



Bachelorarbeit

**Petra Maria Eimers
(geb. Beckers)**

**Der Zusammenhang von Sicherheit,
Bewegung und Bildung in der frühen
Kindheit**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Wintersemester 2015/16

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	2
2.	Entwicklung der Sicherheitsvorsorgearbeit in Bildungseinrichtungen	4
2.1	Unfallverhütung durch technische Sicherheit	5
2.2	Sicherheitserziehung	6
2.3	Sicherheitsförderung	7
2.4	Integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung	9
3.	Sicherheit in der frühen Kindheit	13
3.1	Bindungssicherheit	15
3.2	Autonomiesicherheit	18
3.3	Umgebungssicherheit	23
3.4	Selbstsicherheit	26
4.	Bewegung in der frühen Kindheit	31
4.1	Bewegung als Lerngegenstand	32
4.2	Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung	33
4.3	Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung	36
4.4	Bewegung als Medium des Lernens	38
5.	Bildung in der frühen Kindheit	40
5.1	Bildung ist Persönlichkeitsentwicklung	41
5.2	Bildung ist Selbstbildung	44
5.3	Bildung ist ein Ko-Konstruktionsprozess	46
5.4	Bildung braucht Beziehung	47
6.	Der Zusammenhang von Sicherheit, Bewegung und Bildung in der frühen Kindheit	50
7.	Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Sicherheitsvorsorgearbeit	54
7.1	Wissen	55
7.2	Fertigkeiten	64
7.3	Sozialkompetenz	68
7.4	Selbständigkeit	71
8.	Ausblick und Empfehlung	76
9.	Anhang	79
10.	Literaturverzeichnis	106
11.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	120
12.	Danksagung	121
13.	Eidesstattliche Erklärung	122

1. Einleitung

Im Zeitraum vom Juli 2011 bis Dezember 2013 wurde von den Universitäten Dortmund und Köln sowie von den Hochschulen Koblenz und Niederrhein eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Untersuchung zum Thema „Bewegung in der Kindheit“ (BIK) durchgeführt. Dieses Verbundvorhaben ging u.a. den Fragen nach, welche Bedeutungsdimensionen sich aus der Fachliteratur zum Thema Bewegung ableiten lassen und ob Bewegung adäquat in Institutionen der frühkindlichen Bildung vom pädagogischen Fachpersonal umgesetzt wird.

In einer umfangreichen Sichtung nationaler und internationaler Fachliteratur wurde ein untrennbarer Zusammenhang zwischen Bewegung und Bildung ausgemacht, der zu der Annahme führt, dass Bewegung aus dem Alltag von Kindern, u.a. im Sinne nachhaltiger Bildung, nicht wegzudenken ist (vgl. Bahr u.a. 2014, 1).

Zur Ermittlung von fördernden und hemmenden Faktoren für die Umsetzung von Bewegung in Kindertagesstätten, wurden in der qualitativen Hauptuntersuchung Fachberater_innen zu ihrem Erleben dieser praktischen Umsetzung durch pädagogische Fachkräfte befragt. Einer der hemmenden Faktoren stellt laut den Befragten die *„Angst des Personals vor Verletzungen der Kinder und der Aufsichtspflicht dar“* (Freitag u.a. 2014, 4). Dieser hemmende Faktor soll in der vorliegenden Arbeit näher betrachtet werden. Es gilt die Fragen zu klären, ob Bewegung und die körperliche Unversehrtheit von Kindern im tatsächlichen Widerspruch zueinander stehen. Ist es sinnvoll Kinder vor jeglichen Gefahren zu schützen? Kann ihre Sicherheit durch das Vermeiden von wagnishaften Bewegungserfahrungen garantiert werden? Welche rechtliche Konsequenzen drohen pädagogischen Fachkräften als aufsichtspflichtige Betreuer_innen im Falle eines Bewegungsunfalls der ihnen anvertrauten Kinder?

Als angehende Kindheitspädagogin ist es der Verfasserin der vorliegenden Arbeit ein Anliegen sich den Fragen anzunehmen und dadurch selber Sicherheit in der Sicherheitsvorsorgearbeit mit Kindern zu erlangen. Pädagogische Entscheidungen können dann fundiert und im Sinne der kindlichen Entwicklung getroffen und das Ziel, den pädagogischen Arbeitsalltag durch eine professionelle Gestaltung zu prägen, erreicht werden.

Dafür stellt die vorliegende Literaturarbeit im folgenden Kapitel 2 die historische *Entwicklung der Sicherheitsvorsorgearbeit* in Nordrhein-Westfalen vor und gibt einen Überblick über den aktuellen Trend und Stellenwert des Themas „Sicherheit in der Kindheit“ im derzeitigen Fachdiskurs.

In Kapitel 3 entwickelt die Verfasserin vier *Bedeutungsdimensionen der Sicherheit* in der Kindheit unter Einbezug aktueller Erkenntnisse der Neuropsychologie, Entwicklungspsychologie sowie empirischer Befunde.

Die in der BiK-Studie ermittelten vier *Bedeutungsdimensionen der Bewegung* in der Kindheit stellt das Kapitel 4 vor.

Daran schließen sich in Kapitel 5 vier *Bedeutungsdimensionen der Bildung* an, welche aus dem aktuellen Bildungsdiskurs abgeleitet werden.

Zusammenfassend werden anschließend in Kapitel 6 Gemeinsamkeiten bzw. Widersprüche der drei Disziplinen Sicherheit, Bewegung und Bildung in der Kindheit erfasst. Es wird die Forschungsfrage geklärt: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen Sicherheit, Bewegung und Bildung in der frühen Kindheit?*

Die in Kapitel 6 erzielten Schlussfolgerungen eines Zusammenhangs oder Widerspruchs der drei Disziplinen erweitern in Kapitel 7 den Blick auf die *Rolle der pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Sicherheitsvorsorgearbeit*. Ein Kompetenzprofil im Bereich Sicherheitsvorsorgearbeit für Fachkräfte, welches die Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit umfasst, bietet die nötige Sicherheit und Orientierung für pädagogisch Tätige.

Eine *Empfehlung* in Kapitel 8, welche Gegebenheiten benennt, die einen professionellen Umgang mit dem Thema Sicherheit in der Kindheit erleichtern, rundet die Arbeit ab.

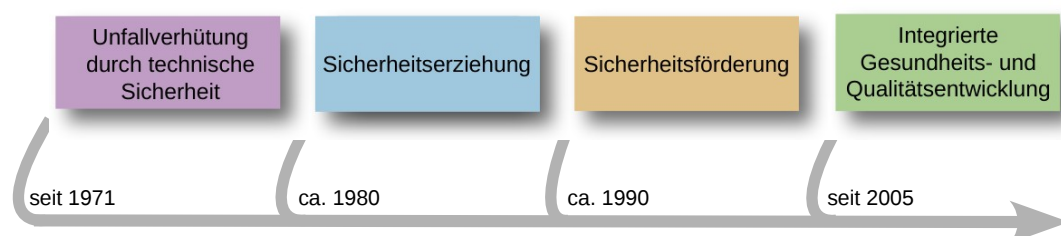
2. Entwicklung der Sicherheitsvorsorgearbeit in Bildungseinrichtungen

Mit der Einführung des in der Bundesrepublik gesetzlich verankerten Unfallversicherungsschutzes für Schüler_innen und Student_innen am 1. April 1971¹ (vgl. Hundeloh 2012, 121) begann in Nordrhein-Westfalen eine Sicherheitsvorsorgearbeit in Bildungseinrichtungen. Der Versicherungsschutz stellte einen Fortschritt in der Sozialpolitik dar, da es zuvor keine gesetzliche Unfallversicherung für Kinder und Jugendliche im Rahmen ihres Besuchs einer Bildungseinrichtung gab (vgl. Pfitzner 2012, 117). Zum Kreis der neuen Versicherten gehörten aber „*nicht nur die Schüler und Studenten, sondern auch Kinder, die Kindergärten besuchen*“ (Deutscher Bundestag 1970, 7).

Damalige Statistiken diagnostizierten einen stetigen Anstieg der Unfallzahlen in Schulen, obwohl man einen Schülerrückgang verzeichnete (vgl. Kémény 1988, 6). Die Zahl der gemeldeten Unfälle im Schulsport lag im Jahr 1974 bei 226.207 Unfällen und war im Jahr 1978 bereits auf 289.608 angestiegen (vgl. ebd.).

Der gesetzliche Auftrag für die Träger der Versicherungen, die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) und Gemeindeunfallversicherungsverbände, bestand nach Einführung der Schülerunfallversicherung darin, eine „*nachsorgende Sicherheit im Falle eines Unfalls*“ zu schaffen (Pfitzner 2012, 117). Folglich setzten sich die zuständigen Unfallversicherungsträger mit den Fragen auseinander, wie die Sicherheit in Bildungseinrichtungen maximiert werden kann und sich die Unfallzahlen, und damit verbundene Kosten, senken lassen.

Die Sicherheitsvorsorgearbeit entwickelte sich im Verlaufe der letzten 43 Jahre stetig weiter und lässt sich in vier Kategorien einteilen:



Skala 1: Entwicklung der Sicherheitsvorsorgearbeit in Bildungseinrichtungen
(in Anlehnung an Hundeloh 2012, 124ff.)

1 Der „*Gesetzesentwurf über Unfallversicherung für Schüler und Studenten*“ (Deutscher Bundestag 1970, 1) wurde 1971 in der damaligen Reichsversicherungsordnung (§546 Abs. 1 RVO) festgeschrieben.

2.1 Unfallverhütung durch technische Sicherheit

Bei der ersten Auseinandersetzung mit einer Sicherheitsvorsorge in Bildungseinrichtungen, rückten die Versicherungsträger im Besonderen das Setting Schule in den Fokus ihrer Bemühungen. Kinder in Tageseinrichtungen spielten nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Hundeloh 2012, 124f.).

Das Ziel, die Sicherheit für Schüler_innen zu wahren und Unfälle vorzubeugen, sollte durch eine technische Sicherheit in Schulgebäuden, Schulhöfen, Turnhallen und Werkräumen erreicht werden. Dies ist zum einen damit zu begründen, dass die Annahme der Versicherungsträger darin bestand, dass *„Unfälle auf technische Ursachen zurückgeführt werden können“* (Hundeloh 2012, 125) und zum anderen damit, dass sich aus Statistiken ablesen lies, dass sich Unfälle besonders häufig in Bewegungssituationen, wie beispielsweise im Sportunterricht, vollziehen würden. 45,6% der Unfälle im schulischen Bereich entfielen im Jahr 1974 auf den Schulsport (vgl. Kemény 1988, 7). Infolgedessen wurde das Inventar der Schulgebäude, sowie der Sporthallen, auf Gefahren hin überprüft und ggf. entfernt oder abgesichert. In dieser Zeit ergänzte man Turnhallenausstattungen um z.B. Weichbodenmatten und Prallschutze (vgl. Hundeloh 2012, 125). Ob das sich in der Situation befindende Individuum den Ausgang der Situation ferner beeinflusst, wurde hingegen nicht berücksichtigt (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Sicherheitsvorsorgearbeit wurden (Sport)Lehrkräfte dazu angehalten, Vorkehrungen zur Unfallverhütung zu ergreifen. Sie erhielten von den Versicherungsträgern Materialien über sichere Sportübungen und Informationen über Unfallverhütungsmaßnahmen für einen sicher gestalteten Unterricht (vgl. ebd.). Die Bestrebung eine absolute Sicherheit zu erzielen ging demzufolge mit der Prämisse einher, die Umwelt des Individuums müsse durch Erwachsene gefahrlos und technisch sicher gestaltet sein. *„Primäre Schutzmaßnahme zur Regelung des Sollzustandes „Sicherheit“ war die Aufhebung der Gefahr, die Beseitigung des Risikos und das Nichtzulassen des Wagnisses“* (Hundeloh 2012, 125).

2.2 Sicherheitserziehung

Nach dem zehnjährigen Versuch eine Unfallverhütung durch technische Sicherheit zu erzielen, gelangten in den 1980er Jahren die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung zu der Erkenntnis, dass dieser kybernetische Ansatz in der Sicherheitsvorsorgearbeit allein nicht ausreichte um die Unfallzahlen in Schulen zu senken². Vielmehr schien die Pädagogik, mit ihren Erziehungs- und Lehrmethoden, das geeignete Mittel zu sein, ein *Sicherheitsbewusstsein* bei Kindern zu schaffen. Schüler_innen sollten dazu *erzogen* werden, sich Gefahren zu entziehen bzw. sich in Gefahrensituationen sicher zu verhalten (vgl. Hundeloh 2012, 126). Durch die Pädagogik sollte es gelingen, Kinder in Sicherheitsstandards zu unterweisen (vgl. Smyrka 1988, 164). Lehrer_innen, die eines der damals als gefährlich eingestuften Unterrichtsfächer, wie beispielsweise Sport, Technik oder Naturwissenschaften, unterrichteten, erhielten die Auflage, sicherheitserzieherische Maßnahmen zu ergreifen. Diese beinhalteten die Vermittlung von Wissen und Informationen über Gefahrenquellen an die Schüler_innen sowie die Unterweisung der Versicherten über den richtigen Umgang mit gefährlicher Materie (vgl. Hundeloh 2012, 126). Ein Rückgang der Unfallzahlen konnte nun erstmalig seit der Einführung der gesetzlichen Schülerversicherung verzeichnet werden³ (vgl. Kemény, 1988, 7).

Im Jahr 1987 gründeten die nordrhein-westfälischen Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung und das NRW-Kultusministerium die Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“. Sie verfolgten das gemeinsame Ziel allen Verantwortlichen des Schulsports die Bedeutung des Sports für die Gesundheit des Kindes und die Notwendigkeit für mehr Sicherheit zu verdeutlichen (vgl. Hundeloh 2012, 127). Im Sinne des Ansatzes der Sicherheitserziehung, nahmen sie die Lehrkraft in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen und brachten eine materialgestützte Lehrerfortbildungskonzeption heraus, welche die Ansätze der technischen Sicherheit und der Sicherheitserziehung gleichermaßen berücksichtigte (vgl. Hübner 2004, 266).

2 Zahl der Sportunfälle in der BRD im Jahr 1978: 289.608;
Zahl der Sportunfälle in der BRD im Jahr 1980: 369.504 (Kemény 1988, 7).

3 Zahl der Sportunfälle in der BRD im Jahr 1984: 412.076;
Zahl der Sportunfälle in der BRD im Jahr 1986: 403.149 (Kemény 1988, 7).

2.3 Sicherheitsförderung

Zu Beginn der 90er Jahre entwickelten die Vertreter der Landesinitiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“ die pathogene, die nach den Entstehungsbedingungen von Unfällen suchende, Perspektive der Sicherheitserziehung zu einer salutogenetisch⁴ orientierten Sicherheitsförderung weiter (vgl. Hundeloh 2012, 128). Dabei gelangten die inhaltlichen Ressourcen einer wagnisreichen Situation, als auch die notwendigen Fähigkeiten des Individuums, in den Fokus der Betrachtungen: *„Es wird danach gefragt, welche Kompetenzen ein Mensch haben muss, um seine eigene Sicherheit immer wieder aktiv herstellen zu können und welche Aktivitäten und Situationen geeignet sind, diese Kompetenzaneignung zu unterstützen.“* (Hundeloh 2012, 128). Schüler_innen sollten nun die Möglichkeit haben, Wagnisse einzugehen, da von herausfordernden Situationen unter salutogenetischem Betrachtungswinkel ein sicherheitsversprechender Gewinn ausging (vgl. Neumann 1999). Das Konzept der Sicherheitsförderung schloss demnach die handelnde Auseinandersetzung des Individuums mit einer herausfordernden Situation mit ein. Das Individuum soll lernen, sich selbständig und eigenverantwortlich in subjektive Sicherheit zu manövrieren und sich kompetent in riskanten Situationen zu bewegen (vgl. Hundeloh 2012, 129f.). Der Begriff der „*Risikokompetenz*“ (Hundeloh 2002, 189) war geboren (s. Kap. 3.2). Diese neue Sichtweise stellte einen Paradigmenwechsel in der Sicherheitsvorsorgearbeit dar, da das Zulassen von Herausforderungen bis dato undenkbar war und erstmals das Individuum mit seinen Ressourcen in den Fokus der Betrachtung rückte.

Da davon ausgegangen wurde, dass bereits im Vorschulalter der Grundstein für die Risikokompetenz von Kindern gelegt wird, bezogen die Träger der gesetzlichen Unfallversicherungen die Bildungseinrichtung Kindertagesstätte vermehrt in die Überlegungen der Sicherheitsvorsorgearbeit mit ein (vgl. Kuhnen u.a. 2008, 40). Erste Untersuchungen zu Unfallursachen in Kindertageseinrichtungen wurden durchgeführt (vgl. Kunz 1993), sowie die Bedeutung von Bewegungserfahrungen zur Verinnerlichung eines „*intuitive[n] Wissen[s]*“ (Kuhnen u.a. 2004, 4), welches zum kompetenten Umgang

4 Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky prägte durch seine Studien den Begriff und das Konzept der Salutogenese und bewirkte damit einen Paradigmenwechsel (vgl. Antonovsky 1988).

mit Risiken verhilft, herausgestellt. *„Als Medium für die Aneignung von intuitivem Wissen für die Bewältigung riskanter Situationen wird eine Bewegungsförderung angesehen, die das Erlernen eines Handlungsrepertoires für riskante Situationen ermöglicht.“* (Kuhnen u.a. 2004, 4). So ging man in der Bonner Risiko-Studie der Frage nach, ob sich durch psychomotorische Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung eine Erweiterung der Risikokompetenz von Kindergartenkindern nachweisen lässt (vgl. Kuhnen u.a. 2008) (s. Anhang 7).

25 Jahre nach Einführung der gesetzlichen Schülerunfallversicherung wurde das Gesetz der Unfallversicherung für Kinder und Jugendliche von der RVO in das SGB VII eingegliedert (vgl. Unfallkasse NRW o.J.). Sämtliche Einrichtungen im Sinne des KJHG standen von nun an unter dem Schutz der gesetzlichen Unfallversicherung (vgl. SGB VII §2 Abs.1 Nr. 8a). Der Auftrag einer Unfallverhütung wurde das erste Mal gesetzlich verordnet. Demzufolge muss nach einem Unfall nicht mehr nur noch für die Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit der Versicherten gesorgt sein, sondern ist es die *„Aufgabe der Unfallversicherung [...] mit allen geeigneten Mitteln Arbeitsunfälle und Berufskrankheiten sowie arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren zu verhüten“* (Bundesministerium der Justiz 2015a, 12).

Die Pädagogik erhielt im Zusammenhang mit der Sicherheitsvorsorgearbeit, entsprechend dem neuen Konzept der Sicherheitsförderung, eine differenziertere Rolle. Pädagog_innen sollten nun nicht mehr ausschließlich für die Vermittlung von Informationen in Bezug auf Sicherheitsunterweisungen fungieren, wie man es noch im Sinne der Sicherheitserziehung für geeignet hielt, sondern wurde ihnen im Verständnis der Sicherheitsförderung die Rolle der Multiplikator_innen auf dem Gebiet riskanter und wagnisreicher Situationen zugesprochen. *„Sicherheitsförderung verweist auf die Notwendigkeit der Passung von Anspruchsniveau, Aufgabenschwierigkeit und Bewältigungskompetenz. Insofern erfordert dies von [Pädagog_innen; Anm. d. Verf.] zum einen Fachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein, zum anderen die Fähigkeit, risikoträchtige und wagnishaft Situationen wahrzunehmen und zu interpretieren sowie die jeweilige Befindlichkeit und Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen einzuschätzen.“* (Hundeloh 2012, 130).

2.4 Integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung

Wie bereits beschrieben, ist die Sicherheitsvorsorge der gesetzlichen Unfallversicherung im siebten Sozialgesetzbuch (vgl. SGB VII §1) geregelt. Ebenso ist auch die Gesundheitsvorsorgearbeit⁵ der Krankenkassen gesetzlich verankert (vgl. SGB V §§20 und 20a). In §20a Absatz 2 des SGB V ist überdies eine Zusammenarbeit der Krankenkassen mit den zuständigen Unfallversicherungsträgern, zum Zweck einer Gesundheitsförderung der Versicherten, gesetzlich festgelegt. Zur Umsetzung der §§ 20 und 20a des SGB V entwickelte sich das Handlungsprogramm „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport in Nordrhein- Westfalen“ im Jahr 2008 zum Landesprogramm „Bildung und Gesundheit in NRW“ weiter. Die Ergebnisse der KiGGS-Studie⁶ aus dem Jahr 2008 untermauern die Bestrebungen der Träger⁷, die Bildungs- und Gesundheitschancen von Kindern zu verbessern (vgl. Engelhardt u.a. 2012, 56) und verdeutlichen deren Relevanz: Zwar wachsen der Großteil der Kinder und Jugendlichen im Alter von 0 bis 17 Jahren in Deutschland laut dieser Studie mit einem guten bis sehr guten Gesundheitszustand auf, jedoch lassen sich besonders bei sozial benachteiligten Kindern Gesundheitsprobleme nachweisen (vgl. RKI 2008, 169). *„Außerhäusliche Betreuungs- und Bildungsangebote, z.B. in Kindertagesstätten und Schulen, versprechen insbesondere für bildungsbenachteiligte Kinder eine Verbesserung ihrer Situation und können ausgleichende Impulse zur Kompensation von möglichen familiären Defiziten geben.“* (RKI 2008, 171). Folglich zielt das Landesprogramm darauf ab, Kitas und Schulen darin zu unterstützen „gute gesunde Bildungseinrichtungen“ zu werden, da davon *alle* Kinder profitieren (Glattes u.a. 2008, 17). Die Träger des Lan-

5 Parallel zur Sicherheitsvorsorgearbeit wurde in den 70er Jahren über eine Gesundheitsvorsorgearbeit diskutiert. Aus dieser Gesundheitsvorsorgediskussion etablierte sich ein Konzept zur Gesundheitsförderung (s. auch hierzu Kapitel 4.2), welches gleichzeitig neben dem Konzept der Sicherheitsförderung existierte. Im Jahr 2005 wurden die beiden Konzepte zum Ansatz der integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung zusammengeführt. Diese Zusammenführung der Konzepte Sicherheitsförderung und Gesundheitsförderung kann im Anhang 1 nachgelesen werden.

6 Das vom Robert-Koch-Institut (RKI) durchgeführte Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS) zeigt eine bundesweit repräsentative, umfassende Datengrundlage der Gesundheit und der gesundheitlichen Probleme von Kindern und Jugendlichen auf (vgl. RKI 2008).

7 Träger des Landesprogramms „Bildung und Gesundheit in NRW“ sind der BKK Landesverband NRW, die Landesunfallkasse NRW, der Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband, die AOK (AOK Rheinland/Hamburg und AOK Westfalen-Lippe), die BARMER und das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.

desprogramms beziehen die Erkenntnisse der aktuellen Bildungswissenschaften in das Konzept mit ein und fordern, dass die einander bedingenden Bereiche *Gesundheit*, *Bewegung* und *Bildung* in die Strukturen und Prozesse der Bildungseinrichtungen integriert werden (vgl. AOK u.a. 2013, 2). Einzelne vom Alltag losgelöste Angebote zu den Themen Bewegung, Ernährung, Entspannung usw. reichen allein nicht aus. Vielmehr müssen Einrichtungen sie als *alltägliche* Bestandteile ihres Settings anerkennen, die dauerhaft zu installieren sind und zum Ergebnis (Ergebnisqualität) der messbaren Qualität der Einrichtung werden müssen (vgl. Engelhardt u.a. 2012, 56). Ein „*dialogischer und reflektierender Entwicklungsprozess*“ (Engelhardt u.a. 2012, 55) werde die Bildungs- und Gesundheitsförderung innerhalb der konzeptionellen Orientierung (Orientierungsqualität), der vorhandenen Rahmenbedingungen (Strukturqualität) und der laufenden Prozesse (Prozessqualität) in Bildungseinrichtungen internalisieren (vgl. dies. 2012, 55).

Das von der internationalen Weltgesundheitsorganisation (WHO) bereits im Jahr 1998 geforderte Ziel, der „*Schaffung einer kinderfreundlichen Umwelt und gesundheitsfördernder Einrichtungen für Kinder*“ (WHO 1998, 18), findet in diesem Setting-Ansatz der guten gesunden Bildungseinrichtung mit integrierter Gesundheits- und Qualitätsentwicklung, seinen Niederschlag und seine Umsetzung (vgl. Glattes u.a. 2008, 1). In Nordrhein-Westfalen ist in diesem Zusammenhang ein Landesprogramm mit dem Titel „Bildung und Gesundheit in NRW“ vorgestellt worden. Sowie es diese Landesprogramm vorsieht, verfolgt eine gute gesunde Bildungseinrichtung das Ziel, die Gesundheit *aller* in ihr wirkenden Beteiligten positiv zu beeinflussen (vgl. Burrows u.a. 2014, 4). Damit wird nun auch das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigt. Zur Erhaltung der Fachkräftegesundheit müssen stressverursachende Faktoren abgebaut und Mitarbeiter_innen in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung miteinbezogen werden (vgl. Bodansky u.a. 2008, 31). Pädagog_innen werden im Verständnis einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung nun nicht mehr nur als Multiplikator_innen wahrgenommen, welche die Gesundheit der Kinder fördern, sondern als Akteure, die selber Gesundheitsbelastungen ausgesetzt sind (vgl. Hundeloh 2012, 133f.). Mit der in den Jahren 2007 bis 2013 durchgeführten

Langzeitstudie „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ der DAK und der Leuphana Universität Lüneburg konnten die Wirksamkeit und Relevanz des Setting-Ansatzes „gute gesunde Bildungseinrichtung“ nachgewiesen werden (vgl. Burrows u.a. 2014).

In der aktuellen Version des Landesprogramms „Bildung und Gesundheit in NRW“ vom 17.07.2013, beschlossen die Träger einen zielgenaueren Einsatz der Ressourcen. Dabei verloren Kitas die Berücksichtigung⁸ und die ausschließliche Fokussierung des Landesprogramms liegt bei der Qualitätsentwicklung von Schulen (vgl. Glattes u.a. 2008 sowie AOK u.a. 2013).

Am 24.05.2011 verabschiedete die WHO eine Erklärung zur Kinderunfallprävention. Sie fordert, dass Maßnahmen zur Kinderunfallprävention von den Mitgliedstaaten priorisiert werden, indem die Forschungen im Bereich der Kinderunfälle vorangetrieben, fundierte Regeln zur Kinderunfallprävention ausgearbeitet sowie vorhandene Ressourcen gezielt eingesetzt werden (vgl. BAG MSfK 2015, o.S.).

Die Bundesregierung hat mit dem Rahmenplan "Kompetenz fördern - Unfälle verhüten" auf die Resolution der WHO reagiert. Die Bundesarbeitsgemeinschaft „Mehr Sicherheit für Kinder e.V.“ (BAG) setzt diesen Rahmenplan seit 2011 durch eine Verhaltens- und Verhältnisprävention zur ganzheitlichen Sicherheitsförderung um. Die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) unterstützt die Arbeit der BAG und ist in ihrem Vorstand vertreten. Das Bundesministerium für Gesundheit fördert den Rahmenplan noch bis einschließlich 2016.

2.4.1 Diskussion

Die vorangegangene Betrachtung der historischen Einordnung der Sicherheitsvorsorgearbeit zeigt die sich in den letzten 43 Jahren entwickelnde öffentliche Diskussion zum Thema Sicherheit. Aufschlussreich ist, dass sich auf den ersten Blick der Stellenwert des Themas Sicherheit bereits in den Titeln der Ansätze widerzuspiegeln scheint: Während die Ansätze „technische Sicherheit“, „Sicherheitserziehung“ und „Sicherheitsförderung“ den Begriff „Sicherheit“ direkt in ihrem Titel beinhalten, ist er nach dem Zusam-

⁸ siehe auch hierzu den E-Mail-Verkehr zwischen der Verfasserin und Winfried Köhler Landeskoordinator BuG – NRW vom 19.09.2013 im Anhang 2.

menschluss der Gesundheits- und Sicherheitsförderung nicht mehr Bestandteil des Titels „integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung“. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ansätzen zeigt ein ähnliches Bild, was die Annahme nach der ersten oberflächlichen Betrachtung der Titel untermauert: Nachdem die Sicherheitsförderung und Gesundheitsförderung zusammengeschlossen wurden, ist in den Publikationen der integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung deutlich häufiger von Gesundheit und/oder Gesundheitsförderung die Rede, als von Sicherheit, wie im Kapitel 2.4 herausgearbeitet wurde. Der Sicherheitsbegriff fehlt seither förmlich im Diskurs.

Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass in dem Handlungsprogramm „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport in Nordrhein-Westfalen“ (vgl. BKK u.a. 2005), in dem die Ansätze Gesundheitsförderung und Sicherheitsförderung zusammenfassen, „*Sicherheit als wesentlicher Bestandteil von Gesundheit aufgefasst wird*“ (BKK u.a. 2005, 4f.). Wenn von Gesundheit die Rede ist, bedarf es keiner Verwendung des Begriffs Sicherheit mehr, da er im Gesundheitsbegriff integriert zu sein scheint.

Dabei besteht die Gefahr, dass das Thema Sicherheit künftig noch weiter in den Hintergrund rückt, wenn nicht wieder mehr Wert auf dessen begriffliche Verwendung gelegt wird. Den Sicherheitsbegriff wieder in den nordrhein-westfälischen Diskurs der integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung mit aufzunehmen und beispielsweise von einem Ansatz der „integrierten *Sicherheits-, Gesundheits- und Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen*“ zu sprechen, implizierte dann die Sicherheitsförderung als einen fachpolitischen Schwerpunkt. Ein professioneller Umgang mit dem Thema Sicherheit in der Kindheit von pädagogischen Fachkräften, die sich das erste Mal dem Thema „gute gesunde Bildungseinrichtung“ nähern, könnte sich dadurch einstellen. Dies wäre auch im Sinne der von der WHO herausgegebenen Resolution zur Kinderunfallprävention.

Was genau unter Sicherheit in der Kindheit zu verstehen ist und welche Inhalte sie zu einem wichtigen Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen macht, wird im folgenden Kapitel untersucht.

3. Sicherheit in der frühen Kindheit

Die Herkunft des Begriffs Sicherheit geht auf die lateinische Sprache zurück. In dem Nomen "Sicherheit" steckt ein Ableitungsmorphem „-heit“, welches aus dem Wortstamm des Adjektivs *sicher* das Substantiv *Sicherheit* ableitet. Das Adjektiv *sicher* (Latein: „*sēcūrus*“), lässt sich mit „ohne Sorgen“ übersetzen (*sēd* = „ohne“ und *cūra* = „Sorge“). Der Duden definiert Sicherheit als einen „*Zustand des Sicherseins*“ (Dudenredaktion 2015a, o.S.), was demzufolge mit „Sicherheit ist ein sorgloser Zustand“ zu übersetzen ist.

Der Psychologe Abraham Maslow (1908-1970) postulierte, dass jeder Mensch nach positiver Entwicklung strebe und sich selbst verwirklichen wolle (Gerrig 2008, 421). Beruhend auf dieser humanistisch geprägten Annahme, benannte er fünf Grundbedürfnisse des Menschen, die er 1961 in einer Bedürfnishierarchie anordnete, deren oberste Ebene die Selbstverwirklichung darstellt (s. Abb. 1).



Abb. 1: Maslows Bedürfnishierarchie (vgl. Gerrig 2008, 421)

Eines der Grundbedürfnisse des Menschen bezeichnete Maslow als das *Sicherheitsbedürfnis*, welches er, den biologischen Grundbedürfnisse nach

Nahrung, Wasser und Erholung folgend, auf der zweiten Ebene ansiedelte. Erst nach dieser Bedürfniserfüllung setze die Motivation ein, das Bedürfnis der nächsten Ebene zu befriedigen (vgl. Gerrig 2008, 421).

Maslows Hypothese, dass primär die unteren Ebenen der Hierarchie erfüllt werden müssten ehe sich eine Befriedigungsbestrebung des Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung beim Individuum einstelle, kann widerlegt werden, da zum einen Bedürfnisse gleichzeitig auftreten und einander aktivieren können (vgl. Grawe 2004, 235), und zum anderen Bedürfnisse der unteren Ebene (z.B. Müdigkeit) reguliert und aufgeschoben werden können, um Bedürfnisse der oberen Ebenen (z.B. Wertschätzung durch den Arbeitgeber) vorab zu erfüllen (vgl. Gerrig 2008, 422). Maslow beschreibt das Bedürfnis nach Sicherheit als Bestrebung nach Angstfreiheit, Behaglichkeit und Ruhe (vgl. ders. 2008, 421). Jedes Individuum sei intrinsisch motiviert, das Gefühl der Sicherheit aktiv herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Dr. h.c. Heinz Hundeloh der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen bezieht in den Sicherheitsbegriff die Persönlichkeitsdimensionen mit ein und differenziert den Terminus Sicherheit damit aus: „Sicherheit ist, sich nicht in sozialer, emotionaler, körperlicher und geistiger Hinsicht bedroht zu fühlen“ (Hundeloh 2012, 130). Hundeloh beschreibt damit eine als subjektiv erlebte Sicherheit, die er ein „Sicherheitsgefühl“ (Hundeloh 2012, 129) nennt. Dem Sicherheitsgefühl gehe ein Anpassungsprozess des Individuums voraus: „Sicherheit [ist] als das Ergebnis eines ständigen Verarbeitungsprozesses von äußeren Anforderungen und Einflüssen einerseits und individuellen Kompetenzen und selbstbestimmten Anliegen und Bedürfnissen andererseits zu verstehen“ (Hundeloh 2012, 129f.).

Auch Grawe geht von einem Verarbeitungsprozess aus, der die Voraussetzung für die Entwicklung psychischen Wohlbefindens darstellt: Werden die psychischen Grundbedürfnisse des Menschen befriedigt, befände sich das Individuum in einem sorglosen Zustand (vgl. Grawe 2004, 185). Laut Grawe gibt es die folgenden vier psychischen Grundbedürfnisse (s. Abbildung 2):



Abb. 2: Die menschlichen psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe (Grawe 2004, 189)
 Aus diesen Grundbedürfnissen leitet die Verfasserin die vier Bedeutungsfelder der Sicherheitsthematik in der frühen Kindheit ab (s. Abb. 3). Die **Bindungssicherheit** folgt dabei aus dem Bindungsbedürfnis, das Kontrollbedürfnis spiegelt sich in einer **Autonomiesicherheit** wieder, die **Umgebungssicherheit** entspringt dem Bedürfnis nach Lustgewinn und das Bedürfnis nach Selbstwertschutz fundiert den Schwerpunkt der **Selbstsicherheit**.

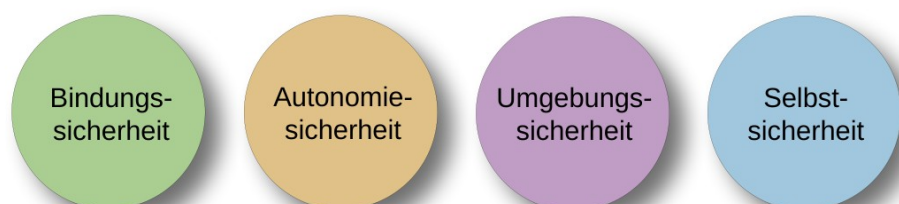


Abb. 3: Vier Bedeutungsfelder der Sicherheit in der frühen Kindheit

3.1 Bindungssicherheit

Ein Säugling kommt „*weitgehend unreif*“ (Pauen 2012, 13) und hilfsbedürftig auf die Welt und ist auf die Fürsorge und den Schutz eines Menschen in seiner Umgebung angewiesen, der eine **Bindungssicherheit** gewährleistet. Evolutionsbiologisch hat sich eine Bereitschaft des Menschen entwickelt, Bindungen einzugehen die das Überleben der menschlichen Spezies sicherte (Selektionsprozess) (vgl. Grossmann u.a. 2012, 31). Unter Bindung wird „*die enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können*“ (Jungmann u.a. 2011, 15) verstanden. „*Der Mutter-Kind-Bindung wird dabei eine besondere Bedeutung beigemessen, weil sie durch biologische Mechanismen unterstützt wird, die durch Geburt und Stillen intensiviert werden*“ (Ahnert u.a. 2013, 111).

Der britische Kinderpsychiater John Bowlby (1907- 1990) wurde durch das des Zoologen Konrad Lorenz beobachteten Phänomens der „*Prägung*“⁹ (Berk 2011, 25) darauf aufmerksam, dass allein der Nahrungstrieb nicht ausreichte, um die Bindung eines Kleinkindes an seine Bezugsperson zu erklären. Er sprach als Erster von einem *Bindungsbedürfnis* und widersetzte sich mit diesem Postulat den Freudianern und den Behavioristen. In der von Bowlby und Mitarbeitern entwickelten Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass bereits Säuglinge durch „*Bindungsverhaltensweisen*“ (Dornes 2009, 221) die physische Nähe zur Bezugsperson herbeiführen und aufrechtzuerhalten versuchen, um ihr Bindungsbedürfnis zu stillen. Die Neuropsychologie belegt diese Annahme und erklärt, dass aufgrund neuronaler Mechanismen des Bindungsbedürfnisses, Babys bedürftig nach Zuwendung sind und annähernde Verhaltensausrichtung zeigen (vgl. Grawe 2004, 273f.) (s. hierzu Anhang 3). „*Angeborene Signale wie das Greifen, Lächeln, Weinen und der Blick in die Augen des Erwachsenen verhelfen dem neugeborenen Baby zu einem engen Kontakt zu anderen Menschen. Wenn der Erwachsene reagiert, ermutigt der Säugling ihn, in der Nähe zu bleiben, denn diese Nähe beruhigt das Neugeborene.*“ (Berk 2011, 260).

