



**Schulintegrierte Psychomotorische Entwicklungsförderung in einem Stadtteil mit
besonderem Erneuerungsbedarf**
– Studie zur Förderung motorischer und kommunikativer Kompetenzen benachteiligter
Grundschul Kinder –

Stefanie Kuhlenkamp

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin
der Philosophie (Dr. phil.)
in der
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Universität Dortmund

Dortmund

2003

Betreuer: Prof. Dr. Gerd Hölter

Betreuerin: Prof. Dr. Nitza Katz- Bernstein

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Teil I	
<u>Grundlagen einer psychomotorischen Entwicklungsförderung für benachteiligte Grundschul Kinder</u>	
Einleitung Teil I	11
1 Bewegung und Kommunikation in der kindlichen Entwicklung	12
1.1 Allgemeine Entwicklungstheorien	12
1.1.1 Entwicklung als subjektive Sinnkonstruktion	15
1.1.2 Entwicklung als Prozess der Identitätsbildung	16
1.1.3 Entwicklung als ökologisch-systemischer Prozess	17
1.2 Entwicklung aus der Bewegungsperspektive	21
1.2.1 Kindliche Bewegungsentwicklung	21
1.2.2 Formen und Funktionen der Bewegung	27
1.3 Entwicklung aus der Kommunikationsperspektive	29
1.3.1 Kindliche Kommunikationsentwicklung	29
1.3.2 Formen und Funktionen der Kommunikation	32
1.4 Zwischenfazit: Das Zusammenspiel von Bewegung/Körper und Kommunikation/Sprache	36
2 Psychomotorik als Konzept der Entwicklungsförderung	40
2.1 Entwicklungslinien der deutschen Psychomotorik	41
2.2 Psychomotorik aus praxeologischer Sicht	44
2.2.1 Idealtypische Sichtweisen der Bewegung	44
2.2.2 Entwicklungsförderung als pädagogisch-therapeutische Aufgabe	54
2.2.3 Ansätze zur Standortbestimmung der Psychomotorik	62
2.2.4 Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderung	66
2.3 Zwischenfazit: Psychomotorik - der produktive Umgang mit Mehrdeutigkeit	71
3 Ausgewählte Beispiele der schulintegrierten Förderung von Bewegung und Kommunikation	74
3.1 Züricher Modell der Psychomotoriktherapie	76
3.2 Spiel- und handlungsorientierter Unterricht (Fritz/Keller)	83
3.3 Psychomotorisch orientierte Sprachförderung (Lütje-Klose; Kleinert-Molitor)	90
3.4 Zwischenfazit: Schule als psychomotorisches Arbeitsfeld	94
4 Benachteiligte Regionen als Orte der Entwicklungsförderung	99
4.1 Begriffe und Konzepte der Armut	99
4.1.1 Enttraditionalisierung, Individualisierung, Risikogesellschaft	100
4.1.2 Eindimensionale Armutskonzepte	102
4.1.3 Zur Problematik des Sozialhilfebezugs als Armutsindikator	104
4.1.4 Mehrdimensionales Armutskonzept – Lebenslagenansatz	106
4.1.5 Armutsrisiko ausgewählter Gruppen	112

4.2	Die Bedeutung von Armutslagen für die kindliche Entwicklung	117
4.2.1	Ressourcen und Vulnerabilitäten	119
4.2.2	Dimensionen der kindlichen Lebenslage Armut	121
4.3	Armut und Urbanisierung	132
4.3.1	Begriffsklärung Soziale Brennpunkte- Benachteiligte Regionen	134
4.3.2	Die Bedeutung des Stadtteiles für die Lebensbewältigung	136
4.3.3	Anliegen und Vorgehen von Stadtteilarbeit	138
4.3.4	Schule und benachteiligter Stadtteil	139
4.3.5	Möglichkeiten und Grenzen von Stadtteilarbeit	143
4.4	Zwischenfazit: Arme Kinder – Verlierer der Risikogesellschaft	146
5	Leitlinien einer psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen	149
5.1	Organisatorische Leitlinien	150
5.2	Inhaltliche Leitlinien	154
5.2.1	Orientierung an der kindlichen Entwicklung	155
5.2.2	Systemische Perspektive in der Psychomotorik	158
5.2.3	Institutionelle Einbindung	166
5.2.4	Förderung kommunikativer Kompetenzen	168
5.3	Politische Leitlinien	175
5.4	Zwischenfazit: Zwischen Politik und Pädagogik, zwischen Individuum und System	179
6	Zusammenfassung und Ausblick Teil I	181
Teil II		
<u>Dokumentation und Evaluation einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung für benachteiligte Grundschulkinder</u>		
Einleitung Teil II		185
7	Konzeption des Projekts	187
7.1	Zielsetzungen, Inhalte, Methoden	187
7.2	Organisation	196
7.3	Test- und Erhebungsverfahren	199
7.3.1	Individueller Entwicklungsplan (I-E-P)	199
7.3.2	Kommunikationsbeobachtungsbogen	203
7.3.3	Movement Assessment Battery for Children (Movement ABC)	206
7.3.4	Punktiertest für Kinder (PTK)	210
7.3.5	Fragebogen zum sozio-kulturellen Hintergrund	213
7.4	Rahmenbedingungen und Adressaten	215
8	Durchführung des Projekts	226
8.1	Pilotstudie	226
8.2	Hauptstudie	229
8.3	Allgemeiner Stundenaufbau	231
8.4	Exemplarische Förderstunden	236
8.5	Schwierigkeiten bei der Durchführung	248
9	Evaluation der Studie	250
9.1	Auswertung der quantitativen Daten	250
9.2	Auswertung der qualitativen Daten	257
9.3	Fallbeispiele	263
9.3.1	Fallbeispiel Kind A	265
9.3.2	Fallbeispiel Kind M	282
9.3.3	Fallbeispiel Kind N	298

9.4	Einordnung und Diskussion der Ergebnisse	315
10	Resümee und Ausblick: Chancen und Grenzen einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen	318

Literaturverzeichnis

Anhang

Abbildungsverzeichnis

lfd. Nr.	Bezeichnung	Seite
Abb. 1:	Aufbau der Arbeit	5
Abb. 2:	Psychomotorisches Entwicklungsmodell (FISCHER 2000, 23)	14
Abb. 3:	Entwicklung aus ökologisch-systemischer Perspektive (EGGERT 2000, 19)	20
Abb. 4:	Formen der Kommunikation (vgl. ELLGRING 1995, 7)	32
Abb. 5:	Funktionen der Kommunikation (vgl. MOTSCH 1994, 42; 1996, 78)	33
Abb. 6:	Kommunikative Kompetenzen als Schlüsselqualifikation des schulischen Lernens (vgl. KRAUSE 2000, 43)	36
Abb. 7:	Das Verhältnis von Erziehung und Therapie nach KATZ-BERNSTEIN	56
Abb. 8:	Begriffsbestimmung Motopädagogik – Psychomotorik nach KUNTZ et al (1999)	59
Abb. 9:	Psychomotorik als „Schnittmengen-Konzept“ (vgl. EGGERT 1994, 53)	63
Abb. 10:	Psychomotorik als „Brücken-Konzept“ (vgl. EGGERT 1994, 54)	64
Abb. 11:	Psychomotorik als „Lücken-Konzept“ (vgl. EGGERT 1994, 55)	65
Abb. 12:	Feststellung eines psychomotorischen Förderbedarfes für Grundschüler im Kanton Zürich	80
Abb. 13:	Mögliche Auswirkungen eines spielorientierten Unterrichts (FRITZ/KELLER 1995, 20)	85
Abb. 14:	Komponenten im Prozess der Handlungsplanung (vgl. FRITZ/KELLER 1995, 22)	87
Abb. 15:	Fördergerüst der psychomotorisch orientierten Sprachtherapie (KLEINERT-MOLITOR 1989, 238)	92
Abb. 16:	Mögliche Arbeitsfelder von Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule (vgl. DECHANT 1996, 99)	94
Abb. 17:	Armutgefährdung ausländischer Mitbürger	113
Abb. 18:	Ausgewählte Gruppen von Sozialhilfebezieherinnen im Jahr 1998	115
Abb. 19:	Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens (vgl. SCHNEEWIND 1995, 158, in Anlehnung an BELSKY 1984, 85)	124

lfd. Nr.	Bezeichnung	Seite
Abb. 20:	Lebenslagen von armen Kindern – Einflussfaktoren und Dimensionen (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, 31, modifiziert und erweitert d. Verf.)	130
Abb. 21:	Einige Aspekte der aktuellen Schulentwicklung (vgl. KOTTMANN/KÜPPER/PACK 1997, 36)	141
Abb. 22:	Säulen eines Modells psychomotorischen Arbeitens in einer sozial benachteiligten Region	154
Abb. 23:	Beispielhafte Darstellung möglicher Interdependenzen der Lebenslage Armut und der möglichen Beeinflussung anderer Ebenen durch das System Schule	157
Abb. 24:	Die möglichen Rollen des Fördernden innerhalb systemischer Psychomotorik	164
Abb. 25:	Wege und Ziele im Umgang mit kommunikativen Kompetenzen	172
Abb. 26:	Allgemeine Zielorientierung, Basisziele und differentielle Ziele in ihrer Wechselwirkung mit Inhalten und Methoden (modifiziert nach HÖLTER 1993, 19)	188
Abb. 27:	Auszug Kommunikationsbeobachtungsbogen (KRAUSE 2000, 135)	205
Abb. 28:	Ausschnitt aus dem Protokollbogen des Movement ABC, Aufgabe Steckereinstöpseln	207
Abb. 29:	Verkleinerte Darstellung des PTKs (SCHILLING 1972)	211
Abb. 30:	Auszug aus dem Fragebogen zum sozio-kulturellen Hintergrund	214
Abb. 31:	Hochhauskomplex „Hannibal“ Dortmund-Nord	218
Abb. 32:	Ausgewählte Merkmale der Stichprobe (n=16)	220
Abb. 33:	Sozial-familiäre Merkmale der Stichprobe (n=16)	222
Abb. 34:	Schulabschlüsse der Mütter und Väter der Stichprobe (n=16)	223
Abb. 35:	Merkmale des Wohn- und Spielumfeldes der Stichprobe (n=16)	224
Abb. 36:	Begrüßungsgespräch in der Besprechungsecke	232
Abb. 37:	Gemeinsames Aufwärmspiel: Haltet das Feld frei	233
Abb. 38:	Besprechungsecke: Üben der Gesprächsregel „Nur einer spricht“	234
Abb. 39:	Spielphase an einem Aufbau: Thema Schwingen und Schaukeln	234

lfd. Nr.	Bezeichnung	Seite
Abb. 40:	Ruhegetöntes Spiel: Sandmann	235
Abb. 41:	Erreichte Punkte in der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des MABC, Altersklasse 6,3-6,10 Jahre	252
Abb. 42:	Erreichte Punkte in der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des MABC, Altersklasse 7,1-7,8 Jahre	253
Abb. 43:	Eingangsdiagnostik PTK: Klassifikation und Verteilung der Stichprobe nach Kriterien des Gesamt-MQs (n=16)	255
Abb. 44:	Eingangsdiagnostik: Klassifikation und Verteilung der Stichprobe nach Kriterien des MQs der Vorzugshand gemäß PTK (n=16)	255
Abb. 45:	Veränderungen nach Förderende im Gesamt-MQ gemäß PTK (n=16)	256
Abb. 46:	Beobachtungssituation zur Handgeschicklichkeit: „Seilchenschnecke“	258

Einleitung

• Motiv und Problemstellung

Seit mehreren Jahren arbeite ich in der ambulanten psychomotorischen Entwicklungsförderung mit Kindern im Bewegungsambulatorium an der Universität Dortmund. Die Arbeit konzentriert sich dort (unbeabsichtigt) auf ein Klientel, das sich fast ausschließlich aus Familien mit gesicherten Einkommen und durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Lebensstandard zusammensetzt. Kinder aus sozial schwachen Familien bilden in der Förderung eher die Ausnahme. Die in dieser Einrichtung praktizierte Form der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit einem individuumszentrierten und stärker therapeutisch ausgerichteten Modell, erreicht offensichtlich nur ein privilegiertes Klientel. Dies begründet sich meines Erachtens zum einen aus der geringen Mobilität der sozial benachteiligten Familien als auch auf die unsichere Therapiekostenübernahme und die damit verbundene Antragsstellung bei verschiedenen Ämtern. Zusätzlich stellen fremde Ansprechpartner und die Institution Universität für die Familien dieser Kinder eine sehr große Hürde dar. Demzufolge ergibt sich für mich die Fragestellung, auf welche Weise ein Förderangebot gestaltet werden muss, um auch diesem Klientel eine Teilnahme zu ermöglichen. Wenn diese Kinder nicht den Weg in die bestehende Einrichtung finden, muss eine Möglichkeit gefunden werden, eine Förderung in der Lebenswelt der Kinder anzubieten. Diese Idee konnte durch Kontakte zu einer Grundschule in einer benachteiligten Region, die sich ein zusätzliches psychomotorisches Förderangebot für Schüler und Schülerinnen wünschte, realisiert werden.

Die vorliegende Arbeit beschreibt die Entwicklung und dokumentiert die Anwendung einer psychomotorischen Entwicklungsförderung für Kinder, die in einem Stadtgebiet aufwachsen, das als „sozialer Brennpunkt“, „benachteiligte Region“ oder auch als „Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf“ etikettiert wird. Unabhängig von der Bezeichnung ist davon auszugehen, dass diese Kinder durch ihren besonderen Entwicklungskontext, der oftmals durch Armutslagen gekennzeichnet ist, mit besonderen Ansprüchen und Voraussetzungen in das Schulleben eintreten. Hierdurch entstehen neue Anforderungen an Schule und an alle mit diesen Kindern arbeitenden Einrichtungen. Ein neuer Weg den Ansprüchen von diesen Kindern und ihren Familien entgegenzukommen, kann aus meiner Sicht mit der Kooperation von schulischen und pädagogisch-therapeutischen Institutionen beschritten werden.

Für diesen Weg, bedarf es einer Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen Arbeit (der psychomotorischen Entwicklungsförderung in einer ambulanten therapeutischen Einrichtung) als auch mit dem Auftrag und der Arbeitsweise von Schule. Hierfür gilt es, den bekannten und vertrauten Weg zu verlassen, Spuren zu suchen, Umwege zu ertragen und den „Weg als Ziel“ zu begreifen. Die vorliegende Arbeit erhebt daher nicht den Anspruch, ein allgemeingültiges Konzept zur Durchführung schulintegrierter psychomotorischer Entwicklungsförderung bereitzustellen. Sie zeigt exemplarisch *eine* Möglichkeit der Umsetzung auf und diskutiert die für die gewählte Herangehensweise relevanten Themen. Gegenstand der Arbeit ist demzufolge nicht die Anwendung eines bereits erprobten Konzeptes in einer vertrauten Institution. Vielmehr wird Bekanntes und Bewährtes in Frage gestellt, auf seine Nützlichkeit und Relevanz für das geplante Vorgehen hin untersucht, modifiziert oder verworfen. Auf diese Weise ist das durchgeführte Projekt sowohl in seiner inhaltlichen als auch in seiner praktischen Dimension prozesshaft, und die vorliegende Arbeit dokumentiert diesen Prozess und seine Ergebnisse. Auf dieser Basis sollen im Sinn einer Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit nachfolgende Projekte initiiert und das vorzustellende Förderkonzept auf weitere Schulen und Stadtteile transferiert werden.

Neben dem persönlichen Interesse an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kinder, wird die Notwendigkeit eines solchen Modells unter anderem durch zwei großen Studien unterstrichen, deren Veröffentlichung im Bearbeitungszeitraum der vorliegenden Arbeit zu starken sozial- und bildungspolitischen Diskussionen führten: Im April 2001 wurde der erste bundesdeutsche Armuts- und Reichtumsbericht vorgelegt. Sein Ziel war das Erstellen eines differenzierten Bildes über die soziale Lage in Deutschland. Materielle Armut und Unterversorgung sowie Strukturen der Reichtumsverteilung sollten analysiert und Hinweise für die Entwicklung geeigneter politischer Instrumente zur Vermeidung und Beseitigung von Armut, zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verminderung von Polarisierungen zwischen Arm und Reich aufgezeigt werden. Die Berichterstattung sollte dazu beitragen, die Diskussion über „Armut“ und „Reichtum“ zu versachlichen und zu enttabuisieren. Als zentrales Ergebnis gilt, dass sich die Schere zwischen Arm und Reich in Deutschland weiter geöffnet hat: So stieg die Zahl der Vermögensmillionäre zwischen 1973 und 1998 von 217.000 auf 1,5 Millionen, während sich die Zahl der Sozialhilfebezieher im gleichen Zeitraum in Westdeutschland vervierfachte und im Ostdeutschland seit 1991 verdoppelte. Vor allem Arbeitslose, gering Qualifizierte, Alleinerziehende, kinderreiche Familien und Zuwanderer sind dem Bericht zu Folge in hohem Maße von sozialer Ausgrenzung bedroht. Die Ergebnisse dieser Studie

bestätigen, dass Armut und soziale Benachteiligung nach wie vor zentrale gesellschaftspolitische Themen sind, die einer Auseinandersetzung auch auf der pädagogisch-therapeutischen Ebene bedürfen.

Unterstrichen wird dies durch die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment = Schülerleistungen im internationalen Bereich der OECD, BAUMERT/ECKHARD/KLIEME et. al. 2001), deren ersten Ergebnisse im Dezember 2001 veröffentlicht wurden. Diese Studie untersucht die Qualität von Schulsystemen im internationalen Vergleich. Getestet wird, wie gut Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren, am Ende ihrer Pflichtschulzeit, ihr Wissen anwenden können. Die Untersuchung setzt drei Schwerpunkte: Lesen (Schwerpunkt 2000), Mathematik und Naturwissenschaften. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Beherrschen von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen umzugehen. Beteiligt waren in Deutschland knapp 1.500 zufällig ausgewählte Schulen aller Schultypen. An jeder Schule nahmen maximal 38 bis 45 Schülerinnen und Schüler an den Tests teil. Die Studie wurde mittels einer international standardisierten Leistungsmessung durchgeführt, die gemeinsam von den Teilnehmerstaaten entwickelt wurde. Zusätzlich zu den Testfragen (geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, Absichten und ihrer formalen Struktur verstehen, einordnen und sachgerecht nutzen können) beantworten die Schüler einen Fragebogen zu ihrem sozialen und persönlichen Hintergrund. Die Ergebnisse zum ersten Schwerpunkt, der Lesekompetenz, wurden im Dezember 2001 vorgestellt: Unter den 32 Industriestaaten, die sich an der Studie beteiligen, lag Deutschland auf Platz 25.

Neben diesem Ranking wurden weitere Ergebnisse veröffentlicht. Zum einen ein Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Pflichtschulzeit sowie Trendindikatoren, die zeigen, wie sich die Ergebnisse im Zeitverlauf ändern. Die für die vorliegende Arbeit interessantesten Ergebnisse stellen jedoch die kontextbezogenen Indikatoren dar, mit denen ein Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Merkmalen von Jugendlichen und Schulen hergestellt wurde. Besonders bedeutsam ist dabei meines Erachtens die offensichtliche Koppelung zwischen schulischen Leitungen und sozialem Hintergrund, die in keinem anderen Land so eng ist wie in Deutschland. So erreichten 23% der getesteten deutschen Jugendlichen bei der Lesekompetenz nur die niedrigste Leistungsstufe oder lagen sogar darunter. Dies bedeutet, dass sie nur auf einem elementaren Niveau lesen können. Sie sind damit beispielsweise den üblichen Auswahltests für einen Ausbildungsplatz nicht

gewachsen. Die Mehrheit dieser leistungsschwachen Schüler ist männlich und stammt aus sozial schwachem Milieu, und insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund ist die sprachliche Integration in weiten Teilen unzureichend.

Die Ergebnisse der PISA-Studie erschienen zu einem Großteil nachdem die Konzeption und Durchführung des Projekts bereits abgeschlossen waren. Sie bestätigen allerdings die grundlegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach einem geeigneten Fördermodell für sozial benachteiligte Kinder. Sowohl die PISA-Studie als auch der Armutsbericht unterstreichen die Erfordernis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Armut auch im Rahmen der Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften, denn nach Sichtung der Literatur muss mit BÖHM (1996) gefragt werden „Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben?“.

- **Gang der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil dient der theoretischen Fundierung. Hier wird das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von kindlicher Entwicklung (Kapitel 1) sowie Psychomotorik (Kapitel 2) herausgearbeitet. Ihm schließen sich ausgewählte Förderkonzepte von Bewegung und Kommunikation an (Kapitel 3). In einem weiteren Schritt wird das Klientel der Förderung und dessen besondere Ausgangslage unter der Perspektive Armut, vorgestellt (Kapitel 4). Basierend auf den ersten vier Kapiteln, werden dann in Kapitel fünf Leitlinien eines Konzepts der psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen erarbeitet. Dieses Kapitel stellt die Schnittstelle zwischen dem grundlegenden ersten und dem zweiten dokumentierenden Teil dar, in dessen Rahmen die Konzeption (Kapitel 7) die Durchführung (Kapitel 8) und die Auswertung (Kapitel 9) des Projektes beschrieben werden. Der Aufbau der Arbeit kann abschließend wie folgt dargestellt werden:

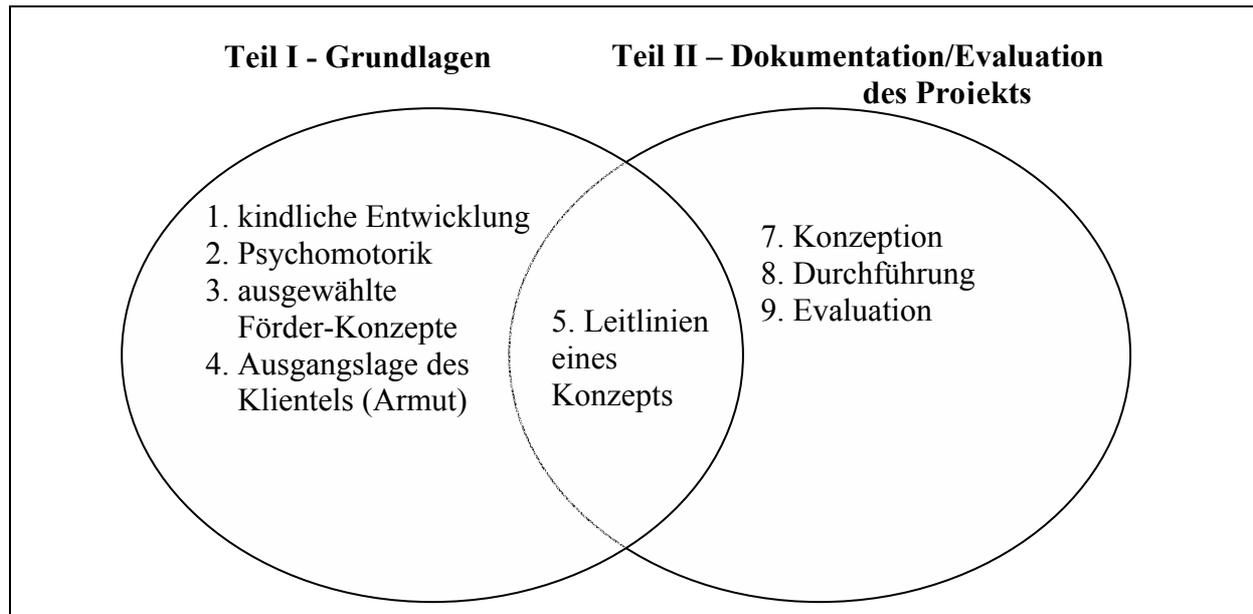


Abb. 1: Aufbau der Arbeit

- **Terminologie**

Psychomotorik und kommunikative Kompetenzen sind zentrale Begriffe der vorliegenden Arbeit. Demzufolge werden sie im Folgenden ausführlich betrachtet und hinsichtlich ihrer Bedeutung und Verwendung reflektiert.

Zum Begriff **Psychomotorik** ist zunächst festzuhalten:

„Es gibt unter den PsychomotorikerInnen viel Einigkeit in der Sache und in grundlegenden Überzeugungen, aber wenig Einigkeit in der Sprache. Diese babylonische Sprachverwirrung ist zu einem großen Teil selbst gemacht. Sie entsteht wesentlich dadurch, daß der Begriff Psychomotorik in unterschiedlicher Bedeutung benutzt wird“ (SEEWALD 2000, 1).

Der Terminus Psychomotorik steht also für die unterschiedlichsten Ansätze, theoretischen Begründungen sowie deren praktische Umsetzung. Die Psychomotorik als ein in sich geschlossenes Konzept existiert nicht (vgl. ESSER 1992, 10). Vielmehr gilt, dass sich

„Unter den Begriffen ‚Psychomotorik‘ und ‚Motopädagogik‘ [...] in Deutschland eine Reihe von verschiedenen pädagogisch-therapeutischen Methoden [finden], die alle von der Möglichkeit ausgehen, motorische, kognitive, soziale und schulische Lernprozesse und therapeutische Zielsetzungen bei Kindern durch eine (systematische) Beeinflussung der Bewegung/Motorik zu fördern“ (EGGERT 1994, 49).

Diese pädagogisch-therapeutischen Konzepte sind inhaltlich und methodisch weit gestreut. Sie erstrecken sich von speziellen Trainings der Bewegungsförderung bis hin zur Einbindung in therapeutische Angebote. Das Arbeitsfeld besteht sowohl im vorschulischen und schuli-

schen als auch im klinisch-stationären Bereich und entsprechend variieren die zu Grunde liegenden Konzepte von neurophysiologischen bis hin zu handlungstheoretischen oder psychologischen Modellen (vgl. ebd. 1995, 18). Gemeinsamkeiten dieser unterschiedlichen Konzepte können zum einen in den historischen Wurzeln und zum anderen im theorieübergreifenden Konstrukt des Begriffs „Persönlichkeitsentwicklung durch Handeln“ (FISCHER 2000, 2) gesehen werden. Vielfältig sind auch die Berufsgruppen, die sich mit psychomotorischem Arbeiten in allen Facetten beschäftigen. Hierzu zählen: „Krankengymnasten, Sonderpädagogen, Psychologen, Kinderpsychiater, Pädiater, Sportpädagogen, Sporttherapeuten, [...] Motopäden, Klinische Mototherapeuten, Motologen“ (EGGERT 1995, 18) aber auch Erzieherinnen und Regelschullehrer mit der Zusatzqualifikation Motopädagogik, Heilpädagogen und Rehabilitationspädagoginnen. Auf Grund dieser Vielfalt von Konzepten, Denkmodellen und beteiligten Berufsgruppen ist es notwendig, eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition psychomotorischen Arbeitens herauszuarbeiten.

Die Diskussion um den Begriff „Psychomotorik“ stellt zwar kein neues Phänomen dar, sie wird aber meines Erachtens in den letzten Jahren mit verstärkter Vehemenz geführt. So wurde der Terminus Psychomotorik zunächst präferiert. In den siebziger Jahren wurde er durch die Begriffe „Motopädagogik“ und „Mototherapie“ ergänzt und zum Teil abgelöst (vgl. EGGERT 2001, 3). Die aktuelle Bandbreite der Diskussion reicht von einer Ablehnung des Begriffes bis zu einer Erweiterung oder Umschreibung von Begriffen mittels des Adjektivs „psychomotorische“ (wie beispielsweise „kindzentrierte psychomotorische Förderung“ nach ZIMMER/VOLKAMER). EGGERT geht davon aus, dass zur Zeit eine erneute Favorisierung des Begriffes Psychomotorik (mit einem neuen Verständnis und neuen Zielsetzungen) stattfindet, zumal dieser seiner Meinung nach international gebräuchlicher ist als die Termini Mototherapie oder Motopädagogik (vgl. ebd., 3). Zum internationalen Gebrauch des Begriffes Psychomotorik bemerkt hingegen LEYENDECKER (2001, 236): „Die Psychomotorik [stellt] in der Fachliteratur einen schillernden Begriff dar. Dieser wird im Französischen allumfassend, pleonastisch¹ gebraucht, während er im Amerikanischen oft eng auf die motorische Geschicklichkeit eingegrenzt wird“. Insgesamt liegt also eine Begriffsvielfalt und Begriffsverwirrung vor, so dass HÖLTER (1997, 20) feststellt: „Die Psychomotorik im deutschsprachigen Raum kennzeichnet eine sehr erfolgreiche therapeutische und pädagogische Richtung, die sich etwas diffus zwischen Gefühl, Lebenseinstellung und Arbeitskonzept bewegt“. SEEWALD (2000) sys-

¹ überflüssig, gehäuft.

tematisiert mit seinem „Glossar zum Begriff der Psychomotorik“ diese „diffusen“ Begrifflichkeiten. Die von ihm erstellten Kategorien werden nachstehend wiedergegeben und kurz auf ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit hin überprüft.

„Psychomotorik als Konzept der Entwicklungsförderung“:

Psychomotorik wird als **Sammelbegriff** für ein Vorgehen gesehen, das sich an der „psychomotorischen Übungsbehandlung“ KIPHARDS orientiert. Dabei ist strittig, welche Verfahren hierzu zählen. In diesem Sinne wird Psychomotorik als **Eigenname** benutzt (vgl. ebd., 1).

„Psychomotorik als Begriff der die Einheit von körperlichen und seelischen Prozessen bezeichnen soll“:

Psychomotorik wird in diesem Sinne eher als **Allgemeinbegriff** benutzt, der eine Weltanschauung und Lebenshaltung beschreibt, die die seelisch-körperliche Ganzheit des Menschen in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang bezeichnet FISCHER (2000, 1) Psychomotorik als „Ausdruck einer Lebensphilosophie“.

„Psychomotorik als Begriff der (Sport-) Motorikforschung“:

Psychomotorik bildet hier einen **Oberbegriff** für Ansätze, die sich mit dem Bereich der psychisch gesteuerten Motorik auseinandersetzen. Diesen Ansätzen fehlt allerdings der pädagogische und therapeutische Bezug (vgl. SEEWALD 2000, 1).

„Psychomotorik als entwicklungsorientierter Begriff“:

Psychomotorik dient zur Beschreibung einer **Entwicklungsphase**. Diese Phase reiht sich in ihrer Abfolge in die Phasen Neuromotorik, Sensomotorik, Psychomotorik, Soziomotorik ein. In diesem Kontext wird der Begriff Psychomotorik jedoch laut SEEWALD (2000, 1f) immer seltener genutzt.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Psychomotorik im Sinne eines Eigennamens für ein Konzept der Entwicklungsförderung benutzt, das sich im weiten Sinne auf die KIPHARDSCHEN Ansätze und ihre Weiterentwicklungen bezieht. In diesem Kontext wird an einigen Stellen von *der* Psychomotorik gesprochen, auch wenn, wie bereits aufgezeigt, keine einheitlichen Modelle und Konzepte existieren.

Ein weiterer zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit ist der der **kommunikativen Kompetenzen**, welche im sogenannten „Zeitalter der Kommunikation“ zusehends an Bedeutung gewinnen: Im Rahmen von Globalisierung und Technisierung spielt die Kommunikationstechnik eine große (wirtschaftliche) Rolle. In das Blickfeld des öffentlichen Interesses rücken allerdings nicht die unmittelbar verbalen oder nonverbalen Kontakte zwischen einzelnen Individuen, sondern Medien (Internet, Mobiltelefon etc.), die es „Medienkonsumenten“ ermöglichen, miteinander Kontakt aufzunehmen. In dieser Arbeit wird – entgegen diesem Trend – das Thema **Kommunikation als unmittelbares menschliches Ereignis und Bedürfnis, als Mittel der sozialen Interaktion** betrachtet (vgl. DELHEES 1994, 12). Dies geschieht mit dem Fokus auf den für die vorliegende Arbeit relevanten Bereich der kommunikativen Kompetenzen. Einer allgemeinen Definition von „Kommunikation“ wird daher nicht nachgegangen.

Der Begriff Kompetenzen kennzeichnet hierbei sowohl die Fähigkeit als auch die Fertigkeiten zur Kommunikation. Mit kommunikativen Kompetenzen wird „**die Fähigkeit des Menschen [...] verbale und nonverbale Mitteilungen kontextangemessen zu verstehen und zu produzieren**“ beschrieben (MOTSCH 1996, 75). Das Individuum soll einerseits sich selbst nonverbal und verbal einbringen, andererseits aber auch die Fähigkeiten besitzen, mit anderen befriedigend kommunizieren zu können. Kommunikative Kompetenzen dienen damit einerseits der Formulierung von Bedürfnissen, der Äußerung von Wünschen, Zustimmung und Ablehnung und andererseits befähigen sie dazu, auf das Gegenüber einzugehen, Gespräche aufzunehmen und weiterzuführen (vgl. MOTSCH 1994, 42). MENG, KRAFT und NITSCHKE (1991, 11) führen hierzu aus: „Unter kommunikativen Kompetenzen verstehen wir **die Gesamtheit von Kenntnissen, die wir benötigen, um als gleichberechtigte Partner an der sprachlichen Kommunikation einer bestimmten Kommunikationsgesellschaft teilnehmen zu können**“. Dies Definition hebt hervor, dass die benötigten Kompetenzen abhängig von der jeweiligen „Kommunikationsgesellschaft“ und daher nicht allgemeingültig zu definieren sind.

Als schwierig erweist sich an einigen Stellen die Trennung der Begriffe „Kommunikative Kompetenzen“ und „Sprache“, denn Sprache stellt in unserer Kommunikationsgesellschaft ein bedeutsames Kommunikationsmedium da. Vor allem im Bereich der Entwicklungstheorien erweist es sich als schwierig, Sprache und Kommunikation trennscharf zu benutzen. Der Begriff Sprache wird demgemäss immer auch als Kommunikation mitgedacht und an einigen Punkten werden die Begriffe gemeinsam genannt.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit nach den Vorgaben der neuen Rechtschreibung verfasst wurde. Dies gilt nicht für Zitate aus Texten, die nicht nach den Regeln der neuen Rechtschreibung verfasst wurden.

Berufs- und Personenbezeichnungen werden bezüglich des Genus unsystematisch vorgenommen.

Teil I

Grundlagen einer psychomotorischen Entwicklungsförderung für benachteiligte Grundschul Kinder

Einleitung Teil I

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit beleuchtet die für eine psychomotorische Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen relevanten Themenkomplexe. Auf Grund des Förderumfeldes und des Klientels ergeben sich Inhalte, die über die eigentliche inhaltliche Gestaltung und Durchführung der Förderstunden hinaus bedeutsam sind. So steht neben der Psychomotorik das Thema Armut im Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei wird aufgezeigt, dass Armut und Psychomotorik einen gemeinsamen Anknüpfungspunkt bieten: Beide sind im hohem Maße betroffen von den Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse, die durch die Begriffe Individualisierung, Enttraditionalisierung und Pluralisierung beschrieben werden können. Diese Prozesse führen nicht nur zu vermehrten Armutslagen, sondern wirken auch auf die Theorie- und Praxislandschaft der Psychomotorik. So stellt PASSOLT (2000) fest: „Psychomotorik ist historisch und gesellschaftlich eingebunden. Das Leben wird immer vielschichtiger und vieldeutiger. Psychomotorik ist Teil einer postmodernen Wirklichkeit“.

Der erste Teil der Arbeit wird deduktiv vom Allgemeinen zum Speziellen vorgehen, um Leitlinien für ein psychomotorisches Förderkonzept herauszuarbeiten. Deutlich wird, dass sowohl im Bereich Psychomotorik als auch in den Bereichen kindliche Entwicklung und Armut mehrere Perspektiven zu betrachten und zu verknüpfen sind. Hierdurch sollen die nachstehenden Ziele erreicht werden:

1. Darlegen des engen Zusammenhangs von Bewegung/Körper und Sprache/Kommunikation
2. Entwicklung eines für die vorliegende Arbeit maßgeblichen Psychomotorikverständnisses
3. Darstellen der Möglichkeit einer Förderung kommunikativer und motorischer Kompetenzen im Rahmen von Bewegungshandlungen
4. Sensibilisieren für den Entwicklungskontext von Kindern in Armutslagen
5. Erarbeiten der Chancen und Grenzen einer schulintegrierten Förderung
6. Entwickeln von Leitlinien eines psychomotorischen Förderkonzepts für Grundschüler in benachteiligten Regionen

1 Bewegung und Kommunikation in der kindlichen Entwicklung

„Die Psychomotorik betrachtet kindliche Entwicklung aus der Perspektive der Bewegungsaktivität. Auch dieses ist nur ein Ausschnitt, allerdings ein wesentlicher, denn die Realitätserfassung über die tätige Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt ist das kindgerechteste Mittel. Entwicklung vollzieht sich auf diese Weise medial über die Bewegungspraxis“ (FISCHER 2000, 22).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Psychomotorik als einem speziellen Konzept der Entwicklungsförderung. Daher wird an dieser Stelle eine Klärung der zu Grunde liegenden Vorstellung von Entwicklung vorgenommen. Dies geschieht unter anderem anhand des erkenntnistheoretischen Dreiecks von FISCHER (2000), das ein mehrperspektivisches, für die Psychomotorik besonders geeignetes Modell der kindlichen Entwicklung aufzeigt. Hierauf aufbauend wird die Entwicklung kindlicher Bewegungs- und Kommunikationskompetenzen dargestellt, die zunächst analytisch getrennt, am Ende des Kapitels jedoch zusammengeführt werden. Ziel dieses Kapitels ist demnach das Aufzeigen des Bedingungsgefüges von Bewegungs- und Kommunikations/Sprachentwicklung, um die Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Förderung körperlich-motorischer und sprachlich-kommunikativer Kompetenzen zu untermauern.

1.1 Allgemeine Entwicklungstheorien

Als ein metatheoretisches Konstrukt hat sich im Rahmen einer Verwissenschaftlichung der Psychomotorik der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung herausgebildet. Psychomotorik versteht sich „als entwicklungstheoriegeleitete Handlungswissenschaft mit Ausrichtung auf die Erforschung der dynamischen Personen-Umwelt-Interaktion“ (FISCHER 2000, 22). Somit sind interaktionistische Entwicklungstheorien, die sowohl dem Entwicklungssubjekt als auch dem Entwicklungskontext (Umwelt) gestaltende Funktionen zuweisen, von Bedeutung. Entwicklung basiert im Sinne dieser Theorien auf einer Wechselwirkung von Umwelt- und Personalfaktoren, die miteinander in Interaktion treten. Dieser Ansatz nimmt Abstand von reinen Reifungs- und Milieuthorien und rückt das aktiv handelnde und gestaltende Individuum in seiner personellen und dinglichen Umwelt in den Mittelpunkt. Individuum und Umwelt bilden hier ein Gesamtsystem. Dabei wirkt die Umwelt (beispielsweise Familie und Schule) auf das Individuum und das Individuum wirkt auf die Umwelt ein. Auf diese Weise findet eine stetige Aneignung und Auseinandersetzung mit den das Subjekt umgebenden Entwicklungsbedingungen statt (vgl. HURRELMANN/ULICH 1991).

Wenn Bewegung und Kommunikation nicht als losgelöste Bestandteile der kindlichen Entwicklung, sondern in einem komplexen Bedingungsgefüge betrachtet werden sollen, bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit allgemeinen Entwicklungstheorien. Eine Beschäftigung mit diesen erweist sich als sinnvoll, wenn davon ausgegangen wird, dass „psychomotorische Interventionen [...] ¹ auf Verhaltensänderungen und damit auf Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur“ abzielen (SCHILLING 1990, 66f). Da menschliche Entwicklung ein komplexer Prozess ist, müssen unterschiedliche Entwicklungstheorien berücksichtigt werden, die jede für sich genommen, jeweils nur einen Teil des Ganzen (der Persönlichkeitsentwicklung über die Entwicklungsspanne) erhellen, denn jedes Konzept weist Grenzen, Ausblendungen und Schwerpunkte auf (ausführlich hierzu SEEWALD 1998). Im Folgenden wird daher das von FISCHER (2000, 23) entwickelte erkenntnistheoretische Dreieck herangezogen, welches anhand dreier Theoriefamilien ein umfassendes und aktuelles Modell der kindlichen Entwicklung abbildet.

¹ Einfügungen, Anmerkungen oder Auslassungen der Verfasserin in Zitaten werden im Folgenden in eckigen Klammern [] dargestellt.

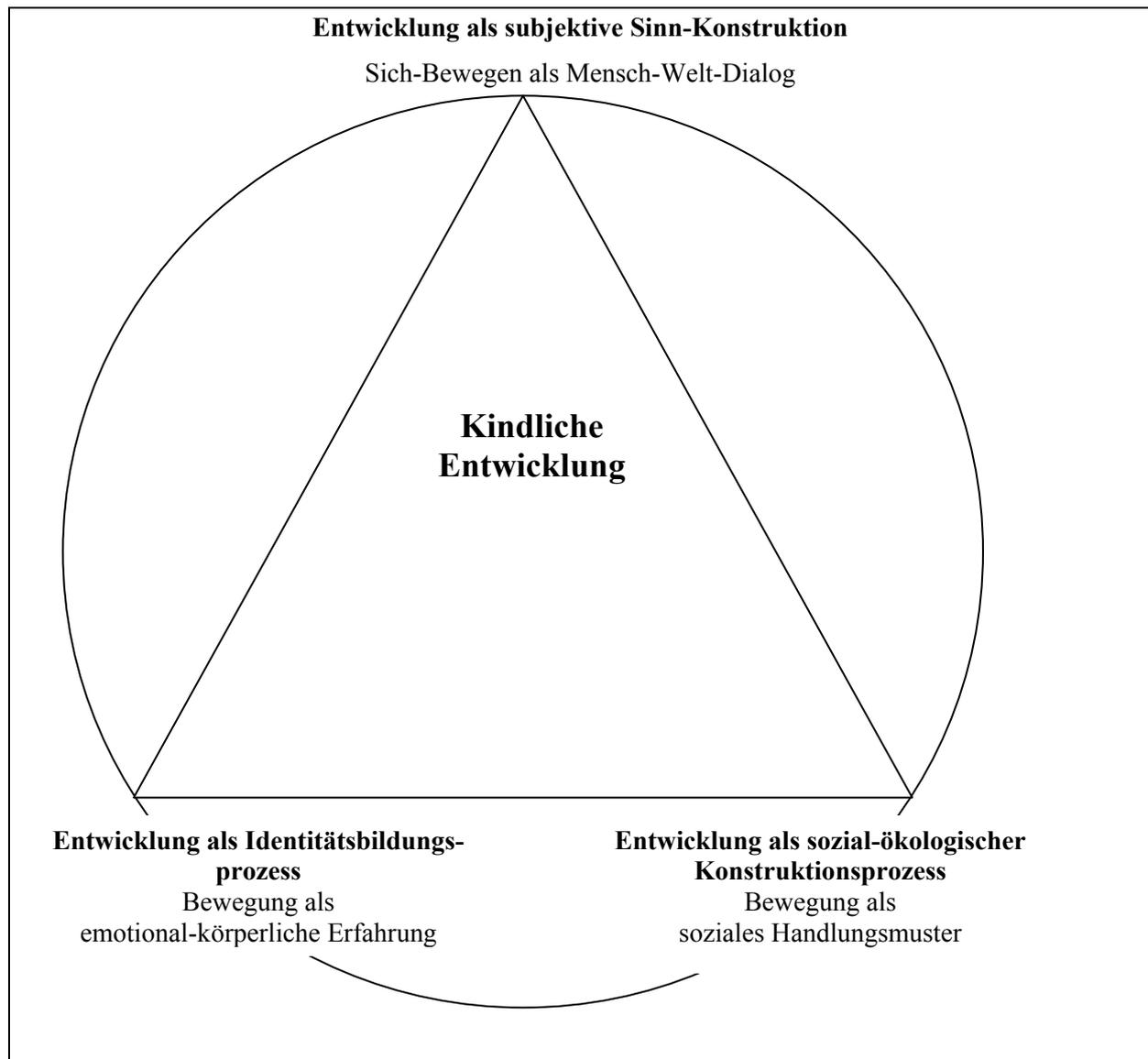


Abb. 2: Psychomotorisches Entwicklungsmodell (FISCHER 2000, 23)

Dieses Modell verdeutlicht, „daß wir kindliche Entwicklung als einen bewegungsgebundenen subjektiven Konstruktionsprozess in der **triadischen Struktur zwischen** dem Kind und dessen **sozialer** und **materieller Umwelt** verstehen können [...]. Das Ergebnis der Entwicklung sind die Handlungskompetenzen, die sich immer aus der Wechselwirkung zwischen persönlichen und kontextuellen Faktoren ergeben“ (FISCHER 2000, 24, 26).

Die triadische Struktur wird nachstehend anhand der drei, diesem Entwicklungsmodell (Abb. 2) zu Grunde liegenden Theoriefamilien (Entwicklung als subjektive Sinn-Konstruktion, als Identitätsbildungsprozess und als ökologisch-systemischer Prozess) vertieft. Ihr schließen sich spezielle Aspekte zur Entwicklung der Kommunikation und der Motorik an.

1.1.1 Entwicklung als subjektive Sinn-Konstruktion

Dieser Ansatz beruht auf den Arbeiten PIAGETS, der menschliches Verhalten durch Anpassungsprozesse bestimmt sieht, die durch aktive Wechselwirkungsprozesse zwischen Umwelt und Individuum entstehen. Kinder erlernen zunächst als „Handlungs“- beziehungsweise „Aktionswesen“ im konkreten selbstständigen Handeln wichtige Basisfunktionen. Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung werden als Konsequenz ungenügender Handlungserfahrungen beschrieben. Das Kind bildet Handlungsschemata aus, die eine Grundlage für die weitere individuelle Entwicklung bilden, in deren Verlauf ein zunehmender Verinnerlichungsprozess der gewonnenen Handlungserfahrungen entsteht. Das Individuum wird auf diese Weise durch konkretes, über den Körper erlebtes Handeln zu geistigem Handeln befähigt. **Konkretes Handeln auf unteren Entwicklungsstufen ist somit eine unabdingbare Voraussetzung für das Denken, das Bilden von Symbolen und den Spracherwerb.** So lautet „das Motto der Entwicklung bis zum Ende des zweiten Lebensjahres, vom Greifen zum Begreifen“ (EGGERT 1995, 21) und Denken wird als entmaterialisierter und verinnerlichter Handlungsprozeß verstanden (vgl. FLAMMER 1996; PIAGET 1969; 1975; PIAGET/INHELDER 1973; WIMMER 1993).

PIAGETS Theorie erfuhr zahlreiche Ergänzungen und Überarbeitungen, da sie zum einen nur bedingt interaktionistisch ist (sie beschreibt den menschlichen Erkenntnisgewinn durch Austauschprozesse mit der Umwelt, berücksichtigt jedoch nicht den aktiven und wechselseitigen Einfluss der materiellen und personellen Umwelt auf das Individuum). Zum anderen fehlt dieser Theorie die Beachtung der subjektiven Sinn-Konstruktion auf Grund sozialer Handlungen und die subjektive Bedeutung von Handlungen. Erweiterungen und Anpassungen von PIAGETS Strukturkonzept stellen beispielsweise die Bedeutung der Bewegung im Handlungskontext als Basiskonzept von Entwicklung heraus (vgl. FISCHER 2000, 24). Neuere Theorien beschreiben die kindliche Umweltaneignung als Ergebnis subjektiver Strukturierungen. Strukturen werden verstanden als kognitive Konstrukte, die nicht allein durch Informationsaufnahme, sondern durch interaktives Handeln gebildet werden. Über basale Bewegungstätigkeiten entwickeln Kinder innere Repräsentationsschemata und durch das Sammeln von Erfahrungen über ihren Körper werden Kompetenzen und Wissen erworben (vgl. ebd., 22ff).

Wird kindliche Entwicklung unter dem Aspekt der subjektiven Sinn-Konstruktion betrachtet, so ergibt sich ein Bild des Kindes als „**Produzent seiner eigenen Entwicklung**“ (FISCHER 1996, 196). Das handelnde Subjekt tritt in den Vordergrund, und Bewegung wird zu einem

ganzheitlichen Entwicklungsträger, der die analytische Trennung kognitiver, affektiver und motorischer Entwicklung aufhebt (vgl. ebd. 2000, 24).

1.1.2 Entwicklung als Prozess der Identitätsbildung

Über den Körper gesammelte Erfahrungen werden in dieser Perspektive, die stark durch ERIKSON geprägt wurde, **als Bestandteile der personalen Identität betrachtet**. Der eigene Körper ist die Instanz, die zwischen innerem und äußerem Erleben vermittelt. Ziel einer Persönlichkeitsentwicklung ist nach ERIKSON die Bildung einer eigenen Identität. Die Identitätsbildung ist durch sogenannte Spannungsverhältnisse gekennzeichnet. Diese Spannungen entstehen durch den Wunsch nach Einzigartigkeit in Abgrenzung zu anderen Individuen, dem die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit sich permanent ändernden Umwelanforderungen, die vor allem die gesellschaftlichen Bezugsgruppe betreffen, gegenübersteht (vgl. FISCHER 2000, 25; 1996a, 80). Bewältigt das Individuum diese Problem- bzw. Spannungszustände, führt dies zu positiven Gefühlszuständen, die dann in neuen Situationen als Voreinstellungen wirksam werden können. Nicht bewältigte individuelle Problemsituationen hingegen können Unsicherheits- und Angstpotenziale erzeugen. Ein adäquates Selbstwertgefühl ist unter anderem das Ergebnis eines „Nettogewinns an positiven emotionalen Erfahrungen“ (ebd., 24). Neben der biologischen Reifung berücksichtigt ERIKSON auch den sozialen Kontext und schreibt vor allem der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen eine große Bedeutung zu (vgl. FISCHER 1996a, 84).

Grundgedanke der Entwicklungstheorie ERIKSONS ist, dass Menschen im Laufe ihres Lebens phasenweise Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen. Er formulierte hierzu einen universal gültigen Entwicklungsplan, in dem jeder Entwicklungsstufe eine Entwicklungsaufgabe zugeschrieben wird. Diese besteht in der Bewältigung eines phasentypischen Konflikts, der durch die gewachsenen Fähigkeiten und den damit einhergehenden Wünschen einerseits und den gewandelten Anforderungen des sozialen Feldes andererseits entsteht. Nicht gelöste Konflikte können nach ERIKSON zu einem späteren Lebenszeitpunkt bearbeitet werden, so dass innerhalb einer Förderung Themen und Inhalte einbezogen werden müssen, deren Bearbeitung und Lösung identitätsfördernde Funktionen zukommen. Moderne Entwicklungstheorien distanzieren sich zwar von ERIKSONS genetisch determiniertem Phasenmodell mit festgelegten zeitlichen Abläufen und Krisen, erkennen jedoch auch die Bedeutung von Krisen und Lebensthemen für den Identitätsbildungsprozess an (vgl. FISCHER 1996a, 80, 83).

1.1.3 Entwicklung als ökologisch-systemischer Prozess

Neben der Perspektive Entwicklung als subjektive Sinn-Konstruktion, die das handelnde Subjekt in den Vordergrund stellt und der Perspektive Entwicklung als Identitätsbildungsprozess, die körperlich gesammelte Erfahrungen als Bestandteile der personalen Identität betrachtet, ist die ökologisch-systemische Perspektive der Entwicklung von großer Bedeutung, da diese **die Sichtweise der kindlichen Entwicklung um den sozialen und sozial-räumlichen Lebenskontext des Individuums erweitert**. Diese Entwicklungstheorie betont nicht die traditionellen psychischen Prozesse (Wahrnehmung, Motivation, Denken und Lernen), sondern deren Inhalt: Was wird wahrgenommen, gewünscht, gefürchtet oder als Wissen erworben und wie verändert sich das Wesen dieses psychologischen Materials durch den Einfluss der Umwelt? (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 25). Diese Theorie verdeutlicht, dass „Entwicklung niemals im Vakuum stattfindet, sondern immer aus der Verflochtenheit personengebundener wie kontextueller Variablen erklärt werden muß“ (FISCHER 2000, 26).

Dieser Denkansatz beruht auf der Ende der 70er Jahre von BRONFENBRENNER entwickelten Theorie der sozial-ökologischen Entwicklung, in deren Mittelpunkt die soziale Wirklichkeit des Kindes steht. BRONFENBRENNER betont die Bedeutung eines kulturell geprägten Ökosystems, welches auf die Möglichkeiten des Individuums abgestimmt ist. Menschliche Entwicklung wird als Veränderung von Individuen in sich wandelnden räumlich-materiellen und personell-sozialen Umwelten verstanden. Entwicklung ist ein Prozess,

„durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über [sich selbst und] ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexen oder komplexeren Niveaus umzubilden“ (BRONFENBRENNER 1989, 44).

Entwicklung findet demzufolge dann statt, wenn eine qualitative Veränderung der Person, die strukturell und dauerhaft auftritt, vorliegt. Dabei muss die in einem Bereich erworbene Kompetenz auf einen oder mehrere andere Bereiche transferiert und auch an anderer Stelle wirksam werden (die sogenannte „Entwicklungsvalidität“, BRONFENBRENNER 1989, 52). Die sich entwickelnde Person wird als wachsende dynamische Einheit (vgl. ebd., 37) und als Bestandteil und Akteur in einer, aus einzelnen miteinander agierenden Systemen bestehenden Lebenswelt, begriffen.

Zurückgreifend auf BRONFENBRENNERS soziale Ökologie können dabei fünf Systemebenen konkretisiert werden, die nachstehend vorgestellt werden². Das **Mikrosystem** besteht aus den unmittelbaren Erfahrungs- und Erprobungsräumen des Kindes. Hier eignet es sich durch direkte Auseinandersetzung seine Umwelt an. Das Mikrosystem wird im Normalfall durch die Familie und jedes Familienmitglied gebildet, wobei innerhalb der Familie weitere Mikrosysteme beispielsweise in Form der Mutter-Kind-Dyade bestehen. Das Mikrosystem wird neben personellen Faktoren stark durch physikalische und materielle Bedingungen geprägt. Dabei sind „Wohnverhältnisse, eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten, [und] materielle Armut [...] stark beeinflussende Faktoren bei der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen“ (OERTER 1995, 88). Das darüber angeordnete **Mesosystem** besteht aus dem Wechselgefüge mehrerer Mikrosysteme, an denen das Kind im Alltag partizipiert. Bezeichnet werden hiermit die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen, an denen das Kind aktiv beteiligt ist. Für ein Schulkind wären dies die Schulklasse, die Familie, informelle Freundesgruppen oder auch Vereine. Das Mesosystem erweitert sich mit jedem neuen Lebensbereich, den sich das Kind erschließt. Auf der nächst höheren Ebene, dem **Exosystem** nehmen Institutionen wie Behörden oder Medien Einfluss auf Meso- und Mikrosysteme. Dabei handelt es sich um Umwelt- und Lebensbereiche, die sich zwar außerhalb der unmittelbaren Lebensumwelt befinden, aber trotzdem Einfluss auf diese ausüben. So können Mikrosysteme, die der Bedeutung nach eher dem Mesosystem zuzuordnen sind auch als Exosystem wirken. Dies ist dann der Fall, wenn beispielsweise die Arbeitswelt der Eltern die Lebenswelt der Kinder beeinflusst. Das **Makrosystem**, als höchste Systemebene bildet den gesellschaftlich-kulturellen Bezugsrahmen für alle darunter liegenden Systeme. Dieses System determiniert die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niederer Ordnung und charakterisiert Kulturen und Subkulturen. Dies führt dazu, dass die Individualentwicklung unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen unterschiedlich verläuft, da Eigenschaften wie die soziale und ökonomische Situation sowie politische und kulturelle Werte auf die Entwicklung des Kindes wirken. Mitte der 80er Jahre wurde der sozial-ökologische Ansatz um das **Chronosystem** erweitert. Das Chronosystem kennzeichnet zum einen besonders markante Zeitpunkte (zum Beispiel Schuleintritt), zum anderen die individuell durchlebte Lebensgeschichte, im Sinne einer Aufeinanderfolge bedeutsamer Ereignisse (kumulierte Biografie). Auf diese Weise wird die zeitliche Struktureinheit menschlicher Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt in das Gesamtsystem einbezogen.

² Die folgenden Ausführungen stützen sich auf BRONFENBRENNER 1989; 38ff; OERTER 1995, 88ff; SCHNEEWIND 1995, 131f).

Zusammengefasst wird festgehalten, dass das Individuum in seiner entwicklungsrelevanten Umwelt lebt, die aus einzelnen ineinander verschachtelten Systemen besteht (Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem). Ausgehend von der Mikroebene (alle unmittelbaren Systeme, in denen sich das Kind befindet, beispielsweise die Familie) lernt das Kind im Laufe seiner Entwicklung zahlreiche Mesosysteme (Wechselspiele zwischen den Mikrosystemen, denen das Kind angehört) kennen, erlebt den Einfluss der Exosysteme (Bereiche, an denen das Kind nicht beteiligt ist, die aber wie zum Beispiel der Arbeitsplatz der Eltern, auf das Kind wirken) und erkennt Strukturen des Makrosystems (kulturelle Normen und Werte, strukturelle Realitäten). Diese einzelnen Ökosysteme bilden keine starren Strukturen vielmehr verändern sie sich ständig und beeinflussen sich permanent gegenseitig (vgl. FISCHER 1996a, 98).

Als entwicklungsbedeutsam werden die sogenannten **ökologischen Übergänge** angesehen. Hierbei handelt es sich um die Veränderung der Position eines Individuums in seiner Umwelt, die durch einen Wechsel der Rolle und/oder des Lebensbereiches eingeleitet wird. Für Kinder könnte dies zum Beispiel der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule, aber auch die Geburt eines Geschwisterkindes sein. Ökologische Übergänge sind durch eine erhöhte Instabilität gekennzeichnet und stellen besondere Anforderungen an die Fähigkeiten zur Anpassung an neue Gegebenheiten dar. Sie können Entwicklung unterstützen, aber auch zu Entwicklungsblockaden führen, wenn eine erfolgreiche Bewältigung nicht gelingt. Dabei wird eine erfolgreiche Bewältigung wesentlich durch die Muster und Wege, die die Eltern als Teil des Mikrosystems beitragen, geprägt (vgl. KATZ-BERNSTEIN 1992).

Besonders hervorzuheben ist abschließend, dass nach BRONFENBRENNER **Entwicklung nur tätigkeits/handlungsgebunden in sozialen Kontexten erfolgt** (vgl. FISCHER 1996a, 98). Dies ist meines Erachtens ein wichtiges Argument für psychomotorisches Arbeiten unter handlungsorientierter Perspektive (siehe Kapitel 3.2). Die folgende Abbildung illustriert abschließend die einzelnen Ebenen der sozial-ökologischen Entwicklungsperspektive und deren Interdependenzen:

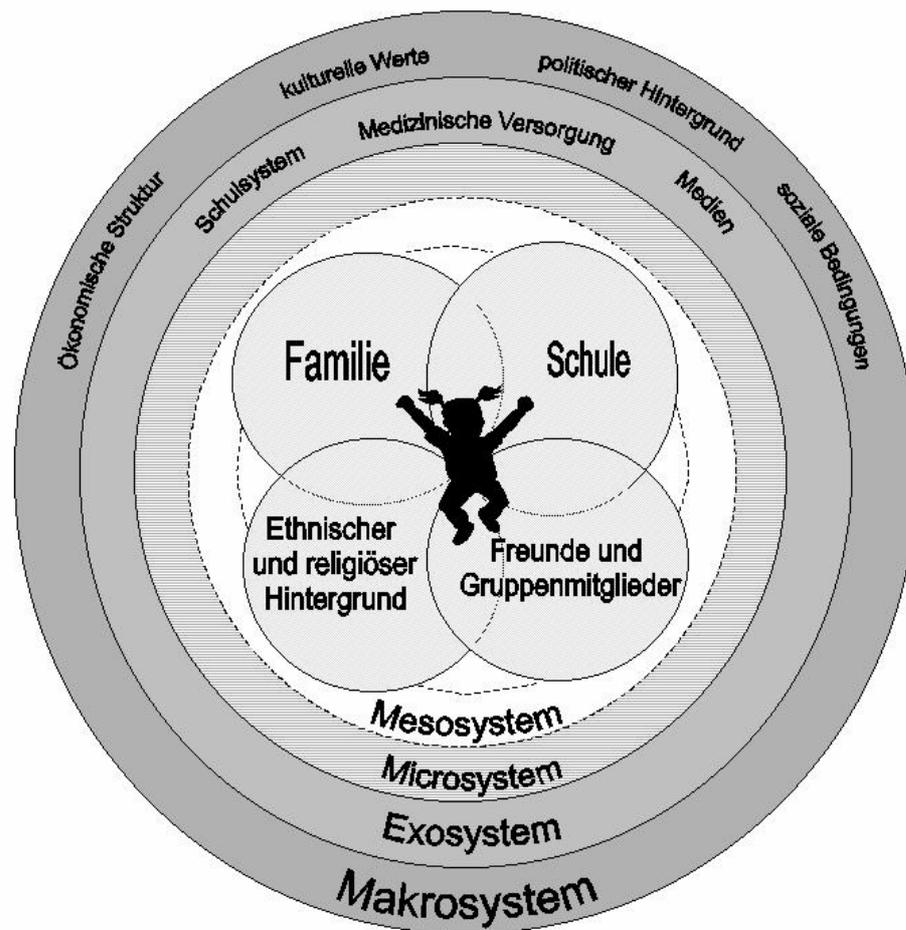


Abb. 3: Entwicklung aus ökologisch-systemischer Perspektive (EGGERT 2000, 19)³

Im Anschluss an die allgemeinen Entwicklungstheorien wird nun die Entwicklung der Motorik und Kommunikation näher betrachtet. Diese Bereiche sind nur analytisch voneinander zu trennen, da sowohl Bewegung als auch Sprache/Kommunikation ein bedeutsames Mittel des Ausdrucks und ein wichtiges Instrument zur Aneignung der Welt darstellen, die sich gegenseitig beeinflussen und/oder ineinander übergehen.

