

Leben ist Risiko – Risikokompetenzen als Lern- und Lebensvoraussetzung

Rudolf Lensing-Conrady

>> Schauen wir uns einmal das Titelbild dieser Ausgabe der „Praxis der Psychomotorik“ an: Freudvoll, wach und konzentriert, in keiner Weise verunsichert sehen diese Kinder aus, die eine zumindest nicht normierte und „handgestrickte“ Kletterlandschaft ausprobieren, in der Schaukelringe, Strickleiter und diverse Kletterseile in luftiger Höhe an Bäumen befestigt sind. Nein, diese Konstruktion ist sicher nicht TÜV-abgenommen. Nehmen wir an, wir wären in verantwortlicher Position, als Eltern, Erzieher*in, Lehrer*in, Schul- oder Kitaleitung zugegen – wie würden wir diese Situation einschätzen? Wie würden wir reagieren? Sollten die Kinder nicht besser da runterkommen oder zumindest einen Sturzhelm tragen?



Situationen wie diese werden immer ängstlicher begleitet. Fürsorglichkeit wird nicht selten zu einer möglichst lückenlosen Aufsichtspflicht. Sicherheit fokussierende Fürsorge bringt den Nachwuchs erst in den Maxi-Cosy, dann in den SUV und schließlich in die Kita, die jetzt die Sicherheit übernimmt ... „Hubschraubereltern“ beobachten weiterhin jede Einzelheit und greifen „schützend“ ein, wenn Risiken und Konflikte drohen. Erzieher*innen werden das Gefühl nicht los, „mit einem Bein im Gefängnis“ zu stehen, und tatsächlich haben Träger und Leitungen immer häufiger mit Prozessandrohungen und Verklagungsrealität zu tun.

Diese Spirale der Überbehütung dreht sich weiter, obwohl sie weder erfolgreich im Sinne einer Vermeidung von Unfällen oder anderen Konfliktfolgen ist, noch als Argument für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung taugt. Im Gegenteil wird seit langem und aus vielfältigen Blickwinkeln gefordert, Risikokompetenzen als Lernvoraussetzungen zu verstehen und mit ihnen die Entwicklung von Resilienz (Widerstandsfähigkeit) zu unterstützen. Dies will der nachfolgende Beitrag unterstreichen und aus psychomotorischer Sicht Praxisbeispiele aufzeigen, die Risikokompetenzen aufbauen und erweitern helfen.

1. Paradigmenwechsel

War nicht Risiko etwas, das wir für Kinder vermeiden wollten? Und jetzt soll Risikobeteiligung Förderung sein? Jahrzehntelang glaubte man in der BRD, Unfälle dadurch vermeiden zu können, dass man potentiellen Unfallbeteiligten nur alle Hindernisse aus dem Weg räumt. Normierungen, Vorschriften, ausgeweitete Vorstellungen von Aufsichtspflicht und einschlägige, nachdrückliche Beratungen waren die Folge. Allerdings war dieses Konzept nicht erfolgreich. Im europäischen Vergleich schnitten wir in Deutschland schlecht ab. Zudem kursierte bereits Anfang der 90er Jahre ein anderes Gedankengut, das der Filmautor Reinhard Kahl 1992 auf den Punkt brachte: „Fallen

Foto: © photophomie – stock.adobe.com

lernt man erst beim Fallen. Viele kleine Unfälle helfen, den großen Unfall zu vermeiden“. Solche Gedanken gab es schon lange (z.B. bei Kurt Hahn, der in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts seine „Pädagogik des Erlebens“ formulierte), nur werden sie jetzt zunehmend in der Fachöffentlichkeit akzeptiert. Zugleich veröffentlichte Kunz (1990) seine Untersuchungsergebnisse, die die Senkung der Unfallzahlen aufgrund einer Bewegungsförderung von Kindern belegten. Veröffentlichungen, die sich mit der entwicklungspsychologischen Bedeutung des Umgangs mit Risiken (Lensing-Conrady 2001) oder den bewegungspädagogischen Dimensionen von Wagnissen und Erlebnissen (Warwitz 2001) beschäftigten, beeinflussten die Diskussion. Ein Wechsel der Sichtweise auch für den Bereich der Sicherheitserziehung, etwa der gesetzlichen Unfallversicherungen, wird 2002 vollends deutlich, wenn Hundeloh als Vertreter des westfälischen GUVV den Begriff der Risikokompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv mit Risiken auseinander zu setzen und daraus lernen zu können, definiert. Dass die Unfallversicherer¹ des Landes Nordrhein-Westfalen die Auftraggeber der „Bonner Risikostudie“ waren, ist ein weiterer Hinweis auf den genannten Paradigmenwechsel, der mit dieser Untersuchung auch wissenschaftlich belegt werden sollte.

