherheitserziehung jedoch erst in der gymnasialen Oberstufe ein, so könnte die Gefahr bestehen, dass die Jugendlichen aufgrund äußerer Einflüsse, z. B. Verbote durch die Eltern oder bereits durchlebte Unfallsituationen in ihrem Verhalten beeinflusst sind und der Ausbau individueller Strategien eingeschränkt ist.

Dieser Ansatz könnte mit Hilfe empirischer Langzeitstudien von mindestens zehn bis fünfzehn Jahren im Versuchs- / Kontrollexperiment verfolgt werden. Weiterhin bieten sich vergleichende Untersuchungen zwischen Kindergartengruppen und Schulgruppen an.

Die vorliegende Arbeit stellt ein Pilotprojekt für eine Fördermaßnahme zur Unfallprävention dar, die die Ziele von Sicherheitserziehung und kindzentrierter Psychomotorik verbindet. Weiterhin liefert sie zahlreiche weiterführende Untersuchungsansätze auf dem Gebiet der Unfallprävention im Kindergarten.

Eine wissenschaftliche Vertiefung des vorgestellten Ansatzes ist nicht nur aus gesamtgesellschaftlicher Sicht erstrebenswert. In erster Linie wollen wir unsere Kinder selbstsicher aufwachsen sehen, ohne Ängste und Zweifel. Dieser Wunsch verlangt von uns Erwachsenen den Willen zur Umorientierung, die Fähigkeit Herausforderungen aus Sicht der Kinder zu betrachten und die Einsicht in einer veränderten Erziehung.

7 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, eine psychomotorische Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten zu entwickeln. Der Schwerpunkt lag auf der Förderung eines positiven Selbstkonzeptes zugunsten einer Handlungskompetenz in Risikosituationen. Auf der Grundlage einer umfassenden Literaturanalyse zur Sicherheitserziehung und Psychomotorik wurde eine Fördermaßnahme für den Kindergarten entwickelt, welche den Anspruch in sich trägt, die Unfallzahlen in diesem Bereich zu reduzieren.

Die Arbeit gibt einen Einblick über notwendige Ansätze einer Sicherheitserziehung im Kindergarten. Es wurde deutlich, dass technische und organisatorische Vorbeugungen den Kern der Unfälle nicht erreichen. Vielmehr wurde die Annahme vertreten, dass Kinder ein persönliches Restrisiko in sich tragen, das allein durch eine aktive Mitarbeit ihrer selbst verringert werden kann. Die Ausführungen zur kindzentrierten Psychomotorik, in deren Mittelpunkt die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes steht, zeigten Realisierungsmöglichkeiten einer Sicherheitserziehung im Kindergarten auf.

Der Entwicklung der Fördermaßnahme lagen folgende sechs Kerngedanken zugrunde.

1. Spiel und Bewegung fördern einen sicheren Umgang mit Gefahrensituationen.
2. Risiken, Fehler und leichte Unfälle fördern einer realistischen Selbsteinschätzung und eine Risikokompetenz.
3. Dosierte Risiken ermöglichen den Aufbau individueller Bewältigungsstrategien.

4. Psychomotorische Angebote bieten eine adäquate Lösung für eine altersgerechte Sicherheitserziehung.
5. Risikokompetenzen bauen auf eigens gemachten Erfahrungen auf. Kinder müssen ihre Möglichkeiten und Grenzen selber erfahren, sie brauchen Freiräume.
6. Die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes wirkt sich positiv auf das individuelle Unfallverhalten aus.

Anknüpfend an diese Kerngedanken und deren eingehenden Begründungen wurde eine psychomotorische Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten entwickelt. Das Konzept versteht sich als Modell für den Kindergartenbereich. Im Rahmen der „Untersuchungen zur präventiven Substanzgezielter Psychomotorikangebote im Hinblick auf das Unfallrisiko von Kindern“ des Instituts für angewandte Bewegungsforschung des Fördervereins Psychomotorik Bonn e.V. wird das Programm in ausgewählten Kindergärten angewendet und empirisch untersucht. Langfristig stellt es eine Orientierungshilfe für Erzieher, Eltern und weitere Interessentendar.