³ Angemerkt sei, dass in EGGERTS Abbildung Meso- und Microsystem vertauscht und das Chronosystem nicht eingefügt wurde.

1.2 Entwicklung aus der Bewegungsperspektive

„Bewegung ist der fundamentale Zugang zur Erfahrung des Selbst und der Welt“
(MSWWF 1999, XXVII).

Der Körper gilt als grundlegendes Erfahrungsmedium. Er stellt den Ausgangspunkt für inneres und äußeres Erleben dar. So stellt FISCHER (1996a, 93) fest: „Die Körperlichkeit des Kindes ist das Zentrum seiner Persönlichkeit, der Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz“. Die Entwicklung der Bewegung sowie ihre Formen und Funktionen werden daher explizit betrachtet und bilden einen weiteren Stein im Mosaik der kindlichen Entwicklung.

1.2.1 Kindliche Bewegungsentwicklung

Die kindliche Bewegungsentwicklung wird nachstehend anhand einiger entscheidender Entwicklungsschritte bis zur Einschulung und anhand ausgewählter Entwicklungsprinzipien skizziert. Wie die zuvor geschilderten allgemeinen Entwicklungstheorien nahe legen, stellt auch die individuelle Bewegungsentwicklung keinen bloßen „spontanen Reifungsprozess“ dar, sondern entfaltet sich in einer Interaktion von biogenetischen Prädispositionen und sozialen/materiellen Gegebenheiten (vgl. SCHEID 1994, 260).

- **Ausgewählte Entwicklungsschritte**

SCHEID entwirft in Anlehnung an WINTER (1987) nachstehende Übersicht über die Entwicklungsschritte der Bewegung vom Neugeborenenalter bis zum frühen Schulkindalter:

Phasenbezeichnung	Charakterisierung	Altersspanne
Neugeborenenalter	ungerichtete Massenbewegungen	1.-3. Lebensmonat
Säuglingsalter	Aneignung erster koordinierter Bewegungen	4.-12. Lebensmonat
Kleinkindalter	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen	1.-3. Lebensjahr
Vorschulalter	Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen, Aneignung erster Bewegungskombinationen	4.-7. Lebensjahr
frühes Schulkindalter	schnelle Fortschritte in der motorischen Lernfähigkeit	7.-10. Lebensjahr

Tab. 1: Entwicklungsabschnitte in der Bewegungsentwicklung (vgl. SCHEID 1994, 260; ebd. 1994a, 276)

Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass die Bewegungsentwicklung in den ersten Lebensjahren als Verlauf von „ungerichteten Massenbewegungen“ hin zu „schnellen Fortschritten in der motorischen Leistungsfähigkeit“ betrachtet werden kann. Die pränatale Phase ist in dieser Übersicht zwar ausgeklammert, wird aber in die anschließende Betrachtung mit aufgenommen, da das Kind bereits in der vorgeburtlichen Lebensphase motorisch aktiv ist.

Die ersten sichtbaren Bewegungen entstehen durch das Wachstum des Embryos in der fünften Schwangerschaftswoche⁴ (SSW). Ab der achten SSW beginnt der Embryo zu greifen und zu saugen und entdeckt tastend seine Umgebung. Vier Wochen später (zwölfte SSW) können erste aversive Reaktionen (Wegwenden von unbekanntem Reizen) beobachtet werden. Wenig später reagieren Kopf und Hände auf Berührung mit aversiven Reaktionen (Hinwendung). Bald darauf schließen sich Streck- und Beugebewegungen, das Strampeln von Armen und Beinen, Drehbewegungen und viele andere Aktivitäten an. Scheinbar zufällig finden sich Mund und Hände. Das Kind beginnt an den Fingern zu lutschen und sensibilisiert dadurch den gesamten Mundraum. Dies ist ein erster Grundstein für die spätere Sprachentwicklung (vgl. STEMME/VON EICKSTEDT 1998, 66ff). Ab circa der zwanzigsten SSW kann die Mutter die ersten Bewegungen des Kindes spüren, die dann im letzten Schwangerschaftsmonat auf Grund des Größenwachstums und der damit verbundenen Enge wieder abnehmen (vgl. ANDERS 2001, 139; SCHEID 1994, 261).

Nach der Geburt wird die Motorik des Neugeborenen zunächst von den Reflexen des Hirnstammes und des Rückenmarks bestimmt. Ab Mitte des ersten Lebensjahres erfolgt dann die Aneignung der ersten willkürlichen, koordinierten Bewegungen. Diese werden erst durch die Hemmung primitiver Reflexe (zum Beispiel Greif-, Kriech-, Steigreflexe) ermöglicht. Die Hemmung primitiver Reflexe erfolgt durch Stell- und Gleichgewichtsreaktionen. Erstgenannte sind von großer Bedeutung für die Aufrichtung und Fortbewegung gegen die Schwerkraft. Zweitgenannte sorgen für eine lebenslange Adaptation der Körpermuskulatur an Lageveränderungen des Körperschwerpunktes (Balance) (vgl. SCHEID 1994, 263ff).

Das Bewegungsverhalten im Säuglingsalter zeichnet sich durch die Aneignung erster koordinierter Bewegungen aus. Durch reifungsbedingte Bereitschaften, können das Greifen, die

⁴ Die in diesem Kapitel genannten Altersangaben dienen einer groben Orientierung an typischen Entwicklungsfolgen und berücksichtigen daher keine inter- und intraindividuellen Unterschiede, die bereits im Säuglingsalter zu beobachten sind.

Körperaufrichtung und die aufrechten Bewegungen erworben werden. Diese Entwicklungen werden durch Anregungen des Umfeldes gefördert oder gehemmt, denn für die Bewegungsentwicklung ist die Bedeutung der Interaktionspartner sehr groß. Die früheste Form der Fortbewegung ist das Robben, ihm folgen das Krabbeln und die aufrechte Haltung aus der Rücken- oder Sitzposition heraus. Diese Stufen werden nicht zwingend von allen Kindern durchlaufen. Vor allem das Robben und Krabbeln werden teilweise übersprungen. Beginnt das Kind, sich an Gegenständen hochzuziehen, bereitet es das freie Gehen vor. Kann eine aufrechte Position eingenommen werden, setzt ein (seitliches) Gehen mit Hilfestellungen ein. Die ersten freien Schritte können oftmals zum Ende des ersten Lebensjahres bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres beobachtet werden (vgl. ebd., 264f).

Wirken die Bewegungen des Säuglings noch eher ungelent und ungerichtet, ist das Kleinkind- und Vorschulalter durch die Aneignung und Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen sowie den Erwerb erster Bewegungskombinationen gekennzeichnet. Die aufrechte Fortbewegung wird beispielsweise durch Laufen, Springen und Klettern erweitert. Auf der Basis des Greifens können sich Aktivitäten wie Werfen, Fangen und Bauen entwickeln. Das Kleinkind erwirbt elementare Bewegungsmuster, die im Vorschulalter in der Regel qualitativ verbessert und automatisiert werden. Hierdurch wird das Kind befähigt, selbständige, manipulative und explorative Tätigkeiten zunächst im familiären Umfeld und später auch in anderen Erfahrungsbereichen (beispielsweise Kindergarten oder Sportverein) vorzunehmen. Die Entwicklung der motorischen Kompetenzen steht dabei in Abhängigkeit zu den sozioökologischen Gegebenheiten der näheren Umwelt. Durch ständige Wiederholungen in unterschiedlichen Kontexten, werden die elementaren Bewegungsformen geübt und erreichen schließlich das Stadium der Feinform (vgl. ebd., 266ff).

Im frühen Schulkindalter, dem für diese Arbeit relevanten Lebensabschnitt, hat sich das Kind schon zahlreiche Bewegungsfertigkeiten angeeignet. In dieser Lebensphase verbessern sich vor allem konditionelle und koordinative Fähigkeiten. Das Bewegungsrepertoire wird zunehmend sportbezogener. Die Entwicklungsverläufe werden individueller, so dass noch weniger als im vorschulischen Alter von „typischen“ Entwicklungsverläufen gesprochen werden kann. Insgesamt sind in diesem Alter ein Drang nach Bewegung und Spiel sowie schnelle Fortschritte in der motorischen Lernfähigkeit zu beobachten. Der Körper verändert seine Proportionen und schafft hierdurch eine Voraussetzung für größere Beanspruchungen und bessere motorische Leistungsfähigkeit. Bis circa zum achten Lebensjahr erlernen die Kinder, sich auf

Bewegungsaufgaben zu konzentrieren, ihre Bewegungen zielgerichtet und situationsgerecht einzusetzen und steigern ihre Leistungsbereitschaft (vgl. ebd., 276ff). Dabei stehen

„die Vervollkommnung von Grundfertigkeiten und besonders der Aufbau sportbezogener Bewegungsfertigkeiten in einem engen Zusammenhang mit den vorherrschenden Entwicklungs- und Anregungsbedingungen bzw. den Lern- und Übungsgelegenheiten der Kinder“ (SCHEID 1994, 283).

Diese Aussage ist für das vorzustellende Projekt von großer Bedeutung, denn offensichtlich scheint die Teilnahme an einem bewegungsorientierten Angebot die Entwicklung der Bewegungsfertigkeiten (zumindest für diese Altersklasse) positiv beeinflussen zu können. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 2.2.4 (Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderungen) noch ausführlicher eingegangen. Diesem Überblick über die Bewegungsentwicklung bis zum Grundschulalter schließen sich nun die Prinzipien der Bewegungsentwicklung an:

Prinzipien der Bewegungsentwicklung

Die vorhergehend beschriebenen Entwicklungsschritte der kindlichen Bewegung werden nun um folgende ausgewählte Entwicklungsprinzipien ergänzt (vgl. STEMME/VON EICKSTEDT 1998, 56):

- Aufrichtung gegen die Schwerkraft nimmt vom Liegen bis zum Stehen zu
- Reifung und Entwicklung verlaufen primär vom Kopf zu den Füßen sowie vom Rumpf zu den Gliedmaßen
- symmetrische und asymmetrische Haltungs- und Bewegungsphasen wechseln einander ab
- gleichzeitiges Nebeneinanderstehen verschiedener Entwicklungsstufen
- höchstentwickelte Fähigkeiten benötigen die längste Zeit

Diese Prinzipien sind allen Entwicklungsschritten immanent und werden daher ausführlich beschrieben.

Die Aufrichtung gegen die Schwerkraft nimmt vom Liegen bis zum Stehen zu

Während das Neugeborene zunächst noch mit dem ganzen Körper auf der Unterlage liegt, beginnt es allmählich sich am Boden sicheren Halt zu suchen. Schrittweise wird die Auflagefläche des Körpers verkleinert und der Schwerpunkt entfernt sich zusehends vom Boden weg. So richtet sich das Kind langsam im Raum gegen die Schwerkraft auf. Das stabile Gleichgewicht in der bodennahen Lage wird zu Gunsten des labileren Gleichgewichts in den höheren Positionen aufgegeben, so dass die Anforderungen an das Gleichgewicht

Positionen aufgegeben, so dass die Anforderungen an das Gleichgewicht steigen. Bewegungsfreiheit und der Spielraum erweitern sich gleichzeitig stark.

Reifung und Entwicklung verlaufen primär vom Kopf zu den Füßen sowie vom Rumpf zu den Gliedmaßen

Bereits in der Schwangerschaft bilden sich Kopf und Rumpf vor den Gliedmaßen. Die oberen Gliedmaßen entwickeln sich vor den unteren, Hände und Füße entstehen erst, nachdem sich Arme und Beine ausgeformt haben. Diese Reihenfolge kann auch in der Bewegungsentwicklung beobachtet werden: Die erste Bewegung, die der Säugling vollständig nutzen kann, sind die des Mundes. Entsprechend machen Neugeborene ihre ersten Erkundungen über den Mund und das Saugen. Erst später stehen dem Kind Finger- und Handbewegungen zur Verfügung und es beginnt sich und seine Umwelt zu ertasten. Die Bewegungen von Zehen und Füßen schließen sich an. Die Reihenfolge von oben nach unten ist auch bei der Aufrichtung gegen die Schwerkraft zu beobachten. Aus der Bauchlage hebt der Säugling zunächst den Kopf; Schultern, Brust und Bauch folgen. Erst viel später richtet sich dann das Becken über den Beinen auf und ermöglicht den Vierfüßlerstand. Eine ähnliche Entwicklung durchläuft das Abstützen: erst stützt sich das Kind auf Unterarme, Ellenbogen und Hände, bevor die Knie das Krabbeln und später die Füße das Stehen und Laufen ermöglichen.

Symmetrische und asymmetrische Haltungs- und Bewegungsphasen wechseln einander ab

Durch eine Symmetrie des Körpers ist es dem Kind möglich, doppelseitige Stützpunkte, die für eine sichere Statik und gute Stabilität sorgen, zu nutzen (beispielsweise im Vierfüßlerstand). Auf dieser Basis kann das Gleichgewicht in unterschiedlichen Positionen verlagert werden, bis hin zu einer Auflösung der Symmetrie. Die so entstehende Asymmetrie erlaubt zwar mehr Beweglichkeit, macht mobil, erlaubt neue Positionen und Lageveränderungen, stellt aber wesentlich höhere Anforderungen an die Aufrechterhaltung der Haltung (beispielsweise das Vorsetzen eines Fußes zum Halbkniestand). In der Bewegungsentwicklung wechseln sich diese symmetrischen und asymmetrischen Haltungs- und Bewegungsphasen ab. Steht die Sicherheit im Vordergrund, werden symmetrische Haltungen gewählt. Wird eine Position schon sicher beherrscht, können Risiken in Form von asymmetrischen Abläufen „gewagt“ und die Bewegungen flexibler gestaltet werden.

Gleichzeitiges Nebeneinanderstehen verschiedener Entwicklungsstufen

Verschiedene Reife- und Entwicklungsphasen treten nebeneinander auf, greifen ineinander und führen zur gegenseitigen Beeinflussung. Bereits erlernte und sicher beherrschte Fähigkeiten stehen zur Verfügung, um das aktuell zu Lernende vervollkommen zu können. Auf Grundlage der Sicherheit vergangener Lernprozesse wird so ein aktuelles „Sicher-Werden“ ermöglicht. Zeitgleich können erste Schritte in noch ungeübte Fähigkeiten unternommen werden, die mit Unsicherheit und Risiko verknüpft sind.

Die höchsten Fähigkeiten benötigen die längste Entwicklungszeit

Anspruchsvolle Fähigkeiten benötigen komplexe Voraussetzungen, viel Übung, Wiederholung, Erfahrung und Zeit, damit sie von ihrem ersten Auftreten bis zur „Perfektion“ ausgebaut werden können. So werden komplexe Tätigkeiten wie Gehen oder Sprechen bereits vor der Geburt angebahnt und werden durch ständiges Wiederholen von Fähigkeiten zu Fertigkeiten.

Entwicklungsschritte und Entwicklungsprinzipien der Bewegung verdeutlichen zusammengefasst, dass der Erwerb motorischer Kompetenzen durch ein Zusammenwirken von Reifung, Wachstum und Lernen geschieht. Reifung meint die Veränderungsprozesse der Organe und Organsysteme. Wachstum bezieht sich auf die substanzielle Zunahme des Organismus und seiner einzelnen Teile und Lernen bedeutet eine Verhaltensänderung auf Grund von Erfahrungen (vgl. STEMME/VON EICKSTEDT 1998, 42ff). In einem weiteren Schritt wird nun den Formen und Funktionen der erworbenen Bewegungsmöglichkeiten nachgegangen.

1.2.2 Formen und Funktionen der Bewegung

Der Körper und seine Bewegungserfahrungen können grob in zwei **Formen** aufgeteilt werden: Im-Körper-Sein (Körpererfahrung) und Außerhalb-des-Körpers-Sein (Sozial- und Materialerfahrung) (vgl. FISCHER 1996a, 79). **Körpererfahrung** besteht zunächst aus einfachen vorreflexiven Bewegungshandlungen, die sich weiter ausdifferenzieren und an Komplexität zunehmen. Sie vermitteln dem Individuum Informationen über sich selbst und über seine personale und materielle Umwelt (vgl. ebd., 88). Sie führen zu einer Herausbildung des Körperschemas, das „den Prozess der Gewähr- und Bewusstwerdung der eigenen Körperlichkeit und damit auch eine notwendige Instrumentalisierung (Wahrnehmung des Körpers als Objekt)“ (ebd.) beschreibt. Aus der Summe der Bewegungserlebnisse bildet sich das Körperbild als emotionales Selbstbewertungssystem. Dabei entwickelt sich das Körperbild in einem engen Zusammenhang zur eigenen Gefühlswelt und zur Umwelt. Gemeinsam bilden Körperschema und Körperbild das Körperkonzept, das Teil des Selbstkonzepts ist (vgl. ebd. 90f). ZIMMER (1993a, 18) fasst zusammen: „Der Aufbau des ‚Selbst‘, des Vertrauens in die eigene Person und das Bild, das man sich über sich selber macht, ist beim Kind im wesentlichen geprägt von den Körpererfahrungen, die es in den ersten Lebensjahren macht“

Sozialerfahrung entsteht durch das gemeinsame Bewegen mit anderen. Durch soziale Vergleichsprozesse, in der Interaktion mit relevanten Vergleichspersonen, können selbstbezogene Erfahrungen gesammelt werden. Ein Miteinanderbewegen erfordert Kooperation und ermöglicht Leistungsvergleiche. Hierdurch kann das Selbstkonzept realistisch modifiziert werden (vgl. FISCHER 1996a, 93). Bewegung kann der Kontaktaufnahme dienen und auf diese Weise soziale Erfahrungen vermitteln. Bewegungssituationen können somit auch soziale Lernprozesse provozieren (vgl. ZIMMER 1993a, 19).

In der Bewegung sammelt das Kind Erfahrungen über seine dingliche Umwelt (**Materialerfahrung**), die über die Sinne und durch Tätigkeit körperlich wahrgenommen wird. „Über Bewegung gewinnt das Kind Kontakt zu seiner Umwelt; Bewegung verbindet seine Innenwelt mit seiner Außenwelt“ (ebd., 16). Durch Selbsttätigkeit, Experimentieren und Ausprobieren erhalten Kinder die Möglichkeit, sich mit ihrer Umwelt auseinander zusetzen und unmittelbare Lernerfahrungen zu machen. Verdeutlicht werden kann dies an dem für das Kind zunächst abstrakten Begriffe „Schwung“. Dieser erhält dann eine Bedeutung, wenn das Kind selber schaukelt oder etwas selber in Schwingung versetzt (vgl. ebd.).

Durch Bewegung erfährt das Kind folglich etwas *über* seinen Körper und sammelt Erfahrungen *mit* seinem Körper. Dies spiegelt sich auch in den **Funktionen**, die der Bewegung zukommen können wider. Diese sind:

- Instrumentelle Funktion (Erschließen der Welt, Erweitern des Lebensumfeldes)
- Explorative Funktion (intensive Auseinandersetzung mit der dinglichen und personellen Umwelt)
- Impressive Funktion (Erleben von und Auseinandersetzen mit intensiven Körpererfahrungen)
- Expressive Funktion (sich und seine Emotionen durch Bewegung ausdrücken und verarbeiten)
- Personale Funktion (sich selbst und seine Fähigkeiten/Grenzen erleben, Identität bilden)
- Interaktional-kommunikative Funktion (Beziehung zu anderen Menschen herstellen und wahrnehmen)
- Soziale Funktion (mit anderen agieren, spielen)
- Produktive Funktion (durch Bewegung die Umwelt gestalten und variieren)
- Adaptive Funktion (Steigerung von Kraft/Ausdauer/motorischen Fähigkeiten)
- Komparative Funktion (Vergleich mit anderen)

(vgl. FÄRBER 1995, 125; Gruppe 1976; KOTTMANN/KÜPPER/PACK 1997, 22ff; ZIMMER 1993b; 15).

Diese Funktionen bilden keine bestimmte Reihenfolge in der kindlichen Entwicklung, vielmehr existieren sie nebeneinander. Je nach Entwicklungsphase oder Situationen treten einzelne Funktionen in den Vordergrund. Die Funktionen stellen heraus, dass Bewegung in der kindlichen Entwicklung mehr als das Üben motorischer Funktionen bedeutet. Vielmehr wird Bewegung als Ausgangs- und Ansatzpunkt für soziales, emotionales und kognitives Handeln angesehen. Für die vorliegende Arbeit ist die kommunikative/soziale Funktion der Bewegung von besonderem Interesse. Daher werden im anschließenden Kapitel ausführlich die Entwicklung, Formen und Funktionen kommunikativer Kompetenzen beschrieben.

1.3 Entwicklung aus der Kommunikationsperspektive

„Kommunikation ist Voraussetzung, Mittel und Ziel des Sozialisationsprozesses“
(MOTSCH 1996, 77).

Nachdem die kindliche Entwicklung aus der Bewegungsperspektive betrachtet wurde, wird dies nun unter dem besonderen Aspekt der Kommunikation oder konkreter unter dem Aspekt der kommunikativen Kompetenzen geschehen. Kommunikative Kompetenzen werden in dieser Arbeit verstanden als **„die Fähigkeit des Menschen [...] verbale und nonverbale Mitteilungen kontextangemessen zu verstehen und zu produzieren“** (MOTSCH 1996, 75). Menschen benutzen ihre kommunikative Kompetenzen vor allem, um das Zusammenleben und -arbeiten mit anderen organisieren zu können. Sie bedienen sich ihrer zur Problemlösung, Meinungsbildung und Sachklärung, aber auch, um Wünsche und Fantasien mitzuteilen. Dabei sind kommunikative und interaktive Prozesse von großer Bedeutung für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung (vgl. GALLÉ 1993, 67). Ein Großteil der kommunikativen Fähigkeiten wird nicht bewusst erworben oder angewandt. Vielmehr handelt es sich um „implizites, handlungspraktisches, instrumentelles Wissen oder Erfahrungswissen“ (MENG 1991, 11), dessen Entwicklung nachstehend beschrieben wird.

1.3 Kindliche Kommunikationsentwicklung

Säuglinge können weder sprechen noch sprachliche Äußerungen verstehen (vgl. DORNES 1999, 67), aber schon in den ersten Lebenstagen produziert das Kind Laute, die von der Bezugsperson aufgenommen werden, als ob es sich um echte Mitteilungen handeln würde. Mit wenigen Monaten wird dann das Kind seinerseits mit Vokalisationen auf Äußerungen der Mutter antworten (vgl. ZOLLINGER 1996). So erwirbt das Kind bereits im ersten Lebensjahr, im Dialog mit Kommunikationspartnern, unbewusst kommunikative Kompetenzen. Durch Mimik, Gestik und Vokalisation lernt das Kind zu kommunizieren, lange bevor es sprachliche Zeichen verstehen und anwenden kann. Bedeutsamer als der inhaltliche Aspekt der sprachlichen Äußerungen sind zunächst die vokale Begleitmusik (Melodie, Tempo, Rhythmus) und die Körpersprache (Bewegung, Gestik, Mimik) (vgl. DORNES 1999, 67): Mutter und Kind interagieren über den sogenannten „tonischen Dialog“, der „gut zu beobachten ist am harmonischen Mienenspiel zwischen Mutter und Kind. Beobachtet man etwas genauer, kann eine Synchronisation im Bewegungsablauf, im Wechselspiel von Spannung und Entspannung (also auch im Tonus) beobachtet werden“ (FÄRBER 1995, 122f).

Der frühe Dialog besteht beispielsweise im Aufblicken des Säuglings beim Stillen, der durch seinen Blick die Aufmerksamkeit der Mutter weckt, Kontakt knüpft und so eine Bindung zu ihr aufbaut. Die Reaktion dieser Bezugsperson auf das Kontaktangebot des Säuglings ist mitentscheidend für die weitere Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen. Im Idealfall reagiert die Mutter (in der Regel die erste Bezugsperson des Kindes) auf das kindliche Kommunikationsangebot und tritt in einen sogenannten „Pseudo-Dialog“ mit ihm. Sie imitiert Gestik, Mimik und Töne des Kindes und spiegelt so sein Verhalten. Die Mutter wird wiederum vom Kind imitiert, so dass ein ständiger Austausch und eine Erweiterung des kindlichen Repertoires stattfindet. Das Kind erlebt, wie es durch bestimmte Verhaltensweisen bei der Mutter Reaktionen hervorrufen kann und so selbstwirksam ist.

Neben diesem dyadischen Mutter-Kind-Dialog, erfährt das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres trianguläre Handlungen, indem außenstehende Objekte (zum Beispiel eine Rassel) oder Personen durch die Aktivität der Mutter eingebunden werden. Mutter und Kind kommunizieren über diese dritte Realität (vgl. KATZ-BERNSTEIN 2000a, 6; 1998a, 7f). Die Mutter fordert das Kind wiederum auf, sie nachzuahmen und ermuntert es zu eigenen Handlungen. Durch das Abwechseln im Dialog, dem sogenannten turn-taking werden grundlegende Kommunikationsregeln angebahnt.

Das Kind erlebt sich im Dialog als selbstwirksamer Akteur und Sach- und Personenwelt werden miteinander verknüpft. Im gemeinsamen Spiel werden diese Aspekte ständig geübt, erweitert und gefestigt. Werden Handlungen und Gegenstände sprachlich begleitet und benannt, erlebt das Kind den unmittelbaren Zusammenhang von Handlung und Lautgebilden, die bei Wiederholung das Sprachverständnis anbahnen (vgl. MOTSCH 1996, 76). Der Spracherwerb baut somit auf den, vor dem Sprachverständnis und der Sprachproduktion erlernten, kommunikativen Kompetenzen auf. Diese sind als Basis der Sprache anzusehen, da das Kind Sprache erwirbt, um mit seiner Bezugsperson zu kommunizieren: „Das Kind nimmt Sprache als verbindliche Kommunikationsform wahr, die Konsequenzen und Wirksamkeit hat“ (KATZ-BERNSTEIN 2000a, 9). Die Bedeutung der Sprache (als einem artspezifischen Merkmal des Menschen) für die Kommunikation besteht unter anderem darin, dass sie eine Unabhängigkeit von Zeit und Raum erschafft. So können sich Menschen durch Sprache beispielsweise über Ereignisse unterhalten, die zu einem anderen Zeitpunkt und an einem anderen Ort stattgefunden haben. Durch Sprache können auch neue Realitäten erzeugt werden (vgl. BRUNER, 1987,

102). Sprache ist somit einerseits ein zentrales Element kommunikativer Prozesse andererseits sind kommunikative Prozesse von elementarer Bedeutung für den Spracherwerb.

Eine nicht angemessene Reaktion auf die Kommunikationsangebote des Kindes kann zu Störungen im Aufbau der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen führen. Als problematisch gelten beispielsweise ständig wechselnde Bezugspersonen oder Bezugspersonen, die den Dialog nicht aufnehmen und weiterführen können. Dies trifft häufig auf rigide, kontaktarme, überängstliche oder psychisch belastete Eltern zu (vgl. PAPOUSEK/PAPOUSEK 1992).

Die Basis für ein angemessenes Kommunikationsverhalten wird, zusammengefasst, bereits im ersten Lebensjahr gelegt und stark von der Gestaltung der Mutter-Kind-Dyade und der Fähigkeit zur Triangulierung beeinflusst. Dabei entscheidet die Qualität der Kommunikation auch über die Teilhabe an und die Steuerung von sozialen Strukturen. Über sie vollzieht sich Enkulturation und Sozialisation. Kommunikation ist die Voraussetzung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Weitere Funktionen und Formen der Kommunikation werden im anschließenden Kapitel vorgestellt.

1.3.1 Formen und Funktionen der Kommunikation

Wie im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt, ist Kommunikation nicht auf rein sprachliche Äußerungen begrenzt. Vielmehr beinhaltet Sprache immer auch nonverbale Komponenten wie zum Beispiel Stimmmodulation, Tempo, Blickkontakt und Körperhaltung. Letztendlich ist es sogar möglich über rein nonverbale Ausdrucksformen wie Mimik und Gestik zu kommunizieren. Abbildung 4 zeigt die einzelnen **Formen** der Kommunikation im Überblick:

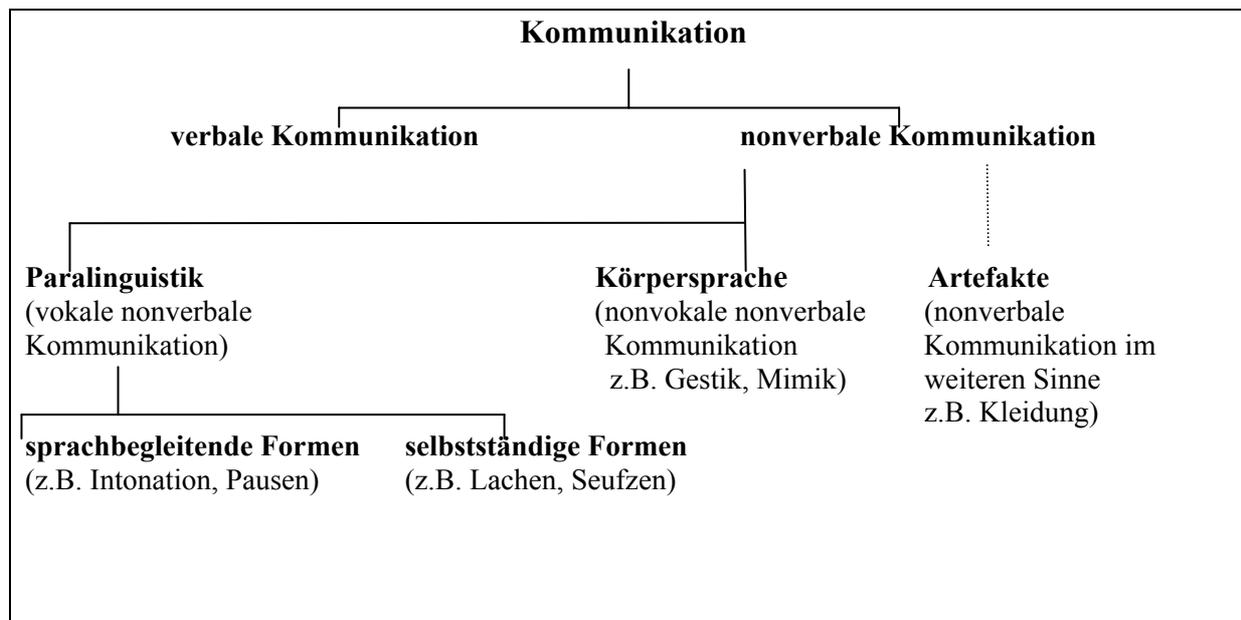


Abb. 4: Formen der Kommunikation (vgl. ELLGRING 1995, 9)

Jede dieser Formen der Kommunikation bedarf spezifischer, kulturell abhängiger, kommunikativer Kompetenzen, um sie beispielsweise einzusetzen oder, um sie zu deuten. Die Notwendigkeit eines sicheren Kommunikationsverhaltens wird ersichtlich, wenn die unterschiedlichen **Funktionen von Kommunikation** – sowohl für das Individuum als auch für das soziale System – betrachtet werden, wie sie die folgende Abbildung illustriert:

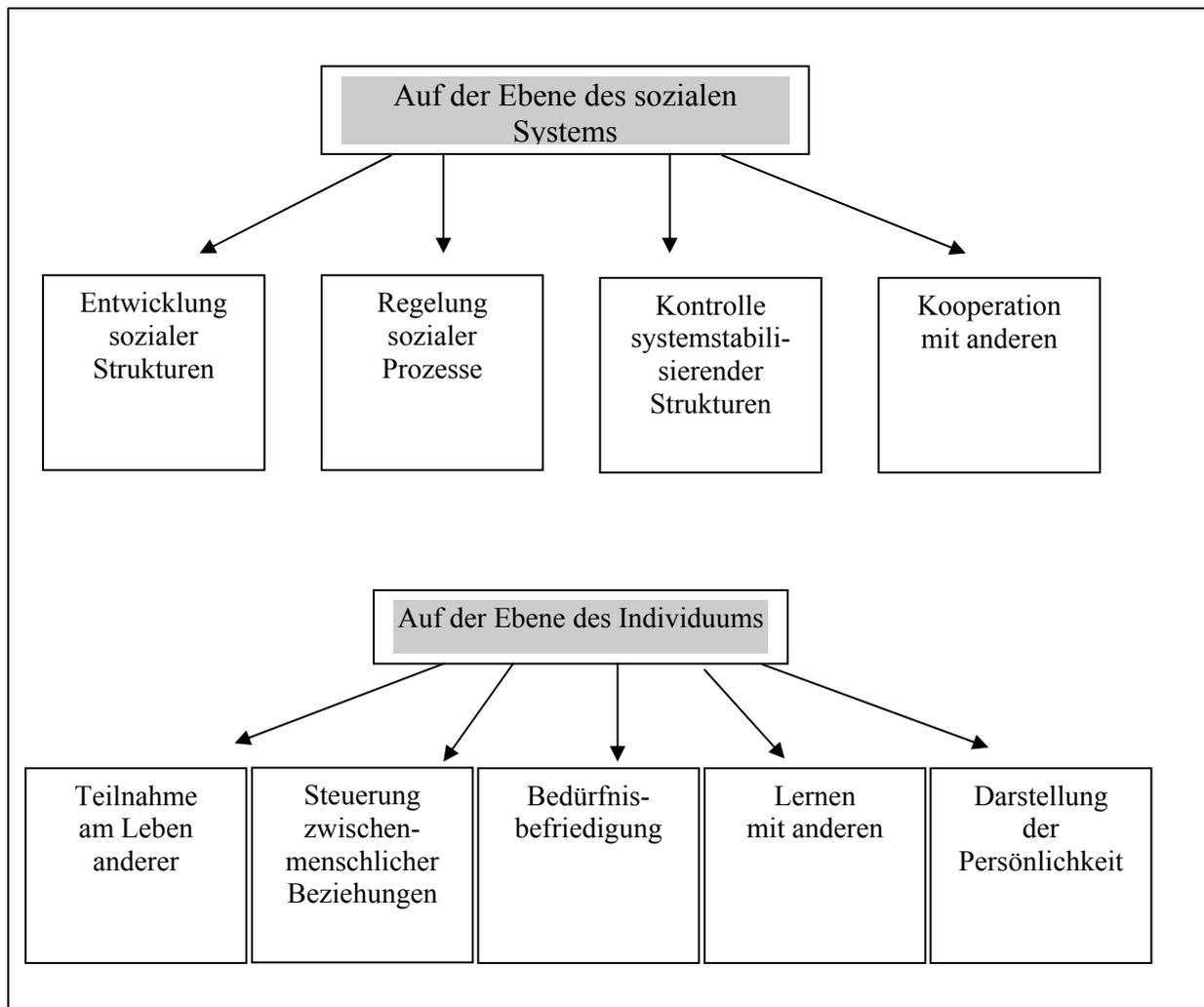


Abb: 5: Funktionen der Kommunikation (vgl. MOTSCH 1994, 42; 1996, 78)

Der Abbildung kann zum einen entnommen werden, dass kommunikative Kompetenzen für viele Bereiche des sozialen und individuellen Lebens unabdingbar sind und zum anderen, an welchen Stellen „Störungen“ entstehen können. POTTHOFF, STECK-LÜCHOW und ZITZKE (1995, 12) sehen anhand der Bedeutungen der Kommunikation auf der sozialen und individuellen Ebene, in kommunikativen Kompetenzen einen Weg zur Mündigkeit:

„In der demokratischen Gesellschaft beinhaltet Erziehung zur Mündigkeit immer auch Erziehung zur Mündlichkeit. Nur wer kommunizieren kann, kann auch mit anderen kooperieren, kann Arbeitsprozesse mit anderen gestalten, kann Bedingungen für das soziale Leben aushandeln.“

Unter diesem Aspekt kann die Förderung kommunikativer Kompetenzen Kinder zur Vertretung ihrer eigenen Interessen befähigen und ist damit einem hohen emanzipatorischen Anspruch verpflichtet. Dies ist auch ein Argument für die zentrale Rolle kommunikativer Kompetenzen im Schulunterricht. Kommunikative Kompetenzen stellen eine **sogenannte schulische Schlüsselqualifikation** dar. Dieser Terminus beschreibt „erwerbbar allgemeine Fähig-

keiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 113). Diese Qualifikationen werden fächerunspezifisch vermittelt und müssen „mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden“ (ebd., 115).

Da ein Anliegen des Projekts in der Vermittlung kommunikative Kompetenzen besteht, werden diese nachstehend ausführlich erläutert.

Zu Schulbeginn haben Kinder schon zahlreiche kommunikative Kompetenzen erworben, beziehungsweise sollten diese erworben haben. Eine Förderung dieser Kompetenzen erscheint im schulischen Rahmen sinnvoll, da Kinder beim Schuleintritt erleben, dass bislang gewohntes, freizügiges Sprechen in Bahnen gelenkt wird und neuen Regeln unterworfen ist. Ein Großteil des Unterrichts ist durch Zuhören geprägt. Sprachliche Äußerungen sollen möglichst nur nach Aufforderung durch die Lehrerin und themenbezogen erfolgen. Eigene Themen und Sprachanlässe müssen zurückgestellt werden. Diese neue Situation erfordert von den Kindern bislang wenig geübte kommunikative Kompetenzen, die für die erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht unabdingbare Voraussetzungen sind, da Kommunikation als das herausragende Unterrichtsmedium gilt. Gleichzeitig ist Unterricht in mündlicher Kommunikation ein eigenes, in den Lehrplan eingebettetes Lerngebiet. In den Richtlinien für die Grundschule wird festgelegt: „Die Kinder sollen befähigt werden, eigene Auffassungen, Vorstellungen und Wünsche zu formulieren, begründet zu vertreten, sich mit den Vorstellungen und Ansprüchen anderer auseinander zu setzen und sich mit anderen abzustimmen“ (MSWWF 1999, XIII).

In der Primarstufenpädagogik findet sich an Stelle des Terminus „kommunikative Kompetenzen“ häufig der Begriff der „Gesprächsfähigkeit“. **„Gesprächsfähigkeit zu entwickeln heißt, verbale und nonverbale Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, Zuhören und Verstehen zu lernen“** (POTTHOFF et al 1995, 14). Gesprächsfähigkeit beinhaltet sowohl eine Sprecher- als auch eine Hörerrolle einnehmen zu können. In der Sprecherrolle sollen Kinder beim Thema bleiben, sich verständlich ausdrücken, sich auf ihre Gesprächspartner beziehen und sich und ihre Gefühle ausdrücken können. In der Hörerrolle sollen die Kinder ebenfalls beim Thema bleiben und es weiterdenken, aktiv zuhören, andere ausreden lassen, eigene Gefühle wahrnehmen und diese eventuell äußern (vgl. ebd., 23).

Das Erlernen und Bewusstmachen kommunikativer Kompetenzen ist für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht vor allem unter folgenden Aspekten notwendig:

- Unterricht ist miteinander Reden (Kommunikation) und miteinander Handeln (Interaktion),
- verbale Kommunikation im Unterrichtsrahmen stellt eine Interaktion in gesellschaftlich determinierten Situationen dar,
- Inhalte und Ergebnisse des Unterrichts werden durch die Art und Qualität des Einbringens eigener Wünsche, Vorstellungen und Aktivitäten (der Schülerinnen und Lehrerinnen) bestimmt,
- eine Metakommunikation über den Unterricht soll stattfinden (vgl. ebd., 12ff).

Da die Gesprächsfähigkeit der einzelnen Kinder beim Schuleintritt sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, sollte sie differenziert gefördert werden, zumal neben dem Erwerb der Kulturtechniken das miteinander Sprechens eine Zielsetzung des Primarstufenunterrichts darstellt (vgl. ebd., 8). Eine Förderung der kommunikativen Kompetenzen kann somit die Partizipation am Unterrichtsgeschehen sichern und helfen, schulischen Ansprüchen adäquat zu begegnen. Die folgende Abbildung fasst die Gedanken zur Bedeutung kommunikativer Kompetenzen aus schulischer, psychologischer und soziologischer Perspektive abschließend zusammen:

Argumente aus dem pädagogischen Bereich	Argumente aus dem psychologischen Bereich	Argumente aus dem soziologischen Bereich
 <p>kommunikative Kompetenzen als Schlüssel ...</p>		
⇒ zur Bildung ⇒ zu eigenverantwortlichen Unterrichtsformen ⇒ zu effektivem, konstruktiverem Unterricht	⇒ zu effektivem Lernen ⇒ zu sozialer Kompetenz ⇒ zur Prävention von psychischen Störungen ⇒ zur Prävention von Sprachstörungen	⇒ zu demokratischem Verhalten ⇒ zur beruflichen Laufbahn ⇒ zur sich wandelnden Gesellschaft

Abb. 6: Kommunikative Kompetenzen als Schlüsselqualifikation des schulischen Lernens (vgl. KRAUSE 2000, 43)

1.4 Zwischenfazit: Das Zusammenspiel von Bewegung und Sprache in der kindlichen Entwicklung

„Der Körper und seine schematische Abbildung sind der Ankerpunkt für Sprachhandlungen“ (KATZ-BERNSTEIN 1998a, 219).

Nachstehend wird, unter Berücksichtigung der vorgestellten Entwicklungstheorien und -perspektiven, die Bedeutung der Bewegung und des Körpers für die Entwicklung von Kommunikation und Sprache zusammengefasst und um weitere Aspekte ergänzt. Die bislang getrennt betrachteten Bereiche werden nun zusammengeführt, da „in der handelnden, interaktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt [...] die Motorik als bewusstes Bewegungsgesamt des Menschen zur wichtigsten Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit wird“ (FISCHER 1996a, 79f). Bewegung und Kommunikation können sich folglich nicht ohne einander entwickeln. Sie sind Ausdrucksmittel und Erfahrungsmedium und werden

daher nicht als isolierte Prozesse, sondern im unmittelbaren Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit betrachtet.

Anhand der sozial-ökologischen Theorie BRONFENBRENNERS als einem interaktionistischen Ansatz, der die Entwicklungsbedeutung der sozialen Bezugssysteme des Kindes hervorhebt, wurde verdeutlicht, dass sich Entwicklung durch eine aktive und wechselseitige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner personellen und materiellen Umwelt vollzieht. Durch das Einwirken des Individuums verändert sich wiederum die Umwelt, die verändert auf das Individuum zurückwirkt, so dass ein sich stetig fortentwickelnder Prozess entsteht. Das Kind erfährt und modifiziert durch sein Tun seine Umwelt. Dabei bilden Bewegung, Wahrnehmung, Erleben, Kognition und Sprache eine untrennbare Einheit, denn das Erleben des Kindes ist in den ersten Jahren vorwiegend von körperlichen Erfahrungen geprägt. Der Körper und seine Möglichkeiten sind darüber hinaus im frühen Kindesalter das erste und bedeutendste vor-sprachliche Kommunikationsmedium. So kann das Kind schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt sein Befinden und seine Forderungen über Mimik, Gestik und andere motorische Aktivitäten mitteilen. Individuelle Kommunikationsmuster und -strategien entwickeln sich daher weit vor der Sprache durch die körperliche Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson (vgl. FÄRBER 1995, 124).

Über den Körper werden Vorstellungen über die eigene Person, die Körperlichkeit, die personale sowie materielle Umwelt aufgebaut, die über Körper- und Bewegungserfahrungen eine stete Erweiterung erfahren (vgl. FISCHER 2000a,1). Diese, über den Körper gesammelte Erfahrungen sind identitätsstiftend, und durch konkretes Handeln mit dem Körper wird das Kind zu geistigen Prozessen angeregt und befähigt (vgl. PIAGET 1969). Da körperliche Erfahrungen zu inneren Repräsentationen der Welt werden, wird aktives Tun zu einer unabdingbaren Voraussetzung für Denkprozesse, Kommunikations- und Sprachentwicklung. Kognitive Strukturen sind Ergebnisse handelnder Erfahrungen auf frühen Entwicklungsstufen, und Sprache beruht auf vorhergehenden sinnlichen Handlungen, Interaktionen und Bewegung (vgl. KATZ-BERNSTEIN 1998a, 28; PIAGET/INHELDER 1973; WIMMER 1993).

Die enge Verknüpfung von Bewegung und (vor-)sprachlichen Strukturen wird unter anderem unter der Prämisse deutlich, dass Lernen im frühen Kindesalter in erster Linie Lernen über den Körper und Bewegung ist (vgl. ZIMMER 1993, 28f). Für den Erwerb der Sprache, als einem „sinnlich-gesamtkörperlich erlebte[n] kommunikative[n] System“ (KATZ-BERNSTEIN

1998b, 9), bedeutet dies, dass eine Auseinandersetzung mit dem Körper und seinen motorischen Fähigkeiten nicht analytisch vom Kommunikations- und Spracherwerb getrennt betrachtet werden kann. EGGERT (1994, 51) betont ebenfalls den kommunikativen Aspekt von Bewegung, indem er feststellt: „Jede psychomotorische Handlung ist aber auch eine soziale Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen“.

Mit den Ausführungen von KATZ-BERNSTEIN (1998a) wird im Folgenden ein abschließender Überblick über das Zusammenspiel von Körpererleben und Sprach-/Kommunikationsentwicklung gegeben. Als Faktoren, die generell auf kindliche Entwicklung wirken, nennt sie zusammenfassend:

„genetische Voraussetzungen, Temperament, systemisch-kulturelles Bindungs- und Sozialverhalten, Erfahrungen und Anforderungen der verschiedenen Altersstufen und unterschiedliche soziale Einflüsse“ (KATZ-BERNSTEIN 1998a, 215).

(Sprach/Kommunikations-)Entwicklung wird als ein komplexer interaktionistischer und mehrdimensionaler Prozess beschrieben, der durch folgende Modalitäten geprägt wird:

- Körper und Leiblichkeit,
 - Bindung und Affekt,
 - das Ich und das Selbst,
 - Rituale und wiederkehrende Umgangsformen
- (vgl. KATZ-BERNSTEIN 1998a, 197ff).

Auf den körperlich-leiblichen Bereich wird an dieser Stelle vertieft eingegangen, da dieser Bereich im Vorschulalter (dritte bis siebte Lebensjahr) mit besonderen Veränderungen einhergeht, die stark mit dem Stand des Spracherwerbs interagieren (vgl. ebd., 198). So lernt das Kind in diesem Alter aufrecht und sicher zu gehen, bewegt sich geschickter und koordinierter. Das Kind setzt sich über zahlreiche Sinneskanäle mit den Personen und Gegenständen seiner Umwelt auseinander. Das Körperschema, aber auch zeitliche und räumliche Orientierung werden auf diese Weise erfahren. So werden „alle späteren kognitiven Fähigkeiten vernetzt, die notwendig sind für den Erwerb von Raum- und Zeitbegriffen und deren Vorstellung und Strukturierung“ (ebd., 198). Das eigene Körperschema ist im Vorschulalter bereits grob vorhanden, bedarf aber noch steter Übung zum Ausbau und zur Stabilisierung. Diese Übung geschieht unter anderem durch:

„Körperlokalisierungsspiele, Kniereiter- und Koordinationsspiele [...] um Sprachmorphologie, Artikulation, Syntax sowie Sprachperformanz und Sprachumgangsformen zu festigen [...]. Diese Vernetzungen von Rhythmus, Musik, Bewegung, Sprache, Abfolge, Körperberührung-

gen und Markierungen koordinieren und memorieren das Körperschema auf eine multimodale Art und demonstrieren, wie sehr Körper, Bewegung und Sprache miteinander verbunden sind, einander bedingen und unterstützen“ (ebd., 199).

Auch die Fortbewegung und die Möglichkeit sich in der näheren und weiteren Umgebung orientieren zu können, gewinnt im Vorschulalter an Bedeutung. Ausgehend von der Familienebene begibt sich das Kind in neue personelle und räumliche Bezugssysteme (Kindergarten, Freunde, Verwandte). In der Terminologie BRONFENBRENNERS wird dies als Übergang vom Mikrosystem in das Mesosystem beschrieben. Sprache kann hier als Werkzeug der Orientierung und Kommunikation dienen und durch neue Erfahrungen erweitert werden (vgl. KATZ-BERNSTEIN 1993, 79). Neben Aspekten der Motorik, des Körperschemas und der Fortbewegung nennt KATZ-BERNSTEIN (1998a) (anlehnend an analytische Theorien) den selbstständigen Umgang mit Nahrung, die Kontrolle der Ausscheidungen, das beginnende Interesse an der eigenen Geschlechtsidentität und Sexualität sowie den Umgang mit sexuellen Tabus als bedeutsame körperlich-leibliche Entwicklungsschritte.

Anhand der Ausführungen dieses Kapitels wird meines Erachtens deutlich, dass vor allem im Kindesalter Erfahrungen über den eigenen Körper und dessen Bewegung nicht zu trennen sind von der Entwicklung kommunikativ-sprachlicher Fähigkeiten, dass eine Entwicklungsförderung immer beide Bereiche berücksichtigen sollte, und dass Psychomotorik als ein spezielles Konzept der Entwicklungsförderung eine ideale Basis für eine kombinierte Förderung beider Entwicklungsbereiche darstellt.

Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Bild kindlicher Entwicklung ist geprägt durch die Erkenntnis, dass Kinder als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung fungieren, sie durch konkretes Handeln kognitive Strukturen aufbauen, und die über den Körper gesammelten Erfahrungen von großer Bedeutung für die Identitätsentwicklung sind. Entwicklung geschieht auf der Grundlage der Umwelt- und Personalfaktoren, die miteinander in Interaktion treten. Das Kind wird somit nicht rein individuumszentriert, sondern im Kontext seiner Entwicklungsumwelt betrachtet. Entwicklung basiert in diesem Verständnis nicht auf sich ablösenden Stufen, sondern „in der ständigen Integration früherer Entwicklungsschritte in aktuelle Bezüge. Entwicklung vollzieht sich in ständig und immer wieder zu durchlaufenden Schleifen von Generalisierung und Differenzierung“ (FÄRBER 1995, 124). Bewegung und Kommunikation können weder in ihrer Entwicklung noch in ihrer Förderung getrennt betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit entwickelt daher ein Modell der psychomotorischen Entwicklungsförderung unter Be-

rücksichtigung kommunikativer Kompetenzen unter Einbeziehung des Entwicklungskontextes ihres Klientels.

2 Psychomotorik als Konzept der Entwicklungsförderung

„Psychomotorik als noch junges Wissenschaftsgebiet [ist] weit davon entfernt, sich als einheitliches Fachgebiet mit einem widerspruchsfreien System voneinander abhängiger Aussagen zu präsentieren“ (FISCHER 2000, 1).

Da die vorliegende Arbeit Psychomotorik als eine Methode der speziellen Entwicklungsförderung anwendet, wird zunächst ein Überblick über das Gebiet Psychomotorik gegeben, auch wenn sich dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt als äußerst schwierig erweist, denn

- es fehlen einheitliche Definitionen, Konzepte und Methoden,
- die Anwendung, Begriffs- und Theoriebildung wird durch unterschiedliche Berufsgruppen vorgenommen,
- der Begriff Psychomotorik wird als modisches Etikett für eine Vielzahl von Verfahren verwendet.

Ziel dieses Kapitels ist demzufolge die Erarbeitung eines für die vorliegende Arbeit gültigen Psychomotorikbegriffes und -verständnisses sowie eine Standortbestimmung der deutschen Psychomotorik zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Hierfür werden zunächst die Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Die praxeologische Entwicklungslinie ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse und wird daher ausführlich bezüglich ihrer Sichtweisen von Bewegung, ihrer Einordnung im Bereich Pädagogik und Therapie als auch hinsichtlich ihrer Einordnung in bestehende geschildert. Ihr schließen sich Gedanken zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderungen an. Im abschließenden Zwischenfazit wird der momentane Stand der Psychomotorik in Deutschland unter dem Blickwinkel Vielfalt statt Einheit reflektiert.

2.1 Entwicklungslinien der deutschen Psychomotorik

Als Ausgangspunkt einer allgemeinen Übersicht und einer ersten Einordnung der Psychomotorik nehme ich Bezug auf die von HÖLTER beschriebenen „Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum“ (HÖLTER 1997; 1998). Ihr schließen sich im nachfolgenden Kapitel die von SEEWALD (1993) formulierten und ergänzten „Theoriebrillen“ an, mit denen Bewegung und ihre Förderung betrachtet werden können. Als Einstieg in die Thematik wird zunächst ein kurzer geschichtlicher Überblick über die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland unter dem Aspekt Weitung und Engung (vgl. PASSOLT 2000) gegeben, der den

momentanen Stand der deutschen Psychomotorik meines Erachtens gut nachvollziehbar macht.

Historisch betrachtet hat sich die deutsche Psychomotorik aus vielen Wurzeln entwickelt. Sie wurde maßgeblich durch die Gedanken der sinnesphysiologischen Erziehung (ITARD, SEGUIN), durch die Arbeit MONTESSORIS, die Rhythmische Gymnastik (SCHEIBLAUER, PFEFFER) und die Heilpädagogik LÖWNAUS geprägt. KIPHARD fasste diese und weitere Ansätze zusammen und entwickelte hieraus im Rahmen seiner praktischen Tätigkeit in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie die „psychomotorische Übungsbehandlung“ (vgl. IRMISCHER 1989). So wurde aus einer Vielzahl von Grundgedanken und Ansätzen ein Konzept. Aus der praktischen Arbeit ergaben sich Überlegungen, auf welche Weise Psychomotorik wirkt, und eine Verwissenschaftlichung der Psychomotorik setzte ein (vgl. PASSOLT 2000). Ausgehend von der psychomotorischen Übungsbehandlung entwickelten sich dann im Laufe der letzten Jahre viele neue Konzepte und Verfahren der Psychomotorik, die ihrerseits wiederum beeinflusst wurden durch neue Denk- und Forschungsansätze. PASSOLT beschreibt diesen Prozess der historischen Entwicklung der Psychomotorik mit den Begriffen Weitung und Engung und stellt dies wie folgt dar:

Stichworte		Stichworte
Sinnesphysiologische Erziehung Montessori-Pädagogik Rhythmik Gymnastik Heilpädagogik Turnen Sport u.a.	Psychomotorische Übungsbehandlung Motologie	Pränatale Forschung Subjektive Anatomie Chaos-Forschung System-Konstruktivismus Protektive Faktoren Dialogischer Prozess u.a.
Weitung bis ca. 1965	Engung ca. 1965-1985	Weitung ab ca. 1985

Tab. 2: Weitung und Engung psychomotorischen Arbeitens (vgl. PASSOLT 2000)

Anhand Tabelle 2 wird idealtypisch veranschaulicht, dass die Psychomotorik aus einer Phase, in der viele Konzepte nebeneinander und miteinander standen, in eine Phase der Vereinheitlichung überging, die sich unter anderem in der Einrichtung eines Studiengangs Motologie niederschlug. Seit Mitte der achtziger Jahre erfährt die Psychomotorik auf Grundlage neuer Theorien und Vorstellungen eine erneute Erweiterung, die besonders deutlich wird anhand der „Theoriebrillen“ (SEEWALD 1993), die im Anschluss an die Entwicklungslinien dargestellt werden.

HÖLTER (1997, 20) fasst die **Entwicklungslinien der Psychomotorik** wie folgt zusammen:

„Betrachtet man die Arbeitskonzepte aus wissenschaftlicher Sicht, so lassen sich deutlich drei Richtungen mit unterschiedlichen Interessen und Arbeitsschwerpunkten voneinander unterscheiden, eine psychiatrische, eine bewegungsanalytische und eine praxeologische Richtung. Die praxeologische Richtung basiert und profitiert zum Teil von den anderen beiden Richtungen, hat aber ihre eigenen Akzente entwickelt, in denen Bewegung als Funktionsgeschehen, als Strukturierungsleistung und/oder Bedeutungsphänomen betrachtet wird.“

Die Entwicklungslinien werden nun kurz anhand HÖLTER (1997, 16f) skizziert. Ihnen schließt sich eine ausführliche Auseinandersetzung mit der für die vorliegende Arbeit maßgeblichen praxeologischen Richtung an.

Die psychiatrische Entwicklungslinie befasste sich zunächst mit dem Zusammenhang von gezeigtem Bewegungsverhalten und dem psychischen Zustand der Patienten. Neuere Forschungen beschäftigen sich, die Perspektive umkehrend, mit dem möglichen Bedingungsgefüge psychomotorischer Störungen und psychischer Erkrankungen. **Die bewegungsanalyti-**

sche Linie interessiert sich hingegen weniger für Bewegungsverhalten als Ausdruck psychischer Prozesse, als vielmehr für Bewegung als Steuerungsvorgang (beispielsweise in der Biomechanik) oder aber als Ausdruck menschlicher Intelligenz. **Die praxeologische Linie** versteht sich als eine anwendungsorientierte Richtung. Die vorliegende Arbeit ist am ehesten dieser Richtung der Psychomotorik zuzuordnen, da sie aus bestehenden Theorien (unter anderem aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie und der Soziologie) heraus den Bezug zur Anwendung sucht und ein Konzept erprobt, das einen theoretischen Unterbau aufweist, allerdings in seiner Ausgestaltung durch die Anforderungen der Praxis bestimmt ist. Die einzelnen Ansätze dieser Entwicklungslinie werden daher im nächsten Kapitel vertieft.

2.2 Psychomotorik aus praxeologischer Sicht

Dieses Kapitel beschäftigt sich sowohl mit den unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Bewegung und ihrer Förderung als auch mit dem Spannungsfeld Pädagogik und Therapie sowie mit einer Einordnung der Psychomotorik in verschiedene wissenschaftliche Arbeitsfelder. Ihr schließen sich Gedanken zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderangebote an. Aktuelle Strömungen und Probleme der Psychomotorik werden hierdurch skizziert und eine Einordnung des vorzustellenden Konzeptes erleichtert.

2.2.1 Idealtypische Sichtweisen der Bewegung

Innerhalb der praxeologischen, anwendungsorientierten Richtung der Psychomotorik lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte ausmachen, die in idealtypische Sichtweisen der Bewegung zusammengefasst werden können. Diese sind:

- Bewegung als Funktionsgeschehen
- Bewegung als Strukturierungsleistung
- Bewegung als Bedeutungsphänomen
- Bewegung als soziales Phänomen
- Bewegung als systemisches Konstrukt

(vgl. SEEWALD 1993; SEEWALD 1997a, 6; HÖLTER 1998, 48; FISCHER 2000, 1f)

Für eine nähere Erläuterung dieser Sichtweisen werden der Grundgedanke, der Störungsbegriff, das Vorgehen, die Ziele, die Ansatzpunkt und die Vor- und Nachteile der jeweiligen Richtungen aufgezeigt. Berücksichtigt werden sollte dabei, dass „jedes Konzept ein spezielles

Vorwissen verlangt und sich für besondere institutionelle Bedingungen besser oder schlechter eignet“ (SEEWALD 1993, 193).

- **Bewegung als Funktionsgeschehen (funktionelle Sichtweise)**

Grundgedanke bildet bei diesem Ansatz ein medizinisch/biologisches Menschenbild, das Bewegungsgeschehen als „Produkt neuraler Prozesse“ (SEEWALD 1998, 154) versteht und somit Bewegung als neurophysiologisches Steuerungsgeschehen betrachtet. **Störungen** werden in der Tradition eines linear medizinisch orientiertem Denkmodells, auf Defiziten in der Wahrnehmung und Bewegung beziehungsweise auf cerebrale Dysfunktionen, zurückgeführt. **Ansatzpunkt** sind also diagnostizierte Defizite im motorischen und/oder sensorischen Bereich, die durch ein gezieltes Trainieren aufgehoben werden sollen (vgl. HÖLTER 1998, 46; SEEWALD 1993, 189; FISCHER 2000, 1). Das Therapieverständnis dieses Focus beschreibt SEEWALD (1993, 18) wie folgt: „Besteht ein Rückstand in der Körperkoordination, muß diese geübt werden, ist der Rückstand größer, muß entsprechend mehr oder öfter geübt werden“. Dem Klienten kommt dabei eine eher passive Rolle zu, denn nach einer Diagnostik werden das Förderziel, die Auswahl und die Durchführung geeigneter Übungen allein durch die Fördernden bestimmt.