2. Eingrenzung des Risikobegriffes und Ansatzpunkt „Risikokompetenz“

Bei der Risikostudie (Vetter, Kuhnen & Lensing-Conrady 2004) ging es um den Nachweis präventiver Bedeutung von psychomotorischen Förderangeboten für das Unfall- und Verletzungsgeschehen von Kindern im Kindergartenalter. Insbesondere sollten die Fragen beantwortet werden,

- inwieweit sich Unfälle und Verletzungen durch psychomotorische Förderung verringern lassen,
- ob und wie sich eine Risikokompetenz von Kindern erhöhen lässt,
- was Kinder auszeichnet, die vor Risiken geschützt sind, und
- ob das Erleben kleiner Risiken vor großen Unfällen schützen kann.

¹ Im Einzelnen waren dies die Landesunfallkasse (LUK), der Rheinische GUVV sowie der GUVV Westfalen-Lippe, die zwischenzeitlich zur „Unfallkasse NRW“ fusionierten.

Für die Definition eines Risikobegriffs, der auch in einer pädagogischen Diskussion akzeptabel ist und auf den sich die Studie stützte, ist die Frage entscheidend, ob sich eine Situation dem Einzelnen als Entscheidungssituation mit einem kalkulatorischen Handlungsspielraum stellt oder aber diese außerhalb von dessen Kontrollmöglichkeit auf ihn „zustürzt“. Hier stellt sich als wesentlichster Bereich, von dem es sich abzugrenzen gilt, die „Gefahr“ dar:

*Eine **Gefahr** ist ein potentieller, aber nicht selbst zurechenbarer, nicht kalkulierbarer Prozess mit negativen Folgen für den Betroffenen.*

*Demgegenüber verstehen wir **Risiko** als einen erkennbaren oder vorhersehbaren und durch Einstellungen, Einschätzung und/oder individuelles Verhalten beeinflussbaren Prozess, der potentiell negative oder positive Folgen für die Beteiligten hat.*

Während Gefahren natürlich weiterhin abzuwehren sind, werden Risiken als notwendige Bestandteile der Erfahrungskette verstanden. Diese Definition ist der Hintergrund für den wesentlichen Ansatzpunkt des mit der Studie verbundenen Förderkonzepts: Ziel aller Maßnahmen ist die Erhöhung der Risikokompetenz von Kindern.



... wie hoch können wir den Kartonturm bauen?

Risikokompetenz bezeichnet zunächst die Fähigkeit eines Individuums, sich mit riskanten Situationen handelnd auseinander zu setzen. Dies schließt ein Gelingen ebenso ein wie ein Scheitern. Handeln heißt dabei nicht unbedingt, dass man ein bestehendes Risiko immer *aktiv* bewältigen muss. Zur Risikokompetenz gehört es auch, sich rechtzeitig zu entziehen, nicht teilzunehmen oder auch anderen helfend zur Seite zu springen.

Risikokompetenz bedeutet des Weiteren die Fähigkeit und Bereitschaft, Risiken und Gefahren zu erkennen, zu bewältigen und ggf. zu beseitigen, um dadurch neue Sicherheit zu gewinnen. Risikokompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, den Nutzen der erlebten riskanten Situation als persönlichen Entwicklungsfortschritt zu generieren. Der Sicherheitsgedanke und der Entwicklungsgedanke treffen sich, wenn Kinder die generierte Erfahrung in zukünftige Situationen so übertragen, dass diese für die eigene Person und ggf. für die daran beteiligten Personen gleichzeitig bereichernd und weniger riskant sind.

Risikokompetenz soll Kinder demnach befähigen, Sicherheit in riskanten Situationen *selbst* herzustellen und gleichzeitig ihr Entwicklungspotential in allen Bereichen des Lernens auszuschöpfen. Versteht man also Risikokompetenz als Entwicklungsaufgabe, so ergibt sich daraus, dass sie nicht lediglich als not-

wendiges Angebot einer Unfallverhütung etwa im Kindergarten, sondern als unabdingbare Voraussetzung einer Erziehung zur selbstständigen Entwicklung des Kindes unter Nutzung der persönlichen Ressourcen anzusehen ist. So wird sie auch als Lernvoraussetzung für viele Lernfelder gesehen, etwa den Aufbau mathematischen Denkens (vgl. Lensing-Conrady, 2014). Somit ist auch das pädagogische Ziel einer Verbesserung von Risikokompetenz umrissen.