Literaturverzeichnis

- Arbeiterwohlfahrt[AWO]LandesverbandThüringene.V. (Hrsg.).(1997). *Gelebte Psychomotorik im Kindergarten: Kinder und Erzieherinnen gemeinsam in Bewegung*.Schorndorf:Hofmann.
- Arnold, W., Eysenck, H. J. & Meili, R. (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* .(Bd.3). Freiburg:Herder.
- Bechmann, G. (Hrsg.). (1993). *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung* .Opladen:Westdt.Verlag.
- Beins, H., Lensing-Conrady, R., Pütz, G., & Schönrade, S. (Hrsg.). (1996) *Wenn Kinder durchdrehen. Vom Wert des „Fehlers“ in der Psychomotorik*. Dortmund:borgmann.
- Beratungsstelle für Schadensverhütung des Verbandes der Haftpflicht-, Unfall-, Auto- und Rechtsschutzversicherer e.V. (Hrsg.). (1989). *Dosiertes Risikoverhalten im Sportunterricht . Seminarprotokoll einer Veranstaltung in Frankfurt*(Beiträge der Beratungsstelle für Schadensverhütung zur Sicherheitserziehung Nr.7).Köln.
- Beudels, W. , Lensing- Conrady, R. & Beins, H. (2001). *Das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis* (8.,verb. Aufl.). Dortmund:borgmann.
- Bundesverband der Unfallkassen[BUK].(Hrsg.).(1992). *Merkblatt: Spielgeräte in Kindergärten*.München.
- Bundesverband der Unfallkassen[BUK].(Hrsg.).(1999). *Gesetzlicher Unfallversicherungsschutz für Kinder in Kindertageseinrichtungen*.München.
- Bundesverband der Unfallkassen [BUK]. (Hrsg.). (2001a). *Statistik – Info zum Schülerunfallgeschehen 2000* .München.
- Bundesverband der Unfallkassen [BUK]. (Hrsg.). (2001b). *Richtlinien für den Kindergarten – Bau und Ausrüstung*. Zugriff am 10.05.2003 unter http://regelwerk.unfallkassen.de/regeln/16_4.pdf.
- Bundesverband der Unfallkassen [BUK]. (Hrsg.). (2002). *Statistik – Info zum Schülerunfallgeschehen 2001*. München.
- Compes, P.C. (Hrsg.). (1989). *Risiko – subjektiv und objektiv* .Bremerhaven.
- Dreisbach, W. & Könemann, W. (1987). *Mehr Sicherheit im Schulsport (1). Lehrerfortbildung in NRW* . Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.).Soest:SoesterVerlagskontor.
- Eggert, D. (Hrsg.). (1992). *Psychomotorisches Training, Ein Projekt mit lese- und schreibschwachen Grundschulern* .Weinheim:Beltz.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (3.aktualisierte u. erw. Aufl.).Bad Heilbrunn/Obb.:Klinkhardt.
- Epstein, S. (1984). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.15-45).Stuttgart:Klett.
- Erdmann, R. (1989). Ein erhobener Zeigefinger genügt nicht – Pädagogisch-psychologische Überlegungen zur Sicherheitsunterweisung. In: E. Rümmele & D. Kayser (Red.), *Sicherheit im Sport – Eine Herausforderung für die Sportwissenschaft* (S.190-198). Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Erdmann, R. (1990). Sicherheit und Risikoerleben – ein Widerspruch?. In: H. Körnle, H. Lutter & A. Thomas (Hrsg.), *Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Auszubildung im Sport* (S.110-115).Köln:bps.

- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1984). *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart:Klett.
- Fischer, K. (1993). Das psychomotorische Paradigma in der Frühförderung. In: T. Irmischer & K. Fischer (Red.), *Psychomotorik in der Kinderentwicklung* (S.79–91). Schorndorf: Hofmann.
- Fischer, K. (2001). *Einführung in die Psychomotorik*. München: E. Reinhardt.
- Friedrich, G. (Hrsg.). (2002). *Sportpädagogische Forschung: Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*. Hamburg: Czwalina.
- Gädeke, R. (1962). *Der Unfall im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme.
- Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe [GUVV WL]. (Hrsg.). (2001). *Jahresbericht 2000*. Münster.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin. (dtsh.: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberger).
- Hamburger Forum Spielräume e.V. (o.J.). *Risiko im Spiel- und Bewegungsverhalten von Kindern*. Eine Untersuchung in Zusammenarbeit und Unterstützung der Landesunfallkasse Hamburg [LUK] und dem KO MPAN Play Institut von dem Hamburger Forum Spielräume e.V. und der Universität Hamburg. Hamburg.
- Haß, R. (1999). *Markt-Café: Jedes Kind hat das Recht auf die eigene Beule*. Zugriff am 16. April 2003 unter www.rrz.uni-hamburg.de/forum/spielball9.html
- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Hebenstreit, S. (1980). *Einführung in die Kindergartenpädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Hecker, H. (1989a). Risiko im Sport – Sinn oder Unsinn?. In: P. C. Compes (Hrsg.). (1989), *Risiko – subjektiv und objektiv* (S.387-399). Bremerhaven.
- Hecker, H. (1989b). Abenteuer – Wagnis - Risiko im Sportunterricht. In: Beratungsstelle für Schadensverhütung des Verbandes der Haftpflicht-, Unfall-, Auto- und Rechtsschutzversicherer e.V. (Hrsg.), *Dosiertes Risikoverhalten im Sportunterricht. Seminarprotokoll einer Veranstaltung in Frankfurt* (Beiträge zur Beratungsstelle für Schadensverhütung zur Sicherheitserziehung, Nr.7), (S.3-5). Köln.
- Hecker, H. (1991). Dosiertes Risiko im Sport als Sicherheitserziehung. In: S. Redl, R. Sobotka & A. Russ (Hrsg.), *Sport an der Wende* (S.225-231). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1998). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik* (3., erweiterte und überarb. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Hertel, C. & Seiß, B. (1985). *Materialien für die Sicherheitserziehung*. Dortmund: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz.
- Hilken, K. (1981). *Eine kritische Bestandsaufnahme des Unfallgeschehens im Rahmen der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung*. Diss., Köln [zitiert nach Mirbach, 1995, S.45].
- Hoyos, C.G., Kroeber-Riel, W., Rosenstiel, L. & Strümpel, B. (Hrsg.). (1980). *Grundbegriffe der Wirtschaftspsychologie*. München: Kösel.
- Hoyos, C.G. (1989). Möglichkeiten der Kooperation zwischen Sicherheitspsychologie und Sportpädagogik. In: E. Rümmele & D. Kayser (Red.). (1989). *Sicherheit im Sport – Eine Herausforderung für die Sportwissenschaft* (S.173-189). Köln: Sport und Buch Strauss.
- Huber, G., Rieder, H. & Neuhäuser, G. (Hrsg.). (1990). *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