9 Lorenz beschrieb 1935, dass sich Gänsejungtiere nach dem Schlüpfen aus ihren Eiern stets automatisch in der Nähe der Mutter aufhielten. Er wies nach, dass sich die Jungvögel auf Objekte prägen, welche sie nach dem Schlüpfen als erstes wahrnehmen und die durch ihr Verhalten das Überleben sichern. Demzufolge können sich Gänseküken auch auf einen Mensch prägen, wenn dieser sich, anstelle der Gänsemutter, beim Schlüpfen in der Nähe des Nestes aufhält (vgl. Gerrig u.a. 2008, 391).

Die sich in den Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind entwickelnde Bindung kann sich in der Qualität signifikant unterscheiden (vgl. Ahnert u.a. 2013, 112). Bis zum vollendeten ersten Lebensjahr kristallisieren sich beim Menschen vier verschiedene Bindungsmuster heraus, welche in einer im Jahr 1978 von Mary Ainsworth und Mitarbeitern entwickelten und durchgeführten Studie¹⁰ ermittelt wurden (ausführliche Darstellung s. Anhang 4):



Abbildung 4: Die vier Bindungsmuster nach Ainsworth und Team (vgl. Grawe 2004, 194)

„In einer guten Bindung sind die Bezugspersonen ein immer erreichbarer Zufluchtsort, der physische Nähe, Schutz, Sicherheit und Trost bietet.“ (Grawe 2004, 193). Damit es zu einer guten und *sicheren Bindung* kommt, ist eine „*mütterliche Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Kindes*“ (Grossmann u.a. 2012, 36) unabdingbar. Diese Feinfühligkeit des Erwachsenen zeichnet sich dadurch aus, dass er die Bindungsverhaltensweisen des Kindes erkennt, prompt und adäquat auf sie eingeht (vgl. Dornes 2009, 221). Der Säugling interpretiert und kalkuliert sehr kompetent die „*Zuwendungs- und Betreuungsbereitschaft*“ (Ahnert u.a. 2013, 112) des Erwachsenen. Er verinnerlicht diese Bindungserfahrungen und entwickelt Bindungsüberzeugungen, die sich im Gedächtnis abspeichern. In künftigen Interaktionen wird das Individuum auf diese gespeicherten Erfahrungen zurückgreifen, Vorhersagen über die Reaktionen seiner Interaktionspartner treffen und die Bindungsüberzeugung auf seine Bezugspersonen übertragen (*internes Arbeitsmodell* nach Bowlby (vgl. Jungmann u.a. 2011, 16)). Das Kind erhält dabei die Möglichkeit erste Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen und sein Grundbedürfnis nach Orientierung und Kontrolle zu stillen (vgl. Grawe 2004, 273), da seine Signale richtig interpretiert und angemessen erwidert werden. Erlebt es diese Kontroll- und Selbstwirksamkeitserfahrungen kontinuierlich, internalisieren sie sich auf Dauer zu Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, welche die Voraussetzung für eine gesunde psychische Entwicklung sind (vgl. ders. 2004, 232).

¹⁰ Das unter dem Namen „Fremde Situation“ bekannt gewordene Beobachtungsverfahren der Versuchsleiter um Ainsworth, wird unter anderem ausführlich bei z.B. Berk 2011, 261f. vorgestellt.

Erfährt der Säugling keine Reaktion auf seine gezeigten Bindungsverhaltensweisen und scheitern seine Bemühungen den Erwachsenen an sich zu binden, beeinflusst dies die Bindungsqualität massiv. Es kommt zu einer *unsicheren Bindung* (vgl. Grawe. 2004, 194). Seine erlebte Unwirksamkeit führt dazu, dass das Kind Vermeidungsschemata ausbildet und sich beispielsweise abwendet. Es stellt seine Bindungsverhaltensweisen ein und stillt damit sein Grundbedürfnis nach Unlustvermeidung (vgl. ders. 2004, 261) (die erlebte Unlust des Kindes ist in diesem Zusammenhang die Abweisung durch seine Bezugsperson). Die Ablehnung durch die Bezugsperson wird es auf sich beziehen und schlussfolgern, dass es keine Wertschätzung, sondern Zurückweisung verdiene: „Über Identitätslernen internalisiert das Kind diesen Umgang mit sich selbst und entwickelt mit der Zeit ein stabil-negatives Selbstbild und Selbstwertgefühl.“ (Grawe 2004, 252). Sein Grundbedürfnis nach Selbstwerterhöhung (vgl. ders. 2004, 250) wird durch unfeinfühliges Verhalten der Bezugsperson, neben den Bedürfnissen nach Bindung, Kontrolle und Lustgewinn, ebenfalls nicht befriedigt.

Eine sichere Bindung befriedigt hingegen die psychischen Grundbedürfnisse des Kindes. Das Kind wird in Stresssituationen von seiner Bezugsperson entlastet, indem diese ihm Trost spendet, Sicherheit bietet und damit die negativen Gefühle des Kindes ausbalanciert. Das bei Bindungsinteraktionen von Erwachsenen und Kind ausgeschüttete Hormon Oxytocin hemmt Stresshormone, wie beispielsweise Cortisol, und führt dazu, dass die zuvor empfundene Angst einer Stresssituation unverzüglich nachlässt (vgl. ders. 2004, 196f.). Eine feinfühlig Bindungsperson bewirkt durch ihr Verhalten demnach eine positive Entwicklung des Individuums, was mit positiven Auswirkungen auf den Bildungsprozess des Kindes einhergeht: „Eine sichere emotionale Basis ermöglicht dem Kind, sich neuen, unbekanntem, faszinierenden und zugleich bedrohlichen Spielsituationen zu nähern, seinen Handlungsspielraum und seine Kompetenzen^[11] zu erweitern“ (Krus 2004, 54). Auf diesen autonomen Bildungsprozess geht nun das folgende Kapitel der Autonomiesicherheit ein.

11 Bei Kompetenzen handelt es sich um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

3.2 Autonomiesicherheit

Die Bindungssicherheit eines Kindes veranlasst es, sich spielend und forschend auf seine Umwelt einzulassen und sich in ihr zu bilden, da das „*Sicherheitsgefühl des Kindes (...) mit der Fähigkeit verbunden ist, sich aktiv mit der Umwelt auseinander[zu]setzen und sie erkunden zu können.*“ (Ahner u.a. 2013, 113). Die Bestrebung des Kindes nach Erkundung der Umwelt wird als „*Explorationsverhalten*“ (Jungmann u.a. 2011, 18) bezeichnet. Das Bindungsverhalten des Kindes zielt, wie bereits thematisiert, darauf ab, die Bezugsperson an sich zu binden und ihre Anwesenheit zu sichern. Das beschriebene Explorationsverhalten, steht diesem gegenüber, da sich das explorierende Kind von der Bezugsperson löst und sich autonom erkundend auf die Umwelt einlässt. „*Bindungsverhalten und Explorationsverhalten sind komplementär, das heißt, dass sie einander einerseits ergänzen, andererseits aber nicht gleichzeitig vollkommen aktiv sein können*“ (Jungmann u.a. 2011, 18). In einer unsicheren Situation ist das Bindungsverhalten des Kindes aktiv und erst wenn die vertraute Bezugsperson anwesend ist, welche die nötige Sicherheit bietet, kann das Kind wieder forschend in die Welt explorieren: Sein Explorationsverhalten ist dann aktiv (s. Abb. 5).

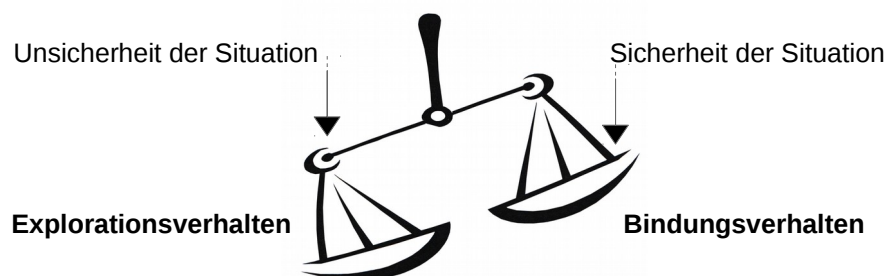


Abb. 5: Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation (Jungmann u.a. 2011, 18)

Die Bestrebung des sich zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr befindenden Kleinkindes nach Exploration, bedarf einen „*liebevoll-konsequenten Erziehungsstil*“ (Borg-Laufs 2006, 7) der Bezugsperson, der sich durch Akzeptanz und gewährender Beobachtung der Eltern gegenüber ihrem Schützling, und dessen wachsender Selbständigkeit, auszeichnet (vgl. Berk 2011, 374). Eine „*Autonieförderung*“ (Grossmann u.a. 2012, 106) seitens der Eltern, welche dem Kind ermöglicht in Bereichen, die seinem Entwicklungsstand entsprechen, eigene Entscheidungen zu treffen und auszuleben, in dem das Kind einen adäquaten Spielraum für seine Autonomiebe-

strebungen erhält, unterstützt die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbewussten und selbstsicheren Persönlichkeit (vgl. Berk 2011, 243).

Angemessen gesetzte Grenzen der Erwachsenen führen dazu, dass sich das Kind sicher, geborgen und geliebt fühlt und sein bereits im ersten Lebensjahr erworbenes „*Urvertrauen*“ (Erikson 1973, 62) zu seiner Bezugsperson stabil erhalten bleibt und es zu einer **Autonomiesicherheit** kommt. Grossmann und Grossmann sehen darin eine „*Autonomie in Verbundenheit*“ (Grossmann u.a. 2012, 381).

Während der kindlichen Exploration stößt das Kind auf „*Herausforderungen*“ (Grawe 2004, 239) die es, auf der Grundlage seiner bereits gemachten Erfahrungen, als kontrollierbar oder unkontrollierbar bewertet¹². Tabelle 1 fasst die Auswirkungen von kontrollierbaren und unkontrollierbaren Herausforderungen auf das kindliche Explorationsverhalten zusammen.

Neuronale Wirkungsbereiche	Bewertung der herausfordernden Situation als	
	kontrollierbar	unkontrollierbar
neuronale Schnittstelle	Locus Caeruleus	Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrindendachse (HHNA)
Hormon	Adrenalin, Noradrenalin und Dopamin	Cortisol
Emotionen	Lust (Neugierde, Spannung, Erregung, Motivation, Freude)	Unlust (Ohnmachtsgefühle, Hilflosigkeit, Angst, Hoffnungslosigkeit)
neuropsychologisches Schemata und Explorationsverhalten	Annäherungsschemata , z.B. Konzentrationssteigerung, Kreativität, Lernbereitschaft und Merkfähigkeit	Vermeidungsschemata , Unlustvermeidung durch beispielsweise Flucht von der Situation und Aufgabe der Herausforderung

Tabelle 1: Gegenüberstellung der neurobiologischen Auswirkungen auf das kindliche Explorationsverhalten in einer kontrollierbaren und unkontrollierbaren Situation

Für die Kindheitspädagogik bedeutsam sind besonders die *kontrollierbaren* Herausforderungen, da sie erstrebenswerte Lernmomente darstellen. Kontrollierbare Herausforderungen werden von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit als *Wagnisse*¹³ betitelt. Wagnisse lösen eine lustbetonte „*positive Erregung*“ (Krus 2004, 68) durch die Ausschüttung des Stresshormons

12 Um den Lesefluss nicht zu stören, ist die neuropsychologische Erläuterung der im kindlichen Gehirn ablaufenden Prozesse beim Aufsuchen, Bewerten und Bewältigen von kontrollierbaren/unkontrollierbaren Herausforderungen im Anhang 5 dargestellt.

13 Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit nimmt bewusst eine Unterscheidung der Begriffe Wagnis und Risiko vor. Was unter den Begrifflichkeiten zu verstehen ist und wie es zu der Unterscheidung kommt, kann dem Anhang 6 entnommen werden.

Adrenalin im kindlichen Gehirn aus. Das Kind das ein Wagnis einget sieht sich in der Lage durch die eigenen Fähigkeiten und eine nachvollziehbare Aufgabenstellung die eigene Sicherheit selbst aktiv herzustellen und ein Erfolgserlebnis herbeizuführen, da die Herausforderungen an bereits Bekanntes anknüpfen und immer wieder neue und interessante Lernaspekte bereithalten (vgl. Krus 2004, 67). Wagnisse zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie beim Kind Lustgefühle wie Neugierde, Spannung, Erregung, Motivation, positiven Stress und Freude auslösen. Annähernde Verhaltensweisen werden gezeigt und ein „*Kompetenzmotiv*“¹⁴ (Krus 2004, 68) entwickelt sich. Die eigenen Kompetenzen werden erweitert, was für das Kind sehr erstrebenswert ist.

Situationen die sich für Kinder als *unkontrollierbar* erweisen führen zur Ausschüttung des Stresshormons Cortisol. Cortisol bewirkt Unlustgefühle wie Ohnmacht, Hilflosigkeit und Angst, die das kindliche Verhalten vermeidend ausrichten. Es ist intrinsisch motiviert die Situation aufzugeben und vor ihr zu flüchten. Unkontrollierbare Herausforderungen erhalten den Terminus des *Risikos*. Ein Risiko spielt sich im Bereich der Gefahr ab und ist unverantwortbar. Da ein Risiko weder kontrollierbar noch sein Ausgang vorhersehbar ist, gilt es Risiken zu vermeiden.

Eine Autonomiesicherheit ist gegeben, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten Wagnisse einzugehen. Auf der Grundlage ihrer Erfahrungen sind sie dann im Stande Situationen kompetent abzuwägen, sie ihren Bedürfnissen entsprechen zu analysieren und mögliche Gefahren zu erkennen und zu überprüfen, ob die eigenen Fähigkeiten genügsam sind, um die Herausforderung erfolgreich zu meistern. Es kommt zu einem „*intuitive[n] Wissen*“ (Kuhnen u.a. 2004, 4) des Kindes über die Ursache-Wirkungs-Beziehungen seiner Umwelt, wodurch sich seine Sach- und Risikokompetenz ausbildet. Sich aus der Situation zu entfernen oder sie zu einer kontrollierbaren Situation zu verändern, die den eigenen Fähigkeiten entspricht, zeigt einen kompetenten Umgang mit Risiken. „*Unter Risikokompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, Gefahren zu erkennen, sich mit ihnen auseinander zu setzen und sie zu bewältigen, um dadurch letztendlich neue Si-*

14 Das Kompetenzmotiv stellt das Ziel des Individuums dar, die Situation erfolgreich zu meistern und einen Misserfolg auszuschließen (vgl. Krus 2004, 68).

cherheit zu gewinnen.“ (Hundeloh 2012, 130). Ein Kind welches über Risikokompetenz verfügt, wird aus der Eigenverantwortung und einem „Selbstschutzverhalten“ (Agde u.a. 2009, 9) heraus ein unnötiges Risiko und unbewältigbar eingeschätzte Situationen vermeiden und lediglich an kontrollierbaren Herausforderungen interessiert sein (s. Abb. 6).

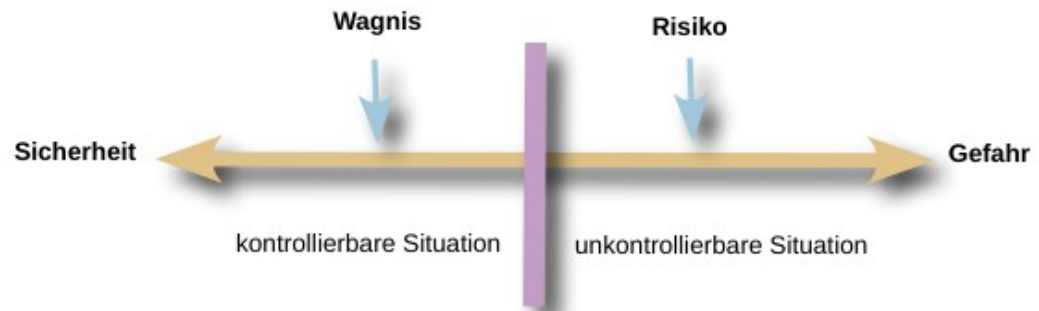


Abb. 6: Unterscheidung von Wagnis und Risiko

Ein Kind, welches Wagnisse eingehen darf lernt, dass es *selber* Kontrolle ausüben, Probleme beherrschen und *eigenständig* die eigene Situation verbessern kann. „Je nach Lebenserfahrungen, die das Individuum bezüglich seines Kontrollbedürfnisses (vor allem in seiner frühen Kindheit) macht, entwickelt es eine Grundüberzeugung darüber, ob Voraussehbarkeit und Kontrollmöglichkeit besteht, ob es sich lohnt, sich einzusetzen und zu engagieren und inwieweit das Leben einen Sinn macht.“ (Grawe 2004, 231). Das Individuum erlebt sich selber als „Verursacher von Handlungseffekten“ (Fischer 2009, 89) und macht die bereits oben erwähnten Selbstwirksamkeitserfahrungen. Auf Dauer internalisiert ein Kind eine Kontrollüberzeugung.

Den positiven Einfluss von autonom eingegangenen Herausforderungen auf die kindliche emotionale Entwicklung wiesen ferner die norwegischen Psychologen Prof. Dr. Leif Edward Ottesen Kennair und Prof. Dr. Ellen Beate Hansen Sandseter in Ihrer Studie „Children’s Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences“ nach. Darin weisen sie auf die psychologische Wirkung von Herausforderungen hin, durch die Ängste und Phobien entgegengewirkt werden könne: „one of the most important aspects of risky play may be the anti-phobic effect of exposure to typical fear eliciting stimuli and contexts, in the combination of positive emotion and relative safety and with autonomous coping behavior.“ (Kennair u.a. 2011, 265). Sandseter schlussfolgert: Je mehr vielfältige Explorationserfahrungen ein Kind macht und je selbstwirksamer es die

Herausforderungen bewältigt, desto besser wird es Ängste überwinden können, da es sich Aufgaben schrittweise nähert.

Greift der Erwachsene aus Angst vor einem möglichen Misserfolg des Kindes unreflektiert in sein Wagnis ein, so nimmt er ihm die wichtigen Lernerfahrungen die seine Risikokompetenz ausbilden. Dies stellt ein Risiko dar, denn wenn dieses Verhalten des Erwachsenen zum überdauernden Erleben des Kindes im Umgang mit Wagnissen wird, droht die echte Gefahr: Das Kind darf keine Wagnisse eingehen, wird überbehütet und sammelt keine Erfahrungen mit Herausforderungen. *„Zu viel „objektive Sicherheit“ verführt die Kinder dazu, sich unbedacht in Gefahr zu begeben. Sie in unseren öffentlichen Spielräumen in Watte zu packen, wo doch in unmittelbarer Nähe eine Umwelt voller Gefahren lauert, ist fahrlässig.“* (Agde u.a. 2013, 15). Kommt das überbehütete Kind in eine heikle Situation, so ist es überfordert und kann die Situation nicht selbstwirksam unter Kontrolle bringen. Unerfahrenheit führt zu Angst und Unsicherheit bei den vermeintlich einfachsten Dingen. Wenn die Bezugsperson die wachsende Selbständigkeit des Kindes generell bremst, das Kind überbehütet und häufig durch Reglementierung einschränkt, wird das Individuum seine wachsende Autonomie als Bedrohung erleben und sich derer schämen anstatt sie als positiv zu bewerten. Der deutsch-US-amerikanische Psychoanalytiker Erik H. Erikson prägte in diesem Zusammenhang die Annahme, dass *„aus dem Verlust der Selbstkontrolle und dem übermäßigen Eingreifen der Eltern [...] ein dauerndes Gefühl von Zweifel und Scham [entsteht]“* (Erikson 1973, 78f.) und bezeichnete in seinem 1979 entwickelten Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung die Phase der kindlichen Exploration aus diesem Grund als Krise der *„Autonomie gegen Zweifel und Scham“* (Erikson 1973, 75).

Erhalten Kinder nicht die Möglichkeit Wagnisse einzugehen und während des Erforschens ihrer Umwelt eigene Grenzen zu erkennen, erhöht sich das Risiko für unsicheres Verhalten der Individuen. Dr. Sigrid Dordel des Instituts für Schulsport und Schulentwicklung fasst die lohnenden kontrollierbaren Herausforderung für Kinder folgend zusammen: *„Wer lernt mit unsicheren Situationen umzugehen gewinnt an Sicherheit“* (Dordel u.a. 2005, 73).

3.3 Umgebungssicherheit

Mit Umgebungssicherheit ist die Annahme verbunden, dass sich die Sicherheit, die von der räumlichen und personellen Umgebung des Individuums ausgeht, immer an den Bedürfnissen des Kindes ausrichtet, indem sie die Bindungs- und Explorationsbestrebungen des Kindes berücksichtigt.

Eine diesem Verständnis zu Grunde liegende **Umgebungssicherheit** bewirkt eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung des Individuums, da es sich forschend und explorierend auf seine Umgebung einlassen kann und sich in dieser bildet. *„Nur ein Sicherheit vermittelnder, zugleich anregender Raum (Safe Place) vermag den Vorstellungsraum des Kindes zu entwickeln.“* (Kuntz 2009, 165).

Eine Umgebung, die bereits Bekanntes und Kontinuierliches aufweist, stellt gerade für Kinder unter drei Jahren eine sichere Basis dar und schützt ihr Bedürfnis nach Bindung, Kontrolle und Orientierung. *„Kleine Kinder profitieren von Stabilität im Alltag. Sie vermittelt ihnen Sicherheit und schafft so eine wichtige Voraussetzung dafür, die Welt neugierig zu erforschen.“* (Pauen 2012, 10). Kleinkinder erfahren erst durch bekannte Strukturen und Routinen Gesetzmäßigkeiten und erleben die Welt als berechenbar und können Vorhersagen über sie treffen (vgl. ebd.). Im psychomotorischen Konzept des „Safe Place“ (Kuntz 2009, 166) gilt die sichere Basis der räumlichen und personellen Umgebung als Schutzfaktor für die kindliche Resilienz¹⁵.

Wagnisse die das Kind in seinem Explorationsprozess eingeht, halten, wie oben bereits beschrieben, besonders viele Lernerfahrungen bereit und erweitern das geistige Repertoire des Individuums. Würde alles glatt laufen, und das Kind auf keine Herausforderungen stoßen, würde nichts Neues gelernt werden¹⁶ (vgl. Grawe 2004, 237). *„Kinder sind neugierige Wesen, die auf die Anregung ihrer Umwelt angewiesen sind, um ihre geistige Leistungsfähigkeit voll entfalten zu können. Sie interessieren sich einerseits für alles Neue, andererseits suchen sie nach Regelmäßigkeiten und Vorhersagbarkeit. Erst in der Kombination finden sie optimale Entwicklungsbedingungen vor.“* (Pauen 2012, 11). In Hinblick auf die Umgebungssicherheit

15 Unter Resilienz wird die psychische Widerstandsfähigkeit eines Individuums mit belastenden Lebensumständen umzugehen, verstanden. Resilienz wird erworben und ist nicht angeboren (vgl. Wustmann 2004, 18).

16 Eine Übersicht empirischer Befunde über herausfordernde Spielumgebungen sind dem Anhang 7 zu entnehmen.

sollte daher ein ausgeglichenes Verhältnis von bekannten, vorhersagbaren Strukturen und unbekanntem, herausfordernden Situationen in der Umwelt angestrebt und keiner der beiden Richtungen vernachlässigt werden. Vielmehr sollte der Orientierungsrahmen in dem sich das Kind bewegt, sehr eindeutig und der Handlungsrahmen sehr groß sein (vgl. Haug-Schnabel 2010, 23). Eine Umgebungssicherheit schränkt die Autonomiebestrebungen und die Explorationslust¹⁷ des Kindes durch zu strenge Auflagen weder ein, noch verhindert sie diese durch zu wenig Vorhersagbarkeit. Die Bestrebung des ausgeglichenen Verhältnisses stellt Abb. 7 als eine sich im Gleichgewicht befindende Waage dar.

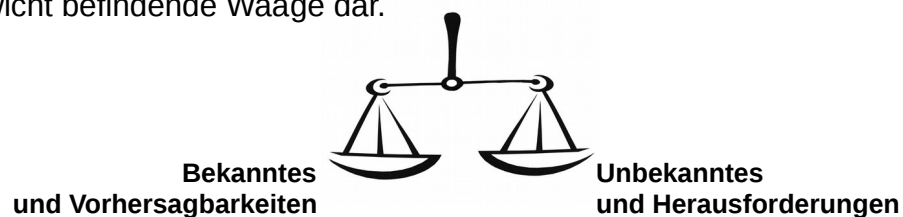


Abb. 7: Ausgeglichenes Verhältnis von bekannten und unbekanntem Sachverhalten der Umwelt im Sinne der Umgebungssicherheit

Findet ein Kind in seiner räumlichen Umgebung Kontinuität vor und kann es durch aktive Mitbestimmung (Partizipation) Situationsanforderungen selbstwirksam bewältigen, wird sein psychisches Grundbedürfnis nach Kontrolle und Orientierung gestillt. Je mehr Erfahrungen das Individuum mit einer stabil-sicheren Umgebung gemacht hat, je mehr Vorhersagbarkeiten erlebte Situationen in Explorationsmomenten aufwies, desto mehr wird sich seine Kontrollüberzeugung generalisieren.

Zur Umgebungssicherheit gehört, dass Wagnisse in geschütztem Rahmen (äußerer Safe Place) vom Kind aufgesucht werden können (Autonomiesicherheit). Personale Sicherheit ist gegeben, wenn die Bezugsperson in der Nähe ist, die das Kind autonom um Hilfe bitten kann, wenn es derer bedarf. Sie lässt das Kind seine Erfahrungen sammeln, agiert bei Gefahr im Verzug sofort und beobachtet es, anstatt vorschnell einzugreifen. Ist die Umgebung darüber hinaus frei von versteckten Gefahren (technische Sicherheit), kann von Umgebungssicherheit die Rede sein (s. Abb. 8).

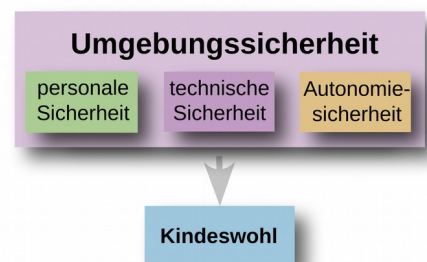


Abb. 8: Der äußere Safe Place zum Wohle des Kindes

¹⁷ Wann eine Situation als anregend bewertet wird ist dem Anhang 8 zu entnehmen

Fremdbestimmung durch Erwachsene, Leistungsansprüche und Erfolgserwartungen die an Kinder gestellt werden sind Gefahrenquellen in Bewegungssituationen der Individuen. *„Gefährlich wird es dann, wenn Kinder z.B. auf Spielgeräte gesetzt oder in Höhen gehoben werden, die sie allein noch nicht erreichen würden. Derart fremdgesteuerte Angebote bergen unvermeidbare Gefahren und locken in Aktivitätsbereiche, die noch außerhalb der kindlichen Möglichkeiten liegen.“* (Haug-Schnabel 2010, 18). Dass es erst durch eine Selbstbestimmung des Kindes zu herausfordernden Situationen kommen sollte und der Erwachsene seine Erwartungen und Handlungen reflektiert, ist schlusszufolgern. *„Schon bei Kleinkindern lässt sich beobachten, dass sie selbst gewählte Aufgabenschwierigkeiten sicher meistern; Unfälle oder unfallträchtige Situationen entstehen erst oft dann, wenn Erwachsene eingreifen.“* (Dordel 2005, 83). Ansonsten versetzt der Erwachsene das Kind in ein Risiko, was die Ausschüttung des Stresshormons Cortisol, mit den beschriebenen Unlustgefühlen, zur Folge hat. Eine feinfühlig Bindungsperson stellt hingegen einen sicheren Hafen dar, wenn sie dem Kind Raum für Exploration einräumt, es begleitet, feinfühlig auf seine Signale reagiert und es nicht zu Höherem überredet (vgl. Kuntz 2009, 166). Bereits Kinder unter drei Jahren zeigen ein Selbstschutzverhalten und stürzen sich nicht unbedacht in die Gefahr und ins Risiko. Sie folgen ihrem Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung. Die Vorerfahrungen und u.a. seine geübten Fähigkeiten entscheiden mit darüber, ob und in wie weit sich das Individuum bspw. auf ein Klettergerüst hinauf traut¹⁸ (vgl. Breithöcker 2009, 161). Kleinkinder nähern sich Herausforderungen *schrittweise* (vgl. Lohs 2012, 8). Auch auf den Erfahrungsschatz seiner Bezugsperson greift es zurück. Dabei vergewissert sich das Kind über Blickkontakt, ob es die noch nicht einschätzbare Situation eingehen oder sich lieber von dieser abwenden soll (*„social referencing“*¹⁹ (Dornes 2009, 78)). Durch den *äußeren* Schutzraum (sichere Umgebung und sichere Bezugspersonen) entsteht nach dem Konzept des Safe Place beim Aufbau des Selbstwertgefühls und des Selbstbilds auch ein *innerer* Schutzraum für das Individuum, wie das folgende Kapitel „Selbstsicherheit“ darstellt.

18 Faktoren die zu einer unterschiedlichen Bewertung von ein und derselben Situation durch Individuen führen, werden in Anhang 9 zusammengefasst.

19 Auf das Phänomen des social referencing geht der Anhang 10 näher ein.

3.4 Selbstsicherheit

Im nordrhein-westfälischen Bildungsplan „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an“ (MFKJKS u.a. 2011) wird der Kindheitspädagogik empfohlen, die Entwicklung der Kinder zu kompetenten Persönlichkeiten, die sich in ihrer Umwelt sicher bewegen, zu unterstützen. Die Kompetenzentwicklung der Individuen wird dabei als sozial-konstruktivistischer Bildungsprozess²⁰ verstanden: *„Die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Lebenswelt, in realen Situationen, an realen Fragen und an den für das Kind bedeutsamen Themen. Im Konkreten wird darunter die Entwicklung der Selbst-, Sozial- und Sach-/Methodenkompetenz verstanden. Grundidee der drei Dimensionen der Basiskompetenzen ist, dass das Kind mit sich selbst, mit Anderen und mit den Dingen und Phänomenen der Welt zurechtkommt und dabei Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt.“* (MFKJKS u.a. 2011, 26). Das hier formulierte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wird in der vorliegenden Arbeit als **Selbstsicherheit** bezeichnet.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstsicherheit geht es demzufolge um die Frage, wie sich das Kind ein Bild über seine eigenen Fähigkeiten konstruiert (Fähigkeitskonzept) und wie es zu einer personenbezogenen Bewertung durch das Individuum kommt, denn dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gehen nicht nur die Kenntnis dieser voraus, sondern vielmehr deren Bewertung. Eine *positive* Bewertung wird in der Entwicklungspsychologie als positiver Selbstwert beschrieben: *„Wenn Menschen sich selbst positiv beurteilen - wenn sie sozusagen „das mögen, was sie sehen“ - sagt man von ihnen, dass sie einen hohen Selbstwert haben.“* (Woolfolk 2014, 100).

Nach Margarete Krupitschka generiert sich ein Individuum ein Selbstbild auf der Grundlage seiner *Wahrnehmung*, der *Kenntnis* und der *Bewertung* der eigenen Fähigkeiten (vgl. Krupitschka 1990). Abbildung 9 stellt diese Dimensionen des Fähigkeitskonzepts Krupitschkas dar.

²⁰ siehe auch hierzu Kapitel 5

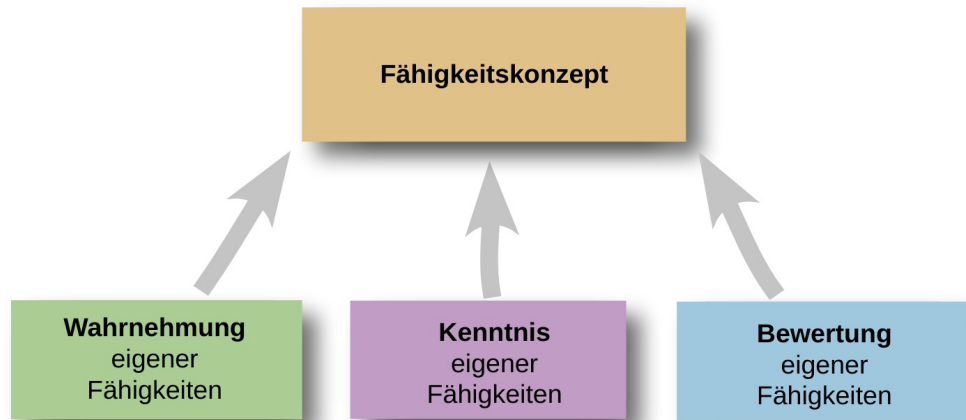


Abbildung 9: Dimensionen des Fähigkeitskonzepts (Bode u.a. 2014, 37)

Die intermodale Wahrnehmung²¹ des Kindes, die zur Ausbildung des Ich-Bewusstseins und der Selbsterkenntnis führt, ist entscheidend für den Aufbau eines Bildes über die eigenen Fähigkeiten, da die Selbsterfahrungen den Bezugsrahmen bilden, auf dessen Grundlage sich das konstruierte Bild der eigenen Person etabliert (vgl. Krus 2004, 26). An dieser Stelle lässt sich die Bedeutung der Körperwahrnehmung, die ersten erlebten Selbstwirksamkeiten in der Interaktion mit der Bindungsperson sowie der erlebten Autonomie des Kindes im ersten Lebensjahr ablesen, denn die *„bewusste Wahrnehmung und das Erleben vielfältiger eigener Handlungsmöglichkeiten sowie deren Erweiterung und Veränderung in spielerischen Aktivitäten beeinflussen die Einschätzung individueller Kompetenzen ebenso wie das Erleben personaler Kontrolle in persönlich relevanten Bedeutungszusammenhängen.“* (Krus 2004, 27).

Je mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen ein Kind in der frühen Kindheit sammelt, desto mehr festigt es Kenntnisse über die eigenen Fähigkeiten: *„Die zunehmende Realisierung, für Effekte selber verantwortlich zu sein, weckt das kindliche Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Bereitschaft, mit eigener Anstrengung Ziele zu verwirklichen.“* (Krus 2004, 54). Auf der Grundlage dieser Selbstwirksamkeitserfahrungen bildet sich seine *„Selbstkompetenz“* (MFKJKS u.a. 2011, 26) aus. *„Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, die eigene Identität zu entwickeln, zu erproben und zu bewahren sowie eigene Fähigkeiten und Stärken zu kennen und damit verantwortlich und situationsgerecht umzugehen.“* (ebd.).

21 Anhang 11 geht ausführlich auf die intermodale Wahrnehmung ein und erläutert die Entwicklungen der Selbsterkenntnis und des Ich-Bewusstseins.

Kennt ein Kind seine Fähigkeiten aufgrund zu wenig Selbstwirksamkeitserfahrungen nur unzureichend, verfügt es über mehr Ängstlichkeit in Alltagssituationen. Es zeigt eine größere Zurückhaltung in Explorationsmomenten und traut sich weniger zu. *„Betroffene Kinder wagen sich an Neues kaum heran“* (Dordel 2005, 73). Seine Explorationslust ist geringer als von Individuen, die ihre eigenen Fähigkeiten hoch einschätzen. Dadurch macht das Kind weniger Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, woraus wiederum weniger Entwicklungsfortschritte resultieren (vgl. ebd.).

Unterzieht man die eigenen Fähigkeiten einer Bewertung, ist man im Stande, sich selbst kritisch zu hinterfragen und sein Denken und Handeln zu überprüfen. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion entsteht nach dem sowjetischen Psychologen Lew S. Wygotski (1896-1934) in der Zeit des Spracherwerbs, da das Kind mit ca. 1½ bis 2 Jahren, wenn es sich nun selbst erkannt hat und sich seine Sprache in der symbolischen Phase durch die Interaktionen mit seiner sozialen Umwelt *„dramatisch“* (Berk 2011, 301) entwickelt, zunehmend die an ihn gerichteten verbalen Anweisungen auf sich selbst bezieht, seine Handlungen entsprechend ausrichtet und den Instruktionen des Erwachsenen folgt (vgl. dies. 2011, 277). Die verbalisierten Vorschriften des Erwachsenen verinnerlicht das Individuum. Es reflektiert sich entsprechend der erlebten Strenge oder Nachsicht und leitet sich im erlebten Erziehungsstil selbst an. *„Folgsamkeit führt rasch zu Äußerungen, die vom sich entwickelnden Gewissen diktiert zu werden scheinen – wenn sich zum Beispiel ein Kind selbst korrigiert und sagt „Nein, verboten!“, bevor es einen zerbrechlichen Gegenstand anfasst oder auf das Sofa springt.“* (ebd.). Wygotski postulierte, dass sich diese Selbstreflexion im *„Selbstgespräch und innere[n] Sprechen“* (Berk 2011, 311) äußere.