Neben einiger **Vorteile**, die vor allem in der Handlungssicherheit des Therapeuten, in klaren Rollenzuweisungen und in der Verhinderung von Überinterpretationen motorischer Abläufe liegen, bestehen auch zahlreiche **Nachteile**. Zunächst ist der diesem Konzept immanente Subjekt- und Normalitätsbegriff kritisch zu betrachten, denn es wird davon ausgegangen, dass sich Menschen mit einer „gesunden“ cerebralen Ausstattung adäquat an die Gegebenheiten (Stimuli) der Realität anpassen können. Von den Normalitätsvorstellungen abweichendes Verhalten wird im Umkehrschluss monokausal auf pathologische Veränderungen im menschlichen Gehirn zurückgeführt. Da das primäre Anliegen eine Verbesserung der Motorik und/oder der Wahrnehmungsleistung ist, erfolgt die Therapie auf der Basis eines reinen „Beübens“ des menschlichen Bewegungsapparates. **Ziel** des „Beübens“ ist das Erfüllen einer definierten Normalitätserwartung. Dabei wird der Gesamtproblematik ein monokausaler Erklärungsansatz zu Grunde gelegt und mögliche psychosoziale Verursachungsfaktoren ausgeblendet. Durch dieses Vorgehen wird Störungsbildern als krankhaften Symptomen keinerlei subjektiver Sinn zuerkannt, so dass die Biografie und die Lebenswelt des Klienten keine Berücksichtigung finden (vgl. ebd., 6f).

- **Bewegung als Strukturierungsleistung (erkenntnisstrukturierende Sichtweise)**

Diese Perspektive stützt sich auf psychologische Theorien der Handlungsfähigkeit und lässt sich auf die Entwicklungstheorie PIAGETS zurückführen (vgl. FISCHER 2000, 1). **Grundgedanke** ist, dass Wahrnehmung und Bewegung als Strukturierungsleistungen des Individuums gelten, die vom Individuum zu Mustern zusammengefügt werden. Diese Muster bilden dann die Basis der Handlungskompetenz. Je zahlreicher die erworbenen Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster und je sicherer ihre Beherrschung, desto flexibler (im Sinne einer Automatisierung) können sie auf neue Umweltbedingungen angewendet werden (vgl. HÖLTER 1998; 47, SEEWALD 1993, 190). **Störungen** basieren auf einem unzureichenden Erwerb von Handlungsmustern, die sich in einem zweiten Schritt negativ auf Verhalten und Emotion auswirken können (vgl. SEEWALD 1993, 190). **Ziel** ist neben einer Verbesserung der Handlungsfähigkeit (durch den Erwerb flexibler Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster) die Stärkung des Selbstwertgefühls (durch systematische Erfolgserlebnisse). „Durch die Stärkung des Selbstwertgefühls soll das Kind indirekt in die Lage versetzt werden, seine Schwächen zu überwinden oder adäquater damit umzugehen“ (SEEWALD 1993, 191). **Ansatzpunkte** bilden dabei die Stärken und Vorlieben des Kindes. Die Förderung besteht in der Bereitstellung anregungsreicher Bewegungs- und Wahrnehmungssituationen, die zum Problemlösen auffordern, um so neue Muster anwenden und automatisieren zu können.

Auch in diesem Modell stehen sich Vor- und Nachteile gegenüber. Als **Vorteil** ist die Abkehr von Übungscharakter und Defizitorientierung zu sehen (vgl. HÖLTER 1997, 19). Problem und Lösung liegen nicht länger auf einer Ebene, so dass ein nicht-lineares Denkmodell vertreten wird, wenngleich das Problem monokausal auf ein Verursachungsschema zurückgeführt wird. Das Kind wird als Akteur der Förderung angesehen und seine Bedürfnisse und Gefühle erhalten Raum. Dennoch sind folgende **Nachteile** auszumachen: Das Lebensumfeld des Klienten wird nicht explizit einbezogen und das Problem wird allein beim Klienten gesehen. Auch die therapeutische Beziehung wird nicht ausreichend mitreflektiert. Insgesamt wird auch in dieser Perspektive Bewegung getrennt von der Persönlichkeit des Klienten gedacht (vgl. SEEWALD 1993, 191).

- **Bewegung als Bedeutungsphänomen (sinnverstehende Sichtweise)**

Den genannten erklärenden Ansätzen wird der verstehende Ansatz entgegengesetzt. Dieser sieht Bewegung als Bedeutungsphänomen, „in dem sich das Kind ausdrückt und mitteilt. Die Bewegungsgeschichte ist Teil der Lebensgeschichte des Kindes und zeigt dominierende Lebensthemen“ (SEEWALD 1993, 191). Die Bedeutung der kindlichen Bewegung wird somit in einem biografischen Kontext betrachtet. **Grundgedanke** ist, dass auffälliges (Bewegungs)Verhalten Hinweise darauf bietet, dass bestimmte Lebens- und Beziehungsthemen konflikthaft und traumatisch besetzt sind und nicht adäquat verarbeitet werden konnten. Durch das gezeigte Symptom symbolisiert das Kind also eine Bedeutung, die es auf anderen Wegen nicht auszudrücken vermag.

Ansatzpunkte bilden Szenen und Spiele des Kindes. Diese werden vom Therapeuten als sinngeleitete Ausdrucksformen in Hinblick auf frühere Lebensthemen entschlüsselt. Der Therapeut unterbreitet dem Kind dann Materialien und Situationen, die in ihrem symbolischen Appell zu den entschlüsselten Lebensthemen passen. **Ziel** ist das Nacherleben und Verarbeiten konflikthafter Erlebnisse. Das Tempo des Prozesses wird vom Kind gesteuert (vgl. SEEWALD 1993, 193). Eine Verbesserung der Motorik steht dabei zunächst nicht im Vordergrund. **Störungen** werden keinem Krankheitsbild zugeordnet. Sie werden als grundsätzlich sinnvolle Äußerung, als „Selbstmitteilung“ verstanden und sinnerschließend erfasst. Der wesentliche **Vorteil** dieser Sichtweise kann daher in der Vermeidung einer Pathologisierung des gezeigten Verhaltens bestehen, da das als Störung empfundene Verhalten in seinem subjektiven Sinn verstanden wird. Der Ansatz orientiert sich aber durchaus an einem medizinischen Gesundheitsbegriff, an den das auffällige Kind durch Beseitigung seiner Störungen wieder herangeführt werden soll. Die Rolle des Therapeuten und der Störungsbegriff können daher auch kritisch gesehen werden, denn

„auch der verstehende Ansatz mündet [...] in eine individuumszentrierte therapeutische Verhaltensweise, mit dem Ziel, im besseren Wissen darüber, was das einzelne Kind braucht, die aufgespürten defizitären Aspekte frühkindlicher Beziehungen durch positive Erfahrungen nachholen, ausgleichen und somit die Störung beheben zu wollen“ (BALGO 1998, 4).

Als **Nachteile** erweisen sich die Schwierigkeit der Vermittlung einer Methode auf Grund fehlender Standardisierung und Objektivierung. Diese Perspektive eignet sich darüber hinaus nur für die Anwendung in einer Einzeltherapie und lässt somit nur die Beziehungsgestaltung zu einem Erwachsenen und nicht die zu anderen Kindern zu. SEEWALD (1993, 193f) sieht weiterhin die Gefahr der Missachtung möglicher organischer Ursachen eines auffälligen Bewe-

gungsverhaltens und die Gefahr der Fehl- oder Überinterpretation des gezeigten Verhaltens. Darüber hinaus wird die gesellschaftliche Dimension des Kindes aber auch die der Psychomotorik als „Reparatur-Konzept“ nicht ausreichend reflektiert. Mit der nächsten Perspektive wird ein Denkmodell vorgestellt, das die gesellschaftliche Dimension ausdrücklich mit einbezieht.

- **Bewegung als soziales Phänomen**

HÖLTER (2001) beschreibt in Anlehnung an PRENNER „Bewegung als soziales Phänomen“. **Störungen** sind in diesem Ansatz eng mit der vorherrschenden gesamtgesellschaftlichen Konstitution verknüpft. So betont PRENNER (1989, 41): „Kindheit ist zu allen Zeiten das Resultat gesellschaftlicher und kultureller Beeinflussungen und Prägung gewesen.“ Beispielhaft für die Auswirkungen gesellschaftlicher Bedingungen auf die kindliche Entwicklung, nennt HÖLTER „die Hyperaktivität, als Krankheit der gesellschaftlichen Ruhe- und Orientierungslosigkeit“ und stellt fest, dass „bestimmte Zeiten bestimmte Krankheiten und Formen der sozialen Kontrolle hervorbringen“ (ebd. 2001, 88). Der **Grundgedanke** dieser Sichtweise besteht somit in der Anerkennung der Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher Prozesse auf die kindliche (Bewegungs)Entwicklung.

Der derzeitige gesellschaftliche Zustand kann mit den Begriffen Risikogesellschaft, Enttraditionalisierung und Individualisierung beschrieben werden. In Kapitel 4.4 wird ausführlich gezeigt, dass Kinder durch fehlende Orientierungsmöglichkeiten, Leistungsdruck und soziale Risiken emotional stark belastet sind bei einer gleichzeitigen Verkleinerung oder sogar Wegfall potenzieller Hilfesysteme. VOSS und WIRTZ (1996, 53) spitzen dies zu, indem sie resümieren, dass

„die Zunahme von Leistungsdruck und Konkurrenz bei der Arbeit, [...] menschenfeindliche Wohn- und Verkehrsverhältnisse; anonyme Organisations- und Verwaltungsstrukturen, Entpersonalisierung der menschlichen Umgangsformen, Konsum- und Leistungsorientierung auch in Freizeit und Sexualität [...] bedeuten, daß grundlegende Bedürfnisse der Menschen nicht befriedigt und eine persönliche Lebensweise erschwert oder verhindert werden. Viele Menschen werden deshalb in die Krankheit oder in ein Ersatzverhalten getrieben“.

Gleichzeitig haben sich die sozialen und räumlichen Bedingungen für die kindliche Bewegungsentwicklung vollkommen gewandelt. Zu beobachten ist eine

- Veränderung von Wohn- und Sozialraum („Autowelt“, weit auseinander liegende Erfahrungswelten),
- frühe Partizipation und Konfrontation mit Themen der Erwachsenenwelt und
- zunehmende Nutzung elektronischer Medien und Spielzeuge

(vgl. PRENNER 1989, 39).

Diese Aspekte veranschaulichen, dass „Bewegung verstehen auch Verstehen von gesellschaftlichen Strukturen bedeutet, in die die Akteure ohne ihr Wissen eingebunden sind“ (SEEWALD 1995, 230). Hieran schließen auch die Arbeiten von BECKER, KOCH und SCHIRP (1989) an, die sich im Rahmen einer Sport- und bewegungsorientierten Sozialarbeit mit arbeitslosen Jugendlichen in einem sozialen Brennpunkt beschäftigen. Aus ihrem Vorgehen können Ansatzpunkt, Ziel, Vor- und Nachteile der Perspektive „Bewegung als soziales Phänomen“ abgeleitet werden, die in der Literatur noch nicht explizit formuliert wurden (im Gegensatz zu den vorhergehenden Perspektiven). Die Autoren gehen davon aus, dass durch das Fehlen einer sport- und bewegungsbezogenen Infrastruktur in sozialen Brennpunkten, Jugendlichen die Möglichkeit ihre Freizeit selbstständig und kontinuierlich zu gestalten, vorenthalten wird, und hierdurch individuelle Entwicklungen nachteilig beeinflusst werden. **Ansatzpunkte** bilden die Bewegungsinteressen der Jugendlichen und die Verwirklichung dieser. Unter dem Gedanken der Selbsthilfe, sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, selbst aktiv und verändernd auf ihre (Bewegungs-)Umwelt einwirken zu können (vgl. ebd., 192f). **Ziel** ist der Aufbau einer bewegungsbezogenen Infrastruktur sowie eines stadtteilorientiertes Körperthematizierungs- und Bewegungsangebots, das an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpft und sich von der einseitigen Orientierung an traditionellen Sportarten löst. Ein weiteres Ziel ist die Unterstützung der Identitätsbildung von Jugendlichen. Ein sozial zugeschnittener, praktischer Lernprozess, in dem Sensualität und Motorik in ihrer Spezifik punktuell zum Tragen kommen, wird hierfür initiiert. Erreicht werden soll dies einerseits durch das Herstellen und Verändern von Materialien (beispielsweise Fahrrädern), die neue und ungewohnte Körper- und Bewegungsformen provozieren. Andererseits wird eine Orientierung am Abenteuersport vorgenommen, der neue spannungsgeladene Bewegungserfahrungen schaffen kann (vgl. ebd., 194f). Das Vorgehen ist insgesamt von der Annahmen geprägt, dass Erfahrungen immer in sinnvollen Handlungszusammenhängen gemacht werden. Die Autoren beschreiben ihr Vorgehen als „Denken-Machen-Konzept“ (vgl. ebd., 197). Allgemein lässt sich aus diesem Vorgehen schließen, dass bei fehlenden Bewegungsmöglichkeiten ein Mangel an Bewegungserfahrungen entsteht, der sich auf die Gesamtentwicklung negativ auswirken kann. Bewegungsangebote sollen diesen Mangel zum einen kompensieren, zum anderen neue dauerhafte Bewegungsmöglichkeiten schaffen. Durch Hilfe zur Selbsthilfe erlernen die Kinder und Jugendlichen selbst aktiv zu werden.

Vorteile dieser Perspektive können in der Einbeziehung des sozialen und gesellschaftlichen Umfeldes bei der Betrachtung der kindlichen Entwicklung gesehen werden. Störungen werden nicht länger dem Individuum und/oder seiner Familie zugeschrieben, da sie in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden. Die Arbeit geht somit über eine Therapie des Individuums hinaus, in dem sie den Einfluss problemkonstituierender gesellschaftlicher Merkmale anerkennt. Hieraus ergibt sich unter Umständen ein **Nachteil**, der in der Förderung einer Haltung bestehen kann, die dem Individuum jegliche Selbstverantwortung für sein Handeln nimmt, da der Gesellschaft alle „Schuld“ zugeschrieben wird. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass ein Bewegungsangebot unter der sozialen Perspektive nur eine Kompensation bietet, ohne eine tatsächliche Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen zu bewirken.

- **Bewegung als systemisches Konstrukt**

Die ersten drei vorgestellten Perspektiven stellen individuumszentrierte Erklärungs- und Verstehenskonzepte dar. Zu einem Perspektivwechsel verhelfen hingegen die zuletzt beschriebene soziale und die vorzustellende systemische Perspektive. **Grundgedanke** ist hier eine Erweiterung des Focus über das Individuum hinaus. Das Kind wird nicht länger als losgelöstes Individuum, sondern im Kontext seiner Umwelt betrachtet. Die Entwicklungspartner des Kindes (Familie, Peer-group etc.), die Zeit und der Raum für gemeinsame Aktivitäten und die Stärken des Kindes werden in die Betrachtung mit einbezogen (vgl. VON LÜPKE/JANSSEN 1995; FISCHER 1996a; EGGERT 1997). **Ziel** ist es, im Rahmen eines partnerschaftlichen Dialoges dominierende Lebensthemen des Kindes aufzugreifen und entwicklungsfördernde Angebote zu unterbreiten. **Ansatzpunkt** ist die Frage, in welchen Situationen das als Problem erlebte Verhalten auftritt und „wie Lebensräume und Beziehungen gestaltet sein müssen, um eine Vermittlung zwischen individuellen, sozialen und kulturellen Anforderungen zu ermöglichen“ (vgl. FISCHER 2000, 2). Dabei wird nicht eine generelle Abkehr von den Zielen und Arbeitsweisen psychomotorischen Arbeitens angestrebt, vielmehr wird eine Einordnung dieser in einen größeren Kontext vorgenommen (vgl. EGGERT 2000a, 12).

Diese Perspektive scheint zunächst eine große Nähe zu der sozialen Perspektive aufzuweisen. Sie beruht jedoch auf Systemtheorien und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die auf die psychomotorische Förderung übertragen werden. Auf der Grundlage konstruktivistischer Philosophien gelten **Störungen** als Produkte des jeweiligen Beobachters, der ein gezeigtes Verhalten mit einem anderen beziehungsweise mit seinen Vorstellungen eines adäquaten Verhaltens/Bewegens vergleicht.

„Das Konstrukt *Störung* kann als Beschreibung einer Differenz verstanden werden, und zwar einer Differenz, die den Unterschied zum Anderssein hervorhebt. Ich nehme Dich, Deine Handlung als nicht passend, als meine Vorstellung irritierend wahr“ (WALTHES zit. in HILBERS 2000, 30).

Störungen existieren also nur dort, wo ein Vergleich mit einer als normal definierten Gruppe oder Handlungsweise vorgenommen wird und setzen einen Beobachter voraus.

Bewegung wird als individuelles Ausdrucks- und Kommunikationsmittel verstanden. Sie ist wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Wahrnehmung, Identität und Kommunikation, wird aber gleichzeitig mitgestaltet und modifiziert durch diese Prozesse. Über neue Situationen kann der zirkuläre Prozess des Wahrnehmens und Bewegens jederzeit angeregt und aktiviert werden. Die Bewegungen einzelner Menschen gelten

„als Ausdruck ihrer individuellen Erfahrungs-, Selbstorganisations- und Erlebnisgeschichte. Als solche beschreibt jede Bewegung die Art und Weise, wie eine Person sich zu ihrer Umwelt und umgekehrt, wie sie ihre Umwelt zu sich in Bezug setzt“ (KLAES/WALTHES 1995b, 114ff).

Einige Autoren beschäftigen sich bereits mit einem Übertrag systemischer Perspektiven in die Praxis psychomotorischen Arbeitens (exemplarisch EGGERT 2000; KLAES/ WALTHES 1995a). Trotzdem wird ein **Nachteil** dieser Perspektive vor allem in der mangelnden Ableitbarkeit konkreter praktischer Arbeitsweisen gesehen. So konstatiert HILBERS (2000, 29):

„Die Diskussion bewegt sich vornehmlich auf der Ebene der Erkenntnistheorie sowie des Welt- und Menschenbildes, während praxeologische Implikationen, im Unterschied zu psychotherapeutischen, pädagogischen und didaktischen [...] Rezeptionen (noch) rar gesät sind“.

Als ein **Vorteil** wird die Abkehr von den Kategorien krank/gesund sowie behindert/nicht-behindert angesehen. Auf eine weitere Darstellung der Vor- und Nachteile dieser Perspektive und mögliche praxeologischer Ansätze wird an dieser Stelle verzichtet, da diese in Kapitel 5.2.2 ausführlich vorgestellt werden.

In der nachstehenden Tabelle werden die beschriebenen Perspektiven der Psychomotorik tabellarisch geordnet (vgl. BALGO 1996, 1998; BECKER/KOCH/SCHIRP 1989; FISCHER 2000; HILBERS 2000; HÖLTER 1998; KLAES/WALTHES 1995b; SEEWALD 1993).

	Bewegung als Funktionsgeschehen	Bewegung als Strukturierungsleistung	Bewegung als Bedeutungsphänomen	Bewegung als soziales Geschehen	Bewegung als systemisches Konstrukt
Bewegungsmodell	- funktionell - persönlichkeitsdifferent	- strukturell - persönlichkeitsbezogen	- sinnverstehend - persönlichkeitsintegrierend	- kontextorientiert - gesellschaftsintegrierend	- kontextorientiert - individualisierend
Störungsbegriff	- Defizite in der Wahrnehmung und Bewegung bzw. cerebrale Dysfunktionen	- unzureichender Erwerb von Handlungsmustern, die sich negativ auf Verhalten und Emotion auswirken können	- grundsätzlich sinnvolle Äußerungen des Individuums - ‚Selbstmitteilung‘	- vorherrschende gesamtgesellschaftliche Konstitution führt zu Auffälligkeiten	- Produkte des jeweiligen Beobachters, der ein gezeigtes Verhalten mit einem anderen bzw. mit seinen Vorstellungen eines adäquaten Verhaltens/Bewegens vergleicht.
Ziel	- Verbesserung von Wahrnehmungs- und Bewegungsprozessen	- Verbesserung von Handlungsfähigkeit	- Selbstvergewisserung durch symbolischen Ausdruck in Bewegung und Spiel	- Kompensation fehlender Bewegungsmöglichkeiten - Schaffung von Bewegungsmöglichkeiten	- Perspektiverweiterung - Systeme pertubieren/verstören - Kompetenzerweiterung
Methode	- Übung und Training	- anregungsreiche Fördersituationen - eigenständiges Ausprobieren - Variation des Lösungsweges	- Inszenierung von Geschichten, spielen, Landschaften - Übertragung innerer und äußerer Bilder	- sozial zugeschnittener, praktischer Lernprozess - Anleitung zur Selbsthilfe	- verstehen dominierender Lebensthemen - differenzierte Rahmenbedingungen schaffen, die an die individuelle Entwicklungslogik anschließen
Ansatzpunkt	- motorische/sensorische Normabweichungen	- Stärken, Vorlieben	- Erlebnisse, Gefühle, Konflikte	- kindheitskonstituierende Erfahrungen - Bewegungsinteressen des Kindes	- Problemkonstituierender Kontext - Gestaltung von Lebensräumen u. Beziehungen
Verhalten des Therapeuten/Fördernden	- Therapeut führt, Kind folgt - Beziehung bleibt unreflektiert	- Therapeut leitet indirekt, Klient bringt sich ein	- Führen und Folgen im Wechsel - Beziehung wird mitreflektiert	- zur Selbsthilfe befähigen	- partnerschaftlicher Dialog - Reflexion der Wirklichkeitskonstruktion - entpathologisierende Sprache - zirkuläres Beziehungssystem

Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> - klare Rollenverteilung - Handlungssicherheit - gut nachzuvollziehen und überprüfbar - keine Gefahr der Überinterpretation 	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitsbezug - partnerschaftlich-dialogisch - entwicklungstheoretische Fundierung - sozial- u. selbstpsychologische Dimension werden berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsgeschichte als Ausdruck der Lebens- und Beziehungsgeschichte - dialogisch - Kind bestimmt Tempo und Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> - Abkehr von einer Individuumszentrierung - Rahmenerweiterung - Anleitung zur Selbsthilfe 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegung als Ausdruck der individuellen Erfahrungs-Selbstorganisations- und Erlebnisgeschichte - Bewegung beschreibt die Art und Weise der Personen-Umwelt-Interaktion
Hauptnachteile	<ul style="list-style-type: none"> - monologisch - reduktionistisches, verkürztes Menschenbild und Problemverständnis - Gefahr schädigender Wirkung - Bedeutung der Bewegung bleibt unreflektiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung der Bewegung bleibt unreflektiert - einseitiges Erklärungsschema 	<ul style="list-style-type: none"> - falscher Umgang mit Deutungen und Interpretationen - Nichtbeachtung organischer Verursachung von Bewegungs- und Wahrnehmungsstörungen - Orientierung am medizinischen Gesundheitsbegriff - gesellschaftliche Dimension bleibt unreflektiert 	<ul style="list-style-type: none"> - nur Kompensation aber keine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen - Eigenverantwortlichkeit wird genommen 	<ul style="list-style-type: none"> - anstelle des Individuums treten beobachtende oder psychische Systeme - große Kluft zwischen Theorie und praxeologischer Anwendbarkeit - neue Sprache für alte Probleme
	Bewegung als Funktionsgeschehen	Bewegung als Strukturierungsleistung	Bewegung als Bedeutungsphänomen	Bewegung als soziales Geschehen	Bewegung als systemisches Konstrukt

Tab. 3: Zusammenfassung der idealtypischen Perspektiven der Psychomotorik

Die Betrachtung der Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschen Raum zeigt zusammengefasst, dass momentan keine einheitliche Sichtweise weder bezüglich des Menschenbildes und des Störungsbegriffes noch bezüglich des therapeutischen Vorgehens existiert. Die einzelnen Perspektiven verdeutlichen hingegen stark den beruflichen Hintergrund und die Art und Weise der Wahrnehmung und Förderung von Bewegung und deren Störung. Eine grobe Einteilung kann meines Erachtens darin bestehen, zu unterscheiden zwischen Ansätzen, die Bewegung als direkten Ausgangspunkt wählen (auffällige Motorik = viel Motorik üben) und Ansätzen, die Bewegung als Medium nutzen, um psychische, emotionale und/ oder soziale Schwierigkeiten zu lösen beziehungsweise vorzubeugen. Zu der erstgenannten Kategorie zählen Ansätze, die Bewegung aus den Perspektiven Funktionsgeschehen und/oder Strukturierungsleistung betrachten. Der methodische Schwerpunkt liegt hier im Anleiten, Korrigieren, Üben. Zu der zweiten Kategorie hingegen zählen Konzepte, denen die Perspektiven Bewegung als Bedeutungsphänomen, als soziales Phänomen und/oder als systemisches Konstrukt zu Grunde liegen. Ihr methodischer Weg besteht im Anregen, Begleiten und Bereitstellen von Situationen und Hilfestellungen.

Weitere Möglichkeiten der Systematisierung der Psychomotorik werden in den folgenden Kapiteln unter den Aspekten des Verhältnisses von Therapie und Pädagogik, Einordnung und Bestimmung, sowie gewählte Förderhypothesen, vorgenommen.

2.2.2 Entwicklungsförderung als pädagogisch-therapeutische Aufgabe

Innerhalb der Psychomotorik stehen sich sowohl pädagogisch als auch therapeutisch ausgerichtete Modelle gegenüber. Eine Zuordnung der Psychomotorik zu diesen Paradigmen geschieht zunächst anhand allgemeiner Überlegungen zu den Begriffen und den Inhalten von Therapie und Pädagogik. Ihr schließen sich Gedanken zur Verwendung dieser beiden Begriffe aus psychotherapeutischer und psychomotorischer Perspektive an. Hierfür wird unter anderem ein Konzept für den Gebrauch der Begriffe der Psychomotorischen Therapie und Förderung von KUNTZ et al. (1999) vorgestellt. Dieses soll exemplarisch einen Versuch der Systematisierung der Begriffe Therapie und Pädagogik in der Psychomotorik aufzeigen. Anschließend wird dann der Begriff der Entwicklungsförderung eingeführt, der sowohl pädagogische als auch therapeutische Elemente vereint und für das Vorgehen der vorliegende Arbeit benutzt wird.

Der Begriff der **Therapie** (griech. „therapia“, ursprünglich „das Dienen“, später „Heilen“ vgl. BUNDSCHUH 2001, 292) ist eng verbunden mit dem Begriff des Behandelns, der Korrektur sowie der Krankheit und entstammt ursprünglich aus der Medizin. Je nach bevorzugtem Krankheitsbegriff variiert der Therapiebegriff: Wird Krankheit als Abweichung von einer Norm verstanden, so ist die Aufgabe der Therapie die Zurückführung an eine definierte Normalität. Krankheit kann aber auch als eine Variante des menschlichen Seins definiert werden. Therapie würde dann darin bestehen, dem Betroffenen das Leben möglichst angenehm zu machen (vgl. JELTSCH 1992, 665). In der Psychologie wird Therapie verstanden als: „spezieller systematischer Prozess, um Menschen bei der Überwindung ihrer psychischen Schwierigkeiten zu helfen. Der Vorgang kann hauptsächlich in Gespräch oder Handlung (Psychotherapie) oder in biologischer Intervention bestehen“ (COMER 2001, 528). Im Gegensatz zum Therapiebegriff wird der Begriff Pädagogik im umgangssprachlichen Gebrauch eher unpräzise benutzt.

Pädagogik (griechisch. „paideia“ = Knabenführung, „paidagogike“ = Erziehungskunst, vgl. KRAWITZ 1999a, 219) ist eng verbunden mit dem Begriff der Erziehung. Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft beziehungsweise Handlungswissenschaft, die „auf rationaler Basis gründende Handlungsorientierungen für [...] erzieherische Entscheidungen und Maßnahmen ermöglichen“ (ebd.) soll. SUESS-HOYMINGEN formuliert als grundlegende Aufgabenfelder der Pädagogik, erstens das Stellen der

„Frage nach der Erziehbarkeit des Menschen überhaupt, sie muß seine Erziehungsbedürftigkeit rechtfertigen und mögliche und nötige erzieherische Interventionen begründen (Erziehungsphilosophie). Dafür muß sie zweitens die erzieherische Arbeit in ihrer aktuellen Praxis reflektieren und anzuleiten versuchen (Erziehungswissenschaft) [...].Drittens muß sie den möglichen Abschluß und die mögliche Vollendung von Erziehung bestimmen (Mündigkeit)“ (SUESS-HOYMINGEN 1992, 468).

Pädagogik vereint somit Theorie, Praxis und Lehre der **Erziehung**. Erziehung meint die „planmäßige Einwirkung Erwachsener auf Kinder und heranwachsende Jugendliche mit dem Ziel der geistigen Mündigkeit als Erzogene“ (KRAWITZ 1999, 68). Erziehung ist folglich ein emanzipatorischer Prozess, in dessen Rahmen die immanenten Kräfte des zu Erziehenden freigesetzt und gerichtet werden, so dass die Lebensumwelt und ihre Verhältnisse möglicherweise verändert werden können (vgl. ebd., 69). WINKLER (2001, 20) ergänzt: „Erziehung bezeichnet das Ergebnis des Erzogeneins und im engeren Sinne eine Hinführung zu Haltungen, Selbstbestimmung, und Mündigkeit“.

Die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von Therapie und Pädagogik werden auf verschiedenen Ebenen erkannt. Zum einen wird Therapie gegenüber der Erziehung als das leichter zu handhabende Medium angesehen, da sie Normensicherheit, genaue Rollenzuschreibungen und festgelegte Methoden bietet (vgl. JELTSCH 1992, 666). Gemeinsamkeiten können darin gesehen werden, dass bezogen auf den Bereich der Psychotherapie, sowohl der Therapeut als auch der Erzieher Lernprozesse initiiert und lenkt (vgl. ebd.). BUNDSCHUH (2001, 293) sieht „zahlreiche Gelegenheiten und Notwendigkeiten zur praktischen Anwendung therapiewirksamer Prozesse im Erziehungsfeld“ und kommt zu dem Schluss, dass „Handlungsweisen im Rahmen von Unterricht und Erziehung auf der Basis therapeutischer Kenntnisse sicherlich bewusster vollzogen werden“.

KATZ-BERNSTEIN weist in ihrem Artikel, der dem Verhältnis von Sprachbehindertenpädagogik und Psychotherapie nachgeht, darauf hin, dass gerade bei Kindern die Abgrenzung und genaue Definition der Disziplinen Pädagogik und Therapie sehr schwierig erscheint (vgl. KATZ-BERSTEIN 1986, 374). Ziel von Pädagogik und Erziehung ist das Erwachsen- und Mündigwerden. Dieses geschieht im Handlungsbereich der Lebenspraxis, in der ein erfahrener und lebensstüchtiger Erwachsener gegenüber dem unerfahrenen Kind agiert. Die Therapie hingegen ist eine künstlich erschaffene Situation, in deren Rahmen eine Auflösung realer Gegebenheiten möglich ist. Hierdurch können Fehlentwicklungen abgebaut werden (vgl. ebd., 174). Das Verhältnis von Therapie und Pädagogik wird von ihr wie folgt beschrieben:

„Während die Pädagogik ein Kontinuum an Hinführen ins Leben darstellt, unterbricht die Psychotherapie dieses Kontinuum, um sich Fehlentwicklungen anzunehmen, damit eben dieses Kontinuum der Erziehung in die gewünschte Richtung gewährleistet werden kann. Daraus wird die Abhängigkeit der Kinderpsychotherapie vom pädagogischen Gesamtrahmen ersichtlich“ (KATZ-BERSTEIN 1986, 375).

In einem Gespräch im Dezember 2000 zeichnete Frau KATZ-BERNSTEIN folgende Skizze zur Darstellung ihres Verständnisses von Beratung und Therapie:

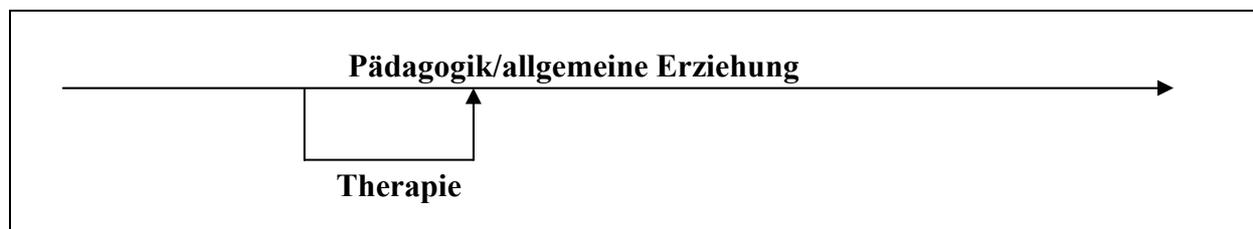


Abb. 7: Das Verhältnis von Erziehung und Therapie nach KATZ-BERNSTEIN

Die Abbildung weist auf, dass Therapie einen Umweg beziehungsweise eine Auszeit aus der kontinuierlich stattfindenden allgemeinen Erziehung darstellt, jedoch wieder in diese mündet.

Diesen allgemeinen und psychotherapeutisch orientierten Überlegungen zu den Paradigmen Pädagogik und Therapie, schließen sich nun Gedanken aus psychomotorischer Perspektive an. Interessant erscheint mir hierbei, dass dieses Thema offensichtlich seit vielen Jahren Bestandteil der Diskussion ist. So geht beispielsweise HILDENBRANDT (1979) unter dem Titel „Aufriß der Motopädagogik“ der Frage nach, wie sich die Motopädagogik im Schnittpunkt verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen unter anderem von den Begriffen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erziehung abgrenzen kann (vgl. ebd., 86). Der Begriff Motopädagogik spiegelt bereits eine starke Betonung der erzieherisch-pädagogischen Seite der Bewegungsförderung. HILDENBRANDT gelangt daher auch zu dem Fazit, dass die Motopädagogik einen erzieherischen Auftrag innehat, der in der Entwicklungsförderung durch Bewegung besteht. „Erziehung durch Bewegung bedeutet eben Einflussnahme auf die Gesamtpersönlichkeit und ihre Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt“ (ebd., 89).

Zwanzig Jahre nach HILDENBRANDTS Veröffentlichung stellen KUNTZ, PASSOLT UND SCHINDLER (1999) ein Modell zur Verwendung der Begriffe Therapie und Pädagogik in der Psychomotorik/Motopädagogik vor. Die Autoren beschreiben Motopädagogik und Psychomotorik als ganzheitliche Methoden der Entwicklungsförderung und der speziellen, zumeist gruppenorientierten Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Über das Medium Bewegung erarbeiten sich Kinder und Jugendliche ein Selbstkonzept, das persönlichkeitsbildend und verhaltensstabilisierend wirkt. Dabei kann nach Auffassung der Autoren, die inhaltliche Arbeit mehr motopädagogisch oder stärker psychomotorisch-therapeutisch ausgerichtet sein. Ein **motopädagogisches Vorgehen** ist eher präventiv oder nachsorgend zu verstehen und eine spielerische Bewegungserziehung, die die motorischen Grundfertigkeiten vermittelt. Der Begriff „**Psychomotorische Erziehung**“ kennzeichnet in diesem Zusammenhang ein motopädagogisches Vorgehen, das psychische und motorische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt (vgl. ebd., 1). Basiert hingegen die Arbeit hingegen auf einer Haltung, „die auf dem Bedeutungsgehalt von Psyche-Motorik mehr kontextorientiert ausgerichtet ist und umfassend seelische, systemisch- und familienorientierte Aspekte von Förderung zu Grunde legt, so kennzeichnen die Autoren diese Arbeitsform als „**Psychomotorische Therapie**“, die eine eigenständige Therapieform bildet (ebd., 2). Die Bedeutung der Biografie, sowohl des Therapeuten als auch des Klienten, fließt in die Arbeit ein, die ineinandergreifende seelische und motorische Prozesse zum Ansatzpunkt ihres Handelns wählt. „Dabei wird zielorientiert der Entwicklung und Reifung der Gesamtpersönlichkeit in ihren kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekten,

Rechnung getragen“ (ebd., 2). Psychomotorische Entwicklungsblockaden sollen gemildert oder aufgehoben werden und dauerhafte Entwicklungsstörungen auf diese Weise verhindert werden. Unabdingbare Voraussetzungen zur Durchführung sind, laut KUNTZ et al., eine therapeutisch orientierte Methode differenzierter Selbstwahrnehmung, da Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse einer steten therapeutischen Reflexion bedürfen. Durchgeführt werden kann eine (zeitlich begrenzte) Psychomotorische Therapie in diesem Sinne nur nach ärztlicher Überweisung und in Zusammenarbeit mit Psychologen und Medizinern. Abgrenzungen finden zu funktionstherapeutischen Behandlungsmethoden (zum Beispiel Sport-, Physio-, und Ergotherapie) aber auch zu heilpädagogischen, sonderpädagogischen und motopädagogischen Fördermaßnahmen statt (vgl. ebd., 2).

Der Terminus **Psychomotorische Förderung** wird von den Autoren als Oberbegriff gewählt, der eine Entwicklungsbegleitung beschreibt, die zum einen pädagogisch (im Sinne der Motopädagogik oder bei der Berücksichtigung psychischer und motorischer Aspekte als Psychomotorische Erziehung) zum anderen therapeutisch (im Sinne der Psychomotorischen Therapie) geprägt sein kann. Diesen **Ansätzen gemeinsam** ist eine ressourcenorientierte, netzwerkumfassende Aufgabenstellung, die salutogene (gesunderhaltende), benigne (gesunde) und protektive (schützende) Faktoren erfasst und in einen entwicklungsförderlichen Zusammenhang einbindet (vgl. ebd., 3). Die geschilderten Überlegungen zu einer Einordnung der Psychomotorik hinsichtlich Therapie und Pädagogik können in einem Schaubild zusammengefasst werden:

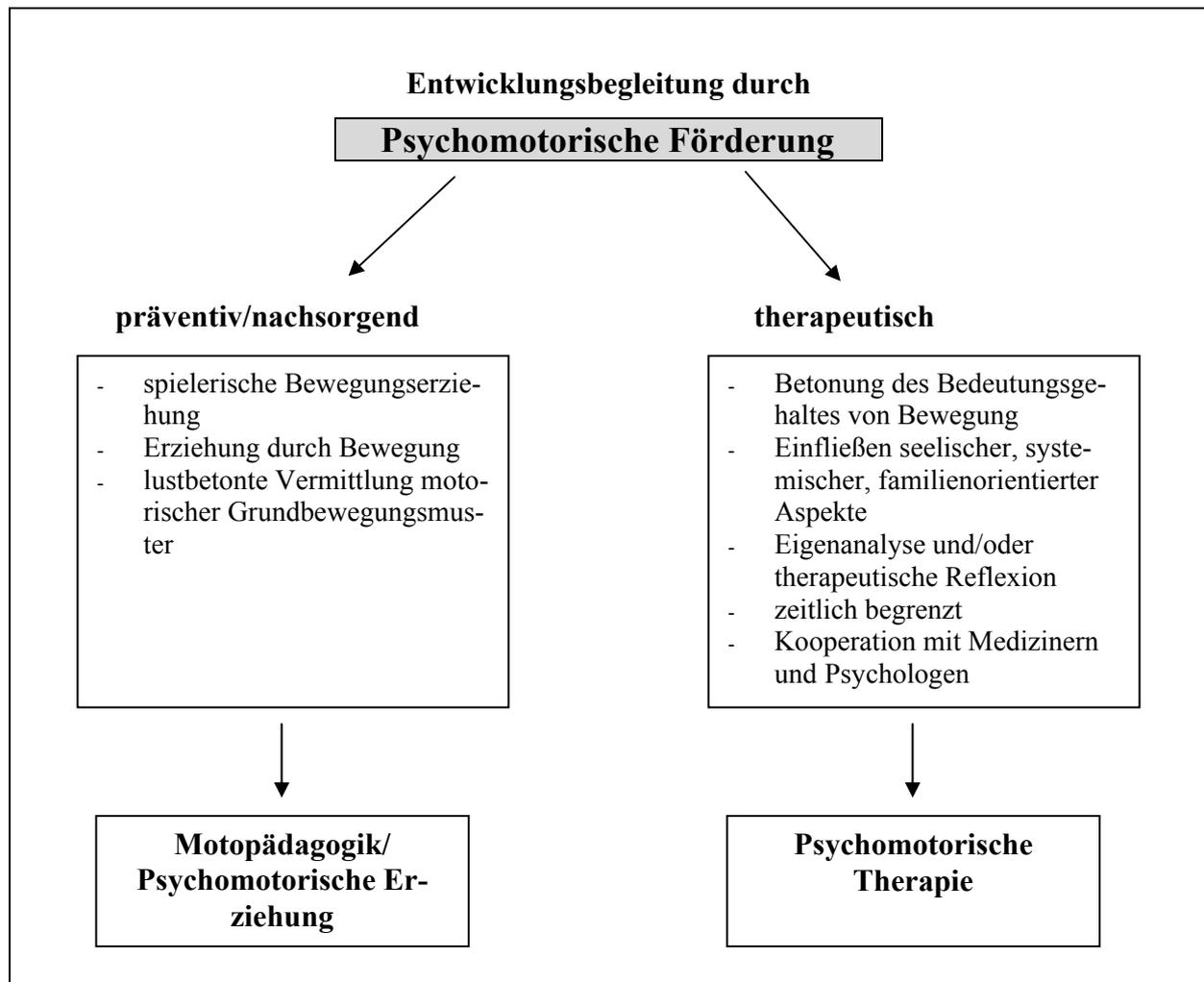


Abb. 8: Begriffsbestimmung Motopädagogik – Psychomotorik nach Kuntz et al (1999)

Abschließend ist festzustellen, dass es den Autoren leider nicht vollständig gelingt, die zum Teil verwirrende Terminologie zu klären und einheitlich zu verwenden. Sie grenzen zwar sehr deutlich die Psychomotorische Therapie als eigenständiges Therapiekonzept von der Motopädagogik ab, benutzen jedoch im Zusammenhang mit dieser psychomotorisches Vokabular („Psychomotorische Erziehung“) ohne eine exakte Abgrenzung vorzunehmen. Darüber hinaus fassen sie sowohl therapeutisches als auch pädagogisches Vorgehen unter dem Begriff „Psychomotorische Förderung“ zusammen (vgl. ebd., 1ff). Eine differenzierte Abgrenzung der einzelnen Begriffe und eine Darstellung inhaltlicher Aspekte wäre im Sinne einer besseren Orientierung wünschenswert.

Eine strikte Trennung von pädagogischem und therapeutischem Vorgehen in der Psychomotorik, wie sie KUNTZ et al. vornehmen oder eine sehr starke Betonung der erzieherisch-pädagogischen Seite (vgl. HILDEBRANDT 1979), wird in der Literatur nicht immer geteilt. Dies

zeigen die Überlegungen zum Begriff der Entwicklungsförderung nach SEEWALD (1998), der der Frage nachgeht, welchem der Paradigmen die Psychomotorik zuzuordnen ist. Er stellt fest, dass sich Psychomotorik weder den medizinischen noch den pädagogischen Programmen und Leitdifferenzen nahtlos zuordnen lässt. So orientiert diese sich beispielsweise an Entwicklungstheorien und wählt die Begriffe „spezieller Förderbedarf – kein spezieller Förderbedarf“ als Leitdifferenz. SEEWALD schließt hieraus, dass Psychomotorik eher als motologische oder psychomotorische **Entwicklungsförderung** beziehungsweise -begleitung zu begreifen ist. Das Paradigma der Entwicklungsförderung lässt sich dabei nicht eindeutig vom medizinischen und pädagogischen Paradigma abgrenzen. Überschneidungen zum pädagogischen Paradigma zeigen sich zum Beispiel in außerschulischen Bildungskonzepten, bei denen Bildung als Persönlichkeitsbildung vorrangig gegenüber Lerninhalten gesehen werden. Überschneidungen mit dem medizinischen Paradigma sieht SEEWALD unter anderem bei Therapieauffassungen, die an den Stärken, Ressourcen oder Selbstaktualisierungstendenzen des Klienten ansetzen. Ein Beispiel hierfür ist die Mototherapie, die

„Symptome in einem umfassenden Sinne als Ausdruck komplexer psychosozialer Zusammenhänge interpretiert [...] [und sich] nicht nur um eine Rehabilitation von funktionellen Störungen [bemüht], sondern auch um die Beachtung sozialer Ursachen und Folgen von Therapiebedürftigkeit und Behandlung sowie um die Förderung von gesunden Anteilen der Leiblichkeit ihrer Patienten“ (HÖLTER 1993, 20).

Meines Erachtens ist es nicht der medizinische Therapiebegriff im engeren Sinne, an dem sich die Psychomotorik überwiegend orientiert, denn erklärtes Ziel vieler Konzepte ist nicht die Normangleichung der Bewegungsentwicklung, sondern das Ingangsetzen und Unterstützen der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. LEYENDECKER 2001, 237).

Der Begriff der Entwicklungsförderung erscheint mir insgesamt geeignet, um ein Konzept zu beschreiben, das nicht rein präventiv-pädagogisch, aber auch nicht im medizinisch-therapeutischen Sinne vorgeht. Die vorliegende Arbeit benutzt daher den Begriff der Entwicklungsförderung. Dem Begriff der Förderung wird im Folgenden kurz nachgegangen.

Förderung ist kein ursprünglich pädagogischer Fachbegriff und meint etwas voranbringen oder befördern (vgl. SPECK 1995, 166). Pädagogische Förderung bezeichnet

„pädagogische Handlungen bzw. Qualitäten, die gemäß eines impliziten oder expliziten Förderkonzeptes auf die Anregung und Begleitung einer an Bildungszielen orientierten, für wertvoll gehaltenen Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten von Menschen in ihren Lebensgemeinschaften und an den sozialen Folgen von Benachteiligung und Behinderung ausgerichtet ist“ (SCHUCK 2001, 63).

Förderung wird als ein Weg gesehen, der dem Individuum hilft, seine persönlichen Ressourcen auszuschöpfen und die persönliche Entwicklung unterstützt. Fördern bedeutet Anregung und Begleitung zum selbstständigen, selbstbestimmten Leben anzubieten. Erziehung, Unterricht und Therapie gelten daher als Methoden und Mittel einer Förderung (vgl. ebd.). Im Fördern treffen sich also sowohl pädagogische als auch therapeutische Elemente. Dies ist meines Erachtens ein weiteres Argument zur Favorisierung des Begriffes Entwicklungsförderung. Grundsätzliche Aspekte des Förderns sind:

- Fördern geschieht in einem erzieherischen Gesamtzusammenhang,
 - Förderung geschieht durch bewusste Gestaltung von entwicklungsfördernden Situationen,
 - Förderung zielt auf Lernprozesse ab und möchte Lernen möglich machen
- (vgl. STRASSER 1994, 23).

Diese Aspekte treffen auch auf eine psychomotorische Förderung zu, die in einem erzieherischen Gesamtzusammenhang geschieht, entwicklungsfördernde Situationen schafft und hierdurch individuelle Lernprozesse ermöglicht. Darüber hinaus kann meines Erachtens KRAWITZ' Aussage, dass „in der heilpädagogischen Arbeit besonders der Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung zu berücksichtigen ist [und] Erziehung dabei zunächst einmal angemessene Entwicklungsbedingungen sicherzustellen hat“ (KRAWITZ 1999, 70), auch auf die Psychomotorik übertragen werden.

BEUDELS (1995, 89ff) verdeutlicht ebenfalls anhand der präventiv-pädagogischen und der korrektiv-therapeutischen Perspektive der psychomotorischen Entwicklungsförderung, dass sowohl therapeutische als auch pädagogische Elemente nebeneinander bestehen können. Die präventiv-pädagogische Seite der psychomotorischen Entwicklungsförderung sieht er darin begründet, dass sie die Mündigkeit als oberstes und allgemeinstes Ziel der Erziehung anerkennt und die Kompetenzförderung des Kindes in den Vordergrund stellt. Einer psychomotorischen Entwicklungsförderung kommt in diesem Kontext mehr als die Aufgabe einer Verbesserung der Motorik zu. Sie bietet vielmehr einen ganzheitlichen Zugang zum Kind. Präventiv wird sie dann wirksam, wenn sie dem Kind Kompetenzen vermittelt, die es ihm ermöglichen, an Bewegungs- Spiel- und Sportangeboten teilzunehmen und die Bereitschaft anbahnt, diese Teilnahme dauerhaft auszuüben. Die korrektiv-therapeutische Perspektive der psychomotorischen Entwicklungsförderung ist dann gegeben, wenn sie sich mit Hilfen zum Abbau bereits manifestierter Störungen und Auffälligkeiten auseinandersetzt. Dies bedeutet bei-

spielsweise die Einbeziehung psychotherapeutischer Aspekte zur Gestaltung von Kommunikation und Interaktion. Dabei soll

„der Begriff ‚therapeutisch‘ darauf hinweisen, daß hier bestimmte Komponenten, Elemente oder Grundhaltungen aus diesem Bereich für eine psychotherapeutisch reflektierte, in den Schulalltag eingebundene psychomotorische Entwicklungsförderung nutzbar gemacht werden sollen, nicht um damit als Lehrer oder Gruppenleiter zum ‚Therapeuten zu werden, sondern um (...) durch eine gute Pädagogik Therapie antizipierend zu vermeiden“ (BEUDELS 1995, 92, HÖLTER 1984 zit. in BEUDELS 1995).

Dieses Zitat unterstreicht noch einmal, dass sich Pädagogik und Therapie innerhalb der Psychomotorik nicht zwangsweise ausschließen müssen. Vielmehr können Elemente den einzelnen Bereichen entliehen werden und sich so gegenseitig positiv beeinflussen. BUNDSCHUH (2001, 296) hält hierzu fest, dass „die Kenntnis von und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Therapieformen und dem Therapieproblem überhaupt hilft, eigenes Verhalten im Kontext Erziehung bewusster zu hinterfragen, zu erleben und vielleicht auch zu gestalten.“

In der vorliegenden Arbeit wird unter Berücksichtigung der beschriebenen Aspekte, von einer psychomotorischen Entwicklungsförderung gesprochen, die sowohl präventiv-pädagogische als auch korrektiv-therapeutische Aspekte beinhaltet. Der Einordnung einer solchen psychomotorischen Entwicklungsförderung wird im anschließenden Kapitel nachgegangen.

2.2.3 Ansätze zur Standortbestimmung der Psychomotorik

Anschließend an die Entwicklungslinien der deutschen Psychomotorik und einer ausführlichen Darstellung der praxeologischen Entwicklungslinie, wird nun eine Einordnung der Psychomotorik vorgenommen. EGGERT (1994, 52ff) formuliert zur Standortbestimmung der Psychomotorik drei idealtypische Ansätze und charakterisiert Psychomotorik darin als Schnittmengen-, Lücken- und Brückenkonzept. Diese Ansätze bilden den Versuch, in einer Phase, in der sich die Psychomotorik professionalisiert und auf zahlreiche Weise Einzug in therapeutische und pädagogische Institutionen gefunden hat, unterschiedlichste Konzepte einzuordnen und stellen somit eine gute Orientierung dar, die exemplarisch für andere Modelle beschrieben wird.

- **Psychomotorik als Schnittmengen-Konzept**

Die folgende Abbildung verdeutlicht zunächst, dass Psychomotorik ein interdisziplinäres Konzept ist. „Das Eigenständige der Psychomotorik wird dargestellt als Überschneidungsbe-

reich z.B. von Entwicklungspsychologie, Grundschul- und Sonderpädagogik und Psychotherapie“ (ebd., 52). Problematisch ist dabei die Vermengung von Begriffen der einzelnen Wissenschaftsbereiche, die häufig nebeneinander jedoch nicht synonym benutzt werden. Neben den aufgeführten Überschneidungen existieren weitere, beispielsweise mit den Verfahren Erlebnispädagogik, Abenteuersport, Körpertherapien, Musik und Tanz sowie Spielpädagogik (vgl. ebd.).

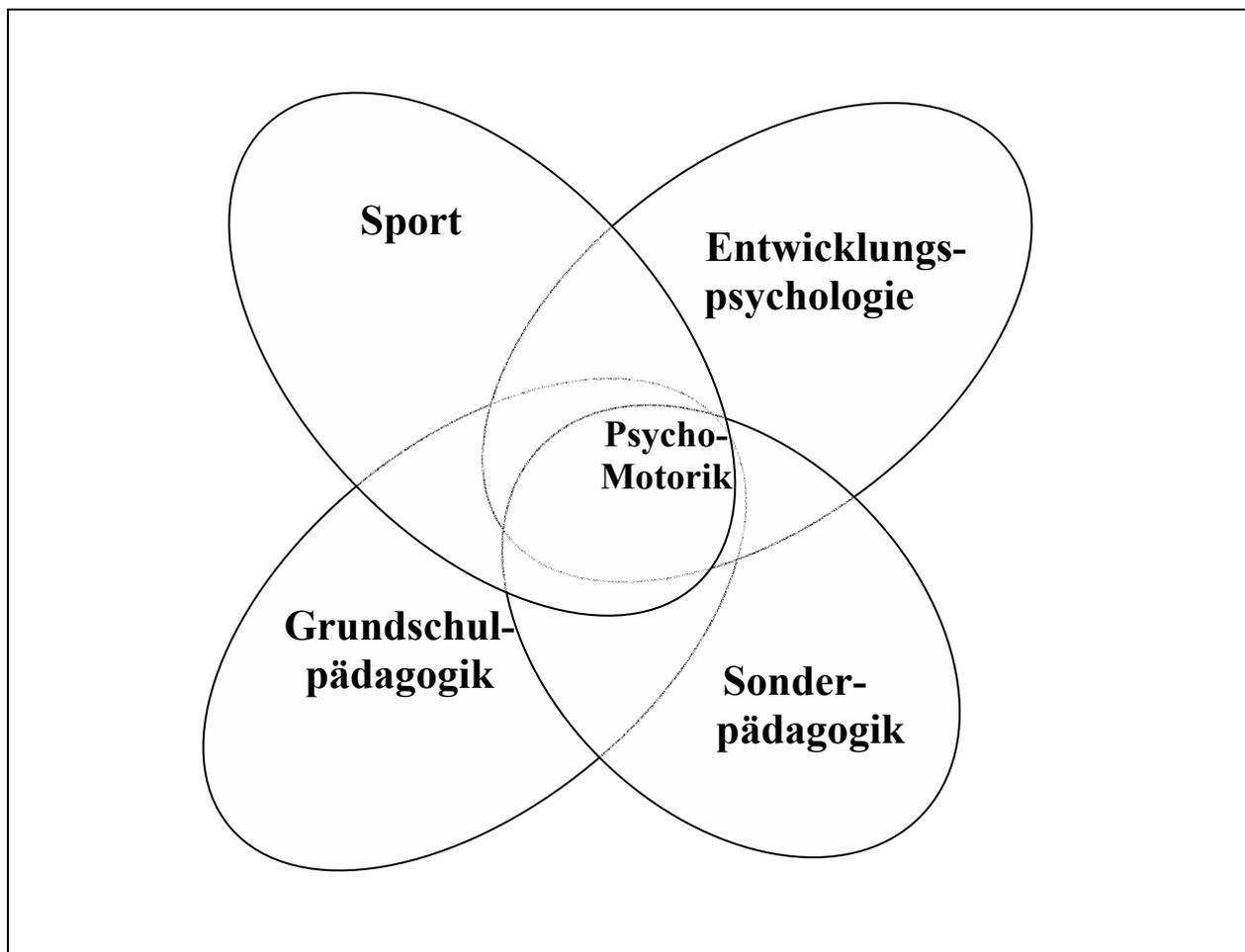


Abb. 9: Psychomotorik als „Schnittmengen-Konzept“ (vgl. EGGERT 1994, 53)

- **Psychomotorik als Brücken-Konzept**

Dieses Konzept thematisiert auf zweierlei Arten die Möglichkeit eines Brückenschlages: Psychomotorik dient einerseits als Brücke/Weg zwischen Therapeut/Pädagoge und Kind. Andererseits bildet sie aufgrund ihrer Interdisziplinarität und ihres ganzheitlichen Anspruchs eine Brücke zwischen den einzelnen Bereichen, die ihre theoretische Basis bilden (vgl. ebd., 52).

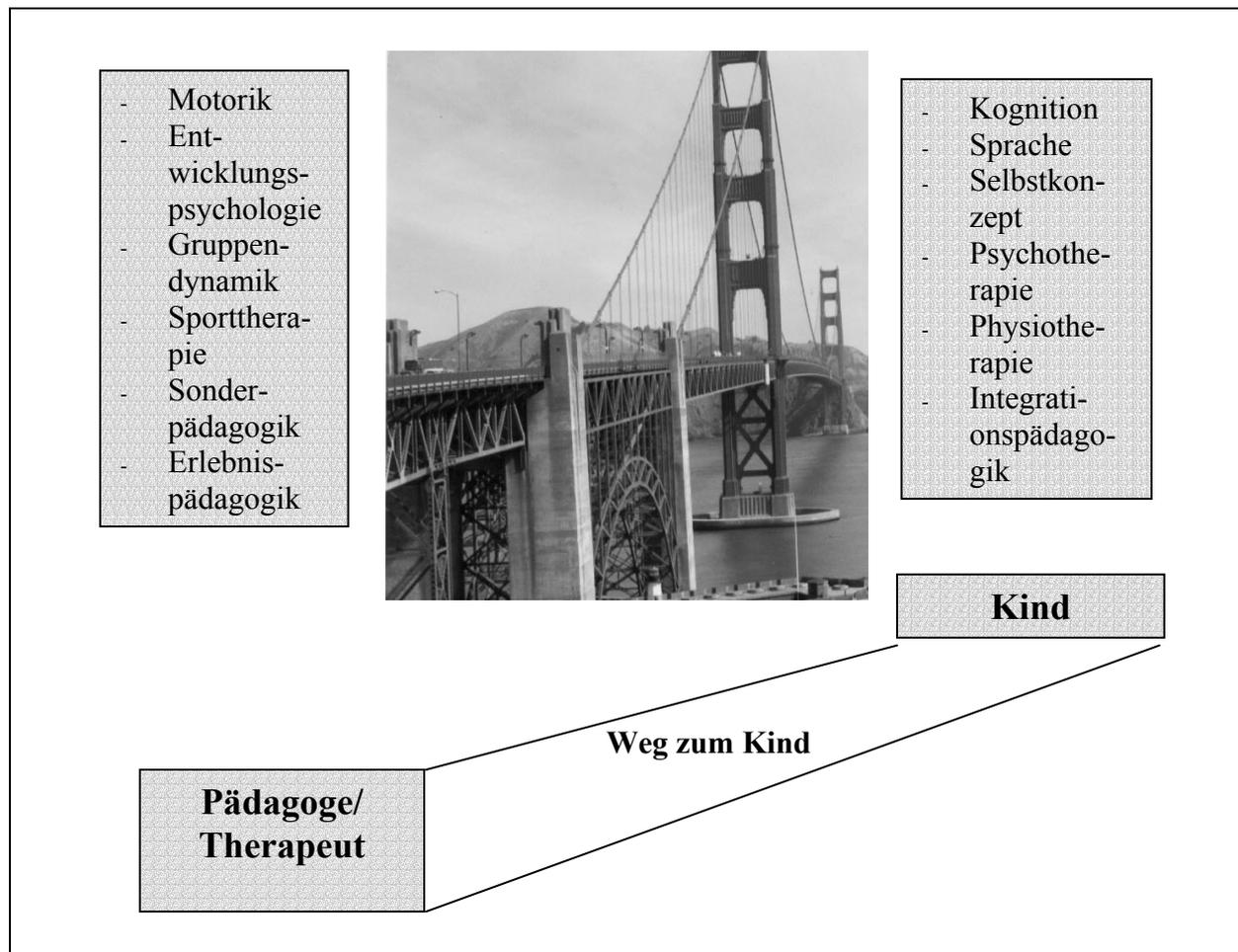


Abb. 10: Psychomotorik als „Brücken-Konzept“ (vgl. EGGERT 1994, 54)

• Psychomotorik als Lücken-Konzept

Im dritten Konzept tritt das Dilemma der Legitimation psychomotorischer Arbeitsweisen deutlich hervor:

„Es spricht die Tatsache an, daß der Spielraum für psychomotorische Förderung da am größten ist, wo die Konzepte der an der Psychomotorik beteiligten Theorien und ihrer Praxis basale Entwicklungsprozesse ganzheitlicher Art nicht oder zu wenig berücksichtigen“ (EGGERT 1994, 52). So stellt auch HÖLTER (1995, 192) fest: „Die Entstehung und Verbreitung der Motopädagogik und Psychomotorik war eine konsequente Folge von Versorgungs- und Wahrnehmungslücken in bestehenden Therapie- und Erziehungssystemen.“

Wenn sich also beispielsweise der Sport überwiegend der Förderung sportlich begabter Kinder widmet, besteht eine Nachfrage nach psychomotorischer Förderung für weniger begabte Kinder. Eine neue Sportdidaktik, die sich verstärkt mit leistungsschwächeren Kindern auseinandersetzt (wie zum Beispiel im Rahmen des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen“), verkleinert hingegen die Lücke für psychomotorische Angebote. Je mehr Gedankengut der Psychomotorik Einzug in ihre Bezugswissenschaften hält, desto geringer wird die Nachfrage nach explizit

Bezugswissenschaften hält, desto geringer wird die Nachfrage nach explizit psychomotorischen Förderungen.