Der Begriff Risikokompetenz umschließt in diesem Verständnis weiterhin die kindliche Ur-Lust am Aufsuchen von Bewegungssituationen, die zu bewältigende, aber herausfordernde und kontrollierbare Bewegungsrisiken beinhalten, um das darin vorhandene Potenzial für persönliche Entwicklungsfortschritte zu nutzen. Dies impliziert, dass ängstliche Kinder, die Bewegungssituationen erst gar nicht aufsuchen, nicht als risikokompetent anzusehen sind, wie man vordergründig annehmen könnte.

3. Psychomotorische Förderung von Risikokompetenz

Für die Förderpraxis war der für die Studie entwickelte Fundus an Spielvorschlägen, die im Rahmen einer

Die Ergebnisse der Bonner Risikostudie zeigten eine Reihe von Einflussfaktoren und Zusammenhänge auf, auf die pädagogisch Einfluss genommen werden kann. Einige wesentliche seien hier kurz ausgeführt:

- Die Verletzungen und Unfälle der Kinder in den beteiligten Einrichtungen sanken im Studienverlauf signifikant. Die mit einem sehr differenzierten Verletzungsereignisfragebogen über ca. 2 Jahre zusammengetragenen diesbezüglichen Informationen waren eindeutig.
- Die Risikokompetenz der Kinder wurde signifikant gestärkt. Die mit dem eigens entwickelten Fragebogen RisKid (**R**isikokompetenzen bei **K**indern) ermittelten Dimensionen der Risikokompetenz wurden deutlich verbessert.
- Kompetenzen der Kinder haben positiven Einfluss auf die Unfallvermeidung. Diese Feststellung ergibt sich aus der Korrelation der beiden erstgenannten Ergebnisse.
- Erziehungseinstellungen haben offenbar einen Einfluss auf die Kompetenzen der Kinder. Im Rahmen der Frage, was Kinder auszeichnet, die vor Risiken geschützt sind, konnten signifikante

Korrelationen eines im Hinblick auf alltägliche Bewegungsrisiken toleranten Erziehungsverhaltens der Eltern mit günstigen Werten der Kinder in Bezug auf ihre Risikokompetenz nachgewiesen werden.

- Der Umgang mit Risiken schützt tendenziell vor Verletzungen und Unfällen. Damit wird ein entscheidendes Argument gegen eine die ängstlichen, negativen Folgen und auch persönlichen (schlimmstenfalls strafrechtlichen) Konsequenzen witternde Haltung von Erzieher*innen gegenüber risikohaltigen Bewegungsangeboten geliefert. Auch in Hinblick auf die professionalisierte Erziehung kommt die Einsicht fördernd zum Tragen, dass eine positive Einstellung zu Bewegung und verbundenen Bewegungsrisiken vor Verletzungen und Unfällen schützt. Dies weist auf die Bedeutung einer Verankerung der Studienergebnisse in Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen hin.



... ist mir das zu schnell?

nachfolgend beschriebenen Förderkonzeption unter spezifischen Fragestellungen zur Anwendung kamen, sicherlich eine gute Grundlage. In Handlungen und in Bewegungen lassen sich nicht nur motorische Anteile beobachten, sondern sie sind Ausdruck aller Ebenen menschlicher Verhaltensorganisation.

Auch die Ätiologie von Verletzungen und Unfällen ist nicht auf einer einzelnen Ebene zu verorten. Die Annahme, dass die Motorik verantwortlich für Unfälle ist oder Unfälle auf rein motorische Defizite zurückzuführen sind, erweist sich als „zu kurz gesprungen“. Darüber hinaus ist es notwendig, Maßnahmen im Vorschulbereich nicht kognitiv anzulegen, sondern sie mit Emotionen zu verknüpfen, um einen Lernerfolg zu gewährleisten. Das hier vorgestellte Förderkonzept geht deshalb von einem ganzheitlichen, kindzentrierten (Zimmer 2014) Ansatz aus und nimmt in erster Linie die Erweiterung individueller Risikokompetenz sowie die Stärkung des Selbstkonzepts in den Blick.