Das Kind nutzt das Selbstgespräch besonders in Momenten der Verwirrtheit, des Problemlösens von Herausforderungen und wenn es sich nicht folgsam war (vgl. Woolfolk 2014, 57). Das Selbstgespräch wird mit der Zeit stets stiller, geht in Lippenbewegen über, bis es schließlich zum inneren Monolog avanciert (vgl. Berk 2011, 311). Der vom Individuum erlebte Umgang der Bezugspersonen mit sich selbst ist dabei prägend für die Qualität des Selbstgesprächs bzw. des internalisierten Sprechens über die eigene Person. Sieht sich das Kind durch die Bezugsperson überwiegend einer

Kritik bezüglich seiner Handlungen ausgesetzt, etabliert sich nach Erikson ein Überwiegen des Schuldgefühls und der innere Monolog ist geprägt durch Strenge (vgl. Berk 2011, 343). Das sich in diesem Prozess entwickelnde Gewissen (oder das nach der psychoanalytischen Theorie Freuds benannte „Über-Ich“ (Berk 2011, 17)) kann durch eine zu strenge Selbstinstruktion dann die Selbstintention des Kindes unterdrücken, die Bereitschaft zur Lösung von Problemen sowie die eigene Anstrengung hemmen und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten unterbinden (vgl. dies. 2011, 343). Eine zu kritische Erziehung ist damit förderlich für die Ausbildung eines negativen Selbstwerts.

Die wertschätzende und bedingungslose Anerkennung des Erwachsenen dem Kind gegenüber stellt die Basis zur Herausbildung eines positiven Selbstwerts dar (vgl. Grawe 2004, 252). Diese Anerkennung spiegelt sich in der Kommunikation des Erwachsenen mit dem Kind wieder, die sich durch Warmherzigkeit, Respekt, sanfte Ermutigung und Geduld auszeichnet. Erfährt das Kind derlei Interaktionserfahrungen, fällt auch sein Selbstgespräch wertschätzend sich selbst gegenüber aus (vgl. Berk 2011, 348). Der sich daraufhin entwickelnde innere Dialog stellt dann für dieses selbstsichere Kind einen *inneren* Safe Place dar, einen Ort der Beruhigung, der auf der Grundlage seiner Erfahrungen intrapsychisch dem Kind in bedrohlichen bzw. herausfordernden Situationen ermöglicht, sich zu beruhigen, zu regulieren, seine Aufmerksamkeit zu steuern, sein eigenes Handeln zu planen und seine Fähigkeiten zur Problemlösung selbständig einzusetzen (vgl. Woolfolk 2014, 57).

Hat das Kind durch einen wertschätzenden Umgang seiner Bezugspersonen mit sich einen stabilen Selbstwert aufgebaut, wird es Erfahrungen machen wollen, die diesen Selbstwert aufrecht erhalten. Es wird seine motivationalen Ziele so ausrichten, dass es auch weitere Erfahrungen macht, die sein Selbstwertgefühl steigern und damit sein Selbstbild festigen. Psychisch *„[g]esunde Menschen neigen zur Selbstwerterhöhung, wenn sie Gelegenheit dazu bekommen.“* (Grawe 2004, 259). Es kommt zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, da durch die positive Grundeinstellung gesteckte Ziele auch meistens tatsächlich erreicht werden (vgl. ebd.). Die Erfolge werden wiederum in das Selbstbild integriert, was somit einen positiven Rückkop-

plungseffekt darstellt: Das Kind erlebt seine Fähigkeiten positiv und bewertet sie entsprechend²². Dies führt zu seiner Bedürfnisbefriedigung der Selbstwerterhöhung, zu einer positiven Grundeinstellung und Bewertung seiner selbst und seiner Umwelt gegenüber (vgl. Grawe 2004, 259). Eine erhöhte Erfolgserwartung und Kontrollüberzeugung geht damit einher: „Je höher ich meine Fähigkeiten einschätze, um so stärker ist auch meine Überzeugung, eine Situation selbst unter Kontrolle zu haben und sie so gegebenenfalls verändern zu können“ (Zimmer 2012, 55).²³

Der Risikokompetenz muss eine Selbstsicherheit vorangehen, denn ein selbstsicheres Kind, was Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten aufgebaut hat und über einen hohen Selbstwert verfügt, ist daran interessiert, sich selbst zu schützen und verantwortungsvoll mit sich selbst umzugehen. Es wird auf der Grundlage seines positiven Selbstwertes ein Verantwortungsbewusstsein aufbauen, sich vor Gefahr schützen wollen und selbstsicher das Risiko ablehnen.

Das „Drei-Säulen-Fundament“ der Selbstsicherheit

Mit der Selbstsicherheit schließt sich nun der Kreis der Sicherheitsthematik in der frühen Kindheit. Einer erfolgreichen Entwicklung der Selbstsicherheit des Individuums sind, wie zusammenfassend erörtert wurde, die Schwerpunkte der Sicherheitsvorsorgearbeit, die Bindungs-, Autonomie- und Umgebungssicherheit, vorausgegangen. Diese drei Sicherheitsdimensionen bilden die Basis für die Herausbildung von Selbstsicherheit und stellen gemeinsam ein Drei-Säulen-Fundament der Selbstsicherheit dar (s. Abb. 10).

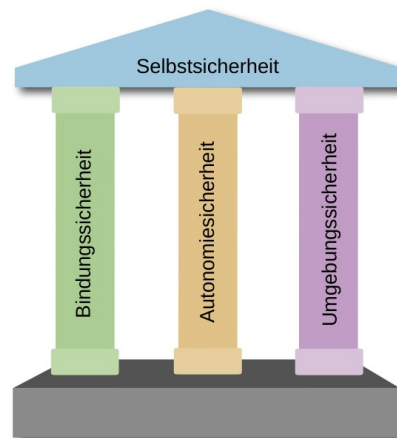


Abbildung 10: Das „Drei-Säulen-Fundament“ der Selbstsicherheit

22 Für die Folgen des Selbstwerts auf die Ursachenzuschreibung siehe Anhang 12.

23 Für die Folgen eines sich negativ entwickelten Selbstwerts auf die Fähigkeitsbewertung siehe Anhang 13.

4. Bewegung in der frühen Kindheit

In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt „BiK - Bewegung in der frühen Kindheit“²⁴ verfolgten die Koordinatoren die Fragestellung, „*ob der in der aktuellen wissenschaftlichen nationalen und internationalen sowie interdisziplinären Fachdiskussion einhellig als hoch bewertete Stellenwert des „Bildungsbereichs Bewegung“ tatsächlich in der institutionellen frühkindlichen Bildung seinen adäquaten Niederschlag findet.*“ (BiK 2011, o.S.)

Um den aktuellen Stellenwert des Bildungsbereichs Bewegung und Körperlichkeit für die Bildung, Entwicklung und Förderung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule im wissenschaftlichen Fachdiskurs zu erhalten, wurden Fachzeitschriften der Disziplinen Medizin/Neurowissenschaften, Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft/Motologie der letzten zehn Jahrgänge systematisch gesichtet, analysiert und ausgewertet²⁵ (vgl. Bahr u.a. 2012, 99). Dabei etablierten sich vier Sinn- und Bedeutungsfelder von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern:

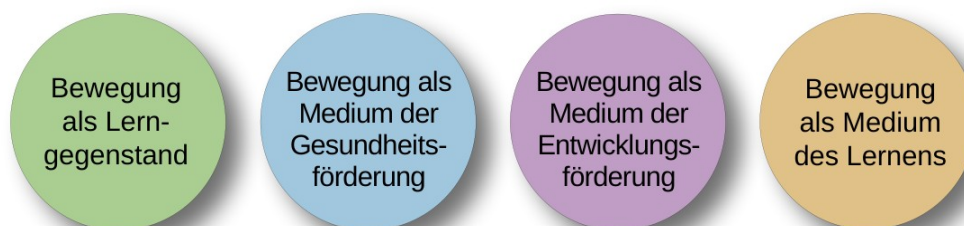


Abbildung 11: Vier Bedeutungsfelder der Bewegung in der frühen Kindheit (vgl. Bahr u.a. 2012, 99)

Die vier Bedeutungsfelder der Bewegung geben einen guten Überblick des aktuellen wissenschaftlichen Fachdiskurses über den Bildungsbereich Bewegung in der frühen Kindheit und ermöglichen die theoretische wie praktische Sicht auf bedeutsame Teilaspekte der Bewegungsentwicklung von Kindern (vgl. Beudels u.a. 2013, 92). Die folgenden Ausführungen stellen die theoretischen Grundlagen der einzelnen Dimensionen dar. In einem weiteren Schritt werden die einzelnen Bewegungssinnfelder auf mögliche für die Sicherheitsvorsorgearbeit bedeutsamen Inhalte analysiert.

²⁴ BiK ist ein Verbundprojekt der Universität zu Köln, der Technischen Universität Dortmund, der Hochschule Koblenz und der Hochschule Niederrhein und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Näheres kann auf der Internetseite des Projekts nachgelesen werden: <http://www.kompetenzprofil-bik.de>

²⁵ Insgesamt unterzogen die Mitarbeiter_innen des Forschungsprojekts BiK 896 Artikel aus 63 unterschiedlichen Zeitschriften der Analyse.

4.1 Bewegung als Lerngegenstand

Aus dem Bedeutungsfeld „Bewegung als Lerngegenstand“ geht das Verständnis hervor, dass in der Kindheit motorische Grundtätigkeiten erlernt werden müssen, so zum Beispiel Springen, Werfen, Klettern, Hüpfen, Krabbeln, Laufen, Fangen, Greifen, Gehen, Rollen usw., die eine lebenslange Teilhabe an Bewegung und Sport gewährleisten (vgl. Kuhlenkamp 2013, 71). Diesem Verständnis zufolge umfasst die Aufgaben der Kindheitspädagogik eine Grundlagenschaffung für sportliche Betätigung durch die Hinführung zur Bewegung sowie die Förderung von Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten. Darüber hinaus sind konditionelle (Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer) sowie koordinative Fähigkeiten (Gleichgewichtsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Selbstsicherungsfähigkeit) bedeutsam um Sport ausüben zu können, wodurch das Training dieser Fähigkeiten im Bedeutungsfeld „Bewegung als Lerngegenstand“ einen hohen Stellenwert einnimmt. Auf die koordinative Fähigkeit der Selbstsicherung soll nun kurz eingegangen werden, da sie als geeignetes Beispiel das Bedeutungsfeld „Bewegung als Lerngegenstand“ illustrieren soll.

Unter Selbstsicherungsfähigkeit wird in der Literatur die schnelle Reaktions- und Absicherungsfähigkeit eines Menschen verstanden, welcher sich in einer plötzlich auftretenden Gefahrensituation befindet (vgl. Städtler 2005, 43). Dieser Selbstsicherungsfähigkeit müssen vielfältige Erfahrungen mit dem Verlust des Gleichgewichtsgefühls vorangegangen sein, damit das Individuum weiß, wie es sich in einer solchen Situation wieder in eine gefahrlose Situation zurück befördern kann. Die Gefahrensituation, zum Beispiel ein Stolpern, erfordert eine schnelle Reaktion und bedarf der Selbstsicherungsfähigkeit zum Wiederherstellen der Kontrolle. Wie aus der Entwicklungspsychologie hervorgeht, macht bereits ein Säugling diese vielfältigen Erfahrungen mit dem Verlust des Gleichgewichts, wenn es sich neuen Körperhaltungen, wie Krabbeln oder Laufen, widmet und dabei Tiefenhinweisreize verarbeitet (vgl. Berk 2011, 188 und 193f.). Diese fundamentalen motorischen Erfahrungen in der frühen Kindheit sind damit unabdingbar für die Ausbildung einer Selbstsicherungsfähigkeit und ebnen den Weg zum (sicheren) Sich-Bewegen.

Neben der Ausbildung motorischer Grundeigenschaften gehört zum Lerngegenstand Bewegung, dass das Individuum „*Mitgestaltungskompetenz*“ (Bahr u.a. 2012, 100) erlangt, denn Bewegung wird immer auch im Kontext zu anderen Menschen gesehen. Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft sowie Kommunikationsfähigkeit sind als Mitgestaltungskompetenzen im Teamsport unabdingbar. Ebenso die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, welche bereits im Kapitel der Selbstsicherheit zur Sprache kam, fügt sich mit in die Dimension der Mitgestaltungskompetenz ein. Ein selbstsicheres, risikokompetentes Kind soll über die bedeutende Fähigkeit der Übernahme von Verantwortung zum Eigenschutz und zum Schutz anderer in herausfordernden Situationen verfügen. Die „*Erziehung zur Bewegung*“ (Kuhlenkamp 2013, 71) beinhaltet damit auch die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz sowie der kognitiv-taktischen Fähigkeiten des Kindes, damit dieses kooperativ, teamfähig und verantwortungsbewusst mit Anderen Bewegung ausüben kann (vgl. dies. 72).

4.2 Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung²⁶

Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung umfasst die bereits in Kapitel 2.3.1 dargestellte salutogenetische Annahme, dass die Umwelt sowie das Individuum über Ressourcen verfügen, durch die eine Sicherheits- und Gesundheitsvorsorge erreicht wird. Im Fachdiskurs gilt dabei die Bewegung als für die Gesunderhaltung des Menschen bedeutungsvolle Disziplin (vgl. Bahr u.a. 2013, 79).

Nach Prof. Dr. Klaus Hurrelmann umfassen die Gesundheitsfaktoren neben dem physischen Wohlbefinden die Ebenen der Psyche und des sozial ökologischen Umfeldes des Individuums. *„Gesundheit ist in sozialisationstheoretischer Sicht dann gegeben, wenn ein Mensch konstruktive Sozialbeziehungen aufbauen kann, sozial integriert ist und die eigene Lebensgestaltung an die wechselhaften Belastungen des Lebensumfeldes anzupassen vermag, und wenn dieses im Einklang mit den biogenetischen und physiologi-*

²⁶ In den Aufzeichnungen der Forschergruppe des BiK-Projekts ist von Bewegung als Medium der *Gesundheitserziehung* die Rede (vgl. Bahr u.a. 2012, 100 und Bahr u.a. 2013, 79). Basierend auf der in Kapitel 2 begründeten vorgenommenen Differenzierung der Begriffe Erziehung und Förderung, verwendet die Verfasserin in der vorliegenden Arbeit den Begriff der *Gesundheitsförderung*, um die Einheitlichkeit der Termini zu gewährleisten.

schen Potentialen und den körperlichen Möglichkeiten geschieht.“ (Hurrelmann u.a. 2013, 135). Hurrelmann betont, dass ein Gleichgewicht von Risiko- und Schutzfaktoren zu einem positiven Gesundheitsbefinden einer Person führe, welches dadurch erreicht würde, wenn die Person selbstbestimmt innere sowie äußere Anforderungen zu bewältigen in der Lage sei und über eine hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber hoher Belastungen verfüge (Resilienz) (vgl. dies. 2013, 135ff).

Die Risikofaktoren stellen die im sozial ökologischen Umfeld der Individuen vorzufindenden Umstände, wie Bewegungsmangel, mögliche genetische Veranlagungen, veränderte Lebensumwelten, fehlende familiäre oder soziale Unterstützung, ungesunde Ernährung, Migration, Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern und hoher Medienkonsum dar (vgl. Bahr u.a. 2012, 101).

Als Schutzfaktoren zum Umgang mit Anforderungen der Umwelt gelten personale Ressourcen (z.B. kognitive, soziale, emotionale Kompetenzen, Temperamentsmerkmale sowie körperliche Ressourcen) als auch soziale Ressourcen. Zu den sozialen Ressourcen zählen Beziehungen (z.B. zu Gleichaltrigen) und die soziale Unterstützung sowie ein positives Erziehungs- und Familienklima (vgl. ebd.).

Die Sport-/Bewegungs- und Gesundheitswissenschaften behandeln aktuell als ein Kernthema die Förderung physischer Gesundheitsressourcen durch Bewegung in ihrem Diskurs und thematisieren dabei die Aspekte allgemeine Fitness-, Kraft-, Ausdauer-, Koordinations- und Haltungsschulung. Dabei legen die Autoren Wert auf die Ressourcensteigerung des Körpers bereits in der frühen Kindheit, um die Leistungsfähigkeit des Immun- und Herzkreislaufsystems zu erhöhen sowie den Muskelapparat zu kräftigen, um Haltungsschwächen bzw. -störungen vorzubeugen. Auch auf die aktuell vorliegenden Übergewichtsprognosen von Kindern und Jugendlichen wird Bezug genommen und die Bewegungsförderung als Maßnahme zur Vorbeugung und Senkung von Adipositas herangezogen (vgl. Bahr u.a. 2012, 100f.). Die Thematik der gesunden Ernährung nimmt in diesem Zusammenhang einen ebensolchen Stellenwert in der Gesundheitsförderung ein (Bahr u.a. 2013, 80).

Dem Wechsel von Anspannung und Entspannung wird ferner eine hohe Bedeutung beigemessen, da Ruhephasen zur Erholung einen Ausgleich dar-

stellen und den Körper vor Überlastung schützen (vgl. Quante 2008, 14). Kinder, die in ihrem Alltag individuelle Formen der Entspannung anwenden und über die Fähigkeit der Selbstregulation von Anspannung und Entspannung verfügen, tragen durch ihre Kompetenz langfristig zur Verbesserung bzw. Erhaltung ihrer emotionalen und körperlichen Verfassung bei, da sie Stressfaktoren besser verarbeiten können (vgl. Quante, 2008, 15). Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass das Kind nach dem Bedeutungsfeld „Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung“ im Rahmen seiner Entwicklung, durch Bewegung Bewältigungsstrategien erlangt und Kompetenzen entwickelt, auf welche es sein Leben lang zurückgreifen kann (vgl. Bahr u.a. 2012, 101). *„Individuen können Ressourcen nutzen, um selbsttätig und eigenverantwortlich ihre Belange [zu] vertreten [...] und [sind] damit zur Gesundheit bzw. präventiven Gesundheitsverhalten fähig“* (vgl. Bahr u.a. 2013, 84). Das Erlangen von Bewältigungsstrategien lässt sich auch auf die personale Ressource der Risikokompetenz (s. Kap. 3.2) sowie die körperliche Ressource der Selbstsicherungsfähigkeit (s. Kap. 4.1) übertragen. *„Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote führen nicht nur zu einer verbesserten Körperkontrolle sondern schulen gleichermaßen die Konzentration, differenzierte Wahrnehmung und realistische Einschätzung von Situationen. Hierdurch können Gefahren früher erkannt, bessere Reaktionen durch eine differenzierte Handlungsfähigkeit hervorgerufen und damit das Unfallrisiko gesenkt werden.“* (Bahr u.a. 2013, 82). Diese Erfahrungen sind für die Sicherheitsvorsorgearbeit von hoher Bedeutung.

Vielfältige, zunehmend komplexe Bewegungserfahrungen in der frühen Kindheit fördern somit die Selbstsicherheit und die kindliche Resilienz und unterstützen die Entwicklung eines Kohärenzgefühls²⁷, was zur psychischen sowie physischen Gesundheit beiträgt (vgl. Bahr u.a. 2013, 83f.).

27 Antonovsky prägte im Rahmen seines Salutogenesemodells den Begriff des Kohärenzgefühls (Vertrauen- und Zufriedenheitsgefühl) zu dem es komme, wenn das Leben als verstehbar und handhabbar empfunden und das eigene Tun als sinnhaft erlebt werde. Das überdauernde Gefühl der Kohärenz halte den Menschen gesund (vgl. Antonovsky 1988)

4.3 Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung

Im Bedeutungsfeld „Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung“ zeichnet sich der Schwerpunkt ab, dass die Bewegung als das Fundament für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes angesehen wird. Das Kind bildet sich durch Bewegungserfahrungen in seinen kognitiven, sozialen, motorischen und emotionalen Entwicklungsbereichen aus. *„Über seine Erkundungs- und Bewegungsaktivität wird das Kind zum Gestalter seiner eigenen Entwicklung.“* (Fischer 2013, 85). Das Individuum wird als selbsttätiger Akteur, welches sich intrinsisch motiviert auf die Suche nach attraktiven Angeboten der Umgebung macht, verstanden (*Persönlichkeit als Motor ihrer eigenen Entwicklung*) und nicht als passiver Empfänger von Stimuli, auf die es lediglich mit automatisierten Bewegungsantworten reagiert (*reifungstheoretischer Ansatz*) (vgl. Bahr u.a. 2012, 105 und Jasmund 2009, 17ff.). Damit liegt dem Sinnfeld „Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung“ ein dynamisch-systematisches Entwicklungsverständnis zu Grunde. Es beschreibt die Wechselwirkung von Bewegung mit allen anderen Entwicklungsbereichen (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 385) und verweist darauf, dass Wahrnehmungslernen und die Erkundungsaktivität des Individuums an Bewegung und Körperlichkeit gekoppelt sind (vgl. Ohrt 2006, 146). Geht es in der Fachliteratur um den Bereich der kognitiven Entwicklung so betont man die Bedeutung der Bewegung für die Ausbildung der Planungs- und Handlungsfähigkeit, die Wahrnehmungsentwicklung sowie für die Entwicklung der Intelligenz (vgl. Fischer 2013, 86). Bewegungsdefizite in der frühen Kindheit haben negative Auswirkung auf die kognitive Entwicklung und können *„schwere Lernstörungen“* (Teuchert-Noodt 2007, 8) verursachen, da Denken und Strategiebildung von Handlungserfahrungen abhängen (vgl. Bahr u.a. 2012, 105). Darüber hinaus entwickelt das Kind seine Sprache mit Hilfe von körperlichen und sinnlichen Erfahrungen, da die Begriffsbildung auf der Grundlage dieses Erfahrungslernens erfolgt. *„Kindliche Entwicklung ist als Einheit von Wahrnehmen, Handeln, Fühlen und Denken zu verstehen. Sie ist geprägt durch die Merkmale der Selbsttätigkeit und Eigenaktivität, die sich sowohl in der Bewegungsentwicklung des Kindes als auch in seiner Sprachentwicklung äußern. Der aktive Gebrauch der Sprache – im Dialog mit Erwachsenen und auch mit anderen Kindern – ist ent-*

scheidend für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen“ (Zimmer 2009, 71).

Auch die Kontakt-, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft sowie Respekt, Toleranz und Rücksichtnahme, werden durch Bewegung ausgebildet, da Bewegungssituationen Anlässe zur Interaktion bieten und man beim gemeinsamen Sich-Bewegen die sozialen Kompetenzen, wie Konfliktlösefähigkeit, Frustrationstoleranz und Regelakzeptanz erweitert (vgl. Bahr u.a. 2012, 105).

Der motorische Entwicklungsbereich erfährt durch die aktiven Bewegungsbestrebungen und -aktivitäten des Kindes eine Förderung, da sich die sportlichen Kompetenzen, die allgemeine Bewegungsentwicklung und die Körperwahrnehmung des Individuums ausbilden (vgl. Fischer 2013, 86).

Wie bereits in Kapitel 3.4 dargestellt, bildet sich das Kind durch Körpererfahrungen ein Bild über die eigene Person (Identitätsbildung), was im engen Zusammenhang mit der emotionalen Entwicklung steht. Es erlangt Wissen über sich und seinen Körper (Selbst- und Körperbild), entwickelt ein Konzept der eigenen Fähigkeiten (Fähigkeitskonzept) und bewertet sich selbst auf der Grundlage seiner Erfahrungen. Durch Kontroll- und Selbstwirksamkeitserfahrungen wird das Individuum zu einer positiven Grundüberzeugung seiner Selbst (positives Selbstwertgefühl) kommen und ein Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten aufbauen (Selbstsicherheit) (vgl. Bahr u.a. 2012, 106).

Die Persönlichkeitsentwicklung gelingt durch Bewegung und das Kind bildet seine Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz aus und wird handlungsfähig. Bewegung verhilft ihm dazu sich zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln, wie es der gesetzliche Auftrag für die Kinder- und Jugendhilfe vorschreibt (vgl. § 1 des KJHG).

Bewegung bietet dem Individuum die Möglichkeit Problembewältigungskompetenzen zu entwickeln. Dies schafft die Voraussetzung, auftretende Herausforderungen und Entwicklungsprozesse autonom und selbstsicher zu bewältigen. In Bildungseinrichtungen sollten daher auch Räume, die als erste Erzieher gelten (vgl. Schäfer 2005, 6), einen hohen Aufforderungscharakter und Gestaltungsmöglichkeiten zum selbsttätigen, experimentierenden Handeln aufweisen.

4.4 Bewegung als Medium des Lernens

In der Kindheitspädagogik herrscht weitgehend die einheitliche Überzeugung darüber, dass sich Kinder von Geburt an aktiv und autonom handelnd ein Bild von der Welt kreieren und dass die kindliche Exploration, Bewegungsaktivität und multisensorische Erfahrungen die Fundamente der kognitiven Entwicklung darstellen (vgl. Beudels 2013, 73). Diese von Piaget geprägte Annahme des Konstruktivismus wird durch neurowissenschaftliche Befunde bestätigt. Durch Bewegung werden Neuronen aktiviert und die Bildung von Synapsen angeregt, was die Wahrnehmung schult und zum komplexen und differenzierten Ausbau neuronaler Schaltkreise führt (vgl. ebd.). Die Bewegung des Kindes erweitert jedoch nicht nur seine Wahrnehmungsfähigkeit und führt zur Konstruktion eines Weltbildes. Vielfältige und häufige Bewegungserfahrungen haben darüber hinaus positive Auswirkungen auf kognitive Kompetenzen, wie beispielsweise die Ausbildung der Merk- und Konzentrationsfähigkeit, die für schulisches Lernen und die Wissensaneignung benötigt werden. *„Das Zusammenspiel von körperlicher Aktivität und Wahrnehmung regt nicht nur die Bildung von Synapsen und die Aktivierung von Neuronen an, sondern [...] konnten über Bewegungsprogramme [ferner; Anm. d. Verf.] eine Erhöhung der Widerstandsfähigkeit und Funktionssteigerung von Neuronen festgestellt werden“* (Beudels 203, 73).

Bewegung unterliegt im Sinnfeld „Bewegung als Medium des Lernens“ dem Verständnis, dass das Kind spielerische, experimentierende, explorierende und für es sinnhafte Handlungen ausführt, die zum Ziel haben, sich die dingliche und personale Umwelt zu erschließen (vgl. Bahr u.a. 2012, 103).

Dieser Selbstbildungsprozess (s. auch hierzu Kap. 5.2) vollzieht sich während eines ganzheitlichen Lernens. Das heißt, dass das Kind die verschiedenen Bildungsbereiche nicht getrennt voneinander betrachtet und aufsucht, sondern deren Inhalte ganz selbstverständlich transferiert. Bewegend sammelt das Kind beispielsweise Erfahrungen mit Rhythmik und drückt sich künstlerisch über seinen Körper aus. Dabei nutzt es verschiedene Materialien, schult seine Kreativität, seine Sachkompetenz und erweitert sein Wissen. Das Individuum erfährt über sein spielerisches Tun Gesetzmäßigkeiten und Grenzen der dinglichen Umwelt und erwirbt ganz informell Wissen über Naturphänomene und die Naturwissenschaft. Besonders sind

grundlegende Raumerfahrungen für die Entwicklung des räumlichen Orientierungsvermögens und den Umgang mit Zahlen und das Mengenverständnis von hoher Wichtigkeit für sein mathematische Bildung (vgl. Bahr u.a. 2012, 103).

Der Mangel an Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen führt nachweislich zu schwer kompensierbaren Lernschwierigkeiten, was die Bedeutung des Sinnfeldes „Bewegung als Medium des Lernens“ unterstreicht (vgl. Beudels 2013, 73f.).

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben suchen sich Kinder herausfordernde Situationen, um Lösungen zu finden und an ihnen zu wachsen. Neue Erkenntnisse durch Problemlösungen werden vom Kind verinnerlicht und können von ihm zu späteren Zeitpunkten abgerufen werden, was zur Handlungskompetenz führt (vgl. Beudels 2013, 76). Echte und für das Kind sinnhafte Herausforderungen, die konkretes Handeln vom Kind erfordern und durch die unmittelbare leibliche Rückmeldungen resultieren, sind geeignete Situationen, in denen das Kind durch und in Bewegung lernen und u.a. seine Risikokompetenz ausbilden kann (vgl. Breithecker 2001, 212).

Das Zusammenwirken von Lern- und Denkprozessen mit Bewegung, Spiel und Eigenaktivität kann in den Bildungs- und Förderansätzen des Elementarbereichs genutzt werden. In Kindertageseinrichtungen situationsorientiert Impulse zu setzen und die kindliche Exploration zu stärken, führt zur Entwicklung von Vorläuferkompetenzen (z.B. Planungs- und Handlungsfähigkeit). Wird im Freispiel dem Kind Zeit zum Wahrnehmen, Denken, Empfinden und Handeln eingeräumt, kann es seine Selbstbildungspotentiale entfalten. Eine Verschulung („*Scholarisierung*“ (Textor 2008, 452)) der Kindertageseinrichtungen oder ein „*Förderwahn*“ (Pauen 2012, 14) durch ein zu hohes formales und inadäquates Lernangebot in Kitas ist aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht kontraproduktiv und nimmt dem Kind die Möglichkeit zum „*Erfahrungslernen*“ (Beudels 2013, 76). Bildungsangebote sollten die Schwerpunkte der Selbstbildung und des ko-konstruktiven Lernens fokussieren und Bewegung als unabdingbaren Bestandteil anerkennen (vgl. Textor 2012, o.S.). Auf u.a. diese Schwerpunkte wird im folgenden Kapitel eingegangen.

5. Bildung in der frühen Kindheit

Bildung ist ein von den Vereinten Nationen (UN) festgelegtes Menschenrecht, welches die UNESCO²⁸ mit dem Aktionsprogramm "**Education for All – Bildung für alle**" seit 1990 zum weltweit umzusetzenden Ziel deklarierte. Der Ausbau und die Verbesserung der *frühkindlichen* Bildung, insbesondere für benachteiligte Kinder, der barrierefreie Zugang zu Lernangeboten von Basisqualifikationen (life skills) und allgemeine Qualitätsverbesserungen in der Bildung stellen ihre konkreten Bildungsziele dar (vgl. Lohrenscheid 2013, 1).

In Deutschland wurde durch das im Jahr 2013 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Kraft getretene **Kinderförderungsgesetz** (KiföG), die Chance auf Bildung für *alle* Kinder auf Bundesebene eröffnet, da jedem Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz zuteilwurde (vgl. BMFSFJ 2015, o.S.). Das Angebot an Betreuungsplätzen wird in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege erfüllt und durch die „Kinderbetreuungsfinanzierung“²⁹ mit einem Sondervermögen des Bundes finanziert.

In Nordrhein-Westfalen verabschiedete das Ministerium Generationen, Familie, Frauen und Integration³⁰ (MGFFI) am 1. August 2008 das **Kinderbildungsgesetz** (KiBiz), welches in Paragraph 2 den Grundsatz „*Jedes Kind hat einen Anspruch auf Bildung und auf Förderung seiner Persönlichkeit*“ (MIK 2015, o.S.) implementierte. Im Jahr 2010 stellten das MGFFI und das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen, einen Entwurf für **Bildungsgrundsätze** in NRW vor. „*Wir lösen damit ein, was im KiBiz verankert ist*“ (Laschet 2010, 1), äußerte der damalige Minister Armin Laschet des MGFFI. Die Bildungsgrundsätze „*Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*“ wurden bis zum Ende 2011 durch Forschungsteams der Hochschule Niederrhein und der

28 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

29 Genaue Zahlen der Finanzhilfen sind den Informationen des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend über die Kinderbetreuungsfinanzierung unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> zu entnehmen.

30 Aus dem MGFFI wurde mit dem Landesregierungswechsel in NRW im Jahr 2010 das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport (MFKJKS).

Westfälische-Wilhelms-Universität Münster, erprobt (vgl. MFKJKS u.a. 2011, 3). Das Ziel sei, die „*flächendeckende Implementierung*“ (MFKJKS u.a. 2011, 3) der Bildungsgrundsätze³¹.

Um das von der UNESCO geforderte Ziel der allgemeinen Qualitätsverbesserung in der Bildung zu erfüllen, sollten sich die in der Elementarpädagogik Tätigen mit der Frage auseinandersetzen, was konkret unter frühkindlicher Bildung zu verstehen ist. Für den Begriff der Bildung liegt in der Wissenschaft keine allgemein gültige Definition vor (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 260). Aus diesem Grund sollten sich die Fachkräfte mit den Bildungsgrundsätzen ihres entsprechenden Bundeslandes auseinandersetzen, aus dem das entsprechende Bild vom Kind und das der frühkindlichen Bildung hervor gehen. Die nachfolgenden Unterkapitel stellen das den nordrhein-westfälischen Bildungsgrundsätzen zugrunde liegende Verständnis von Bildung in der frühen Kindheit dar. Es werden die folgenden vier Bildungsparadigmen vorgestellt:



Abbildung 12: Vier Bedeutungsfelder der Bildung in der frühen Kindheit

5.1 Bildung ist Persönlichkeitsentwicklung

Die wörtliche Bedeutung des Begriffs „Bildung“ aus dem mittelhochdeutschen „*bildung*“, was mit „*Schöpfung; Bildnis, Gestalt*“ (Dudenredaktion 2015b, o.S.) übersetzt werden kann, deutet bereits auf unser heutiges Verständnis von Bildung hin: „Sich ein Bildnis machen“.

Wenn heute von Bildung die Rede ist, so meint es den individuellen Prozess der ganzheitlichen Verarbeitung eigener Wahrnehmungen und die Aneignung, bzw. das Erlangen eines Bildes, von der Welt (vgl. Schäfer 2011a, 140ff). Die nordrhein-westfälischen Bildungsgrundsätze fassen dieses Bil-

³¹ Um die Bildungsgrundsätze verbindlich einführen zu können, muss das Land Nordrhein-Westfalen jedoch für den finanziellen Ausgleich sorgen, um den Mehraufwand für die Landschaftsverbände auszugleichen. Kommen die Ministerien dieser Verpflichtung nicht nach, wird es sich bei den Grundsätzen weiterhin nur um Empfehlungen handeln (Konnexitätsprinzip).

dungsverständnis wie folgt zusammen: „*Kinder lernen und bilden sich über das, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen [...]. Hierdurch erschließen sie sich ihre Umwelt, konstruieren sich ihre Bilder von der Welt und geben ihnen eine subjektive Bedeutung.*“ (MFKJKS u.a. 2011, 5). Nach dem Bildungsforscher Prof. Dr. Gerd E. Schäfer (*1942) sei das Ziel der Bildung, dass Kinder, durch ihr subjektives Bild der Welt, handlungsfähig werden. „*Von Bildung [...] kann man erst dann sprechen, wenn nicht nur auf das geblickt wird, was zu lernen ist, sondern genauso auf den Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontext, den ein Kind mitbringt, um sich Inhalte zu erschließen.*“ (Schäfer 2011b, 21). Bei Bildung geht es also nicht um die ausschließliche Vermittlung bestimmter Lerninhalte, zur Ansammlung von Fakten-, Allgemein-, oder Vorratswissen. Vielmehr steht die „**Personalitätsentwicklung**“ (MFKJKS u.a. 2011, 25; Hervorhebung P.B.) des Individuums durch Eigentätigkeit in den nordrhein-westfälischen Bildungsgrundsätzen im Vordergrund. Bildung in diesem Verständnis verfolgt das Ziel, dass ein Individuum über eine Sensibilität für Lernmethoden und Lernprozesse innerhalb seiner Bildungsbiografie entwickelt, um selbstreflexiv und eigenverantwortlich Probleme des Alltags lösen zu können. Der Lernpsychologe und Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Franz E. Weinert (1930-2001) plädierte in diesem Sinne von einem „*statischen Vorratsmodell*“ abzusehen und sich einem „*dynamischen Bildungsmodell*“ (Weinert 2000, 1) zuzuwenden. Bildung ist nach diesem Verständnis ein Prozess, bei dem Gelerntes, Erfahrenes, erworbene Fähigkeiten und verinnerlichte Werte und Normen ein Individuum dazu befähigen, eigenverantwortlich, autonom und gemeinschaftsfähig zu handeln (vgl. Büchin-Wilhelm 2014, 262). Die Rede ist hier von der „*Entwicklung allgemeiner [Handlungs-; Anm. d. Verf.] Kompetenzen*“ (MFKJKS u.a. 2011, 26) des Individuums, welche die oben bereits in Kapitel 3.4 kennengelernten Basiskompetenzen der Sozial-, Selbst-, Sach-/Methodenkompetenz beinhalten (s. Abb. 13).