HÖLTER (1995) sieht sogar eine mögliche Weiterentwicklung der Psychomotorik darin, dass sie in einer allgemeinen Bewegungserziehung aufgehen wird, die die bisherige Sportpädagogik, ablösen kann.

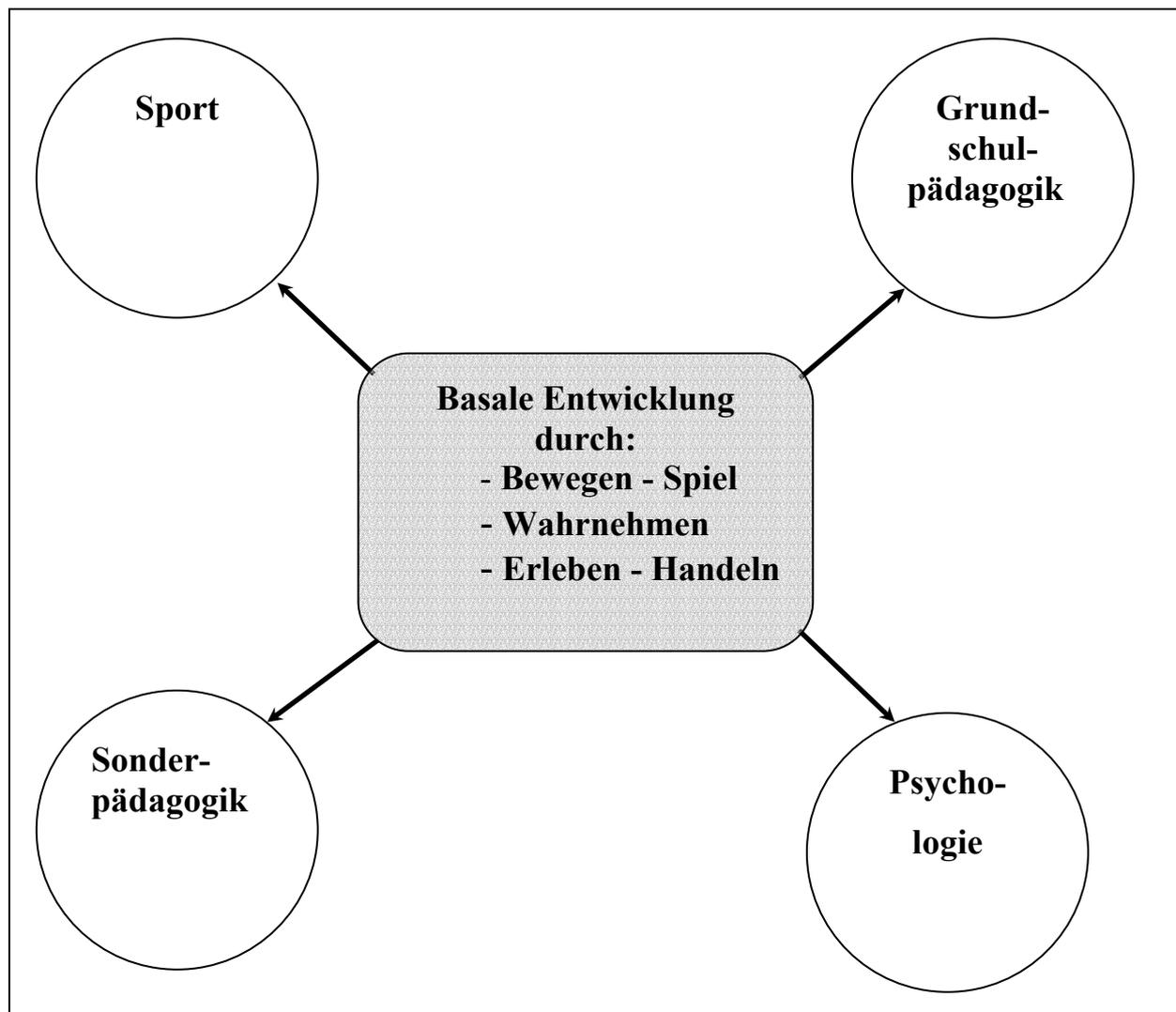


Abb. 11: Psychomotorik als „Lücken-Konzept“ (vgl. EGGERT 1994, 55)

Die vorliegende Arbeit besetzt die Schnittstelle Entwicklungspsychologie, Grundschul- und Sonderpädagogik. Sie versteht Psychomotorik dabei einerseits als eine Brücke im Sinne eines „besonders fruchtbare[n] Weg[es] zum Kind“ (EGGERT 1994, 52) andererseits als eine Brücke zwischen den Bereichen Entwicklungspsychologie, Motorik, Sonderpädagogik und Sprache/Kommunikation. Das Dilemma des „Lücken-Konzeptes“ (vgl. EGGERT 1994, 52) wird dabei erkannt. So erscheint es zunächst schwierig, die Notwendigkeit einer zusätzlichen

schulintegrierten psychomotorischen Förderung zu begründen, wenn Schulsport und Schulförderturnen sich zunehmend an der Psychomotorik und anderen Bewegungskonzepten orientieren. Die vorliegende Arbeit leistet daher unter anderem einen Beitrag zur Begründung der Notwendigkeit einer über die regulären schulischen Sportangebote hinausgehenden psychomotorischen Förderung.

2.2.4 Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderungen

Die Durchführung einer psychomotorischen Förderung wird mit bestimmten Erwartungen hinsichtlich des Erfolges und der Ebenen, auf denen diese Erfolge zu erzielen sind, verknüpft. Aus diesem Grund werden in diesem Abschnitt in einem ersten Schritt Förderhypothesen und daran anschließend Wirkfaktoren psychomotorischer Förderung betrachtet. Hierzu werden zunächst Anmerkungen zur Effektivität psychomotorischen Arbeitens gemacht. Diese entstammen aus der mehrere Studien sehr gut zusammenfassenden Metaanalyse von EGGERT/LÜTJE (1991) und EGGERT (1995). Diese Überlegungen sollen zum einen die Förderhypothese, der vorliegenden Arbeit verdeutlichen und zum anderen einer Legitimation psychomotorischer Entwicklungsförderung dienen. So stellt EGGERT (1995, 56) fest, im Rahmen psychomotorischer Förderungen kommt es

„weniger darauf an ständig die Breite ihres Anwendungsbereichs zu vergrößern, als deutlicher zu beschreiben, wo spezifische Begründungsmomente und Effektivitätsschwerpunkte liegen. Also: Nicht nur die Möglichkeiten zu beschreiben, sondern sich auch Gedanken über die Grenzen zu machen“.

EGGERT (1995, 51) fasst die **Erwartungen an die Wirksamkeit von** Entwicklungsförderung durch das Medium Bewegung in drei Hypothesen zusammen:

- **Die triviale Förderhypothese**

beschreibt die Annahme, dass die motorische Entwicklung durch ein direktes Training motorischer Funktionen verbessert werden kann.

- **Die Transferhypothese**

formuliert die Annahme, dass über die Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung auch eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten und schulischen Lernleistungen erreicht werden kann.

- **Die Stabilisierungshypothese**

geht davon aus, dass durch eine psychomotorische Intervention die Gesamtpersönlichkeit, bezüglich motivationaler, emotionaler und sozialer Fähigkeiten stabilisierend beeinflusst wird.

Anhand dieser Hypothesen wird der Frage nachgegangen, in wie weit diese Erwartungen auf der einen Seite realistisch, auf der anderen Seite entwicklungspsychologisch begründet sind. Darüber hinaus soll geklärt werden, ob auch noch im Schulalter wirkungsvolle Zusammenhänge von kognitiven und motorischen Prozessen existieren (vgl. ebd., 51). Mit EGGERT/LÜTJE (1991, 165) ist davon auszugehen, dass auf Basis der von ihnen untersuchten Studien, die Transferhypothese nicht einlösbar erscheint, denn:

„Bewegung ist wesentlicher Teil jedes Lernprozesses beim Kind, aber sie spielt nur in den frühen Stufen der Entwicklung [...] eine besonders wichtige Rolle. Danach ist Bewegung Teil eines erfolgreichen Selbstkonzeptes des Kindes als kompetenter Person in einer sich verändernden Lebenssituation. Die Rolle von Bewegung und Körperimago ist aber für die Entwicklung stark benachteiligter Kinder auch im Schulalter noch wichtig. Ihr Selbstkonzept wird durch Bewegung und die Beeinträchtigung motorischen Lernens wesentlich mitkonstituiert. [...] Die Wirkungen psychomotorischer Programme sind damit eher im allgemeinen Bereich der Persönlichkeits- und Motivationsförderung, im Aufbau des Selbstkonzeptes und der wahrgenommenen Kompetenz und nicht in mehr oder weniger trivialen Transfererwartungen zu erwarten. [...] Darüber hinaus kann erwartet werden, daß jede Verbesserung in diesen vitalen Persönlichkeitsbereichen des Kindes komplexe positive Auswirkungen auf andere Lernprozesse haben kann, aber nicht auf der Grundlage einer Annahme neurologischer Veränderungen oder einer Verbesserung sensorischer oder perzeptuell-motorischer Prozesse.“

Auch LEYENDECKER (2001, 238) geht davon aus, dass „die Wirkungen motopädischer Förderungen vornehmlich im allgemeinen Bereich der Persönlichkeits- und Motivationsförderung zu finden sind. Methodenspezifische oder gar spezielle Transfereffekte auf andere Entwicklungsbereiche sind kaum nachgewiesen.“ EGGERT (1995, 52), weist ausdrücklich darauf hin, dass bei der Auswertung einzelner Effektivitätsstudien häufig der Beginn, die Dauer und die Wechselwirkungen zwischen Methode und weiteren Bedingungen (Persönlichkeit des Kindes, Familiensituation, Räumlichkeiten) außer Acht gelassen werden, so dass letztendlich keine Zurückführung der erzielten Effekte allein auf die Bewegungsförderung vorgenommen werden kann.

Eine Legitimation für die zu beschreibende schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung wird unter anderem darin gesehen, dass laut EGGERT/LÜTJE (1991) Bewegung für stark benachteiligte Kinder offensichtlich auch im Schulalter von großer Bedeutung ist. Der durchgeführten Förderung liegt daher sowohl die triviale als auch die Stabilisierungshypothese

se zu Grunde. Entsprechend wurde das Klientel unter den Gesichtspunkten motorischer Schwierigkeiten auf der einen und/oder emotionaler/sozialer Probleme auf der anderen Seite ausgewählt. Eine Steigerung der schulischen Leistungen ist kein erklärtes Ziel, wenngleich die Förderung kommunikativer Kompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht erleichtern soll. Eine Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit und eine positive Beeinflussung der Gesamtpersönlichkeit werden explizit angestrebt, wobei eine gegenseitige Beeinflussung dieser Aspekte angenommen wird.

Welche Elemente einer Förderung diese erwartete Wirksamkeit erzielen können, wird im Folgenden anhand des aus der Psychotherapieforschung stammenden **Wirkfaktorenmodells** skizziert. Dieses Modell kann laut HÖLTER (1995, 188) für eine psychomotorische Förderung, die über funktionelle Aspekte hinaus auf eine allgemeine Entwicklungsförderung angelegt ist, übertragen werden.

Mit Wirkfaktoren werden in der Psychotherapie die Elemente bezeichnet, die eine positive Veränderung des Klienten hervorrufen. Unterschieden werden spezifische und unspezifische Wirkfaktoren. Als **spezifische Wirkfaktoren** gelten die dem jeweiligen Therapie- beziehungsweise Fördermodell eigene Techniken und Methoden. Dies wäre in der Psychomotorik zum Beispiel bei Konzepten aus dem Bereich „Bewegung als Funktionsgeschehen“ (vgl. 2.2.1) das „Beüben“ einer Bewegungsfunktion, die durch neurophysiologischer Reifungs- und Steuerungsprozesse noch nicht adäquat ausgeführt werden kann. Bei dem für die vorliegende Arbeit maßgeblichen Konzept „Bewegung als systemisches Konstrukt“ wird ein spezifischer Wirkfaktor in der Erforschung und der Umgestaltung des Kontextes, in dem ein Verhalten auftritt, gesehen. Von zunehmendem Interesse sind jedoch vor allem die **unspezifischen Wirkfaktoren** in der Psychotherapie. Dies sind Faktoren, die nicht durch eine spezifische Technik hervorgerufen werden und sich auf Merkmale des institutionellen Kontextes beziehen (vgl. HÖLTER 1995, 187). Für die Psychomotorik sind dies Effekte, die zum Erfolg einer Förderung im erheblichen Maße beitragen, ohne dass sie durch das bewegungsorientiertes Vorgehen, dem der Psychomotorik eigenem spezifischen Medium, hervorgerufen werden. So betont EGGERT (1995, 52):

„Für die Bewertung der Ergebnisse zur Effektivität der psychomotorischen Interventionen scheint also wichtig zu sein, daß neben der Betrachtung spezifischer Methoden und situationsbedingter Faktoren und deren systematischer Überprüfung auch nichtspezifische Effekte gleichwertig betrachtet werden müssen.“

Neben der spezifischen Methode existieren demzufolge weitere, für den Fördererfolg ausschlaggebende, unspezifische Wirkfaktoren. Diese werden unter anderem in Klienten- und Therapeutenmerkmalen sowie in den Rahmenbedingungen der Therapie gesehen. KRAH (2000, 160f) nennt als wichtige unspezifische Wirkfaktoren der bewegungsorientierten Entwicklungsförderung, basierend auf der Psychotherapieforschung: Beziehungsgestaltung, Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, Bearbeiten von Emotionen, Bearbeiten von Kognitionen und Verhaltensregulation. Als dem wahrscheinlich entscheidenden Faktor einer erfolgreichen Förderung, wird zunehmend der Beziehungsgestaltung Beachtung geschenkt (vgl. HÖLTER 2001, 90; 1995, 187, 2002,84). Diese wird sowohl durch die Persönlichkeit der Therapeutin geprägt, als auch von einer komplexen Interaktion, in die sowohl Vorerfahrungen auf Seiten der Klientin und Therapeutin als auch gegenwärtige Einflussfaktoren eingehen (vgl. ebd. 2002, 84). Für die erfolgreiche Förderung scheinen in diesem Sinne nicht länger die Bereitstellung eines für das jeweilige Klientel sinnvollen Bewegungsangebotes (den spezifischen Wirkfaktoren) von ausschlaggebender Bedeutung zu sein, sondern im wesentlich höherem Maße die Gestaltung der Interaktionsprozesse. Dieser Aspekt scheint vor allem für ein bewegungsorientiertes Vorgehen, in dessen Kontext Handlungsorientierung und die körperliche Begegnung von Menschen eine hohe Bedeutung zukommen (vgl. ebd. 1993, 13), bedeutsam zu sein, denn

„es ist zu vermuten, daß die Wirkungen der Psychomotorik – ähnlich wie in vielen kindertherapeutischen Verfahren auch – auf der besonderen Art und Weise der Beziehungsgestaltung beruht, die unter anderem mit der Persönlichkeit der Fachperson und ihrer professionellen Kompetenz zusammenhängt. Dabei scheint die ‘Erfahrung der Gegenseite’ eine wichtige Voraussetzung für die Beziehungsgestaltung zu sein, aber auch die Berücksichtigung neuerer psychologischer Erkenntnisse aus der Bindungs- und Psychotherapieforschung“ (HÖLTER 2002, 77).

Vor diesem Hintergrund, erhält meiner Meinung nach die Berücksichtigung kommunikationsfördernden Verhaltens in einer psychomotorischen Förderung, wie sie in Kapitel 5.2.4 beschrieben wird, ein zusätzliches Gewicht.

Wenn der Erfolg einer Förderung maßgeblich durch den unspezifischen Wirkfaktor Beziehungsgestaltung bestimmt wird, stellt sich unweigerlich die Frage nach Sinn und Zweck spezieller therapeutischer Verfahren. GRAWE (1988, 247) stellt fest: „Die Forschungsergebnisse sind ein Beweis dafür, dass spezifische Theorien und Techniken nur als Mythen und Rituale angesehen werden können, die lediglich einen geeigneten Kontext für die Beziehungsfaktoren kreieren“ (zit. nach HÖLTER 1995, 187). Meines Erachtens ist dahingehend die Vielfalt päd-

gogischer und therapeutischer Konzepte eine Bereicherung sowohl für Therapeuten als auch für Klienten, denn jeder kann den für sich passenden Rahmen suchen und annehmen. Dem einen Klienten/Therapeuten fällt eine Beziehungsgestaltung über das Medium Bewegung leichter, ein anderer kann dies besser über einen künstlerischen Zugang, ein Dritter über einen gesprächszentrierten Ansatz.

Abschließend soll angemerkt werden, dass eine analytische Trennung spezifischer und unspezifischer Wirkfaktoren der Psychomotorik lediglich in der Literatur vorgenommen werden kann,

„wobei in der Praxis spezifische und unspezifische Faktoren häufig in einer schwer durchschaubaren Art und Weise zusammenwirken: symptomorientiertes Training und Ich-Stärkung durch Spielfreude, Spaß, selbständiges Suchen und Finden müssen sich nicht gegenseitig ausschließen, jedoch scheint nach bisheriger Kenntnis die Beziehungs- und Reflexionsfähigkeit, die Phantasie und Kreativität von Erzieherinnen und Therapeuten für den Förderprozess entscheidend zu sein“ (HÖLTER 2001, 90).

Für die Praxis der Psychomotorik bedeutet die Berücksichtigung des Wirkfaktoren-Modells meiner Meinung nach zweierlei. Einerseits müssen Förderangebote dahingehend gestaltet werden, dass für das jeweilige Klientel ein sinnvoller multimodaler Zugang genutzt wird, der spezifische und unspezifische Wirkfaktoren miteinander kombiniert, wie HÖLTER (2001, 91) dies im Zusammenhang mit sogenannten hyperaktiven Kindern fordert. Andererseits muss in der Ausbildung für Berufsfelder des pädagogisch-therapeutischen Sektors, wie dem der Psychomotorik, der Beziehungsgestaltung ein größerer Stellenwert eingeräumt werden. So stellt auch HÖLTER die Frage, ob es nicht an Stelle einer Ausklammerung psychotherapeutischer Aspekte in der Psychomotorik besser zu einer verstärkten „Reflexion über beziehungsfördernde und Sinnfragen thematisierende Aspekte in Aus- und Weiterbildung“ (HÖLTER 1995, 188) kommen sollte.

2.3 Zwischenfazit: Psychomotorik – der produktive Umgang mit Mehrdeutigkeit

„Nicht eine Denkrichtung ist richtig [...], sondern aus unterschiedlichen Sichtweisen ist subjektiv zu überlegen, was individuell richtig erscheint“ (PASSOLT 2000).

Das vorhergehende Kapitel gab eine Übersicht über das große Themengebiet „Psychomotorik“. Ausgehend von den historischen Wurzeln und aktuellen „Theoriebrillen“ (HÖLTER 1997, 1998, SEEWALD 1993) wurde dem Verhältnis von Pädagogik und Therapie innerhalb der Psychomotorik nachgegangen und der Begriff der Entwicklungsförderung für ein Konzept, das nicht rein präventiv-pädagogisch, aber auch nicht im medizinisch-therapeutischen Sinne vorgeht, gewählt (SEEWALD 1998). Anhand dreier Ansätze zur Bestimmung der Psychomotorik (EGGERT 1994) wurden mögliche Positionen der Psychomotorik beschrieben, denen sich Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderungen (EGGERT 1995; HÖLTER 1993; 1995; 2001) anschlossen.

Aus diesen Facetten kann insgesamt abgelesen werden, dass Gedanken und Methoden der Psychomotorik Einzug gehalten haben in viele pädagogische und therapeutische Bereiche. Durch eine psychomotorische Orientierung sollen Entwicklungsauffälligkeiten vorgebeugt (Prävention), eine veränderte Bewegungswelt ausgeglichen (Kompensation) und/oder bereits manifestierte Entwicklungsauffälligkeiten behoben werden (Korrektur). Aber nicht nur die Ansprüche, die an die Psychomotorik gestellt werden, auch die mit ihr arbeitenden Berufsgruppen weisen diese Spanne von der Prävention über Kompensation bis hin zur Korrektur auf: Von der Erzieherin mit der Zusatzqualifikation Motopädagogik im Kindergarten, über Sportlehrer in Grundschulen bis hin zum klinischen Therapeuten wird professionell auf die Arbeitsweise Psychomotorik zurückgegriffen. Hierdurch hat sich das Arbeitsfeld der Psychomotorik, das in der Bereitstellung eines ganzheitlichen, an der kindlichen Entwicklung orientierten Angebots der Bewegungsförderung besteht, verkleinert (vgl. Psychomotorik als „Lücken-Konzept“, EGGERT 1994, 55, Kapitel 2.2.3). Somit stellt sich die Frage, ob die Psychomotorik als ein eigenständiges Konzept weiter existieren kann oder aufgehen wird in anderen Konzepten. So sieht beispielsweise HÖLTER die Psychomotorik in Zukunft eher „als Bestandteil einer allgemeinen Bewegungserziehung, die umfassend einer zunehmenden Entsinnlichung und Zerstückelung unseres Lebens ‚hautnah‘ und ‚leibhaftig‘ entgegenwirkt“ (HÖLTER 1995, 192).

Die Bemühungen um eine Etablierung als eigenständige Therapieform und die damit verbundene Erstattungsfähigkeit der Therapie durch die Krankenkassen, äußert sich beispielsweise

in der stärkeren Berufung auf die therapeutischen Aspekte der Psychomotorik (vgl. kritisch hierzu HÖLTER 1990, 15). Auch eine zunehmende Spezialisierung auf bestimmte Störungsbilder, Krankheiten, Behinderungen und funktionelle Konzepte der Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung spiegelt das Bestreben nach Abgrenzung wider.

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen auf, dass es zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist von *der* Psychomotorik zu sprechen, denn neben den traditionellen und bewährten Konzepten (wie der Psychomotorischen Übungsbehandlung nach KIPHARD) existieren neuere Ansätze, die ihre Bewährung in der und ihre Relevanz für die Praxis noch unter Beweis stellen müssen (so zum Beispiel die systemisch-konstruktivistischen Ansätze nach EGGERT; KLAES/WALTHES; BALGO). Neben die älteren Ansätze der Psychomotorik, die als „Theorien des überhöhten Expertentums“ (EGGERT 2001, 2) oder als „Meisterlehre“ (SEEWALD 1993) gelten, treten neuere Theorien, die „als Widerspiegelung einer Zeit betrachtet werden können, in der vernetzte, ganzheitliche und systemische Modelle das Alltagsdenken zu prägen beginnen“ (EGGERT 2001, 2).

Der momentane Stand der Psychomotorik in Deutschland ist zusammengefasst dadurch gekennzeichnet, dass

- viele unterschiedliche Modelle der Theorie und Praxis der Psychomotorik nebeneinander bestehen,
- viele der Modelle sich selbst noch in der Entwicklung befinden,
- die Bedeutung dieser Modelle für die Praxis teilweise noch nicht absehbar ist,
- zahlreiche Ausbildungen und Ausbildungseinrichtungen nebeneinander bestehen und daher kein einheitliches Berufsbild beziehungsweise keine einheitliche Berufsausbildung existiert (vgl. EGGERT 2001, 1) und
- die Entscheidung, ob Psychomotorik sich zukünftig zu einer Spezialdisziplin oder zu einem Modell für eine allgemeine Bewegungserziehung entwickelt (vgl. HÖLTER 1995), noch offen ist.

Deutlich wird hieran, dass die gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung (vgl. Kapitel 4.1.1) auf die psychomotorische Theorie- und Praxislandschaft einwirken: „Anstelle von Einheitsvorstellungen dominieren nunmehr Differenz und Widerstreit“ (HILBERS 2000, 28). Mehrdeutigkeiten, konkurrierende Theorien und eine Pluralität der Modelle bergen meines Erachtens sowohl Risiken als auch Chancen. Zu den **Risiken** zählt die

Gefahr einer weiteren Ausdifferenzierung und steigenden Unübersichtlichkeit psychomotorischer Konzepte. Dies verunsichert vor allem Berufsanfänger und Laien, die aus einem großen Angebot von Ansätzen auswählen müssen. Weiterhin besteht die Gefahr, dass für die Praktikerinnen die Modelle der aktuellen Psychomotorik zu komplex werden und diesen keine Handlungsanweisungen für die Praxis entnommen werden können (vgl. EGGERT 2001, 6). Darüber hinaus erscheint unter diesen Vorzeichen eine Etablierung im Sinne eines einheitlichen Therapieverfahrens und die damit verbundene Finanzierung durch Krankenkassen eher unwahrscheinlich. Eine Spezialisierung der Psychomotorik im Sinne des medizinischen Feldes, würde allerdings auch mit einer Abkehr von den pädagogischen Anteilen einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung einhergehen (vgl. HÖLTER 1995, 186) und kann daher meines Erachtens nach nicht als erstrebenswert angesehen werden.

Chancen werden gesehen in einer breiten Auseinandersetzung und Diskussion, dem in Fragestellen dessen was ist, was war und was sein wird. Nachdem in den achtziger Jahren der Theoriemangel der Psychomotorik beklagt wurde, kann zur Zeit kein Theoriedefizit festgestellt werden. Vielmehr besteht eine sehr vielfältige Theorielandschaft (vgl. EGGERT 2001, 5). Hierdurch kann die Praktikerin – eine gewisse Offenheit vorausgesetzt – aus einer Fülle von Möglichkeiten die für ihr Klientel und zu ihrer Persönlichkeit sowie Ausbildung passenden/sinnvollsten Vorgehensweisen individuell auswählen. In diesem Sinne kann das vorangestellte Zitat PASSOLTS verstanden werden. Eine Aufgabe der Theoretikerinnen und Praktikerinnen der Psychomotorik wird darin bestehen Wege aufzuzeigen, auf denen mit den beschriebenen Pluralitäten und Mehrdeutigkeiten produktiv umgegangen werden kann. PASSOLT (2000, 1) formuliert als Arbeitsaufforderung die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen:

„Können wir die psychomotorische Bewegung so stärken, so öffnen, dass wir uns in der Vielfalt auch darstellen können und uns dadurch auch weiterentwickeln? Können wir im Diskurs eine Spaltung verhindern und die gegenseitige Anerkennung unserer Vielgestalt als Stärkung der Psychomotorik begreifen?“

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Darstellung der Vielfalt psychomotorischen Arbeitens. Das vorzustellende Konzept wurde entwickelt, indem aus dem Fundus psychomotorischer Praxis und Theorie das für dieses Projekt, dieses Klientel und diese Fördernden sinnvollste ausgewählt und zusammengeführt wurde. Die Vielfalt der Psychomotorik wird somit als Bereicherung anerkannt und in Form eines bewussten Eklektizismus genutzt.

3 Ausgewählte Beispiele der schulintegrierten Förderung von Bewegung und Kommunikation

Dem Gedanken Kommunikation/ Sprache über das Medium Bewegung zu fördern wird – vor allem von Seiten der Sprachtherapie – seit vielen Jahren nachgegangen. So weist ECKERT (1993) darauf hin, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Bewegungs- und Rhythmische Erziehung in die Sprachbehindertenpädagogik aufgenommen wurden. „Die deutliche Forderung, sprachentwicklungsgestörte Kinder motorisch zu fördern, basierte auch auf der Beobachtung der vielfältigen motorischen Beeinträchtigungen dieser Kinder“ (ebd., 103). Allerdings stellte sich heraus, dass nicht das Beüben einzelner motorischer Teilfunktionen den Erfolg hinsichtlich der Gesamtentwicklung erbringen konnte. In Folge dessen entwickelten sich Ansätze, die „die Förderung der sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungsfähigkeit des Kindes im individuellen, bedürfnisbezogenen, entwicklungsorientierten Vorgehen“ sehen (ebd.).

Im Rahmen sprachtherapeutischen Arbeitens bestehen aktuell verschiedene Konzepte, die den herkömmlichen Arbeitsweisen der Sprachtherapie (ein Beüben der Sprache durch Tischarbeit oder ähnliches) ein bewegungs- und körperorientiertes Vorgehen gegenüberstellen (vgl. PAULIKS/BRANDT 1996). Hierzu zählen beispielsweise die Arbeiten von KATZ-BERNSTEIN, die vor allem in der Therapie redeflussgestörter Kinder körperorientiert vorgeht (vgl. ebd. 1993; 1998; 2000a). ECKERT (1985; 1989; 1993) und OLBRICH (1987; 1989; 1989a) vertreten das Konzept der integrierten Sprach- und Entwicklungs- beziehungsweise Bewegungstherapie, das psychotherapeutisch fundiert eine Stärkung der Mutter-Kind-Kommunikation anstrebt. Auch in den Arbeiten von BAHR, NONNDORF und WEIDNER (1985; 1986; 1991; 1995) wird die Bedeutung des Spiels und der Bewegung in der Sprachheilarbeit hervorgehoben. Aber auch in der Psychomotorik finden sich Ansätze und Überlegungen zu einer Förderung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen (HAMMER 1993; MATTNER 1993; EGGER/LÜTJE/JOHANNKNECHT 1990; 1990a). Aus der Vielzahl von existierenden Konzepten werden drei ausgewählte nachstehend ausführlich vorgestellt. Diese Konzepte entsprechen den folgenden Kriterien:

- **Kriterium 1: Schulintegriertes Vorgehen/Alltagsnähe**

Dies ist für die vorliegende Arbeit ein besonders relevanter Aspekt, da auch hier ein schulintegriertes Vorgehen gewählt wird. Darüber hinaus ist Kindheit vor allem auch Schulkindheit, so dass Kinder mit Ideen und Konzepte psychomotorischer Förderung in Kontakt kommen,

die auf unterschiedliche Weise Einzug in das Schulsystem gehalten haben. Nicht immer wird dabei das Etikett „Psychomotorik“ benutzt, auch wenn einzelne Konzepte bei genauerer Betrachtung eine offensichtliche Nähe hierzu aufweisen. Aus der großen Anzahl offener und verdeckter psychomotorischer Inhalte und Arbeitsweisen im schulischen Kontext, werden Konzepte herausgegriffen, die den Stellenwert einer schulintegrierten psychomotorischen Förderung besonders hervorheben.

- **Kriterium 2: Bewegung als vorrangiges Medium der Förderung**

Da die vorzustellenden Förder- und Therapiekonzepte sowohl dem sprachtherapeutischen als auch dem psychomotorischen Arbeitsfeld entstammen, werden die Schwerpunkte, vor allem bezüglich der Zielsetzungen, unterschiedlich gesetzt. So wird einerseits Bewegung eingesetzt, um motorische, kognitive und/oder soziale Kompetenzen zu fördern. Kommunikation und Sprache werden dabei eher implizit mitgefördert (Züricher Modell; spiel- und handlungsorientierter Unterricht). Andererseits legen die Arbeiten von LÜTJE/LÜTJE-KLOSE (1991; 1994; 1997) und KLEINERT-MOLITOR (1985; 1986; 1989) explizit den Schwerpunkt auf die Förderung kommunikativer/sprachlicher Kompetenzen. Bewegung wird hier als geeignetes Medium angesehen und bildet daher die Basis der Förderung. Nicht berücksichtigt werden allerdings Konzepte, die Bewegung eher nachrangig behandeln, wie sie vor allem in der konventionellen Sprachtherapie vorzufinden sind.

Diesen beiden Kriterien entsprechen unter anderem das Züricher Modell der Psychomotoriktherapie, der spiel- und handlungsorientierte Unterricht von FRITZ und KELLER und die psychomotorisch orientierte Sprachförderung nach LÜTJE-KLOSE und KLEINERT-MOLITOR. Diese Konzepte werden anschließend ausführlich geschildert. Nicht sinnvoll erscheint es mir, einen für alle vorzustellende Konzepte gültigen differenzierten Auswahlkriterienkatalog zu erstellen, da jedes der Konzepte andere Aspekte enthält, die es für die vorliegende Arbeit interessant machen: Das Züricher Modell der Psychomotoriktherapie ist vor allem auf Grund seiner niederschweligen Organisations- und Finanzierungsstruktur von besonderem Interesse. Der spiel- und handlungsorientierte Unterricht von FRITZ und KELLER wird ausgewählt, da er eine besonders große Nähe zum allgemeinen Schulunterricht herstellt und mit seinem systematischen Aufbau eine gute Orientierung für die Erarbeitung eines Förderkonzepts bietet. Aus der psychomotorisch orientierten Sprachförderung (LÜTJE-KLOSE; KLEINERT-MOLITOR) können zahlreiche Ableitungen für die Gestaltung kommunikationsfördernder Anlässe in der Psychomotorik getroffen werden.

Die einzelnen Konzepte werden hinsichtlich ihrer Grundgedanken, ihrer Zielsetzungen, sowie bezüglich Vorgehen, Methode und Organisation beschrieben. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, in wie weit Bewegung und Sprache im jeweiligen Konzept gemeinsam gefördert werden. Darüber hinaus werden die für die zu beschreibende Förderung bedeutsamen Aspekte des jeweiligen Konzept herausgearbeitet.

3.1 Züricher Modell der Psychomotoriktherapie von Grundschulkindern¹

Im Kanton Zürich (Schweiz) ist Psychomotoriktherapie (PT)² qua Gesetz ein fester Bestandteil der Förderung von Grundschulkindern und wird daher an dieser Stelle ausführlicher geschildert. Von besonderem Interesse sind hierbei die Finanzierung und Organisation der Therapien. Das Schulrecht in der Schweiz unterliegt der Hoheit der Kantone (vergleichbar mit der Länderhoheit in der Bundesrepublik). Es kann daher nicht von einem Gesamtschweizer Modell bezüglich der Psychomotoriktherapie für Grundschüler gesprochen werden. Deutliche Unterschiede existieren zum Beispiel zwischen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz hinsichtlich Ausbildung, Organisation und Gesetzgebung. Die folgenden Ausführungen stützen sich daher, wenn nicht anders angegeben, auf den Kanton Zürich.

• Grundgedanken

Im Kanton Zürich richtet sich die PT

„vorwiegend an Kinder, die in ihrem Bewegungs- und Beziehungsverhalten und damit in ihren Entwicklungs- und Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt sind. Die Betroffenen haben Schwierigkeiten, sich in angemessenen Bewegungen und Handlungen auszudrücken und Beziehungen einzugehen. Dies drückt sich durch vielfältige und unterschiedliche Erscheinungsbilder aus: Unruhe, Ungeschicklichkeit, Gehemmtheit, kleinkindliches Verhalten, aggressives Verhalten, Ängstlichkeit sind einige Begriffe, die mit diesen Kindern in Zusammenhang gebracht werden“ (WEIBEL 2000, 94).

Interessant an dieser Definition ist die relativ breite Indikation einer Psychomotoriktherapie. Neben der Bewegung wird der Beziehungsgestaltung große Bedeutung zugemessen. Eine Reduktion auf rein motorische Schwierigkeiten wird hierdurch ausdrücklich ausgeschlossen. In der Schulgesetzgebung wird die PT als sogenannte Stütz- und Fördermaßnahme von Grundschulkindern wie folgt geregelt:

¹ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die angegebene Literatur und auf mündliche Mitteilungen von M. Guerini, einem Psychomotoriktherapeuten der Stadt Zürich.

² Im Schweizer Sprachgebrauch und daher auch in diesem Kapitel wird das Wort Psychomotoriktherapie(PT) benutzt.

„§ 48 Stütz- und Fördermaßnahmen ergänzen den Unterricht und die Erziehung an Normal- und Sonderklassen sowie an Sonderschulen. Sie sollen wenn möglich schon auf der Vorschulstufe angeboten werden.

§ 49 Stütz- und Fördermaßnahmen dienen der Behebung oder Minderung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, soweit diese nicht durch den Klassenlehrer und im Rahmen des Klassenverbandes behoben werden können.

§ 50 Die Anordnung von Stütz- und Fördermaßnahmen muss geprüft werden, wenn die Eltern es wünschen oder wenn die Kindergärtnerin, der Lehrer, der Schularzt oder der Schulpsychologe es der Schulpflege beantragt. Vorgängig sind die Eltern zu orientieren.

Die Schulpflege veranlasst in allen Fällen die erforderliche Untersuchungen.

Die Schulpflege ordnet auf Grund der Berichte und Anträge in Verbindung mit den Eltern die notwendigen Stütz- und Fördermaßnahmen an.

[...]

§ 53 Zu Stütz- und Fördermaßnahmen gehören insbesondere

- a) - Nachhilfeunterricht
- Aufgabenhilfe
- b) - Sprachheilunterricht
- Legastheniebehandlung
- Dyskalkuliebehandlung
- Hör- und Ableseurse
- c) - Psychomotorische Therapie
- Psychotherapie

[...]

§60 Psychomotorische Therapie dient Schülern, deren Feinbewegung oder Bewegungsharmonie gestört ist.

[...]

§62 Die Lehrer, Therapeuten und Abklärungsstellen pflegen eine enge Zusammenarbeit untereinander und mit den Eltern.

§63 Die Schulgemeinden tragen die Kosten der Stütz- und Fördermaßnahmen, welche von der Schulpflege angeordnet werden. Das Erheben von Elternbeiträgen ist nicht zulässig.“

(SONDERKLASSENREGLEMENT 1992, 11ff).

Der Gesetzestext zeigt, dass PT als eine mögliche Stütz- und Fördermaßnahme für Schüler mit motorischen Schwierigkeiten angesehen wird. Somit findet eine Einengung gegenüber der zuvor beschriebenen Schwierigkeiten im Bewegungs- und Beziehungsverhalten statt. Die Maßnahmen werden als Ergänzung des regulären Unterrichts betrachtet, die allen Schülern, bei entsprechender Indikation, zur Verfügung steht. Für alle Maßnahmen gilt ein vernetztes Arbeiten, das ausdrücklich in die Gesetzgebung aufgenommen wurde. Neben den beschriebenen Förder- und Stützmaßnahmen existieren noch weitere Indikationen, die jedoch nicht über das Schulgesetz definiert werden. Diese werden unter dem Aspekt der Finanzierung an anderer Stelle vorgestellt.

- **Zielsetzung**

Im Rahmen der PT soll ein niederschwelliges Therapieangebot für Schüler geschaffen werden, die in Einzel- oder Gruppensituationen in den Bereichen Bewegung, Wahrnehmung, Emotion und Sozialverhalten gefördert werden. PT wird sowohl als pädagogische Förder- und Stützmaßnahme für Kinder mit Problemen im Bewegungsbereich und als Förderangebot in sonderpädagogischen Einrichtungen, aber auch als medizinische Maßnahme für Kinder mit angeborenen Behinderungen, sowie als Begleitung zu einer Sprachtherapie eingesetzt.

- **Vorgehen/Organisation**

Die Therapien werden von staatlich anerkannten und ausgebildeten Psychomotoriktherapeutinnen durchgeführt, welche zunächst einen pädagogischen Beruf erlernt oder studiert (beispielsweise Lehrerin oder Kindergärtnerin³) und mindestens zweijährige Berufserfahrung erworben haben müssen. Dies sind die Voraussetzungen für ein dreijähriges Vollzeitstudium der Psychomotoriktherapie. Seit 2000 ist es auch möglich, direkt nach dem Abitur und einem anschließenden einjährigen Sozialpraktikum das Studium aufzunehmen. Zur Zeit existieren neben dem Züricher Seminar zwei weitere Ausbildungsstätten in Genf und in Basel, die sich jedoch hinsichtlich Studienvoraussetzung und -inhalten unterscheiden. Die Psychomotoriktherapeutinnen sind überwiegend Angestellte der jeweiligen Gemeinde (private Praxen existieren nur sehr vereinzelt). In ihren Arbeitsverträgen werden die Stunden festgelegt, die auf die Durchführung von Therapien zu verwenden sind. Für Gespräche mit Eltern und Fördernetzwerk sowie für Beobachtungen in Kindergärten und Schulen wird ein Gesamtstundenbudget vereinbart, so dass keine Bezahlung nach Stunden, sondern nach Gesamtleistung erfolgt. Der einzelnen Psychomotoriktherapeutin gegenüber ist die Schulbehörde der jeweiligen Gemeinde weisungsbefugt. Eine weitere städtische Stelle in Form einer Fachleiterin (Psychomotoriktherapeutin) beantragt Mittel für Personal und Material und entscheidet über Einstellungen und Bewerbungen von Psychomotoriktherapeutinnen.

Die Therapien werden in Räumlichkeiten der Grundschulen durchgeführt, wobei nicht jede Schule über eigene Räumlichkeiten und dort arbeitende Psychomotoriktherapeutinnen verfügt. Dies hat zur Folge, dass einige Kinder andere Orte aufsuchen müssen, um eine Therapie zu besuchen. Eine schulintegrierte Therapie im Sinne des Förderortes Schule ist daher auf Grund der Räumlichkeiten nicht immer gegeben, wird jedoch angestrebt. Schulintegriert be-

³ Nicht identisch mit Erzieherin im deutschen Sprachgebrauch.

deutet an dieser Stelle auf (Grund-)Schüler bezogen, wie der zitierte Gesetzestext verdeutlicht. Zu berücksichtigen ist, dass die schulische Situation von Grundschulern im Kanton Zürich von der deutscher Kinder abweicht. So erhalten Züricher Schüler der ersten bis sechsten Schulklasse nach Jahrgang gestaffelt zwischen zwei bis maximal sechs Stunden Schulunterricht täglich. Dieser teilt sich in zwei bis maximal vier Stunden am Vormittag und in bis zu zwei Unterrichtsstunden am Nachmittag auf. Die entsprechenden Kinder können daher auch in den Morgen- und Mittagsstunden gefördert werden (vor, zwischen oder nach dem Unterricht). Dies ermöglicht, dass Psychomotoriktherapeutinnen mit schulpflichtigen Kindern auch im Vormittagsbereich arbeiten können, wodurch Arbeitszeiten und Raumnutzung über den ganzen Tag möglich werden.

Zur **Feststellung eines vermuteten Förderbedarfs** wendet sich das Umfeld des Kindes (Kindergarten, Schule) nach Rücksprache mit den Eltern, zunächst an Fachpersonen oder Fachstellen (z.B. Schul- oder Kinderärztin, Psychologin, Neuropädiaterin) zu einer ersten diagnostischen Abklärung. Diese Fachstellen können dann das Kind, nach einer medizinischen und/oder psychologischen Diagnostik, im Einverständnis mit den Eltern, zu einer weiteren Abklärung bei der Psychomotoriktherapeutin anmelden. Hier werden Bewegungs- und Verhaltensbeobachtungen in offenen sowie strukturierten Spiel- und Bewegungssituationen durchgeführt. Auf deren Basis entscheidet die Therapeutin gemeinsam mit den Eltern über eine PT. Die Förderfrequenz und Förderform (Einzel- oder Gruppenförderung) schlägt die Therapeutin vor. Die Befunde der Diagnostik werden in einem Bericht zusammengefasst und der überweisenden Stelle übermittelt. In einigen Gemeinden wird zusätzlich die Schulbehörde (zum Teil in Form der Schulpflegerin) informiert, die dann ihr Einverständnis signalisieren muss. Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über den Weg des Kindes zu einer PT im Kanton Zürich. Die Zahlen geben die Reihenfolge der Schritte an.

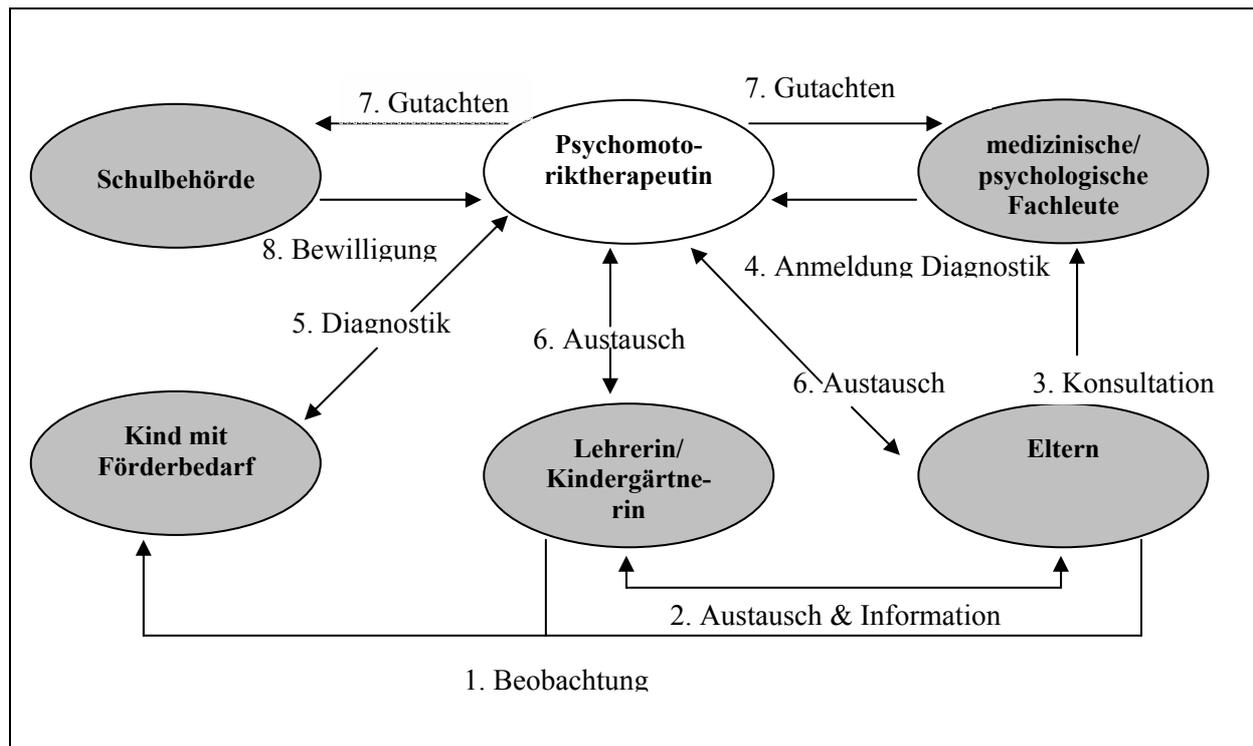


Abb. 12: Feststellung eines psychomotorischen Förderbedarfes für Grundschüler im Kanton Zürich

Die oben stehende Abbildung verdeutlicht zum einen, dass viele Institutionen an der Feststellung eines individuellen Förderbedarfes und der Bewilligung einer Psychomotoriktherapie beteiligt sind, zum anderen zeigt sie die zentrale Bedeutung der Psychomotoriktherapeutinnen auf. Sie ergänzen die eigene Diagnostik durch Informationen aus Elternhaus, Schule, Kindergarten, und von der Schulärztin und stehen im Austausch mit allen involvierten Personen. Auf diese Weise entsteht ein Netzwerk, innerhalb dessen auf verschiedenen Ebenen ein Austausch über das Kind und eine Abstimmung der speziellen Hilfen möglich ist. Der Zeitraum, der zwischen der Anmeldung zur psychomotorischen Abklärung und Therapiebeginn liegt, wird in erster Linie durch die terminlichen Kapazitäten der Psychomotoriktherapeutin bestimmt. Die **Finanzierung** der Therapien ist abhängig von der diagnostizierten Problematik des Kindes. Hier werden grundsätzlich vier Bereiche unterschieden:

1. Psychomotoriktherapie als Stütz- und Fördermaßnahme

Bei schulpflichtigen Kindern, die Schwierigkeiten in der Feinmotorik und Bewegungskoordination aufweisen, werden die Kosten pro Fall von der zuständigen Schulgemeinde getragen.

2. Psychomotoriktherapie als pädagogisch-therapeutische Maßnahme

Sie wird vor allem bei Anstellungen in Sonderschulinstitutionen und dann pauschal abgerechnet. Dies bedeutet, dass nicht jedes Kind einzeln abgerechnet wird, sondern die insgesamt entstehenden Kosten der Therapien (Lohn, Miete, Material) als Gesamtbudget zu einem Großteil durch die Gemeinden finanziert werden, wobei sich der Kanton Zürich derzeit mit circa einem Sechstel an den Kosten beteiligt. Zukünftig wird es jedoch ein Gesamtbudget des Kantons für alle Schulkinder geben, das die Obergrenze der Therapiekosten bestimmt.

3. Psychomotoriktherapie als Begleitmaßnahme zum Sprachheilunterricht

PT als Begleitmaßnahme zum Sprachheilunterricht gilt als medizinische Maßnahme. Ein entsprechender Antrag muss in der Regel von einem Arzt/einer Ärztin gestellt werden. Die Finanzierung wird von der Invalidenversicherung getragen, wenn der Erfolg der Sprachheilbehandlung ohne PT nicht gewährleistet werden kann.

4. Psychomotoriktherapie als medizinische Maßnahme bei sogenannten Geburtsgebrechen

Bei Vorliegen einiger bestimmter Diagnosen, regelt die Verordnung über Geburtsgebrechen der staatlichen Invalidenversicherung (IV) die Therapiefinanzierung. Die IV definiert die Indikationen für eine PT als medizinische Eingliederungsmaßnahme wie folgt:

„Psychomotorische Therapie richtet sich gezielt auf psychomotorische Störungen: d.h. Auffälligkeiten, die sich in einer mangelhaften Harmonie der Bewegungsabläufe äußern. Man spricht von ‚Débilité motrice‘ (Ungeschicklichkeit), ‚Instabilité motrice‘ (Unruhe) und ‚Inhibition motrice‘ (Hemmung). Sie kann zur medizinischen Behandlung insbesondere bei Geburtsgebrechen dienen, wobei die Therapie in der Regel nach zwei Jahren ausgereizt ist“ (BRINER/KLEINER/LIENERT 2001, 3).

Im Vordergrund bei einer Finanzierung über die IV steht die somatische Ebene. So werden die Kosten übernommen bei

- angeborenen cerebralen Lähmungen, Athetosen, Dyskinesien und Ataxien, wenn diese zusammen mit Missbildungen des Zentralnervensystems und seiner Häute, Hirntumoren, angeborenem Hydrocephalus oder angeborener Epilepsie auftreten.
- frühkindlichen primären Psychosen und frühkindlichem Autismus als Ergänzung zu anderen medizinischen Maßnahmen.
- Vorliegen eines sogenannten Infantilen psychoorganischen Syndroms (POS), einer „angeborenen Hirnstörung mit vorwiegend psychischen und kognitiven Symptomen

bei normaler Intelligenz⁴ (WEIBEL 2000, 97). Für diese Diagnose müssen Störungen des Verhaltens, des Antriebes, des Erfassens und Erkennens, der Konzentrationsfähigkeit und der Merkfähigkeit vorliegen (vgl. ebd., 99).

Das Züricher Finanzierungskonzept unterscheidet sich teilweise von der deutschen Vorgehensweise, weist aber auch Ähnlichkeiten mit dieser auf. Ein direkter **Vergleich des deutschen und des Züricher Modells** ist jedoch nicht möglich, da auch in Deutschland die einzelnen Bundesländer unterschiedlich vorgehen und zusätzlich innerhalb der Bundesländer von Kommune zu Kommune große Unterschiede existieren. Im folgenden wird daher nur auf die allgemeinen bundesgesetzlichen Regelungen eingegangen. So haben Kinder, die psychisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind, einen Anspruch auf die Übernahme der Kosten einer heilpädagogischen Maßnahme (§35 Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG). Die Förderung eines Kindes mit motorischen Problemen kann im Rahmen dieses Paragraphen nur dann eingelöst werden, wenn bereits emotional-soziale Schwierigkeiten bestehen oder sich abzuzeichnen beginnen. **Unterschiede** sind vor allem in der gesetzlichen Verortung, der Finanzierung und der Organisation festzustellen. Während in Deutschland ein Bundesgesetz (Kinder- und Jugendhilfegesetz) den Anspruch auf heilpädagogische Maßnahmen – zu denen auch die psychomotorische Förderung zählt – regelt, klärt in Zürich das Schulgesetz den Anspruch auf eine PT. Weitere Unterschiede bestehen in der Anbindung an die Grundschulen und der einheitlichen Berufsgruppe. Beides ist in Deutschland nicht vorzufinden.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass das Züricher Modell der Organisation und Finanzierung von Psychomotoriktherapien für Schulkinder sehr niederschwellig angelegt ist. Die Finanzierung wird entweder von der Gemeinde und deren Kanton oder der staatlichen Invalidenversicherung getragen. Die PT steht primär – qua Schulgesetz – Schulkindern zur Verfügung, auch wenn teilweise jüngere Kinder gefördert werden. Im Rahmen von Netzwerkgesprächen treffen sich alle an der Förderung des Kindes beteiligten Personen, um so ein umfassendes Bild des Kindes zu kommunizieren. Die Indikation für eine PT geht dabei über rein motorische Probleme hinaus, obwohl die Gesetzgebung das Verbessern motorischer Auffälligkeiten als Ziel der PT beschreibt. Die Psychomotoriktherapeutin wird in der Regel als die professionelle Entscheidungsinstanz in der Feststellung eines Förderbedarfs anerkannt. Ein ähnliches Modell, welches Schulkindern einen rechtlichen Anspruch auf PT, ohne Vorstel-

⁴ Analog zum Begriff „minimaler cerebraler Dysfunktion (MCD)“.

lung bei verschiedenen Ämtern und Institutionen sichert, wäre für Deutschland sicherlich wünschenswert. Vor allem für Familien mit wenigen sozialen und finanziellen Ressourcen wäre ein niederschwelligeres Vorgehen anzustreben, so dass benötigte Hilfen schneller und vor allem zu einem früheren Zeitpunkt in Anspruch genommen werden könnten. Da eine solche gesetzliche Lösung sich derzeit nicht abzeichnet, müssen alternative Wege gefunden werden. Die vorliegende Arbeit dokumentiert eine solche Suche und den Weg einer schulintegrierten psychomotorischen Förderung.

Die Züricher PT für Grundschul Kinder wurde als wegweisendes Organisations- und Finanzierungsmodell vorgestellt. Bezüglich der Einheit von Bewegungs- und Kommunikationsförderung ist festzuhalten, dass **motorische und sprachliche Kompetenzen voneinander getrennt gefördert** werden. PT kann zwar als Begleitmaßnahme zu einer Logopädie verordnet werden, um deren Erfolg zu sichern, eine Zusammenführung beider Förderbereiche in ein Konzept findet allerdings nicht explizit statt. Eine engere Einbeziehung kommunikativer Kompetenzen findet sich hingegen (implizit) im Konzept des spiel- und handlungsorientierten Unterrichts, das nachstehend beschrieben wird.

3.2 Spiel- und handlungsorientierter Unterricht (Fritz/Keller)

Mit dem spiel- und handlungsorientierten Unterricht wird ein Modell vorgestellt, das den allgemeinen Unterricht der ersten beiden Schuljahre mit Bewegungsangeboten in der Turnhalle verknüpft. FRITZ und KELLER (1995) schlagen mit diesem Konzept eine Brücke zwischen theoretisch erarbeiteten Themen im Klassenraum und deren praktischer Umsetzung in der Turnhalle.

• Grundgedanken

Kinder erschließen sich ihre Umwelt durch Spielhandlungen. Spielen wird „als Form der Lebensbewältigung verstanden, derer sich das Kind bedient, weil es noch zu wenig andere Möglichkeiten der Bewältigung zur Verfügung hat“ (OERTER 1993, 316). Sind Möglichkeiten für Spielhandlungen personell, materiell oder räumlich eingeschränkt, entsteht eine Kluft zwischen Erkenntnis und Erfahrung, die sich negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken kann. Kinder müssen daher die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, um sogenannte „*Erfahrungen aus erster Hand*“ sammeln zu können. Um ein aktiv erforschendes, bewegungsorientiertes Verhalten zu fördern, werden Kinder im spiel- und

handlungsorientierten Unterricht zu Neugier, Exploration und konkretem Handeln angeregt. Das alltagsorientierte Spiel soll dabei eine Verbindung zwischen der Lebenswirklichkeit der Kinder und der Schulwirklichkeit schaffen (vgl. KELLER/FRITZ 1995, 17). Die Basis des Konzeptes bilden das Spiel und die Theorie der Handlungsfähigkeit.

- **Zielsetzungen**

In Anlehnung an PIAGET sollen Kinder im spiel- und handlungsorientierten Unterricht neue Fertigkeiten und Erfahrungen erwerben, die in sinnvolle Spielhandlungen eingebettet sind, um so Entwicklungsverzögerungen als Folge fehlender Erfahrungsbildung zu beheben/vorzubeugen. Dabei versteht sich dieses Konzept ausdrücklich nicht als spezielle Therapie für Kinder mit Entwicklungsstörungen. Anstelle eines Trainings bestimmter Aufgaben tritt eine allgemeine Förderung für alle Schüler der Schuleingangsphase, die in sinnvolle Spielhandlungen eingebettet ist. Auf diese Weise soll der Schulunterricht kindgemäßer werden und den Bedürfnissen der Schüler entgegenkommen, so dass eine „Brücke zwischen der bisherigen Lebenswirklichkeit der Kinder [Vorschulkind] und der neuen Lebenswirklichkeit der Kinder [Schulkind]“ (KELLER/FRITZ 1995, 14) geschlagen werden kann. Zielsetzungen sind (vgl. ebd., 16, 23):

- der Aufbau von Handlungsfähigkeit,
- die Integration zum Klassenverband,
- der Aufbau einer positiven, erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation.

Diese Zielsetzungen werden erreicht durch einen gemeinsamen Unterricht aller Kinder einer Klasse, in dessen Rahmen praktisch handelnd Erfahrungen mit der Umwelt erworben werden können. Hierdurch sollen die Kinder, welche in der Vorschulzeit nicht ausreichend eigene praktische Erfahrungen mit der Umwelt sammeln konnten, einen Ausgleich erfahren (vgl. ebd., 16). Das Ziel bezüglich einer Umorientierung schulischen Unterrichts wird leider nicht explizit als Ziel formuliert, lässt sich aber aus den Ausführungen erschließen. Zielsetzungen sind somit nicht nur auf der individuell-kindlichen Seite sondern auch auf der übergeordneten organisatorisch-inhaltlich-schulischen Seite festzumachen.

Der spiel- und handlungsorientierte Unterricht intendiert folgende Auswirkungen:

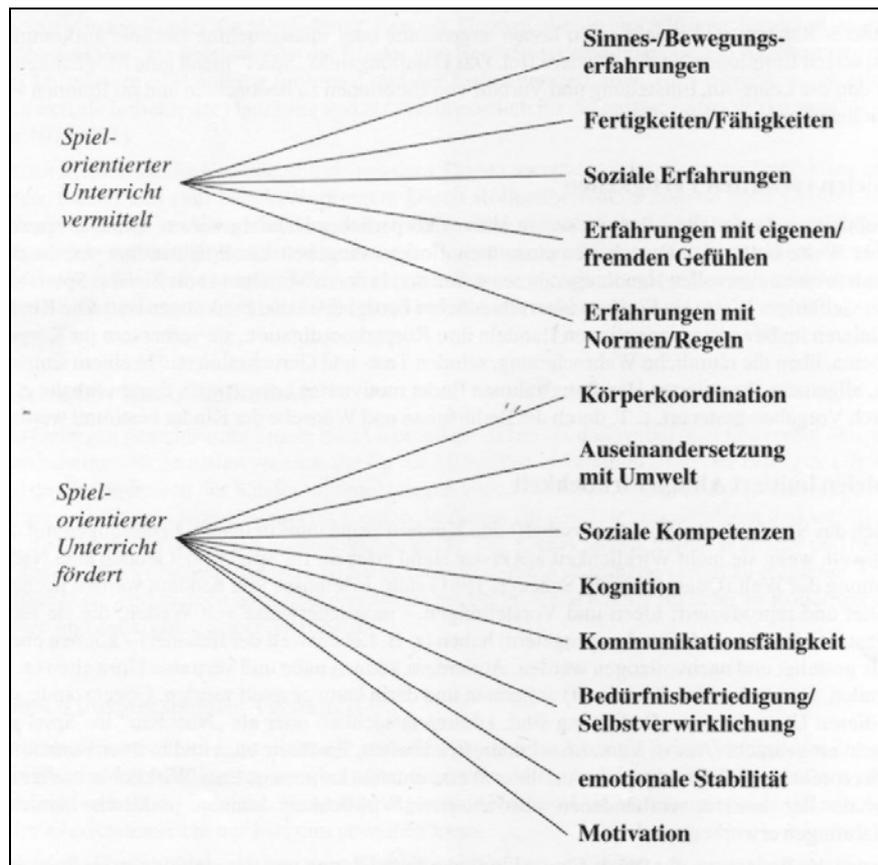


Abb. 13: Mögliche Auswirkungen eines spielorientierten Unterrichts (FRITZ/KELLER 1995, 20)

Neben den oben dargestellten Auswirkungen im motorischen, emotionalen, kognitiven, sprachlichen und sozialen Bereich, soll der spielorientierte Unterricht Spaß am Spiel und an der Bewegung vermitteln, Kreativität und Phantasie fördern sowie Alltagswirklichkeit imitieren.