- Hübner, H. (1997). Mit Risiken umgehen können. In: H. Hübner & H. Hundeloh (Hrsg.). (1997a). *Kongress: Mehr Sicherheit im Schulsport – Bilanz und Perspektiven. Dokumentation* (S.17-46). Münster:LIT.
- Hübner, H. (2002). Zursportpädagogischen Thematisierung von Bewegungsrisiken. In: G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung: Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (S.179-185). Hamburg:Czwalina.
- Hübner, H. & Hundeloh, H. (Hrsg.). (1997a). *Kongress: Mehr Sicherheit im Schulsport – Bilanz und Perspektiven. Dokumentation*. Münster:LIT.
- Hübner, H. & Hundeloh, H. (Hrsg.). (1997b). *Zehn Jahre „Mehr Sicherheit im Schulsport“ – Erfahrungen und Erkenntnisse zum Unfallgeschehen im Schulsport des Landes NRW*. Münster:LIT.
- Hundeloh, H. (1994). (Red.). *Sicherheitserziehung im Schulsport. Eine Aufgabe aus pädagogischer Verantwortung und praktischer Notwendigkeit*. Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe [G UVV WL] (Hrsg.).Münster.
- Hundeloh, H. (1997). Der Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe und die landesweite Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“. In: H. Hübner & H. Hundeloh (Hrsg.), *Zehn Jahre „Mehr Sicherheit im Schulsport“* (S.36-50).Münster:LIT.
- Hundeloh, H. (2001). Sicherheitsförderung in der Schule. Ein Baustein der schulischen Gesundheitsförderung. *Pluspunkt*,4,6-8.
- Hundeloh, H. (2002). Sicherheitsförderung im Schulsport. In: G. Friedrich, (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung: Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (S.186-191).Hamburg:Czwalina.
- Institut für angewandte Bewegungsforschung im Förderverein Psychomotorik Bonn e.V. (2002). „Risikostudie“ – Hilft das eingehen von kleinen Wagnissen, große Gefahren zu vermeiden?. Unveröff. Projektzwischenbericht vom 15.07.2002. Projektleitung: Dr. Martin Vetter. Bonn.
- Irmischer, T. (1987). *Lehrbrief: Grundzüge der Motopädagogik*. Aktionskreis Psychomotorik (Hrsg.).Lemgo:Selbstverlag.
- Irmischer, T. (1993). Ursprünge. In: T. Irmischer & K. Fischer (Red.), *Psychomotorik in der Entwicklung* (S.9-18).Schorndorf:Hofmann.
- Irmischer, T. & Fischer, K. (Red.). (1993). *Psychomotorik in der Entwicklung* (2. Aufl.).Schorndorf:Hofmann.
- Japp, K.-P. (1996). *Soziologische Risikotheorie: funktionale Differenzierung, Politisierung und Reflexion*. Weinheim:Juventa.
- Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W. & Wiegand, H. S. (1988). *Das Kind als Akteur seiner Entwicklung*. Heidelberg:Edition Schindele.
- Keller, R. & Fritz, A. (1995). *Aufleisen Sohlendurch den Unterricht. Ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Schuljahr*.Schorndorf:Hofmann.
- Kent, M. (Hrsg.) (1998). *Wörterbuch Sportwissenschaft und Sportmedizin*. (Dt. Übers. und Bearb.: K. Rost, & R. Rost). Wiesbaden: Limpert.
- Kiphard, E. J. (1990). *Mototherapie – Teil 1*. Dortmund:Verlag modernes lernen.
- Kiphard, E. J. (1994). *Psychomotorik in Praxis und Theorie. Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie*. Dortmund:flöttmann.
- Kiphard, E. J. (1998). *Motopädagogik* (8., verb. und erweiterte Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Klute, H. (2000). *Pädagogische Grundlagen, Sicherheitserzieherische Aspekte in der Verkehrspädagogik*. Zugriff am 19. Mai 2003 unter www.bildung.hessen.de/abereich/erzieh/verkehr/grundlagen/sicherheit.htm