Abb. 13: Vier Dimensionen der Handlungskompetenz (Lehmann u.a. 2005, 2)

Das schlechte Abschneiden der deutschen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler bei der im Jahr 2000³² durchgeführten PISA-Studie, führte in Fachkreisen zur Auseinandersetzung mit der Frage nach der Ursache der schlechten Ergebnisse in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. Experten vermuteten den Ursprung in einer mangelnden frühkindlichen Förderung (vgl. Gasteiger 2010, 71). Diese These bestätigte sich durch die Folgestudie PISA2003, welche „Zusammenhänge zwischen der [...] Kompetenz der 15-jährigen Jugendlichen und der frühkindlichen Bildung“ (Gasteiger 2010, 71) nachwies. Dies führte zu einer „Scholarisierung“ (Textor 2008, 452) der Kindertageseinrichtungen durch ein zu hohes formales und inadäquates Lernangebot in Kitas. *„Viele Arbeitsimpulse in der Elementarpädagogik besitzen in zunehmendem Maße den Charakter einer "Kinderbelehrung" mit der Folge, dass es zu einer "Kinderentleerung" wird, weil Kinder im Gegensatz zu den belehrenden Absichten von Erwachsenen in Zusammenhängen - real existierenden Kontexten - fühlen, denken und handeln (wollen/ müssen), ihre Absichten und Erfahrungen in Handlungsnetzungen begreifen möchten/ müssen und nur das als lernbedeutsam aufnehmen werden, was für sie selbst attraktiv, existenziell und lernmotivierend ist.“* (Krenz 2010, o.S.). Das von einem „Förderwahn“ (Pauen 2012, 14) abzusehen ist und man sich am „kindlichen Bildungsbedarf“ (vgl. Schäfer 2011b, 62) orientieren sollte, bestätigt auch die Hirnforschung, die das Bild vom sich selbst bildenden Menschen verifiziert, auf das nun im Folgenden eingegangen wird.

32 vgl. Ergebnisse der **internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000** von der *Organisation for Economic Co-operation and Development*

5.2 Bildung ist Selbstbildung

Das Kind bringt von Geburt an Potentiale mit, sinnliche Erfahrungen zu machen. Seine Sinne, wie es in Kapitel 3.4 bereits dargestellt wurde, verhelfen dem Kind dazu, sich ein Bild von sich selbst und darüber hinaus ein „*Weltbild*“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 262) zu kreieren. Bei diesem Prozess kommt es zu einem vom Kind gesteuerten Anpassungsprozess (Adaption), bei dem es die Wirklichkeit seinen kognitiven Schemata anpasst (Assimilation) sowie ferner seine Denkschemata modifiziert, indem es seine subjektiven Erkenntnismuster der Wirklichkeit angleicht (Akkomodation) (vgl. Reich 2008, 72). Das ist für den Menschen entscheidend, um sich die ihn umgebende Welt, in die er hinein geboren wird, zu erschließen, sich in ihr zurecht zu finden und um sie sich zu Eigen machen zu können (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 262). Das auf der Grundlage seiner sinnlichen Erfahrungen konstruierte Selbst- und Weltbild entwickelt das Kind somit *autonom*, so dass unter Bildung immer „**Selbstbildung**“ (Schäfer 2011b, 31; Hervorhebung P.B.) zu verstehen ist, die mit der Geburt beginnt. *„Die eigenaktive Auseinandersetzung des Kindes mit Materialien, Symbolen oder der Umwelt wird als Selbstbildung bezeichnet, weil sie nicht durch äußere Motivation gelenkt wird, sondern auch auf Grund der Faszination, die von ihnen selbst ausgehen.“* (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 262).

Bereits Wilhelm von Humboldt (1767-1838) erkannte die intrinsische Motivation des Menschen, seine Umwelt verstehen und sie autonom mit gestalten zu wollen, und bezeichnete als Erster die subjektive Eigenleistung des Individuums, welche zur aktiven Aneignung der Welt unabdingbar ist, als Selbstbildung (vgl. Henting 1996, 40).

Die aktuellen Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigen das Bild vom aktiven, forschenden, neugierigen und sich-selbst-bildenden Kind, welches dem humboldtschen Verständnis von Bildung entsprungen ist. Bereits Säuglinge nehmen die Eindrücke ihrer Umwelt gleich nach der Geburt über ihre Sinne wahr, wobei sich beispielsweise der Sehsinn noch weiter ausdifferenziert (vgl. Berk 2011, 185f.). Ein Säugling wendet sich besonders neugierig unbekanntem und neuen Reizen zu und ein mehrfach präsentierter Reiz verliert auf Dauer seine Faszination (Habituation) (vgl. Pauen 2012, 10). Das neuronale Netz wird durch viele Wahrnehmungserfahrungen ge-

knüpft. Vom Gehirn als sinnvoll und bedeutsam deklarierte Dinge werden vom Hippocampus verarbeitet, in der Großhirnrinde vernetzt und im Langzeitgedächtnis gespeichert (vgl. Büchin-Wilhelm 2014, 345ff.) (s. auch hierzu Anhang 5). Nur das was Kinder selber wahrnehmen und selbsttätig begreifen, verinnerlichen sie, denn „[j]e intensiver wir uns mit Inhalten beschäftigen, desto eher hinterlassen sie Spuren im Gedächtnis“ (Spitzer 2006, 6). Schäfer spricht in diesem Zusammenhang von der Bedeutung der „Erfahrungen aus erster Hand“ (Schäfer 2011a, 52).

Entscheidend ist, dass Kinder vielfältige Erfahrungen in ihrem Alltag machen, durch die sie jederzeit wieder aufs neue herausgefordert werden und kleinere Probleme selbständig lösen. Diese Herausforderungen sollten dazu anregen, unterschiedliche Strategien zur Lösung in Betracht zu ziehen. Durch Wiederholungen festigt sich das Gelernte und kann bei neu auftretenden Problemen übertragen werden, was die Handlungskompetenz des Kindes ausmacht. Hierbei handelt es sich um die konstruktivistisch geprägte Sicht des Lernprozesses des Menschen (vgl. Reich 2008, 77) (s. Abb. 14).

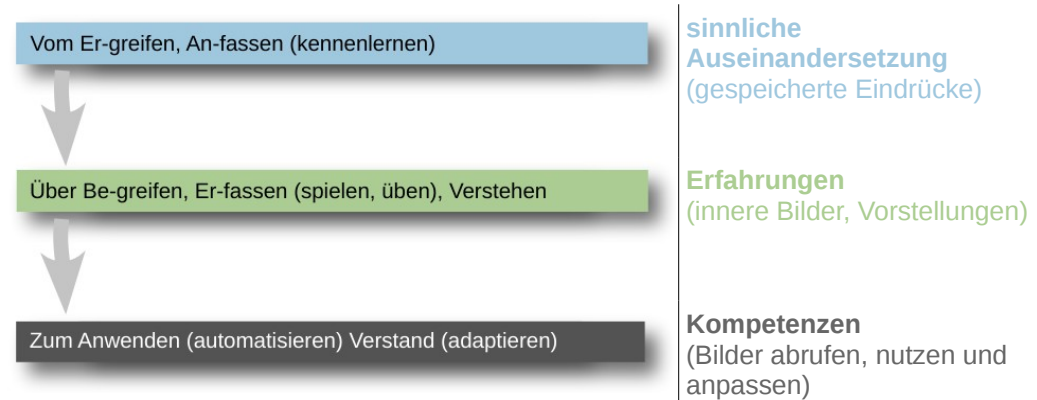


Abbildung 14: Lernweg des Konstruktivismus (vgl. Reich 2008, 77)

Das kindliche Bestreben ist, „sich entlang seiner Erfahrungen und wachsenden Kräfte an den Möglichkeiten zu beteiligen, die ihm seine soziale und kulturelle Umwelt bieten.“ (Schäfer 2011a, 70). Zwei Dinge lassen sich daraus für den frühkindlichen Bildungsprozess ableiten: Zum einen müssen Lernerfahrungen an bereits Bekanntes und Sinnhaftes anknüpfen, denn ein „Bildungsprozess kommt erst dann zustande, wenn jemand auch Kontexte hat, mit denen er sich wenigstens ansatzweise das Problem sinnvoll erschließen kann, welches zu erfassen wäre“ (Schäfer 2011b, 21).

Zum anderen geht damit die Prämisse einher, dass die soziale Umwelt einen hohen Stellenwert im kindlichen Bildungsprozess einnimmt, da sie die Verantwortung dafür trägt, interessante Anlässe zu schaffen und Herausforderungen bereitzuhalten, die dem Kind sinnhaft und interessant erscheinen, durch die sich seine Sinne entfalten und seine Handlungskompetenz entwickeln kann (vgl. Schäfer 2011b, 41).

5.3 Bildung ist ein Ko-Konstruktionsprozess

Der soziale Konstruktivismus, der auf den Arbeiten Lew S. Wygotzki aufbaut, erweitert den Ansatz des Konstruktivismus, indem er die Komponente der sozialen Interaktion hinzuzieht und ihr einen wesentlichen Stellenwert fürs Lernen beimisst. Das konstruierte Welt- und Selbstbild könne vom Individuum im Austausch mit Gleichaltrigen (Peers) oder Erwachsenen sehr gut reflektiert und erweitert werden, sodass es durch die Interaktion des Lernenden mit seiner sozialen Umwelt zu einem „lernsteigernden Effekt“ (Reich 2008, 72) komme. Ebenso wird das gemeinsame Forschen und der Austausch mit den sogenannten Ko-Konstrukteuren über individuell konstruierte Weltbilder, als bereichernd für die Herausbildung der Handlungskompetenz angesehen (vgl. ebd.). Dieser Prozess trägt den Fachterminus der **Ko-Konstruktion**, bei dem zur Selbstbildung soziale Prozesse unabdingbar dazu gehören (vgl. MFKJKS u.a. 2011, 6).

Schäfer geht in seiner Schrift „Bildung beginnt mit der Geburt“ genauer auf den Zusammenhang von Selbstbildung und Interaktionen zwischen Individuum und Ko-Konstrukteuren ein. Er stellt die Bedeutung der inneren Verarbeitung von Erfahrungen des Individuums im ko-konstruktiven Bildungsprozess in den Vordergrund, denn diese innere Verarbeitung mache den selbstbildenden Aspekt im sozial-konstruktivistischen Ansatz aus. Er beschreibt, dass das Kind am Modell lerne und das Beobachtbare mit seinem aktuellen Wissensstand für den Adaptionprozess abgleiche (vgl. Schäfer 2011b, 56). Selbstbildung schließt damit die soziale Interaktion nicht aus, sondern benötigt das Kind sie vielmehr, da es die Interaktionserfahrungen innerlich verarbeitet und bewertet, woraufhin es sein Weltbild konstruiert.

Neben der sozialen Umwelt bieten Räume Anregungen zum Forschen, wecken Neugierde und machen es ebenso erst möglich, ein inneres Welt-

bild zu konstruieren. Der Raum gilt also gleichermaßen als ein Ko-Konstrukteur. Aber auch Einschränkungen können durch Räume erfahren werden, wenn beispielsweise der Bewegung kein Raum gegeben wird und damit die wichtigen Wahrnehmungserfahrungen ausbleiben. Schäfer vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass *„der Raum als erster Erzieher“* (Schäfer 2005, 6) Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder nimmt.

Im Verständnis des Ko-Konstruktivismus wählt das sich selbst bildende Kind, welches aktiver Gestalter seiner eigenen Entwicklung ist, zwischen den verschiedenen Ko-Konstrukteuren aus, um seinen Weltaneignungsprozess autonom voranzutreiben.

Die Rolle der Erwachsenen in diesem Prozess ist damit die der Begleiter der kindlichen Selbstbildungsprozesse und die der Impulsgeber, anstatt die der Instruktoren, die lediglich Wissen vermitteln und das bedeutsame Erfahrungslernen durch inadäquate Anleitung hemmen (vgl. Beudels 2013, 76). *„Aufgabe der Pädagogik ist es, Spielräume zu schaffen, in denen neue Möglichkeiten entwickelt und ausprobiert werden können. Dort werden Können und Wissen nicht durch die Reproduktion von Wissen hervorgebracht, sondern durch eigenständiges Fragen, Nachdenken und Entdecken von Lösungsmöglichkeiten.“* (Schäfer 2011b, 41). In dieser lernfreundlichen Umgebung findet auch die kindliche Partizipation statt, durch die es Kindern erst möglich wird, sich aktiv an den Möglichkeiten ihrer Umwelt zu beteiligen und Erfahrungen aus erster Hand zu sammeln (vgl. ders. 2011a, 52).

5.4 Bildung braucht Beziehung

Wie in Kapitel 3.2 bereits ausgearbeitet, muss das Bindungsbedürfnis des Individuums gestillt sein, ehe es zur Exploration kommt (vgl. Ahnert u.a. 2013, 114). Ein Kind welches über keine sichere Bindung zu seiner Bindungsperson verfügt, investiert einen Großteil seiner Energie darauf, die Bindung zu seiner Bezugsperson herzustellen, in dem es unentwegt Bindungsverhaltensweisen zeigt. Die Priorität des Kindes liegt dabei auf der Herstellung von Sicherheit und an Exploration ist nicht zu denken. Im nordrhein-westfälischen Bildungsplan ist die Schlussfolgerung, dass für den Bildungsprozess Vertrauen und Sicherheit unabdingbar sind, wie folgt niedergeschrieben: *„Kinder können sich besser in einem Umfeld entwickeln, dort*

lernen und sich bilden, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen. Sicherheit basiert für Kinder vor allem auf verlässlichen Beziehungen zu Erwachsenen. Auf der Basis einer positiven Bindung kann das Kind seine Welt erkunden. Denn auch in beängstigenden und unsicheren Situationen erfährt es so immer wieder Rückhalt, Orientierung und Sicherheit. Kontinuierliche, wertschätzende Beziehungen im Kindesalter, die Erfahrung von Autonomie und Sicherheit, Trost und Selbstwirksamkeit [...] wirken sich positiv auf den gesamten Bildungs- und Entwicklungsprozess von Kindern aus.“ (MFKJKS u.a. 2011, 10). Bildung braucht demnach nicht nur Ko-Konstrukteure die die Umgebung vorbereiten, sondern Bezugspersonen, die sich auf Beziehungen mit dem Individuum einlassen und ihm damit Sicherheit bieten. Kommt es zur Exploration, spielen für den Bildungsprozess des Individuums laut Schäfer die Bezugspersonen beim Erfahrungslernen eine zentrale Rolle, da sie es sind, durch die das Individuum erst die wichtigen *Interaktion*serfahrungen sammeln kann. Diese Interaktionserfahrungen sollten eine hohe Qualität aufweisen, da das Kind erst durch „*interessierte Resonanz*“ (Schäfer 2011b, 67) der Interaktionspartner eine Bewusstheit über seine gemachten Erfahrungen erlangen und sie in seinem Selbst integrieren kann (vgl. ders. 2011a, 70f.). Zu den interessierten Reaktionen der Erwachsenen gehören Blickkontakt mit dem Kind, Interesse an dem Kind und angemessener Körperkontakt, wodurch sich das Individuum wahrgenommen und akzeptiert fühlt. Blicke eine Reaktion über seine Verhaltensweisen von seiner Umgebung aus, „*steigt die Gefahr, dass sich das Kind ungeschützt fühlt und dass das Selbst abgeschaltet wird, weil es für die Steuerung der Interaktion nicht mehr gebraucht wird. Das Kind merkt schon an leicht verzögerten Reaktionen der Bezugsperson, dass diese nicht voll präsent und damit nicht zuverlässig zu seinem Schutz und seiner Versorgung verfügbar ist.*“³³ (Kuhl 2011, 2). Lässt sich der Erwachsene auf das kindliche Verhalten ein und begleitet er das Erfahrungssammeln des Kindes wahrnehmend,

33 Im Experiment des *still face kann* die kindliche Irritation gegenüber ausbleibender mimischer Reaktionen der Bezugsperson auf Bindungsverhaltensweisen des Kindes nachgewiesen werden. Das Kind erlebt sich in diesen Momenten des Erlebens des eingefrorenen Gesichtsausdruck der Bezugsperson als unwirksam und es kommt zu Ohnmachtsgefühlen. Erlebt das Kind permanent das Ausbleiben von mimischen Reaktionen, internalisiert sich eine Unwirksamkeitsüberzeugung und es kommt zu der beschriebenen Hemmung des Selbst (vgl. Kuhl 2011, 2).

werden seine Reaktionen adäquat und feinfühlig ausfallen. Adäquate Reaktionen des Erwachsenen bedeuten in diesem Zusammenhang aber auch, dass Zurücknehmen der eigenen Person, wenn dies sinnvoll ist: *„Wie Studien unter Verwendung von Video-Mikroanalysen dokumentieren, verursacht ein Erwachsener, der dem Kind buchstäblich jeden Wunsch von den Lippen abliest und immer sofort passend reagiert, sogar Stress beim Kind.“* (Pauen 2012, 12). Es ist demnach kein Beinbruch wenn in der Interaktion die Reaktion des Erwachsenen auf das Kind auch mal ausbleibt. Wichtig dabei ist nur, dass auf keine gezeigte Reaktion nach kurzer Zeit wieder eine Antwort der Bezugsperson folgt (*interactive repair*), so dass das Kind sein Selbst nicht hemmt (vgl. ebd.). Unter der angemessenen Reaktion fällt auch, dass die Bezugsperson wahrnimmt, wann es für das Kind wichtig ist, eine Reaktion zu erfahren (z.B. Trost, Schutz, Zustimmung, Motivation, Zuwendung usw.) oder wann es ungestört und autonom seiner Exploration nachgehen will.

Wenn das Kind angemessene Reaktionen durch seine Bezugspartner erfährt, bilden sich Selbstberuhigung und Selbstmotivation aus. Die Emotionsregulationserfahrungen die ein Kind in der Interaktion mit der Bezugsperson sammelt, verknüpfen sich mit seinem Selbst. Zur Internalisierung kommt es, wenn das Selbst des Kindes durch zugewandtes Verhalten der Bezugsperson, z.B. durch Blickkontakt, aktiviert wird und auf diese Selbstaktivierung von Seiten der Bezugsperson eine prompte Ermutigung und/oder Beruhigung folgt. Dabei verinnerlichen sich die zwei Systeme des Selbst und das der Regulation. Dies ist bedeutend für die spätere *Selbstregulation* des Kindes, denn wenn *„die Ermutigung oder die Beruhigung, die von einer Bezugsperson ausgehen, mit dem Selbst des Kindes verknüpft werden, dann braucht es später bei einer auftretenden Belastung oder Beunruhigung nur sein Selbst zu aktivieren (z.B. seine Beunruhigung spüren), um das emotionsregulierende System in Gang zu setzen.“* (Kuhl 2011, 3) (s. auch dazu Kap. 3.1). Die Ausbildung der Selbstberuhigung und der Selbstmotivation vollziehen sich also im Prozess einer *„Systemkonditionierung“* (Kuhl 2011, 3). **Bildung braucht** demnach **Beziehungen**, die eine hohe Qualität aufweisen und die sich durch gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und echtem Interesse auszeichnen (vgl. ebd.).

6. Der Zusammenhang von Sicherheit, Bewegung und Bildung in der frühen Kindheit

„In und durch Bewegung lernt [das Kind] sich und seinen Körper kennen, erwirbt über selbst gemachte Erfahrungen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, gestaltet (zunehmend) die Welt mit und erweitert so gleichzeitig seine (Gestaltungs-)Kompetenzen.“ (Beudels 2013, 73). Dieses Zitat Beudels macht den Zusammenhang der oben erarbeiteten Sichtweisen der Bereiche *Sicherheit*, *Bewegung* und *Bildung* deutlich: Durch vielseitige Bewegungserfahrungen, die das Kind autonom erlebt (Lernen aus erster Hand), konstruiert sich das Kind ein Welt- und Selbstbild (Selbstbildung) und gelangt dabei Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstsicherheit).



Abbildung 15: Die Trias Sicherheit, Bewegung und Bildung

Sicherheit braucht Bewegung und Bildung

Hat das Kind während seiner autonomen und explorativen Erkundung die Möglichkeit vielfältige Bewegungs- und Sinneserfahrungen aus erster Hand zu sammeln, die mitunter Herausforderungen bieten, und spielen sich seine Bewegungsmomente in einer geschützten Umgebung ab, so erfährt es wichtige Erfahrungen im Umgang mit Risiken (Umgebungssicherheit). Es lernt zunehmend Risiken adäquat einzuschätzen und zu vermeiden (Risikokompetenz). Das Kind wächst dann zu einer verantwortungsbewussten und selbstsicheren Persönlichkeit heran, welche die eigenen Grenzen sowie eigenen Fähigkeiten gut kennt (Selbstsicherheit). Nur die *handelnde* Möglichkeit zur Exploration und zur aktiven Bewegung lassen das Kind *sicher* werden (Autonomiesicherheit) (vgl. Breithecker 2009, 163). „Im Bildungsansatz werden *didaktische Formen bevorzugt, in denen die Kinder nicht belehrt werden, sondern die ihnen in erster Linie ein forschendes Lernen ermögli-*

chen.“ (Schäfer 2011b, 57). Dies bedeutet, dass das Kind selbst aktiv lernt, sich kompetent in seiner Umwelt zu bewegen. *„Kinder [brauchen] einen Raum für Versuche, Experimente, Wagnisse und auch Fehler. Sie erfahren dadurch viel über eigene Grenzen und gewinnen ein immer konkreteres Bild von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Über die immer wieder neu geforderte Selbsteinschätzung in grenzwertigen Situationen (balanciere ich über den schmalen Balken oder das hohe und wackelige Brett?) wird die Selbstsicherungsfähigkeit und das Selbstbewusstsein des Kindes nachhaltig herausgebildet“* (Breithecker 2008, 137).

Wenn ein Individuum in seiner Entwicklung viele Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kontrollüberzeugungen in Bewegungssituationen machen konnte, wird seine Ursachenzuschreibung bei Misserfolgen, die auch beispielsweise blaue Flecken oder auch mal ein gebrochenes Bein mit sich führen können, realistisch ausfallen. Das heißt, dass das Individuum die wahren Ursachen des Scheiterns erkennt und nicht etwa eine generelle Unfähigkeit der eigenen Person zur Erklärung heranzieht, die eine Minderung seines Selbstwertes zur Folge hätte. Nur durch vielfältige Kontrollüberzeugungen kann sich ein selbstwertsteigerndes Selbst- und Weltbild und ein innerer Safe Place entwickeln, was zum Aufbau der Selbstsicherheit führt³⁴.

Bildung braucht Sicherheit und Bewegung

Kinder, die in der Phase der eindeutigen Bindung (s. Anhang 4) über keine sichere Bindung zu einer Bezugsperson verfügen und deren Bindungsmuster dem der unsicheren Bindung zugeordnet werden können, sind in ihrem Explorationsverhalten gehemmt und werden in ihren Selbstbildungspotentialen gebremst. *„Ob ein Kind den Bildungserwerb wirklich selbst vorantreiben kann, hängt demnach entscheidend davon ab, ob und wie Bildungsprozesse im Kontext von Beziehungen vermittelt und begleitet werden.“* (Ahnert u.a. 2013, 114) (s. auch hierzu Kap. 5.4).

Bildung braucht Bekanntes und eine schützende Umgebung (Bindungssicherheit), damit sich das Kind orientieren kann und es zur Exploration kommt. Für die Exploration benötigt es wiederum Herausforderungen, die es autonom erkunden kann, damit es zur optimalen Entfaltung seines genetischen Potentials kommt (Autonomiesicherheit) (vgl. Grawe 2004, 242).

34 Für die Folgen des Selbstwerts auf die Kausalattribution siehe Anhang 12

Wichtig dabei ist, dass die Herausforderungen dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen, damit sein Kontrollbedürfnis gestillt ist. Das Kind erlebt Herausforderungen als angemessen und kontrollierbar, wenn es sie als sinnhaft (bedürfnisbezogene Situationsbewertung in Anhang 8), handhabbar (kompetenzbezogene Situationsbewertung in Anhang 5) und verstehbar einordnet. Adrenalin und Dopamin werden ausgeschüttet und Lustgefühle stellen sich ein. Derartige Situationen motivieren das Kind intrinsisch zum Lernen und es erlebt sie als reizvoll (vgl. Schäfer 2011b, 63f.).

Da Kinder in Lernprozessen auf bereits Bekanntes zurückgreifen und neue Erfahrungen daran anknüpfen, ist Sicherheit beim Aufbau des Welt- und Selbstbildes entscheidend. Je mehr Kontrollerfahrungen ein Kind mit Herausforderungen seiner Umgebung sammeln konnte, desto kontrollüberzeugter wird es sich bilden und motiviert zum Lernen sein.

Wenn das Kind vielfältige Bewegungserfahrungen in seinem Alltag erfährt, bilden sich seine neuronalen Verbindungen aus und eine leichtere Aktivierung der Synapsen ist die Folge. Lernprozesse werden sich dann in seiner Entwicklung schlussendlich leichter vollziehen können. Durch Bewegung bildet sich ein Kind, da es sich über seine Sensorik in Bewegungsmomenten ein realistisches Bild der Welt und über sich selbst aneignet.

Bewegung braucht Sicherheit und Bildung

Kinder sollen sich an Orten bewegen, die Herausforderungen und Wagnisse im Bewegungsbereich für sie bereithalten, die jedoch das vermeidbare Risiko, was zu bleibenden Schäden oder Todesfolgen führt, ausschließen (vgl. Agde u.a. 2013, 86). Bewegung braucht also Sicherheit, genauer die Umgebungssicherheit, die zum einen Geborgenheit, Vertrauen und Schutz vor schweren Verletzungen durch Bezugspersonen und Räume umfasst (Bindungssicherheit) und zum anderen Platz für adäquate und kontrollierbare Herausforderungen in geschütztem Rahmen zur Verfügung stellt, durch die Kinder ihre Bildungsprozesse selbstbestimmt in Gang setzen und damit ihre Entwicklung voran treiben können (Autonomiesicherheit). Bewegung führt dann zur Selbstsicherheit. Letztlich führt Bewegung aber nicht nur zur Selbstsicherheit sondern benötigt Bewegung sie auch, denn je selbstsicherer und kontrollüberzeugter ein Kind ist, desto handlungskompetenter und eigenverantwortlicher bewegt es sich.

Damit das Kind aus Erfahrungen lernt und sein Selbst- und Weltbild stets modifizieren kann, braucht es eine Umgebung, die Fehler des Kindes toleriert und gleichzeitig dessen Schutz gewährleistet. Diese Forderung stellt keinen Gegensatz dar, sondern erfordert sie forschende, aufmerksam beobachtende, nah am Kind arbeitende, feinfühlig und mutige Erwachsene, die sich auf die Entwicklung des Individuums und seine wachsende Risikokompetenz lernend einlassen.

7. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Sicherheitsvorsorgearbeit

Für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ergeben sich aus dem dargestellten Zusammenhang von Sicherheit, Bewegung und Bildung in der frühen Kindheit im Rahmen einer Sicherheitsvorsorgearbeit Anforderungen, die in diesem Kapitel als benötigte Kompetenzen dargestellt werden. Bei den ausgewählten Kompetenzkategorien handelt es sich um die im „Deutschen Qualitätsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (DQR) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegten Kompetenzen³⁵ der Fach- und Personalkompetenz von Erzieher_innen.

Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumente und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Nach dem DQR zählen die Bereiche *Wissen* in Tiefe und Breite (Kap. 7.1) und die *Fertigkeiten* der Pädagog_innen, die handlungsmethodisches Wissen, sowie pädagogische Gestaltungs- und Angebotsstrukturen und deren Beurteilungsfähigkeit umfassen (Kap. 7.2), zu den „Fachkompetenzen“ der Fachkräfte. *Soziale Kompetenzen*, wie die Team- und Führungsfähigkeiten sowie Mitgestaltungs- und Kommunikationsfähigkeiten (Kap. 7.3) und die *Selbständigkeit* mit Reflexionsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Lernkompetenz (Kap. 7.4), bilden die „personale[n] Kompetenzen“ (AK DQR 2011, 4).

Die Übersichten der einzelnen Kompetenzen und deren für die Sicherheitsvorsorgearbeit relevanten Inhalte sollen den pädagogisch Tätigen konkrete Handlungsmethoden und Reflexionsmöglichkeiten für ihre tägliche Arbeit mit Kindern bieten. Dies ist sinnvoll, damit die Erzieher_innen über eigene Sicherheit und Klarheit in der Thematik der Sicherheitsvorsorgearbeit in der frühen Kindheit verfügen, was zur Handlungskompetenz führt.

³⁵ Der DQR versteht den Kompetenzbegriff als eine umfassende Handlungskompetenz pädagogisch Tätiger, die bereit und fähig sind, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich reflektiert und sozial verantwortlich zu verhalten (vgl. AK DQR 2011, 4).

7.1 Wissen

Setzen sich pädagogische Fachkräfte mit ihrer Rolle im Rahmen einer Sicherheitsvorsorgearbeit auseinander, ist es wichtig, die aktuellen Gegebenheiten in den Bereichen *Ist-Stand*, *fundierte Theoriebezüge* und *gesetzliche Grundlagen* zu kennen. Nach deren genauen Analyse verfügt die Fachkraft über ein tiefes und breites **Wissen**.

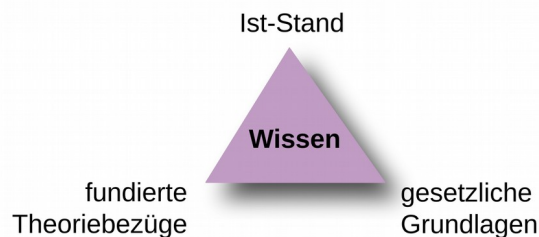


Abbildung 16: Bestandteile des Wissens zur Sicherheitsvorsorgearbeit

Unter dem *Ist-Stand* ist die gegebene Situation in der Einrichtung zu verstehen. Die Situationsanalyse ist ein unabdingbarer Bestandteil, um sich als Erzieher_in ein Bild der aktuellen Gegebenheiten vor Ort machen zu können, auf die alle Bemühungen der Sicherheitsvorsorgearbeit abzielen. Die Fachkraft muss über Kenntnisse der äußeren Bedingungen (Träger, Grundsatz- und Rahmenziele, Bildungs- und Erziehungsplan, infrastrukturelle Gegebenheiten und sozialräumliche Bedingungen) sowie der inneren Strukturen der Einrichtung verfügen, zu denen Gruppenstruktur, Kinderanzahl, Personalinformationen, der pädagogischer Ansatz, die Öffnungszeiten, Rituale sowie der Tagesablauf, die räumlichen Gegebenheiten, die einrichtungsspezifische Konzeption, die Zusammenarbeit mit den Eltern, kooperierenden Institutionen sowie Lehrern gehören, um gezielt ansetzen zu können.

Die *Theoriebezüge* der Sicherheitsvorsorgearbeit umfassen die Kenntnisse der in der vorliegenden Arbeit herausgestellten Entwicklung der Sicherheitsvorsorgearbeit, deren thematische Inhalte von der Entwicklungspsychologie bis hin zu neurowissenschaftlichen Erkenntnissen reichen und den Zusammenhang der Sicherheit, Bewegung und Bildung fundieren.

Die *gesetzlichen Grundlagen* müssen bei der Betrachtung der Rolle der Erzieher_innen in den Fokus rücken, da sie den rechtlichen Rahmen ausmachen. Auf die gesetzlichen Grundlagen im Zusammenhang mit der Thematik Sicherheit in der Kindheit, wird nun eingegangen.

Relevante gesetzliche Grundlagen zur Thematik „Sicherheit in der Kindheit“

In der Bundesrepublik Deutschland regelt das Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) „Kinder und Jugendhilfe“, in den Paragraphen 22-25, die Bildungsförderung in Kindertagesstätten (vgl. BMJ 2015b, 15f.). Als Ausführungsgesetz gewinnt das **KJHG** (Kinder- und Jugendhilfegesetz) auf der Grundlage des **SGB VIII**, an Bedeutung. Im §1 Abs. 1 des KJHG ist niedergeschrieben, dass „[j]eder junge Mensch [...] ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [hat].“ (BMJ 2015b, 8). Und demnach sieht auch das Kinderbildungsgesetz (**KiBiz**), was die skizzierten bundesrechtlichen Regelungen in Nordrhein-Westfalen konkretisiert, die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes zur Eigenverantwortung vor (vgl. MIK 2015, o.S.). Das Leitziel zur Eigenverantwortlichkeit ist über Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder von pädagogischem Fachpersonal zu verwirklichen.

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung schließt auch den Schutz des Kindes vor möglichen Gefährdungen mit ein. Die pädagogischen Fachkräfte, denen die Kindergartenleitung, nach Abschluss des Betreuungsvertrags mit den Eltern, die Personensorge der Kinder übertragen, müssen der **Aufsichtspflicht** nachkommen (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 70), wie es im ersten Absatz des §1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches (**BGB**) festgeschrieben ist: „Die Personensorge umfasst insbesondere die Pflicht und das Recht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen.“ (BMJ 2015c, 326). Die Bewahrung der Kinder vor einer Selbstschädigung oder einer Schädigung durch andere Personen sowie der Beaufsichtigung der Kinder, dass sie ihrerseits niemandem Schaden zufügen, gehören zu den Aufgaben der aufsichtspflichtigen Personen, die sich aus den §§823 und 832 BGB ableiten (vgl. LVR u.a. 2013, 7 und BMJ 2015c, 209ff).

Das LVR-Landesjugendamt Rheinland und das LWL-Landesjugendamt Westfalen gaben 2013 die Broschüre „Aufsichtspflicht“ für Kindertageseinrichtungen heraus, die Klarheit über die Grundlagen und Inhalte der Aufsichtspflicht sowie über den Versicherungsschutz schafft.

Diese **Landesjugendämter**³⁶ vertreten, dass *„die Aufsichtsführung nicht in dem Umfang verpflichtend umgesetzt werden [kann], dass damit pädagogische Freiräume und Erziehungsziele gänzlich untergeordnet sind.“* (LVR u.a. 2013, 24). Das bedeutet, dass Fachkräfte den Kindern ihren nötigen Freiraum, in dem sie sich autonom entwickeln können, gewähren müssen. *„Die Aufsichtsmaßnahmen sollten [...] die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes berücksichtigen und sein Interesse an selbstbestimmten Lernprozessen unterstützen.“* (LVR u.a. 2013, 24). Die Verfasser vertreten ferner, dass *„[v]on Beginn an [...] nicht nur die Ausschaltung und Umgehung möglicher Risiken zum Schutz der Kinder bei[trägt]. Auch die Chance, eigene Erfahrungen zu machen und aus ihnen zu lernen, wird dazu beitragen, dass die Kinder Formen und Strategien entwickeln, wie sie mögliche Gefährdungen für sich minimieren oder ausschalten.“* (LVR u.a. 2013, 43). Ebenfalls die Verfasser der **europäischen Richtlinien für Spielplätze** erkennen den selbstbildenden und aktiv selbsthandelnden Aspekt der Kinder zur Persönlichkeits- und Eigenverantwortlichkeitsentwicklung in und durch Bewegung an, bei dem es auch zu verantwortbaren Unfällen, wie Gliedmaßenfrakturen, kommen kann: *„Derzeit sind Tendenzen zu erkennen, durch technische Maßnahmen und umfassende Aufsicht nahezu jedes Verletzungsrisiko auszuschließen. Dieser nun zunächst verständliche Wunsch missachtet aber, dass verhaltensbezogene Sicherheit nur im Umgang mit Gefahren entwickelt werden kann und hierbei selbstverständlich im Sinne von Lernprozessen auch Verletzungen auftreten werden.“* (Agde u.a. 2013, 86). Die pädagogische Fachkraft ist demnach rechtlich auf der sicheren Seite, wenn sie Wagnisse als notwendiges Moment für den kindlichen Risikokompetenzerwerb anerkennt: *„Kinder lernen vor allem im selbstbestimmten Spiel ihre Fähigkeiten einzuschätzen, um sich so auf Anforderungen und Risiken in vergleichbaren Situationen einzustellen. Sie lernen eigenverantwortlich zu handeln und sich vor möglichen Schäden selbst zu schützen. Soweit sie*

³⁶ Das Ministerium für Inneres und Kommunales gibt in § 5 Absatz 1 in der Landschaftsverbandsordnung für das Land Nordrhein-Westfalen (LverbO) an, dass die Landschaftsverbände NRW's die überörtlichen Träger der Sozialhilfe sind (vgl. MIK 2009, o.S.). Für den Osten von NRW ist der Landschaftsverband Westfalen-Lippe zuständig und für den Westen von NRW ist es der Landschaftsverband Rheinland (LVR). Die Landschaftsverbände übernehmen u.a. die Aufgaben der Landesjugendämter (vgl. ebd.). Darunter fallen u.a. die Beratung der Jugendämter, die Entwicklung von Empfehlungen zur Erfüllung der Aufgaben nach dem SGB VIII, sowie die Beratung der Träger von Einrichtungen während der Planung und Betriebsführung.

hierzu noch nicht in der Lage sind, ist es die Aufgabe der Erziehenden, ihren Schutz sicher zu stellen.“ (LVR u.a. 2013, 7).