- **Methode/Vorgehen**

Das Konzept von FRITZ und KELLER basiert zum einen auf Überlegungen zum kindlichen Spiel und zum anderen auf der Theorie der Handlungsfähigkeit. Dem Spiel werden dabei folgende vier entwicklungsfördernden Merkmale zugeschrieben (vgl. FRITZ 1995, 3f):

1. Dekontextualisierung:

Die Fähigkeit der Dekontextualisierung ist eine wichtige Vorstufe zu abstraktem Denken. Sie ergibt sich aus der symbolhaften Verwendung von Gegenständen. Einem Gegenstand wird durch das Kind unabhängig von seiner Funktion und seinem Aussehen eine neue Bedeutung verliehen. Im Symbolspiel wird so beispielsweise aus einer Turnmatte ein fliegender Teppich.

Jeder Gegenstand, der den Kindern ausreichend vertraut ist, kann auf diese Weise seine ursprüngliche Bedeutung verlieren und neue Zuschreibungen erfahren.

2. Planungsfähigkeit:

Planungsfähigkeit ist die „Fähigkeit, sich gedanklich ein Ziel zu setzen, und die geordnete Abfolge der Handlungsschritte in der Vorstellung zu planen“ (ebd.). Sie wird unter anderem im Rollen- und Phantasiespiel erworben.

3. Vergegenständlichung:

Vergegenständlichung ist die nach außen gerichtete Komponente der Handlung. In der Handlung wird ein Produkt erzeugt, das für einige Zeit Bestand hat. Vergegenständlichung kann sich im Anfertigen von Bildern, im Konstruieren oder in einer neuen Spielidee manifestieren. Indem das Kind selbst konstruiert und aktiv seine Umwelt gestaltet, erlebt es die eigene Macht und Kontrolle über seine Umwelt und seine Handlungen.

4. Aneignung:

Aneignung ist ein der Vergegenständlichung entgegengesetzter Prozess. Die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt gewonnenen Erfahrungen bleiben als Wissen, Repräsentationen oder Begriffe dem Individuum erhalten.

„Aneignung findet durch die Exploration von Gegenständen, das Anhören von Geschichten oder durch den Umgang mit Gegenständen im Symbolspiel statt. Kognitiv werden die im Symbolspiel vollzogenen Erfahrungen bestehenden Gedächtnisinhalten zugeordnet, emotional wird ein Gefühl des Vertrautseins mit der Welt hergestellt“ (ebd., 4).

Darüber hinaus schreiben FRITZ und KELLER (1995, 17ff) dem Spiel folgende Vorteile zu:

- Spielen motiviert auch motorisch schwächere Kinder zur Teilnahme an Bewegungsangeboten,
- Pausen können selbstbestimmt gewählt werden, somit besteht keine Überforderungsgefahr,
- viele Kinder bewegen sich gleichzeitig, gemeinsam und intensiv,
- Spiele werden in den kindlichen Alltag übernommen.

Spiel wird in diesem Konzept als Medium verstanden, durch das Kinder lernen können, Handlungen bewusst zu planen und auszuführen. „Spielen stellt damit die äußere Form dar, in

der bis dahin zweckfreies und unbeabsichtigtes Tun in Richtung auf ein gezieltes und geplantes Handeln hin verändert wird“ (ebd., 21).

Nachdem die Orientierung am Spiel als eine der Säulen des Konzepts vorgestellt wurde, folgt nun die Handlungsorientierung als zweite Säule. **Handlungskompetenz/Handlungsfähigkeit** bedeutet die Fähigkeit, „ein Ziel zu formulieren und die Realisierung des Ziels unter Beachtung der inneren (eigene Fähigkeiten/Fertigkeiten) und äußeren Bedingungen zu planen“ (ebd., 23). Grundannahme ist, dass abstraktes Denkvermögen auf vorhergehendem praktischen Handeln und Erfahren basiert. Eine systematische und zielgerichtete Vermittlung praktisch handelnder Erfahrungen soll Kinder zu höheren kognitiven Prozessen befähigen. Diese bestehen beispielsweise in der Planung einer Handlung. Die Planung umfasst die Analyse des Handlungsziels, der aktuellen Ausgangsbedingung sowie der Ausführungsbedingungen (vgl. ebd., 21f). In der folgenden Abbildung werden die einzelnen Bausteine einer Handlungsplanung skizziert:

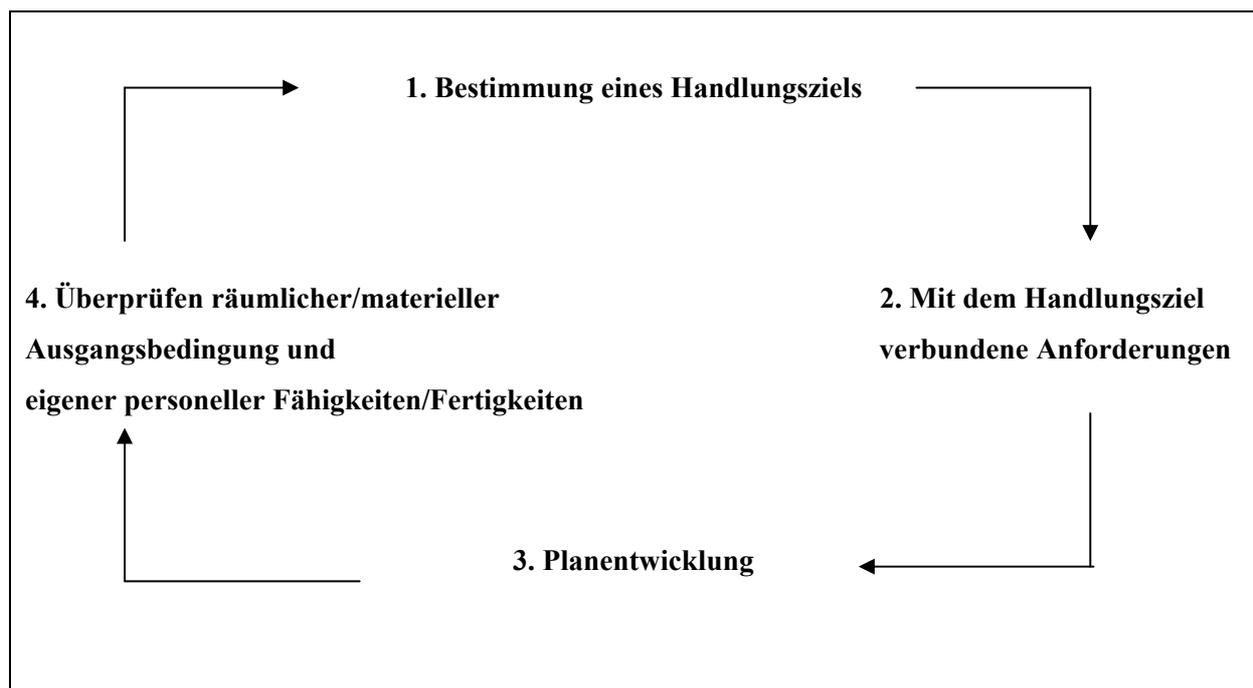


Abb. 14: Komponenten im Prozess der Handlungsplanung (vgl. FRITZ/KELLER 1995, 22)

Eine Handlungsplanung besteht zunächst in der Bestimmung eines gemeinsamen Handlungsziels und der Klärung der damit verbundenen personellen, materiellen und räumlichen Anforderungen. Anschließend muss ein Plan zur Erreichung des Zieles entwickelt werden. Für diesen müssen neben den räumlichen und materiellen Gegebenheiten auch die eigenen Voraussetzungen der Kinder, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten geklärt werden. Wurde ein Hand-

lungsziel erreicht, kann ein neues bestimmt werden, und der Prozess der Handlungsplanung beginnt erneut. Handlungsfähigkeit soll in diesem Konzept durch einen systematischen Aufbau des Unterrichts/Spiels erreicht werden. Der Unterricht besteht aus drei aufeinander aufbauenden Phasen und umfasst die ersten zwei Grundschuljahre. Die einzelnen Phasen sind in erster Linie geprägt durch großmotorische Spielhandlungen. Die Inhalte und Ziele der einzelnen Phasen sind (vgl. ebd., 25ff):

1. Phase: Erwerb von Fertigkeiten im Umgang mit Raum, Material und Personen

Die Kinder lernen in der ersten Phase – zu Beginn des ersten Schuljahres – eine möglichst große Anzahl von Geräten und Aufbauten kennen, erproben diese und machen sich mit ihnen vertraut. Die Standardgeräte der Turnhalle werden als veränderliche Spielräume (zum Beispiel Kletterberg) präsentiert. Materialien und Aufbauten werden damit sukzessive eingeführt. Jedes Kind erhält die Möglichkeit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Spielraum. Spielräume werden wiederholt und mit Variationen angeboten. Auf diese Weise lernen die Kinder Handlungsbedingungen kennen und erwerben gleichzeitig Fertigkeiten im Umgang mit den Materialien. Neben den aktiven Spielangeboten werden Ruhephasen und Ruhefelder eingeplant.

2. Phase: Ausführung und Erweiterung vorgegebener Handlungspläne

In dieser Phase, die ebenfalls im ersten Schuljahr angesiedelt ist, beginnt der eigentliche themenzentrierte Unterricht in der Turnhalle. Den Kindern wird in – Anlehnung an die Inhalte des Unterrichts im Klassenraum – ein Spielthema mit Ziel, Handlungsablauf und zu konstruierenden Aufbauten vorgegeben. In diesem vorstrukturierten Rahmen sollen die Kinder lernen, Handlungsschritte zu durchdenken und nachzuvollziehen. Der Handlungsrahmen kann anschließend durch Ideen der Kinder erweitert werden. Diese Erweiterungen werden von den Kindern selbstständig geplant und durchgeführt. Im weiteren Verlauf der Phase wird der vorgegebene Handlungsrahmen schrittweise reduziert. Neben den Bewegungsangeboten werden Bastel- und Malecken eingerichtet. Auf diese Weise können die gesammelten Erfahrungen auch auf andere Erkenntnisebenen transferiert werden.

3. Phase: Entwicklung zum selbstständigen Handeln

In der dritten Phase (zweites Schuljahr) sollen die Kinder selbstständig Zielformulierung, Planung und Durchführung der Spielhandlungen vornehmen. Hierfür werden gemeinsam Vertiefungsthemen gewählt und Informationen zu diesen Themen gesammelt. Wurde das Thema

ausreichend vertieft, wird ein konkretes Handlungsziel für den Unterricht gewählt (zum Beispiel der Bau einer Stadt). Anschließend wird geplant, auf welche Weise dieses Handlungsziel realisiert werden kann. Nachdem das Handlungsziel erreicht wurde, können weitere Teilziele hinzugefügt werden.

Über den Unterricht in der Turnhalle hinaus soll im allgemeinen Unterricht das jeweilige Thema vertieft werden. Das im allgemeinen Unterricht erarbeitete Wissen und Material bereichert wiederum den Unterricht in der Turnhalle. Auf diese Weise entsteht ein Austausch zwischen allgemeinem Unterricht und dem Unterricht in der Turnhalle.

Zusammenfassend wird festgehalten: Mit dem spiel- und handlungsorientierten Unterricht vertreten FRITZ und KELLER ein durchdachtes, an der kindlichen Entwicklung orientiertes und strukturiertes Konzept einer schulintegrierten Bewegungsförderung. Dieses Konzept wendet sich ausdrücklich nicht nur an Schüler mit einem Förderbedarf. Hierdurch findet keine Aussonderung der motorisch schwächeren Kinder einer Klasse statt, die dann eine Sonderbehandlung (zum Beispiel Sportförderunterricht) erfahren. Der gesamte Klassenverband erhält zusätzlich zum Sportunterricht die Möglichkeit, sich gemeinsam zu bewegen. Das Konzept geht über die sogenannten Bewegungslandschaften und Bewegungsbaustellen hinaus, indem es die thematische Anknüpfung zum regulären Schulunterricht sucht und einen systematischen Aufbau der einzelnen Stunden vornimmt. Die Förderung kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen wird nicht ausdrücklich als Förderziel benannt. Abbildung 13 nennt jedoch als eine mögliche Auswirkung die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit. Durch die Einbindung der Bewegungsangebote in Geschichten und Themen, durch reflektierende Gespräche, Rollenspiele und das Planen von Handlungen kann meines Erachtens davon ausgegangen werden, dass kommunikative Kompetenzen sowohl erforderlich sind als auch gefördert werden. In diesem Konzept stehen zwar die Bewegung und Handlungsplanung im Vordergrund, kommunikative Kompetenzen werden aber durch die Anlage der Förderung unmittelbar mit einbezogen und ausgebaut.

Bedeutender Kern des Konzeptes des spiel- und handlungsorientierten Unterrichts ist der systematische Aufbau und die damit verbundene schrittweise Einführung von Materialien und die allmähliche Zurücknahme des vorgegebenen Handlungsrahmens zu Gunsten der Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit der Kinder. Im Rahmen des vorzustellenden Projekts wird eine modifizierte Form dieses Konzeptes als Fördermethode gewählt.

Nachdem zwei Konzepte vorgestellt wurden, die Psychomotorik als bloßes Additum zur Logopädie (Züricher Modell) sehen, beziehungsweise nur implizit kommunikative Kompetenzen fördern, schließt sich nun ein Konzept an, das Psychomotorik und Sprachförderung explizit vereint.

3.3 Psychomotorisch orientierte Sprachförderung (Lütje-Klose; Kleinert-Molitor)

KLEINERT-MOLITOR (1985, 1986, 1989) nimmt mit ihrem Konzept der psychomotorisch orientierten Sprachförderung bezug auf handlungstheoretische und interaktionistische Theoriekonzepte. Sie betont die Bedeutung von Wahrnehmung, Bewegung und Spiel für den kindlichen Spracherwerb und stellt die Kommunikation in den Vordergrund. Ihre Arbeiten weisen hierdurch eine besondere Nähe zu dem gewählten Vorgehen auf und werden daher im Folgenden, ergänzt durch die Arbeiten von LÜTJE-KLOSE (1991, 1994, 1997), ausführlich erläutert.

- **Grundgedanke**

Sowohl KLEINERT-MOLITOR als auch LÜTJE-KLOSE vertreten eine nicht symptomorientierte Form der Sprachförderung, welche Sprache und Bewegung innerhalb eines ganzheitlichen Vorgehens verknüpft. Sprachentwicklung wird als ein Teil der kindlichen Gesamtentwicklung betrachtet, der nicht isoliert gefördert werden kann. Interaktion wird als Schnittpunkt von Sprache Motorik und Handeln gesehen. Durch eine pragmatische Orientierung wird der Instrumentalcharakter von Sprache betont. Das Kind soll erleben, warum und wie es Sprache und Bewegung in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt adäquat einsetzen kann.

- **Zielsetzung**

Als übergeordnetes Ziel verfolgt die psychomotorisch orientierte Sprachförderung die Erhöhung der Kommunikationsbereitschaft und die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen. Durch eine spielerische, bewegungsanregende und handlungsorientierte Förderung, wird das Kind aufgefordert, Sprache zu nutzen, um so die Handlung aktiv mitzugestalten. Auf diese Weise sollen Sprechfreude, Selbstsicherheit und Sprechumsatz erhöht werden. Weitere Ziele, wie die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit oder die Erfahrung positiver Bewegungserlebnisse, werden aus den allgemeinen Zielen der Psychomotorik abgeleitet. Die Ziele psychomotorisch orientierter Sprachförderung sind:

- Erhöhung der Kommunikationsbereitschaft
- Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen
- Erfahren positiver Bewegungs- und damit Kompetenzerfahrung
- Zunahme sprachlicher Handlungsbereitschaft
- Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Stärkung der Selbstsicherheit
- Abbau von Sprechangst
- Erhöhung von Sprechfreude und Sprechumsatz

(vgl. LÜTJE 1991).

• **Vorgehen/Methode**

Eine Diagnostik der Sprache unter förderdiagnostischen Aspekten dient zunächst der Abklärung der Lernausgangslage des jeweiligen Kindes. Sie soll gewährleisten, dass am individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes angeknüpft werden kann. Im Sinne einer pragmatischen Orientierung sollen Kinder die Wirksamkeit von Sprache erkennen und erproben. Dies geschieht in natürlichen Kommunikationszusammenhängen (nicht im therapeutischen Setting) wie beispielsweise in der Schulklasse oder Kindergartengruppe. Spielhandlungen, themengebundene Projekte sowie das Erleben von Körper-, Material- und Sozialerfahrung stehen im Vordergrund. Über Bewegung soll der Aufbau kognitiver Strukturen ermöglicht werden. Inhalte und Themen knüpfen an den Alltagserfahrungen und den Interessen der Kinder an. Innerhalb der Förderung werden formatähnliche Situationen geschaffen. Dies geschieht durch die Gestaltung der Spielsituationen, die sich in einem für die Kinder vorhersehbaren Interaktionsrahmen abspielen und sich ritualisierter Interaktionsmuster bedienen. Die Prinzipien einer psychomotorischen Sprachförderung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Förderung der Sprachentwicklung als Teil der Gesamtentwicklung
- keine Symptomorientierung
- Pragmatik der Sprache steht im Vordergrund
- Bewegungshandeln wird in seiner Bedeutung für die Sprachentwicklung anerkannt
- Ausgangsbasis ist der individuelle Entwicklungsstand
- Thematische Gebundenheit
- Spiel als Basis der Förderung
- Alltagsorientierung
- Schaffung formatähnlicher Situationen

(vgl. LÜTJE 1991).

Der Aufbau der Förderung erfolgt spracherwerbsorientiert. Im Vordergrund der ersten Phase stehen daher Bewegungshandlungen, die durch die Therapeutin sprachlich begleitet werden. In der zweiten Phase nehmen dann die sprachfördernden Anteile zu: Sprache wird zum „Schlüsselwerkzeug des Handelns“. In der dritten Phase wird Sprache dann das Hauptwerkzeug der Handlungsplanung und -ausführung (vgl. LÜTJE-KLOSE 1994, 10f). Die folgende Abbildung veranschaulicht diesen Aufbau:

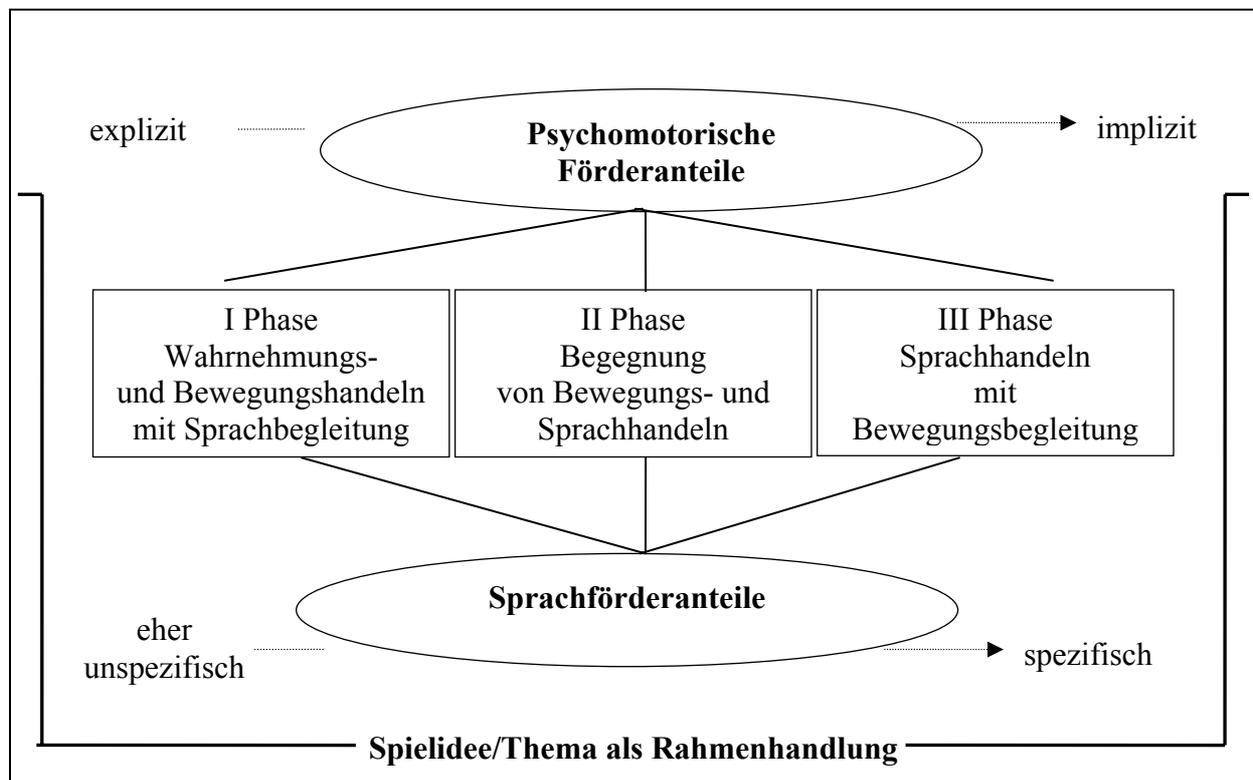


Abb. 15: Fördergerüst der psychomotorisch orientierten Sprachtherapie (KLEINERT-MOLITOR 1989, 238)

Neben der Veranschaulichung der einzelnen Förderphasen, weist die Abbildung darauf hin, dass die gesamte Förderung in einen thematischen Rahmen eingebunden ist. Dieser wird durch ein Spiel, ein Thema oder durch längere Projekte gebildet.

Mit der psychomotorisch orientierten Sprachförderung liegt ein Konzept vor, dass von der kindlichen Entwicklung ausgehend sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördert. Durch seine Anwendung in Kindergarten und Schule stellt es Alltagsnähe her. Psychomotorik wird hier als besonders geeigneter Förderrahmen angesehen, wengleich die Bedeutung der Bewegung mit fortschreitendem Förderprozess abnimmt. Die Ziele und Inhalte einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung lassen eine Unterscheidung zwischen dieser und einer psychomotorischen Entwicklungsförderung unter Berücksichtigung kommunikativer Kompetenzen auf den ersten Blick nicht schlüssig erkennen. Eine Abgrenzung findet statt, indem in

der vorliegenden Arbeit nicht die Förderung der Sprache im Mittelpunkt steht. Vielmehr wird von einer basalen Entwicklungsförderung durch Psychomotorik ausgehend, die Bedeutung kommunikativer Kompetenzen erkannt und deren Förderung erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Es handelt sich bei dem Vorhaben nicht um eine psychomotorisch orientierte Kommunikationsförderung, sondern um eine Psychomotorische Entwicklungsförderung unter expliziter Berücksichtigung der kommunikativen Kompetenzen. Entsprechend wird der psychomotorische Förderanteil nicht zu Gunsten des Sprachförderanteils schrittweise zurückgenommen, wie dies im Konzept von Kleinert-Molitor vorgesehen ist.

Nachstehend werden die drei beschriebenen Modelle zusammenfassend dargestellt und eine Einordnung in ein Modell schulischer Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote vorgenommen.

3.4 Zwischenfazit: Schule als psychomotorisches Arbeitsfeld

Die vorgestellten Konzepte zeigen auf unterschiedliche Weise, wie Psychomotorik in den kindlichen Alltag, hier speziell in den Schulalltag, integriert werden kann. Anhand eines Schaubilds (DECHANT 1996, 98), das die Möglichkeiten des Einsatzes von Bewegung, Spiel und Sport innerhalb der Schule veranschaulicht, wird eine Einordnung und zusammenfassende Darstellung der zuvor beschriebenen Ansätze vorgenommen und gleichzeitig aufgezeigt, welches Feld von einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung besetzt werden kann.

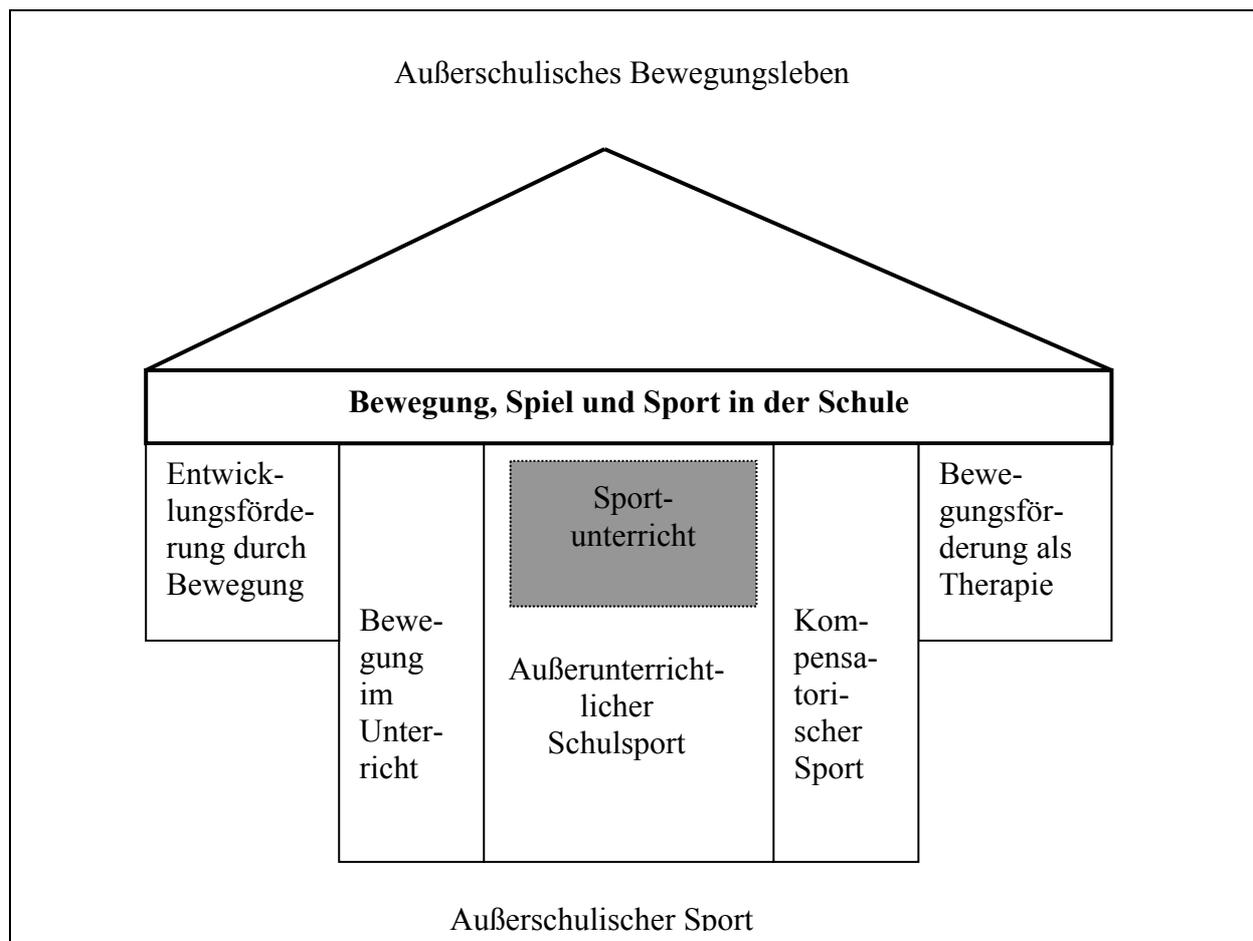


Abb. 16: Mögliche Arbeitsfelder von Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule (vgl. DECHANT 1996, 99)

Die vorhergehenden Ausführungen haben gezeigt, dass Gedanken und Modelle psychomotorischen Arbeitens in den schulischen Bereich Einzug gehalten haben. Dies schlägt sich in verschiedenen Ebenen nieder, die sich in der oben stehenden Abbildung wiederfinden. Mit dem Spiel- und handlungsorientierten Unterricht wurde ein Konzept vorgestellt, das eine sinnvolle Verknüpfung des Unterrichts in der Turnhalle mit dem im Klassenzimmer vornimmt. Im Rahmen dieses Konzeptes werden alle Schüler einer Klasse gefördert. Dieser Ansatz ist aller-

dings auf ausgewählte Schulen beschränkt. Das Konzept versteht sich nicht als Ersatz zum herkömmlichen Sportunterricht, sondern vielmehr als ein zusätzliches Angebot und kann daher meines Erachtens nach sowohl auf der Ebene des kompensatorischen Sports als auch als Entwicklungsförderung durch Bewegung angesehen werden. Das Züricher Konzept der Psychomotoriktherapie versteht sich im Gegensatz zu dem erstgenannten als ein Modell, das auf ein spezielles Klientel zugeschnitten ist. Die Therapie wird in Einzel- oder Kleingruppentherapie von ausgebildeten Psychomotoriktherapeutinnen durchgeführt. Die Psychomotoriktherapeuten arbeiten überwiegend in Grundschulen und weisen hierdurch eine räumliche Nähe zu ihrem Klientel und dessen Entwicklungsumfeld auf. Der Anspruch von Grundschulern auf eine Psychomotoriktherapie wird durch das Schulgesetz geregelt. Bewegungsförderungen dieser Art können dem Bereich Therapie zugeordnet werden.

Die Einordnung der psychomotorisch orientierten Sprachförderung ist hingegen im Sinne von LÜTJE-KLOSE (1997) als Bewegung im Unterricht vorzunehmen. Eine Einbindung in den kindlichen Alltag wird ausdrücklich angestrebt und das klassische Therapiesetting zu Gunsten einer Förderung in Klasse und Kindergarten aufgegeben.

Die vorgestellten Konzepte beziehen sich aus unterschiedlichen Beweggründen explizit auf den schulischen Bereich: FRITZ und KELLER sehen die Notwendigkeit einer zusätzlichen schulischen Bewegungsförderung darin begründet, dass Kinder durch fehlende unmittelbare Erfahrungen, Konsumverhalten und gesellschaftliche Umbrüche nicht genügend Handlungskompetenz erwerben, um dem abstrakten Schulunterricht folgen zu können. Sie sehen ihre Arbeit als eine Antwort auf die Bedürfnisse der Kinder, die auf eine Schule treffen, die lebensfern auf die Vermittlung von Fertigkeiten ausgerichtet ist (vgl. FRITZ/KELLER 1995, 12ff). Ihr Konzept setzt folglich sowohl auf der Ebene des Kindes als auch auf der Ebene der Schule an. Nicht die Kinder sollen an die Schulwirklichkeit, sondern die Schule an die Lernausgangslage der Kinder angepasst werden. Daher kann der Förderort des spiel- und handlungsorientierten Unterrichts nur Schule sein. Das Züricher Modell der Psychomotoriktherapie erhebt nicht den Anspruch, Schulwirklichkeit zu verändern, vielmehr werden die Schüler, die Schwierigkeiten haben sich dieser adäquat anzupassen, gesondert therapiert. Da das Schulgesetz die Psychomotoriktherapie reglementiert, wird offensichtlich davon ausgegangen, dass Schüler einen erhöhten Förderbedarf aufweisen, und in dieser Altersspanne noch erfolgreich über das Medium Bewegung gearbeitet werden kann. LÜTJE-KLOSE (1997) sieht ihren Ansatz

der psychomotorisch orientierten Sprachförderung als eine Möglichkeit der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule.

Schule erweist sich offensichtlich als ein wichtiges Feld der bewegungsorientierten Arbeit. Dabei ist meines Erachtens stets kritisch zu hinterfragen, welche Aufgabe dem jeweiligen Konzept zukommt, denn die Begründungen für die Wahl des schulischen Förderortes sind unterschiedlich: Sie reichen von Bewegung als kindgemäßes Medium des Lernens, über den Versuch Bewegung als Antwort auf veränderte Kindheitsbedingungen einzusetzen, bis hin zu einem Verständnis psychomotorischer Förderung als Reparaturwerkzeug für „schlecht funktionierende“ Schüler. Die anschließende Tabelle gibt eine Übersicht über die drei vorgestellten Modelle schulintegrierter Arbeit über das Medium Bewegung:

	Psychomotoriktherapie für Schulkinder im Kanton Zürich/Schweiz	Spiel- und handlungsorientierter Unterricht	Psychomotorisch orientierte Sprachförderung
Adressaten	Schüler mit einem festgestellten motorischen Therapiebedarf	Alle Schüler der Eingangsstufe (1./2. Schuljahr)	Kinder mit Kommunikations- und Sprachschwierigkeiten
Durchführungsort	In den Räumlichkeiten oder in der Nähe von Grundschulen	Grundschule	Grundschule, Kindergarten
Grundgedanke	- Stütz- und Fördermaßnahme für Schüler mit Schwierigkeiten im Bewegungs- und Beziehungsverhalten	- Verbindung des allgemeinen und des Sportunterrichts - Spiel als Bewältigungsform des Kindes - Ausgleich zu bewegungs- und erfahrungsarmer Entwicklungsumwelt	- nicht symptomorientierte Form der Sprachförderung - pragmatische Orientierung - Psychomotorik als besonders geeignetes Fördermedium
Zielsetzung	Beheben von Problemen in der Feinmotorik und Bewegungskoordination	- Entwicklungsverzögerungen vermeiden/beheben - Schule kindgerechter gestalten - Erwerb von Handlungskompetenz - Integration zum Klassenverband - Aufbau einer positiven, erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation	- Erhöhung der Kommunikationsbereitschaft - Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen - Erfahren positiver Bewegungs- und damit Kompetenzerfahrung - Zunahme sprachlicher Handlungsbereitschaft - Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit - Stärkung der Selbstsicherheit - Abbau von Sprechangst - Erhöhung von Sprechfreude und Sprechumsatz
Arbeitsfeld	Bewegungsförderung als Therapie	- kompensatorischer Sport - Entwicklungsförderung durch Bewegung	Bewegung im Unterricht

Tab. 4: Überblick ausgewählter Modelle der schulintegrierten Förderung

Dieser Zusammenschau schließt sich nun die Frage an, warum Schule sich für eine über ihr eigenes Angebot hinausgehende psychomotorische Förderung öffnen sollte. Da ein zusätzliches Bewegungsangebot in der Regel mit einem erhöhtem Arbeitsaufwand für Schulen verbunden ist, werden Argumente, die aus schulischer Sicht hierfür sprechen betrachtet. Da die

Grundschule den Anspruch erhebt, eine Schule für alle Kinder zu sein und die erste Stufe innerhalb des Schulsystems darstellt, bildet sie die wichtigste Schulform für die Umsetzung von Prävention und gemeinsamem Unterricht (vgl. LUMER 1996, 63). Hervorgehoben wird dieser Aspekt auch in den Richtlinien für die Grundschule:

„In der Grundschule beginnen Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam ihren Bildungsweg. Deshalb muss sie dem Anspruch eines jeden Kindes auf individuelle Förderung gerecht werden und zugleich allen Kindern tragfähige Grundlagen für weiterführendes Lernen und soziales Verhalten vermitteln“ (MSWWF 1999, XI).

Im Sinne einer Chancengleichheit sieht daher auch der ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (vgl. 2000, 25), dass das Bildungssystem Barrieren überwinden muss, die einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung und optimaler Förderung entgegenstehen. Ein psychomotorisches Förderangebot kann meines Erachtens dazu beitragen, diesem Anspruch entgegenzukommen, und kann helfen, den Herausforderungen zu begegnen, die erwachsen aus der Heterogenität der Schülerschaft und aus der wachsenden Zahl der Kinder, welche „aufgrund von gesellschaftlichen Umbrüchen und Krisen, durch ökologische Belastungen, Arbeitslosigkeit und Armut in Lebenssituationen aufwachsen, die z.T. gravierende Auswirkungen auf ihre Entwicklung, ihr Lernen, ihr Verhalten und ihr Wohlbefinden haben“ (LUMER 1996, 63).

Weitere Argumente können aus dem Bereich Gestaltung des Schullebens und Öffnung nach außen entnommen werden: Schule soll die bestehenden Grenzen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens nach innen und außen öffnen und hierdurch neue pädagogische Anregungen erhalten, sowie auf die Lebenswelt bezogenes Lehren und Lernen ermöglichen. Für den Bereich Bewegung, Spiel und Sport bedeutet dies eine Öffnung zu außerschulischen Bewegungsangeboten (vgl. KOTTMANN/KÜPPER/PACK 1997, 38). Diese können unter anderem in psychomotorischen Förderungen bestehen, die von externen Vereinen/Praxen durchgeführt werden. Eine Einordnung einer psychomotorischen Förderung kann dann anhand Abbildung 16 im Bereich „Entwicklungsförderung durch Bewegung“ vorgenommen werden.

Das anschließende Kapitel setzt sich mit der Lebenslage Armut und deren möglichen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung auseinander und bildet einen weiteren Anhaltspunkt für die Entwicklung eines schulintegrierten psychomotorischen Förderkonzepts.

4 Benachteiligte Regionen als Orte der Entwicklungsförderung

Eine verantwortliche Förderung kann nicht ohne Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds eines Kindes stattfinden, denn Entwicklung und Probleme eines Kindes können nicht getrennt von seinem sozialen Geflecht betrachtet werden. Bestehende Strukturen, die an der Ausprägung und Manifestation von Problemen beteiligt sind, müssen berücksichtigt und in den Förderprozess eingebunden werden. Eine Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit des Kindes führt zu einer Rahmenerweiterung, die ein besseres Verständnis für die besonderen Voraussetzungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien ermöglicht.

Ziel dieses Kapitels ist die Sensibilisierung für die besonderen Risikofaktoren, mit denen Kinder aus sozial benachteiligten Familien in ihrer Entwicklung konfrontiert wurden und werden. Dieses Anliegen kann jedoch nicht ohne die Auseinandersetzung mit den sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und Bedingungen (Armut, regionale Benachteiligung, Wohnsituation) erreicht werden. Dieses Kapitel setzt sich deshalb zunächst allgemein mit gesellschaftlichen Prozessen auseinander, die zu vermehrten Armutslagen führen. Begriffe und Konzepte der Armut werden vorgestellt, um dann in zwei focussierenden Schritten die Auswirkung von Armutslagen auf die kindliche Entwicklung und den Zusammenhang von Armut und Urbanisierung aufzuzeigen.

Eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition des Begriffes Armut wird nicht an den Anfang dieses Kapitels gestellt, da die Mehrschichtigkeit sowie die Problematik einer einheitlichen Begriffsbildung zunächst nachvollziehbar gemacht werden soll.

4.1 Begriffe und Konzepte der Armut

„Deutschland ist eines der reichsten Länder der Welt. [...] Ein exklusives Zehntel der Bevölkerung verfügt über knapp die Hälfte des gesamten Geldvermögens, während sich die untere Hälfte der Bevölkerung mit insgesamt 8,5 Prozent des gesamten Vermögens begnügen muß“ (BÜTTNER 1999, 12).

Das Thema Armut ist in den letzten Jahren verstärkt wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch diskutiert worden. Dies zeigen vor allem die zahlreichen Veröffentlichungen der Achtziger- und Neunziger Jahre, wie beispielsweise die großangelegten Studien der Caritas (HAUSER/HÜBINGER 1993) und der freien Wohlfahrtsverbände (HANESCH et al. 1994) oder der über viele Jahre geforderte Armutsbericht für die Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 2001.

Der gemeinsame Tenor der einzelnen Studien ist eindeutig: **einem stabilen Wohlstand der Bevölkerungsmehrheit steht eine anwachsende Zahl armer Bevölkerungsschichten gegenüber.** Einige Studien sehen sogar ein Viertel der Bevölkerung als potenziell armutsgefährdet an (vgl. BECKER 1994, 290). BÜTTNER verdeutlicht mit seiner, dem Kapitel vorangestellten Aussage, ebenfalls den derzeitigen Zustand einer zweigeteilten Gesellschaft, der von BÜLTE und PESCH (1998, 4) treffend als „Armut im Wohlstand“ beschrieben wird. Die momentane Armutsproblematik scheint sich aus historischer Perspektive betrachtet qualitativ, eventuell auch quantitativ anders zu gestalten als vorhergehende. Dies zeigt sich auch in der Diskussion um den Begriff der „neuen Armut“ (vgl. JACOBS 1996; WENDT 1995;).

Unabhängig von der Bezeichnung spiegeln die Entstehung von und der Umgang mit Armut immer auch gesellschaftliche Prozesse wider, die einer permanenten Wandlung unterworfen sind und stets neue Akzente setzen. Termini, die die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte skizzieren, sind unter anderem „Enttraditionalisierung“, „Individualisierung“ und „Risikogesellschaft“. Anhand dieser Schlagworte werden nachstehend die tiefer liegenden Prozesse von Armut herausgearbeitet. Diesen grundlegenden Aspekten folgt die Darstellung eindimensionaler Armutskonzepte, die den Indikator Einkommen als alleinigen Ansatzpunkt wählen. Durch eine anschließende Diskussion der aus dem Sozialhilfebezug entstehenden Problemlagen wird aufgezeigt, dass eindimensionale Armutskonzepte nicht ausreichen, um Armutslagen umfassend zu beschreiben. Besser geeignet sind hierzu mehrdimensionale Konzepte, die in Form des sogenannten Lebenslagenansatzes, beschrieben werden. Abschließend werden spezielle Bevölkerungsgruppen auf ihr Armutsrisiko hin untersucht.

4.1.1 Enttraditionalisierung, Individualisierung, Risikogesellschaft

Zentrale Begriffe, die die Modernisierungsprozesse in der Bundesrepublik kennzeichnen, sind Individualisierung und Enttraditionalisierung. **Enttraditionalisierung**¹ bezeichnet die Auflösung traditioneller sozialer Lagen und Milieus der letzten dreißig Jahren, und kann als zentrale gesellschaftliche Veränderung angesehen werden. Soziale Lebenschancen gelten im Gegensatz zu früher als prinzipiell erwerbbar und werden nicht mehr, wie in den zuvor bestehenden traditionellen Strukturen, zugeschrieben. Traditionen und die damit verbundene Zu-

¹ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf BECK 1986; BECK-GERNSHEIM 1994; BECK/BECK-GERNSHEIM 1994a; BECK-GERNSHEIM 1994; CHASSEE/DRYGALA/EGGERT-SCHMIED-NOERR 1992; HITZLER/HONER 1994 und KEUPP 1994.

gehörigkeit zu Milieus, Ständen und Klassen besitzen immer weniger Bedeutung für die Gestaltung des eigenen Lebensstils, und ihre normative Kraft für die Alltagsorientierung ist geschwunden. An ihre Stelle tritt eine Pluralität der Lebenslagen, eine Individualisierung der Lebensführung und die nahezu grenzenlose Optionserweiterung moderner Gesellschaften. Für das Individuum bedeutet dies, dass es nicht einfach traditionellen Wertvorstellungen folgen kann, sondern sich mit den einzelnen Werten und ihrer Bedeutung für seine eigene Lebensweise und Zukunft auseinandersetzen muss. Durch die Auflösung traditioneller Milieus und Lebenswelten, die mit einem sozialen Wertewandel einhergeht, wurde beispielsweise die strukturierende Kraft familiärer Rollen und geschlechtlichen Beziehungen grundsätzlich relativiert.

Mit dem Begriff **Individualisierung** wird die Tendenz zur Auflösung sozialer Bindungen (an Familie, Schicht, Nachbarschaft) benannt. Das Individuum ist nicht mehr eingebunden in eine feste Gemeinschaft und in eine überdauernde Lebenswelt. An deren Stelle treten partielle und multiple Strukturen. Lebenslagen und Sinnfindungen werden hierdurch komplex und variabel. Individualisierung meint auch die Abkehr von kollektiven und vorgegebenen Lebensmustern bei gleichzeitiger Hinwendung zur eigenen Person. Individualisierung bedeutet nicht zwangsläufig eine gesteigerte Chance der individuellen Emanzipation. Das Individuum ist vielmehr direkter von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig, da es nicht auf die traditionelle Unterstützung des sozialmoralischen Milieus und klassenspezifische Formen der Problembewältigung zurückgreifen kann.

Mit dem Begriff „**Risikogesellschaft**“ etablierte BECK (1986) eine Beschreibung für die neuen Risiken der postindustriellen Gesellschaft. Durch Individualisierung haben sich soziale Risikolagen vervielfältigt, werden Entscheidungs- und Handlungsräume unübersichtlicher und in ihren Folgen riskanter für den Einzelnen. Die Wahlfreiheiten des Einzelnen haben sich – verglichen mit der Eltern- und Großelterngeneration – stark erhöht. Gleichzeitig werden diese Wahlmöglichkeiten allerdings stark durch die individuelle ökonomische und soziale Lage eingegrenzt. Den zahlreichen Herausforderungen und Gestaltungschancen stehen somit verstärkt Risiken des Scheiterns gegenüber. Soziale Ungleichheit besteht in den ungleich verteilten objektiven Voraussetzungen und subjektiven Kompetenzen zur Bewältigung der spezifisch modernen Lebensverhältnisse mit ihren Brüchen und Friktionen. Dies hat zur Konsequenz, dass Problemlagen heute als individuelles Schicksal begriffen werden, obwohl sie massenhaft auftreten und Resultat gesellschaftlicher Verhältnisse und Risiken sind. Hinzu

kommt eine verstärkte Auflösung des bisherigen Systems der sozialen Sicherung durch Reprivatisierung der Risiken von Gesundheit und Alter. Da traditionelle familiäre Netze seltener zur Verfügung stehen, während sozialstaatliche Leistungen kontinuierlich zurückgenommen werden, erhöht sich das Risiko einer Armutslage stark. Eine Folge der skizzierten Prozesse ist eine Umverteilung von unten nach oben, die sich bereits in den achtziger Jahren abzuzeichnen begann, und als deren große Gewinner Unternehmen, Bezieher von Vermögenseinkommen und Selbstständigenhaushalte gesehen werden. Verlierer sind Kinder und ihre Familien, die überdurchschnittlich von Armutslagen betroffen sind. Die Frage nach einer adäquaten Beschreibung von Armut rückt damit über das Klientel in den Blickpunkt dieser Arbeit, und dem Themenkomplex Armut wird nun aus unterschiedlichen Perspektiven nachgegangen.

4.1.2 Eindimensionale Armutskonzepte

Sowohl in der Literatur als auch im sozialpolitischen Bereich existieren keine allgemein gültigen Definitionen von Armut. Vielmehr operiert die Armutsforschung mit unterschiedlichen Modellen und Begriffen, die grob in die Kategorien eindimensionale und mehrdimensionale Armutskonzepte unterteilt werden können. Erstere werden im Folgenden vorgestellt und bezüglich ihrer Aussagekraft in einem weiteren Schritt anhand des Sozialhilfebezugs in Frage gestellt. Eine sinnvolle Strukturierung der eindimensionalen Armutskonzepte findet sich bei KRAUSE (1992). Er bildet die Kategorien des absoluten, relativen, subjektiven und politischen Armutsbegriffs, die nachfolgend skizziert werden.

- **Absolutes Armutskonzept:**

Von Armut wird in diesem Konzept gesprochen, wenn ein objektiv bestimmbares Existenzminimum unterschritten wird und ein Minimalstandard bezüglich Verpflegung, Wohnung und dergleichen nicht mehr garantiert werden kann (vgl. JACOBS 1996, 8).

- **Subjektives Armutskonzept:**

Dieser Ansatz sieht denjenigen als arm an, der seiner persönlichen Einschätzung nach nicht ausreichend versorgt ist.

- **Politisches Armutskonzept:**

Armut liegt in dieser Sichtweise vor, wenn eine festgelegte Einkommens- und Vermögensgrenze unterschritten wird und damit ein Anspruch auf Unterstützung (in der Regel Sozialhilfe) besteht. Wird diese Unterstützung angenommen, wird von „**bekämpfter Armut**“ gesprochen.

chen. Die Begriffe „**verdeckte**“ beziehungsweise „**verschämte Armut**“ werden hingegen benutzt, wenn die mögliche staatliche Unterstützung nicht eingefordert wird (vgl. HAUSER/HÜBINGER 1993, 108ff). Dies geschieht vor allem auf Grund der starken Einkommensprüfung, der sich potenzielle Sozialhilfeempfänger unterziehen müssen. Als weitere Gründe nennen HAUSER und HÜBINGER (1994, 34): „Mangelnde Information, Furcht vor Rückgriff auf Verwandte, Scham oder Stolz, demütigende Behandlungen auf den Ämtern“. Der Begriff verdeckte Armut verdeutlicht, dass dies betroffenen Personen nicht in der amtlichen Sozialhilfestatistik erfasst werden, obwohl sie mit ihrem Einkommen unter der Sozialhilfegrenze liegen.

- **Relatives Armutskonzept:**

In dieser Sichtweise ist derjenige als arm zu bezeichnen, der einen gesellschaftlich allgemein anerkannten Konsumstandard unterschreitet. In Abgrenzung zum absoluten Armutskonzept wird Armut in Abhängigkeit vom materiellen Wohlstand der jeweiligen Gesellschaft gesehen (vgl. JACOBS 1996, 9). HAUSER und HÜBINGER (1994, 35) definieren: „Als relativ arm werden Personen oder Haushalte charakterisiert, deren verfügbares Einkommen unterhalb eines bestimmten Prozentsatzes des durchschnittlichen Nettoeinkommens liegt“. Dabei werden unterschiedliche Einkommensarmutsgrenzen, die von 40% bis 60% reichen gesetzt. Die 50% Grenze wird in der Europäischen Union (EU) als relative Einkommensarmut herangezogen und würde für die BRD einen Bevölkerungsanteil in relativer Armut von 10% bedeuten (vgl. ebd., 36). Die EU-Definition von Armut lautet:

„Verarmte Personen sind Einzelpersonen, Familien und Personengruppen, die über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, daß sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedsstaat in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist“ (PODSZUWEIT 1994, 41).

Bereits in dieser Definition wird hervorgehoben, dass Armut einen Ausschluss von gesellschaftlich akzeptierten Entfaltungsmöglichkeiten bedingt. Betont wird, dass die alleinige Versorgung mit materiellen Mindeststandards nicht ausreicht, diese soziale Ungleichheit (Armut) zu beheben. Relative Armut ist folglich nicht mit dem Existenzminimum (in Deutschland als Sozialhilfe definiert) gleichzusetzen. Zusammengefasst handelt es sich vielmehr um „die Armutsgrenze formal in direkter Abhängigkeit zum Wohlstandsniveau der Bezugspopulation“ (ZIMMERMANN 1993, 201). Besonders deutlich wird die Relevanz dieser Definition bei der anschließenden Betrachtung der Sozialhilfeproblematik.

4.1.3 Zur Problematik des Sozialhilfebezugs als Armutsindikator

„Wer auf Sozialhilfe angewiesen ist, kann mit Fug und Recht als arm bezeichnet werden“
(KERSTING zit. in BÜTTNER 2000, 12).

Das Heranziehen des Sozialhilfebezugs als Armutsindikator wird in der BRD vor allem auf der politischen Ebene zurückgewiesen, da der Bezug von Sozialhilfe politisch gesehen als bekämpfte Armut gilt. In der Literatur finden sich allerdings zahlreiche Argumente, die aufzeigen, dass bei Personen, die längerfristig von Sozialhilfe abhängig sind, besonders gehäuft Unterversorgungen und Beeinträchtigungen in den verschiedenen Lebensbereichen auftreten (vgl. WEIB 2001, 177). In diesem Kapitel findet daher zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Armut und Sozialhilfe statt. Hierzu wird zunächst ein kurzer Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Sozialhilfe gegeben, da sich hieraus die aktuellen Probleme dieser staatlichen Leistungen ergeben.

Die Sozialhilfe löste 1962 die bis dahin bestehende Fürsorge ab. Erstmals bestand ein Rechtsanspruch auf staatliche Hilfe ohne die Frage nach dem eigenen Verschulden der Notlage. Die Zweige „Laufende Hilfe zum Lebensunterhalt (HLU)“ und „Hilfe in besonderen Lebenslagen (HBL)“ entstanden. Der Gesetzgeber ging zu diesem Zeitpunkt davon aus, dass im Zuge des Wirtschaftswunders der Bereich „Laufende Hilfe zum Lebensunterhalt“ weniger frequentiert und die „Hilfen in besonderen Lebenslagen“ vordergründig würden. Diese Erwartungen erfüllten sich aber nicht. Spätestens mit der Ölkrise und der einsetzenden ersten Arbeitslosigkeitswelle 1974 stieg die Zahl der HLU-Bezieher. Die zweite Arbeitslosigkeitswelle zu Beginn der achtziger Jahre mit ihren bis heute steigenden Arbeitslosenquoten bewirkte eine weitere Zunahme der Sozialhilfebezieher. Inzwischen sieht sich das Sozialhilfesystem hierdurch inzwischen mit einer Größenordnung an Beziehern konfrontiert, die bei der Einführung der Sozialhilfe 1962 nicht erwartet wurde/werden konnte. Erschwerend kommt hinzu, dass die Anzahl derer, die keinen ausreichenden Schutz in der Sozialversicherung erworben haben und in Folge dessen keine Normalerwerbsbiografie² vorweisen, steigt. Bei Einführung der Sozialhilfe konnte auch dieser Aspekt nicht vorhergesehen werden. Vielmehr wurde davon ausgegangen, dass die der Sozialhilfe vorgelagerten Sozialversicherungssysteme (als Leistung des Bundes) einen Rückgriff auf die Sozialhilfe (als Leistung der Gemeinden) zur Existenzsicherung überflüssig machen würden. Die Gemeinden werden dadurch trotz stagnierender Ein-

² Der Begriff Normalerwerbsbiografie beschreibt ein ununterbrochenes Normalarbeitsverhältnis mit einer qualifizierten, gut bezahlten Tätigkeit (vgl. HANESCH 1996, 72).

nahmen mit steigenden Ausgaben im Sozialbereich konfrontiert. Die Städte ihrerseits reagieren mit restriktiver Gewährung und Kürzung von Leistungen, wo immer dies möglich ist. Besonders betroffen sind hiervon sozial schwach gestellte Menschen, die weitere Einschränkungen hinnehmen müssen.

Im Hinblick auf die Frage, ob vom Sozialhilfebezug³ auf eine Armutslage geschlossen werden kann, müssen die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt werden: Sozialhilfebezug bedeutet zunächst eine „Verknappung der Teilnahmemöglichkeiten“ (BIELIGK 1996, 17). Da die Sozialhilfe relativ gesehen hinter der allgemeinen Einkommensentwicklung zurück bleibt und so das gewährleistete sozio-kulturelle Existenzminimum nicht an steigende Lebenshaltungskosten angepasst wird, verschärft sich diese Verknappung. Hierdurch vergrößert sich der Abstand der Leistungsbezieher zum gesellschaftlichen Durchschnitt. Dies wird als „die endgültige Abkehr vom Bedarfsprinzip“ kritisiert (BIELIGK 1996, 17). Die Lebenssituation eines Sozialhilfebezieher kann somit mit den Begriffen unzureichendes materielles Versorgungsniveau, Diskriminierung und Ausgrenzung in vieler Hinsicht beschrieben werden (vgl. HANESCH 1996, 73). Darüber hinaus müssen sich Bezieher staatlicher Leistungen zahlreichen Reglementierungen unterwerfen und ihre Bedürfnisse auf die Höhe der ihnen zuerkannten Leistungen reduzieren. Nicht übersehen werden darf, dass auch Niedrigeinkommen und verdeckte Armut zu Unterversorgungen führen, aber statistisch nicht erfasst werden können. Die mit dem Sozialhilfebezug einhergehenden Problematiken verdeutlichen, dass Armut mehr als geringes Einkommen bedeutet. Der nachfolgende Lebenslagenansatz stellt daher den zuvor vorgestellten eindimensionalen Armutskonzepten eine erweiterte Sichtweise gegenüber, die es erlaubt, auch dann von Armut zu sprechen, wenn ein staatlich definiertes finanzielles Existenzminimum in Form von Sozialhilfe bezogen wird.

³ Für eine bessere Lesbarkeit werden im folgenden die Begriffe Sozialhilfe beziehungsweise Sozialhilfebezug synonym für den Terminus „Laufende Hilfe zum Lebensunterhalt (HLU)“ benutzt.

4.1.4 Mehrdimensionales Armutskonzept – Lebenslagenansatz

Der lebenslagenorientierte Ansatz, der auf dem relativen Armutskonzept beruht, berücksichtigt neben dem Einkommen weitere, die Lebenssituation bestimmende Dimensionen und versucht auf diese Weise die Lebensverhältnisse von Armen differenzierter zu betrachten. Neben „harten“ materiellen Dimensionen (wie Einkommen, Vermögen, Wohn- und Konsumniveau etc.) betrachtet dieser Ansatz auch „weiche“ Dimensionen wie Ernährung, Umwelt und Gesundheit, sowie immaterielle Aspekte wie soziale, kulturelle und politische Partizipation, Rechtsgleichheit und Integration (vgl. ALISCH/DANGSCHAT 1998, 23). Unter dem Begriff Lebenslage werden die individuellen Spielräume zur Befriedigung von Bedürfnissen jedes Einzelnen zusammengefasst. Zentral in der Betrachtungsweise ist die individuelle Ausfüllung dieses Spielraums, dessen Rahmen größtenteils durch äußere Faktoren, die vom Individuum nur begrenzt beeinflussbar sind, bestimmt wird (vgl. GLATZER/HÜBINGER 1990, 35).

Als objektive Lebenslagen werden bezeichnet:

- Der Bereich Vermögen (verfügbares Einkommen und Verschuldung)
 - Die Wohnsituation (Wohnungsnot, Obdachlosigkeit, Notunterkünfte)
 - Schul-, Bildungs-, Qualifikations- und Berufschancen (Teilhabe an Arbeit)
 - Ernährung und Gesundheit
 - Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen und am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben (Freizeitgestaltung, Infrastruktur)
 - Sozialbeziehungen und soziales Netzwerk
- (vgl. BIELIGK 1996, 14f).

Ein Unterschreiten eines vorher normativ definierten Standards in einer der angeführten Lebenslagen wird als „Deprivation“ bezeichnet. Ein gleichzeitiges Unterschreiten der Standards (siehe Tabelle 5) in mehreren Bereichen charakterisiert eine „multiple Deprivation“. Eine solche bietet einen Anhaltspunkt für Armut und soziale Benachteiligung. Problematisch ist dabei die Einigung auf eine allgemeine Standarddefinition, da diese je nach Erkenntnisinteresse sehr unterschiedlich bestimmt werden kann. Die generelle Frage danach, welche Einschränkungen noch als tolerabel gelten und mit welchen Kriterien Unterversorgungen erfasst werden, kann daher nicht allgemeingültig beantwortet werden. Die folgende Tabelle gibt somit nur einen Überblick über mögliche Unterversorgungslagen:

Dimension	Indikator	Unterversorgungsschwelle
Einkommen	bedarfsgewichtetes verfügbares Einkommen ⁴	50% des durchschnittlichen gewichteten Haushaltseinkommens
Arbeit	Art und Umfang der Beschäftigung	Registrierte Arbeitslosigkeit
Bildung	schulische und berufliche Bildung	kein Bildungsabschluss
Wohnen	Wohnungsgröße und -belegung	Weniger als ein Wohnraum pro Person

Tab. 5: Dimensionen, Indikatoren und Unterversorgungsschwellen im Lebenslagenkonzept (vgl. HANESCH et al. 1994, 128)

Die Tabelle wurde der Studie „Armut in Deutschland“ entnommen (HANESCH et al. 1994), deren Autoren von Armut sprechen, wenn in mindestens zwei der oben aufgeführten Bereiche eine Unterversorgung besteht. Sie beschreiben Armut, bezogen auf die Lebenslagen „als einen Zustand stark eingeschränkter Interessenverwirklichung“ (HANESCH et al. 1994, 276). Dieser Aspekt wird von den eindimensionalen Armutskonzepten vernachlässigt, da diese nur die Dimension Einkommen berücksichtigen.

Da der Lebenslagenansatz materielle und immaterielle Blickwinkel sowie objektive Bedingungen und deren subjektive Bewertung berücksichtigt, wird von einer Multi- oder Mehrdimensionalität der Armut gesprochen werden. Dabei muss Armut im Sinne einer multifunktionalen Lebenslage in ihrer „Dialektik von sozialökologischen, sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialpsychologischen/biografischen Faktoren“ (BAUM 1998, 72) begriffen werden: **Armut** stellt eine „**Kumulation von Unterversorgungslagen**“ da. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass nicht allein ein geringes verfügbares Einkommen ausschlaggebend für den Begriff der Armut sein kann⁵ und folglich auch kein typischer „armer Mensch“ existiert. Vielmehr muss die gesamte Lebenslage betrachtet werden, und Interventionen müssen auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen.

⁴ Bedarfsgewichtet meint, dass das verfügbare Haushaltseinkommen einer Familie durch die Summe der unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Mitglieder geteilt wird. Jedem Familienmitglied wird dabei ein eigenes „Bedarfsgewicht“ zugewiesen. Auf diese Weise können unterschiedliche Haushalte miteinander verglichen werden (vgl. HANESCH 2001, 17).