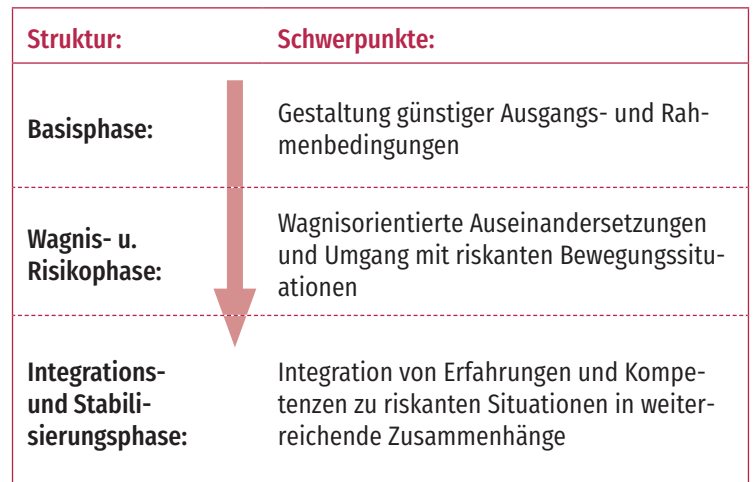
3.1 Aufbau des Förderkonzepts der Bonner Risikostudie

Das im Zusammenhang mit der Risikostudie entwickelte Förderkonzept (vgl. Vetter, Kuhnen & Lensing-Conrady 2008) geht von einem schrittweisen Aufbau von Risikokompetenzen aus und kann als Interven-

tionsmodell für eigene Fördermaßnahmen in Kita, Schule oder Verein dienen.

Die Auswahl und Zusammenstellung der Praxisbausteine gründet dabei auf dem didaktisch-methodischen Konzept der Psychomotorik. Die pädagogische Vorgehensweise innerhalb des Förderkonzepts orientiert sich an psychomotorischen Prinzipien. Aus ihnen werden allgemeine, unspezifische Inhalte und in einem ausgewogenen Verhältnis dazu themenbezogene, spezifische Inhalte angeboten. Die spezifischen Inhalte werden durch die thematische Ausrichtung und Ausdifferenzierung der Teilbereiche beschrieben. Doch wie können diese Ziele und Inhalte im pädagogischen Alltag in einem sinnvollen zeitlichen Ablauf in die Praxis integriert werden?

Dazu wurde der Förderprozess in eine Phasenstruktur aufgegliedert (vgl. Grafik).



Phasenstruktur des Förderkonzepts (entnommen aus Vetter, Kuhnen & Lensing-Conrady 2004, S. 62)

Die **Basisphase** bereitet die eigentliche Intervention vor, indem sie versucht, die Ausgangsbedingungen zu klären und zu beeinflussen. Die Kinder werden eingestimmt auf das, was sie im Projektverlauf erwartet: auf die Teilnehmer*innen, die Materialien, die zum Einsatz kommen, die Räumlichkeit und die Strukturen (z. B. Zeit, Inhalte, Sozialformen). Hierbei ist es besonders wichtig, dass all diese Elemente zunächst so ausgerichtet werden, dass sie sich an den Stärken und Wünschen der Kinder orientieren. Dadurch soll ihnen ermöglicht werden, sich innerhalb des Projektrahmens als erfolgreich, handlungsfähig und zufrieden zu erleben. Es sollen zunächst solche Inhalte (Spiele und Übungen) im Mittelpunkt stehen, die einfach um-

zusetzen sind, die den Kindern individuell besonders bedeutsam erscheinen und mit denen sie sich gerne intensiv auseinandersetzen. Also die Spiele, die ihnen besonders viel Freude bereiten.



Springkarussell

Die Ausgestaltung der Beziehungen innerhalb der Gruppe, d. h. zwischen den Teilnehmer*innen und zwischen der Leitung und den Kindern, sind ausgerichtet auf einen wertschätzenden, kongruenten und vertrauensvollen Umgang miteinander. Dies wird unterstützt durch eine/n Leiter*in, die diese Qualitäten selbst aktiv mit einbringt und den Gruppenprozess entsprechend mitgestaltet.

Innerhalb der Basisphase geht es auch darum, die individuellen Möglichkeiten und Grenzen der Kinder besser kennen zu lernen. Im weiteren Verlauf kann die Leitung daran anknüpfen und aufbauen. Dies gilt auch für die Kinder selbst, die ihren individuellen Handlungsspielraum besser kennen lernen sollen, damit sie später auf diese Erfahrungen zurückgreifen können.