Von den pädagogisch Tätigen ist damit unter dem Aspekt des Kindeswohls stets in den jeweiligen Situationen das Alter und Temperament des Individuums, sein Entwicklungsstand sowie die Dynamik der Gruppenzusammensetzung im Spielbereich zu berücksichtigen (vgl. dies. 2013, 43). Darüber hinaus kommt es auf die Gefahrenanalyse der Situation seitens der Pädagog_innen an: *„Je größer das Gefahrenpotential einer Situation oder einer Beschäftigung, desto sorgfältiger ist die Aufsicht zu führen“ (LVR u.a. 2013, 25).*

Die Aufsichtspflicht sieht vor, dass die pädagogische Fachkraft über Gefahrenquellen und richtiges Verhalten durch die Kita-Einrichtungsleitung informiert wird. Dann hat sie die Anweisungen zu befolgen, sonst kommt es zu einer Ermahnung. Es müssen eindeutige Gebote und Verbote durch die Leitung ausgesprochen werden, die in regelmäßigen Abständen zu kontrollieren und zu überwachen sind (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 71).

Die Erzieher_innen müssen mit den Kindern Regeln zu ihrer Sicherheit entwickeln und mit ihnen absprechen wo sie im Zweifelsfall Hilfe holen können (vgl. LVR u.a. 2013, 45). In Spielbereichen in denen sich Kinder alleine aufhalten, muss dann in regelmäßigen Abständen die Sicherheit überprüft werden (vgl. dies. 2013, 24). *„Bei Gefahr im Vollzug muss die Erzieherin unverzüglich eingreifen“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 71).* Bei der Entscheidung Kinder unbeaufsichtigt in Spielbereichen spielen zu lassen, handelt es sich um eine Ermessensentscheidung, die es von der pädagogischen Fachkraft zu dokumentieren gilt. Kennt sie die entsprechenden Kinder bereits gut und schätzt deren Fähigkeiten und Eigenverantwortung so ein das ein unbeaufsichtigtes Spiel förderlich ist, so kann sie das *„Scaffolding“*³⁷ (Woolfolk 2014, 58) immer weiter zurücknehmen (vgl. LVR u.a. 2013, 19). Die Fachkraft muss sich bei ihr noch unbekanntem Kindern über deren Entwicklungsstand und ggf. die Art einer Behinderung informieren und ihre Aufsicht dann ggf. intensiver führen.

Wichtig für pädagogische Fachkräfte zu wissen ist, dass ein *„völliger Ausschluss von Gefahren nicht möglich ist“ (LVR u.a. 2013, 7).*

37 siehe Anhang 14

Die örtliche Umgebung muss stets auf Gefahren hin überprüft werden. Die Landjugendämter sprechen in diesem Zusammenhang von einer „*vorausschauenden Gefahreinschätzung*“ (LVR u.a. 2013, 49), bei der Gefährdungen, durch zum Beispiel defekte Spielgeräte, die unnötige Risiken darstellen und nicht zum Spielwert beitragen, ausgeschlossen werden. Diese technische Sicherheit hat anhand einer **Gefährdungsbeurteilung** zu erfolgen, um Schädigungen von Kindern zu vermeiden. Bei der Gefährdungsbeurteilung von fest installierten Geräten sind die rechtlichen Quellen der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (**DGUV**) zu befolgen. Es handelt sich im Besonderen um die §§ 23 (2) und 28 (1) der Unfallverhütungsvorschrift Kindertageseinrichtungen (**UVV Kindertageseinrichtung GUV- VS 2**) (vgl. DGUV 2007, 11ff). Sie weisen darauf hin, dass bauliche Anlagen und Ausstattung, Spielplatzgeräte und Spielzeug dem Entwicklungsstand von (Krippen-)Kindern entsprechen müssen. Die Broschüre „Gefährdungsbeurteilung für Kindertageseinrichtungen – Handlungshilfe“ der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (**UK NRW**) beinhaltet Leitfragen, die bei der Beurteilung möglicher Gefahren dienlich sind und ein Ablaufschema zur Überprüfung der technischen Sicherheit in allen Spielbereichen der Kinder (s. Abb. 17) (vgl. UK NRW 2015, 9).

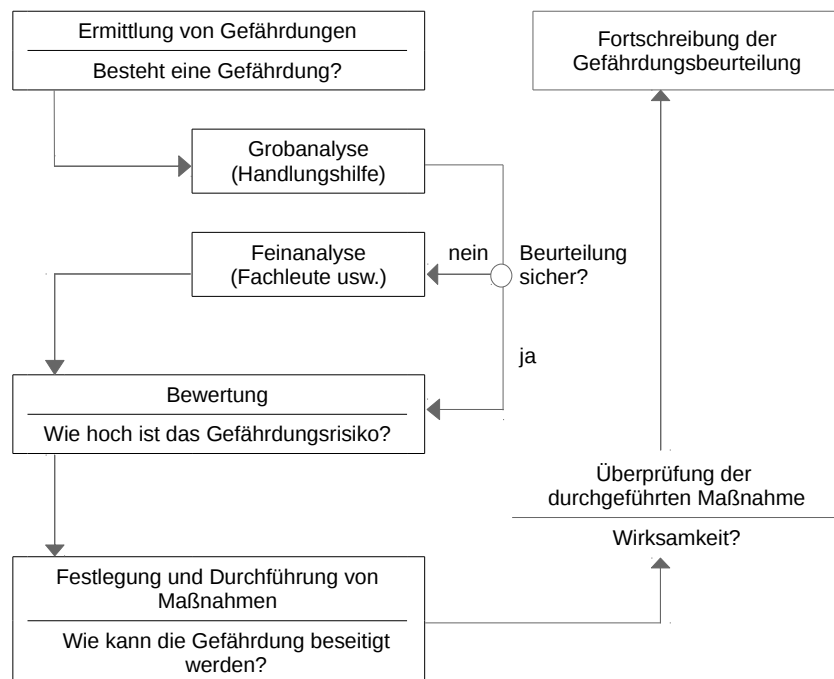


Abbildung 17: Ablaufschema einer Gefährdungsbeurteilung (UK NRW 2015, 9)

Rechtliche Konsequenzen für Erzieher_innen im Falle eines Unfalls

Die Berufsgenossenschaften (Gesetzliche Unfallversicherung) sind Kraft Gesetz verpflichtet die Leistungen zu gewähren, die im Falle eines Unfalls, den ein Kind im Rahmen seines Besuchs innerhalb der Betriebszeiten seiner Kindertageseinrichtungen in dessen Spielbereichen erleidet, erbracht werden müssen (vgl. Agde u.a. 2013, 250). Bei den Leistungen, die im SGB VII festgeschrieben sind, handelt es sich um Heilbehandlungskosten, inklusive Krankenhausaufenthaltskosten (vgl. ebd.). Der Träger der Kindertageseinrichtung hat einen Freistellungsanspruch und wird für Personenschäden nicht haftbar gemacht, es sei denn, der Unfall wurde vorsätzlich herbeigeführt (vgl. §104 des SGB VII). Ebenso können nach § 101 SGB VII angestellte Erzieher_innen in Kindertageseinrichtungen dann haftbar gemacht werden, wenn sie grob fahrlässig oder vorsätzlich handeln: *„Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind ebenfalls von der Haftung freigestellt, wenn ein Kind einen körperlichen Schaden erleidet. Es sei denn, er bzw. sie hat den Versicherungsfall vorsätzlich herbeigeführt oder bei einer Handlung, die ein Verbrechen oder Vergehen darstellt.“* (LVR u.a. 2013, 29).

Es werden vier verschiedene Grade der Fahrlässigkeit, sowie zwei Formen des vorsätzlichen Handelns, die in Tabelle 2 dargestellt sind, unterschieden (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 71):

Leichte/Einfache Fahrlässigkeit	Die erforderliche Sorgfalt wird nur im geringen Umfang angewandt.
Konkrete Fahrlässigkeit	„[M]an lässt die Sorgfalt außer Acht, die man in eigenen Angelegenheiten anwendet“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 71)
Gewöhnliche/normale Fahrlässigkeit	Die objektiv erforderliche Sorgfalt wird außer Acht gelassen.
Grobe Fahrlässigkeit	Einfachste und nahe liegende Vorsichtsmaßnahmen werden nicht angewandt.
Bedingter Vorsatz	„[m]an will zwar diesen Schaden nicht herbeiführen, nimmt aber bei seiner Handlung die erkannte Folge billigend in Kauf“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 71)
Unbedingter Vorsatz	Jemand führt bewusst eine Handlung aus, damit ein Schaden eintritt.

Tabelle 2: Unterscheidung und Erläuterung von fahrlässigem und vorsätzlichem Handeln im Rahmen einer Aufsichtspflichtverletzung

Bürger der Bundesrepublik Deutschland verfügen über eine Schadensersatzpflicht, die in § 823 des bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) festgeschrieben steht: *„Wer vorsätzlich oder fahrlässig das Leben, den Körper, die Gesundheit, die Freiheit, das Eigentum oder ein sonstiges Recht eines anderen widerrechtlich verletzt, ist dem anderen zum Ersatze des daraus entstehenden Schadens verpflichtet.“* (BMJ 2015c, 209f.). Eine Person muss demnach für einen Schaden, den sie jemandem anderen grob fahrlässig zufügt, aufkommen (§823 BGB). In Absatz 1 und 2 des § 832 des BGB heißt es ferner, *„[w]er kraft Gesetzes zur Führung der Aufsicht über eine Person verpflichtet ist, die wegen Minderjährigkeit oder wegen ihres geistigen oder körperlichen Zustands der Beaufsichtigung bedarf, ist zum Ersatz des Schadens verpflichtet, den diese Person einem Dritten widerrechtlich zufügt. Die Ersatzpflicht tritt nicht ein, wenn er seiner Aufsichtspflicht genügt oder wenn der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtsführung entstanden sein würde. (2) Die gleiche Verantwortlichkeit trifft denjenigen, welcher die Führung der Aufsicht durch Vertrag übernimmt.“* (BMJ 2015c, 211).

Kommt eine Erzieherin ihrer Aufsichtspflicht nach den §§ 823 und 832 des BGB nicht nach, prüft im Falle einer strafrechtlichen Verfolgung der Richter der zuständigen Bezirksregierung, wie die begangene Aufsichtspflicht einzustufen ist. Erzieher_innen müssen ihrer Aufsichtspflicht nachkommen, ansonsten gilt der Vorwurf der grob fahrlässigen Handlung (vgl. Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 70). *„Schuldhaft handelt, wer grob fahrlässig oder vorsätzlich handelt“* (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 71). Zu zivil- oder strafrechtlichen Folgen für Fachkräfte durch z.B. grob fahrlässige Körperverletzungen im Rahmen einer Verletzung der Aufsichtspflicht, kommt es kaum (vgl. ebd.). *„Zu betonen ist, dass die strafrechtlichen Folgen einer Aufsichtspflichtverletzung im Allgemeinen weit überschätzt werden. Insbesondere die Vorstellung, dass eine Erzieherin/ein Erzieher wegen der besonderen Verpflichtung bereits immer „mit einem Bein im Gefängnis“ stünden, ist nicht richtig.“* (LVR u.a. 2013, 32).

7.1.1 Synopse der Fachkompetenz Wissen

Aus den bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die folgende Synopse der Fachkompetenz „Wissen“, die als Orientierung einer differenzierten Sicherheitsvorsorgearbeit für frühpädagogische Fachkräfte genutzt werden kann:

Fachkompetenz	
Wissen der frühpädagogischen Fachkraft im Rahmen der Sicherheitsvorsorgearbeit	
Die pädagogische Fachkraft ...	
... kennt die unterschiedlichen Entwicklungen der Sicherheitsvorsorgearbeit und erkennt deren Stellenwert an	... unterscheidet zwischen technischer Sicherheit, Sicherheitserziehung, Sicherheitsförderung und integrierter Qualitäts- und Gesundheitsentwicklung
... kennt Statistiken zu häufigen Unfallarten, Unfallursachen und Unfallorten usw. von Kindern (s. Anhang 7)	.. weiß, dass die häufigste Unfallart Sturzunfälle sind ... weiß, dass in der Kita auf dem Außengelände am häufigsten Unfälle passieren ... weiß, dass motorisch fitte Kinder häufiger Unfälle erleiden, jedoch motorisch defizitäre Kinder in der Bewegung gefördert werden sollten
... kennt die vier Bedeutungsdimensionen der Sicherheit in der frühen Kindheit	... hat Wissen über Bindungs-, Autonomie-, Umgebungs- und Selbstsicherheit
... kennt Bezugstheorien im Kontext der Sicherheitsvorsorgearbeit	... verfügt über neurowissenschaftliche und kognitionstheoretische Kenntnisse (Konstruktivismus usw.) ... kennt psycho-emotionale Bezugstheorien (Bindungstheorie; psychologische Grundbedürfnisse; Aufbau des Selbstbildes; Safe Place; Kausalattribution usw.) ... kennt sozial-konstruktivistische Bezugstheorien und weiß um die Wechselwirkung personaler und kontextueller Aspekte in Wagnismomenten (social referencing; Internes Arbeitsmodell; Systemkonditionierung der Selbstregulation; Emotionsregulation als Grundlage für Risikokompetenz; Raum als dritter Erzieher)
... kennt den Unterschied zwischen Wagnis und Risiko und deren neuronale Auswirkungen (s. Anhang 5)	... kennt die entwicklungsfördernden Aspekte des Wagnisses (kontrollierbare Herausforderung: Adrenalin- und Dopaminausschüttung; Verantwortungsdimension) ... kennt die entwicklungshemmenden Aspekte des Risikos (unkontrollierbare Herausforderung: Cortisolausschüttung) ... weiß um die Bedeutung von Wagnissen zur Ausschöpfung des genetischen Potentials, der Lernfähigkeit und Stresstoleranz
... kennt die Bedeutung motorischer Handlungskompetenz für die Entwicklung von Risikokompetenz und Selbstsicherungsfähigkeit	... weiß um die Bedeutung der Mitgestaltungskompetenz zur individuellen Selbstverwirklichung

	<p>... weiß um das Erfahrungslernen aus erster Hand zur autonomen Handlungsfähigkeit</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen zur Ausbildung von Kontrollüberzeugung</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Wagnismomenten für die Entwicklung von Risikokompetenz</p> <p>... weiß um die Bedeutung von herausfordernden Situationen zur Selbstsicherungsfähigkeit</p>
... kennt die Faktoren, die eine subjektive Bewertung von Situationen durch Individuen erklären (s. Anhang 9)	<p>... weiß um die Bedeutung der Vorerfahrungen des Individuums und deren Einfluss auf dessen Bewertung</p> <p>... weiß um die Bedeutung der kompetenz- und bedürfnisbezogenen Situationsbewertungen</p> <p>... kennt das motivationale priming</p>
... verfügt über Wissen zu aktuellen Studien im Rahmen der Sicherheitsvorsorgearbeit (s. Anhang 7)	... kennt z.B. die Bonner Risikostudie; Studie von Sandseter: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences (Wagnisse reduzieren Ängste; zu wenig Anreiz fördert Unfälle, da Dinge zweckentfremdet werden); Untersuchung von Ball (zu weicher Untergrund führt zu mehr Unfällen)
... kennt sicherheitsrelevante Aspekte und entsprechende gesetzliche Richtlinien/Vorschriften	<p>... kennt das KJHG, SGB VIII und KiBiz</p> <p>... kennt das Gesetz der Aufsichtspflicht des BGB</p> <p>... kennt die europäischen Richtlinien für Spielplätze</p> <p>... kennt die Unfallverhütungsvorschriften und Gefährdungsbeurteilung der DGUV</p>
.... kennt die verschiedenen Bedeutungsfelder von Bewegung	<p>... kennt die Bedeutung der Bewegung als Lerngegenstand</p> <p>... kennt die Bedeutung der Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung</p> <p>... kennt die Bedeutung der Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung</p> <p>... kennt die Bedeutung der Bewegung als Medium des Lernens</p>
... kennt die verschiedenen Bedeutungsfelder der Bildung	<p>... erkennt Bildung als Persönlichkeitsbildung an</p> <p>... versteht Bildung als Selbstbildung</p> <p>... weiß um den Ko-Konstruktionsprozess im Bildungsprozess</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Beziehung im Bildungsprozess</p>
...weiß um den Zusammenhang von Sicherheit, Bewegung und Bildung in der frühen Kindheit	
... führt Situationsanalysen in ihrem Arbeitsumfeld durch	<p>... hat Kenntnisse über die äußeren Bedingungen der Einrichtung</p> <p>... hat Kenntnisse über die inneren Strukturen der Einrichtung</p>

7.2 Fertigkeiten

Zur Fachkompetenz einer pädagogischen Fachkraft zählen neben dem Wissen ihre fachspezifischen **Fertigkeiten**. Für die Sicherheitsvorsorgearbeit sollte sie *handlungsmethodisches Wissen anwenden* können, *Methoden reflektiert auswählen und entwickeln* und über *Beurteilungsfähigkeit* verfügen, um ihre pädagogische Tätigkeit abwechslungsreich und kindgerecht zu gestalten.



Abbildung 18: wichtige Fertigkeiten für eine professionelle Sicherheitsvorsorgearbeit

In Kindertageseinrichtungen kann eine pädagogische Fachkraft durch eine „lernunterstützende Bildungsatmosphäre“ (Krenz 2014b, 278) ihrem Auftrag zur Selbstentfaltung der ihr anvertrauten Kinder nachkommen. Wenn sie sich empathisch, offen, staunend, wahrnehmend entdeckend, neugierig, situations-, ressourcen- und partizipationsorientiert auf das Tun des Kindes einlässt, wählt sie Methoden und Impulse so aus, dass das Kind aus erster Hand lernen und Erfahrungen machen kann, und sie einen Bezug zu seiner realen Lebenswelt aufweisen (vgl. ders. 2014b, 279). Hier kann sich das Kind selbst bilden, an bereits gemachte Erfahrungen anknüpfen und sich weiter entwickeln. Die pädagogische Fachkraft überprüft kritisch ob durch ihre Angebotsstruktur die kindliche Autonomie gewahrt wird und das Kind tatsächlich selbst nach Lösungswegen suchen und diese auch austesten darf. Es muss sich ausprobieren können, um alles über sich und seine Fähigkeiten zu erfahren und Selbstsicherheit zu gewinnen. Wenn die handlungsleitende Einstellung der Fachkraft es zulässt, dass Kinder sich in ihrem Bildungsprozess selbst organisieren, trägt sie in hohem Maße dazu bei, dass sich das Kind selbständig, selbstbewusst und selbstsicher entwickelt. Sie begleitet die z.B. Bewegungsmomente des Kindes feinfühlig, zeigt sich als interessierte, zuverlässige und Schutz bietende Bezugsperson und stellt damit eine sichere Basis dar, von der die kindliche Exploration ausgeht.

Es erfordert eine hohe Flexibilität und kreatives Denken, um eine Bildungsatmosphäre für Kinder zu schaffen, die ihren individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Doch wenn „*elementarpädagogische Fachkräfte engagiert und selbstinteressiert noch viel stärker als bisher über den eigentlichen Sinn der Bildung und ihr unterschiedliches Selbstverständnis, den Zweck sowie die Berechtigung von Bildungszielen grundlegend nachdenken [...] kann eine nachhaltige Bildung auf allen Seiten gelingen.*“ (Krenz 2014b, 279). Ist die pädagogische Fachkraft positiv eingestellt gegenüber lebenslangem Lernen und ist sie bereit sich von alten Denk- und Handlungsstrukturen zu lösen, ist sie ein adäquater Begleiter von Kindern der sie mit ihren verschiedenartigen Entwicklungsständen und Fähigkeiten wertschätzt (vgl. ders. 2014a, 244).

7.2.1 Synopse der Fachkompetenz Fertigkeiten

Aus den bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die folgende Synopse der Fachkompetenz „Fertigkeiten“, die als Orientierung einer differenzierten Sicherheitsvorsorgearbeit für frühpädagogische Fachkräfte genutzt werden kann:

Fachkompetenz	
Fertigkeiten der frühpädagogischen Fachkraft im Rahmen der Sicherheitsvorsorgearbeit	
Die pädagogische Fachkraft ...	
... initiiert individuelle Bewegungssituationen zur Unterstützung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung	... zeigt sich begeistert gegenüber der kindlichen Bewegungsfreude und unterstützt diese ... begleitet das kindliche Spiel mit und in Bewegung als Beobachter_in, adäquate Impulsgeber_in, Ansprechpartner_in, Begleiter_in und Forscher_in (vgl. Rolle der Fachkraft in der Reggio-Pädagogik)
... unterstützt die kindliche Selbstbildung in Wagnismomenten	... lässt Kinder Wagnisse eingehen ... leistet Hilfestellung, wenn das Kind diese einfordert ... zeigt sich offen, neugierig, und wahrnehmend entdeckend für die Problemlösungen des Kindes
... begegnet dem Kind mit einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Haltung	... unterstützt das Kind eigene, variable Lösungen (für Bewegungsaufgaben) zu finden ... formuliert eindeutige Bewegungsaufgaben ... unterstützt das Kind durch wertschätzende Handlungen und Rückmeldungen

<p>... erkennt besondere Bedarfe und Bedürfnisse und stellt adäquate Angebote bereit</p>	<p>... modifiziert Bewegungsangebote je nach Bedürfnis des Kindes und passt Angebotsstrukturen (Regeln/Materialien etc.) den Voraussetzungen des Kindes an</p>
<p>... gestaltet anregende Innen- und Außenräume, die einladen zur Bewegung</p>	<p>... schafft Erfahrungsräume, die dem Kind unmittelbar leiblich-körperliche Erfahrungen ermöglichen ... erkennt den Raum als dritten Erzieher an und ist sich dem Anregungs- und Gestaltungspotential von Materialien und räumlichen Bedingungen auf Entwicklungs- und Förderprozesse bewusst ... sucht naturnahe und natürliche Erfahrungsräume im Umfeld der Kita auf und ermöglicht dem Kind Bewegungsaktivitäten im Freien ... schafft im Außengelände naturnahe Erfahrungsräume</p>
<p>... wählt für Erfahrungssituationen passende Methoden aus, setzt diese gemeinsam mit den Kindern um und lässt Partizipation der Kinder zu</p>	<p>... lässt das kompetente Kind seine Lernentwicklung maßgeblich mitgestalten ... lässt das Kind sich sein Lernarrangement entsprechend seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten aufbauen ... reagiert flexibel auf Ideen des Kindes und ist offen für seine Impulse ... bindet die Kinder in Entscheidungs- und Mitgestaltungsprozesse ein ... gestaltet Bewegungssituationen als Partizipations- und Aushandlungsprozesse und beteiligt die Kinder an Entscheidungen</p>
<p>... stellt Materialien zur Verfügung mit denen Kinder sich auseinandersetzen (Bewegungsbaustelle)</p>	<p>... hat Kenntnisse über Materialien und deren Verwendung (setzt großen Handlungs- und eindeutigen Orientierungsrahmen) ... achtet auf technische Sicherheit (z.B. entfernt defekte Materialien) und bespricht diese mit den Kindern ... weiß um die Bedeutung von Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit ... stellt Materialien zur Verfügung die ein hohes exploratives Handeln ermöglichen ... arrangiert inklusive, veränderbare Bewegungssituationen ... lässt Aufbauten stehen, die Kinder noch weiterentwickeln können (hohe Wertschätzung der kindlichen Tätigkeit von Seiten der Fachkraft; selbst Erschaffenes bekommt hohe Wichtigkeit und Bedeutung für Kinder; Selbstwirksamkeit wird erlebt)</p>
<p>... schafft Bewegungsmomente, die Kinder Erfahrungen aus erster Hand sammeln lassen</p>	<p>... Situationen entstammen der realen Lebenswelt und bauen auf vorherigen Erfahrungen auf (zuerst sinnliche Erfahrungen dann Erlebnisse die die Fähigkeiten immer weiter ausdifferenzieren lassen) ... arrangiert handlungsorientierte Erfahrungssituationen, die verstehbar, bewältigbar und sinnhaft sind und herausfordern</p>

<p>... stellt sich dem Kind als sicherer Bindungspartner zur Verfügung</p>	<p>... baut eine tragfähige Beziehung zum Kind auf ... lässt den Ausdruck von Gefühlen (Wut, Trauer, Freude, Angst...) des Kindes in Wagnissituationen zu und unterstützt das Kind bei der Regulation seiner Emotionen ... spricht mit dem Kind über Gefühle (Angst, Unsicherheit, Mut)</p>
<p>... schafft eine vertrauensvolle Umgebung in der Gruppe</p>	<p>... entwickelt gemeinsam mit den Kindern Regeln ... achtet auf Einhaltung der Regeln ... vermittelt Werte der Hilfsbereitschaft, Geduld, Zusammengehörigkeit und des Respekts vor den individuellen Fähigkeiten der anderen ... gibt Zeit für die individuellen Lernerfahrungen der Kinder ... reagiert flexibel auf Wünsche und nimmt Bedürfnisse der Kinder wahr ... schafft eine angstfreie Atmosphäre (ohne Bloßstellung und Leistungsdruck) ... schafft die Atmosphäre, dass alle aufeinander achtgeben und bereit sind, einander zu helfen (soziale Komponente)</p>
<p>... regt Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen den Kindern an</p>	<p>... fördert Kooperation und Kommunikation der Kinder untereinander ... begleitet Bewegungshandlungen des Kindes sprachlich (z.B. „Ich sehe du gehst eine Stufe höher“) ... unterstützt die Kinder Problemlösestrategien zu entwickeln und selbständig einzusetzen ... initiiert gemeinsame Spielaktivitäten mit anderen Kindern ... unterstützt gemeinsame Planungs- und Spielprozesse von Kindern ... setzt kooperativ Aufgaben und Bewegungssituationen gezielt und bewusst ein ... dient dem Kind als Vorbild zur Bewältigung von neuen Anforderungen</p>
<p>... nutzt Wagnismomente der Kinder um deren Entwicklung und Kausalattribution zu erfassen und zu dokumentieren</p>	<p>... setzt Methoden der offenen, direkten, indirekten Beobachtung ein ... nutzt die Form der teilnehmenden Beobachtung, damit das Kind „nebenbei“ beobachtet werden kann ... setzt empirisch geprüfte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ein, welche den Gütekriterien entsprechen (Objektivität; Reliabilität; Validität) ... formuliert individuelle Ziele für kindliche Förderung anhand ihrer Dokumentationen</p>

7.3 Sozialkompetenz

Zu einer fundierten, modernen und qualitativ hochwertigen Sicherheitsvorsorgearbeit gehört, dass die pädagogische Fachkraft ihre Fachkompetenzen in ihrem Arbeitsumfeld einbringt, diese vor Kolleg_innen und Kooperationspartnern vertritt und auf der Grundlage ihres tiefen und breiten Wissens und ihrer Methodenkompetenz Kindern, Eltern, Kolleg_innen und anderen Partnern beratend zur Seite steht. Dazu benötigt die Fachkraft **Sozialkompetenz**, die eine Bereitschaft und Fähigkeit zur *Kooperation*, zur *Perspektivübernahme* sowie zur *Kommunikation* umfasst.

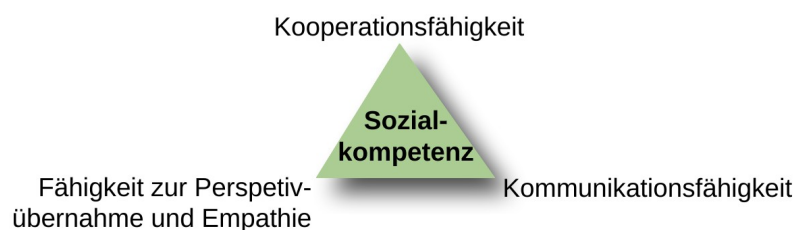


Abbildung 19: Soziale Kompetenzen im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit

7.3.1 Synopse der personalen Kompetenz Sozialkompetenz

Aus den bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die folgende Synopse der personalen Kompetenz „Sozialkompetenz“, die als Orientierung einer differenzierten Sicherheitsvorsorgearbeit für frühpädagogische Fachkräfte genutzt werden kann:

Personale Kompetenz	
Sozialkompetenz der frühpädagogischen Fachkraft im Rahmen der Sicherheitsvorsorgearbeit	
Die pädagogische Fachkraft ...	
... vertritt die Bedeutung von Wagnismomenten gegenüber Kindern, Eltern, Kolleg_innen und anderen Partnern.	.. kann im Diskurs im Team die Ansätze, Konzepte der Sicherheitsvorsorgearbeit fachlich fundiert darstellen und vertreten und sich für einen reflektierten Umgang mit Wagnissen im Bewegungsbereich in ihrer pädagogischen Arbeit einsetzen
... steht Eltern beratend zur Seite	... kann in der Beratung und Unterstützung von Familien die fachlichen Grundlagen zielgruppenorientiert darstellen und weiter vermitteln ... bezieht die Eltern als Experten ihres Kindes mit ein und schöpft aus ihren Erfahrungen und Ressourcen ... trifft Absprachen, tauscht sich aus und klärt gegenseitige Erwartungen ab

<p>... motiviert Eltern, Risikokompetenzentwicklung durch Wagnisse zu unterstützen und sich gemeinsam mit ihrem Kind zu bewegen</p>	<p>... lädt zu Eltern-Kind-Aktivitäten ein, die Herausforderungen beinhalten und begleitet diese feinfühlig ... geht mit Eltern in die Reflexion über herausfordernde Situationen (wurden die Grenzen und Bedürfnisse der Kinder wahrgenommen und angemessen beantwortet?) ... geht wertschätzend mit den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Eltern in Interaktionen mit ihrem Kind um ... kann andere begeistern und in Wagnismomenten angemessene Motivation statt Angst vermitteln</p>
<p>... stellt sich dem Kind als Begleiter und Partner in Wagnismomenten zur Verfügung</p>	<p>... unterstützt das Kind Herausforderungen zu bewältigen ... begegnet der Forschungsfreude des Kindes sich an Neues heranzuwagen (Neugierde; intrinsische Motivation) mit Begeisterung ... begegnet den Kindern in Wagnismomenten geduldig, aufmerksam, tolerant, interessiert, feinfühlig, respektvoll, wertschätzend und ressourcenorientiert, nicht überängstlich ... bewegt sich selber gerne mit Kindern und anderen Partnern ... zeigt sich als verlässliche Bezugsperson</p>
<p>... eröffnet soziale Handlungsspielräume innerhalb der Sicherheitsförderung</p>	<p>... bezieht Kinder bei der Festlegung von Regeln ein ... vermittelt Werte der Hilfsbereitschaft, Kooperation, Verantwortungsübernahme und schafft Vertrauen ... verweist auf die individuellen Stärken und Ressourcen eines jeden einzelnen ... unterbindet Wettbewerb in Wagnissituationen unter den Kindern ... schätzt die individuellen Lösungswege der Kinder wert und lässt sie diese ausprobieren</p>
<p>... reagiert kommunikativ angemessen in Wagnismomenten</p>	<p>... argumentiert sachlich und fachbezogen. ... kommuniziert wertschätzend ... verwendet Ich-Botschaften ... spricht über ihre Gefühle und spiegelt die Gefühle der Kinder ... schafft eine fehlerfreundliche Lernatmosphäre ... gibt mimisch, gestisch und verbal angemessene Rückmeldungen ... gibt sachliche Rückmeldung über Erfolge und Misserfolge ohne zu bewerten</p>
<p>... verfügt über Empathie</p>	<p>... kann in Wagnismomenten Gefühlsäußerungen des Kindes wahrnehmen und richtig interpretieren ... kann auf Gefühle und Signale des Kindes prompt und angemessen reagieren ... hat ein Gespür für die Befindlichkeit des Kindes in Wagnissituationen</p>

	<p>... hat Verständnis für Bedürfnisse, Wünsche und Ängste von Eltern und Kindern</p> <p>... nimmt das Kind und seine Familie mit ihren Wünschen und Bedürfnissen ernst und begegnet ihnen mit Wertschätzung</p> <p>... geht respektvoll mit den Ängsten und Befürchtungen zum Thema Sicherheitsvorsorgearbeit der Eltern und Kolleg_innen um und geht empathisch, fundiert und professionell auf diese ein</p>
<p>... vertritt die individuellen Bedürfnisse des Kindes in Wagnismomenten und tritt mit Eltern und Kolleg_innen darüber in den Austausch</p>	<p>... erklärt Eltern und anderen Beteiligten den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes und zeigt auf, welche individuellen Lernerfahrungen es bereits vollzogen hat und welchen Herausforderungen es sich derzeit stellt</p> <p>... reflektiert mit den Eltern und dem Team über neue Herausforderungen/Impulse die zu setzen sind</p> <p>... kann sich mit Kolleg_innen über Beobachtungen austauschen und abstimmen</p> <p>... kann praktische Anregungen zur Umsetzung der Sicherheitsförderung im Team einbringen und fachlich als auch kollegial beraten</p>
<p>... kann mit anderen im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit zusammenarbeiten und kooperieren</p>	<p>... legt Wert auf einen konstruktivem Austausch miteinander</p> <p>... kann mit Kritik anderer konstruktiv umgehen</p> <p>... äußert bei Bedarf konstruktiv Kritik</p> <p>... schätzt die Ideen anderer Wert und setzt sich für die Umsetzung ein</p> <p>... kooperiert im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit mit anderen Partnern, Einrichtungen und außenstehenden Personen</p> <p>... trägt mitverantwortlich dazu bei, dass die konkrete Umsetzung der Sicherheitsvorsorgearbeit in der Konzeption der Einrichtung schriftlich verankert ist</p>

7.4 Selbständigkeit

Die pädagogische Fachkraft zeigt in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld **Selbstständigkeit**, wenn sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen, die ihre Haltung bestimmen, reflektiert und dadurch miteinander verknüpft (s. Abb. 20).

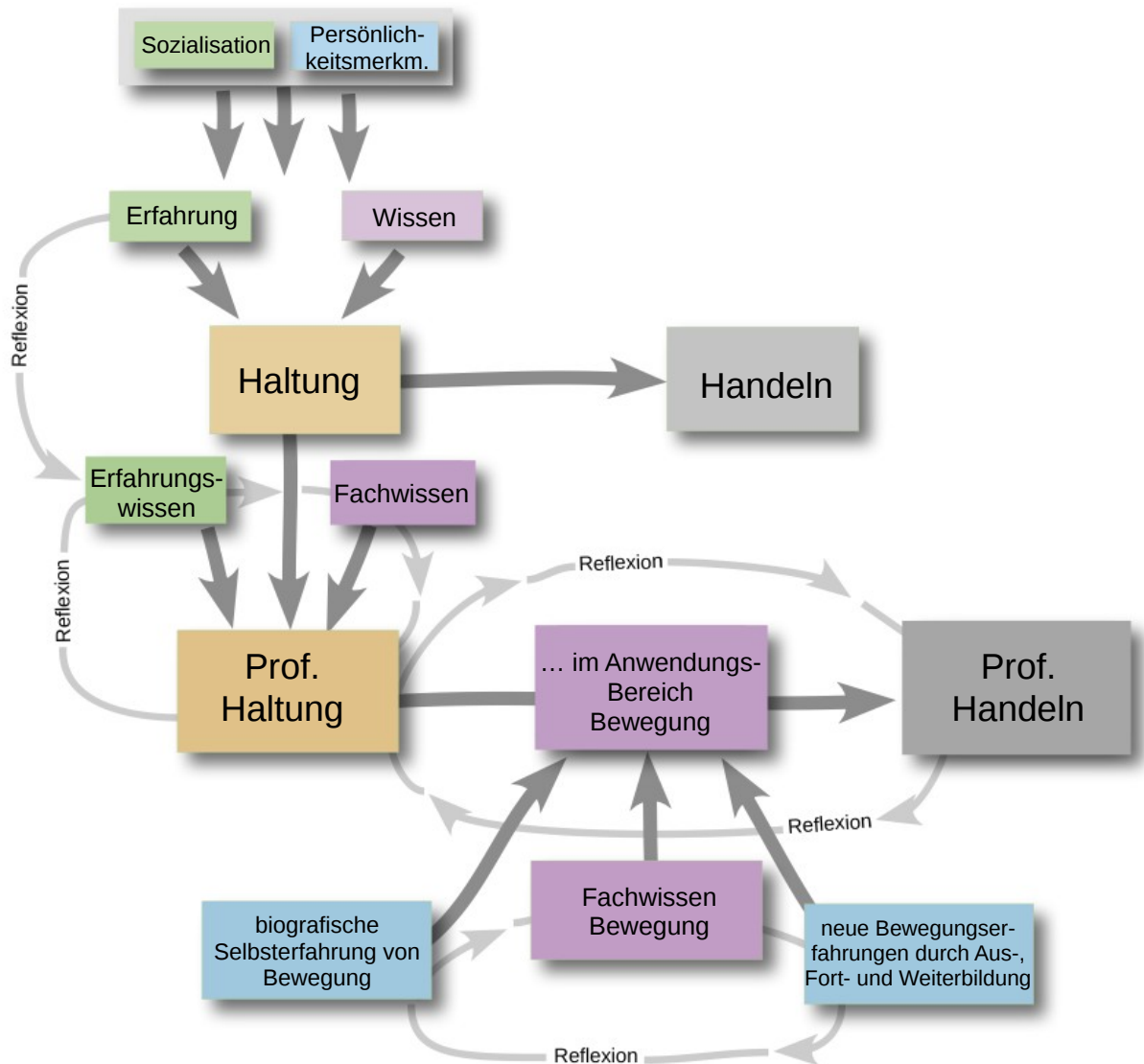


Abb. 20: Von der Haltung zur professionellen Haltung im Anwendungsbereich Bewegung (Jasmund u.a. 2014, 6)

Diese *Selbstreflexion* professionalisiert ihre *Haltung*, sodass auch ihr *Handeln* professionell ausfällt:

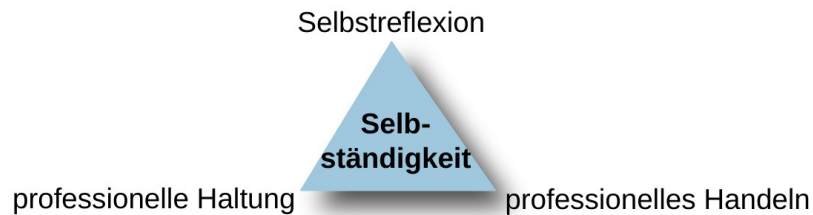


Abbildung 21: Selbständiges Verhalten im Kontext der Sicherheitsvorsorgearbeit

In der Performanz (Ausführung) zeigt sich ihr professionelles Handeln als qualitativ hochwertige Sicherheitsvorsorgearbeit, die ihre zur „*Unterstützung der Selbstbildungskräfte der Kinder notwendigen Kompetenzen*“ (Krenz 2014a, 242) sowie ihr Verantwortungsbewusstsein widerspiegelt. Auf dieser Grundlage unterstützt sie Lern- und Bildungsprozesse der Kinder nachhaltig.