- Könemann, W. (2000). *Vom Durcheinanderlaufen zum Miteinanderfahren. Ein Beitrag zur Verkehrserziehung und für die Sicherheit im Straßenverkehr* (7. überarb. Aufl.). Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe [GUVVWL]. (Hrsg.). Münster.
- Körnle, H., Lutter, H. & Thomas, A. (Hrsg.). (1990). *Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport*. Köln: bps.
- Kratzer, H. (1993). Die Erfassung der Handlungszeitlichkeit – eine wichtige Voraussetzung für die Ableitung effektiver Sicherheitsunterweisungen und Trainingsmaßnahmen. In: E. Rümmele (Hrsg.), *Kognitive Repräsentationen über Unfälle und Sicherheitsunterweisung im Sport* (S.3-12). Köln: bsp.
- Kraus, L. & Schwiensch, M. (1996). *Die Sprache der Berge*. Alling: Sandmann.
- Kunz, T. (1986). *Unfälle in Kindergärten*, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Unfallforschung. (Forschungsbericht Nr.459). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Kunz, T. (1989). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Sicherheitserziehung im Kindergarten*. München: Bundesverband der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand.
- Kunz, T. (1990). *Psychomotorische Förderung – ein neuer Weg der Unfallverhütung im Kindergarten. Abschlussbericht zur Untersuchung*. Unveröff. Diss., Goethe-Universität Frankfurt a.M., Frankfurt a.M.
- Kunz, T. (1993a). *Weniger Unfälle durch Bewegung - Mit Bewegungsspielen gegen Unfälle und Gesundheitsschäden bei Kindergartenkindern*. Schorndorf: Hofmann.
- Kunz, T. (1993b). Spielerischer Ausgleich motorischer Defizite – ein neuer Weg der Unfallverhütung im Kindesalter. In: E. Rümmele (Hrsg.). (1993), *Kognitive Repräsentationen über Unfälle und Sicherheitsunterweisung im Sport* (S.141-154). Köln: bsp.
- Kurz, D. (1996). Auf der Suche nach einem pädagogischen Rahmen für die Richtlinien 2000 für den Schulsport in NRW [zitiert nach Hübner, 1997, S. 20].
- Limbourg, M. (1994). Risikofaktoren für Kinderunfälle im Straßenverkehr. *Mobil und Sicher* 5, 10-12.
- Luhmann, N. (1993). Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral. In: G. Bechmann (Hrsg.), *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung* (S.327-338). Opladen: Westdt. Verlag.
- Marschner, G. (1972). Unfall. In: W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* (S.637). (Bd.3). Freiburg: Herder.
- Mehl, K. (1993). Aus Fehlern lernt man! Was lernt man wie aus Fehlern?. In: E. Rümmele (Hrsg.), *Kognitive Repräsentationen über Unfälle und Sicherheitsunterweisung im Sport* (S.129-140). Köln: bsp.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre – Sportmotorik : Abriß einer Theorie des sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (9., stark überarb. Aufl.). Berlin: Sportverlag.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW [MAGS]. (1981). *Kindergarten*. Düsseldorf.
- Mirbach, A. (1995). *Schulsportunfälle am allgemeinbildenden Schulen in Westfalen-Lippe*. Münster: LIT.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport - Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.