⁵ Auch wenn BRINKMANN (1994, 21) schreibt, dass „der absolute Mangel an finanziellen Mitteln die zentrale Dimension der Armut“ ist.

Der Lebenslagenansatz ist mehrdimensional ausgerichtet, berücksichtigt die Vielfalt der Erscheinungsformen und Bedingungsfaktoren sowie die belastenden Auswirkungen von Armut. Er ist daher der in der neueren Literatur und in dieser Arbeit favorisierte Ansatz. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass es sich bei diesem Ansatz um kein einheitliches Forschungskonzept, sondern eher um ein allgemeines Paradigma handelt (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, 25). Ausgehend von Armut als „Kumulation von Unterversorgungslagen“ werden die einzelnen Dimensionen der Unterversorgung Arbeit und Einkommen, Bildung und Wohnen (vgl. Tabelle 5) im Folgenden näher untersucht und um die Dimension Gesundheit ergänzt.

- **Arbeit und Einkommen**

Arbeit und Einkommen sind stark miteinander verknüpft: Arbeitslosigkeit wird, neben der Kategorie „Sonstiges“, als häufigste Ursache für Sozialhilfebedürftigkeit genannt. Sie beinhaltet neben Einkommensverlusten auch den Verlust von Rentenanwartschaften und verschiedene sogenannte „weiche“ Faktoren wie beispielsweise psychische Belastungen oder niedriger sozialer Stellenwert. Arbeitslosigkeit ist häufig der „Einstieg“ in eine „Armutskarriere“ im Sinne von Sozialhilfeabhängigkeit und Einkommensarmut. Arbeitslosigkeit gilt als die zentrale Ursache von Armut und Sozialhilfebezug (vgl. WENDT 1995, 19). In Folge dessen findet in der neueren Armuts-Diskussion eine starke Hinwendung zum Themenkomplex Arbeitslosigkeit und ihren materiellen sowie psycho-sozialen Auswirkungen statt.

Eine Betrachtung von Arbeit und Arbeitslosigkeit schließt eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Tendenzen, Anforderungen und Perspektiven des Arbeitsmarktes ein, denn durch fortschreitende Technologisierung werden zunehmend Arbeitsplätze abgebaut und gleichzeitig die Ansprüche an die Qualifikation der Arbeitnehmer verändert. Die industrielle Produktion und Fertigung scheint sich aus den westlichen Industrienationen zurückzuziehen und in Länder abzuwandern, die günstigere Produktionskosten offerieren. Zeitgleich werden anstelle der Industriearbeiter zunehmend „Wissensarbeiter“ (HEUSER 1996, 20) benötigt, die Ideen entwickeln und diese um- und einsetzen. Hierzu werden im Rahmen des Internets und anderer Kommunikationsmedien, virtuelle Firmen gegründet, die nur so lange existieren, bis ein Projekt ausgeführt wurde. Die beteiligten Arbeiter suchen sich im Anschluss daran neue Projekte und Firmen (vgl. ebd., 51ff). Konsequenz dieser Arbeitsbedingungen ist eine Auflösung räumlicher, zeitlicher und kontinuierlicher Arbeitszusammenhänge, da die gemeinsame Arbeit nicht mehr an eine Zeit und einen Ort gebunden ist. Auf diese Weise werden Wissen, geistige

Fähigkeiten und Erfahrungen zu einer Handelsware. Arbeitslosigkeit gewinnt durch diesen Trend eine neue Dimension: Erwerbstätige werden häufiger vorübergehend (zum Beispiel zwischen zwei Projekten) nicht arbeiten, Auszeiten nehmen oder Teilzeitstellen innehaben. Für den einzelnen Arbeitnehmer bedeutet diese Entwicklung ein erhöhtes Maß an Unsicherheit, denn vorgezeichnete Karrieren, lebenslange Beschäftigung und Sicherheiten werden zunehmend abgelöst durch Eigenverantwortlichkeit, individuelle Lebensplanung und flexible, kurzfristige Beschäftigung in Projekten. Lebenslanges Lernen, Flexibilität und die Fähigkeit, theoretisches und analytisches Wissen anwenden zu können, werden zu unabdingbaren Berufsvoraussetzungen. Durch das hohe Maß an Individualität wird sich die Solidarität unter Arbeitnehmern zusehends auflösen (vgl. ebd., 82ff).

Die beschriebenen Tendenzen lassen darauf schließen, dass sich für Arbeiter mit niedrigem oder fehlendem Schulabschluss sowie ohne Ausbildung, die Lage auf dem Arbeitsmarkt weiter verschärfen wird. Vor allem Langzeitarbeitslosigkeit steht in einem engen Zusammenhang mit Verarmungsprozessen. Gründe für Langzeitarbeitslosigkeit sind neben fehlenden Berufs- und Schulausbildungen gesundheitliche Probleme sowie ein höheres Alter der Arbeitnehmer. Eine fehlende Arbeit wirkt sich aber nicht nur finanziell auf die Betroffenen aus, denn Arbeit verleiht dem Alltag eine Struktur, indem sie ihn in Freizeit und Arbeitszeit aufteilt. Sie ist identitätsstiftend und weist einen Status im sozialen Gefüge zu. Arbeitslosigkeit bedeutet daher über finanzielle Einbußen hinaus einen Verlust an Alltagsstruktur und an Lebensperspektiven (vgl. BAUM 1998, 71). Die Tatsache, dass Arbeitslosigkeit eine Hauptursache von Armutslagen ist, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Vollzeitbeschäftigte mit ihrem Einkommen unter dem Sozialhilfeniveau liegen können. Das gilt vor allem dann, wenn eine schlecht bezahlte Tätigkeit ausgeübt wird und eine Familie zu versorgen ist.

- **Bildung**

Armutslagen treffen überdurchschnittlich Menschen mit niedrigen oder fehlenden Schulabschlüssen. Ein qualifizierter Schulabschluss ist in der Regel Voraussetzung für einen Ausbildungsplatz. Ohne berufliche und/oder schulische Abschlüsse ist die Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt stark eingeschränkt, da oft nur eine Tätigkeit als ungelernter/angelernter Arbeiter ausgeübt werden kann. Diese Beschäftigungen sind häufig mit einem erhöhten Gesundheitsrisiko, fehlender sozialer Absicherung und niedriger Entlohnung verbunden. Ein fehlender Schulabschluss erhöht somit die Gefahr von Arbeitslosigkeit und Armutslagen. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Altersgruppe der 21- bis 25-jährigen deutschen und ausländi-

schen Sozialhilfebezieher. Zwei von drei der deutschen Bezieher weisen keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss auf. Bei den ausländischen Beziehern dieser Altersklasse sind es sogar drei von vier. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Sozialhilfebezieher desto länger in der Sozialhilfe verbleiben je niedriger ihr Bildungsabschluss ist (vgl. KERTING/KUNZE 2001, 17).

- **Wohnen**

Insgesamt gilt, dass „zwischen Einkommensverarmung und prekären Wohnverhältnissen ein enger Zusammenhang besteht“ (WENDT 1995, 23). So spiegelt sich die zunehmende Spaltung unserer Gesellschaft auch im Wohnraum pro Person wider. Demnach stehen einem Haushalt ohne Kinder im Schnitt 46 m² pro Person zur Verfügung; 40% der Zwei-Personen-Haushalte leben in fünf oder mehr Räumen. Bei 40 % der kinderreichen Haushalte verfügt hingegen im Schnitt nicht einmal jede Person über ein Zimmer. Am schlechtesten mit Wohnraum versorgt sind Familien mit Migrationshintergrund. Für sie lässt sich feststellen, dass mehr Personen in einem Haushalt leben, die Wohnungen kleiner und schlecht ausgestattet sind, oft bauliche Mängel aufweisen und meist in einem ungünstigen Umfeld liegen. Migrantenfamilien zahlen trotzdem eine höhere Miete für vergleichbare Wohnungen als deutsche Mieter (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 1998, 52ff). Steigende Mieten bei gleichzeitiger Verknappung preiswerteren Wohnraums führen vor allem zu einer Unterversorgung bei kinderreichen Familien. Aber Wohnraum ist nicht nur knapp, viele Wohnungen sind auch schlecht ausgestattet. Derzeit leben mindestens 1,2 Millionen Menschen in Wohnungen mit mangelnden Sanitär- und Heizanlagen (WENDT 1995, 23).

Neben der Wohnraumversorgung spielt auch der Verlust der Wohnung eine zunehmende Rolle. So verlieren zunehmend Familien mit Kindern ihre Wohnung. Für 1996 wurden in Deutschland 100.000 wohnungslose Mehr-Personen-Haushalte geschätzt.

Je nach Alter der Bewohner kommt den Wohn- und Wohnumfeldbedingungen eine herausragende Bedeutung bezüglich Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu. Einen hohen Stellenwert nehmen dabei sowohl die öffentlich zugänglichen Angebote und Einrichtungen als auch das kleinräumig erreichbare städtische Umfeld und dessen unterschiedliche Qualität hinsichtlich Sicherheits-, Entdeckungs- und Aufforderungscharakter ein.⁶

⁶ Hierzu ausführlicher 4.3.1 (Begriffsklärung Soziale Brennpunkte – Benachteiligte Regionen).

- **Gesundheit**

Armut stellt ein erhöhtes Risiko hinsichtlich Fehlernährung und gesundheitlichen Belastungen dar. Diese äußern sich vor allem in Erkrankungen der Atmungsorgane, des Magen-Darm-Trakts sowie in immunologischen Störungen. Ursache hierfür sind zum einen die hohen Umweltbelastungen des Wohnumfeldes und der Rückgriff auf preiswerte, oftmals qualitativ nicht hochwertige Lebensmittel sowie eine Bündelung psychischer Risikofaktoren. Vor dem Hintergrund fehlender Partizipation im sozialen und kulturellen Bereich und eingeschränkter Möglichkeiten der Selbstverwirklichung ist „Verarmung ein Prozeß der Abwertung der eigenen Person und Fähigkeiten, Armut heißt Demoralisierung und Entwürdigung“ (BAKI/LUTZ 1994, 294). Zukunftsangst und das eigene Versagen bei der Arbeitssuche führen zu psychischen Belastungen, die sich unter anderem in den oben genannten Symptomen äußern können.

Im vorhergehenden Kapitel wurde verdeutlicht, dass der Bezug von Sozialhilfe zu Unterversorgungen und Benachteiligungen in vielen Lebensbereichen führt. Unter Berücksichtigung des in diesem Kapitel beschriebenen Lebenslagenansatzes wird daher der Bezug von Sozialhilfe als Armutsindikator angesehen. In einem weiteren Schritt schließt sich daher die Betrachtung der aktuellen Sozialhilfestatistik an, um herauszuarbeiten, für welche Gruppen von Menschen ein erhöhtes Risiko von Armutslagen besteht. Bei diesem Vorgehen muss bedacht werden, dass die Sozialhilfestatistik nur offiziell erfasste Menschen berücksichtigt und die Zahl der verdeckten Armen nicht beziffern kann. So kamen beispielsweise 1995 auf 100 Sozialhilfeempfänger 110 verdeckte Arme. In absoluten Zahlen wären dies über 2,6 Millionen Menschen, die ein Leben unterhalb der politischen Armutsgrenze führten (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, 23). Verdeckte Arme werden in keiner Statistik erfasst und können daher nicht in den folgenden Ausführungen berücksichtigt werden.

4.1.5 Armutrisiko ausgewählter Gruppen

Zu den Gruppen, die verstärkt von Armut gefährdet sind zählen Kinder und Familien mit mehreren Kindern, Alleinerziehende, Frauen und Ausländer. Eindeutig wird dies an der prozentualen Verteilung der Personen, die Einkommen unter der Armutsschwelle beziehen:

„Lagen die Einkommen von 10% der Gesamtbevölkerung in Westdeutschland unter der Armutsschwelle, so waren es in der Gruppe der Arbeitslosen 27%, in der Gruppe der Ausländer 20%, bei Alleinerziehenden 33% und bei Haushalten mit fünf und mehr Personen 23%“ (BÜLTE/PESCH 1998, 5).

Zunächst werden daher drei der überproportional betroffenen Bevölkerungsgruppen (ausländische Mitbürger, Kinder und Frauen) herausgegriffen und auf ihr Armutrisiko hin beschrieben. Die Bedeutung der Lebenslage Armut wird dann im nachfolgenden Kapitel für die Gruppe der Kinder, als Klientel der zu beschreibenden Förderung, weiter ausdifferenziert.

- **Ausländische Mitbürger**

Ausländische Mitbürger sind besonders häufig und stark von Verarmungs- und Sozialhilferisiken betroffen. Zum Jahresende 1998 bezogen rund 665.000 Menschen ohne deutschen Pass laufende Hilfen zum Lebensunterhalt. Die unter 18jährigen bildeten die größte Gruppe, so dass Kinder und Jugendliche ausländischer Nationalitäten einem erhöhten Armutrisiko unterliegen, wenngleich den größten Teil der Armutspopulation deutsche Kinder und Jugendliche bilden (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, IV). Die überproportionale Betroffenheit von Armutslagen nichtdeutscher Kinder und Jugendlichen spiegelt sich auch in der Sozialhilfestatistik: In etwa jedes siebte ausländische Kind über sieben Jahren bezieht Sozialhilfe, jedoch nur jedes zwanzigste deutsche Kind dieser Altersklasse. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die verdeckte Armut unter ausländischen Mitbürgern etwa doppelt so hoch liegt wie in der deutschen Bevölkerung. Ausschlaggebend für Armutslagen ausländischer Mitbürger ist eine ökonomische Benachteiligung, die sich auch in den Arbeitslosenzahlen ablesen lässt: Circa 50% der ungelerten Arbeitslosen sind ausländischer Nationalität, und das Risiko arbeitslos zu werden ist für Ausländer insgesamt höher. Zusätzlich verdienen Ausländer und im besonderen ausländische Frauen häufig weniger als deutsche Arbeitnehmer (vgl. ECKHARDT 1997, 76). Darüber hinaus sind ausländische Familien in der Regel größer und fast ein Viertel der ausländischen Jugendlichen verlässt die Schule ohne einen Abschluss (vgl. JACOBS 1996, 13, NEUMANN/HERTZ 1998, 84). Anhand dieser Gesichtspunkte kann für ausländische Mitbürger folgendes Bedingungsgefüge von Armutslagen abgeleitet werden:

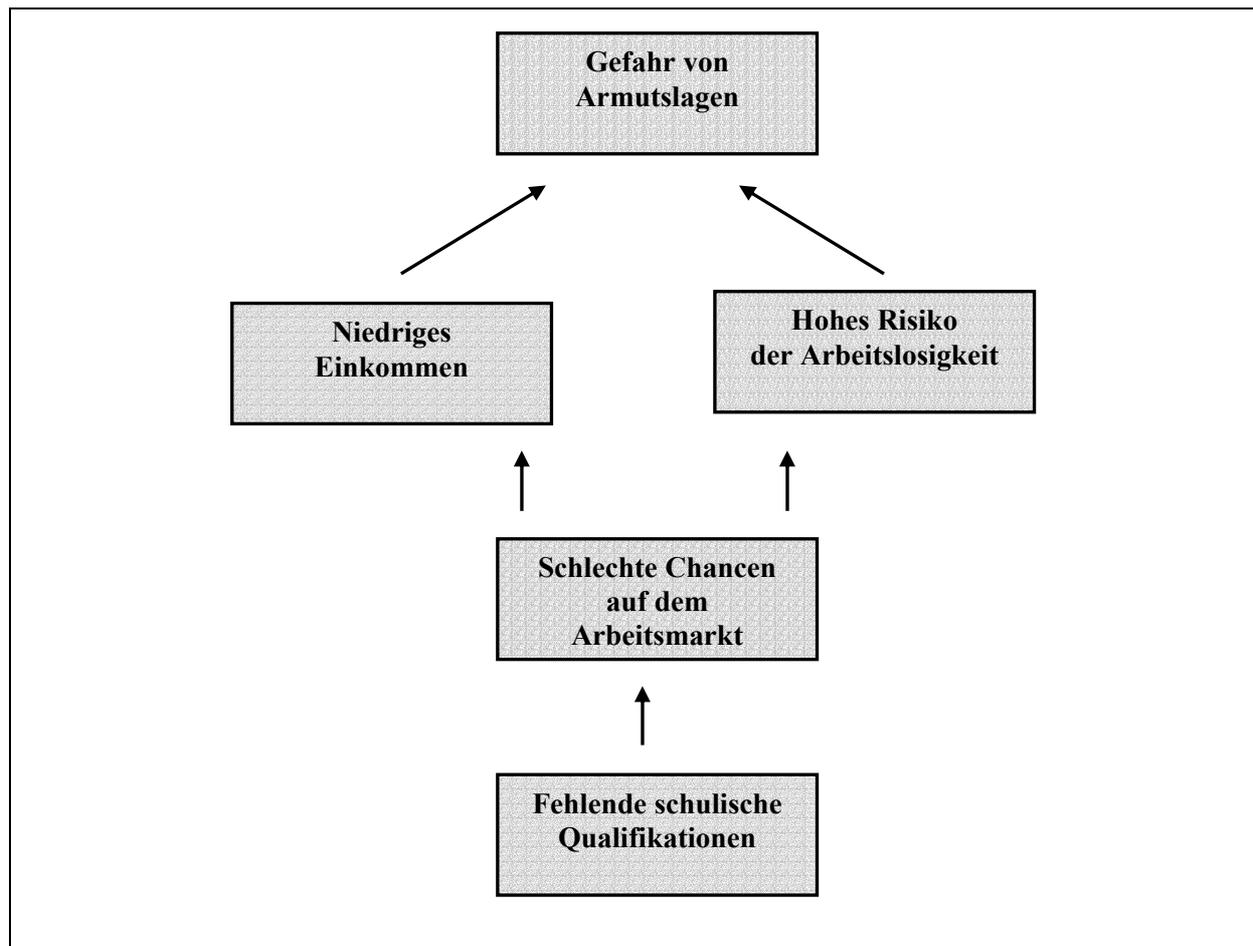


Abb. 17: Armutgefährdung ausländischer Mitbürger

Neben den Ausländern mit gesichertem Aufenthaltsstatus bilden Flüchtlinge und Asylbewerber innerhalb der ausländischen Minorität eine besonders stark von Armutslagen betroffene Gruppe. Zusätzlich zu den Belastungen der Armut, leben sie in einem rechtlichen Aufenthaltsstatus, der von großer Unsicherheit geprägt ist. Sie können für sich und ihre Kinder keine konkreten Zukunftspläne entwickeln und unterliegen darüber hinaus restriktiven sozialpolitischen Regelungen. Hierzu zählen die Unterbringung in Sammelunterkünften, die Möglichkeit, Sozialhilfe als Sachleistung zu erhalten, Beschränkungen der Reisemöglichkeiten und eine medizinische Unterversorgung (vgl. BRINKMANN 1994, 25). Seit 1993 erhalten Berechtigte nach dem Asylbewerberleistungsgesetz keine Leistungen der Sozialhilfe, sondern nur die bedeutend niedrigeren Grundleistungen.

- **Kinder und (alleinerziehende) Frauen**

Die Gruppe der Kinder und alleinerziehenden Frauen wird in diesem Abschnitt gemeinsam betrachtet, da die Armut der Kinder als unmittelbare Folge der Armut ihrer Bezugspersonen

entsteht, und alleinerziehende Mütter in besonders hohem Maße von Armutslagen betroffen sind. Zum Jahresende 1998 bezogen gut eine Million Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren laufende Hilfe zum Lebensunterhalt.⁷ Damit bilden sie mit 37,3% die größte Gruppe der Sozialhilfebezieher. Während am Jahresende 3,5% der Bevölkerung Sozialhilfe bezog, waren es 6,8% der Kinder. In Westdeutschland lebt jedes achte bis neunte und in Ostdeutschland sogar jedes fünfte Kind in einem einkommensarmen Haushalt.

Auch im europäischen Vergleich bilden Kinder die Bevölkerungsgruppe, die am stärksten von Armut betroffen ist. Während die Gesamtbevölkerung Europas 1995 zu 17% von Armut betroffen war, lag die Quote bei der Gruppe der Kinder bei 21%. Dabei erstrecken sich die Quoten für Kinder der einzelnen EU Staaten von 4% in Dänemark bis hin zu 26% in Großbritannien. Deutschland nimmt mit einer Quote von 20% eine mittlere Stellung innerhalb der EU ein (vgl. OFFICE FOR OFFICIAL PUBLICATIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2000, 75).

Insgesamt ist festzustellen, dass das Sozialhilferisiko der Kinder über dem Gesamtdurchschnitt liegt, im Zeitverlauf zugenommen hat und um so höher ist, je jünger das Kind ist. In der Literatur wird daher von einer „Infantilisierung“ der Armut gesprochen (vgl. HAUSER/HÜBINGER 1994, 37).

Besonders armutsgefährdet sind Kinder aus Ein-Eltern-Familien (50,5% aller betroffenen Kinder) oder aus Familien mit mehr als fünf Personen. Kinder sind somit sowohl von Armut betroffen als auch ein Armutsrisiko. Dies zeigt sich deutlich an der hohen Sozialhilfebezieherquote von Alleinerziehenden. Am Jahresende 1998 wiesen Haushalte von weiblichen Alleinerziehenden (circa 95% aller Alleinerziehenden) und von alleinstehenden Frauen die höchste Empfängerquote auf, so dass auch für diesen Personenkreis von einem erhöhten Risiko der Sozialhilfeabhängigkeit gesprochen werden muss. Die beschriebenen Auswirkungen der Individualisierung zeigen sich an dieser Stelle besonders deutlich: Die Pluralisierung der Lebensstile führt zu einer Auflösung traditioneller Lebensformen und damit zu einer Erosion des Familiensystems. Frauen sind dadurch auf eine eigene Erwerbstätigkeit angewiesen, können aber als Alleinerziehende Kind und Beruf nur sehr schwer miteinander vereinbaren (vgl. NAPP-PETERS 1995, 108).

⁷ Die folgenden Daten beziehen sich auf: STATISTISCHES BUNDESAMT 2000, 2000a.

Mit 56,9% überwogen 1998 die weiblichen Bezieher der Hilfen zum Lebensunterhalt. Der vergleichsweise hohe Anteil wird auch durch die Sozialhilfequote deutlich. Sie gibt Aufschluss über die Anzahl der Hilfebezieherinnen je 1000 Einwohner gleichen Alters und Geschlechts. Während die Frauenquote bei 38 von 1000 Frauen lag, befand sich die der Männer bei 32 je 1000 Einwohner. DAS STATISTISCHE BUNDESAMT stellt fest, dass das Sozialhilferisiko der Frauen in den vergangenen Jahren erheblich gestiegen ist. So hat sich im früheren Bundesgebiet die Sozialhilfequote der Frauen seit 1980 mehr als verdoppelt (von 17% auf 41%). Die gegenwärtige Sozialhilfequote der Frauen ist um so höher, je jünger die Frauen sind (vgl. ebd. 2000, 2f). Die hohe Betroffenheit von Alleinerziehenden und kinderreichen Familien darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass arme Kinder und Jugendliche überwiegend bei beiden Elternteilen aufwachsen und auch Kinder aus Kleinfamilien von Armut betroffen sein können. Festzuhalten ist, dass eine erhöhte Armutsgefährdung von Kindern aus unvollständigen und kinderreichen Familien existiert, aber nicht nur sie allein von Armutslagen betroffen sind (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, III).

Die nachstehende Grafik fasst abschließend die vorgestellten Daten in einem Überblick zusammen:

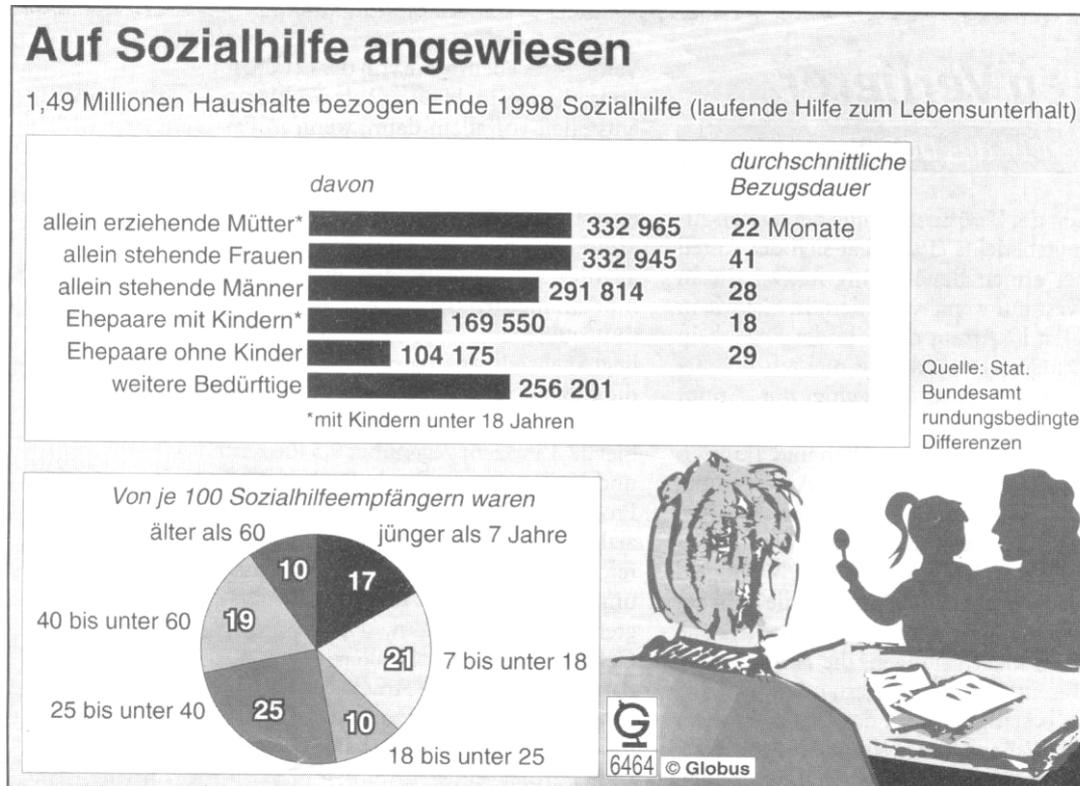


Abb. 18: Ausgewählte Gruppen von Sozialhilfebezieherern im Jahr 1998

Dieses Kapitel hat aufgewiesen, dass nicht mehr alte und randständige Menschen die Hauptbezieher von Sozialhilfeleistungen darstellen, sondern Kinder und Jugendliche sowie Menschen im erwerbsfähigen Alter den Hauptteil der Leistungsempfänger ausmachen. In dieser Arbeit wird der Bezug von Sozialhilfe unter Hinzuziehung des Lebenslagenansatzes als Armutsindikator angesehen. Mit dieser Definition von Armut kann davon ausgegangen werden, dass der Umfang von kindlicher Armut enorm angewachsen ist. Da die vorliegende Studie sich mit der Entwicklungsförderung von sozial benachteiligten Kindern befasst, werden die Bedeutung und die Auswirkungen von Armutslagen für Kinder im anschließenden Kapitel ausführlich vorgestellt.

4.2 Die Bedeutung von Armutslagen für die kindliche Entwicklung

„Trotz einer hohen und tendenziell steigenden Zahl armer Kinder und Jugendlicher ist es erstaunlich, dass sich in den seit Anfang der neunziger Jahren intensivierenden Diskurs über Armut nur wenige mit der Lebenssituation armer Kinder und Jugendlicher befasst haben“ (AWO-BUNDESVERBAND 2000, 9).

Das vorhergehende Kapitel stellte unter anderem die überproportionale Armutsbetroffenheit von Kindern heraus. Diese findet eine Entsprechung in einer Vielzahl jüngerer Studien, welche sich verstärkt mit der Situation armer Kinder beschäftigen¹ und eine materielle und emotionale Unterversorgung einer anwachsenden Anzahl von Kindern ausmachen. Ein linearer und zu verallgemeinernder Zusammenhang zwischen Armut und Entwicklungsgefährdung kann dabei nicht hergestellt werden. Arme Kinder wachsen jedoch unter deprivierenden Bedingungen auf und beginnen ihr Schulleben mit eigenen Lernvoraussetzungen und Ansprüchen. Die Armut der Kinder ist dabei eine unmittelbare Folge der Armut ihrer Eltern/ihrer Elternteils, was unter anderem aus den Zahlen zum Sozialhilfebezug Alleinerziehender abgelesen werden kann. Die Bedeutung und Folgen von Armut für Kinder können meines Erachtens unter anderem aus der ökologisch-systemischen Entwicklungsperspektive heraus erklärt werden: Entwicklungsbedingungen bestehen in dieser Perspektive aus dem Zusammenspiel von intra- und extrafamilialen Gegebenheiten sowohl auf der personenbezogenen Ebene des Systems Familie (Mikroebene), im sozialen Umfeld von Nachbarschaft, Schule, Betrieb (Mezzoebene) als auch auf der gesellschaftlichen Makroebene, die durch Armut, Arbeitslosigkeit und Wohnungsnot gekennzeichnet ist. Diese Aspekte werden nachstehend aufgegriffen, um die Lebenslage Armut aus kindlicher Sicht zu beschreiben.

Die bisherige Armutforschung hat „Kinderarmut“ beziehungsweise die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, die in armen Familien aufwachsen, nur am Rande gestreift. Kinder und Jugendliche wurden als „Armutsrisiko“, als Mitbetroffene oder gar nicht berücksichtigt. Dass der Armut bei Kindern und Jugendlichen ein eigenes Gewicht zukommt, das wesentlich geprägt ist von den Verteilungsstrukturen innerhalb der Familien, den individuellen Potenzialen der Eltern sowie den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, wurde nicht befriedigend thematisiert. Eine kindbezogene Perspektive der Armutforschung wurde daher lange gefordert, konnte sich jedoch erst in den neunziger Jahren etablieren. In das Blickfeld rückt seither verstärkt die kindliche Wahrnehmung der Lebenslage Armut. Als Reaktion auf die Infantilisierung der Armut wurden in den letzten Jahren verschiedene Studien

durchgeführt, die die benachteiligte ökonomische Situation der Familie und deren negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung beschreiben². Trotzdem ist festzustellen, dass eine qualitative Erhebung der Auswirkungen von kindlichen Armutslagen nicht möglich ist, da „Armut als ein komplexes soziales Phänomen multidimensionaler Benachteiligung nicht systematisch verknüpft [wird] mit Sozialisation oder den Phasen kindlicher und jugendlicher Entwicklung“ (OTTO/BOLAY 1997, 25). Daher fehlt eine geschlossene, speziell auf Kinder zugeschnittene, qualitative und quantitative Erhebung, so dass es zum jetzigen Zeitpunkt nur möglich ist, quantitative Daten aus den amtlichen Sozialhilfestatistiken abzuleiten. Das Problem fehlender quantitativer und qualitativer Daten spiegelt sehr deutlich den Stand der Armutsforschung bezüglich der Auswirkungen von Armut auf Kinder und Jugendliche wider: Zu diesem Themenkomplex existieren zahlreiche kleinere und einige größere Studien, ohne die Verwendung gemeinsamer Indikatoren zur Erfassung und Beschreibung der kindlichen Lebenslagen³. Die vorliegende Arbeit kann das Problem einer fehlenden gemeinsamen Forschungslogik nicht lösen, bietet aber in diesem Kapitel einen Überblick über die Ergebnisse unterschiedlicher Studien, um mögliche Auswirkungen der Lebenslage Armut auf die kindliche Entwicklung zu veranschaulichen. Dabei steht nicht nur die materielle Lage im Mittelpunkt, vielmehr werden die für die kindliche Lebenssituation relevanten Faktoren herausgearbeitet. Dargestellt werden hierfür zunächst Ressourcen und Vulnerabilitäten, die helfen Armutslagen zu bewältigen, beziehungsweise diese manifestieren. In einem weiteren Schritt werden dann die Dimensionen der Lebenslage Armut bei Kindern dargestellt.

¹ z.B. die Studien von WALPER 1995; BRINKHOFF/MANSEL 1998; BUTTERWEGGE 2000; DUNCAN/ BROOKS-GUNN/ABER (1997); DUNCAN/BROOKS-GUNN(1997); GRUNDMANN 1998; JOOS 1997.

² z.B. GARRET/NG ´ANDU/FERRON 1994; NEUBERGER 1997.

³ Darüber hinaus fehlen großangelegte Studien, wie etwa in den USA oder Großbritannien (vgl. hierzu WALPER 1995, 182).

4.2.1 Ressourcen und Vulnerabilitäten

Die Bewältigung oder die Verfestigung von Armutslagen wird durch zahlreiche Faktoren moderiert. Zu einer Verfestigung der Armut können unter anderem führen:

- soziale Probleme innerhalb der Familie,
- geringe schulische und berufliche Qualifikation der Eltern,
- Arbeitslosigkeit der Eltern,
- fehlende Förderungen,
- unzureichender Wohnraum,
- benachteiligtes Wohnumfeld,
- Benachteiligung im schulischen Bereich durch Mittelschichtorientierung des Bildungswesens und
- Bildungsentscheidungen, die geprägt sind vom frühen „Dazuverdienen“ der Kinder (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000; BIELIGK 1996; BRAUN/KERSTING 2001; BRINKMANN 1994; WALPER 1995).

Die zentrale Bedeutung der Themenkomplexe Familie, Bildung und Wohnen wird anhand dieser Faktoren erneut hervorgehoben. Dies lässt sich auch für die Faktoren herausarbeiten, die der gelungenen Armutsbewältigung dienen können:

- stabile Familienkonstellation,
- emotionale Zuwendung in den ersten Lebensjahren,
- schulische Anerkennung und Bestätigung,
- Partizipation in für Kindern üblichen Aktivitäten (Vereine etc.) und
- Abkehr von einer Mittelschichtorientierung im Bildungssystem (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000; BRAUN/KERSTING 2001; WALPER 1995).

Die Familie als primäres Entwicklungsumfeld des Kindes wird in einem weiteren Schritt näher betrachtet, da die Auswirkungen sozialer Unterversorgungen stark von den oben genannten verfügbaren Ressourcen und Vulnerabilitäten des Familiensystems, dem das Kind angehört, beeinflusst werden. Diese können in kontextuellen, familialen und individuellen Ressourcen bestehen, die im folgenden ausführlicher beschrieben werden (vgl. WALPER 1995):

- **Kontextuelle Ressourcen**

Auf die Lebenslage Armut können sich die Integration in informelle Netzwerke und die Zufriedenheit mit diesen auswirken. Eine als hoch wahrgenommene Unterstützung durch andere wirkt sich zum Beispiel positiv auf das elterliche Erziehungsverhalten aus (vgl. HASHIMA/AMATO 1994). Hier scheinen besonders faktische Hilfestellungen von Bedeutung zu sein, die Eltern in ihren Alltagspflichten entlasten. Eine weitere für Kinder bedeutsame kontextuelle Ressource ist die außerfamiliale Betreuungssituation. Kinder aus sozial schwachen Familien profitieren beispielsweise in hohem Maße von formellen Betreuungseinrichtungen (vgl. POSNER/VANDELL 1994), was nicht zuletzt zu einer Erhöhung der schulischen Ganztagsangebote führt. Als Ressource gilt weiterhin das Ausmaß an wahrgenommener professioneller Hilfe.

- **Familiäre Ressourcen**

Die Qualität der elterlichen Beziehung vor Beginn der sozialen Problemlage ist eine wichtige Determinante für die Bewältigung sozialer Deprivation. Weitere sind die Bildungsressourcen der Eltern, die Bewältigungsstrategien bei innerfamiliären Spannungen und die Beziehung der Eltern zu den Kindern.

- **Individuelle Ressourcen**

Hier gelten Werthaltungen aber auch Persönlichkeitsmerkmale der Betroffenen als ausschlaggebend. Diese beziehen sich sowohl auf die Einstellung gegenüber materiellen Werten als auch auf Rollenmuster. Bei Familien, die gemäß traditionellen Rollenmustern strukturiert sind, ist zum Beispiel bei einer Arbeitslosigkeit des Vaters, die eine Berufstätigkeit der Mutter bedingt, mit hohen innerfamiliären Spannungen zu rechnen. Individuelle kindliche Ressourcen in krisenhaften Situationen sind zum Beispiel das Temperament und die Attraktivität (vor allem im Bezug auf Mädchen).

Die Ausprägung dieser Ressourcen schwächt oder verstärkt die Auswirkungen der Lebenslage Armut auf die kindliche Entwicklung. Neben diesen Ressourcen, die je nach Ausprägung auch als Vulnerabilitäten des Familiensystems fungieren, kann die Analyse der Lebenslage von Kindern an den für eine gesunde Entwicklung notwendigen Dimensionen festgemacht werden.

4.2.2 Dimensionen der kindlichen Lebenslage Armut

Als bedeutsamen Faktoren der Lebenslage Armut bei Kindern, können die Indikatoren Bildungschancen, die Betreuungssituation innerhalb und außerhalb der Familie, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, Kontakte zu Gleichaltrigen und gesundheitliche Aspekte herangezogen werden (vgl. WALPER 1995, 185). Diese Indikatoren werden im Folgenden aufgegriffen und als Exempel für die materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Dimension der kindlichen Armutslage weiter differenziert.

- **Bildungschancen**

Bildungschancen werden wie auch sprachliche und kulturelle Kompetenzen, als Teil der kulturellen Dimension der Lebenssituation angesehen. Die multiple Benachteiligung von Kindern aus sozial deprivierten Familien führt unter Umständen zu Schwierigkeiten in der kognitiven und schulischen Leistungsentwicklung und im gesamten Bildungsverlauf (vgl. BOGUMIL 1995; GRUNDMANN 1998, 179, TRUDEWIND/WINDEL 1991ÖL). So erreichen beispielsweise 20% der sozialhilfebeziehenden Heranwachsenden keinen Schulabschluss, während in der altersgleichen Gesamtbevölkerung nur 3% die Schule ohne Abschluss beenden (vgl. BÜTTNER 2000, 12). Ein weiteres Beispiel zur Illustration des Zusammenhangs von Bildung und sozialem Status: In einem Stadtteil der Ruhrgebietsgroßstadt Essen, in dem 48% der unter 18-Jährigen in einem sozialhilfebeziehenden Haushalt leben, besuchen nur 8% eines Jahrganges ein Gymnasium. In einem Stadtteil mit 5% unter 18-Jährigen in Sozialhilfebezug besuchen hingegen rund 65% eines Jahrganges das Gymnasium (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (2000, 27). Die in der Einleitung skizzierte PISA-Studie beschreibt ebenfalls deutlich einen engen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozialem Hintergrund. Hier wiesen vor allem Jugendliche aus sozial schwachen Familien unter anderem massive Schwierigkeiten im Verstehen und Einordnen von Texten auf.

Ursachen für erschwerte Schulkarrieren können darin bestehen, dass bildungsbezogene Aktivitäten der Kinder häufig nicht überwacht oder unterstützt werden, ökonomische Probleme bestehen und/oder die innerfamiliäre Kommunikation konflikthaft und/oder gestört ist. Kumulieren diese Ursachen, kann die schulische Entwicklung des Kindes merklich beeinträchtigt werden, da wichtige Erfahrungen und Lernbereiche, die für die Orientierung in schulischen aber auch in gleichaltrigen Kontakten notwendig sind, vorenthalten werden. NAPP-PETERS (1995, 116) begründet dies damit, dass sich

„Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit als Haltung der Eltern direkt auf die Kinder übertragen. [...] Diese resignative Haltung der Eltern äußert sich auch indirekt in den geringen Erwartungen der Eltern an Leistungsvermögen und Leistungsmotivation ihrer Kinder“.

Die Ergebnisse der Ungleichheitsforschung, denen zufolge das Einkommen, der Status und die Bildung der Eltern, die Schulerfolge des Kindes bestimmen, haben immer noch Bestand⁴, denn viele Eltern mit einer niedrigen Schulbildung erwarten bei finanziellen Notlagen ein möglichst frühes Eintreten des Kindes in den Beruf, um zusätzliche finanzielle Ressourcen zu erschließen. Dadurch verkürzt sich der Ausbildungsweg und es werden niedrig qualifizierende Schulabschlüsse erworben. Dies führt langfristig zu einer benachteiligten Lebenssituation dieser Kinder im Erwachsenenalter, da sich Bildung und Armut gegenseitig stark bedingen: Ein niedriger oder fehlender Bildungsabschluss erhöht die Gefahr von Armutslagen. Je ärmer die Kinder, desto geringer ist ihre Bildungsbeteiligung und in Folge dieser geringen Bildungsbeteiligung sinken die Chancen auf einen Arbeits- beziehungsweise Ausbildungsplatz (vgl. KERSTING/KUNZE 2001, 17; LAUTERBACH/LANGE 1998; SCHLEMMER 1998). Lebenschancen werden somit durch den Grad von Bildung und Qualifizierung entscheidend mitbestimmt (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2000, 7).

- **Die Betreuungssituation innerhalb und außerhalb der Familie**

Kinder wachsen in der Regel in einer Familie⁵ auf, so dass sich die Lebenslage der Bezugspersonen direkt auf die des Kindes auswirkt. Dies zeichnete sich bereits im vorhergehenden Kapitel, das sich mit den familiären Ressourcen auseinandersetzte, ab. Eine Betrachtung des gesamten Familienkontextes ist daher meines Erachtens unbedingt notwendig, da veränderte Familienbeziehungen und besonders das elterliche Erziehungsverhalten sich als weitestgehend ausschlaggebend für die aus der Armut resultierenden Entwicklungsrisiken der Kinder erweisen (vgl. WALPER 1995, 201f). An dieser Stelle wird daher ausführlich auf den durch Armutslagen geprägten familialen Kontext eingegangen. Durch das relativ geringe Bildungsniveau, die belastenden oder fehlenden Arbeitsbedingungen und die soziokulturellen Einschränkungen verarmerter Familien, werden den Kindern möglicherweise Erfahrungen und Lernchancen vorenthalten, die sowohl im Bildungssystem als auch in der Peer-group von Bedeutung sind. Zusätzlich wird das Familiensystem durch unsichere Erwerbs- und Lebensbedingungen instabil, in dessen Folge Kinder ein belastetes Familienklima erfahren, in dem ih-

⁴ Dies belegen auch die Studien von LAUTERBACH/LANGE 1998 und SCHLEMMER 1998.

⁵ Hierunter wird nicht nur die traditionelle Familie gefasst, sondern auch moderne Formen, wie Ein-Eltern-Familien, Patchworkfamilien etc..

nen die vom Schulsystem eingeforderte elterliche Unterstützung nicht gegeben werden kann (vgl. GRUNDMANN 1998, 164 ff). Auf die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander wirken sich dabei folgende Merkmale aus:

- Allgemeine und spezifisch berufliche Qualifikationen,
- wirtschaftliche Lebensverhältnisse,
- Grad der sozialen Integration und Anerkennung im sozialen Umfeld und
- Kontakte und Einflussmöglichkeiten im Bereich gesellschaftlicher Institutionen (Vereine, Betriebe etc.)

(vgl. BRINKMANN 1994, 22).

Das Prozessmodell elterlichen Erziehungsverhalten von BELSKY gibt in seiner modifizierten Form (SCHNEEWIND 1995, 158) einen guten Überblick über die Einflüsse, die auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf die kindliche Entwicklung wirken:

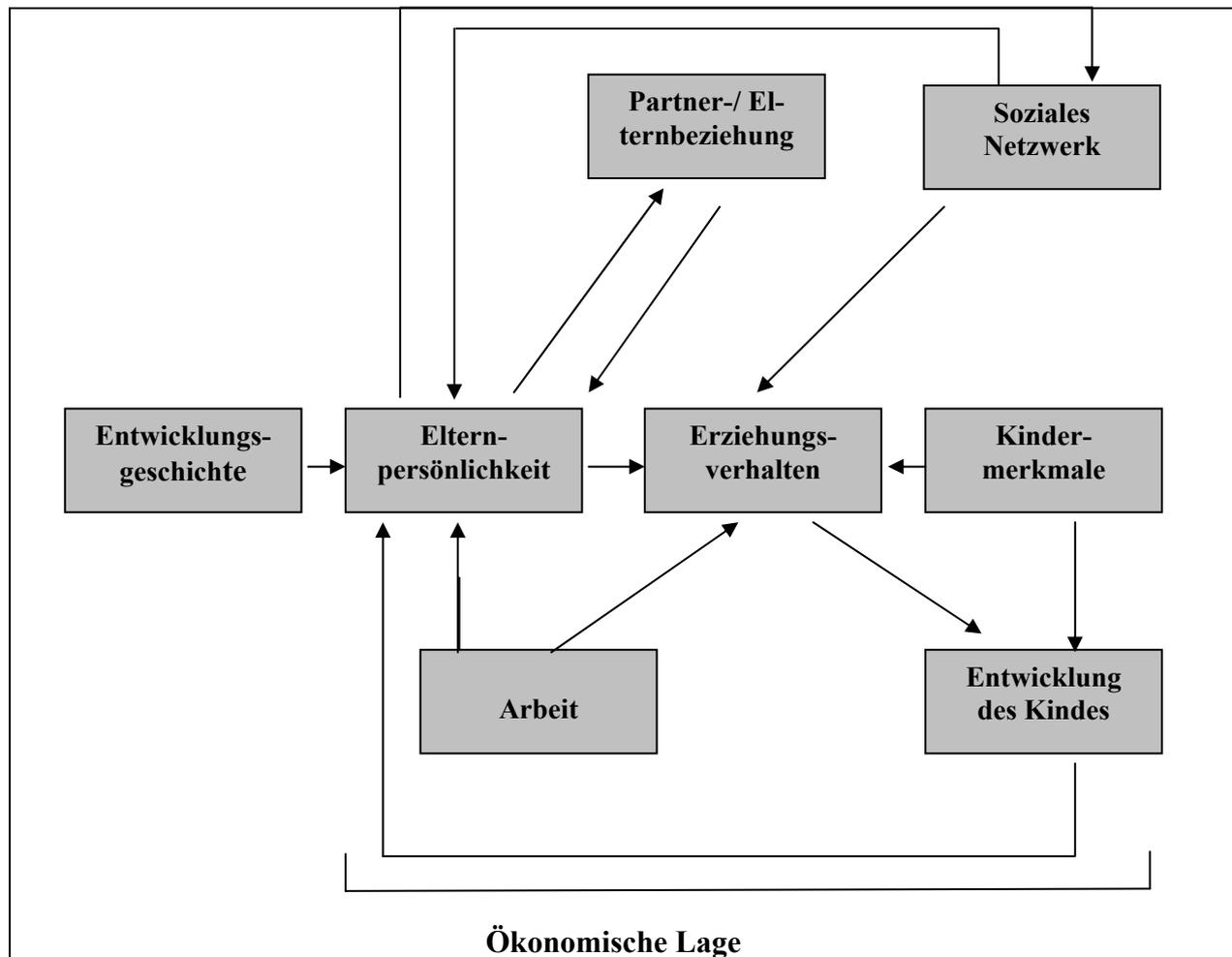


Abb. 19: Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens (vgl. SCHNEEWIND 1995, 158, in Anlehnung an BELSKY 1984, 85)

Anhand dieses Modells wird deutlich, auf welchen Wegen materielle und soziale Faktoren auf kindliche Entwicklung einwirken können, wobei diese einzelnen Einflussgrößen nicht als unabhängige Determinanten zu verstehen sind. „Vielmehr wirken sie – häufig in einer komplexen Weise – zusammen und führen somit zu einer kumulativen Beeinträchtigung der elterlichen Erziehungscompetenz“ (SCHNEEWIND 1995, 159). Da Kinder sowohl in materieller als auch in emotional-sozialer Hinsicht in hohem Maße von ihren Bezugspersonen abhängig sind wird ihre Lebenssituation massiv durch die Lebenslage ihrer Familie bestimmt. Da sich die Lebenslage Armut negativ auf einige Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens (Arbeit, soziales Netzwerk, Partner-/Elternbeziehung) auswirken kann, muss von einer insgesamt problembelasteten Beziehung der Familienmitglieder ausgegangen werden. Diese wirkt sich negativ auf das Beziehungsgeflecht und die Interaktion innerhalb der Familie aus. In der Folge sind Eltern durch ihre eigenen Probleme überfordert und nicht mehr aufnahmefähig für die Schwierigkeiten ihrer Kinder.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass körperlich misshandelte Kinder signifikant häufiger aus Familien stammen, die größeren Lebensbelastungen ausgesetzt sind (vgl. TRABERT 2002, 78). Erklären lässt sich dies unter anderem damit, dass die betroffenen Familien auf Grund unterschiedlicher Stressoren (materielle Unsicherheit, Wohnungsnot, soziale Faktoren etc.) leichter zu verletzen sind und die Ressourcen der einzelnen Familienmitglieder im Umgang mit Problemen durch soziale Instabilität geschwächt sind (vgl. SCHWARZ 1994, 103f).

- **Spiel- und Freizeitmöglichkeiten**

Das geringe finanzielle Budget armer Familien führt zu Einschränkungen im Freizeitbereich. Ausflüge, Klassenfahrten, Kino- oder Schwimmbadbesuche, generell Aktivitäten, die kostenpflichtig sind, scheiden in der Regel für arme Kinder aus. SCHMIDT (1995, 48) spricht daher in diesem Zusammenhang von „Luxus-Aktivitäten“. Die kulturelle Dimension wird eingeschränkt, da auf kostenlose Freizeitmöglichkeiten zurückgegriffen werden muss. Diese sind aber vor allem für Jugendliche sehr beschränkt. Darüber hinaus bieten die Wohnung und das Umfeld häufig nicht genügend Raum, um hier zu spielen, sich zu treffen etc.

Auch das Sportengagement – als ein Aspekt der Freizeitgestaltung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien – differiert stark von dem der Kinder aus sozial bessergestellten Familien. BRINKHOFF und MANSEL (1998), stellen in ihrer Studie fest, dass die Wahrscheinlichkeit sich sportlich zu engagieren stark mit dem sozialen Status steigt. Sozio-demografische Merkmale wie Schichtzugehörigkeit, Schulkarriere und Wohnregion, determinieren in hohem Maße sportliche Aktivitäten. Unterschiede existieren sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht (Wahl der Sportart) zu Ungunsten sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen. So spiegelt sich offensichtlich die gesamtgesellschaftliche soziale Deprivation in der Mitgliederzusammensetzung der Sportvereine wider. Als Ursache hierfür werden neben den finanziellen Ressourcen auch das schichtenspezifische Wert- und Deutungssystem des Körpers genannt.

- **Kontakte zu Gleichaltrigen**

Der durch materielle Deprivation eng bemessene Lebensspielraum der Familien kann zur Einschränkung sozialer Kontakte und Entmutigungen auf Seiten der Kinder führen. Arme Kinder fühlen sich bereits im Grundschulalter als nicht dazugehörig und erleben Ausgrenzung (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, VIII). So empfinden Schulkinder mit zunehmendem Alter die

Einschränkungen beim Kauf von Markenartikeln als belastend. Kleidung wird gleichgesetzt mit Prestige und Anerkennung in den Peer-group. Der Druck, sich an vorherrschende Konsummuster anzupassen steigt. Status-Symbole wie „Gameboy“ oder „Levis-Jeans“ bleiben entweder unerreichbar oder führen zu Einsparungen in anderen Bereichen (beispielsweise bei Lebensmitteln). Zusätzlich werden Geburtstagsfeiern und Kinobesuche unerschwinglich, so dass die materielle Deprivation zum Verlust des sozialen Ansehens und der sozialen Kontakte führt und so letztendlich eine Deprivation in der sozialen Dimension entsteht. Berücksichtigt werden muss auch, dass die Wohnsituation (Größe, Lage und Infrastruktur) der Kinder entscheidend die Sozialkontakte prägt. Diese Dimension wird im folgenden Abschnitt weiter vertieft.

- **Wohnen**

Die Grundversorgung mit Nahrung und Kleidung aber auch mit Wohnraum bildet die materielle Dimension der Lebenslage. Etwa 500.000 Kinder leben in Deutschland in Obdachlosigkeit oder in sehr schlechten Wohnverhältnissen (vgl. WALPER 1995, 187, ECKHARDT 1997, 52). Von insgesamt 590.000 wohnungslosen Personen waren 1996 etwa 190.000 Kinder und Jugendliche (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 1998, 52ff). Da Kinder für ihre Entwicklung ein konstantes räumliches und soziales Umfeld benötigen, stellt der Verlust und/oder die Gefahr eines Verlustes der Wohnung einen tiefen Einschnitt in der kindlichen Entwicklung dar. Aber selbst in gesicherten Wohnverhältnissen ist die Wohnsituation von Familien mit geringen Einkommen häufig nicht zufriedenstellend. So wurde bei einer Studie in den neuen Bundesländern festgestellt, dass 86% der Familien mit zwei oder mehr Kindern nur ein oder gar kein Kinderzimmer zur Verfügung steht. Gut ein Drittel dieser Familien muss mit durchschnittlich 66qm Wohnfläche auskommen (vgl. KÜRNER 1994, 19). Für Gesamtdeutschland zeigt sich, dass je höher die Kinderanzahl, desto geringer ist der verfügbare Wohnraum und desto mehr Personen müssen rechnerisch ein Zimmer nutzen, so dass ein separates Kinderzimmer häufig entfällt. Ein fehlendes Kinderzimmer kann sich allerdings negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken, denn im Laufe der Entwicklung erhält das Kinderzimmer diverse Funktionen:

- Kleinkinder benötigen Schutz vor Lärm und Nähe zur Bezugsperson.
- Vorschulkinder brauchen Platz zum Spielen.
- Schulkinder benötigen einen Arbeitsplatz für Hausaufgaben und Raum für das Spiel mit Gleichaltrigen.
- Jugendliche benötigen zur Identitätssicherung einen eigenen, selbst gestaltbaren Raum, der auch Distanz zu den Eltern bietet
(vgl. FLADE zit. in BIELIGK 1996, 60).

Ein fehlendes eigenes Zimmer kann zur Folge haben, dass Schularbeiten nicht in Ruhe erledigt werden können, dass ein Rückzug nicht möglich ist, und die oben angeführten Funktionen des Kinderzimmers nicht gewährleistet werden können. Erschwerend kommt hinzu, dass sozial schwache Familien auf günstigen Wohnraum angewiesen sind und dieser häufig nur in sozial benachteiligten Regionen zu finden ist. Wohnumfeld und Ausstattung des Wohnraums sind hier in der Regel nicht ausreichend und kindgemäß. Da ein Spielen auf der Strasse häufig nicht möglich ist, und für Kinder zugängliche Spielräume nicht existieren, kommt es zu einer Verlagerung des Spiels von Draußen in die zu kleine Wohnung mit allen daraus resultierenden Nachteilen: Die Kinder müssen alleine oder mit wenigen Partnern spielen und die Spielmöglichkeiten sind durch Raummangel und durch den Zwang zur Rücksichtnahme auf Mitbewohner eingeschränkt. In Folge dieser Einschränkungen wird vermehrt auf Fernsehen oder elektronisches Spielzeug zurückgegriffen (vgl. EGGERT 1995, 13).⁶

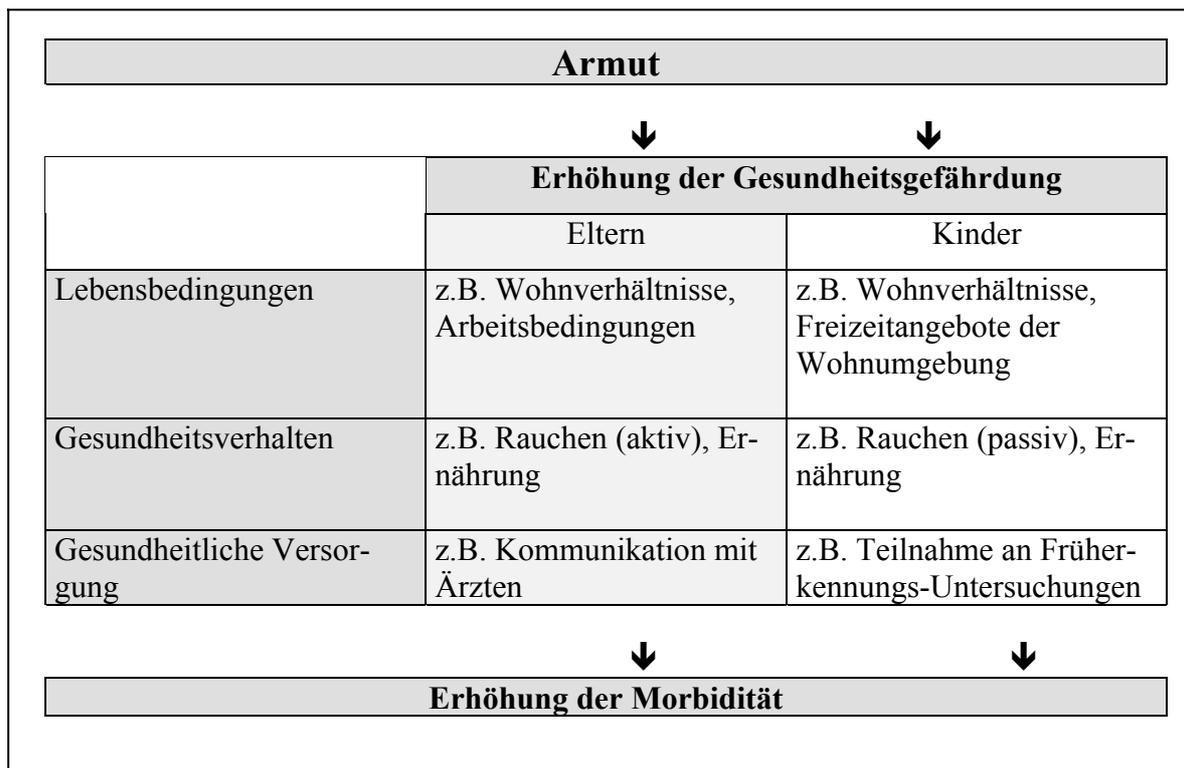
• **Gesundheit**

Da die gesundheitliche Dimension als ein Indikator für die kindliche Entwicklung gilt (vgl. WALPER 1995, 185), wird abschließend dem Zusammenhang von Armut und Gesundheitsgefährdung bei Kindern nachgegangen. So stellen BAKI und LUTZ (1994, 299f) bei Kindern aus verarmten Familien fest, dass diese häufiger unter Angstzuständen, Schlafstörungen, motorischer Unruhe, emotionaler Labilität und Konzentrationsschwäche leiden. Kinder aus armen Familien nehmen seltener an Vorsorgeuntersuchungen und Impfungen teil, nehmen seltener Frühförderungen wahr, beziehungsweise brechen diese ab, sind schlechter ernährt und bewegen sich weniger. Darüber hinaus erkranken sie häufiger an psychosomatischen Beschwerden und Karies (vgl. TRABERT 2002). Zusammengefasst kann geschlossen werden, dass

⁶ Die Bedeutung des Wohnumfeldes als Erfahrungs- und Bewegungsraum von Kindern wird nicht nur von Vertretern der Psychomotorik gesehen. So thematisieren diesen Aspekt des Wohnens u.a. auch DIECKERT 1990; ENGELBERT/HERLT 1993; KISSLER 1994; OTTO/BOLAY 1997.

„ungünstige sozioökonomische und soziokulturelle Lebensumstände der Eltern, verbunden mit gesundheitsgefährdendem Verhalten und defizitären sozialen Ressourcen, von maßgeblicher Bedeutung sind für eine erhöhte postnatale Mortalität (vor allem durch Unfälle und Verletzungen) sowie für das häufigere Auftreten schwerer chronischer Erkrankungen im Kindesalter“ (ebd.,79).

Das Bedingungsgeflecht der Lebenslage Armut und die daraus resultierenden Gesundheitsgefährdungen für Kinder lassen sich wie folgt darstellen:



Tab. 6: Modell zur Erklärung der Beziehung zwischen Armut und Gesundheitsgefährdung bei Kindern (vgl. MIELCK 1998, 246).

Dieses Modell verdeutlicht, dass eine Verbesserung des Gesundheitszustandes der Kinder aus armen Familien nur bei einem gleichzeitigen Abbau der elterlichen Gesundheitsgefährdung stattfinden kann. Die Lebensbedingungen der Eltern wirken sich wiederum auf das Gesundheitsverhalten und die Konsultation medizinischer Institutionen und somit auf die Gesundheit der Kinder aus. Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls auf ein erhöhtes Krankheitsrisiko hinweisen kann, ist das geschilderte geringe Engagement von Kindern aus sozial schwachen Familien in Sportvereinen. BRINKHOFF/MANSEL (1998, 192) sehen dies

„vor dem Hintergrund, daß bereits in frühen Lebensjahren die Grundlagen für Lebensgewohnheiten und damit auch für die spätere Gesundheit gelegt werden, [und] durch die seltene sportliche Betätigung von Kindern und Jugendlichen aus unterer Sozillage, wenn sie im Erwachsenenalter Belastungen ausgesetzt werden, die moderierenden und entlastenden Effek-

te sportlicher Aktivität nicht bzw. seltener zur Geltung kommen bzw. ihre Wirkung entfalten.“

Die schlimmste Form der Gesundheitsgefährdung ist die in der Literatur immer wieder mit sozial benachteiligten Familien verbundene Vernachlässigung der Kinder. So zeigen einige Studien, dass 90% aller vernachlässigten Kinder aus armen Familien stammen (vgl. DAUMÜLLER 1999; WOLFF 1994). Als Vernachlässigung gilt dabei die mangelnde Anregung und Pflege sowie die Missachtung der Gesundheit der Kinder (vgl. ESSER 1994, 73). Vernachlässigung entsteht offenbar am ehesten dort, wo chronische Armut destruktiv auf das Familiensystem wirkt. DIBBERN (1994, 130) konstatiert: „Mit der gleichen Dynamik, mit der Familien gesellschaftlich vernachlässigt werden, unterliegen die in ihnen lebenden Kinder der Vernachlässigung.“ An dieser Stelle findet zwar keine Vertiefung des Themas Vernachlässigung statt, es soll aber noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass nicht in jeder armen Familie Vernachlässigung stattfindet, aber Vernachlässigung häufig eine komplexe Geschichte aufweist, in der Armut eine kaum zu überschätzende Rolle spielt.