Im Sinne der Selbstbildung des Kindes schafft eine selbständige Fachkraft eine Lernatmosphäre, in der das Kind aus erster Hand und autonom lernen kann. Aus ihrem Fachwissen weiß die Fachkraft um die Bedeutung des aktiven Umgangs mit Wagnissen, durch den sich die Risikokompetenz und Selbstsicherungsfähigkeit des Kindes entwickeln. Eine selbstreflexive Fachkraft setzt sich intensiv mit ihrer eigenen Bewegungsbiografie auseinander um ihre Vorerfahrungen mit neuen und herausfordernden Situationen, die bei ihr Lust oder Unlust erzeug(t)en, und ihre daraus resultierende Haltung gegenüber Wagnissen einzuschätzen und im Sinne des Kindes kritisch zu hinterfragen. Dies kommt besonders zum Tragen wenn sie merkt, dass ihre eigene Einschätzung der Situation inkongruent zum Handeln des Kindes ausfällt. Reflektiert sie die unterschiedlichen Einflussfaktoren der Beurteilung einer herausfordernden Situation (Vorerfahrungen; motivationales priming; bedürfnisbezogene und kompetenzbezogene Situationsbewertung) (s. Abb. 25 in Anhang 9) auf sich selbst bezogen, wird ihre Reaktion auf die Situation professionell ausfallen. Ihre Entscheidung einzugreifen (beim bspw. Erkennen einer versteckten Gefahr) oder zuzulassen (beim bspw. Erkennen einer selbstwirksamen unter Kontrolle zu bringenden Herausforderung) wird dann nicht unreflektiert oder willkürlich getroffen, sondern ist sie durch eine pädagogisch qualitativ hochwertige und professionelle Haltung

bestimmt und wird von der Fachkraft als solche im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit dezidiert.

Bei der durchgeführten Studie „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BIK) ermittelte die Forschungsgruppe, dass u.a. *„Ängste des Personals vor Verletzungen der Kinder und der Aufsichtspflicht [das Angebot an Bewegung und das Anbieten von Wagnismomenten und herausfordernden Situationen; Anm. d. Verf.] hemmt“* (Freitag u.a. 2014, 4). *„Das Ganze fordert zur selbstständigen Reflexion auf – vor allem Menschen, die mit anderen Menschen arbeiten und den Anspruch haben, durch ihr Wirken (als PERSON und mittels ihrer Arbeit) förderliche Entwicklungsprozesse beim Gegenüber auszulösen.“* (Krenz 2014a, 242). Pädagogische Fachkräfte sollten bereits zur Selbstreflexion ermuntert werden, um eigenen Ängste zu erkennen und ggf. aufzuarbeiten. Instrumente zur lebenslangen Selbstreflexion sollte sie kennenlernen, um mit einer professionellen Haltung und einem Methodenrepertoire zur Selbstreflexion in den Beruf zu starten (vgl. Jasmund u.a. 2014, 6). Auch die Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Grundlagen wie Bildungsauftrag, Aufsichtspflicht und der Haltung der Unfallkasse³⁸ geben der Fachkraft nötige Sicherheit, da dies ihr Grundbedürfnis nach Kontrolle und Orientierung befriedigt. Eine in ihrem Tun sichere pädagogische Fachkraft strahlt in ihrer professionellen Haltung und in ihrem professionellem Handeln Sicherheit aus und wird damit als sicherer Bildungspartner für Kinder, Kolleg_innen und Eltern wahrgenommen, was sie zum Experten auf dem Gebiet der Sicherheitsvorsorgearbeit macht.

38 Die Haltung der Unfallkasse NRW zur Sicherheitsvorsorgearbeit fasst Anhang 15 zusammen.

7.4.1 Synopse der personalen Kompetenz Selbständigkeit

Aus den bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die folgende Synopse der personalen Kompetenz „Selbständigkeit“, die als Orientierung einer differenzierten Sicherheitsvorsorgearbeit für frühpädagogische Fachkräfte genutzt werden kann:

Personale Kompetenz	
Selbständigkeit der frühpädagogischen Fachkraft im Rahmen der Sicherheitsvorsorgearbeit	
Die pädagogische Fachkraft ...	
... verfügt über eine professionelle Emotionsregulation	<ul style="list-style-type: none"> ... nimmt ihre Gefühle wahr, respektiert sie und lässt sie zu ... reflektiert sie und versucht einzuordnen, woraus die Gefühle resultieren ... reguliert ihre eigenen positiven und negativen Gefühle
... reflektiert ihr eigenes Beziehungsverhalten und ist sich dessen bewusst	<ul style="list-style-type: none"> ... kann eigene Bedürfnisse und Empfindlichkeiten wahrnehmen ... reflektiert ihren eigenen Bewertungsmaßstab und kann eigene Standpunkte/Ansichten vertreten und relativieren ... erkennt abweichende Meinungen an und reflektiert die eigene Frustrationstoleranz ... kann professionelle Distanz wahren ... reflektiert ihre Beziehungsverhaltensweisen dem Kind gegenüber ... setzt sich das Ziel die Beziehungsverhaltensweisen des Kindes feinfühlig zu beantworten
... ist sich ihrer (Vorbild-)Rolle bewusst	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert ihre verbalen, gestisch und mimischen Rückmeldungen, da diese die Handlungen des Kindes mitbeeinflussen (s. social referencing) ... stellt sich selber Herausforderungen und teilt ihre Erfahrungen mit den Kindern
... reflektiert ihr professionelles Verhalten dem Kind gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> ... baut eine professionelle Beziehung zu dem Kind auf und ist verlässlich ... zeigt sich bedingungslos wertschätzend ... ermutigt, respektiert, zeigt sich geduldig
... reflektiert die eigene Haltung zu und Bewertung von Risiko und Wagnis und differenziert diese von der des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> ... traut dem Kind zu, Entscheidungen treffen zu können ... sieht das Kind als wirksam in seinen Handlungen ... erkennt das individuelle Entwicklungspotential des Kindes an ... kann unterschiedliche Verhaltensweisen und Entwicklungsniveaus akzeptieren und respektiert sie ... reflektiert die eigene Vorstellung von Förderung und Förderbedarf

	<p>... hat eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder</p> <p>... fordert keine eiligen Entscheidungen herbei, sondern geduldet sich und gibt dem Kind die Zeit die es benötigt um sich seiner Sache sicher zu sein/zu werden</p>
... verfügt über Ambiguitätstoleranz	... kann Ungewissheit/Unsicherheit zulassen
... reflektiert ihre pädagogische Haltung im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit	<p>... hat die Wichtigkeit der frühpädagogischen Aufgabe der Sicherheitsvorsorge und dem Zulassen von Wagnismomenten für die Ausbildung von Risikokompetenz und Selbstsicherungsfähigkeit verinnerlicht</p> <p>... reflektiert die subjektive Bewertung von Wagnismomenten und die eigenen motorischen Fähigkeiten und ist sich diesen bewusst</p> <p>... kennt ihren Bildungsauftrag und reflektiert diesen mit ihren eigenen Erfahrungen</p>
... kann ihr pädagogisches Handeln und das Zulassen von Wagnissen in Bewegungsmomenten fachlich begründen und vertreten	<p>... handelt professionell und reflektiert, sodass sie ihre Entscheidungen fundiert begründet</p> <p>... setzt sich für professionellen Umgang mit dem Kind im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit im Team ein</p>
... ist lernbereit und neugierig	... ist bereit an Selbsterfahrungsseminaren und/oder Individualcoaching teilzunehmen, um Ängste die aus der eigenen (Bewegungs)Biografie stammen zu verstehen und professionell mit ihnen umgehen zu können

8. Ausblick und Empfehlung

„Das Bedürfnis von Kindern nach Bewegung nicht in ausreichendem Maße zu berücksichtigen bzw. ihnen keinen Raum zu geben, bedeutet, kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu verhindern.“ (MFKJKS u.a. 2011, 35). Es ist unumstritten, dass dem Bereich Bewegung sowie dem kindlichen Spiel in der Kindheitspädagogik eine zentrale Bedeutung zukommen muss, da sich das Kind in Bewegungs- und Spielsituationen als Verursacher von Handlungsausgängen erlebt und dabei bildet. Dieses in den nordrhein-westfälischen Bildungsgrundsätzen enthaltene Verständnis der Wichtigkeit von Bewegung gelangt mehr und mehr ins Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte. Doch damit Pädagog_innen Bewegung auch mit voller Überzeugung und ohne Ängste vor einer Gefährdung der Kinder umsetzen können, ist die Auseinandersetzung mit der Sicherheitsthematik unabdingbar. Die Frage was Kindern Sicherheit gibt, geht Menschen die mit Kindern arbeiten an und macht sie für einen Beruf, dessen elementarer Gegenstand das Geben von Sicherheit ist, zu einer essentiellen Frage der Profession. Da sich Kinder über Bewegung bilden und Sicherheit ein zentraler Bestandteil im Bildungsweg eines Kindes darstellt, kann die Forschungsfrage nach einem Zusammenhang der drei Disziplinen eindeutig mit ja beantwortet werden. Eine Sicherheit bietende Umgebung und Sicherheit vermittelnde Erwachsene sind erforderlich, damit ein Kind motiviert ist Erfahrungen in einer Welt voller Herausforderungen zu machen und sich in dieser zu bilden. Schafft es der Erwachsene ein frei von unverantwortbaren Gefahren und vorhersagbares Umfeld zu schaffen, wird sich das Kind voller Vorfreude und Vertrauen auf seine Umgebung einlassen und sich bewegend selbst bilden. Durch die handelnde Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Wagnissen kann das Kind einen immensen Erfahrungsschatz aufbauen und wird immer selbstsicherer. Es lernt Risiken abzulehnen und trägt mit dazu bei, sich vor Gefahren selbst zu schützen. Wichtig ist also, dass Fachkräfte Kinder Bewegungserfahrungen aus erster Hand machen lassen. Dass es beim sich selbst bilden und bewegen zu Unfällen kommt und dass blaue Flecken und gebrochene Gliedmaßen zum Bildungsprozess dazugehören, dass erkennen die Unfallkasse NRW und die Landesjugendämter an. Sie sehen den Gewinn den kontrollierbare Herausforderungen für die kindliche Sicher-

heit bereithalten und plädieren dafür, dass sich Pädagog_innen mutig im Umgang mit Wagnisangeboten und einer herausfordernden Spielumgebung zeigen. Eine pädagogische Fachkraft, die ihr pädagogisches Angebot entwicklungsfördernd ausrichtet und dabei Wagnisse von Kindern im geschützten Rahmen zulässt, hat auch im Falle eines Unfalls keine rechtlichen Konsequenzen seitens des Strafrechts zu befürchten.

Es ist zu empfehlen, dass Einrichtungsteams eine gemeinsame Haltung zur Sicherheitsthematik in ihrer Einrichtung entwickeln und diese in ihre einrichtungsspezifische **Konzeption** mit aufnehmen. Dies schafft einen transparenten Umgang mit dem Thema Sicherheit in der frühen Kindheit und fördert das Bewusstsein und die Sensibilität des pädagogischen Personals sowie das der Eltern und Kooperationspartner für die Sicherheitsthematik.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Sicherheit in der frühen Kindheit zeigte, welche hohe Bedeutung die Person der pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Sicherheitsvorsorgearbeit mit Kindern aufweist. Die erwachsenen Bezugspersonen sind es, die für Kinder in Kindertageseinrichtungen den sicheren Rahmen schaffen, der eine freie Entfaltung ermöglicht, und die als Bezugspersonen zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund sollte sich die Fachkraft bereits in ihrer **Ausbildung** bewusst mit ihrer eigenen Rolle im Rahmen einer professionellen Sicherheitsvorsorgearbeit auseinandersetzen. Einen tiefen und breiten Wissensstand über die Inhalte der Sicherheitsvorsorgearbeit, ihre Entwicklung (s. auch Übersicht im Anhang 16) sowie über die gesetzlichen Grundlagen der Aufsichtspflicht führt dazu, dass die Pädagog_innen fachlich fundierte Angebote gestalten. Das herausgearbeitete Kompetenzprofil der vorliegenden Arbeit kann dabei eine gute Leitlinie für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle sein.

Innerhalb der Ausbildung sollte die **Selbsterfahrung** einen hohen Stellenwert besitzen, damit die Fachkraft ihren eigenen Umgang mit Wagnissen und Risiken kennenlernen, ihn kritisch hinterfragen und ihre eigenen Haltung zur Sicherheitsthematik professionalisieren kann. Diese Haltung wird dann ihr Handeln bestimmen. **Supervision** und individuelle Coachings können einer Fachkraft dabei verhelfen, eigene Ängste zu erkennen und zu einem professionellen Handeln im Sinne des Kindeswohls führen.

Eine **Aufwertung des Themas Sicherheit im öffentlichen Fachdiskurs** ist ferner zu empfehlen, damit die Gesundheitsdiskussion die Sicherheitsthematik in der frühen Kindheit nicht weiter überschattet. Finanzielle Ressourcen zur integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung wieder gezielt für den Bereich der frühen Kindheit einzusetzen, ist nach der vorangegangenen Analyse des Stellenwerts und des Zusammenhangs von Sicherheit, Bewegung und Bildung in der frühen Kindheit mehr als sinnvoll, damit eine Sicherheitsvorsorgearbeit dort umgesetzt wird, wo sie beginnt: In der Pädagogik der frühen Kindheit.

9. Anhang

Anhang 1

Übergang zur integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung

In den 70er Jahren registrierten Sportmediziner zunehmende Haltungsschwächen, Herz-Kreis-Lauf-Erkrankungen und Rückenbeschwerden in der Bevölkerung (vgl. Elflein 2007, 102). Die Bestrebung einer Reduzierung und Vorbeugung physischer Erkrankungen führte zu Bewegungsprogrammen und Fitnessangeboten, die eine „funktionale Gymnastik“ (Elflein 2007, 102) für den Menschen zur Krankheitsprävention vorsah. Das Hauptaugenmerk richteten Mediziner dabei auf die Entstehung und Behandlung von Erkrankungen (vgl. Fischer 2007, 122). Diese pathogene Haltung der Gesundheitsvorsorge gelangte zu Beginn der 1980er Jahre ferner in Schulen, da man bei Schüler_innen zunehmend Bewegungsmangelercheinungen verzeichnete (vgl. Beckers 2007, 13). Im Jahr 1987 veröffentlichte die Landesregierung ein „Handlungsprogramm zur Förderung der Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport im Land NRW“ (vgl. Vesper 2004, 22). *„Dieses Handlungsprogramm zielte darauf ab, den Informationsstand über Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Schulsports im Rahmen der schulischen Gesundheitserziehung sowie die Voraussetzungen für die Verwirklichung der Gesundheitserziehung im Schulsport zu verbessern.“* (Vesper 2004, 22). Schüler_innen sollten dabei von Lehrkräften unterstützt werden, ein Gesundheitsbewusstsein zu entwickeln. Das sich dahinter verbergende Verständnis einer Gesundheitserziehung umfasst die Annahme, dass das Individuum die persönliche Verantwortung für seine Gesundheit trägt und sich beispielsweise bewegen oder entsprechend ernähren müsse, um gesund zu bleiben (vgl. Beckers 2007, 18). Durch den Einfluss des salutogenetischen Ansatzes entwickelte sich das Konzept der Gesundheitserziehung in den 90er Jahren zur Gesundheitsförderung weiter (vgl. ebd.). Der Fokus wurde nun vermehrt auf das zuvor im Kontext vernachlässigte Thema der Umgebung der Kinder gerichtet, die durch ihren Einfluss ebenfalls zur Gesundheitserhaltung des Individuums beitragen könne. Ziel war es, auch die Umgebung der Kinder so zu verändern, dass sie gesundheitsfördernder auf die Individuen wirke (vgl. ebd.).

Vergleicht man nun die Entwicklungsverläufe der Ansätze Gesundheitsför-

derung und Sicherheitsförderung miteinander, lässt sich eine entgegengesetzte Entwicklung feststellen: Wie bereits beschrieben, erweiterte die Sicherheitsvorsorgearbeit ihren Blickwinkel von der technischen Sicherheit der *Umgebung* und den Erziehungsmaßnahmen der Pädagogik, auf die Kompetenzen und Ressourcen der *Kinder*. In der Arbeit zur Gesundheitsvorsorge hingegen fokussierte man als erstes das *Individuum*, welches als alleiniger Verantwortlicher für seine eigene Gesundheit galt, und rückte erst allmählich die Einflussnahme der *Umgebung* in den Blickpunkt (vgl. Beckers 2007, 18.) (s. Tabelle 3). Letzten Endes beinhalteten jedoch beide Disziplinen die Annahmen, dass die Umwelt sowie das Individuum über Ressourcen verfügen, durch die eine Sicherheits- und Gesundheitsvorsorge erreicht wird. Die sich einander ähnelnden Ansichten beider Richtungen führten zu der Bestrebung, sie miteinander zu vereinen (vgl. Vesper 2004, 23). Das Ergebnis dieser Bemühungen findet sich in dem Handlungsprogramm „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport in Nordrhein-Westfalen“ aus dem Jahr 2005 wieder, in dem Vertreter der Unfallversicherung und Krankenkassen zusammenarbeiteten³⁹. Die Ziele des Handlungsprogramms sind eine nachhaltige Förderung der Sicherheits- und Gesundheitskompetenz von Individuen (Verhaltensprävention) sowie eine gesundheitsförderliche Gestaltung des Lern- und Lebensraumes der Kinder (Verhältnisprävention) (vgl. BKK u.a. 2005). Umgesetzt werden die Ziele seither über den „*Individuellen Ansatz*“, der die Kompetenzförderung der Individuen fokussiert, sowie über den „*Setting-Ansatz*“, welcher eine verstärkte Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen interveniert (GKV 2010, 23).

39 Träger des Handlungsprogramms waren der BKK Landesverband NRW, der Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, die Landesunfallkasse NRW, der Rheinische Gemeindeunfallversicherungsverband und das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.

Jahr	Einflüsse/ Gründungen	Sicherheitsvorsorgearbeit	Gesundheitsvorsorgearbeit	Einflüsse/ Gründungen
1971	Steigende Unfallzahlen; Einführung der gesetzlichen Schülerunfallversicherung	pathogene Konzentration auf Unfallursachen; kybernetische Bestrebung einer sicheren Umgebung (technische Sicherheit)	pathogene Konzentration auf Entstehung und Behandlung von Krankheiten; Bestrebung nach Rehabilitation und einer gesundheitsvorsorgenden Lebensweise des Individuums (z.B. durch funktionelle Gymnastik und Fitness)	Zunehmende Herz-Kreislauf- und Rückenprobleme in der Bevölkerung, Haltungsschwächen etc.; Einfluss der Sportmedizin
1987	Gründung der Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“	Individuum muss dazu erzogen werden, sich entsprechend der Sicherheitsbestimmungen der Umgebung zu verhalten => <i>Sicherheitserziehung</i>	Individuum muss dazu erzogen werden, sich selbst gesund zu verhalten => <i>Gesundheitserziehung</i>	Gründung der Initiative „Handlungsprogramm zur Förderung der Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport im Land NRW“
1990	Einfluss des Ansatzes der Salutogenese	Individuum verfügt über Kompetenzen, die zu eigener Sicherheit führen => <i>Sicherheitsförderung</i>	Umgebung wirkt ebenfalls gesundheitsfördernd auf das Individuum => <i>Gesundheitsförderung</i>	Einfluss des Ansatzes der Salutogenese
2005	Einfluss der Bildungswissenschaften	Zusammenschluss zur „guten gesunden Bildungseinrichtung“ mit integrierter Gesundheits- und Qualitätsentwicklung		Einfluss der Weltgesundheitsorganisation (WHO)

Tabelle 3: Der Zusammenschluss der Sicherheits- und Gesundheitsförderung zur integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung
(in Anlehnung an Beckers 2007, 18)

Anhang 2

E-Mail Verkehr zwischen Winfried Köhler und Petra Beckers

Sehr geehrte Frau Beckers,

das Landesprogramm "Bildung und Gesundheit" unterstützt in der 2. Phase lediglich Schulen, wie Sie dem aktuellen Konzept richtig entnommen haben. Die Träger haben dies vor dem Hintergrund eines zielgenauen Einsatzes der Ressourcen beschlossen.

Ich wünsche Ihnen für Ihre Abschlussarbeit viel Erfolg!

Winfried Köhler

Landeskoordinator BuG - NRW
c/o Landeszentrum Gesundheit Nordrhein-Westfalen
Gesundheitscampus 9
44801 Bochum
440234 91535 1950
000172 926 2090
@ winfried.koehler@bug-nrw.de oder: winfried.koehler@lzg.gc.nrw.de
△ www.bug-nrw.de

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: Petra Beckers [mailto:p.m.beckers@web.de]
Gesendet: Montag, 9. September 2013 11:24
An: Winfried.koehler@bug-nrw.de
Betreff: Frage zum Landesprogramm Bildung und Gesundheit

Sehr geehrter Herr Köhler,

ich bin Studentin der Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach und absolviere den Bachelorstudiengang "Kindheitspädagogik".

Ich wende mich an Sie, weil ich im Rahmen meiner Bachelorthesis, die sich mit dem Thema Sicherheit und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen befasst, auf das Landesprogramm "Bildung und Gesundheit in NRW" gestoßen bin und sich für mich eine Frage auftat.

Sehe ich es richtig, dass in dem 6. Konzeptentwurf vom 11.11.2008 noch Kindertagesstätten Berücksichtigung fanden und im aktuell vorliegendem Konzeptentwurf ausschließlich Schulen berücksichtigt werden?

Und wenn ja, könnten Sie mir sagen, woran dies liegt?

Ich bedanke mich bereits jetzt sehr herzlich für Ihre Antwort!

Mit freundlichen Grüßen,
Petra Beckers

Anhang 3

Neuronale Grundlagen des Bindungsbedürfnisses

Was sich auf neurobiologischer Ebene während Interaktionsprozessen von Kindern und ihren Bezugspersonen ereignet, ist zum heutigen Zeitpunkt sehr gut erforscht (vgl. Grawe 2004, 196). In positiven Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind, beispielsweise beim Stillen oder bei erwünschtem Hautkontakt, wird das Hypophysenhinterlappenhormon *Oxytocin* im *Hypothalamus* (s. Abb. 22, **1**) des Zwischenhirns gebildet und über die Hirnanhangdrüse (*Hypophyse*) (s. Abb. 22, **2**) weiter in den Blutkreislauf geleitet (vgl. Trepel 2012, 196).

Oxytocin wirkt temperaturregulierend, angsthemmend, stressreduzierend und somit beruhigend auf den Säugling (vgl. Grossmann u.a. 2012, 105f.). Da Oxytocin ebenfalls im Gehirn der Bezugsperson freigesetzt wird, kommt es auch bei ihr zu den beschriebenen positiven Zuständen, was die Bindung fördert (vgl. Grawe 2004, 196).

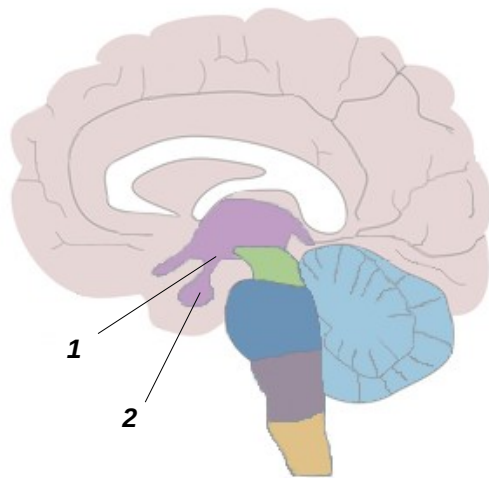


Abb. 22: Medialansicht des menschlichen Gehirns
1 Hypothalamus **2** Hypophyse
(vgl. Trepel 2012, 112)

Anhang 4

Bindungsmuster

sicheres Bindungsverhalten	Kinder mit <i>sicherem Bindungsverhalten</i> reagieren bei einer Trennung von der Bezugsperson mit Unwohlsein und Weinen und suchen nach dem Wiedererscheinen der Bezugsperson aktiv die körperliche Nähe zu ihr und lassen sich durch sie beruhigen.
unsichere Bindung mit vermeidendem Bindungsverhalten	Kinder mit einem <i>vermeidendem Bindungsverhalten</i> gelten als unsicher gebunden und zeigen bei der Trennung von der Bezugsperson keine Anzeichen von Unbehagen oder Beunruhigung. Auch die Wiederkehr der Mutter löst keine beobachtbare Emotionsreaktion aus, sondern Vermeidungsverhalten, wie beispielsweise Abwendung. Sie haben dem Anschein nach bereits oft erlebt, dass ihre gezeigten Bindungsverhaltensweisen von der Bezugsperson nicht erwidert wurden. Nun schützen sie sich vor weiteren Verletzungen, in dem sie die Interaktion vermeiden.
unsichere Bindung mit ambivalentem Bindungsverhalten	Entfernt sich die primäre Bezugsperson eines unsicher gebundenen Kindes mit <i>ambivalentem Bindungsverhalten</i> , so reagiert das Kind mit Weinen und sichtbarer Angst vor dem Alleingelassenwerden auf die Trennung. Bei der Wiederkehr der Person zeigt das Kind ambivalente Verhaltensweisen: zum einen lehnt es, aus Wut des Verlassenwerdens, einen erneuten Kontakt ab, um nicht abermals alleine sein zu müssen und zum anderen sucht es aktiv die Nähe, um sie nicht nochmals zu verlieren.
unsichere Bindung mit desorganisiertem/desorientiertem Bindungsverhalten	Kinder die Opfer von Missbrauch und/oder Misshandlungen durch die Bezugsperson sind, werden der Gruppe der unsicher gebundenen Kinder mit <i>desorganisiertem Bindungsverhalten</i> zugeordnet. Bei ihnen kommt es zu widersprüchlichen Verhaltensweisen. Wenn die Bezugsperson den Raum verlässt erstarren sie und wenn sie den Raum wieder betritt klammert sich das Kind an sie (vgl. Jungmann u.a. 2009, 29f.). „Diese Kinder haben die schreckliche Erfahrung gemacht, dass die Personen, die eigentlich für ihren Schutz zuständig sind, ihrerseits gefährlich und angstausslösend sind. Durch das klammernde Verhalten gewinnt das Kind möglicherweise den Eindruck von Kontrolle (Verstärkung), denn es kann Stimmungswechsel der Bezugsperson sofort bemerken und versuchen, sich darauf einzustellen.“ (Borg-Laufs 2006, 5).

Tabelle 4: Vier Bindungsmuster und ihre Erkennungsmerkmale (vgl. Grawe 2004, 194)

Anhang 5

Neuronale Grundlagen des Bewertungsprozesses von Herausforderungen in kontrollierbare und unkontrollierbare Situationen

Die Neurobiologie gibt Aufschluss über die sich im kindlichen Gehirn ereignenden Mechanismen während seines Explorationsverhaltens. Wenn das Individuum autonom Entscheidungen trifft, stößt es beim Explorieren auf für ihn noch unbekannte Situationen. Eine solche Situation wird vom Kind als „Herausforderung“ (Grawe 2004, 239) angesehen. Im kindlichen Gehirn löst die herausfordernde Situation eine „*unspezifische Erregung in weiten Teilen des assoziativen Cortex und des limbischen Systems*“ (Grawe 2004, 239)

aus. Bei dieser Erregung schütten Nervenzellen (*Neuronen*) das Stresshormon *Adrenalin* aus (vgl. Grawe 2004, 47). Das Adrenalin gelangt in das Mittelhirn zum *Locus Caeruleus* (s. Abb. 23, **1**), der Produktionsstätte für das Stresshormon *Noradrenalin* (vgl. Trepel 2011, 146). Über ein *noradrenerges System*, welches seinen Anfang in dem *Locus Caeruleus* nimmt, wird das gesamte Gehirn aktiviert. Die Herausforderung erregt also zunächst einmal lediglich die volle Aufmerksamkeit (Konzentration) des Kindes und löst seine Neugierde aus. Ob das Individuum motiviert ist, die Herausforderung einzugehen und Problemlösestrategien für die unbekannte Situation zu entwickeln, hängt u.a. davon ab, ob es die Situation als „*kontrollierbar*“ (Grawe 2004, 239) einstuft.

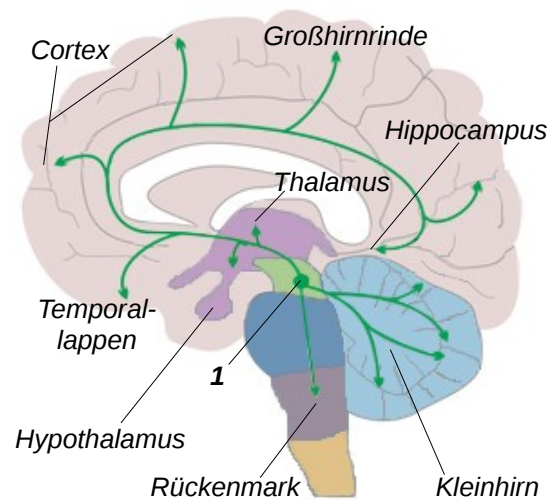


Abb. 23: Bahnen des noradrenergen Systems
1 Locus Caeruleus
 (vgl. Grawe 2004, 240)

Das Grundbedürfnis nach Kontrolle führt das Individuum dazu herauszufinden, ob es sich bei der Herausforderung um eine kontrollierbare Situation handelt. Es analysiert die Situation auf „*kompetenzbezogene Aspekte*“ (Krus 2004, 67). Die Situation wird zum einen als kontrollierbar eingestuft, wenn das Kind genau weiß, welche spezifische Anforderung hinter der Situation steckt. Eine eindeutige Aufgabenstellung ist in diesem Fall erkennbar und löst im günstigsten Fall Assoziationen beim Individuum, zu bereits bekannten Strukturen einer Herausforderungen, aus (vgl. dies. 2004, 67).

Zum anderen stuft das Kind die Situation als bewältigbar ein, wenn die eigenen Kompetenzen für die herausfordernde Situation als genügsam bewertet werden, so dass die Annahme vorherrscht, durch die eigenen Fähigkeiten die Situation bewerkstelligen zu können (s. auch hierzu Kap. 3.4.1). „*Diese Einschätzung der eigenen Kompetenzen erfolgt auf der Grundlage früherer positiver und negativer Erfahrungen in strukturgleichen Situationen, die im Gedächtnis abgespeichert sind und bei Bedarf abgerufen werden.*“ (Krus 2004, 67).

Auf der Grundlage seiner im Gedächtnis abgespeicherten Selbstwirksam-

keits- und Kausalitätserwartungen (Ursache-Wirkungs-Beziehung), die beide auf seiner autobiografischen Lerngeschichte beruhen, formt das Kind kontinuierlich Erwartungen über den Weitergang sowie Ausgang der Situation. „Solange die sensorischen Informationen mit diesen prospektiven Entwürfen übereinstimmen, (...) bleibt das Kontrollbedürfnis deaktiviert. Alles läuft glatt und bewegt sich im Erwartungsrahmen.“ (Grawe 2004, 237).

Kommt es im Explorationsprozess des Kindes zu einem überraschendem Moment, also zu einer Situation die das Gehirn in dieser Form nicht erwartet hätte, wird das Kontrollbedürfnis aktiviert. Das Kind sucht in diesem Moment nach einer Strategie, sich wieder in einen sicheren, kontrollierbaren Zustand zu manövrieren. Erneut wird Adrenalin ausgeschüttet, welches *adrenerge Rezeptoren* der Neuronen und Blutgefäße stimuliert. Diese produzieren Blutzucker (*Glucose*), wodurch sich Neuronen leicht miteinander verbinden können. Dies hat zur Folge, dass sich an den Schnittstellen der Neuronen *Synapsen* bahnen und neue „*neuronale Erregungsmuster*“⁴⁰ (Grawe 2004, 240) entstehen können (vgl. ders. 2004, 240f.).

Kann das Kind Verhaltensstrategien entwickeln, die ihn das Problem unter Kontrolle bringen lassen und sein Ziel, einen erfolgreichen Ausgang herbeizuführen und einen Misserfolg zu verhindern, erreichen, schütten Neuronen das Glückshormon *Dopamin* aus (vgl. ders. 2004, 237).

Erlebt das Kind diese Art von Herausforderung erneut, kann es auf die Erfahrung der neuronalen Erregungsmuster der Bewältigungsstrategie zurückgreifen und diese bei mehrmaliger Wiederholung sogar sofort abrufen. Dies geschieht dadurch, dass bei der Wiederholung des Verhaltens die Synapsen der verbundenen Neuronen erneut benötigt werden, sie sich durch die wiederholte Nutzung verstärken und zu festeren Strukturen der neuen neuronalen Verbindungen werden (vgl. Grawe 2004, 241). Herausfordernde Situationen stellen damit *Lernsituationen*⁴¹ für das Kind dar, da dadurch neuronale Erregungsmuster gebahnt und Bewältigungsstrategien geübt

40 Unter neuronalen Erregungsmustern werden die einer Lösungsstrategie zu Grunde liegenden im Gehirn verbundenen Neuronenverbindungen verstanden (vgl. Grawe 2004, 240).

41 Unter Lernen wird in der Entwicklungspsychologie der aktive und kontinuierliche Aneignungsprozess von verhaltensrelevanten Fertigkeiten durch Übung verstanden. Dabei ist wichtig, dass der Lernstoff in Beziehung zu bereits Bekanntem gesetzt wird (vgl. Lindenberger u.a. 2012, 134).

werden (vgl. Grawe 2004, 241). Das Gelernte gehört dann „*schließlich zum festen Repertoire des Individuums*“ (Grawe 2004, 241) und die Herausforderung löst künftig keine Stressreaktion im Gehirn mehr aus.

Kann das Kind in einer Situation keine Handlungsstrategie entwickeln und gestaltet sie sich als unbewältigt- und unkontrollierbar, wird die „*Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrindenachse (HHNA)*“ aktiviert (Grawe 2004, 240), was eine Produktion des Stresshormons Cortisol bewirkt. Bewertet das Kind auf der Grundlage seiner bereits gemachten Erfahrung eine andere Situation als nicht bewältigbar, kommt es zu einem „*Schutzmechanismus*“ (Grawe 2004, 279) und das Kind wendet „*Vermeidungsschemata*“ (Grawe 2004, 189) an und wird sich, wenn dies möglich ist, von der Herausforderung entfernen. Unkontrollierbare Situationen sind demnach auch Lernsituationen, die eben das Abspeichern von Vermeidungsstrategien begünstigen.

Anhang 6

Unterscheidung der Begriffe Risiko und Wagnis

In der Literatur wird häufig im Zusammenhang mit dem intrinsisch motivierten Aufsuchen von Herausforderungen der Kinder der Terminus des „Risiko“ verwendet. Risiko ist ein Begriff, der im Sprachgebrauch meist mit negativen Assoziationen einhergeht, wie beispielsweise ein Vorhaben, welches einen ungünstigen Ausgang nehmen kann oder eine Unternehmung, bei deren Vollendung Nachteile nicht auszuschließen sind (vgl. Richard-Elsner 2014, 130). Die Definition des Risikobegriffs des Dudens bestätigt sein negativ gefärbtes Bild: „*Risiko: möglicher negativer Ausgang bei einer Unternehmung, mit dem Nachteile, Verlust, Schäden verbunden sind*“ (Dudenredaktion 2015c, o.S.). Die Sicherheit, die bereits zu Beginn des dritten Kapitels als „sorgloser Zustand“ definiert wurde, stellt damit das Antonym des Begriffs Risiko dar: Bei *sicheren* Situationen ist der Handlungsausgang vorhersagbar, was zu Sorglosigkeit führt. Ein *riskantes* Vorhaben hingegen verweist stets auf die Sorge eines wahrscheinlich eintretenden Schadensfalls (vgl. Erdmann 1990, 110).