- Neumann, P. (2001). *Wagniserziehung im Schulsport – ein Beitrag zur Sicherheitserziehung*. Zugriff am 3. März 2003 unter www.guvv-wl.de/zeitschriften/schule/01_2001/wagniserziehung01.htm
- Nitsch, J.R. & Allmer, H. (Hrsg.). (1996). *Handeln im Sport zwischen Rationalität und Intuition*. Köln: bsp.
- Oerter, R. (1995). Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Kap. 5). (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: PsychologieVerlags Union.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungspsychologie*. (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: PsychologieVerlags Union.
- Pelster, A. (2002.). *Eine vergleichende Untersuchung zu Unfällen in psychomotorischen Bewegungsangeboten und im Schulsport*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Deutsche Sporthochschule Köln, Köln.
- Piaget, J. (1992). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Pschyrembel (1994). *Klinisches Wörterbuch*. (257. neu bearb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Redl, S., Sobotka, R. & Russ, A. (Hrsg.) (1991). *Sport an der Wende*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Rümmele, E. (Hrsg.). (1993). *Kognitive Repräsentationen über Unfälle und Sicherheitsunterweisung im Sport*. Köln: bsp.
- Rümmele, E. & Kayser, D. (Red.). (1989). *Sicherheit im Sport – Eine Herausforderung für die Sportwissenschaft*. Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Ruessel, A. (1976). *Psychomotorik: Empirie und Theorie der Alltags-, Sport- und Arbeitsbewegung*. Darmstadt: Steinkopff.
- Rolf, H.-G. & Zimmermann, P. (1985). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter* (Vollst. Überarb. Neuaufl.) Weinheim: Beltz.
- Sader, M. (1980). *Psychologie der Persönlichkeit*. München: Juventa.
- Seligmann, M.E.P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberger.
- Schilling, F. (1982). Die Psychomotorik läuft Gefahr, nur Aushängeschild zu werden. *Motorik* 5 (2), 57–58.
- Schilling, F. (1990). Das Konzept der Psychomotorik – Entwicklung, wissenschaftliche Analysen, Perspektiven. In: G. Huber, H. Rieder & G. Neuhäuser (Hrsg.), *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik* (S. 57-78). Dortmund: moderneslernen.
- Schleske, W. (1977). *Abenteuer-Wagnis-Risiko im Sport: Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schleske, W. (1991). Grenzerfahrungen in den Erlebnissportarten- gesteigertes Leben, konstruktive Selbstdarstellung und aktive Ermutigung. In: S. Redl, R. Sobotka & A. Russ (Hrsg.), *Sport an der Wende* (S. 84-93). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schönrade, S. (1994). *Effizienzüberprüfung psychomotorischer Bewegungsförderung bei normal entwickelten Kindern im Kindergarten*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Deutsche Sporthochschule Köln, Köln.
- Schriever, J. (1996). Unfälle im Kindesalter, Entwicklungsphysiologische und psychologische Aspekte. *Der Kinderarzt*, 27 (8), 984-990.
- Schütze, U. (1992). *Freizeitunfälle im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Thieme.
- Schwiersch, M. (1990). Erlebnispädagogische Aktionen als Chance der Persönlichkeitsentwicklung. In: *Jugendschutz heute* 4, 7-10.

- Seewald, J. (1997). Der „Verstehende Ansatz“ und seine Stellung in der Theorielandschaft der Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik*, 22 (1), 4–15.
- Smyrka, M. (1983). *Sicherheitserziehung, Ein Konzept für die praktische Umsetzung sicherheitsorientierten Lernens im Bereich der Schule* (Forschungsbericht Nr. 345). Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Unfallforschung (Hrsg.). Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Stüttgen, J. (in Vorber.). *Erhöhung der Selbstkompetenz durch psychomotorische Förderung*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Deutsche Sporthochschule Köln, Köln.
- Vetter, M. (2002). *Handlungsorientierte psychomotorische Diagnostik: aktueller Diskussionsstand und Bezugspunkte im empirischen Unterrichterversuch*. Berlin: dissertation.de.
- Völker, U. (Hrsg.). (1980). *Humanistische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1986). Kindzentrierte Motortherapie. In: *Motorik*, 9, 49-58.
- Watzlawick, P. (1990). Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit* (S.91-110). (6. Aufl.). München: Piper.
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (1990). *Die erfundene Wirklichkeit* (6. Aufl.). München: Piper.
- Weiß, H. (1986). *Automatische Klassifikation von Unfällen als Verfahren der Unfallforschung*. Unveröff. Diss., Universität Wuppertal, Wuppertal [zitiert nach Kunz, 1990, S.5].
- Weizäcker, V. von (1940). *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Leipzig: Thieme.
- Wieland, A. J. (1979). Die Theorie der psychomotorischen Übungsbehandlung – die Begründung des Trainingsverfahrens. In: D. Egge rt (Hrsg.). (1992), *Psychomotorisches Training, Ein Projekt mit lese- und schreibschwachen Grundschulern* (S.73-102). Weinheim: Beltz.
- Wörterbuch der Synonyme*. (1999). München: dtv.
- Zimmer, R. (1993). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (1999). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland - Aktueller Survey über Kinder und Eltern*. München: Juventa.