In der **Wagnis- und Risikophase** geht es vor allem darum, Kindern den Umgang mit riskanten Bewegungssituationen zu ermöglichen. Sie sollen im Sammeln von breiten Erfahrungen unterstützt werden, und zwar in solchen Situationen, mit denen sie sich wagnisorientiert auseinandersetzen können. Inhalte sollen Herausforderungen sein, die persönliche Risiken beinhalten. Dazu soll der Rahmen so gewählt werden, dass das Kind sich aktiv handelnd damit auseinandersetzen kann. Neue, für das Kind noch unbekannte Bewegungsaufgaben sind dafür gut geeignet, aber auch Variationen von ihm bereits bekannten Aufgaben. Es kann dabei lernen, riskante Situationen zunehmend selbstständig zu erkennen und einzuschätzen, selbst-

verantwortete Risikoentscheidungen zu treffen und ihre Risiken einzugehen.



Sprung über ein markiertes Seil: „Wie hoch kann ich ...“

Das Finden und Ausprobieren von individuellen Lösungen ist dabei ein wichtiger Bestandteil. Die Kinder sollen dadurch sicherer werden, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und zu bewerten. Dazu gehört, eigene Überforderungen zu erkennen und sich zugehen zu können. Das Annehmen und Geben von Unterstützung und Hilfe ist hier ebenfalls ein wichtiger Bestandteil.

Die **Integrations- und Stabilisierungsphase** soll die gesammelten Erfahrungen und gewonnenen Kompetenzen in weiterreichende Zusammenhänge integrieren.

Deswegen werden hier Wiederholungen von Inhalten durchgeführt, um eine Stabilisierung zu unterstützen. Außerdem werden leichte Veränderungen und Differenzierungen der Aufgaben angeboten, um



Herausforderung in der Bewegungslandschaft

eine erhöhte Variabilität zu fördern. Die gemachten Erfahrungen und Kompetenzen sollen zunehmend unabhängiger werden von bestimmten vorgegebenen, engen Aufgabenstellungen und Bedingungen. Ziel ist es, den Grad der Übertragbarkeit und Allgemeingültigkeit eigener gewonnener Kompetenzen zu erkennen und nutzen zu können. Dem reflexiven Umgang mit Risiken kommt gerade in dieser letzten Phase wesentliche Bedeutung zu. Zentrales Ziel ist es, dass das Kind seine Fähigkeit weiterentwickelt, Risiken und Gefahren zu erkennen, zu bewältigen oder sie zu beseitigen.

Die Regelförderung im Verlauf der Risikostudie enthielt über den Zeitraum von drei Monaten 20 nach dem oben genannten Schema aufeinander aufbauende Förderstunden. Zur inhaltlichen Ausgestaltung wurde dazu eine Kartei mit über 100 ausgewählten und in Erfahrungs- und Lernbereiche differenzierten Spielen und Praxisvorschlägen erstellt.

3.2 Beispiele einer psychomotorischen Förderung von Risikokompetenz²

► **Drachenfangen:** Ein „Drache“ bewacht Schätze (Bälle, Frisbees, Bierdeckel ...), die er in seinem Reich deponiert hat. Sich selbst hat er dort (Baum, Pfosten etc.) fest angebunden, um für jeden Fall dort zu sein. Wenn nun Räuber diesen Schatz stehlen und in ihre Höhle bringen wollen, versucht der Drache, sie auf frischer Tat zu schnappen – sie müssen dann den Schatz

² Die Praxisbeispiele entstammen der für die Studie erstellten Kartei sowie dem Buch „... das ist für mich ein Kinderspiel“ – Handbuch der psychomotorischen Praxis (Beudels, Beins & Lensing-Conrady 2019)



Drachenfangen

zurücklegen. Allerdings kann der Drache sie nur so weit verfolgen, wie sein Seil reicht ...

► **Air-Bag:** Die Teilnehmer*innen stehen gleich verteilt um ein Schaukeltuch (festes Material!) und halten den Rand mit den Händen fest. In der Mitte unter dem Schaukeltuch befindet sich ein Rollbrett. Ein/e Teilnehmer*in stellt sich jetzt auf das Schaukeltuch und gleichzeitig auf das Rollbrett. Die übrige Gruppe zieht das Tuch leicht an und setzt sich in Bewegung. Der/Die „Rollbrettsurfer*in“ versucht auf dem sich bewegenden Tuch/Rollbrett solange wie möglich stehen zu bleiben. Kommt er/sie zu Fall, ziehen alle übrigen Teilnehmer*innen das Tuch fest an, sodass der/die Surfer*in weich in das jetzt gespannte Tuch („air-bag“) fällt.