Ebenso ist häufig vom Begriff des „Wagnisses“ in Schriften der Sicherheitsvorsorgearbeit zu lesen, wie beispielsweise bei Eisenbarth und Wolf: „*In*

speziellen Bewegungsstunden können wir Kindern Wagniserfahrungen ermöglichen, ohne eine wirkliche Gefährdung einzugehen.“ (Eisenbarth u.a. 2011, 25).

Im pädagogischen Kontext eine Differenzierung der Begriffe Wagnis und Risiko vorzunehmen, hielt bereits der Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow im Jahr 1959 für sinnvoll und unternahm in seiner Schrift „Existenz-Philosophie und Pädagogik“ den Versuch, die beiden Begriffe von einander abzugrenzen. Bollnow unterschied sie dahingehend, dass das Eingehen eines Risikos immer das Riskieren einer *Sache* sei *„Ich riskiere immer etwas“* (Bollnow 1959, 136) und dass beim Wagnis die Person die *sich wagt* in den Vordergrund der Betrachtung rücke: *„Ich wage im letzten mich“* (ebd.). *Wage sich ein Kind in einer Situation, so setze es sich immer mit seiner ganzen Person ein, versuche die herausfordernde Situation aktiv unter Kontrolle zu bekommen und handle damit verantwortungsbewusst (vgl. ders., 137).* Eine Verantwortungsübernahme sei beim Risiko hingegen nicht gegeben, da das Kind beim Einlassen auf ein Risiko passiv bleibe, seine Kontrolle und die Verantwortung aus der Hand gebe und auf den Ausgang der Situation keinen Einfluss habe, sie dem Zufall überlasse. Demzufolge sei es unverantwortlich, sich auf ein Risiko zu stürzen, welchem man sich entziehen könne (vgl. ebd.). *„Das vermeidbare Risiko einzugehen [...] ist Leichtsinn, und dieser wird sträflich, wo es nicht mehr um äußere Glücksumstände, sondern um Tieferes geht. Wer sein Leben riskiert, handelt unverantwortlich, denn das Leben ist nichts, bei dem man es „auf gut Glück“ ankommen lassen könnte. Das Risiko bezieht sich stets auf eine verfügbare Sache. Das Leben zu riskieren, würde also bedeuten, das Leben zu einer solchen „Sache“ zu degradieren, über die man beliebig verfügen könnte. Man kann durchaus sein Leben für etwas einsetzen, aber das ist ganz etwas anderes als ein Risiko eingehen, da nehme ich um einer tieferen Verantwortung willen die Gefahr bewußt auf mich. Das ist dem Eingehen eines Risikos gegenüber ein echtes Wagnis.“* (Bollnow 1959, 137).

Auch die Sportwissenschaftler Prof. Dr. Eckert Balz und Prof. Dr. Peter Neumann weisen in ihren Schriften daraufhin, dass es sich bei einer herausfordernden Situation, die ein Individuum eingeht, um ein Wagnis handle und nicht um ein Risiko, da das Individuum aus seinem Verantwortungsge-

fühl heraus sich selbst gegenüber versuche, die Situation zu kontrollieren und sie zu einem positiven Handlungsausgang zu führen: „Von einem Wagnis ist dann die Rede, wenn ein Handelnder sich in selbstgefährdende Situationen begibt und ihn die daraus resultierenden Folgen als Person betreffen: Ich bin es, der sich [...] wagt. Nur ich selber nehme den Reiz möglicher Gefahren als Herausforderung an und versuche, die Situation aktiv zu kontrollieren.“ (Balz u.a. 1994, 50). Ein Risiko hingegen befände sich im Bereich des Unkontrollierbaren, dem das Kind machtlos ausgeliefert sei (vgl. ebd.).

Diese Differenzierung der Begriffe Wagnis und Risiko verhilft zu einer Darstellung der didaktischen Begründung für das Zulassen von kontrollierbaren Herausforderungen in der Sicherheitsvorsorgearbeit der Kindheitspädagogik (s. Abb. 6 auf Seite 21).

Anhang 7

Empirische Untersuchungen zu anregender Umgebung im Zusammenhang mit Kinderunfällen

Die Weltgesundheitsorganisation 2011 publizierte in ihrer Resolution, dass Unfälle die häufigste Todesursache bei Kindern darstellt (vgl. WHO 2011, 1). Für eine fundierte Sicherheitsvorsorgearbeit rücken nun folgend Unfallursachen und Faktoren die Unfälle begünstigen in den Blickpunkt.

Bei der Analyse von Kinderunfällen in deutschen Kindertageseinrichtungen kamen die Doktoren Sigrid Dordel (Deutsche Sporthochschule Köln) und Torsten Kunz (Unfallkasse Hessen) im Jahr 2005 zu signifikanten Ergebnissen (vgl. Dordel u.a. 2005, 25ff.). Sie fassen zusammen, dass

- Jungen doppelt so häufig wie Mädchen Beteiligte eines Unfalls sind
- die Drei- und Sechsjährigen häufiger Unfälle erleiden als vier- und fünfjährige Kinder
- ein „typischer“ Kinderunfall der Sturzunfall ist, und mit 70% die häufigste Unfallart darstellt
- das Außengelände der häufigste Unfallort ist (39%), hingegen der Turnraum lediglich 6% aller Unfälle in der Kita zu verzeichnen hat
- die meisten Unfälle im Kita-Alltag zwischen 11:30 Uhr und 12:00 Uhr auf dem Kindergarten-Außengelände geschehen.

Das große Unfallvorkommen vor dem Mittagessen erklären Dordel und Kunz damit, dass sich durch „*das relativ ruhige Spiel in der Gruppe bei den Kindern viel Bewegungsdrang „aufgestaut“ [hat], der sich dann in der Phase des Spiels auf dem Außengelände am späten Vormittag „entlädt“.*“ (Dordel u.a. 2005, 26).

Dass es einen Zusammenhang zwischen den Kinderunfällen und den motorischen und sensorischen Fähigkeiten der Kinder gibt sehen Dordel und Kunz eindeutig als gegeben an (vgl. dies. 2005, 38). „*Wie bereits erwähnt, ist der häufigste Kindergartenunfall ein Sturz zu Boden oder an Gegenstände, bei dem das Kind entweder mit dem Kopf aufprallt oder sich an den Handgelenken verletzt. Gründe für einen derartigen Unfallablauf können zum einen in der erhöhten Sturzanfälligkeit der Kinder liegen (durch ein zu geringes Anheben der Füße beim Laufen oder durch den entwicklungsbedingt hohen Körperschwerpunkt). Zum anderen fehlt den Kindern offenbar die Fähigkeit, sich bei Stürzen adäquat abzufangen. Gründe hierfür könnten in einer geringen Reaktionsfähigkeit (dadurch Hände zu langsam vor dem Körper), an einer schlechten Koordination der Körperteile oder an zu geringer Kraft (kann Dynamik des Sturzes nicht abfangen) liegen.*“ (Dordel u.a. 2005, 29).

Dordel sieht trotz empirischer Erhebungen, die herausfanden dass motorisch leistungsstärkere Kinder mehr Unfälle erleiden, eine Bewegungsförderung von motorisch Schwächeren als notwendig an: „*Da es wegen der erheblichen gesundheitlichen Gefährdung durch Bewegungsmangel insbesondere bei Kindern nicht anzustreben ist, sich möglichst wenig zu bewegen, um sich damit möglichst selten, möglichst geringen Risiken auszusetzen, ist eine motorische Förderung gerade der Leistungsschwächeren notwendig*“ (vgl. Dordel 2005, 18). Die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen sieht darüber hinaus auch *wagnisreiche, herausfordernde* Bewegungsangebote und -möglichkeiten für alle Kinder als wichtig an, da sie zum einen Bewegungsdefiziten, mangelnden Körperreaktions- und Koordinationsfähigkeiten vorbeugen und zum anderen langfristig zur Sicherheit der Kinder beitragen (vgl. Haug-Schnabel 2010, 16). „*Ein hoher Spielwert – wenige und einfache Regeln und eine anregende, mitunter herausfordernde Umgebung – trägt [...] zu sicherheitsförderndem Verhalten der Kinder bei.*“ (Bregy u.a. 2011,

22). Eine zu eingeschränkte und nicht herausfordernde Spielumgebung führe sogar dazu, dass es bei den Individuen zu Langeweile kommt und sie die Spielgeräte gefährlich zweckentfremden, was eine Unfallgefahr berge, wie Prof. Dr. Anita C. Bundy des Department of Occupational Therapy in Colorado bei einer Untersuchung von Spiel- und Wagnisverhalten auf Schulhöfen herausfand. *„If children perceive a school ground to be insufficiently challenging or boring, they may compensate by engaging in activities that increase excitement and, inadvertently, their exposure to serious risk [..]. This compensation might take various forms: using play equipment in unintended and dangerous ways, bullying, or risk taking in truly dangerous places“* (Bundy u.a. 2009, 35). Das Risiko stellt also dar, dass es kein Risiko mehr gibt (Bundy u.a. 2009). Zu langweiliges Spielmaterial macht, dass sich Kinder nicht mehr konzentrieren weil es Routine wird – es kommt erst recht zu Unfällen. *„Bei einem hohen Spielwert können sie sich eher in eine Tätigkeit vertiefen, sich konzentrieren und selber entfalten.“* (Bregy u.a. 2011, 22). Bundy sieht echte Herausforderungen und Ernstsituationen als effektive Lehrmeister für Kinder und ihr Risikoverhalten. Denn nur durch das direkte Wahrnehmen der Konsequenzen des eigenen Verhaltens und der eigenen Entscheidungen kann gelernt werden: *„Furthermore, when children sustain (or witness) minor injuries, they gain direct experience of the consequences of actions and choices“* (Bundy u.a. 2009, 35).

Eine Studie des englischen Risikoforschers Prof. Dr. David J. Ball bestätigt die These, dass Kinder in „Ernst“-Situationen lernen sollten. Er fand heraus, dass es bei Spielplätzen die mit stoßdämpfendem Fallschutz ausgestattet sind, zu mehr Unfällen kommt. Eine mögliche Ursache sieht die Forschergruppe um Ball darin, dass sich Kinder unachtsamer und risikoreicher beim Klettern in der Höhe verhalten, da ihnen der weiche Untergrund Sicherheit vortäuscht, der ihnen die Eigenverantwortung und das achtsame Verhalten nimmt. *„[C]hildren may have changed their behaviour e.g. taking less care and therefore more falling and jumping off if the risk of injury on landing is perceived to be lower than it actually is“* (Ball 2002, 95).

Dr. Martin Vetter, Ulrich Kuhnen und Rudolf Lensing-Conrady führten in den Jahren 2001 bis 2003 eine Risikostudie in Bonn durch, in der die präventive Substanz gezielter Psychomotorikangebote im Hinblick auf das Unfallrisiko

und die Ausbildung von Risikokompetenz von Kindern untersucht wurde (vgl. Kuhnen u.a. 2008, 54). Zu dessen Überprüfung fand in 15 Bonner Kindertageseinrichtungen ein eigens für die Studie erarbeitetes psychomotorisches Förderkonzept Einsatz. Dass eine psychomotorische Förderung den Anstieg von Risikokompetenz und eine Reduzierung von Unfällen und Verletzungen in Bewegung bewirkt, konnte nicht signifikant nachgewiesen werden, da sich sowohl in der Interventionsgruppe mit dem Förderkonzept als auch in der Kontrollgruppe weniger Unfälle ereigneten. Dordel schlussfolgert daraus, dass *„Ankündigung und Durchführung der Studie [...] offensichtlich bei allen Beteiligten – den Erzieherinnen, aber wohl auch den Eltern – zu einer gesteigerten Sensibilität gegenüber dem Themenkreis Bewegung und Verletzungs-/Unfallrisiko [führt], auch ohne das die eigenen Kinder an der Intervention teilnehmen.“* (Dordel 2005, 18).

Anhang 8

Neuronale Grundlagen des Bewertungsprozesses von Herausforderungen in lusterzeugende oder unlusterzeugende Situationen

Der sich im Großhirn befindende *Nucleus accumbens* (s. Abb. 24, **1**) übernimmt eine wichtige Aufgabe des Motivationsystems: Er trifft die Entscheidung darüber, ob eine Verhaltensantwort des Individuums, auf einen von der Umwelt ausgehenden Reiz, annähernd oder vermeidend ausfällt (vgl. Grawe 2004, 290f.).

Abbildung 24 zeigt den Sitz

des *Nucleus accumbens* im menschlichen Gehirn und seine räumliche Nähe zu den Bestandteilen des limbischen Systems. Das limbische System stellt, vereinfacht gesprochen, den Entstehungsort von Emotionen, Affekten, Trieben und intellektuellen Leistungen, wie z.B. der Gedächtnis- und Orientierungsleistung, dar (vgl. Trapel 2012, 219). Der *Nucleus accumbens* befin-

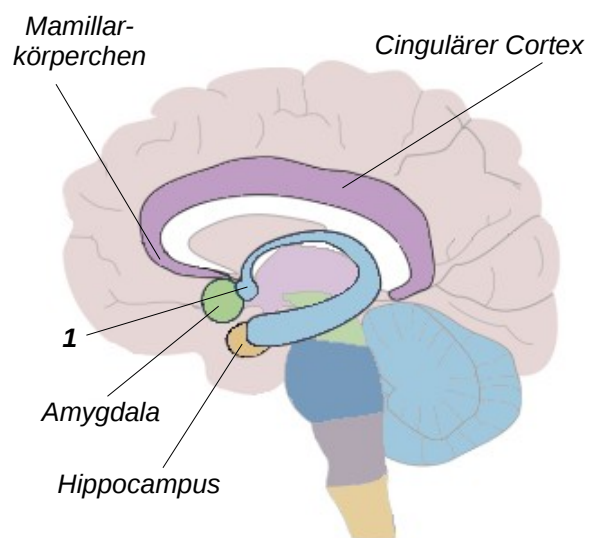


Abb. 24: Die wichtigsten Komponenten des limbischen Systems (vgl. Trepel 2012, 214)
1 Nucleus accumbens

det sich nicht lediglich in der Nähe des limbischen Systems, sondern ist er überdies mit dessen Bestandteilen verknüpft. Das hat zur Auswirkung, dass er Zugriff auf die Inhalte des emotionalen Gedächtnisses (*Amygdala*) und des Ortsgedächtnisses (*Hippocampus*) hat (vgl. Grawe 2004, 290). Diese Gedächtnisinhalte der Bestandteile des limbischen Systems, welche aus den gemachten Erfahrungen des Individuums resultieren, fließen in den unbewusst ablaufenden Bewertungsprozess des Nucleus accumbens mit ein (vgl. Grawe 2004, 219). Die aktuelle emotionale Befindlichkeit des Individuums wird mit ausgewertet und ist ferner beeinflussender Bestandteil der Verhaltensentscheidungen des Nucleus accumbens (vgl. ders. 2004, 262). Damit eine Situation vom Individuum als anregend erlebt wird, muss die Situation eine subjektive Bedeutung für das Kind aufweisen (vgl. Krus 2004, 66). Dabei analysiert das Individuum die Anforderung auf „*bedürfnis[...]bezogene Aspekte*“ (Krus 2004, 66) hin, die sich an seinen aktuellen Bedürfnissen orientieren. Dieser Bewertungsprozess entscheidet darüber, ob sich das Kind intrinsisch motiviert auf die Umgebung einlässt (Annäherung) und in ihr exploriert oder sich von dieser abwendet (Vermeidung) und zum Beispiel Schutz sucht. Die Faktoren, nach denen das Individuum die herausfordernde Situation bewertet, unterliegen seinem Grundbedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung. Das Individuum analysiert unbewusst, ob durch die Anforderung Veränderungen in den Bereichen *Soziale Interaktion*, *Person – Umwelt Interaktion*, *Person – Selbst Interaktion* und *Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper* resultieren (s. Tab. 5).

Interaktionsbereiche	Beziehungsänderungen	
	erwünscht	unerwünscht
Soziale Interaktion	Verbesserung der sozialen Beziehungen	Verschlechterung der sozialen Beziehungen
Person – Umwelt Interaktion	Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten	Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten
Person – Selbst Interaktion	Erhöhung des Selbstwertgefühls	Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls
Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper	Verbesserung des Körpergefühls	Verschlechterung des Körpergefühls

Tabelle 5: Interaktionsbereiche von Kompetenzmotiven (Schulz 1987, 84 zitiert nach Krus 2004, 67)

Werden die Veränderungen als erwünscht angesehen, weil sie die Bedürfnisse befriedigen (Lustgewinn), kommt es zu einer Dopaminausschüttung, was das Individuum als Belohnung erlebt. *„Das Dopamin versetzt in einen Zustand von Motiviertheit, er richtet die psychische Aktivität annähernd oder vermeidend aus. (...) Wenn ein motivationales Ziel aktiviert ist, ist immer auch das Dopaminsystem aktiviert.“* (Grawe 2004, 299).

Wenn eine Situation beispielsweise einen selbstwertsteigernden Charakter aufweist und sich das Individuum eine Erweiterung seiner eigenen Fähigkeiten erhofft, löst sie eine Handlungsmotivation aus. *„Schließlich gehört zu den geistigen Genüssen die Freude an eigenen Kompetenzen. Man muss nicht unbedingt ein Virtuose sein, um Freude an einer eigenen Fähigkeit haben zu können. Es reicht schon, etwas besser zu können als zuvor oder das Gefühl zu haben, dass man etwas wirklich gut kann. Was man gut kann, tut man im Allgemeinen gern. Man ist intrinsisch motiviert es zu tun.“* (Grawe 2004, 264). Auf der Interaktionsebene „Person – Umwelt Interaktion“ (s. Tabelle 5) geht damit eine Erhöhung des Selbstwertgefühls einher.

Die Befürchtung unerwünschter Veränderungen haben hingegen Unlustgefühle zur Folge, was Vermeidungsverhalten auslöst. Zum Beispiel würde ein Kind, welches unter Höhenangst leidet, einen Turm meiden, weil es weiß, dass sich beim Erklimmen ein Schwindelgefühl und Unwohlsein einstellt. Auf der Interaktionsebene „Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper“ kommt es beim Kind zur „Verschlechterung des Körpergefühls“ (s. Tab. 5). Dopamin wird frei gesetzt, um das Vermeidungsverhalten zu verstärken. Das Individuum nutzt in diesem Moment die Gelegenheit die unlustzerzeugende Situation zu verlassen oder gar nicht erst einzugehen (vgl. Grawe 2004, 291).

Durch das ausgeschüttete Dopamin wird neben der Motivation, sich auf eine Situation einzulassen oder diese zu vermeiden, auch eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen, dass das Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten gespeichert und damit *gelernt* wird: Dopamin steigert die Übertragungsbereitschaft der Synapsen und verstärkt ihre Strukturen (vgl. Grawe 2004, 290). Das Dopamin wird immer dann freigesetzt, wenn Belohnungen (Lustgefühle) zu erwarten sind oder unangenehme Folgen (Unlustgefühle) vermieden werden können. D.h. ein Verhalten wird verstärkt, wenn sich er-

wünschte Beziehungsänderungen einstellen oder sich unerwünschte Änderungen in Interaktionsbereichen (s. Tabelle 5) vermeiden lassen. Dass auch das vermeidend ausgerichtete Verhalten gelernt wird liegt darin begründet, dass das selbstwirksame Abwenden der befürchteten Auswirkung als Belohnung erlebt wird. Beim Lernen eines Verhaltens, das einen angenehmen Reiz auslöst (positive Verstärkung) oder einen unangenehmen verhindert oder beendet (negative Verstärkung), handelt es sich um den Prozess des Lernens durch operante Konditionierung (vgl. Berk 2011, 176). In dem oben genannten Mutprobenbeispiel würde sich durch das Belohnungssystem demzufolge, wenn sich die Erwartung bewahrheitete, dass nach erfolgreicher Bewältigung einer Mutprobe eine Aufnahme in eine soziale Gruppe folgt, ein riskantes Verhalten verstärken (vgl. Grawe 2004, 299).

Ebenfalls kommt es zur Dopaminausschüttung und zum Lernen eines neuen Verhaltens, wenn eine Situation, deren Ausgang zuvor negativ eingeschätzt wurde, wider Erwartend einen positiven Ausgang nimmt (vgl. ders. 2004, 237). Dass Dopamin den Lernprozess unterstützt ist hierbei sehr förderlich, da die neuen Erfahrungen in vorhandene kognitive Schemata integriert (Assimilation) und vorhandene Verhaltensmuster modifiziert werden (Akkomodation).

Anhang 9

Subjektive Bewertung einer Situation

Reize und Herausforderungen werden von Individuen unterschiedlich bewertet (vgl. Grawe 2004, 262). Die Verfasserin trägt folgend vier Faktoren zusammen, um diese subjektive Bewertung einer Situation zu erklären (s. Abb. 25).



Abbildung 25: Faktoren, die eine subjektive Bewertung von Situationen erklären

Erlebte ein Kind eine Herausforderung als unbewältigbar und kam es zur Ausschüttung von Cortisol, wird es in der Amygdala Angstgefühle abgespeichert haben, die nun in einer ähnlichen Situation den Entscheidungsprozess des Nucleus accumbens (s. Anhang 8) beeinflussen, was das Verhalten vermeidend ausrichten wird. Ein anderes Individuum allerdings, welches die Situation für sich kontrollierbar erlebte, wird sich nicht von ihr abwenden, zumindest nicht weil sie Angst vor Misserfolg bei ihm auslöst. Diese unterschiedlichen *Vorerfahrungen* der Individuen prägen die Bewertung der herausfordernden Situation, die aus diesem Grund unterschiedlich ausfallen wird.

Auch die *kompetenzbezogene Situationsbewertung* führt zu einer unterschiedlichen Bewertungen derselben Situation. Die eine Person hält die Situation für eine Herausforderung, da sie diese, durch zum Beispiel zu wenig Übung, als für sich noch nicht bewältigbar einstuft. Der Anderen ist die Situation bereits zu anspruchslos und zu langweilig. Ihre Erwartungen werden durch die Situation stets erfüllt und sie benötigt neue Reize, die ihre Kompetenzen herausfordern und damit ihre Neugierde wecken (vgl. Grawe 2004, 264). Wird die Situation leicht verändert und ihr herausfordernder Charakter tritt mehr in den Vordergrund, so wird sie vom geübten Individuum wieder als lust- und spannungsvoll erlebt (vgl. ebd.).

Einen dritten Faktor stellt die aktuelle emotionale Befindlichkeit dar: Gehen der Situation positive Emotionen durch entsprechend angenehme Reize voraus, wird durch eine Vorbahnung das Annäherungssystem aktiviert (vgl. ders. 2004, 266). Wenn ein Kind jedoch kurz vor der Situation zum Beispiel einen Misserfolg einer Herausforderung bei einem Freund beobachtete, wird seine emotionale Befindlichkeit, die aus der Beobachtung resultiert, das Vermeidungssystem aktivieren. „[I]mmer führt ein emotional negativer Vordergrund zu einer stärkeren Schreck- oder Schutzreaktion, während ein positiver Vordergrund die Aktivierung des Vermeidungssystem abschwächt“ (ebd.). Der Einfluss, den emotionale Vorbahnungen auf die Verhaltensantwort nehmen, wird als „*motivationale priming*“ (ebd.) bezeichnet. Das verhaltensbeeinflussende motivationale priming gilt damit ferner als Begründung für die unterschiedliche Wahrnehmung von ein und derselben Situation durch Individuen.

Da jeder Mensch individuelle Ziele in den Interaktionsbereichen verfolgt und damit unterschiedliche Bedürfnisse befriedigt, ist die *bedürfnisbezogene Situationsbewertung* ein vierter Faktor zur Begründung einer abweichenden Wahrnehmung von Situationen. Für den einen ist es wichtig, durch das Eingehen der Situation die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Für den anderen steht bspw. hingegen die Befriedigung des Bindungsbedürfnisses eher im Vordergrund, was mit dem Wunsch nach einer Verbesserung der sozialen Beziehungen einhergeht und sein motivationales Handeln entsprechend ausrichtet. Die Bewertung der gleichen Situation fällt dann auch unter Einfluss dieses Faktors durch zwei Individuen unterschiedlich aus.

Anhang 10

social referencing

Befindet sich das Kleinkind bspw. vor einer Herausforderung und kann den Ausgang dieser nicht vorhersehen, wird es sich über Blickkontakt zu seiner Bezugsperson stets vergewissern, ob es die noch nicht einschätzbare Situation eingehen oder sich lieber von dieser abwenden soll. Sehr kompetent schätzt es dabei die Mimik der erwachsenen Person ein und deutet ein Stirnrunzeln, heraufgezogene Augenbrauen, große Augen der Bezugsperson und Luft durch die Zähne ziehen als Signal, die Situation aufzugeben. Ebenso versteht es unter dem Nicken des Erwachsenen, welches mit einem ermutigendem Lächeln einhergeht, dass es sich weiter an die Situation heranwagen kann und keine Gefahr droht. *„Es richtet sich also in seiner Antwort nach dem mütterlichen Affekt und betrachtet ihn als Information über etwas Drittes [...], auf das sich beide beziehen.“* (Dornes 2009, 78). Die Bezugsperson reguliert in diesem Moment die Situation für das Kind und bestimmt, allein durch ihre Mimik, das Verhalten des Kindes in der Situation mit, da das Individuum ihrem Urteil vertraut. Dieses *„Rückversicherungsverhalten“* (Ahnert u.a. 2013, 114) wird als *„social referencing“* (Dornes 2009, 78) bezeichnet. Das Phänomen des social referencing tritt ab dem ca. achten Lebensmonat auf (vgl. ebd.).

Anhang 11

Ich-Bewusstseinsentwicklung durch die intermodale Wahrnehmung

Ehe ein Kind Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten entwickeln kann, muss es eine Bewusstheit darüber erlangen, dass es ein sich von anderen Menschen und seiner Umgebung unterscheidendes, eigenständiges Individuum ist und über individuelle Fähigkeiten verfügt. *„Die kognitive Differenzierung zwischen einem „Ich“ und einem „Nicht-Ich“ ermöglicht erst die Einordnung und Bewertung personenbezogener Erfahrungen“* (Krus 2004, 26). Ein Mensch wird nicht mit einem „Ich-Bewusstsein“ (Berk 2011, 274) geboren. Vielmehr entwickelt sich das Ich-Bewusstsein ab der Geburt durch die Fähigkeit der intermodalen Wahrnehmung (vgl. dies. 2011, 275).

Ein Säugling nimmt über seine Sinne Reize der Umgebung auf und verarbeitet diese intermodal, d.h. das kindliche Gehirn führt gleichzeitig auftretende Informationen der verschiedenen Sinnesorgane zusammen (vgl. Berk 2011, 193). So verarbeitet er beispielsweise die visuellen Eindrücke eines Objektes, die er über den Sehsinn wahrnimmt, gleichzeitig mit den parallel auftretenden taktilen Reizen, die von der Oberflächenstruktur des selben Objekts ausgehen, deren Informationen er sich über seine Haut einholt.

Auf neurobiologischer Ebene binden sich bei der intermodalen Wahrnehmung die gleichzeitig aktivierten Nervenzellen, die den jeweiligen Sinnesorganen zu Grunde liegen, zu *„neuronalen Erregungsmustern“* (Grawe 2004, 63) zusammen und ermöglichen damit eine *„Wahrnehmungseinheit“* (Grawe 2004, 67).

Der Säugling lernt während der intermodalen Wahrnehmungsverarbeitung die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sinneseindrücken kennen. In dieser Zeit erlangt das Individuum ein immenses *„intermodales Wissen“* (Berk 2011, 192) über die Zusammenhänge von Geräuschen, Bildern, Berührungen, Gerüchen usw. Zu diesem Wissen zählen auch die den eigenen Körper betreffenden Wahrnehmungen. Über die propriozeptiven und kinästhetischen Rückmeldungen seines Körpers bildet das kindliche Gehirn mit zunehmender Gehirnleistung das Ich-Bewusstsein aus: Das Kind erfährt sich als *„eine von der Außenwelt abgehobene Entität“* (Krus 2004, 26). *„Wenn der Säugling seine eigene Berührung fühlt, die Bewegung seiner Glieder sieht und spürt sowie das eigene Schreien fühlt und hört, erlebt er*

intermodale Übereinstimmungen, die den eigenen Körper von anderen Körpern und Gegenständen in seiner Umgebung unterscheiden.“ (Berk 2011, 275). Bei der Ausbildung des Ich-Bewusstseins handelt es sich um einen konstruktivistischen Prozess, da sich das Kind auf der Grundlage seiner handelnden Auseinandersetzung mit sich selber und den dabei bewusst erlebten sensumotorischen Erfahrungen, zunehmend ein Bild von der eigenen Person mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten kreiert (vgl. Krus 2004, 26).

Bis zum zweiten Lebensjahr differenziert sich die Wahrnehmung des Individuums zusehends aus.

Das Gehirn des Individuums organisiert und ordnet⁴² die von der Umgebung ausgehenden Reize, um eine Überforderung durch deren Komplexität zu vermeiden (vgl. Berk 2011, 193). Dabei konstruiert das kindliche Gehirn die gleichzeitig auftretenden Sinneseindrücke zu kognitiven Strukturen, die Piaget als *Schema* betitelte. Neue Erfahrungen werden dabei in einem Anpassungsprozess mit bereits vorhandenen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt, sodass von den gleichbleibenden (invarianten) Gegebenheiten der eigenen und anderer Personen, der Objekte und einzelner Handlungen entsprechende Schemata klassifiziert werden. Die Schemata sind adaptiv, d.h. dass sie durch wieder neue Erfahrungen modifiziert werden (vgl. Lindenberger u.a. 2012, 387).

Dass das Individuum neue Erfahrungen mit bereits gewonnenen Erkenntnissen abgleicht, zeigt, dass das Kurz- sowie Langzeitgedächtnis bereits im Säuglingsalter funktionstüchtig ist, was ebenso die im ersten Lebensjahr zu verzeichnenden raschen Fortschritte der Kognition erklärt. Sich an Objekte oder Ereignisse selbständig aktiv zu erinnern (Rekognition), gelingt dem Säugling allerdings nur durch Wahrnehmungsstützen (vgl. dies. 2012, 174).

42 Die Erkenntnis über die Organisation der Sinnesreize durch die aktive Handlung des Individuum in seiner Umgebung, stammt von dem Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980), der als der Vater des Konstruktivismus gilt, da er das Kind als erstes als „*sich entwickelndes Individuum, welches aktiv und selbstgesteuert die Umwelt sich denkend einverleibt*“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 314) betrachtete und den zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierenden Behaviorismus und die damit einhergehende Vorstellung, dass durch Konditionierung das Verhalten grundsätzlich „trainiert“ würde, ablöste. Er erforschte sehr umfangreich und differenziert die menschliche kognitive Entwicklung sowie die kindliche Intelligenz und schaffte damit eine einmalige Basis für weiterführende Forschungen und Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit (vgl. dies. 2014, 313f.).

Der Psychologe Jerome Bruner (*1915) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „enaktive[n] Phase“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 332) der psychischen Reproduktion, also das an das konkrete Anschauungsobjekt gebundene Denken in Bildern. Das bewusste bildliche in Erinnerung Rufen von Reizen ohne das konkrete Anschauungsobjekt, ist erst um den 12. Lebensmonat herum möglich und stellt im psychischen Repräsentationsmodi nach Bruner die „ikonische Phase“ (ebd.) dar. Wenn das Kind um den etwa 18. Lebensmonat herum erkennt, dass die Dinge seiner Umwelt einen Namen tragen, die es zunehmend verbalisieren kann, wird es des von Wahrnehmungsstützen losgelösten Denkens in Worten mächtig, was die „symbolische Phase“ (Büchin-Wilhelm u.a. 2014, 332) einleitet. Alle drei kognitiven Repräsentationsformen bleiben dem Menschen erhalten, wobei das symbolische Denken prävaliert (vgl. ebd.). In der ikonischen Repräsentationsphase kommt es dann zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat zur Selbsterkennung, dem „Erkennen der eigenen Person als körperlich eigenständiges Wesen“ (Berk 2011, 275). Um die Selbsterkennung eines Kleinkindes nachzuweisen, findet das Spiegelexperiment Einsatz, bei dem einem Kind unwissentlich eine farbige Markierung im Gesicht aufgetragen und das Kind im Folgenden vor einem Spiegel platziert wird. Die Reaktion des Kindes auf sein bunt markiertes Gesicht gibt Aufschlüsse über seine Fähigkeit der Selbsterkennung: Diskriminiert das Kind die Markierung im Spiegel und versucht diese im eigenen Gesicht von Nase, Stirn o.ä. zu entfernen, gilt dies als Nachweis dafür, dass sich das Kind seiner Selbst bewusst ist. Kinder, die auf die markierte Stelle nicht reagieren oder beginnen den Spiegel zu berühren und die markierte Stelle so zu behandeln, als gehöre sie nicht zu ihrem Körper, haben dieses Bewusstsein noch nicht erlangt. Den Spiegetest bestehen Kinder mit ca. 18. Monaten (vgl. ebd.).

Sobald ein Kind sich in der nach Erikson benannten Phase der Autonomie gegen Scham und Zweifel (s. Kap. 3.2) selbst erkennt, ist es bestrebt ein Bild von sich selber als eigenständige Persönlichkeit mit individuellen Fähigkeiten zu erlangen. Dafür will es neue Aufgaben bewältigen und dabei mehr und mehr über sich herausfinden. Erikson nannte die sich nun anschließende Phase, der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt zum Aufbau eines Selbstbilds, „Initiative gegen Schuldgefühle“ (Erikson 1973, 87).

Anhang 12

Folgen des Selbstwerts auf die Kausalattribution

Je mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen das Kind im Laufe seiner Entwicklung sammelt, desto mehr erfährt es sich mit seinen eigenen Fähigkeiten als Verursacher von Handlungsergebnissen (vgl. Fischer 2009, 89). Die aus Handlungseffekten resultierenden Informationen werden mit zunehmendem Alter vom Kind interpretiert, um das eigene Selbstbild zu festigen. Physikalische Prinzipien müssen in der Phase der Initiative erst durch häufiges Wiederholen und Ausprobieren (kennen)gelernt werden, damit die Ursachenzuschreibung (Kausalattribution) auf die eigenen Fähigkeiten zurück geführt wird. Denn besonders für diese Dinge, die sich Kinder nicht erklären können, suchen sie Erklärungen in ihrer Fantasie und die Attribution verläuft auf der Grundlage magischer Schlussfolgerungen (vgl. Lindenberger u.a. 2012, 191). Piaget prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „magischen Kausalität“ (Krus 2004, 55).

Ebenso werden zeitlich zusammenfallende Ereignisse (Koinzidenz) so interpretiert, dass ein auftretendes Phänomen ein anderes verursacht, was Piaget als „phänomenistische Kausalität“ (ebd.) beschrieb. Ein Kind das beispielsweise neue Schuhe trägt, wenn es über eine Pfütze springt, könnte schlussfolgern, dass die neuen Schuhe für den Handlungsausgang verantwortlich sind.

Die eigene Anstrengung scheidet in der Phase der phänomenistischen Kausalität als Ursache eines Handlungsausganges noch aus, sodass auch ein „anstrengungslose[s] Erreichen eines Ziels als Erfolg gewertet wird und Nichtbewältigung einfach als Misserfolg gilt“ (Krus 2004, 55).

Das Fähigkeitskonzept ist zum Ende der Kindergartenzeit noch „global“ (ebd.), denn die Komponenten eigene Fähigkeiten, eigene Anstrengung, eigene Müdigkeit, externe Hilfestellungen, Zufall, Glück und Aufgabenschwierigkeit betrachtet das Individuum bei der Kausalattribution noch nicht differenziert (vgl. ebd.).

In der mittleren Kindheit (Grundschulzeit) schreibt das Individuum dann auf der Grundlage seines Erfahrungsschatzes der frühen Kindheit die verschiedenen Ursachen einem Handlungsausgang detaillierter zu. Dabei wird zwischen zwei verschiedenen Lokalitätsdimensionen unterschieden: Erstens

der Dimension der in der Person selbst liegenden Faktoren (internal) und der zweiten Dimension der von der Umwelt ausgehenden Faktoren (external). Die internalen sowie externalen Faktoren können vom Individuum als kontrollierbar oder unkontrollierbar eingestuft werden und sich als zeitüberdauernd (stabil) oder veränderlich (variable) darstellen. Die eigene Müdigkeit ist beispielsweise variabel und unkontrollierbar und eine eigene Anstrengung kann veränderbar sein und somit kontrollierbar, wenn sie nicht konstant ist. Eine Aufgabenschwierigkeit ist unkontrollierbar, da sie von der Umwelt an das Individuum herangetragen wird und stabil bestehen bleibt (s. Tab. 6).