Zusammenfassend gibt die folgende Abbildung eine Übersicht über die Einflussfaktoren und Dimensionen der Lebenslage Armut von Kindern:

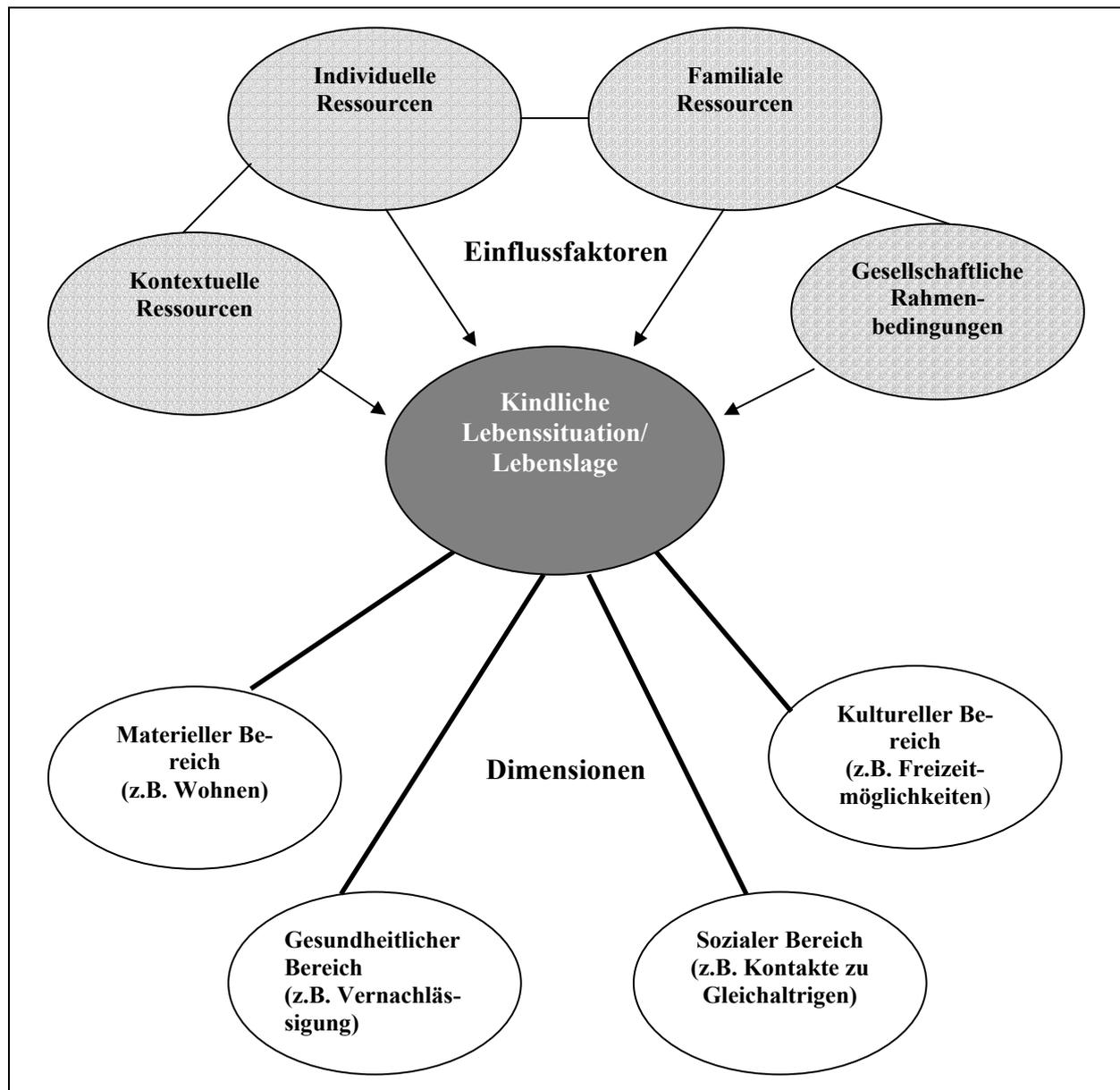


Abb. 20: Lebenslagen von armen Kindern – Einflussfaktoren und Dimensionen
(vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, 31, modifiziert und erweitert d. Verf.)

Festzuhalten ist, dass sozial schwache Familien verstärkt in benachteiligten Regionen leben, in denen Wohnraum günstiger ist als im restlichen Stadtgebiet. Hier werden sie mit zusätzlichen belastenden Lebensbedingungen konfrontiert, die sich sowohl aus dem Wohnumfeld (wie Umweltbelastungen) als auch aus den Gründen der Wohnortwahl (Armut) ergeben. Für Kinder bedeutet bereits das Aufwachsen in diesen Gebieten eine soziale Einschränkung, da die sozialisatorischen Prozesse von der Lebenssituation, folglich von situativen, individuellen, familiären und kontextuellen Rahmenbedingungen mitbestimmt werden (vgl. Kapitel 1.1.3. ökologisch-systemische Perspektive in der Entwicklung). **Als ausschlaggebend für die negativen Auswirkungen von Armut auf die kindliche Entwicklung wird die Chronifizierung**

von Unterversorgungslagen angesehen. Je länger die wirtschaftliche Deprivation besteht, desto stärker kumulieren Problemlagen. Je mehr Problemlagen zu bewältigen sind, desto größer sind die Auswirkungen auf die psycho-soziale Entwicklung der Betroffenen (vgl. MASTEN/NEEMAN/ADENAS 1994, 71; SMITH/BROOKS-GUNN/KLEBANOV 1997). Dabei bedeutet eine langanhaltende Armutslage ein größeres Risiko hinsichtlich der Intelligenzentwicklung und dem Entstehen von internalisierenden Verhaltensproblemen (beispielsweise Ängstlichkeit und Depressionen) als eine weniger lang andauernde Armutslage (vgl. DUNCAN/BROOKS-GUNN/KLEBANOV 1994, 297). Neben den weniger auffälligen internalisierenden Verhaltensproblemen manifestiert sich die besondere Lebenslage der betroffenen Kinder auch auf eine auffälligere Weise, in Vernachlässigung und Verwahrlosung, Ausreißen und Kinderarbeit (vgl. BRINKMANN 1994, 22). Da arme Kinder im Vergleich zu nicht-armen Kindern signifikant häufiger in Großstädten und sozial benachteiligten Regionen leben, wird im folgenden Kapitel auf das Bedingungsgefüge von Armut und Urbanisierung eingegangen.

4.3 Armut und Urbanisierung

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Armut anhand der zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Tendenzen und anhand ihrer Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung vorgenommen wurde, rückt nun das Bedingungsgefüge von Armut und Stadt/Stadtteil¹ in den Focus der Betrachtung. Besondere Beachtung erhalten hierbei die sogenannten sozialen Brennpunkte beziehungsweise benachteiligten Regionen. Im Anschluss hieran wird am Beispiel der Stadtteilarbeit aufgezeigt, dass staatliche Interventionen in diesen Stadtgebieten nicht nur auf die Veränderung der rechtlichen und sozialen Lage bestimmter Bevölkerungsgruppen zielen dürfen, sondern auch im sozialökologischen Bereich wirken müssen. Stadtteilarbeit wird als eine Methode der Sozialarbeit verstanden, die nicht nur einzelne Personen, sondern das soziale Gefüge von Netzwerken, Gruppen und Individuen berücksichtigt. Die Rolle schulischer Institutionen, die für Kinder und Jugendliche über viele Jahre bedeutsame Lern- und Lebensbereiche in ihrem Stadtteil darstellen, wird in diesem Rahmen näher beleuchtet. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen der Stadtteilarbeit skizziert. Da das Projekt in einer Großstadt des Ruhrgebietes durchgeführt wurde, leistet der Aspekt Urbanisierung meines Erachtens einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der besonderen Ausgangslage der Förderung. Als einen Ansatz einer Stadtteilsozialarbeit größeren Stils wird an einigen Stellen auf das Handlungsprogramm für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf des Landes Nordrhein-Westfalen verwiesen, das einen Bezugsrahmen für die Organisation und Finanzierung von Projekten in sozial benachteiligten Stadtteilen schafft.

Der Beziehung von Armut und Urbanisierung wird vor allem in Großstädten deutlich und durch das Hinzuziehen von Zahlen konkretisierbar. Im Ruhrgebiet, als dem für diese Arbeit relevanten städtischen Ballungsgebiet, bezog 1996 jedes zehnte Kind unter zehn Jahren Sozialhilfe. In den Großstädten Essen und Dortmund erhielt jedes siebte Kind unter 15 Jahren staatliche Hilfen zum Lebensunterhalt (vgl. BÜTTNER 1999, 12). Diese Zahlen belegen, dass die Städte des Ruhrgebiets im hohen Maße vom Suburbanisierungsprozess betroffen sind. In Nordrhein-Westfalen finden sich beispielsweise sozial benachteiligte Regionen überwiegend in den altindustriell geprägten Mischsiedlungen und in den Großsiedlungen, die in den sechziger und siebziger Jahren entstanden. Suburbanisierungsprozesse beschreiben die Entwicklung von Stadtgebieten, aus denen sozial besser gestellte Familien seit den siebziger Jahren

¹ Anstelle des Terminus Stadtteil findet sich in der Literatur auch der Begriff „soziales Milieu“ (vgl. HERLYN/LAKEMANN/LETTKO 1991).

wegzogen, um sich in den anliegenden ländlicheren Gebiete niederzulassen. Zurück blieben sozial schwächere Familien und Personen. Innerhalb einzelner Stadtteile, die durch einseitige Sozialstruktur, Versorgungsdefizite, Umweltbelastung, Gebäude- und Wohnungsmängel sowie fehlende Arbeitsplätze gekennzeichnet sind, ballen sich auf diese Weise soziale Problemlagen (vgl. BÜLTE/PESCH 1998, 6).

Die räumliche Ausgrenzung armer Bevölkerungsteile in „Problemgebiete“ kann mit Hilfe der Segregationsforschung näher beleuchtet werden. „Segregation bezeichnet allgemein die ungleiche Verteilung von Einheiten (beispielsweise soziale Gruppen...) im Raum“ (FRIEDRICHS 1999, 271) und ist „das Ergebnis sozialer Ungleichheit, d. h. ungleicher Chancen und Präferenzen einzelner Bevölkerungsgruppen“ (ebd. 1995, 79). Die Segregation der Bevölkerung nimmt dabei mit sinkender ökonomischer Rangskala zu: Je geringer der ökonomische Status eines Gebietes ist, desto einheitlicher ist die Schichtzugehörigkeit der Bewohner. Mitverantwortlich hierfür sind Steuerungsmechanismen des Wohnungsmarktes wie die Mietpreise, oder auch die Zuweisung von Wohnungen durch städtische Institutionen. Menschen mit wenig Ressourcen müssen in der Regel mit den „unbeliebteren“ Wohngegenden vorlieb nehmen, die von den Menschen, die über genügend finanzielle Ressourcen verfügen, auf Grund ihres schlechten Images gemieden werden. Diese Mechanismen führen letztendlich zur räumlichen Konzentration von Armut. Die Stadt segregiert folglich Bevölkerungsgruppen, indem durch das Herausbilden sozial benachteiligter Regionen nicht nur räumliche, sondern auch soziale Benachteiligungen entstehen, denn die Auskunft über den Heimatstadtteil impliziert bereits das soziale und materielle Umfeld der betroffenen Person und führt häufig zu Stigmatisierungen. BAUM schildert daher das Bedingungsgefüge von Armut und Stadt wie folgt:

„Wir haben es mit einer Urbanisierung der Armut zu tun, also mit einer Armut, die konstitutiv auf die Stadt als sozialen Raum bezogen ist. Die Stadt mit ihren sozialräumlichen, sozialökonomischen und soziokulturellen Differenzierungsprozessen produziert sozialräumliche Privilegierungen und Deprivation in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Lebens, des Arbeitens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen“ (BAUM 1998, 72).

Urbanisierung wirkt aber nicht nur in der Wechselwirkung mit der Lebenslage Armut auf die kindliche Entwicklungswelt. Als weitere Folge des Aufwachsens in der Stadt kann eine spezifische Bewegungswelt gesehen werden: Da innerhalb der Städte in zunehmendem Maße Freiflächen für Wohnungen, Gewerbe und Straßen verbaut werden, stellen Spielplätze immer häufiger die einzig erreichbaren Spielräume im Freien dar. WOPP (1991) stellt jedoch fest, dass Kinder und vor allem Jugendliche sich den verbauten städtischen Raum auf ihre eigene Weise

nutzbar machen, indem sie den öffentlichen Raum durch Befahren mit Skateboards oder Inline-Skates zweckentfremden. WOPP bezeichnet dieses Phänomen als „Asphaltkultur“. Zusätzlich wird der Bewegungsraum stark durch die zunehmende Motorisierung geprägt und ist mit Gefahren durch den Straßenverkehr verbunden. Dies und die mit der Urbanisierung einhergehende Veränderung der Wohnverhältnisse (Hochhauskomplexe) führen zu einer Domestizierung des Spiels, vor allem bei jüngeren Kindern, die noch nicht ohne Beaufsichtigung im Freien spielen können. Ob Stadtkinder allerdings auf Grund dieser veränderten Bewegungswelt häufiger motorische Schwierigkeiten aufweisen, als „Landkinder“ kann hieraus nicht geschlussfolgert werden. So stellen beispielsweise KRETSCHMER, HAGEMANN und GIEWALD (2000a) an 1600 Hamburger Grundschulern fest, dass sich die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern in den letzten 20 Jahren trotz veränderter Kindheitsbedingungen nicht verschlechtert haben. Auffallend war jedoch auch in dieser Studie, dass die Kinder als bevorzugte Spielorte zu 60% die Wohnung angaben, gefolgt von Spielplatz und Garten (30%) (vgl. ebd., 80).

Da der Lebensraum Stadt durch die Herausbildung von sozial benachteiligten Stadtteilen, in einem engen Bindungsgefüge mit Armutslagen steht, werden in einem weiteren Schritt benachteiligte Stadtteile näher betrachtet.

4.3.1 Begriffsklärung: Soziale Brennpunkte – Benachteiligte Regionen

Der Terminus „Sozialer Brennpunkt“ entstand in den siebziger Jahren im Kontext der Obdachlosenarbeit. Der Begriff sollte die Bezeichnung „Notunterkunft“ ersetzen und dadurch entstigmatisierend wirken. Zum anderen sollte er die Konzentration sogenannter Problemgruppen auf einen eng begrenzten Raum charakterisieren (vgl. BECHER 1996, 525). Soziale Brennpunkte sind demnach „benachteiligte Wohngebiete, in denen sich die Problemlagen raumbedingt strukturell ergeben und raumbezogen fokussieren“ (BAUM 1998, 60). Die Definition des deutschen Städtetages erweitert diese Begriffsbestimmung um die Konsequenzen für die Bewohner dieser Gebiete:

„Soziale Brennpunkte sind Wohngebiete, in denen Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“ (BECHER 1996, 525).

Kennzeichnend für soziale Brennpunkte ist die Kumulation von Bau- beziehungsweise Ausstattungsmängeln, Unterversorgung mit sozialer Infrastruktur und die Konzentration benachteiligter Bevölkerungsgruppen, die zu einem Prozess sozioökologischer Benachteiligung führen. Diese Gebiete sind weder wirtschaftlich noch sozial oder stadtstrukturell/soziokulturell attraktiv. Der Wohnraum ist günstig durch eine bewusste politische Steuerung der Mietpreise oder auf Grund schlechter Bausubstanz und Infrastruktur oder eines unattraktiven Wohnumfelds. Die Bewohner werden zumeist vom restlichen Wohnungsmarkt verdrängt und müssen aus finanziellen Gründen preiswerten Wohnraum beziehen. Wie eingangs aufgezeigt, stehen bei diesen Prozessen Armut und Urbanisierung in einem engen Zusammenhang, und die Entstehung und der Fortbestand dieser Gebiete ist untrennbar mit der Urbanisierung verknüpft. BAUM zufolge ist es,

„der nur für die Stadt typische sozialräumliche Differenzierungsprozess, der zur Bildung von benachteiligten Gebieten führt und es ist die Politik der Stadt, die diese Form der sozialräumlichen Verteilung der Bevölkerung durch ihre Strukturpolitik unterstützt oder zumindest billigend in Kauf nimmt“ (BAUM 1998, 60).

In der Literatur hat sich neben der Bezeichnung „Sozialer Brennpunkt“ der Begriff „**Benachteiligte Region**“ etabliert. Dieser Terminus soll stärker die Bedeutung des sozialen Raumes als Determinante für Entwicklungs- und Lebenschancen betonen. Als zentrale Merkmale gelten:

- die Unterversorgung mit sozialer Infrastruktur und (sozialen) Dienstleistungen,
 - fehlende informelle und formelle Kommunikationsmöglichkeiten,
 - eine Beeinträchtigung der Lebensweise und Entwicklung der Bewohner, speziell der Kinder,
 - eine Kumulation von Menschen, die bezüglich ihrer materiellen und wohnlichen Situation und in ihrer Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benachteiligt sind (Haushaltungen mit extrem niedrigen Einkommen, Sozialhilfeempfänger, Kinder- und Jugendliche mit schlechten Bildungschancen und -abschlüssen, Ein-Eltern-Familien, ausländische Familien, jugendliche und Langzeitarbeitslose)
- (vgl. BECHER 1996, 525).

Die Begriffe sozialer Brennpunkt und benachteiligte Region beschreiben also inhaltlich die gleichen Phänomene. Für die vorliegende Arbeit wird der Terminus „Benachteiligte Region“ gewählt, da er explizit darauf hinweist, dass durch den sozialen Raum eines Menschen sowohl Lebens- als auch Entwicklungschancen vermittelt aber auch vorenthalten werden können.

Dies wird im folgenden Abschnitt unter dem Aspekt der Bedeutung des Stadtteiles für die Lebensbewältigung weiter erläutert.

4.3.2 Die Bedeutung des Stadtteils für die Lebensbewältigung

Funktionierende Stadtteile können eine Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung bilden. Benachteiligte Regionen sind jedoch, wie oben dargestellt, Stadtteile in denen Unterversorgungslagen kumulieren und tragen daher nur wenig zu einer gelungenen Lebensbewältigung bei. Die möglichen Chancen eines Stadtteiles werden nachstehend vorgestellt, um zu verdeutlichen, dass das Leben in diesen Regionen multiple Benachteiligungen nach sich zieht. HERLYN, LAKEMANN und LETTKO (1991, 29) sehen Stadtteile als

- Chance der Existenzsicherung durch Arbeit,
- Orte des Wohnens,
- Orte sozialen Austausches und
- Orte der Partizipation an gesellschaftlichen Einrichtungen.

Die Struktur eines Stadtteils bestimmt darüber, welche dieser Teilressourcen den Bewohnern zur Verfügung stehen, vorenthalten werden und über den Ausprägungsgrad dieser Ressourcen. Dies wird folgendermaßen konkretisiert:

• Stadtteil als Chance der Existenzsicherung durch Arbeit

Einkaufsmöglichkeiten und kleinere Dienstleistungs- und Handwerksbetriebe innerhalb eines Stadtteiles bieten nicht nur die Möglichkeit zum Einkaufen, sondern bilden auch wohnortnahe Arbeitsplätze, die vor allem für Frauen eine Chance der Vereinbarkeit von Beruf und Familie darstellen. Ein Fehlen dieser Verdienstmöglichkeiten, zum Beispiel in randstädtischen Hochhaussiedlungen, wirkt sich negativ auf die Existenzsicherung durch Arbeit aus, da Anfahrtswege Zeit und Geld kosten und einer Berufstätigkeit unter anderem von Frauen mit Kindern und Alleinerziehenden eher entgegenstehen (vgl. ebd., 32).

• Stadtteil als Ort des Wohnens

Die Wohnmöglichkeiten werden unter anderem durch die Qualität der Ausstattung und des Wohnumfeldes, dem Alter der Wohnung aber auch durch die Vermittlung des Wohnraumes bestimmt. Wohnquartiere, die im Rahmen des öffentlich geförderten sozialen Wohnungsbaus entstanden sind, werden von den Kommunen an sozial benachteiligte Menschen vermittelt, so

dass zum einen keine freie Wohnungswahl für diese Gruppe besteht und zum anderen soziale Problemlagen in diesen Gebieten kumulieren.

Das Wohnumfeld bestimmt auch darüber, ob Wohnen, Arbeit und Freizeitgestaltung innerhalb eines Stadtteiles möglich sind und kann so die Aufrechterhaltung eines einheitlichen Lebenszusammenhangs erleichtern. In Wohngebieten, die auf ihre reine Wohnfunktion beschränkt sind, reduzieren sich Lern- und Erfahrungsspielräume, und Aktivitäten finden verstärkt in der Wohnung statt (vgl. ebd., 33).

- **Stadtteil als Ort des sozialen Austausches**

Sozialer Austausch lässt sich in informelle und formelle Kontakte differenzieren. Ein informelles Beziehungsnetz zeigt sich vor allem für ökonomisch schwache Gruppen als bedeutsam für die Bewältigung von Problemlagen, da über soziale Beziehungen eine Unterstützung im Alltag gewährleistet werden kann. Da sozial schwache Gruppen in der Regel nicht sehr mobil sind, gewinnen soziale Kontakte in der unmittelbaren Nachbarschaft an Bedeutung. Erschwert wird das Knüpfen von sozialen Kontakten, wenn räumliche Strukturen keine Möglichkeit der Begegnung und des Austausches zulassen, wie zum Beispiel in den sogenannten Trabantenstädten. Formelle soziale Kontakte innerhalb eines Stadtteiles bestehen zu den einzelnen Ämtern, die für die Bevölkerungsgruppen von Bedeutung sind (Sozialamt, Wohnungsamt, Wohnungsbaugesellschaften etc.). Die Erfahrungen im Umgang mit kommunalen Institutionen sind allerdings in der Regel geprägt durch das Offenlegen privater Lebensumstände und deren Kontrolle (vgl. ebd., 33f, 237) und daher negativ besetzt.

- **Stadtteil als Ort der Partizipation an gesellschaftlichen Einrichtungen**

Soziale Infrastruktureinrichtungen bilden wichtige Voraussetzungen für die Kommunikation der Bewohner und somit für den Aufbau von Kontakten. Neben den bereits oben genannten kommunalen Einrichtungen zählen hierzu auch Jugendtreffs, Cafés und ähnliche Einrichtungen. Auch Möglichkeiten der Freizeitgestaltung innerhalb des Stadtteiles zählen hierzu. Die Bedeutung eines informellen Kontaktnetzes wurde im vorhergehenden Abschnitt geschildert (vgl. ebd. 35f; BAUM 1998, 74).

Sozial benachteiligte Regionen verfügen in der Regel nicht über die genannten Ressourcen eines Stadtteiles. Dies hat zur Folge, dass hier nicht nur soziale Problemlagen kumulieren, son-

dern sich auch chronifizieren. Ein möglicher Ansatz, diese Prozesse zu durchbrechen wird im Folgenden dargestellt.

4.3.3 Anliegen und Vorgehen von Stadtteilarbeit

Stadtteilarbeit gewann in den letzten Jahren an zunehmender Bedeutung, da sich in den neunziger Jahren die Situation in den benachteiligten Regionen verschärfte. Bei gleichzeitiger Zuspitzung ökonomischer und sozialer Lebenslagen, verschlechterte sich die Situation der Kommunen und Länder. Die sozialstaatlichen Leistungen und die verfügbare Städtebauförderung reichten nicht länger aus, um massive Problemlagen zu verhindern. In der Konsequenz mussten neue Strategien im Umgang mit städtischen Krisenherden entwickelt werden, deren Ziel die Stabilisierung benachteiligter Gebiete durch integriertes Handeln und vernetzte Maßnahmen waren. Die begrenzten öffentlichen und privaten Mittel sollten hierdurch verstärkt genutzt und Synergieeffekte erzielt werden. Eine Orientierung sollte nicht nur an ökonomischen, sondern auch an kulturellen, ökologischen und sozialen Erfordernissen stattfinden. Auf der Ebene städtischer Quartiere sollten politische Mitsprache, Herstellung von Öffentlichkeit und direkte Beteiligung der Bewohner realisiert werden, denn Stadtteilarbeit geht davon aus, dass eine Veränderung der lokalen Rahmenbedingungen eine Veränderung der Individuen bewirkt (vgl. FRIESE 1989, 42). Eine Abgrenzung zur herkömmlichen Sozialarbeit wird mit folgenden Gegensatzpaaren vorgenommen:

- „von der Behandlung zur Vorbeugung,
- von der Fallorientierung zur Systemorientierung,
- von der Krankheitsbekämpfung zum psychosozialen Wachstum,
- von der Problemorientierung zur Ressourcenorientierung,
- vom Individual-Niveau zum Gemeinwesen-Niveau,
- von der Einzelfachlichkeit zur Mehrfachlichkeit“ (ebd., 63).

Stadtteilarbeit versteht sich somit als präventives, systemisches, ressourcenorientiertes und interdisziplinäres Vorgehen, das den Focus auf den Stadtteil als Gesamt aller in ihm lebenden Menschen richtet. Im Mittelpunkt steht nicht die Fallarbeit mit einzelnen Bewohnern, sondern die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für alle Bewohner. Erste Schritte in Richtung dieser skizzierten Stadtteilsozialarbeit unternimmt aktuell das Land Nordrhein-Westfalen mit dem 1993 verabschiedeten landesweiten „Handlungsprogramm für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“. Im Rahmen dieses Handlungsprogramms wird fachübergreifend an den

lokalen Problemen von insgesamt 26 Stadtteilen in 22 Städten gearbeitet werden. Das Programm geht über die klassischen Maßnahmen der Stadterneuerung hinaus, indem kleinteilige Maßnahmen zur Verbesserung von Angeboten und Aktivitäten innerhalb des Stadtteils miteinbezogen und die Bewohner beim Erneuerungsprozess ihres Stadtteils ausdrücklich beteiligt werden sollen. Handlungsfelder sind:

- Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik,
- Wirtschaftsförderung/Lokale Ökonomie,
- Wohnungsbau,
- Stadterneuerung,
- Umwelt/Ökologie,
- soziale und kulturelle Infrastruktur/Stadtteilzentren,
- soziale Netze und kulturelle Aktivitäten,
- Kinder und Jugendliche,
- Stadtteilbezogene Gesundheitsförderung/Sport und Bewegung,
- Kriminalprävention im Stadtteil,
- Stadtteilmarketing/Image,
- Schule im Stadtteil

(vgl. BÜLTE/PESCH 1998, 6f).

Diese Handlungsfelder verweisen darauf, dass die Ansatzpunkte und die mit ihr beschäftigten Disziplinen weit gestreut sind. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind die Handlungsfelder „Schule im Stadtteil“ und „stadtteilbezogene Gesundheitsförderung/Sport und Bewegung“. Auf den Bereich Sport und Bewegung wurde bereits in Kapitel drei eingegangen, der Bereich Schule wird nun anschließend dargestellt.

4.3.4 Schule und benachteiligter Stadtteil

In Kapitel 3.4 wurde Schule als ein Ort der psychomotorischen Entwicklungsförderung vorgestellt. Daran anknüpfend wird nun aus der Perspektive des benachteiligten Stadtteils und seiner Bewohner auf die Institution Schule geblickt, denn innerhalb der Schule treffen sich die jüngeren Bewohner des Stadtteils. Schule ist für die Schüler und deren Eltern ein Ort des sozialen Austausches und der Partizipation an gesellschaftlichen Institutionen. Der Schulbesuch kann auf Kinder aus sozial schwachen Familien unterschiedliche Auswirkungen haben: Er kann die bestehenden Schwierigkeiten dämpfen aber auch verstärken, indem er eine sozial- und beziehungsintakte Familienform als Ausgangslage des Unterrichts und des Umgangs mit dem Kind voraussetzt. Daher muss kritisch hinterfragt werden,

„ob und inwieweit die Schule als Sozialpuffer wirken kann, der Risikolagen bei den betroffenen Schulkindern zu mildern imstande ist, oder ob die Schule durch ihre nicht hinterfragte Unterstellung einer intakten Familie, die die Kinder täglich aufs Neue schulfähig zu machen

hat, als Verstärker negativer Wirkungen familialer Risikolagen fungiert“ (SCHLEMMER 1998, 130).

Eine Schule, die allen, auch sozial benachteiligten Kindern gerecht werden will, sollte Abstand nehmen vom Idealtypus eines Mittelschichtschulkindes und sich auch auf die individuellen aus der Armut und dem Wohnumfeld erwachsenden Problemlagen einlassen. Das System Schule bewegt sich dabei – überspitzt formuliert – in einem Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Sozialarbeit. Dies spiegelt sich auch in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion und in den sich abzeichnenden Veränderungen im System Schule wider: Einerseits werden an die Institution Schule zahlreiche Ansprüche und Forderungen nach gesellschaftlichen Problemlösungen herangetragen. Andererseits wird gleichzeitig immer wieder Unmut über das Versagen des Systems Schule laut, wenn es diesen von außen gesetzten Ansprüchen nicht genügen kann. Überdeutlich wird dies an den Reaktionen auf die PISA-Studie. Geänderte Anforderungen, pädagogische Reformimpulse, schulinterne Schwierigkeiten sowie schulpolitische Akzentsetzungen führen zu einer Diskussion über und zu einer Entwicklung von Schule. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über einige Entwicklungsrichtungen:

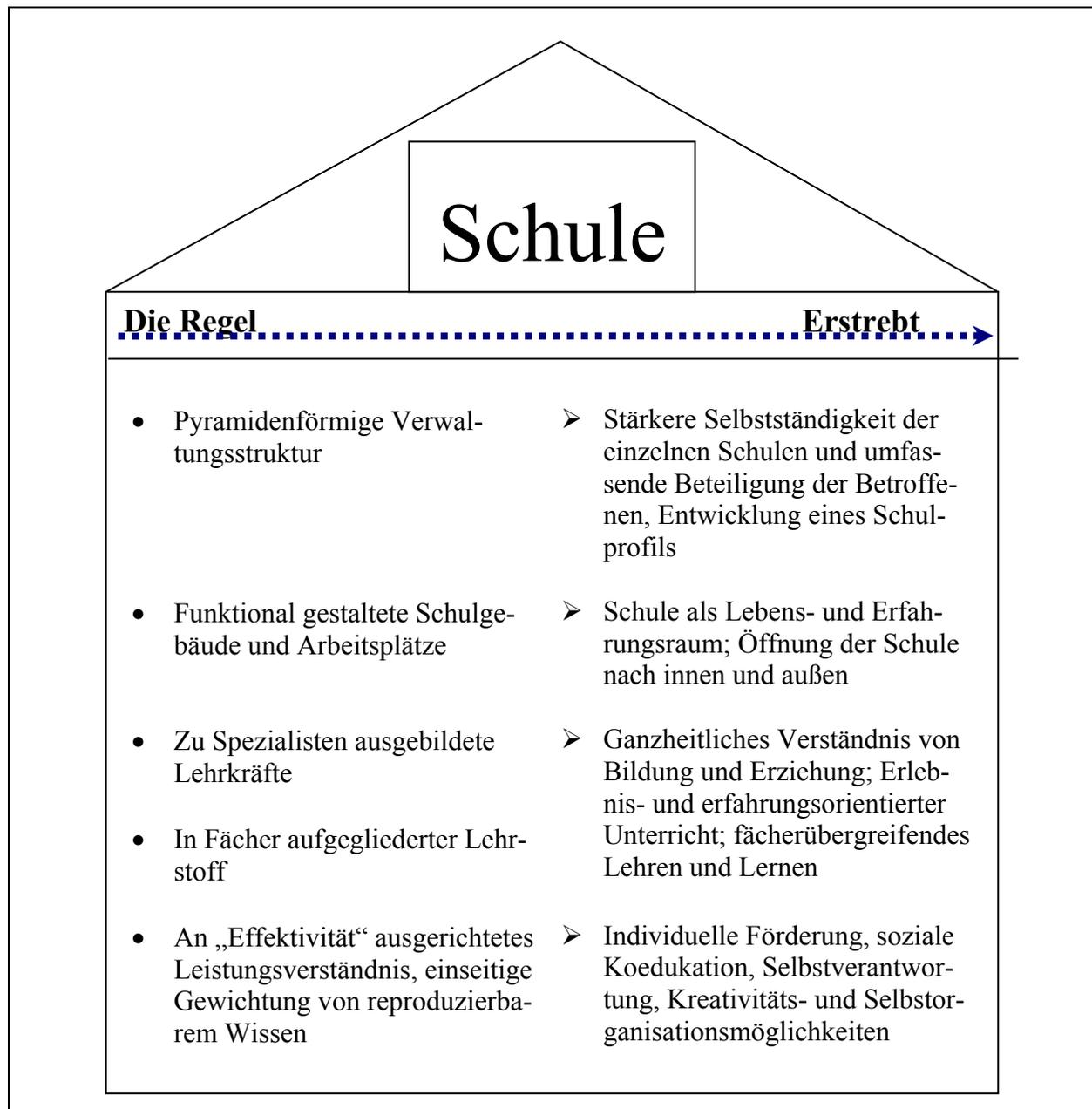


Abb. 21: Einige Aspekte der aktuellen Schulentwicklung (vgl. KOTTMANN/KÜPPER/PAK 1997, 36)

Die Abbildung skizziert den Weg, den Schulen beschreiten können. Die Ausprägung der einzelnen Entwicklungen wird jedoch immer stark von den individuellen Ressourcen, dem persönlichen Engagement sowie Zeitbudget der Schulleitung und der Lehrerschaft bestimmt. Vor allem die Öffnung der Schule nach außen bietet die Chance, Schule nicht als eine Insel der kindlichen Lebenswelt zu gestalten, sondern über den schulischen Rahmen hinaus Kontakte aufzubauen und bildet daher einen wichtigen Ansatzpunkt für die Gestaltung und Etablierung von Förderangeboten für sozial benachteiligte Kinder, der vertieft betrachtet wird.

Wichtig ist dabei, dass „Schulöffnung beziehungsweise gemeinwesenorientiertes Lernen sich dabei nicht als Additum zur Unterrichtsschule, als Programm am Nachmittag, sondern als ein eigenständiges Schulkonzept, um gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen an Schule sowie den veränderten Ansprüchen und Interessen einer neuen Schülergeneration besser gerecht zu werden, versteht“ (ELSKEMPER-MADER/LEDIG/DE RIJKE 1991, 620).

Dies erscheint ebenfalls von Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, dass in benachteiligten Regionen Initiativen zum Ausgleich verminderter Bildungschancen, zur Verringerung der Zahl Jugendlicher mit Qualifikationsdefiziten, zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zur interkulturellen Verständigung dringend erforderlich sind. Schule kann in diesen Stadtteilen folgende Aufgaben übernehmen (vgl. KERSTING/KUNZE 2001, 17):

- vorschulische Aufgaben (wie Sprachförderung, Kinderbetreuung für Alleinerziehende),
- schulbegleitende Aufgaben (wie Beratung und Freizeitangebote),
- schulinterne Aufgaben (wie schulische Sozialarbeit und Förderprogramme),
- nachschulische Aufgaben (wie Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche).

Eine Öffnung nach außen impliziert auch eine Zusammenarbeit mit den Institutionen, die die Lebenswelt der Schüler mitbestimmen. Dies können zum einen kommunale Einrichtungen (beispielsweise medizinischer Dienst, Sprachberatung, Erziehungsberatungsstellen) aber auch Vereine (Sport, Kultur), therapeutische Praxen und kirchliche Organisationen sein. Einige dieser Kooperationen sind sogar gesetzlich geregelt, denn seit 1994 besteht durch einen Runderlass des Kultus- und Innenministeriums in Nordrhein-Westfalen die Verpflichtung der Schulen zur Zusammenarbeit mit Institutionen der Jugendhilfe. Die rechtlichen und fachlichen Bedingungen und Grenzen von Schule und kommunalen Institutionen bedürfen allerdings einer genauen Analyse und einer beidseitigen Annäherung, um eine effektive Zusammenarbeit zu gewährleisten. So müssen Ziele, Ressourcen und Ausgangslage aller betroffenen Einrichtungen innerhalb einer gemeinsamen Rahmenkonzeption transparent gemacht werden. SCHRAAG fasst diese Gedanken zusammen:

„Schule braucht Bundesgenossen vor Ort. Ein Beziehungsnetz ist aufzubauen, zu pflegen und zu erhalten. Es wäre höchst unproduktiv, auf den Ideenreichtum, die analytischen Fähigkeiten, die Planungsfähigkeiten und das Organisationsgeschick von Kollegen, Eltern und an Schule Interessierten (z.B. Vereine, Jugendgruppen, Jugendhilfeaktivitäten...) verzichten zu wollen“ (SCHRAAG 2001, 54).

Eine Öffnung zum Stadtteil bedeutet für Schule folglich nicht nur einen erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand, sondern auch einen Zugewinn an personellen und fachlichen Ressourcen sowie eine Orientierung an der Lebenswelt der Schüler. Wenn Schule sich gegenüber der Lebenswirklichkeit der Kinder öffnet, bleibt Unterricht keine vom Schüleralltag abgegrenzte Veranstaltung. Sie wird vielmehr zum Kooperationspartner in einem Netz von Einrichtungen. Ein Schritt in diese Richtung ist die Öffnung von Schulgebäude und Schulgelände im außerunterrichtlichen Bereich, die so Teil einer Infrastruktur werden, die auch nach Schulende zur Verfügung steht. Diese Areale und Räume werden auf diese Weise zu Orten der Kommunikation und Integration. Da diese Aufgaben über den traditionellen Rahmen von schulischer Arbeit hinausgehen, erhalten Schulen, sofern ihre Stadtteile in das oben beschriebene Handlungsprogramm für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf aufgenommen wurden, zusätzliche Lehrkräfte. In die Arbeit sollen Schüler und Eltern an Planungs- und Entscheidungsprozess beteiligt werden. Hierdurch soll die Identifikation der Beteiligten mit dem Stadtteil gestärkt und ein Ort für vorurteilsfreies Zusammenleben geschaffen werden (vgl. BÜLTE/PESCH 1998, 66). Das Erreichen dieser Zielsetzungen ist durchaus mit Problemen verbunden wie im folgenden Kapitel gezeigt wird.

4.3.5 Möglichkeiten und Grenzen von Stadtteilarbeit

Im Rahmen von Stadtteilarbeit kann der lokale Lebenszusammenhang, in welchem Deprivation und Ausgrenzung konkret erlebt werden, berücksichtigt und verändert werden.

„Da der Stadtteil gerade bei armen, marginalisierten Bevölkerungsgruppen eine wichtige Ressource der Lebensbewältigung darstellt, ist es notwendig, eine Milieuarbeit zu entwickeln, die den Stadtteil als Lebensraum ernst nimmt und vom Milieu her Veränderungen zu erreichen sucht, die die lokalen Rahmenbedingungen des Lebens für marginalisierte Gruppen verbessern helfen“ (HERLYN/LAKEMANN/LETTKO 1991, 247).

Städtebauliche Maßnahmen wie die Schaffung einer Infrastruktur (Geschäfte, Begegnungsräume, Cafés etc.) oder die Verbesserung der Aufenthaltsqualität von Straßen stellen eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Integration sozial benachteiligter Gruppen dar. (vgl. BAUM 1998, 74). Durch baulich-räumliche Veränderungen können zwar Kommunikationsanlässe geschaffen werden, eine Partizipation an Entscheidungsprozessen, die den Stadtteil betreffen, entsteht hierdurch nicht zwingend. Dieser Aspekt wird in dem vorgestellten ressortübergreifendem Handlungsprogramm für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf in NRW durch eine breite Palette an Handlungsfeldern berücksichtigt. Das

Programm setzt einen seiner drei Handlungsschwerpunkte auf die Beteiligung der Bewohner und die Vernetzung aller lokalen Aktivitäten (vgl. BÜLTE/PESCH 1998, 7). Stadtteilarbeit ist somit eine mögliche kommunale Strategie zur Verbesserung der Lebensbedingungen in benachteiligten Stadtgebieten, vorrangig in der Aktivierung und Organisation der materiellen und personellen Ressourcen eines Stadtteils besteht. Stadtteilarbeit muss dauerhaft installiert werden, damit ein Klima entsteht, in dem Beteiligung gewünscht und selbstverständlich ist. Denn Beteiligung in Form einer einmal im Jahr stattfindende Aktion führt nicht zu einem dauerhaften Ermutigungs-Klima. Bürgerbeteiligung braucht Struktur, aber sie kann nicht verordnet werden, sie muss sich im Stadtteil (auch durch öffentliche Unterstützung) entwickeln (vgl. GRIMM/HINTE/LÖHR 2000).

BÄCKER (1989 zit. in HERLYN/LAKEMANN/LETKO 1991, 238) stellt allerdings fest, dass die „Gruppe der Armen nur schwer mobilisierbar und organisierbar sowie kaum konfliktfähig“ ist. Eine Interessenvertretung aus eigenem Antrieb heraus ist daher nicht zu erwarten, beziehungsweise von dieser Bevölkerungsgruppe nur schwer zu leisten. Da das Modell einer reinen Fürsorge durch staatliche/kommunale Instanzen nicht in der Lage ist, im Sinne einer Gemeinwesenarbeit den Bewohnern eines Stadtteils Möglichkeiten der Mitgestaltung ihres Wohngebietes zu geben, müssen neue Modelle erprobt werden. Diese sollten den Focus auf die Arbeit *mit* den Bewohnern legen und nicht auf ein Agieren *für* sie. Hierzu bedarf es einer professionellen Instanz, die zwischen den einzelnen Gruppen vermittelt. Erste Ansätze in diese Richtung sind, wie bereits skizziert, durch das Handlungsprogramm für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf verwirklicht worden, in dessen Rahmen Stadtteilbüros die Rolle der lokalen Vermittlungsinstanz übernehmen. Sie sind in den betroffenen Stadtteilen zuständig für eine wohnortnahe Information und Beratung, den Aufbau von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen sowie die Projektentwicklung und Bewohnerbeteiligung. Ziel der Arbeit der Stadtteilbüros ist der Aufbau eines dichten nachbarschaftlichen Hilfenetzes, in dessen Mittelpunkt Selbsthilfe und Selbstverantwortung der Bewohner stehen. Dies soll unter anderem durch Stadtteilkonferenzen, an denen alle im Stadtteil aktiven Personen und Einrichtungen teilnehmen können, gewährleistet werden (vgl. BÜLTE/PESCH 1998, 79f). Eine dauerhafte Finanzierung von Förderungen durch Mittel des Handlungsprogramms ist allerdings nicht vorgesehen, da lediglich eine Anschubfinanzierung geleistet werden kann. Die Projekte sollen sich nach ihrer Etablierung im Sinne einer Nachhaltigkeit selbst tragen. Dies bedeutet, dass nach einer Phase der Finanzierung durch Landesmittel neue Geldgeber gefunden, beziehungsweise Einnahmen erwirtschaftet werden müssen, um ein Projekt dauerhaft zu etablieren.

Hier stoßen Projekte, die bei laufenden Kosten keine Einnahmen erzielen, an finanzielle Grenzen.

Die Chancen und Grenzen von Stadtteilarbeit werden zusammengefasst bestimmt durch die personellen und finanziellen Ressourcen innerhalb des Stadtteils. Eine Verbesserung der Lebensqualität der Bewohner kann dabei nicht allein durch bauliche Maßnahmen erwirkt werden. Das Handlungsprogramm für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf des Landes Nordrhein-Westfalen kann daher als ein sinnvolles Konzept betrachtet werden, da es sowohl städtebauliche als auch netzwerkorientierte inhaltliche Handlungsfelder sowie Bürgerbeteiligung explizit berücksichtigt und finanziert.

4.4 Zwischenfazit: Arme Kinder – Verlierer der Risikogesellschaft

„Folge des Lebens in Armut ist vor allem die Verringerung der Chancen des einzelnen Kindes, seine individuellen Anlagen zu entfalten und sie für sich und seine Gesellschaft einzusetzen“ (BRINKMANN 1994, 22).

Das vorhergehende Kapitel beschäftigte sich zunächst unter den Schlagworten Enttraditionalisierung, Individualisierung, Risikogesellschaft mit den gesellschaftlichen Tendenzen, die ein vermehrtes Auftreten der Lebenslage Armut bedingen. Im Rahmen des Lebenslagenansatzes wurde der Mehrdimensionalität der Lebenslage Armut nachgegangen und hervorgehoben, dass Armut neben einer finanziellen Unterversorgung eine Kumulation von Unterversorgungslagen in vielen Bereichen bedeutet. In der Bundesrepublik Deutschland wird der Sozialhilfebezug, vor dem Hintergrund einer ökonomisch verengten Perspektive, politisch als Mittel zur Bekämpfung von Armut angesehen. Menschen in der Sozialhilfe sind aber in ihrer Lebensgestaltung stark eingeschränkt und müssen daher als arm und in vielen Bereichen des gesellschaftlichen und alltäglichen Lebens als unterversorgt angesehen werden. Der Bezug von Sozialhilfe muss somit eher als ein Indiz für eine bestehende Armutslage denn als wirksames Mittel der Armutsbekämpfung betrachtet werden.

Einige Bevölkerungsgruppen unterliegen einem erhöhten Sozialhilfe- und Armutsrisiko. Hierzu zählen – unter dem Stichwort Infantilisierung der Armut – Kinder. Diese sind nicht nur von Armut betroffen, sie gelten auch als Armutsrisiko. Im Vergleich zu anderen Altersgruppen weisen die unter 18-Jährigen die höchste Armutsbetroffenheit auf, die sich in der seit 1991 kontinuierlich ansteigenden Sozialhilfebedürftigkeit von Kindern aller Altersgruppen äußert. Armutslagen treffen nicht nur häufig Kinder sie wirken sich auch besonders nachhaltig auf den Entwicklungsverlauf aus. Während im frühen Kindesalter zunächst die Entwicklungsrisiken von Bedeutung sind, rückt mit zunehmendem Alter der Mangel an Ressourcen in den Vordergrund (vgl. AWO-BUNDESVERBAND 2000, 98; BRAUN/KERSTING 2001, 20). Für Kinder aus sozial benachteiligten Familien bergen individualisierte Lebensformen neben den zahlreichen Gestaltungsmöglichkeiten auch zahlreiche Risiken, denn sie verfügen überwiegend nicht über die notwendigen Ressourcen, um die Chancen der Individualisierung zu nutzen, da ihr Gestaltungsspielraum durch Armutslagen in starkem Maße eingeschränkt ist. Je stärker der ökonomische, kulturelle und soziale Spielraum beschnitten wird, desto gefährdeter ist eine gesunde kindliche Entwicklung. Bedacht werden muss in diesem Rahmen, dass Armut von Kindern nicht selbstverschuldet ist, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem dar-

stellt. In der folgenden Tabelle werden daher ausgewählte Merkmale der Risikogesellschaft ihren möglichen Auswirkungen auf die kindliche Lebenswelt gegenübergestellt.

Merkmale der Risikogesellschaft	Mögliche Auswirkungen auf Kinder
Auflösung traditioneller sozialer Lagen, Bindungen, Milieus	Verkleinerung der kindlichen Lebens- und Beziehungswelt
Wegfall sozialer Unterstützungssysteme	Fehlende Unterstützungssysteme
Pluralität der Lebenslagen	Erhöhter Leistungsdruck Unüberschaubarkeit
Sozialer Wertewandel	Orientierungslosigkeit Konfrontation unterschiedlicher Wertesysteme
Veränderung der Familien- und Geschlechtskonstellation	Pluralität der Familienformen (Alleinerziehende, Patchworkfamilien etc.)
Stärkere Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen	Finanzielle, emotionale und soziale Bedrohung durch Lebensrisiken (z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern)
Zunahme sozialer Risikolagen	
Individualisierung von Lebensführung und Lebensrisiken	
 Kinder sind u.a. durch fehlende Orientierungsmöglichkeiten, Leistungsdruck und soziale Risiken emotional stark belastet, bei gleichzeitiger Verkleinerung bzw. bei Wegfall potentieller Hilfesysteme.	

Tab. 7.: Mögliche Auswirkungen der Risikogesellschaft auf die kindliche Entwicklung

Diese Auswirkungen müssen in einem komplexen Beziehungsgeflecht betrachtet werden. So besteht für Kinder durch eine Pluralität von Lebensauffassungen und Kulturen, bei gleichzeitigem Verlust der Bindung an traditionelle soziokulturelle Milieus, ein hohes Maß an Mehrdeutigkeit. Kinder müssen mit diesen Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten umgehen können. Neben die Möglichkeit, eine eigene Biografie zu kreieren, tritt der Zwang hierzu. Permanente Veränderungen müssen ausgehalten und eingeleitet werden. Individualisierung vollzieht sich unter den Vorzeichen eines Vergesellschaftungsprozesses, der individuelle Verselbstständigung massiv erschwert: Durch den Zustand gleichzeitiger Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung entsteht ein zunehmend heterogenes, diffuses und instabiles System von zum Teil konkurrierenden Normen und Werten (vgl. MFSFJ 1998, 97). An dieser Stelle kristallisiert sich heraus, dass tiefgreifende

gesellschaftliche Wandlungsprozesse sowohl auf die technologische Entwicklung wirken als auch in den privaten Bereich von Familie, Sozialisationsmilieu und Identitätsentwicklung vorgedrungen sind (vgl. WEHRSPAUN/WEHRSPAUN/LANGE/KÜRNER 1990, 115).

Neben der Beschreibung gesellschaftlicher Prozesse, wurde im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt, dass Armut für Kinder neben einer Beschneidung des Versorgungs- und Einkommensspielraumes auch eine massive Einschränkung des Lern- und Erfahrungsspielraumes bedingen kann. Diese Einschränkungen werden verschärft durch bauliche und strukturelle Mängel in sozial benachteiligten Regionen. Zusammengefasst bedeutet Armut für Kinder:

- materielle Unterversorgung,
- Stigmatisierung,
- Einschränkung sozialer Kontakte,
- eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben,
- gesundheitliche Unterversorgung,
- belastete Familienkonstellationen,
- Erschwerung des Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten und insgesamt

→ Chancengleichheit

Anhand dieser Auswirkungen wird einerseits deutlich, dass Kinderarmut als ein eigenständiges Phänomen in Abgrenzung zur Erwachsenenarmut gesehen werden muss, andererseits Kinder aus sozial benachteiligten Familien mit Vorerfahrungen und Ressourcen in die Schule eintreten, die von denen privilegierter Kinder abweichen. Diese besondere Ausgangslage muss bei der Konzeption eines Förderangebotes in einer sozial benachteiligten Region bewusst gemacht und berücksichtigt werden. Überlegungen zur Gestaltung eines möglichen Förderangebotes unter diesen Voraussetzungen werden im nächsten Kapitel erörtert.

5 Leitlinien einer psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen

„Es gibt nur individuelle Lösungen für individuelle Probleme“ (EGGERT 1996, 30).

In den vorhergehenden Kapiteln wurden die für die durchgeführte psychomotorische Entwicklungsförderung bedeutsamen Themenkomplexe Psychomotorik, kindliche Entwicklung und schulintegrierte Förderkonzepte erschlossen. Daran fügte sich eine Betrachtung der Entwicklungs- und Lebensbedingungen des Klientels in benachteiligten Regionen an. **Das Ziel dieses Kapitels ist nun eine Zusammenführung der erarbeiteten Ergebnisse und eine Antwort auf die Frage, wie eine schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung in einer benachteiligten Region durchgeführt und inhaltlich gestaltet werden kann.** Dieses Kapitel bildet somit die Schnittstelle zwischen dem theoretischen Grundlagenteil und dem praktischen Dokumentationsteil der Arbeit. Zunächst werden Leitlinien formuliert, die auf Basis der vorhergehenden Kapitel als sinnvoll für ein Modell psychomotorischen Arbeitens mit Kindern in einer benachteiligten Region angesehen werden. Diese liegen sowohl auf der organisatorischen als auch auf der inhaltlichen Ebene. Die Leitlinien werden anhand von folgenden Kontinua beschrieben:

- a) organisatorisch: Schulisch – Außerschulisch
Öffentliche Finanzierung – Private Finanzierung
- b) inhaltlich: Individuum – Gruppe/Gesellschaft/System
Gruppe – Einzelsetting
Bewegung – Kommunikation

Anzumerken ist, dass sich die einzelnen Ebenen und Leitlinien lediglich mit theoretischem Interesse analytisch voneinander abgrenzen lassen, denn in der praktischen Arbeit ergeben sich selbstverständlich vielfältige Überschneidungen. Eine Betrachtung aller Ebenen und Leitlinien erscheint sinnvoll, da aus systemischer Perspektive davon ausgegangen wird, dass „jedes Verhalten erst eingebettet im System voll verständlich wird und einen Sinn ergibt“ (KATZ-BERNSTEIN 1988, 32). Eine ausführliche Darstellung der Leitlinien und Kontinua schließt sich daher an.

5.1 Organisatorische Leitlinien

Auf der organisatorischen Ebene sind zunächst die äußeren Rahmenbedingungen des Projekts abzuklären. Pole zwischen denen das Modell angesiedelt werden kann sind Schulisches – Außer-schulisches Setting und Öffentliche Finanzierung – Private Finanzierung des Vorhabens. Wo und wie sich ein Projekt zwischen diesen Polen einordnen kann, wird nachstehend unter Berücksichtigung der durch Armut geprägten Lebenslage des Klientels erläutert.

Das Aufwachsen in einer sozial benachteiligten Region und die Lebenslage Armut können sich nachteilig auf die kindliche Entwicklung auswirken. Dies bedeutet nicht, dass Kinder aus sozial schwachen Familien generell förderbedürftig sind. Manifestieren sich Entwicklungsschwierigkeiten oder -störungen, erweist sich jedoch die Vermittlung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in therapeutische Institutionen häufig als schwierig (vgl. TRABERT 2002, 77). So stellt beispielsweise die Studie „Gute Kindheit – schlechte Kindheit“ fest, dass es „eine große Gruppe unterstützungsbedürftiger Kinder [gibt], die keine Hilfen erhalten. Die frühen Hilfen für arme und benachteiligte Kinder und ihre Familien müssten also weiter verbessert werden“ (AWO-BUNDESVERBAND 2000, VIII). Das durchgeführte Projekt erhebt den Anspruch, eine solche Verbesserung zu entwickeln und zu erproben. Eine Verbesserung der Hilfen bedeutet aber nicht nur eine quantitative Veränderung im Sinne von Ausweitung und Vergrößerung des Angebots, sondern auch eine Neugestaltung bereits bestehender Angebote. Denn neben einer Unterversorgung mit pädagogischen/therapeutischen Einrichtungen, können weitere Gründe ausgemacht werden, die dazu führen, dass Familien oder alleinerziehende Elternteile nicht in der Lage sind, diese Einrichtungen aufzusuchen. Diesen Gründen wird anhand des in dieser Arbeit favorisierten Lebenslagenansatz nachgegangen, der Armut als Kumulation von Unterversorgungslagen in den Dimensionen Einkommen, Arbeit, Bildung und Wohnen beschreibt. Vor allem aus den ersten drei Unterversorgungsdimensionen lassen sich meines Erachtens erste Ansatzpunkte für die Gestaltung eines Förderangebotes für Kinder aus benachteiligten Familien ableiten, die sich unter anderem in einer öffentlichen Finanzierung und Integration in das schulische Angebot niederschlagen.

Das eingeschränkte Einkommen der Familien führt zu einer nur geringen finanziellen und räumlichen Mobilität und Flexibilität. In der Regel verfügen die Familien über kein Auto und sind auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen. Soziale Unterschiede hinsichtlich der Teilnahme an einem Förderangebot treten offensichtlich dann hervor, wenn ein hoher Aufwand für den Zugang zu einem Angebot notwendig ist. Dies legen unter anderem auch die Ergeb-

nisse der Studie von ELSKEMPER-MADER, LEDIG und DE RIJKE (1991, 637) nahe. Der Zugang zu einem Förderangebot sollte also für dieses Klientel durch leichte Erreichbarkeit, vertraute Räume und Personen, sowie durch eine Einbindung in die kindliche Lebenswelt erleichtert werden. Weiterhin dürfen keine zusätzlichen Kosten entstehen, die das geringe finanzielle Budget der Familien zusätzlich belasten. So zeigt sich zum Beispiel bei den kostenpflichtigen Betreuungsangeboten der Grundschulen, dass die Eltern diese zusätzliche Belastung, die von ihrem Gesamtbudget abgerechnet wird, nur selten in Anspruch nehmen. Eine öffentliche Finanzierung ist somit zur Erhöhung der Akzeptanz anzustreben.

Arbeitslosigkeit verursacht unter Umständen einen Verlust an Zeitstruktur innerhalb der Familie, da die durch Arbeit vorgegebene Einteilung des Tages und der Woche entfällt. Eine fehlende zeitliche Orientierung steht möglicherweise einer regelmäßigen Teilnahme des Kindes an Förderangeboten entgegen, da, beispielsweise Fördertermine vergessen werden. Eine direkte Anbindung an den Schulunterricht oder das Betreuungsangebot der Schule dient daher zur Sicherung einer regelmäßigen Teilnahme.

Fehlende Bildungsabschlüsse können eventuell dazu führen, dass die Institution Schule für Eltern negativ besetzt ist. Eltern, die ihre eigene Schullaufbahn negativ erlebt haben, können einer schulintegrierten Förderung eher skeptisch gegenüber stehen. Ferner wird Schule als Behörde und Institution wahrgenommen, die sich in das Leben der Familie einmischt, weil ihr eine Kontrollfunktion zugeschrieben wird. Hier spielen bisherige (negative) Erfahrungen mit Schule und anderen staatlichen Institutionen eine Rolle. KATZ-BERNSTEIN betont die Notwendigkeit einer gegenseitigen Akzeptanz von Schule und Familie:

„Der schulische Rahmen stellt effektiv nichts anderes dar als die gesellschaftliche Involviertheit in der Kindererziehung, und sein Einfluss auf die Kinder ist bedeutend. Systemisch betrachtet ist es für das Wohl eines Kindes notwendig, dass beide Systeme [Familie und Schule] in einer hinreichenden Akzeptanz zueinander stehen“ (KATZ-BERNSTEIN 2000, 80).

Die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an schulischen Angeboten wird ebenfalls in hohem Maße durch die Elternarbeit der jeweiligen Schule und davon, wie diese von den Eltern wahrgenommen wird, bestimmt. So erhöht eine als positiv und hilfreich erlebte Elternarbeit die Ansprechbarkeit der Eltern. Dies schlägt sich zum Beispiel in der Teilnehmerzahl von Elternabenden nieder. Ein schulintegriertes Förderangebot kann über die eigentlichen Förderziele hinaus, dazu dienen die Akzeptanz schulischer Angebote zu erhöhen. Begünstigt wird

dies meines Erachtens durch die ausführenden Personen, die außerhalb des Unterrichts stehen und die keine Benotung der Leistungen vornehmen.

Die von den jeweiligen Kindern besuchte Schule, als wohnortnaher Lebens- und Bezugsraum der Kinder und ihrer Familien, kann insgesamt als ein angemessener und verhältnismäßig leicht zugänglicher Förderort angesehen werden. Schule gilt als ein wichtiger Ort der kindlichen Sozialisation. Nirgendwo anders verbringen Kinder, Jugendliche und Erwachsene eines Stadtteils soviel gemeinsame Zeit wie in der Schule. Sie ist fester Bestandteil des alltäglichen Lebens für einen Großteil der Bevölkerung. Von daher bietet sich der Ort Schule ganz besonders für ein Fördermodell an. Schulintegrierte Förderungen bieten zusätzlich sowohl für die Familien als auch für die Fördernden mehrere Vorteile. Hierzu zählen:

- Anbindung an die kindliche Lebenswelt durch Einbindung der Förderung in das vorhandene soziale Netz,
- Erreichbarkeit aller schulpflichtigen Kinder,
- Vertraute Räume und Umgebung für Kinder und Eltern,
- Gute Erreichbarkeit (keine weiten Anfahrtswege, Verhinderung zusätzlicher Fahrtkosten),
- Hoher Bekanntheitsgrad von Kindern und Eltern innerhalb der Fördergruppe,
- Verhinderung/Reduktion der Gefahr von Stigmatisierung, da die Förderung als schulische Veranstaltung wahrgenommen wird,
- Vermeidung von Therapieatmosphäre,
- Kontinuität in der Zusammenarbeit mit den betreuenden Lehrerinnen,
- Einbettung in das Unterrichts- und Förderangebot der Schule,
- Abbau von Schwellenängsten.