► **Schwebestand:** (Auch hierfür wird eine größere Gruppe benötigt): wie oben, jedoch ohne Rollbrett. Ein/e Mitspieler*in stellt sich auf das Tuch und wird durch gleichmäßigen und starken Zug des Tuches nach außen in den Schwebestand gehoben. Er/Sie versucht, stehen zu bleiben und dann über das stramm gehaltene Tuch zu gehen.



Schwebestand

► **Bergbesteigung:** Über eine schräg und hochkant gegen die Wand gestellte Weichbodenmatte hängt ein Tau, an dem sich der/die „Bersteiger*in“ hochziehen kann.

► **Mattenrolle:** Ein Sprungboden wird ohne Mattenkern aufgerollt und mit einem Zurrgrurt zusammengehalten. In den Hohlraum klettert ein Kind und wird dann solange, wie es möchte, gedreht bzw. gerollt.

► **Bankwippe:** Eine Turnbank wird mit der Sitzfläche nach unten auf den Lederbezug eines einzelnen Kastenoberteils gelegt. Die Kinder können zunächst auf den Enden sitzen und wippen. Dann dürfen sie die Bank auf unterschiedliche Fortbewegungsarten überqueren. Die Kinder wählen dabei ihre individuelle Art: mit Abstützen durch die Hände, stehend ohne Hände ...



Bankwippe

► **Zauberwald:** Wenn kein Wald (oder einige Bäume) zur Verfügung steht, wird aus großen Geräten (z. B. Kästen, Tische) ein „Zauberwald“ aufgebaut. Die Kinder laufen durch den Zauberwald. Wenn der Zauberer sie mit seinem Zauberstab (Papprolle, Schaumstoffstab) berührt, werden sie augenblicklich versteinert und müssen in der Position erstarren. Ein weiteres Kind spielt die gute Fee, welche die versteinerten Kinder durch eine Berührung mit ihrem Tuch (oder Abschlagen der Hände etc.) wieder erlösen kann.

► **Römisches Wagenrennen:** Eine umgedrehte Teppichfliese dient als „Pferdewagen“. Der Wagenlenker stellt sich darauf und wird von zwei Mitspielern (Pferden) an den Händen gezogen – je schneller und kurvenreicher, desto besser. Der Wagenlenker beugt zweckmäßigerweise leicht die Knie und schiebt die Teppichfliese mit den Füßen vor sich her. Natürlich ist ein solches Rennen nachts noch spannender (der Wagenlenker fährt mit geschlossenen/verbundenen Augen).

► **Springkarussell:** Ein Kind dreht sich auf einem Varussell (alt. Klavierstuhl, Drehscheibe etc) mit lang gestreckten Beinen. Die darum herumstehenden Kin-

der versuchen, im richtigen Moment über die Beine zu springen. (Variation für größere Gruppen: Das Kind führt einen langen Stab (z. B. drei zusammengefügte Schleuderhörner) mit sich im Kreis, über den die anderen Kinder springen.)

► **Kampf auf hoher See:** Zwei Seile werden zwischen Bäumen (oder ausgeklappten Sprossenwänden) übereinander gespannt. Das untere Seil befindet sich ca. 30-50cm über dem Boden, das obere wird so hoch gespannt, dass sich die Kinder daran festhalten können (durchschnittliche Schulterhöhe). Die Kinder versuchen, sich durch das Überklettern dieser Seilbrücke in Sicherheit zu bringen.



Seilbrücke

► **Stuhlbesetzer:** Jede/r Gruppenteilnehmer*in hat einen Stuhl. Die Stühle stehen in einem geschlossenen Kreis und die Teilnehmer*innen sitzen auf je einem Stuhl. Ein Stuhl ist frei und soll nun von einer/m Mitspieler*in (Stuhlbesetzer*in), der/die sich im Kreis bewegt, besetzt werden. Alle anderen versuchen, dies durch schnelles Umsetzen zu verhindern. Sobald der/die Stuhlbesetzer*in seinen/ihren Platz erobert hat oder erschöpft ist, wird gewechselt (Variation: Sitzflächen nach außen).