Spielliteraturverzeichnis

- Balster, K. (1998). *Praktischer Ratgeber zur Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter* (3. überarb. Aufl.). Sportjugend im Landessportbund NRW e.V. (Hrsg.). Duisburg: Sportjugend NW.
- Balster, K. (2000). *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Teil 2. Praktische Hilfen zur Förderung der Wahrnehmung und Bewegungsentwicklung* (2. Aufl.). Sportjugend im Landessportbund NRW e.V. (Hrsg.). Duisburg: Sportjugend NW.
- Balster, K. (2000). *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Teil 4. Praktische Erfahrungsrezepte für den Umgang mit den häufigsten alltäglichen Verhaltensproblemen bei Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Sportjugend im Landessportbund NRW e.V. (Hrsg.). Duisburg: Sportjugend NW.
- Beudels, W., Lensing-Conrady, R. & Beins, H. (2001). *Das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis* (8., verb. Aufl.). Dortmund: borgmann.
- Bockhorst, R. & Masuhr, A. (2001). *Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen*. Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe [GUVVWL]. (Hrsg.). Münster.
- Böhnke, J. (1999). *Praxismappe Abenteuer und Erlebnis*. Sportjugend im Landessportbund NRW e.V. (Hrsg.). Duisburg: Sportjugend NW.
- Dordel, S. (1993). *Bewegungsförderung in der Schule: Handbuch des Schulsportunterrichts/Sportförderunterrichts* (3., unveränd. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Driever, J. (Red.). (1997). *Praxismappe Spiele/ Spielen*. Sportjugend NW und Kultusministerium NRW (Hrsg.). Duisburg.
- Keller, R. & Fritz, A. (1995). *Aufleisen Sohlendurch den Unterricht. Ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Schuljahr*. Schorndorf: Hofmann.
- Köckenberger, H. (1999). *Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial: für Sportunterricht, psychomotorische Förderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie*. Dortmund: Borgmann.
- Krawietz, A.; Krawietz, C.; Rohr, M. & Schröder, F. P. (1997). *Heut' bin ich Pirat. Konzepte und Praxisideen für Bewegungsangebote im Kindergarten*. Darmstadt: Sportjugend Hessen.
- Stein, G. (1994). *Kleinkindturnen ganz groß: drei- bis siebenjährige Kinder erleben Bewegung und Spiel in Verein, Grundschule und Kindergarten*. Deutsche Turnerjugend (Hrsg.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tietze-Fritz, P. (1997). *Integrative Förderung in der Früherziehung: Entwicklungsgefährdete Kinder und ihre psychomotorischen Fähigkeiten; ein Handbuch nicht nur für den Kindergarten*. Dortmund: Borgmann.
- Zimmer, R. (1996). *Kreative Bewegungsspiele: psychomotorische Förderung im Kindergarten* (9. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (1999). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. & Cicurs, H. (1995). *Psychomotorik. Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sondersport*. Schorndorf: Hofmann.

Anhang

Erfolgte eine Spielkartei, die speziell für die Entwicklung der psychomotorischen Fördermaßnahme zur Unfallprävention im Kindergarten im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit angelegt wurde. Für den Gebrauch dieser Kartei ist eine Durchsicht der Arbeit durchaus hilfreich, um die Hintergründe für die Auswahl der Spiele zu erfahren. Die farbliche Einteilung der Spiele basiert auf einem Drei-Phasen-Modell, das in der Arbeit erklärt und begründet wird. Zusätzlich sind wesentliche methodisch-didaktische Hinweise zu finden, sowie ein Vorschlag für 20 Förderleistungen.

§ *Legende:*

- I Anforderungen an einzelne Teilnehmer
- II Anforderungen an Paare oder kleine Teams
- X Anforderungen an die gesamte Gruppe

Zur Vervielfältigung steht die Spielkartei zusätzlich als pdf-Datei zur Verfügung.