	Kontrollierbar		Unkontrollierbar	
	Stabil	Variabel	Stabil	Variabel
Internal	Konstante Anstrengung	Variable eigene Anstrengung	Eigene Fähigkeit	Eigene Müdigkeit und Stimmung; Fluktuationen der eigenen Fähigkeit
External	Konstante Anstrengung anderer Personen	Variable Anstrengung anderer	Fähigkeit anderer, Aufgabenschwierigkeit	Müdigkeit, Stimmung und Fluktuation der Fähigkeit anderer, Zufall, Glück

Tabelle 6: Dreifaktorielles Modell (Weiner 1994, 271 zitiert nach Krus 2004, 20)

„Kinder, die Erfolge eher auf variable, externale Ursachen wie Zufall Aufgabenschwierigkeit zurückführen, Misserfolge aber mit stabilen internalen Erklärungen begründen, sind in ihrer Erwartungshaltung von der Annahme geleitet, dass die erfolgreiche Bewältigung neuer Aufgaben nicht von ihren Fähigkeiten abhängt, vielmehr mangelnde Kompetenzen einen Misserfolg sehr wahrscheinlich werden lassen.“ (Krus 2004, 80). Die Bedeutung eines positiven Selbstwertes wird hier erkennbar, da Kinder mit hohem Selbstwert Erfolge auf internale, stabile Ursachen zurückführen, wie beispielsweise die eigene Anstrengung und die eigenen Fähigkeiten (vgl. Grawe 2004, 258). Externale, variable Kausalitäten wie z.B. Pech und Zufall dienen bei Kindern mit hohem Selbstwert dann der Erklärung von Misserfolgen, wodurch die kindliche Anstrengung in künftigen Situationen und der Selbstwert keine Einbußen erfahren (vgl. Krus 2004, 80).

Anhang 13

Bewertung der eigenen Fähigkeiten – eine Frage des Selbstwerts

Hat das Individuum einen negativen Selbstwert herausgebildet, dadurch, dass es durch sein Verhalten keine Kontrolle herstellen konnte, es häufig Misserfolge erlebte und die Hauptbezugsperson nicht feinfühlig mit ihm umging, wird es sein Verhalten vermeidend ausrichten und Vermeidungsstrategien ausbilden, welche Annäherungsschemata aktiv hemmen (vgl. Grawe 2004, 253f.). Es wird Situationen, die sein Selbstwertgefühl verletzen können (zum Beispiel Aufgaben die nicht zu bewältigen sind und bei denen ein Misserfolg und eine damit einhergehende Selbstwertverletzungen zu erwarten sind) umgehen. *„Das Individuum [...] vermeidet Schmerzen und [...] übt selbst Kontrolle aus, über das, was mit ihm geschieht.“* (Grawe 2004, 253).

Kommt das Kind, welches Vermeidungsziele ausgebildet hat dann in eine Situation die zwar seinen Fähigkeiten entspricht, die aber vom Individuum als bedrohlich erlebt wird und der er sich nicht entziehen kann, wird es durch die negative geprägte Einstellung „Das kann ich sowieso nicht“ sicherlich scheitern. Die mit der herausfordernden Situation einhergehenden negativen Emotionen, begünstigen damit einen Misserfolg (vgl. Grawe 2004, 279). Durch diese unangemessene Handlungsausführung mit scheiterndem Ausgang kommt es auch nicht zu neuen positiven Erfahrungen, die eine Adaption des Selbstbildes zum Positiven bewirken könnten (vgl. Krus 2004, 80). *„Wenn das Vermeiden [...] zu einem überdauernden Ziel wird, das bestimmt, wie man die Umgebung primär wahrnimmt und bewertet und wie man sich mit ihr auseinandersetzt, wird man im Leben wenig Positives erreichen und erleben.“* (Grawe 2004, 279).

Wenn eine Person von sich aus stets Situationen aufsucht, die zu Misserfolg führen, spricht man in diesem Zusammenhang von der *„erlernten Hilflosigkeit“* (Seligmann 1979). Das Individuum versucht in den entsprechenden Situationen das durch überwiegend negative Kontrollerfahrungen entwickelte stabil negative Selbstbild aufrechtzuerhalten und die erwartete Unkontrollierbarkeit zu bestätigen.

Anhang 14

Scaffolding

Das in Kapitel 3.4 dargestellte Phänomen des kindlichen Selbstgesprächs gibt einen Hinweis darauf, weshalb dem Kind genügend Zeit eingeräumt werden sollte, Situation autonom einzugehen und abzuschätzen. Es wendet den inneren Dialog an, um das Problem rational zu beurteilen und um sein eigenes Verhalten zu regulieren. Das Einwirken von Außen in diesen Prozess sollte deshalb reflektiert erfolgen, damit kein Risiko entsteht. *„Die Einwirkung der sozialen Umwelt auf die Auseinandersetzung des Kindes mit der materiellen Umwelt bleibt risikoarm, wenn sie sich einfühlend in den Handlungsgang des Kindes einfügt.“* (Kuhlig 2006, 11). Der Erwachsene kann bei Lösungsprozessen des Kindes unterstützend tätig werden, indem er sprachliche Aufforderungen und Hilfestellungen anbietet. Um die Selbständigkeit des Kindes zu fördern, sollte er die gut dosierte und unterstützende Anleitung, deren Fachterminus *Scaffolding* lautet, jedoch auf Dauer reduzieren. Das Kind erhält dann mit zunehmender Entwicklung die Möglichkeit, seine Probleme *autonom* zu lösen (vgl. Woolfolk 2014, 58).

Anhang 15

Haltung der Unfallkasse NRW zur Sicherheitsvorsorgearbeit

Die Unfallkasse NRW befürwortet die handelnde Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt im Alltag des Individuums in seiner Bildungseinrichtung. Sie räumt sogar ein, dass Kinder *„ein Recht auf blaue Flecken“* (Haug-Schnabel 2010) haben und stellt die Bedeutung des Bildungsbereichs Bewegung und das Eingehen von Wagnissen in den Fokus ihrer Sicherheitsvorsorgearbeit: *„Körpererfahrungen ebenso wie Wahrnehmungs-, Koordinations- und Reaktionsfähigkeit kann man nicht theoretisch im Stuhlkreis besprechen und sich als Trockenübung „gefahrlos“ Stück für Stück aneignen. Diese [...] für die Sicherheit der Kinder so wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten können nur in der Praxis, durch vielseitige Bewegungsangebote ausgebildet und gefördert werden, selbst auf die Gefahr hin, dass sie sich dabei auch einmal verletzen. Nur wer Übung im Wahrnehmen seiner Umgebung hat, kann gleichzeitig auch diese achten und den Handlungsplan richten.“* (Haug-Schnabel 2010, 16)

Anhang 16 Zusammenfassende Inhalte der Sicherheitsvorsorgearbeit in Bildungseinrichtungen

	Unfallverhütung durch technische Sicherheit	Sicherheitserziehung	Sicherheitsförderung	Integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung
Inhalte	Einführung von Sicherheitsstandards im Unterricht zur Unfallverhütung (Fokus liegt auf Umgebung die sicher gestaltet werden muss)	es reicht nicht, dass nur der Raum sicher gemacht wird. Auch Kinder müssen lernen sich sicher zu verhalten. (Fokus liegt auf der pädagogischen Fachkraft, die Kind zur Sicherheit erziehen muss)	Wagnisse werden als Ressourcen wahrgenommen, die vom Individuum eingegangen werden sollen zur Kompetenzerweiterung (Fokus liegt auf Individuum, welches seine Kompetenzen erweitern soll, um seine eigene Sicherheit herzustellen)	Ansätze Sicherheitsförderung und Gesundheitsförderung werden miteinander verschmolzen und zu Qualitätszielen von Bildungseinrichtungen (Blickwinkel wird erweitert auf System: Wechselwirkung der Systeme Individuum, Umwelt und päd. Fachkraft)
Die pädagogische Fachkraft...	analysiert Geräte auf Gefahren und entfernt diese und sichert ab. Sie unterbindet Risiken und Wagnisse. Sie hat Kenntnisse über Sicherheitsstandards.	vermittelt Wissen und Informationen über Gefahrenquellen (Sicherheitsunterweisung). Sie führt Verhaltenstrainings mit Kindern durch (Situationen immer wieder üben). Sie gestaltet den Unterricht unfall- und gefahrenfrei.	baut eine vertrauensvolle Beziehung zwischen sich und dem Individuum auf; gibt Rückmeldung über ihre Gefühle und schafft dadurch Transparenz. Sie begleitet Situationen und lässt Wagnissituationen zu, da sie diese als Ressourcen zur Kompetenzentwicklung anerkennt.	ist Akteur, da sie selber Gesundheitsgefahren ausgesetzt ist. Die Bildungseinrichtung sorgt sich ebenfalls um Gesundheit der päd. Fachkraft. Die päd. Fachkraft muss sich in der Einrichtung mit Team, Träger und Eltern für Gesundheit und Sicherheit engagieren; bezieht Eltern und alle anderen Beteiligten in den Prozess mit ein (Partizipation)
Das Individuum...	darf kein Risiko oder Wagnis eingehen. Es muss sich der technischen Norm entsprechend verhalten.	soll alles zum Thema Unfallverhütung lernen. Es soll ein Sicherheitsbewusstsein entwickeln.	soll aktiv Situationen aufsuchen dürfen, die herausfordernd sind, um individuelle Fähigkeiten zu erweitern. Dadurch soll es seine eigene Sicherheit aktiv selber herstellen können.	soll aktiv Situationen aufsuchen dürfen, die herausfordernd sind, um individuelle Fähigkeiten zu erweitern. Dadurch soll es seine eigene Sicherheit aktiv selber herstellen können.
Die Umgebung...	muss sicher sein. Gefahren müssen vermieden werden.	muss sicher sein. Gefahren müssen vermieden werden.	soll veränderbar sein, damit das Individuum sie an seinen individuellen Fertigkeiten anpassen kann.	soll veränderbar sein, damit das Individuum sie an seinen individuellen Fertigkeiten anpassen kann.
Ziel	Unfallzahlen senken; Unversehrtheit der Schüler_innen	Unfallzahlen senken; Unversehrtheit der Schüler_innen	Unfallzahlen senken; Unversehrtheit der Schüler_innen; Ressourcen des Individuums stärken	Bildungseinrichtungen gesundheits- und sicherheitsfördernd gestalten durch Qualitätsentwicklung

10. Literaturverzeichnis

- Agde, G./Beltzig, G./Danner, F./Lorentzen, H./Richter, J./Settelmeier, D. (2009): Spielgeräte – Sicherheit auf Europas Spielplätzen. Erläuterungen in Bildern zu DIN EN 1176. Berlin: Beuth Verlag.
- Agde, G./Degünther, H./Hünnekes, A. (2013): Spielplätze und Freiräume zum Spielen. Ein Handbuch für Planung und Betrieb. Berlin: Beuth Verlag.
- Ahnert, L./Gappa, M. (2013): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In: Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. Behr, A. von./Leu, H. (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt Verlag. 109-120.
- Antonovsky, A. (1988): Unraveling the Mystery of Health. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- AOK/Barmer GEK/BKK/UK NRW/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): Das Konzept zum Landesprogramm „Bildung und Gesundheit in NRW“. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/konzept.pdf>
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Bahr, S./Beudels, W./Fischer, K./Hölter, G./Kallinich, K./Krus, A./Kuhlenkamp, S./Jasmund, C. (2012): Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. In: Motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie. 3/2012. Aktionskreis für Psychomotorik e.V. (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann. 98-109.
- Bahr, S./Fischer, K. (2014): „Bedeutungsdimensionen von Bewegung – Bedeutungsanalyse von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter“. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/fruehkindlichen_bildung/01NV1104-07Poster2014_frei.pdf

- Bahr, S./Krus, A. (2013): Bewegung als Medium der Gesundheitserziehung. In: Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung. Schriften des Fachbereiches Sozialwesen der Hochschule Niederrhein. Band 57. Bahr, S./Jasmund, C./Kopic, A./Krus, A./Siems, S. (Hrsg.). Mönchengladbach. 79-84.
- Ball, D. (2002): Playgrounds - risks, benefits and choices. In: contract research report. 426/2002. Middlesex University for the Health and Safety Executive (Hrsg.). Suffolk: HSE Books.
- Balz, E./Neumann, P. (1994): Mit dem Wagnis unterwegs. In: Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport-, Spiel- u. Bewegungserziehung. 18/1994. Frohn, J./Hofmann, J./Jakob, M./Kant, G./Pfitzner, M./Weigelt, L. (Hrsg.). Seelze: Friedrich Verlag. 49-52
- Beckers, E. (2007): Pädagogischer Orientierungsrahmen zur Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport NRW. BKK Landesverband NRW, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, Landesunfallkasse NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg.). Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.arbeitsschutz-schulen-nds.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1449189566&hash=253654c0390b60c874034696470fbfaf6ae4fe56&file=fileadmin/Dateien/Fachbezogene_Themen/Sport/Dokumente/POR_Schulsportportal_070919.pdf
- Berk, L. (2011): Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Beudels, W. (2013): Bewegung als Medium des Lernens. In: Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung. Schriften des Fachbereiches Sozialwesen der Hochschule Niederrhein. Band 57. Bahr, S./Jasmund, C./Kopic, A./Krus, A./Siems, S. (Hrsg.). Mönchengladbach. 73-77.
- Beudels, W./Hölter, G. (2013): Abschließende Diskussion zur Kategorisierung der Bedeutungsdimensionen. In: Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung. Schriften des Fachbereiches Sozialwesen der Hochschule Niederrhein. Band 57. Bahr, S./Jasmund, C./Kopic, A./Krus, A./Siems, S. (Hrsg.). Mönchengladbach. 89-93.

- Bewegung in der frühen Kindheit - BMBF Forschungsprojekt (2011): Projektbeschreibung. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.kompetenzprofil-bik.de/11547.html>
- BKK Landesverband NRW/Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe/Landesunfallkasse NRW/Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband/Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2005): Schulsport Sicherheit Gesundheit. Handlungsprogramm. Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.sportsoziologie.uni-wuppertal.de/fileadmin/sportsoziologie/MsiS/Literatur/handlungsprogramm06.pdf>
- Bodansky, A./Deu, A./Gesell, S./Kliche, T./Koch, U./Linde, K./Neuhaus, M./Nyenhuis, N./Post, M./Töppich, J./Weitkamp, K. (2008): Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiterinnen. München und Weinheim: Juventa Verlag.
- Bode, S./Eggert, D./Reichenbach, C. (2014): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter: Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Borgmann.
- Bollnow, O. (1959): Existenz-Philosophie und Pädagogik. Versuch über un-stetige Formen der Erziehung. In: Die wissenschaftliche Taschenbuchreihe. 40. Ernst, F. (Hrsg.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Borg-Laufs, M. (2006): Bindungsorientierte Verhaltenstherapie – eine Erweiterung der Perspektive. In: DGVT Fort- und Weiterbildung. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.dgvt-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/interaktive_Fortbildung/Borg-Laufs-Bindungsorientierte_Verhaltenstherapie.pdf
- Bregy, C./Buschle, M./Engel, M./Högger, D./Knecht, C. (2011): Spielwert zwischen Sicherheit und Risiko. In: bfu-Fachdokumentation 2.082. Beratungsstelle für Unfallverhütung (Hrsg.). Bern: Bubenberg.
- Breithecker, D. (2001): Bewegte Schule. Vom statischen Sitzen zum lebendigen Lernen. In: Kindheit in Bewegung. Hunger, I./Zimmer, R. (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann. 208-215.

- Breithecker, D. (2008): Kinder in der Balance. Fordern und Fördern in „wackeligen“ Situationen. In: Motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit. 3/2008. Aktionskreis für Psychomotorik e.V. (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann. 135-139.
- Breithecker, D. (2009): Gesunder Kinderrücken – Bewegung macht stark. In: Die Säule. 4/2009. Bundesverband deutscher Rückenschullehrer (BdR) e.V./Forum Gesunder Rücken – besser leben e.V. (Hrsg.). Wiesbaden. 156-163.
- Büchin-Wilhelm, I./Gutmann, W./Jaszus, R./Mäder-Berg, M. (2014): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e.V. (2015): WHO verabschiedet Resolution zur Kinderunfallprävention. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.kindersicherheit.de/fachinformationen/politische-hintergruende.html>
- Bundesministerium der Justiz (2015a): Siebtes Sozialgesetzbuch – Gesetzliche Unfallversicherung. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_7/gesamt.pdf
- Bundesministerium der Justiz (2015b): Achtes Sozialgesetzbuch – Gesetz der Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Zuletzt geändert durch Art. 2 Abs. 8 G v. 21.1.2015. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf
- Bundesministerium der Justiz (2015c): Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). Geändert durch den Artikel 1 des Gesetzes vom 21. April 2015. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgb/gesamt.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Kinder und Jugend. Kinderbetreuung. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung,did=118986.html>

- Bundy, A./Lockett, T./Naughton, G./Ragen, J./Spies, G./Tranter, P./Wyver, S. (2009): The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. In: International Journal of Early Years Education. 17/2009. Oxford: Taylor & Francis. 33-45.
- Burrows, E./Paulus, P./Rupprecht, S./Schumacher, L./Schwarzenberg, K./Sieland, B. (2014): Evaluationsbericht „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“. Eine Initiative der DAK-Gesundheit – Januar 2014. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.dak.de/dak/download/Studie_Gesunde_Schule_Evaluationsbericht-1404374.pdf
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2007): Unfallverhütungsvorschrift. Kindertageseinrichtungen. GUV-V S2. Berlin.
- Deutscher Bundestag (1970): Entwurf eines Gesetzes über Unfallversicherung für Schüler und Studenten. Drucksache VI/1333. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/06/013/0601333.pdf>
- Dordel, S./Kunz, T. (2005): Bewegung und Kinderunfälle. Chancen motorischer Förderung zur Prävention von Kinderunfällen. GUV SI 8074. Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e.V./Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.). Bonn.
- Dornes, M. (2009): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.
- Dudenredaktion (2015a): Duden. Sicherheit, die. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sicherheit>
- Dudenredaktion (2015b): Duden. Bildung, die. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung>
- Dudenredaktion (2015c): Duden. Risiko, das. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Risiko>
- Eisenbarth, I./Wolf, S. (2011): Bewegungsförderung praktisch – Förderung von Wagnis- und Risikokompetenz. In: Kindergarten heute. Praxis kompakt. Themenheft für den pädagogischen Alltag. Bewegungsförderung. Angebote und Projekte. Ungerer-Röhrich, U. (Hrsg.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. 24-28.

- Elflein, P. (2007): Bewegung – Bildung – Gesundheit. - Analysen und Verbindungsversuche in pädagogischem und didaktischem Ansinnen. In: Bewegung. Bildung. Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Hunger, I./Zimmer, R. (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann. 102-116.
- Engelhardt, A./Halle, A.-Ch. (2012): Die gute gesunde Kita. Bildung, Gesundheit und Bewegung im Kita-Alltag. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. 03/2012. Bewegung und Sport 15. Jahrgang. Maywald, J./Resch, F. (Hrsg.). Berlin: Deutsche Liga für das Kind. 54-56.
- Erdmann, R. (1990): „Sicherheit und Risikoerleben – Ein Widerspruch?“ In: Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport. Bericht über die 20. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 4. bis 6. Mai 1989 am Institut für Sportwissenschaft der Universität Regensburg. Band 23. Körndle, H./Lutter, H./Thomas, A. (Hrsg.). Köln: bps-Verlag. 110-115.
- Erikson, E. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fischer, K. (2007): Die Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz. In: Bewegung. Bildung. Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Hunger, I./Zimmer, R. (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann. 117-125.
- Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fischer, K. (2013): Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung. In: Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung. Schriften des Fachbereiches Sozialwesen der Hochschule Niederrhein. Band 57. Bahr, S./Jasmund, C./Kopic, A./Krus, A./Siems, S. (Hrsg.). Mönchengladbach. 85-87.
- Freitag, J./Jaitner, A./Kuhlemkamp, S. (2014): „Qualitative Hauptuntersuchung – Leitfadeninterviews mit Fachberater/innen“. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/fruehkindlichen_bildung/01NV1104-07Poster2014_frei.pdf

- Gasteiger, H. (2010); Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes. Münster: Waxmann Verlag.
- Gerrig, R./Zimbardo, P. (2008): Psychologie. München: Pearson Studium.
- GKV-Spitzenverband (2010): Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von §§ 20 und 20a SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 27. August 2010. Zugriff am 09.12.2014 unter http://www.lsb-berlin.net/fileadmin/bilder/lbs-redakteure/Gesundheitssport/GKV_Leitfaden_Praevention.pdf
- Glattes, M./Hundeloh, H./Meierjürgen, R./Reinink, G.-L./Scheffler, B./Steden, K.-J./Zunker, K. (2008): Das Konzept zum Landesprogramm NRW. Bildung und Gesundheit. Konzeptentwurf vom 11.11.2008. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/Konzept_LP_%20BuG.pdf
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grossmann, K./Grossmann, K.-E. (2012): Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haug-Schnabel, G. (2010): Kinder haben ein Recht auf blaue Flecken. Ein Positionspapier von Dr. Gabriele Haug-Schnabel. In: Prävention in NRW. Sicher bilden und betreuen – Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen für Kinder unter drei Jahren. Unfallkasse NRW (Hrsg.). Schwerte: F&D. 9-26.
- Henting, H. von (1996): Bildung: Ein Essay. München: Carl Hanser Verlag.
- Hübner, H. (2004): Sportunfälle – eine Gefahr für die Schülersgesundheit? In: Kongress gute und gesunde Schule. Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe/Landesunfallkasse Nordrhein Westfalen/Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg.). Moers: Zero Kommunikation. 255-273.
- Hundeloh, H. (2002): Sicherheitsförderung im Schulsport. In: Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 126. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.06.2001 in Münster. Friedrich, G. (Hrsg.). Hamburg: Czwalina. 186-191.

- Hundeloh, H. (2012): Von der Unfallverhütung zur integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung – Die Entwicklung der schulischen Unfallprävention in der Zeit von 1971 bis 2011. In: Soziale Wirklichkeiten des Sports. Richtlinien – Sportentwicklung – Sicherheitsförderung. Horst Hübner zum 60. Geburtstag. Schriften zur Körperkultur. Band 16. Kleine, T./Pfitzner, M./Wulf, O. (Hrsg.). Münster: LIT-Verlag. 121-140.
- Hurrelmann, K./Richter, M. (2013): Gesundheits- und Mediensoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jasmund, C. (2009): Evaluation bewegungspädagogischer Arbeit. Zum Einfluss motorischer Förderung in Kindertagesstätten auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Berlin: RabenStück Verlag.
- Jasmund, C. /Kopic, A./Schneider, J./Siems, S. (2014): „BiK – Qualifikationsprofil. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte für den Anwendungsbereich Bewegung“. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resourcen/a_dokumente/bildungsforschung/fruehk_indlichen_bildung/01NV1104-07Poster2014_frei.pdf
- Jungmann, T./Reichenbach, C. (2011): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Dortmund: Borgmann Media.
- Kemény, P. (1988): Die Entwicklung der Unfallhäufigkeiten im Schulsport. In: Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport-, Spiel- und Bewegungserziehung. Heftthema: Unfall ist kein Zufall. 5/88. Balz, E./Brodtmann, D./Klupsch-Sahlmann, R. (Hrsg.). Seelze: Friedrich Verlag. 6-9.
- Kennair, L./Sandseter, E. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. In: Evolutionary Psychology. www.epjournal.net. 257-284.
- Krenz, A. (2010): "Spiel-Raum KINDHEIT" in Gefahr - Kinder(t)räume als Grundlage für eine kindorientierte Entwicklung. In: Kindergartenpädagogik. - Onlinehandbuch. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2101.html>
- Krenz, A. (2014a): Selbstbildung als Herausforderung und Notwendigkeit – Wer bin ich, was kann ich, was bewirke ich? In: Kita aktuell. 2014/11. Jasmund, C. (Hrsg.). München: Williams Lea & tag. 242-244.

- Krenz, A. (2014b): >>Bildung<<: das ultimative, zeitaktuelle und magische Zauberwort der Elementarpädagogik. In: Kita aktuell. 2014/12. Jasmund, C. (Hrsg.). München: Williams Lea & tag. 277-279.
- Krupitschka, M. (1990): Selbstbild und Schulleistung. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Krus, A. (2004): Mut zur Entwicklung: Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. Reihe Motorik Band 26. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhl, J. (2011): Begabungen und Selbstkompetenzen. Wer sich angenommen fühlt, lernt besser. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.nifbe.de/fachbeitraege/themenstruktur?view=item&id=343&catid=43&showall=&start=1>
- Kuhlenkamp, S. (2013): Bewegung als Lerngegenstand. In: Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung. Schriften des Fachbereiches Sozialwesen der Hochschule Niederrhein. Band 57. Bahr, S./Jasmund, C./Kopic, A./Krus, A./Siems, S. (Hrsg.). Mönchengladbach. 71-72.
- Kuhlig, A. (2006): Zwischen Risiko und Sicherheit – Eine Gratwanderung. In: Fachtag „Gesundheit und Bewegung“. Dokumentation der Tagung vom 5./6. Mai 2006. Unfallkasse Berlin (Hrsg.). Berlin. 11-12.
- Kuhnen, U./Lensing-Conrady R./Vetter, M. (2004): "Bonner Risikostudie". Können gezielte Bewegungsangebote Risikokompetenzen stärken und Unfälle vermeiden? Kurzzusammenfassung des Abschlussberichts. Institut für angewandte Bewegungsforschung (Hrsg.). Bonn. 2-11.
- Kuhnen, U./Lensing-Conrady R./Vetter, M. (2008): RisKids. Wie Psychomotorik hilft, Risiken zu meistern. Dortmund: borgmann publishing.
- Kuntz, S. (2009): Der "Safe Place" in der Psychomotorik: Innere und äußere (Sprach-)Räume begegnen sich. In: Motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit. 3/2009. Aktionskreis für Psychomotorik e.V. (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt Verlag. 165-175.
- Kunz, T. (1993): Weniger Unfälle durch Bewegung. Mit Bewegungsspielen gegen Unfälle und Gesundheitsschäden bei Kindergartenkindern. Schorndorf: Hofmann.

- Landschaftsverband Rheinland/Landschaftsverband Westfalen-Lippe (2013): Aufsichtspflicht. Grundlagen, Inhalte, Versicherungsschutz für Tageseinrichtungen für Kinder. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/kinder_und_familien/tageseinrichtungen_f_r_kinder/13_2903_broschuere_aufsichtspflicht_internet.pdf
- Laschet, A. (2010): Pressemitteilung. Ministerin Barbara Sommer und Minister Armin Laschet legen erstmals Bildungsgrundsätze für Kinder von null bis zehn Jahren vor. "Brücken bauen für den Übergang von der KiTa in die Grundschule". Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.Schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/Archiv/LP14/PM_2010_archiviert/pm_22_04_2010_1.html
- Lehmann, G./Nieke, W. (2005): Zum Kompetenzmodell. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.iasp.uni-rostock.de/fileadmin/IAS/Prof.Nieke/Kompetenz_Modell.pdf
- Lindenberger, U./Schneider, W. (2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Lohrscheit, C. (2013): Das Menschenrecht auf Bildung. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/156819/menschenrecht?p=0>
- Lohs, M. (2012): Kinder(t)räume = Bewegungs(t)räume. In: Praxis der Psychomotorik. 2/2012. Borgmann, D. (Hrsg.). 4-8.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Landschaftsverbandsordnung für das Land Nordrhein-Westfalen (LverbO). Bekanntmachung der Neufassung. Zugriff am 04.12.2015 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=2022&bes_id=4988&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=landschaftsverbandordnung#det0

- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz). Zugriff am 04.12.2015 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=%202&ugl_nr=216&val=10994&ver=0&aufgehoben=N&keyword=&bes_id=10994
- Neumann, P. (1999): Das Wagnis im Sport. Grundlagen und Perspektiven. Schorndorf: Hofmann.
- Ohr, B. (2006): Motorisches Lernen und seine Beziehung zu weiteren Dimensionen der kindlichen Entwicklung. In: Frühförderung interdisziplinär. 4/2006. Neuhäuser, G./Peterander, F./Schulte-Körne, G./Simoni, H./Speck, O./Walthes, R. (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt Verlag. 145-158.
- Pauen, S. (2012): Wie lernen Kleinkinder? Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft. In: ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. 22-24/2012. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Mörfelden-Walldorf: Frankfurter Societäts-Druckerei. 8-14.
- Pfitzner, M. (2012): „Sportsoziologie meets Schulsport“ - Forschung, Beratung und Konzepte für „Mehr Sicherheit im Schulsport“. In: Soziale Wirklichkeiten des Sports. Richtlinien – Sportentwicklung – Sicherheitsförderung. Horst Hübner zum 60. Geburtstag. Schriften zur Körperkultur. Band 16. Kleine, T./Pfitzner, M./Wulf, O. (Hrsg.). Münster: LIT-Verlag. 117-120.
- Quante, S. (2008): Was Kindern gut tut. Handbuch der erlebnisorientierten Entspannung. Dortmund: Borgmann.
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Richard-Elsner, Ch. (2014): Das aktuelle Stichwort: Risikokompetenz. In Motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit. 3/2014. München: Ernst Reinhardt Verlag. 130-133.
- Robert-Koch-Institut (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). Berlin: Oktoberdruck AG.

- Schäfer, G. (2005): Der Raum als erster Erzieher. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 1/2005. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.). Seelze: Friedrich Verlag. 6-9.
- Schäfer, G. (2011a): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. München: Juventa Verlag.
- Schäfer, G. (2011b): Was ist frühkindliche Bildung? In: Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Schäfer, G. (Hrsg.) Berlin: Cornelsen Verlag. 15-74.
- Seligmann, M. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban und Schwarzenberg.
- Smyrka, M. (1988): Sicherheit als pädagogisches Problem. Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit technischem Sicherheitsverständnis – Analyse, Kritik, Perspektive. Münster: Lit Verlag.
- Spitzer, M. (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Städtler, H. (2005): Erwerb von Selbstsicherungskompetenz – 3 Jahre Stangengestrüpp in der Fridtjof-Nansen-Schule – ein Erfahrungsbericht. In: Haltung und Bewegung. 2/2005. Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. (Hrsg.). Geisenheim: profiprod. 43-45.
- Teuchert-Noodt, G. (2007): Lernen braucht Bewegung. Ein-Blicke in das Gehirn. In: Gesund und munter in der Kita – Anregungen für einen bewegten Kita-Alltag. UKB SI 24. AOK/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg/Sportjugend Berlin/Unfallkasse Berlin (Hrsg.). Berlin. 8-10.
- Textor, M. (2008): Kindertagesbetreuung: Ökonomisierung, (Sozial-)Politisierung und Scholarisierung. In: Unsere Jugend. 60. 11+12/2008. Birtsch, V./Kreft, D./Kurz-Adam, M./Merten, R. (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt Verlag. 452-461.
- Textor, M. (2012): Bildung und Charakter: Zusammenhang von Lebenserfolg und Persönlichkeitsentwicklung. In: Kindergartenpädagogik. - Onlinehandbuch. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1158.html>.

- Trepel, M. (2012): Neuroanatomie. Struktur und Funktion. München: Urban und Fischer.
- Unfallkasse NRW (o.J.): Ein kurzer Rückblick auf die Historie. Zugriff am 04.12.2015 unter <http://www.unfallkasse-nrw.de/ueber-uns/geschichte.html>
- Unfallkasse NRW (2015): Gefährdungsbeurteilung für Kindertageseinrichtungen – Handlungshilfe. Prävention in NRW. PIN 62. Schwerte: F&D.
- Vesper, M. (2004): Grußwort Dr. Michael Vesper. In: Kongress Gute und Gesunde Schule. Dokumentation. Hundeloh, H./Schnabel, G./Yurdap, N. (Hrsg.). Moers: Zero Kommunikation.
- Weinert, F. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortragsveranstaltungen mit Prof. Dr. Franz E. Weinert. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung. Gehalten am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach. Zugriff am 04.12.2015 unter http://didaktik1.mathematik.hu-berlin.de/files/2000_weinert_lehren_lernen.pdf
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessung in Schulen. Weinert, F. (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz. 17-32.
- Weltgesundheitsorganisation Europa (1998): Gesundheit 21. Gesundheit für alle im 21. Jahrhundert. Eine Einführung. In: Europäische Schriftenreihe „Gesundheit für alle“. Nr. 5. Zugriff am 04.12.2015 unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/109761/EHFA5-G.pdf
- Weltgesundheitsorganisation Europa (2011): Child injury prevention. Sixty-fourth world Health Assembly. Zugriff am 04.12.2015 unter http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA64/A64_R27-en.pdf
- Woolfolk, A. (2014): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

- Zimmer, R. (2009): Sprache und Bewegung. In: Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Münster: Waxmann Verlag. 71-80.
- Zimmer, R. (2012): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg im Breisgau: Herder.

11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1:	Maslows Bedürfnishierarchie	13
Abbildung 2:	Die menschlichen psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe	14
Abbildung 3:	Vier Bedeutungsfelder der Sicherheit in der frühen Kindheit	14
Abbildung 4:	Die vier Bindungsmuster nach Ainsworth und Team	16
Abbildung 5:	Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation	18
Abbildung 6:	Unterscheidung von Wagnis und Risiko	21
Abbildung 7:	Ausgeglichenes Verhältnis von bekannten und unbekanntem Sachverhalten der Umwelt im Sinne der Umgebungssicherheit	24
Abbildung 8:	Der äußere Safe Place zum Wohle des Kindes	24
Abbildung 9:	Dimensionen des Fähigkeitskonzepts	27
Abbildung 10:	Das „Drei-Säulen-Fundament“ der Selbstsicherheit	30
Abbildung 11:	Vier Bedeutungsfelder der Bewegung in der frühen Kindheit	31
Abbildung 12:	Vier Bedeutungsfelder der Bildung in der frühen Kindheit	41
Abbildung 13:	Vier Dimensionen der Handlungskompetenz	43
Abbildung 14:	Lernweg des Konstruktivismus	45
Abbildung 15:	Die Trias Sicherheit, Bewegung und Bildung	50
Abbildung 16:	Bestandteile des Wissens zur Sicherheitsvorsorgearbeit	55
Abbildung 17:	Ablaufschema einer Gefährdungsbeurteilung	59
Abbildung 18:	wichtige Fertigkeiten für eine professionelle Sicherheitsvorsorgearbeit	64
Abbildung 19:	Soziale Kompetenzen im Sinne der Sicherheitsvorsorgearbeit	68
Abbildung 20:	Von der Haltung zur professionellen Haltung im Anwendungsbereich Bewegung	71
Abbildung 21:	Selbständiges Verhalten im Kontext der Sicherheitsvorsorgearbeit	72
Abbildung 22:	Medialansicht des menschlichen Gehirns	83
Abbildung 23:	Bahnen des noradrenergen Systems	85
Abbildung 24:	Die wichtigsten Komponenten des limbischen Systems	92
Abbildung 25:	Faktoren, die eine subjektive Bewertung von Situationen erklären	95

Tabellen

Tabelle 1:	Gegenüberstellung der neurobiologischen Auswirkungen auf das kindliche Explorationsverhalten in einer kontrollierbaren und unkontrollierbaren Situation	19
Tabelle 2:	Unterscheidung und Erläuterung von fahrlässigem und vorsätzlichem Handeln im Rahmen einer Aufsichtspflichtverletzung	60
Tabelle 3:	Der Zusammenschluss der Sicherheits- und Gesundheitsförderung zur integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung	81
Tabelle 4:	Vier Bindungsmuster und ihre Erkennungsmerkmale	84
Tabelle 5:	Interaktionsbereiche von Kompetenzmotiven	93
Tabelle 6:	Dreifaktorielles Modell	102

12. Danksagung

Für das Vollenden meiner Bachelorarbeit schulde ich vielen Menschen einen herzlichen Dank.

Speziell gilt mein Dank...

... Frau Prof. Dr. Krus, die mir mit Rat und Geduld zur Seite stand und die mich durch ihre fachliche Expertise auf den Weg zum Abschluss meiner Arbeit zurückgeführt hat. Danke für Ihre unermüdliche Bereitschaft meine Bachelorarbeit zu betreuen!

... meinen Freund_innen Lukas, Jaqueline, Daniel, Uli und Klaus. Eure bedingungslose Freundschaft macht mich zu dem was ich bin, und genauso akzeptiert Ihr mich.

... Michaela, die mir durch ihren fachlichen und kritischen Blick besondere Impulse bei der Fertigstellung meiner Arbeit gab.

... meiner Familie Nicole, Moritz, Uli, Maria, Michael, Alois und Oma Marlies. Danke für Eure Wertschätzung, Herzlichkeit und Eure Wärme!

... meinem Bruder Christoph und meinem Freund Thomas. Unsere Wohngemeinschaft ist mein Safe Place.

It's done, when it's done.

13. Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt und mich dabei keiner fremden Hilfe bedient habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften und Medien jedweder Art einschließlich elektronischer Medien (z.B. dem Internet) entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Mir ist bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung mit erheblichen Nachteilen für mich verbunden sein kann.“

Ort, Datum

Unterschrift