► **Flugzeug:** Ein/e Mitspieler*in legt sich mit dem Rücken auf den Boden und hält die Beine/Füße in die Luft, der/die andere legt sich mit dem Becken auf die Füße und beide fassen sich an den Händen. Durch langsame Gewichtsverlagerung ist es dem/der oberen Mitspieler*in jetzt möglich, die Füße vom Boden zu lösen ...

► **Giftflasche:** Die Kinder knien oder liegen auf dem Boden um einen Geschichtenerzähler. Dieser streckt seine Hand aus. Alle Kinder berühren mit einem Finger seine ausgestreckte Hand. Sie halten

so lange Kontakt, bis die Geschichte zu Ende ist. Die Geschichte endet abrupt dadurch, dass der Erzähler das Wort „Giftflasche“ innerhalb seiner Geschichte nennt. Er wird dann zum Fänger und versucht die anderen Kinder zu fangen. (Als zusätzliche Möglichkeit: Der Fänger versucht, mit seinem „Giftball“ (einem Softball), den er in einer Ecke des Raumes findet, die Mitspieler abzuwerfen (zu „vergiften“). Die Getroffenen bleiben erstarrt stehen und können durch die Berührung eines anderen Kindes wieder befreit werden.)

► **Clown-Gang:** Nach einigen Vorerfahrungen mit kippelnden Stühlen (z. B. im Sitzen mit Hilfestellung nach hinten kippen, ohne umzufallen) ist es möglich, vom Stand auf der Sitzfläche aus durch einen Schritt auf die Stuhllehne den Stuhl nach hinten umzukippen. (Langsam mit seitlicher, doppelter Hilfestellung probieren; **Achtung:** Es eignen sich nicht alle Stühle – Stabilität und Bauweise des Stuhls vorher ausprobieren!) Mit etwas Übung ist es bald möglich, die ganze Bewegung in einem Fluss durchzuführen: Aus dem Vorwärtsgang einen Schritt auf die Sitzfläche, den anderen Fuß gleich weiter auf die Lehne, Stuhl kippen lassen und weitergehen ...

► **Zeitungsmauer:** Zwei Kinder halten ein großes Zeitungsblatt zwischen sich hoch. Ein Kind läuft (fährt auf dem Rollbrett, auf dem Roller ...) durch diese Zeitungsmauer hindurch.



... wer traut sich?

► **Krokodilspiel:** Angler sitzen rund um einen See, ihre Beine baumeln im Wasser (unter einem Schwungtuch), in dem es Krokodile gibt. Dazu halten die sitzenden Spieler*innen ein Schwungtuch in den Händen und haben ihre ausgestreckten Beine unter dem Tuch. Sie sorgen für einen wilden Wellengang, bei dem

ein Krokodil, das im See umher schwimmt, sich unbemerkt einen Angler greifen und in den See ziehen kann. Die Angler rufen dabei laut um Hilfe. Das Krokodil wird dann zum Angler und umgekehrt.

► **Ei-Protect:** Die Teilnehmer*innen bilden Kleingruppen, die jeweils folgendes Material erhalten: 1 rohes Ei, 2 Luftballons, 1 Bogen Zeitungspapier, 1 Bogen Packpapier, 6 m Schnur, 4 Streifen Klebeband. Die Gruppen sollen mit diesem Material eine Verpackung herstellen, die es erlaubt, dass das Ei bei einem Sturz aus 1 m Höhe nicht kaputt geht. Im Rahmen einer Präsentation werden dann bewertet: Funktion, Design und Präsentationsform.

3.3 Einbindung in ein Fortbildungskonzept

Wie bereits erwähnt, haben Erziehungseinstellungen der Eltern und Erzieher*innen einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung von Risikokompetenzen der Kinder. Das macht klar, dass es nicht damit getan sein kann, den Kindern die beschriebenen Praxisbeispiele anzubieten. Es ist eine zukunftsweisende Aufgabe, diese Praxis in ein Fortbildungssystem einzubinden, das die Toleranz von Eltern und Erzieher*innen in Bezug auf risikohaltige Bewegungssituationen thematisiert.

Im Fortbildungszusammenhang sind Bewegungsaufgaben enthalten, welche die Erzieher*innen, Lehrer*innen u.a. in ihrem jeweiligen Team, erst einmal ohne Kinder, durchführen sollten. Enthalten sind darin auch Aufgaben, die vom Team verlangen, sich argumentativ untereinander mit den Bewegungsaufgaben und deren persönlichem Erleben auseinanderzusetzen. Dies entspräche einer Forderung nach



Risikanter Spaß: Selbsterfahrung in der Teamfortbildung

reflexiver und umsetzbarer, bewegungsbezogener Kompetenz im pädagogischen Team des Kindergartens. Diese Vorgehensweise würde dann auch dafür Sorge tragen, dass sich jeder für sich und in Diskussion und Austausch mit seinem Team mit seinen eigenen Risikokompetenzen beschäftigen kann und muss. Erst die erfolgreiche Bewältigung der Team-Aufgaben befähigt dann zur Anwendung des Förderkonzepts zur Verbesserung der Risikokompetenz bei Kindergarten- oder Schulkindern.

Konsequenterweise ist die Auseinandersetzung mit einem eigenen Weg zur Entwicklung von Risikokompetenzen elementarer Bestandteil der Konzeptionsentwicklung einer „Anerkannten psychomotorischen Kindertagesstätte“ (vgl. Lensing-Conrady 2019).

4. Perspektiven

Insgesamt ist festzustellen, dass die kompetente Durchführung risikohaltiger psychomotorischer Bewegungsangebote Risikokompetenzen erhöht. Dafür bietet die Psychomotorik ein vielseitiges und praxistaugliches Know-How, wie solche Angebote strukturiert und inhaltlich ausgewählt sein sollten, um die gewünschten Effekte zu erzielen.

Eltern und Erzieher*innen, die im oben beschriebenen Sinn riskante Bewegungssituationen zulassen oder sogar fördern, können sich bestätigt fühlen. Wenn wir risikokompetente Kinder wollen, gibt es zur Risikobeteiligung keine Alternative.

Literatur:

Beins, H.J. & Cox, S. (2011): Die spielen ja nur. Psychomotorik in der Kindergartenpraxis. Dortmund: Borgmann.

Beudels, W., Beins, H. J. & Lensing-Conrady, R. (2019): „... das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch der psychomotorischen Praxis“, 12. völlig neu überarbeitete Auflage, Dortmund: verlag modernes lernen.

Hundeloh, H. (2002): Sicherheitsförderung im Schulsport. In: Friedrich, G. (Hrsg.), Sportpädagogische Forschung (S. 186 – 191). Hamburg: Czwalina.

Kahl, R. (1992): „Das Schwinden der Sinne“, Filmdokumentation, NDR.

Kunz, T. (1990): Psychomotorische Förderung – ein neuer Weg der Unfallverhütung im Kindergarten. Univ.-Diss., Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe Universität.

Lensing-Conrady, R. (2001): Von der Heilsamkeit des Schwindels Gleichgewichtswahrnehmungen als Motor für Entwicklung und Lernen. Dortmund: Borgmann.

Lensing-Conrady, R. (2015): Mathe bewegt. Vom Körperraum zum Zahlenraum. Dortmund: verlag modernes lernen.

Lensing-Conrady, R. (2019): Die psychomotorische Kindertagesstätte. Leitfaden zur Zertifizierung als „Anerkannte psychomotorische Kindertagesstätte“. Dortmund: verlag modernes lernen.

Vetter, M., Kuhnen, U. & Lensing-Conrady, R. (2004): „Bonner Risikostudie“: Können gezielte Bewegungsangebote Risikokompetenzen stärken und Unfälle vermeiden? Projekt-Abschlussbericht, Bonn.

Vetter, M.; Kuhnen, U. & Lensing-Conrady, R. (2008): RiskKids – wie Psychomotorik hilft, Risiken zu meistern. Dortmund: Borgmann. **Hinweis des Verlags:** Das Buch kann nur noch über den verlag modernes lernen zum Preis von Euro 8,00 (inkl. Porto) bezogen werden.

Warwitz, S. (2001): Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Hohengeren: Schneider.

Werner, E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G., Fingerte, M. & Freitag, A., Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko (S. 25 – 36). München: Reinhardt.

Zimmer, R. (2014): Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

Praxisorientierte Fortbildungen zum Thema finden Interessierte hier:

Rheinische Akademie im Förderverein
Psychomotorik
Wernher-von-Braun-Str. 3, 53113 Bonn
www.akademie@psychomotorik-bonn.de
www.psychomotorik-bonn.de

Der Autor:



Rudolf Lensing-Conrady

Institut für angewandte Bewegungsforschung (IfaB)
Förderverein Psychomotorik Bonn e.V.
Stieldorfer str. 1
53229 Bonn
rudolf.lensing-conrady@psychomotorik-bonn.de

Stichwörter:

- Risikokompetenz
- Selbsteinschätzung
- Überbehütung