Bei der organisatorischen Gestaltung ist zu beachten, dass die Teilnahme eines Kindes an einer Förderung auf jeden Fall durch die Eltern und nicht allein durch die Klassenlehrerin entschieden wird. Den Eltern soll deutlich gemacht werden, warum aus Sicht der Klassenlehrerin eine Förderung des Kindes notwendig erscheint, so dass diese Empfehlung nicht willkürlich erscheint. Eine mögliche Abwehr und Skepsis der Eltern muss ernstgenommen und der Standpunkt der Eltern berücksichtigt werden. Die Eltern sollen über die Förderung, deren Inhalte, Zielsetzungen und die durchführenden Personen beziehungsweise Organisationen informiert werden. Dies kann durch einen einführenden Elternabend aber auch durch Hospitationen während der Förderung gewährleistet werden. Durch eine Kon-

tinuität der Bezugspersonen (verantwortliche Lehrerin und Fördernde) wird den Eltern eine sichere Basis für Rückfragen geboten. Zusammenfassend lassen sich folgende Grundsätze für eine schulintegrierte Förderung festmachen:

- Freiwillige Teilnahme der Kinder,
- Vorliegen der ausdrücklicher Zustimmung der Eltern,
- Transparenz der Kriterien, die zu einer Teilnahme führen,
- Vorstellung des Förderkonzepts,
- Möglichkeit der Hospitation von Eltern,
- Bestehen eines kontinuierlichen Ansprechpartners für die Eltern,
- Kontinuierliches Förderangebot,
- Kooperation aller Beteiligten (Lehrerinnen, Eltern, Fördernde).

Diese Aspekte können mit den Begriffen **Transparenz, Kontinuität und Kooperation** beschrieben werden. Sie sollen die Akzeptanz der Förderung sichern und verdeutlichen, dass die Förderung kein geheimnisvoller, hinter verschlossenen Türen stattfindender Prozess ist, sondern ein Teil der kindlichen (Schul-)Welt, an dem die Eltern ausdrücklich partizipieren können.

Abschließend wird festgehalten, dass auf der Basis der geschilderten Aspekte, für die organisatorische Ebene die Einordnung auf den eingangs vorgestellten Kontinua Schulisch – Außer-schulisch sowie Öffentliche Finanzierung – Private Finanzierung zugunsten der Pole schulisches Setting und öffentliche Finanzierung vorgenommen wird.

Die inhaltliche Ebene des psychomotorischen Förderangebotes wird nachstehend beschrieben.

5.2 Inhaltliche Leitlinien

Im Rahmen der skizzierten organisatorischen Leitlinien, wird ein Förderkonzept entwickelt, das inhaltlich auf den bisher erarbeiteten Schwerpunkten basiert. Von besonderem Interesse sind die Kontinua Individuum – Gruppe/Gesellschaft/System, Pädagogische Gruppe – Therapeutisches Einzelsetting sowie Bewegung – Kommunikation.

Die Einordnung in diese Kontinua erfolgt über die Säulen Orientierung an der kindlichen Entwicklung (vgl. Kapitel 1), systemische Perspektive in der Psychomotorik (vgl. Kapitel 2.2), Arbeiten im Netzwerk (vgl. Kapitel 4.3.3) und Einbindung der Förderung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.3 und 3.3). Abbildung 22 gibt einen Überblick über die inhaltlichen Säulen.

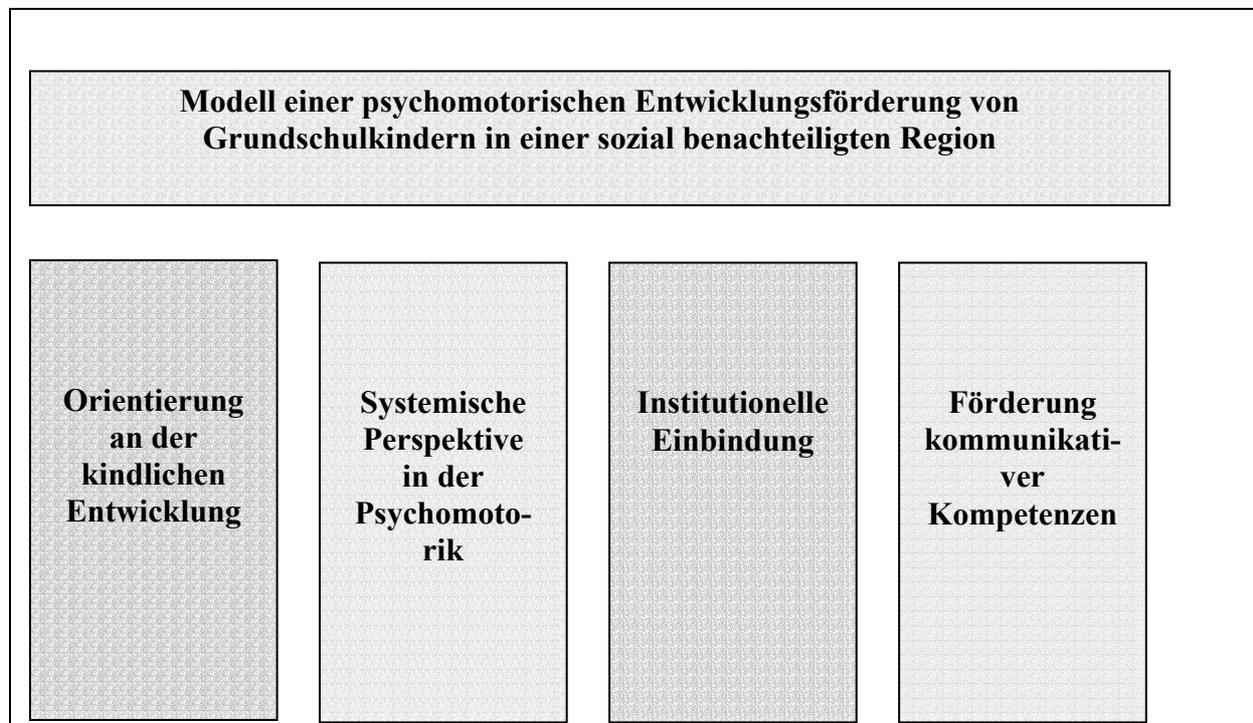


Abb. 22: Säulen eines Modells psychomotorischen Arbeitens in einer sozial benachteiligten Region

Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Säulen wird anschließend näher vorgenommen: Die Kapitel 5.2.1 und 5.2.2 gehen dabei zunächst der Frage nach, wie eine Balance zwischen Individuum und System hergestellt werden kann.

5.2.1 Orientierung an der kindlichen Entwicklung

Durch eine Orientierung an der kindlichen Entwicklung rückt das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung. In Kapitel 1.2 wurde der Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung nachgegangen. Anhand des von FISCHER (2000, 23) entwickelten erkenntnistheoretischen Dreiecks, wurden drei Theoriefamilien zur Erklärung herangezogen, von denen sich Ansatzpunkte für die durchzuführende psychomotorische Förderung ableiten lassen.

Die Perspektive **Entwicklung als subjektive Sinn-Konstruktion**, rückt das Kind als „Handlungs-“ beziehungsweise „Aktionswesen“ in den Mittelpunkt. Durch konkretes selbstständiges Handeln erwirbt das Kind durch das Sammeln von Erfahrungen über den eigenen Körper, Kompetenzen und Wissen. **In der psychomotorischen Förderung wird daher ein Rahmen geschaffen, der das Kind zu gestaltendem und planvollem Handeln anregt und befähigt.**

Aus der **identitätsbildenden Perspektive der Entwicklung** wird das Kind als „Produzent seiner eigenen Entwicklung“ (FISCHER 1996, 196) verstanden. Die über den Körper gesammelten Erfahrungen werden als Bestandteile der personalen Identität angesehen. Ein positives Selbstbild beruht auf der in der Summe überwiegend erfolgreichen Bewältigung von Problemstellungen. **Ansatzpunkt der Psychomotorik ist daher die Vermittlung körperbezogener Erfolgserlebnisse, die durch ihre Unmittelbarkeit als persönlich und selbst bewirkt erlebt werden können.** Dem hohen Aufforderungscharakter von Bewegungssituationen kommt eine große Bedeutung bei der Anregung identitätsbildender Prozesse zu. Aufgabenstellungen müssen so gewählt werden, dass sie möglichst selbstständig gelöst werden können, um auf diese Weise das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Darüber hinaus können innerhalb der Förderung Themen und Inhalte formuliert werden, deren Bearbeitung für das Kind eine identitätsfördernde Bedeutung besitzen (vgl. FISCHER 1996a, 80, 2000, 25, SEEWALD 1991).

Die **ökologisch-systemische Perspektive** zeigt Entwicklung als einen Prozess der Wechselwirkungen von Umwelt- und Personalfaktoren, die miteinander in Interaktion treten. Eine Förderung kann daher nicht allein auf die Probleme/Symptome des Individuums beschränkt bleiben. So wird die Arbeit mit dem Individuum auch Einfluss auf das soziale Netz nehmen und wieder auf das Individuum einwirken, so dass von einer permanenten Dynamik auf Grund des gegenseitigen Bedingens und Beeinflussens ausgegangen wird. Für eine Förderung bedeutet dies:

„Angemessene und effektive Entwicklungsförderung ist nur auf der Grundlage einer systemischen und lebensweltorientierten Betrachtungsweise von Persönlichkeitsentwicklung möglich. Die Ansatzpunkte umfassender Entwicklungsförderung bilden einerseits die personalen Ressourcen (individueller Bewältigungsstil mit den zur Verfügung stehenden Handlungskompetenzen) und andererseits die sozialen Ressourcen (soziales Netzwerk mit den bereitgestellten Unterstützungspotentialen)“ (BEUDELS 1995, 80).

Diese Ressourcen können auf Grund der sozialen Wirklichkeit eines Kindes, das in einer sozial benachteiligten Region aufwächst, stark von denen anderer Entwicklungsmilieus abweichen (vgl. Kapitel 4.2). An dieser Stelle wird die Bedeutung der interaktionistischen Perspektive deutlich: Bestehende Strukturen, die an der Ausprägung und Manifestation von Problemen beteiligt sind, müssen berücksichtigt und in den Förderprozess mit eingebunden werden. **Ziel einer Förderung im Sinne der sozial-ökologischen Entwicklungstheorie ist nicht die Minimierung des gezeigten Symptoms, sondern eine dauerhafte und strukturelle Veränderung.** BRONFENBRENNER fordert des Weiteren, „die Unterstützung der Familie als Kernstück der konstruktiven Prozesse kindlichen Entwicklungspotentials sowie die Förderung der grundlegenden Settings, in denen Kinder und deren Eltern leben“ (FISCHER 1996a, 99). Schule ist eines dieser Settings und kann daher auch aus dieser Perspektive als sinnvoller Förderort angesehen werden.

Wie sehr sich die einzelnen Systeme, in denen das Kind lebt, untereinander beeinflussen, wird anhand von Armutslagen konkret: Armut, hervorgerufen durch die politisch-ökonomische Struktur des Makrosystems, wirkt sich unmittelbar auf das Mesosystem Familie aus. Für die Kinder als Mikrosystem innerhalb dieser Familie könnte dies bedeuten, dass Entwicklungschancen vorenthalten werden und dies das Exosystem Schule beeinflusst. Auch der Umkehrschluss, dass schulische Interventionen bis hin zum Makrosystem wirken, ist denkbar und betont die Notwendigkeit schulintegrierter pädagogisch-therapeutischer, aber auch sozialpolitischer Maßnahmen. Das folgende Modell zeigt exemplarisch einige Beeinflussungsmöglichkeiten anhand der Lebenslage Armut:

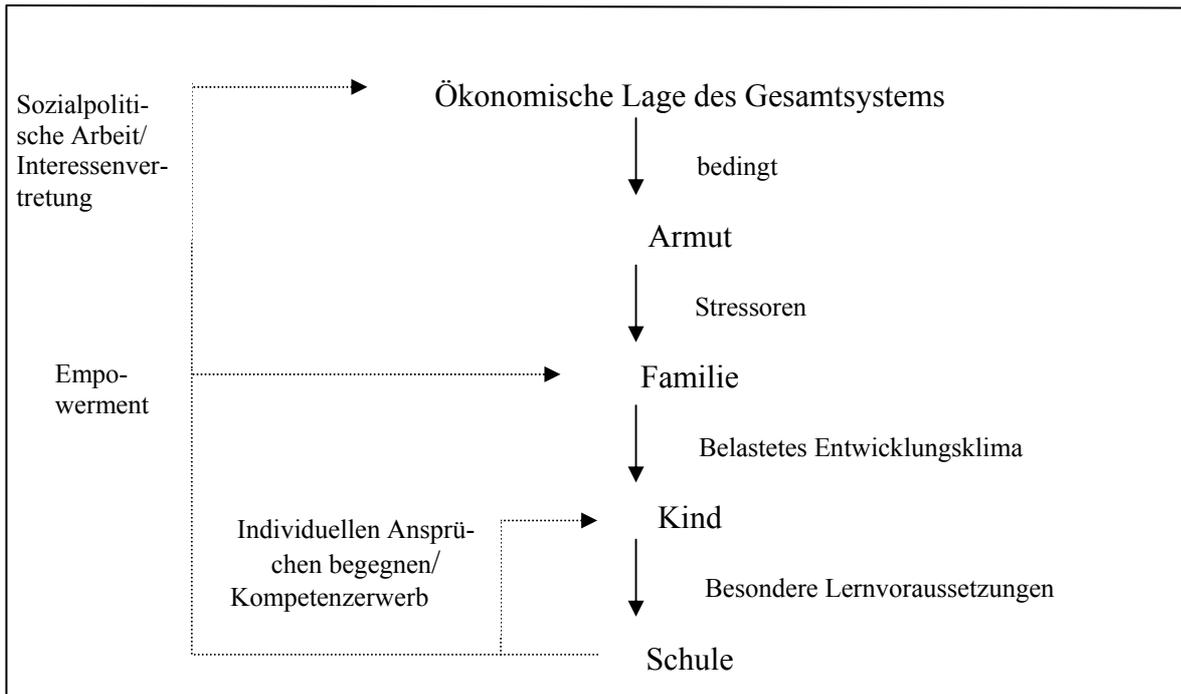


Abb. 23: Beispielhafte Darstellung möglicher Interdependenzen der Lebenslage Armut und der möglichen Beeinflussung anderer Ebenen durch das System Schule (durchbrochene Pfeile)

Abbildung 23 weist nicht nur mögliche Interdependenzen von Armutslagen und Wegen auf, auf denen das System Schule wirken kann, sondern markiert gleichfalls den Ansatzpunkt psychomotorischer Förderung in schulischen Kontexten. Psychomotorik kann dazu dienen, den individuellen Ansprüchen, die aus den besonderen Lernvoraussetzungen der Schüler entstehen zu begegnen.

Auch der Zeitpunkt der durchzuführenden Förderung kann, auf system-ökologischen Entwicklungstheorien basierend, begründet werden. Wird der **Schuleintritt als ökologischer Übergang**, der möglicherweise ein krisenhaftes Ereignis darstellt angesehen, erscheint eine Förderung in der Schuleingangsphase (Schulkindergarten, erste und zweite Schuljahr) als sinnvoll, um Entwicklungsprozesse zu stützen und den Übergang in das Schulleben zu flankieren. Die Bedeutung des Überganges vom Vorschul- zum Schulkind wird auch in den Richtlinien für die Grundschule hervorgehoben:

„In den ersten Schulwochen machen die Kinder grundlegende Erfahrungen: Sie lernen Erwachsene als Lehrerinnen und Lehrer sowie Kinder als Mitschüler und Mitschülerinnen kennen. Sie erfahren die Institution Schule mit ihrer Zeit- und Raumeinteilung und lernen, mit schulischen Aufgabenstellungen und Arbeitsanforderungen umzugehen. Diese ersten Erfahrungen entscheiden mit über die künftige Einstellung der Kinder zur Schule und zum Lernen überhaupt“ (MSWWF 1999, XI).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Schüler der Eingangsstufe per se eine Entwicklungsförderung erhalten sollten. Vielmehr sollen die Kinder, die eine Förderung erhalten, die durch ihr Verhalten deutlich signalisieren, dass sie in dieser Phase ihres Lebens eine Unterstützung benötigen. Da Bewegung für stark benachteiligte Kinder offensichtlich auch im Schulalter von großer Bedeutung ist (vgl. EGGERT/LÜTJE 1991), stellt eine psychomotorische Förderung unter Einbeziehung einer systemischen Perspektive meines Erachtens einen idealen Förderansatz für den ökologischen Übergang des Schuleintritts dar. Dieser Förderansatz wird im Anschluss ausführlich beschrieben.

5.2.2 Systemische Perspektive in der Psychomotorik

Nachdem die Berücksichtigung der individuellen Entwicklung als ein bedeutsamer Aspekt der vorzustellenden Förderung beschrieben wurde, wird nun der Frage nach dem Bedingungsgefüge von Individuum und System nachgegangen. Dies geschieht unter Hinzuziehung systemischer Denkansätze, die für den Bereich Psychomotorik unter anderem durch EGGERT eine Konkretisierung erfahren. Die Arbeit versteht sich somit auch als ein Versuch der Praxeologie systemischer Ansätze innerhalb der Psychomotorik, auch wenn EGGERT (2000, 21) feststellt, dass

„die Reduktion der komplexen Komponenten eines Systems (und der von verschiedenen Autoren jeweils in anderer Weise beschriebenen Eigenschaften eines Systems) und eines systemischen Konzepts auf einfache Handlungsregeln in einem therapeutischen Kontext [nicht leicht ist]“.

Bereits in Kapitel 2.2.1 wurden Gedanken zur systemischen Perspektive in der Psychomotorik vorgestellt. Diese Überlegungen werden nun weiter ausgeführt, da sich aus der Auseinandersetzung mit systemischen Denkansätzen sowohl Ableitungen für die Gestaltung der Förderung als auch für die Wahl des Förderortes ergeben. Des Weiteren wird das Verhältnis von Individuum und System aufgewiesen.

Psychomotorik und systemisches Denken weisen viele Ansätze, Meinungen und Akzentverschiebungen¹ und in Folge dessen zahlreiche Praxismodelle auf. „Kleinster gemeinsamer Nenner“ der unterschiedlichen systemischen Denkrichtungen ist die Verschiebung des Focus der Therapie vom Individuum hin zum System (vgl. KATZ-BERNSTEIN 2000, 77). Für die Psy-

¹ Zur ausführlichen Darstellung einzelner Ansätze siehe VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 1998.

chomotorik bedeutet diese systemische Perspektive nicht die radikale Ablösung aller bislang gültigen Prinzipien psychomotorischen Arbeitens. So findet nach wie vor eine entwicklungstheoretische Begründung des praktischen Handelns und eine Betonung sowohl von Interaktion und Kommunikation als auch der bedeutungsvollen pädagogischen Kooperation mit dem Kind statt (vgl. EGGERT 2000, 19). Bei einer Beibehaltung dieser Prinzipien kommt es zu einer **Verschiebung der Ziele der Psychomotorik:**

„Im Mittelpunkt steht nicht mehr die Verbesserung der motorischen Funktionen eines Kindes, sondern die Entwicklung eines stabilen positiven Selbstkonzeptes als Mittel zur Entwicklung einer positiven Identität des Kindes. Eine psychomotorische Förderung beginnt mit dem Versuch, das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken und versucht von da aus, dem Individuum in seiner spezifischen Situation (Umfeld) bessere Möglichkeiten in die Hand zu geben, den Anforderungen komplexer Situationen erfolgreich entsprechen zu können“ (ebd. 2000a, 9).

Der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes stellt kein generell neues Ziel psychomotorischen Arbeitens dar (vgl. KIPHARDS Begriff der „Ich-Kompetenz“). Neu ist vielmehr die Abkehr von den als eigentliches Problem definierten „motorischen Auffälligkeiten“ des Kindes. **Anstelle des primären Ziels vieler bewegungsorientierter Verfahren – der Verbesserung der Motorik – wird eine Stärkung der kindlichen Kompetenzen auf höher liegenden Ebenen angestrebt.** Das Kind soll hierdurch Impulse erhalten, die es befähigen, den Anforderungen seines Umfeldes erfolgreich begegnen zu können (vgl. EGGERT 2000a, 9). In einem nächsten Schritt wird nun der Frage nachgegangen, auf welche Weise diese Zielsetzungen innerhalb einer psychomotorischen Förderung erreicht werden können. Hierzu erfolgt zunächst als theoretische Basis ein kurzer Überblick über Grundannahmen systemischer Theorien. In einem weiteren Schritt werden dann die daraus ableitbaren Konsequenzen für das zu beschreibende psychomotorische Förderkonzept vorgestellt.

- **Grundannahmen systemischer Theorien**

Einem linearen medizinischen Modell, das Ursache und Wirkung in einem unmittelbar zurückzufolgenden Zusammenhang sieht, wird von Seiten der Systemtheorie ein alternativer Denkansatz gegenübergestellt: Systeme werden als ein aus Teilen bestehendes dynamisches Ganzes aufgefasst. Die Teile sind durch Rückkopplungsschleifen miteinander verbunden. Die einzelnen Teile sind dadurch abhängig voneinander und das Verhalten und die Eigenschaften des Ganzen werden durch das Zusammenspiel der einzelnen Teile bestimmt, so dass komplexe Netzwerke entstehen (vgl. HAGMANN 1994, 32). Lebende Systeme sind gekennzeichnet durch:

- Eine Eigendynamik, die das System aufrecht erhält (Autopoiesis²),
 - Zweckstrebigkeit,
 - Zielorientierung,
 - Selbstregulierende Prozesse zur Erreichung des Ziels,
 - Ein fließendes Gleichgewicht (Homöostase)
- (vgl. EGGERT 2000b, 10).

Diese Merkmale bedeuten, dass Systeme generell offen sind und sich innerhalb der selbst aufgestellten Regeln verändern. Äußere Beeinflussungen führen nicht zu einer Veränderung innerhalb des Systems, sondern können nur Anstoß für Reaktionen aus dem System heraus sein. Deutungen und Rückschlüsse auf den Input können nur anhand des offensichtlich gezeigten Outputs gezogen werden. Eine Beeinflussung durch einen von außen gesetzten Impuls kann somit nur versucht werden. Die Richtung, in die sich das System dann weiter entwickelt, wird ausschließlich vom System selbst bestimmt und muss nicht zwingend die vom Beeinflussenden intendierte Richtung sein:

„Wenn eine Interaktion in einem struktur-spezifizierten System eine Strukturveränderung auslöst, die dessen Organisation nicht verändert, dann handelt der Interaktionspartner nur als *Störfaktor*, und die Interaktion ist lediglich eine Störeinwirkung (Perturbation)“ (MATURANA 1996, 94).

Systemische Therapieansätze gehen davon aus, dass durch Störeinwirkungen in Form einer Modifikation von Einstellungen und Interpretationen (gegenüber sich selbst oder Bezugspersonen) vorherrschende Interaktionsmuster verstört und auf diese Weise durchbrochen werden können. Ergänzend zu den Merkmalen von Systemen können die von ROSER und MILANI-COMPARETTI (1982, 78f) formulierten „drei Dimensionen des lebenden Individuums“ als Orientierung für ein Handeln innerhalb der systemischen Sichtweise herangezogen werden. Diese sind:

² Autopoiesis (griech. autos = selbst, poiein = machen) bezeichnet die Operationsweise, mit der lebende Systeme produziert werden. Das System produziert zirkulär die Komponenten, aus denen es besteht (vgl. ROTH 1996, 258). Es ist somit selbsterzeugend, selbstorganisierend, selbstreferentiell, selbsterhaltend, energetisch offen und informell geschlossen (vgl. SCHMIDT 1996, 22ff).

- die Ganzheitliche Dimension der Person (in der Förderung werden kranke und gesunde Teile nicht unterschieden).
- die Dimension seiner Zugehörigkeit im Verhältnis zur physischen und menschlichen Außenwelt (keine isolierenden Fördermaßnahmen, welche die sozialen Beziehungen des Klienten behindern).
- die Dimension der Entwicklung des Individuums, welche die Zukunft betrifft und keine pessimistischen und entwicklungsfeindlichen Positionen zulässt.

Für den Fördernden lassen sich aus diesen Grundannahmen und Handlungsorientierungen folgende **Handlungsstrategien** formulieren: Unter Berücksichtigung des Mechanismus der „Autopoiesis“ kann die Rolle der Fördernden nur im Setzen von Impulsen, nicht aber in der Veränderung eines existierenden Systems bestehen. Ein Arbeiten mit der „Wenn... – dann... Schablone“ ist aus dieser Perspektive nicht möglich. Die Förderung besteht nicht länger aus der Anwendung einer Methode auf zahlreiche Klienten, sondern vielmehr daraus, mit den unterschiedlichsten Individuen individuelle Ansätze zu finden. Interventionen müssen individuell gestaltet werden. Hierfür ist eine genaue Analyse der umgebenden Systeme notwendig, die wiederum eine veränderte Diagnostik bedingen. Im Mittelpunkt der Diagnostik steht an Stelle der Ursachensuche eines Problems die Erforschung der Funktion des gezeigten Verhaltens. „Welchen Sinn hat das Verhalten für das System?“ und „Welche Interdependenzen mit anderen Systemen treten auf“ sind die neuen Fragestellungen.

Der Fördernde bildet nur **vorläufige und offene Hypothesen** über Klienten, die einer ständigen Überprüfung unterliegen. Beobachtete Verhaltensweisen werden also nicht als Etikette zugewiesen. Sie existieren lediglich in Form einer offenen Konstruktion. Eine frühzeitige Problemdefinition wird hierdurch vermieden. In Folge offener Hypothesen muss der Fördernde **sein eigenes Handeln einer ständigen Reflexion und Modifikation unterziehen**, da jede Handlungsstrategie auch nur vorläufig und veränderbar ist. Die Beobachtung stützt sich nicht allein auf das Kind, da sie auch das entwicklungsrelevante und problemkonstituierende Umfeld mit einbezieht. Auf diese Weise wird versucht, **systemische Beziehungen und Muster zu entdecken**, die an der Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems beteiligt sind. Gewohnte Interaktionsmuster können dann in einem weiteren Schritt durch paradoxe Situationen durchbrochen werden. Ermöglicht wird dies zum Beispiel durch Bewegungserfahrungen, die das als problematisch bezeichnete Verhalten provozieren und eine nicht gewohnte/erwartete Reaktion nach sich ziehen. Hierdurch entstehen Situationen, die eine unbekanntere Sichtweise

auf das Problem zulassen. Durch **positive Konnotationen** kann zusätzlich eine **Umbewertung des als problematisch betrachteten Phänomens** geschehen. So kann zum Beispiel ein als negativ wahrgenommenes ängstliches Verhalten positiv als vorsichtig und behutsam beschrieben werden. Die Förderung orientiert sich **an den Kompetenzen, Interessen und Ressourcen** des Kindes. Ansatzpunkte bilden die Stärken des Kindes und der Gedanke, dass das Kind selbstständig Wege findet, die ihm helfen, seine Probleme zu lösen (vgl. EGGERT 2000a, 10).

- **Konsequenzen für ein psychomotorisches Förderkonzept**

Nachdem zunächst die Auswirkungen systemischer Ansätze allgemein auf pädagogisch-therapeutische Interventionen dargestellt wurden, werden nun in einem weiteren Schritt die Konsequenzen einer systemischen Perspektive speziell für ein psychomotorisches Förderkonzept herausgearbeitet. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf EGGERT (2000; 2000a; 2000b; 2001), der auf der Basis systemisch-konstruktivistischer Theorien ein praxisrelevantes Modell psychomotorischer Diagnostik und Förderung entwickelt. Hierdurch schafft EGGERT einen neuen Bezugsrahmen für praktisches Handeln, dessen Ziel eine „Veränderung der Perspektive diagnostischen und therapeutischen Handelns und die konsequente Verwirklichung eines Ansatzes zur Individualisierung [ist]“ (ebd. 2000, 19). Als bedeutsamen Grundsatz für das Handeln im Rahmen einer systemisch orientierten Psychomotorik formuliert EGGERT (2000, 23):

„Was ist Psychomotorik ?

Zuerst einmal

Selber machen (lernen)
Sich entwickeln lassen
Suchen lassen
Den eigenen Weg finden lassen

Dann erst:

Anregen bei der Suche
Wege anbieten“

Anhand dieses zentralen Grundsatzes und den Zielsetzungen können Handlungsmodi für Fördernde innerhalb der Psychomotorik abgeleitet werden. **Oberziel** ist nicht länger eine Verbesserung der kindlichen Entwicklung durch Bewegung, sondern die **Entwicklung eines stabilen positiven Selbstkonzeptes als Basis für eine positive Identitätsbildung**. An dieser Stel-

le wird die Bedeutung der Perspektive „Entwicklung als Prozess der Identitätsbildung“ (vgl. Kapitel 1.1.2) deutlich: Über den Körper erfahrene Erfolgserlebnisse tragen nachhaltig zum Aufbau eines stabilen und positiven Selbstkonzeptes bei. Auf dieser Basis können Kindern Handlungsmöglichkeiten für ihr spezifisches Umfeld vermittelt werden.

Die **Rolle der Fördernden** besteht zum einen in der Erforschung des Lebensumfeldes des Kindes, und zum anderen darin, „das System Kind mit sanften Impulsen zu einer Veränderung hin zu bewegen und dazu die maximale Kapazität des Systems zu nutzen, sich selbst zu verändern“ (ebd., 9). Die Fördernden offerieren keine direkten Hilfestellungen zur Problemlösung vielmehr unterstützen sie das Freisetzen eigener Lösungswege. Das Vorgehen innerhalb der Förderung ist daher sowohl stark individuell als auch kontextorientiert und keine Behandlung mit einem zuvor festgelegtem Vorgehen.

Die Aufgabe des Fördernden besteht darin, durch Bewegungsangebote und einer überlegten Materialauswahl einen Rahmen zu schaffen, in dem sich Kinder selbsttätig beschäftigen und sich konstruktiv ausdrücken können. Der Fördernde selbst tritt in den Hintergrund. Zu Beginn der Förderung kann der Rahmen unter Umständen sehr eng gesteckt sein, um dem Kind eine Orientierung zu ermöglichen. Im Laufe des Prozesses wird sich der vorgegebene Rahmen dann lockern. „Im Gleichgewicht müssen dabei sein: die Gestaltung geeigneter und fördernder Materialien und Situationen zur Anregung und die Freiheit der Kinder, sich konstruktiv auszudrücken“ (ebd. 2000b, 16). Der Fördernde sieht seine Aufgabe nicht in der Anwendung einer vorgegebenen Methode, sondern im Anbieten einer individuell zugeschnittenen Förderung, in der er sowohl die Rolle des Helfers, Mitspielers, Kooperationspartners, als auch die des Beobachters einnehmen kann. Die Beteiligung am Förderprozess kann sich so von aktiv-mitgestaltend bis passiv-beobachtend erstrecken. Diese unterschiedlichen Rollen können wie folgt skizziert werden:

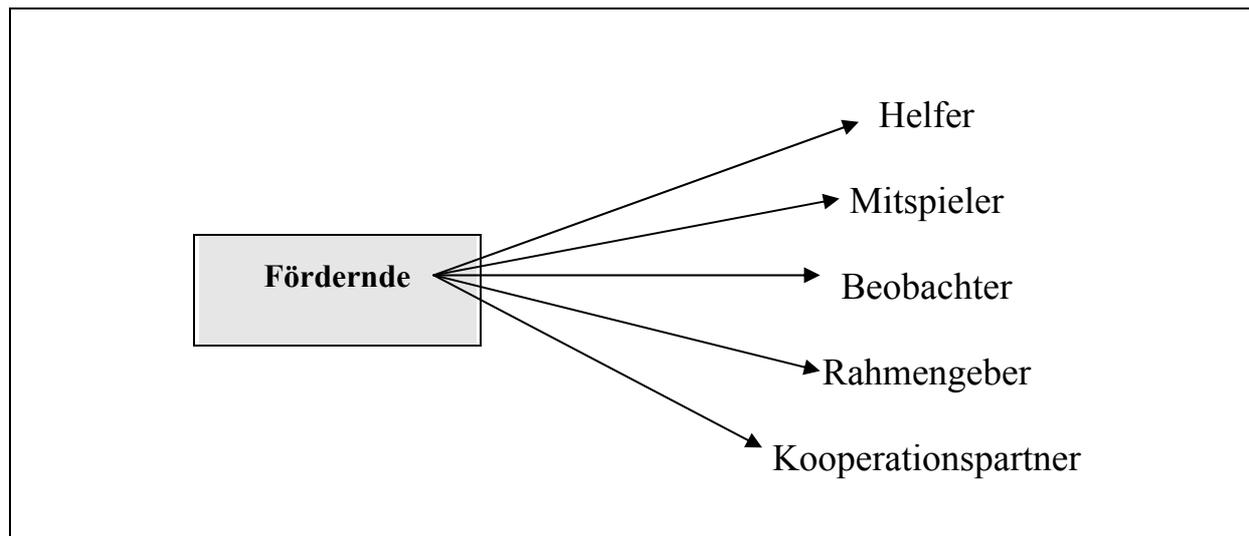


Abb. 24: Die möglichen Rollen des Fördernden innerhalb systemischer Psychomotorik

Das Kind selbst besitzt die Fähigkeit, seine Kompetenzen zu aktivieren, sich selbst zu organisieren und zu entwickeln. Der Fördernde stellt hierzu den notwendigen, durch Hypothesen konstruierten Rahmen. Die Förderungen finden in Gruppen statt, und kooperative Handlungen von Kindern miteinander kommt eine hohe Bedeutung zu. Ausgangsbasis einer Förderung bildet eine umfassende Beschreibung eines Kindes in seinen Stärken und Schwächen (vgl. ebd. 2000a, 12f).

Bezüglich der **Wahl des Förderortes** wurde an anderer Stelle aufgezeigt, dass mögliche Schwellen und die besondere Ausgangslage des Kindes analysiert und in den Förderprozess integriert werden müssen. Des Weiteren dürfen schulische Interventionen nicht als Inseln der kindlichen Entwicklungsförderung angesehen werden. Vielmehr müssen sich diese auch auf weitere Lebensbereiche erstrecken. Der Erfolg einer Förderung wird maßgeblich durch den Einbezug der realen kindlichen Umwelt beeinflusst. Ein Förderprogramm muss demzufolge – auch räumlich – alltäglich gestaltet sein (vgl. ebd. 1995, 21).

Zusammengefasst bedeutet eine psychomotorische Förderung unter systemischer Perspektive: Ziel der Förderung ist der Aufbau eines positiven und stabilen Selbstkonzepts. Bei einer Betonung der Individualität wird zugleich eine Abkehr von vorgegebenen Behandlungsmethoden vorgenommen. Die Fördernden gelten als Erforscher der Lebenssituation und orientieren sich am Lebenskontext des Kindes.

Die Fördernden setzen Impulse, können das System aber nicht gezielt von außen verändern. Zu Gunsten einer Lösungsorientierung wird eine Abkehr von Defizit- und Problemorientierung vorgenommen.

Durch eine systemische Perspektive ergeben sich neue **Chancen aber auch Schwierigkeiten in der psychomotorischen Förderung**. Für die Fördernden besteht die große Chance darin, die Individualität des Kindes zu berücksichtigen, ohne strikt einem vorgegebenen (Be-)Handlungsmuster folgen zu müssen. Die Förderung bleibt prozesshaft; durch Impulse bekommt sie immer wieder neue Richtungen. Wichtig erscheint hierbei, dass das System Fördernde-Kind von beiden Seiten beeinflusst wird, und die Beziehungsgestaltung als ein wichtiger Aspekt dieses Systems permanent reflektiert werden muss. Chancen liegen auch in der Forderung, Hypothesen nur vorläufig und offen zu formulieren. Anstelle der Beschreibung eines statischen Ist-Zustand tritt die Entwicklung eines Individuums in vielen Facetten. Neben der Individualität des Kindes muss der gleichberechtigte Einfluss der Individualität der Fördernden auf den Förderprozess anerkannt und berücksichtigt werden. Die Fördernden müssen es aushalten können, dass sie lediglich ein System von außen verstören, es jedoch nicht direkt verändern können.

Angemerkt werden soll noch, dass im Rahmen systemischer Ansätze Legitimationsprobleme für die Berufsgruppen auftreten können, die auf nicht medizinisch-funktionaler Ebene mit dem Medium Bewegung arbeiten. Denn mit welcher Legitimation wird ein bewegungsorientiertes Verfahren angeboten, wenn nicht die auffällige Motorik im Mittelpunkt des Arbeitens steht? Diese Frage ist vor allem bei der Finanzierung solcher Förderungen aktuell. Hierbei handelt es sich allerdings nicht um ein alleiniges Problem systemischen Vorgehens innerhalb der Psychomotorik. Vielmehr zeigt sich an dieser Stelle das generelle Problem der Evaluierbarkeit von Förderzielen wie beispielsweise einem stabilen Selbstkonzept und dessen Auswirkungen auf die motorische, emotionale, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern.

Die Frage nach einer Einordnung zwischen den Polen Individuum und Gesellschaft/Gruppe/System wird an dieser Stelle zusammenfassend beantwortet, indem eine deutliche Orientierung am Individuum unter Berücksichtigung seines Lebenskontextes vorgenommen wird. Die Einbeziehung des Lebenskontextes setzt meines Erachtens voraus, dass über die eigentliche Förderung hinaus Kontakte zu weiteren Bezugssystemen geknüpft werden.

Daher ist es für das geplante Projekt unumgänglich durch eine institutionelle Einbindung, ein Netzwerk zu knüpfen, wie es im sich anschließenden Kapitel beschrieben wird.

5.2.3 Institutionelle Einbindung

Psychomotorische Förderangebote als lebensweltnahe Konzepte sollen in bestehende Institutionen und in das Wohnumfeld eingebunden werden (vgl. PRENNER 1989). Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, dass benachteiligte Familien häufig isoliert leben und Kontakte zu außenstehenden Hilfesystemen fehlen. In Gebieten, in denen soziale Problemlagen und benachteiligte Infrastruktur kumulieren, ist daher die Errichtung von stadtteilorientierten Projekten erforderlich. Hierdurch kann eine bestehende Isolation unter Umständen aufgehoben und eine Integration in gesellschaftliche Bezüge bewirkt werden. Bei der Bearbeitung kritischer Lebensereignisse, wie sie der Schuleintritt darstellen kann, müssen Rolle und Funktion sozialer Netzwerke, die der Stadtteil bieten kann, erkannt, analysiert und genutzt werden.

Eine schulintegrierte stadtteilorientierte Förderung setzt voraus, dass Schule bereit ist, sich nach außen zu öffnen, um in ihrem Umfeld nach Kompetenzen zu suchen, die sie aus ihren eigenen Ressourcen heraus nicht bereitstellen kann, oder um mögliche Synergieeffekte zu nutzen (vgl. Kapitel 4.3.4). Eine Öffnung hin zum Stadtteil und den dort agierenden Institutionen und Personen kann für den Bereich Bewegung, Spiel und Sport bedeuten, dass diese Themen sowohl in den Sportunterricht einfließen, als auch Kontakte zu außerschulischen Bewegungswelten, Sportvereinen und therapeutischen Einrichtungen hergestellt und gepflegt werden. Auf diese Weise entsteht ein Netzwerk an Beziehungen zu Einrichtungen und Personen, die der jeweiligen Schule sowohl räumlich und/oder ideell nahe stehen und von Relevanz für die Schüler- und Lehrerschaft sind. Die Funktionen, die Schule im Rahmen einer Stadtteilarbeit einnehmen kann, wurden bereits in Kapitel 4.3.4 Schule und Stadtteil dargelegt. Der Aufbau eines Netzwerkes gilt neben Unterricht, Erziehung und Schulleitung/Verwaltung/Management als ein schulisches Handlungsfeld. Dieses Netzwerk richtet sich sowohl nach innen als auch nach außen. Bewegung, Spiel und Sport werden in diesem Rahmen als wichtige Möglichkeiten zum Aufbau neuer Kooperationen angesehen (vgl. SCHRAAG 2001, 49). Hervorgehoben wird dies auch durch die Richtlinien für den Sportunterricht an Grundschulen in NRW, denn hier wird der außerunterrichtliche Sport explizit als ein pädagogisches Handlungsfeld genannt:

„Der außerunterrichtliche Schulsport bietet vielfältige Chancen einer Öffnung der Schule zum Schulumfeld. Die dabei nahe liegende Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern trägt zu einer weiteren Ausprägung des Schulprofils jeder Schule bei. Kontakte mit Nachbarschulen, Sportvereinen und -verbänden, Einrichtungen und Trägern der Jugendarbeit sowie weiteren öffentlichen und privaten Sport- und Bewegungsanbietern ermöglichen gemeinsame Sportaktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule“ (MSWWF 1999, XLIII).

Schulische Netzwerke können unter Einbeziehung des Bewegungs-, Spiel- und Sportaspektes beispielsweise bestehen in:

- der Zusammenarbeit mit Partnern des außerschulischen Bereichs (Sportvereinen, Jugendgruppen, Initiativen, Sponsoren, Fördervereinen).
- der Gestaltung der Schule als kultureller, musischer und freizeitorientierter Begegnungsstätte (Schule und Nachbarschaft, gemeindenahe Schule, Feste etc.).
- einer sportorientierten Nachmittagsbetreuung in Kooperation mit Sportvereinen (vgl. SCHRAAG 2001, 54f).

Die Bewältigung dieser Aufgaben setzt voraus, dass Schulen über ausreichende personelle und finanzielle Mittel verfügen. Eine Möglichkeit zur Erschließung neuer Ressourcen besteht, wie oben angeführt, in der Öffnung nach außen. Im Rahmen schulbegleitender und/oder schulinterner Maßnahmen kann hier eine schulintegrierte psychomotorische Förderung ihren Platz finden. Die Fördernden werden einerseits Mitglied des schulischen Netzwerkes und können andererseits aus dieser Position heraus Kontakte mit weiteren Institutionen und Personen des Netzwerkes aufnehmen. Hierdurch ergeben sich erweiterte Möglichkeiten der Interessenvertretung und Bündelung von Energien.

Für eine erfolgreiche und für alle Beteiligten zufriedenstellende Zusammenarbeit ist es bedeutsam, im Vorfeld die Gründe für die Suche nach einem außerschulischen Kooperationspartner und die damit verbundenen Erwartungen zu diskutieren und den Möglichkeiten des Kooperationspartners anzugleichen. Kritisch ist zu betrachten, dass Vernetzung, Kooperation und Synergieeffekte vielzitierte Schlagworte sind, jedoch in der Regel keine zusätzlichen Zeit- und Personalressourcen für Vernetzungsarbeit bereitgestellt werden.

Somit fehlen finanzielle Mittel, um Gremienarbeit, Veranstaltungskooperationen und Berichterstattungen zu gewährleisten. Von den (öffentlichen) Trägern müssen daher meines Erachtens geeignete Finanzierungsbedingungen eingefordert werden, die Arbeitszeit- und Finanzbudgets für die Arbeit im Netzwerk bereitstellen.

5.2.4 Förderung kommunikativer Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen wurden als schulische Schlüsselqualifikation herausgearbeitet (vgl. Kapitel 1.3.2). Neben ihrer Bedeutung für die erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht werden nachstehend sowohl weitere Argumente, welche für eine Förderung kommunikativer Kompetenzen innerhalb einer psychomotorischen Förderung sprechen als auch mögliche praktische Ansatzpunkte einer Kommunikationsförderung vorgestellt. Beispiele für eine praktische Durchführung finden sich in Kapitel 8.4.

Die Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern erscheint mir aus mehreren Gründen besonders wichtig: Sowohl in der Literatur (vgl. GRUNDMANN 1998) als auch in den Beobachtungen von Lehrerinnen und Erzieherinnen wird geschildert, dass die bis zum Schuleintritt erworbenen kommunikativen Kompetenzen häufig nicht den schulischen Anforderungen genügen und ein erhöhter Förderbedarf in diesem Bereich besteht. In einer schulintegrierten Kleingruppenförderung ist es einerseits notwendig, dass Kinder in einer für sie angemessenen und befriedigenden Form miteinander kommunizieren können, andererseits bietet diese Form der Förderung gleichzeitig zahlreiche Anlässe, in denen fehlende kommunikative Kompetenzen ohne Leistungsdruck und in einem kleinen Rahmen angebahnt und gefestigt werden können. Miteinander kommunizieren wird so zu einer Notwendigkeit und zu einem Förderschwerpunkt psychomotorischer Entwicklungsförderung.

Ausschlaggebend für das gewählte Vorgehen sind des Weiteren die Studien von BURLESON, DELIA und APPLGATE (1995), die zeigen, dass die lagespezifische Bedeutung von Kommunikationsstilen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat. Als bedeutungsvoll werden neben der sozio-kulturellen Orientierung, dem Bildungsniveau und dem umgebenden sozialen Netzwerk auch die elterliche Aufmerksamkeit sowie Zeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktion gesehen. Dabei bedingen die Handlungsanforderungen des jeweiligen sozialen Milieus eine typische Interaktionserfahrung und Handlungsorientierung der Kinder. Demzufolge wird davon ausgegangen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien spezifische Kommunikationsformen erworben haben, die zu Schwierigkeiten in einem mittelschichtorientierten Schulunterricht führen können, da hier andere Kommunikationsstile vorausgesetzt und angewendet werden. Neben der Verminderung von Schulproblemen schreibt MOTSCH den kommunikativen Kompetenzen eine generell sehr bedeutsame Rolle zu und gelangt zu der Feststellung, dass „verbesserte Kommunikationsfähigkeit [...] einen Beitrag zur besseren Le-

bensbewältigung“ leistet (MOTSCH 1994, 48). EGGERT sieht Kommunikationsfähigkeit sogar als eine Komponente des Gesundheitsbegriffes an (vgl. EGGERT 1996, 29).

Als Voraussetzung für eine gelungene Aneignung und Anwendung kommunikativer Fähigkeiten nennt MOTSCH (1994, 42) weniger sprachsystemische Fertigkeiten, als vielmehr Selbstsicherheit, ein gutes Selbstwertgefühl, Vertrauen gegenüber der Bezugsperson und Selbstvertrauen. Diese Voraussetzungen sollen durch eine psychomotorische Entwicklungsförderung angebahnt und gefestigt werden. Durch eine pragmatische Ausrichtung der Förderung können Kinder Sprache als Schlüsselwerkzeug des Handelns und als Mittel der Problemlösung innerhalb eines natürlichen Kommunikationszusammenhanges erleben. Eine natürliche Kommunikationssituation für Kinder bildet meines Erachtens eine Kleingruppe mit Gleichaltrigen, denn das therapeutische Einzelsetting hat wenig gemeinsam mit den Kommunikationsanforderungen in der Peer group. Die Einordnung auf dem Kontinuum Gruppe-Einzelsetting wird deshalb zu Gunsten des Pols Gruppe vorgenommen, wobei anzumerken ist, dass sich während einer Förderstunde auch Einzelfördersituationen ergeben können, in denen die Fördernde besonders intensiv auf ein einzelnes Kind eingeht.

Die Förderung kommunikativer Kompetenzen im Rahmen einer psychomotorischen Entwicklungsförderung wird von verschiedenen Autoren beschrieben. Beispielsweise formuliert ZIMMER :

„Ziel der psychomotorischen Förderung ist es, die Eigenständigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbstständigen Handeln anzuregen, durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beizutragen“ (ZIMMER 2000, 22).

SCHILLING (1993, 56) nennt ebenfalls die Verbesserung der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten als Hauptziel motopädagogischen Arbeitens, und EGGERT (1995, 22) stellt fest: „Der bewußte Umgang des Kindes mit der Bewegung verändert seine Kommunikationsprozesse mit seiner Umwelt und verbessert seine Entwicklungsmöglichkeiten“.

Neben diesen Aspekten zeigt sich die Förderung kommunikativer Fähigkeiten in der Psychomotorik meines Erachtens als sinnvoll, da sich hier nonverbale und verbale Kommunikation treffen. Die nonverbale Kommunikation äußert sich in Gesten, Mimik oder Körperkontakt. Die verbale Kommunikation zeigt sich in Erzählungen, Wünschen, Fragen und bewegungsbegleitenden Kommentaren. Beide Formen bestehen zwischen den einzelnen Kindern aber auch zwischen Kind und Fördernden. Des weiteren beinhaltet „Motorik immer sowohl Bewegung als auch Kommunikation und Ausdruck“ (ebd.). Ferner wird durch das Zusammentreffen mehrerer Menschen innerhalb einer Fördergruppe Kommunikation unumgänglich. WATZLAWICKS Axiom „man kann nicht nicht kommunizieren“ (WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON 1990, 53) illustriert, dass in Gegenwart einer oder mehrerer Personen – wie zum Beispiel im psychomotorischen (Kleingruppen-) Setting – zwangsläufig Kommunikationsanlässe geschaffen werden und jedes Verhalten kommunikativ ist. Die Übung kommunikativer Fähigkeiten erfolgt idealerweise in Anbindung an Lebenssituationen, die zu ihrer Bewältigung spezielle sprachliche Strategien erfordern. Hier können bereits vorhandene Kompetenzen eingebracht und gefestigt werden und neue durch Beobachtung, Reflexion und Nachahmung angebahnt werden (vgl. POTTHOFF et al. 1995, 13). Im Rahmen einer psychomotorischen Förderung können solche sprachlich bedeutsamen Lebenssituationen geschaffen werden. Diese bestehen in der

- Absprache mit anderen,
- Äußerung von Wünschen,
- Formulierung und Beantwortung von Fragen,
- Äußerung von Kritik,
- Erklärung von Spielen/Regeln,
- Reflexion der Stunde/des Spiels,
- Metakommunikation als Sprechen über die Kommunikation innerhalb der Förderung.

Einige der genannten Situationen können in Form eines Anfangs- und Abschlusskreises ritualisiert werden. In diesem Rahmen können Spiel- und Kommunikationsregeln bewusstgemacht und gefestigt, sowie Metakommunikation angewendet werden. Durch Gespräche können Wünsche, Kritik, Fragen und aktuelle Themen einbezogen und aufgegriffen werden. Der Gesprächskreis als Ritual zu Stundenbeginn und -ende soll den Kindern Sicherheit vermitteln und durch seine stetige Wiederholung eine vertraute Gesprächssituation schaffen, in der durch klar formulierte Regeln eine Orientierung vereinfacht wird. Das Gespräch zum Stundenbeginn übernimmt hier die Funktion eines Planungsgespräches. Die Stundenplanung wird mit den

Kindern erarbeitet und abgestimmt. Sie können ihre Wünsche und Ideen zum Thema äußern und sich auf eine Vorgehensweise einigen. Das Gespräch zum Stundenende dient der Reflexion der Stunde und lässt Raum für Wünsche und Kritik, die in die Planung der nächsten Stunde einfließen. Die in den Gesprächskreisen angewendeten Regeln sollen hierdurch erlernt und allmählich internalisiert werden, damit sie langfristig in Gesprächssituationen außerhalb der Förderung transferiert werden können. Zusätzlich werden Spiele eingesetzt, die Absprachen erfordern, Kompromisse herausfordern und Kooperation verlangen und so die Kommunikation zwischen den Kindern fördern. „Kommunikationsspiele erleichtern das Kennenlernen, fördern die Kooperationsbereitschaft und sind ein gutes Einübungsfeld zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz“ (THIESEN 1999, 8). Spiel- und Bewegungssituationen mit Problemlösecharakter fordern und fördern verstärkt kommunikative Kompetenzen, denn im Spiel erfolgt eine stärkere Strukturierung durch die Kinder, im Gegensatz zu den Gesprächskreisen, die in der Regel eine starke Strukturierung durch die Fördernden erfahren.

Die Kinder erarbeiten und erlernen innerhalb einer psychomotorischen Förderung mehrere Kommunikationsregeln, die sie im Laufe der Förderung spielerisch anwenden und festigen können. Sie erleben auf diese Weise, dass der Einsatz dieser Regeln Interaktion vereinfacht. Die folgenden Kommunikationsregeln sollen Gespräche innerhalb von Gruppen erleichtern und strukturieren. Dies gilt nicht nur im Rahmen einer psychomotorischen Förderung, sondern für alle anderen Gesprächsanlässe (beispielsweise im Schulunterricht). Idealerweise werden diese Regeln mit den Kindern gemeinsam erarbeitet und durch unterschiedliche Spiele konkret erfahrbar gemacht. Kommunikationsregeln sind:

1. Im Gespräch sehen wir uns an!
2. Es kann nur einer reden!
3. Ich höre zu, wenn jemand anderes spricht!
4. Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte!
5. Ich bleibe beim Thema!

Gesprächsregeln können direkt im Spiel erfahren und durch Bildkärtchen visuell veranschaulicht werden. Neben dem Erlernen und Anwenden von Gesprächsregeln erhalten die Kinder die Möglichkeit zu einer angeleiteten Metakommunikation. Metakommunikation, als Kommunikation von oder über eine solche, soll zur Verbesserung und Klärung von Kommunikation beitragen. Durch sie werden Unsicherheiten abgebaut, Missverständnisse ausgeräumt aber

auch Bestätigung vermittelt. Sie bietet die Möglichkeit, eingespielte Gewohnheiten, Normen und Kommunikationsregeln zu reflektieren. Eine explizite und offene Metakommunikation kann dazu beitragen, Schwierigkeiten und Unzufriedenheiten innerhalb der Kommunikation zu thematisieren sowie Störungen und ihre Ursachen gemeinsam zu erforschen.

Die folgende Abbildung zeigt zusammenfassend die Wege und Ziele der Auseinandersetzung mit kommunikativer Kompetenz innerhalb einer psychomotorischen Förderung:

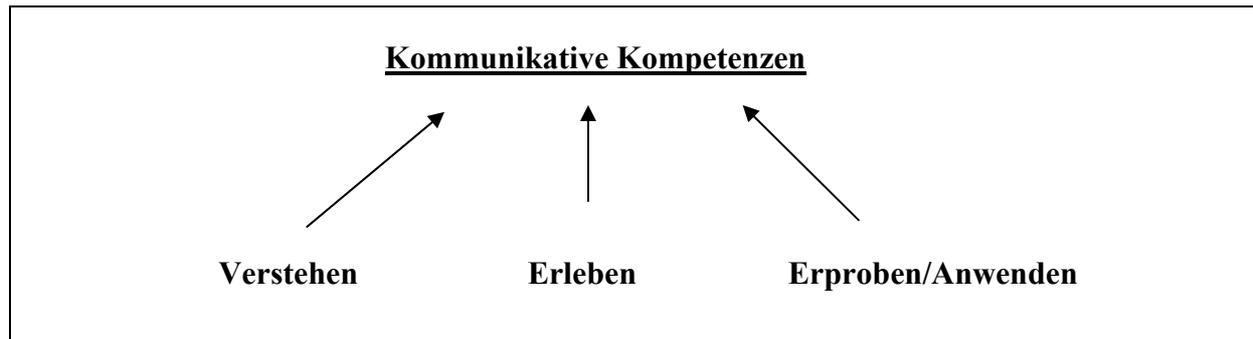


Abb. 25: Wege und Ziele im Umgang mit kommunikativen Kompetenzen

Die einzelnen Wege und Ziele lassen sich folgendermaßen beschreiben (vgl. POTTHOFF et al. 2000, 27f):

Die Kinder sollen **verstehen**,

- dass Regeln für Gespräche wichtig sind,
- dass Gespräche einer räumlichen Organisation bedürfen,
- welche sprachlichen Mittel notwendig sind und
- welches Verhalten Gespräche stört.
-

Die Kinder sollen **erleben**, dass

- sie ernst genommen werden,
- sie wirksam sind mit ihren Äußerungen,
- sie sicherer sprechen und
- sie durch Zuhören interessante Dinge erfahren können.

Die Kinder können:

- Gesprächsregeln,
- auf Gesprächspartner eingehen,
- sich auf Vorhergehendes beziehen,
- Gefühle, Eindrücke und Kritik über Gespräche äußern,

erproben und anwenden.

Diese Zielsetzungen sind nicht allein auf eine Förderung im Rahmen eines psychomotorischen Vorgehens zu beziehen, denn sie können für jede Form der Förderung kommunikativer Kompetenz gelten. Eine abschließende Einordnung auf dem Kontinuum Bewegung-Kommunikation wird mit einer starken Tendenz zum Pol Bewegung vorgenommen, denn im Mittelpunkt der Förderung stehen Bewegungsanlässe und die daraus entstehenden Kommunikationssituationen werden aufgenommen und bewusst zu einer Förderung kommunikativer Kompetenzen genutzt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Kinder innerhalb einer psychomotorischen Förderung die Möglichkeit erhalten sollen, neben dem Erfahren von Gesprächsregeln, diese anzuwenden und in ihrer Wirksamkeit zu erleben. Durch einen direkten emotionalen Zugang mit anschließendem Feedback werden die Regeln für Kinder anschaulich erfahrbar und nachvollziehbar. Zu bedenken ist, dass **das Erlernen kommunikativer Kompetenzen ein langwieriger Prozess ist, der im Gegensatz zu anderen Lerngegenständen nur schwer zu evaluieren ist** (vgl. POTTHOFF et al. 1995, 26). Unterstützt werden kann dieser Prozess durch kommunikationsförderndes Verhalten in der Fördergruppe durch das eine Gesprächsatmosphäre geschaffen wird, die es den Kindern ermöglicht, sich frei und unbefangen verbal einzubringen. Dies wird zunächst durch ein nicht symptomorientiertes Vorgehen gewährleistet. Als Handlungsorientierung innerhalb dieses Vorgehens können zusätzlich die von ROGERS aufgestellten Basisvariablen für ein Beratungsgespräch dienen. Diese wurden ursprünglich entworfen, um Klienten bei der Entdeckung vorhandener Potenziale und der Entwicklung eigener Lösungen zu helfen. Wichtig erscheint mir, dass diese Basisvariablen nicht als Techniken angewendet, sondern wie ROGERS auch immer wieder betont, als Haltung verinnerlicht werden müssen. Die einzelnen Basisvariablen werden im Folgenden in einem Überblick dargestellt (vgl. ALTERHOFF 1994; WEINBERGER 1992):

- **Akzeptanz und positive Wertschätzung**

meinen, dass das Kind so akzeptiert wird, wie es ist. Es wird anerkannt, wertgeschätzt und ernst genommen. Das Kind soll ermutigt werden, und der Umgang mit ihm sollte freundlich, herzlich und rücksichtsvoll sein. Die Fördernde sollte das Positive (zum Beispiel in Bezug zur Entwicklung) erkennen und das Verhalten von der Person des Kindes trennen, so dass das Verhalten, nicht aber die Person kritisiert wird. Das Kind soll darüber hinaus spüren, dass die Wertschätzung der Fördernden nicht von einem bestimmten gewünschten Verhalten abhängt. Akzeptanz und positive Wertschätzung stärken das Selbstvertrauen des Kindes und festigt sein Vertrauen in die therapeutischen Prozesse. Die Fördernde enthält sich jeglicher Wertungen und Beurteilungen, wenngleich sie nicht alle Verhaltensweisen des Kindes gutheißen muss.

- **Einführendes Verstehen/Empathie**

bedeutet in der Förderung, dass die Fördernde offen ist für die Wünsche und Gefühle des Kindes, diese akzeptiert und versteht und sie gemeinsam mit dem Kind reflektiert. Empathie bedeutet ferner den Versuch, die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, um auf dieser Grundlage die Bedeutung von Situationen, Dingen und Handlungen für das Kind zu verstehen. In diesem Sinne tritt die Fördernde dem Kind unvoreingenommen gegenüber und vermeidet, Wissen zur Vorgeschichte zum Nachteil des Kindes zu verwenden. Die Fördernde sollte weiterhin an den Aktivitäten des Kindes sympathisierend teilnehmen und neben dem verbal Geäußerten auch die nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik, etc.) mit einbeziehen. Die Dinge, die die Fördernde verstanden und wahrgenommen hat, sind dem Kind verständlich mitteilen.

- **Unter Echtheit/Kongruenz**

wird verstanden, dass die Fördernde sich selbst und dem Kind gegenüber ehrlich ist, sich aufrichtig verhält und in der Lage ist, ihre eigenen Empfindungen und Gefühle selektiv authentisch äußern zu können. Die Fördernde soll eine integrierte Persönlichkeit darstellen, deren Gedanken, Gefühle und Handeln sich decken, so dass keine Widersprüche entstehen können. Inhalt des Mitgeteilten, der Tonfall, Mimik, Gestik und Gefühle in ihrer Aussage sollen übereinstimmen.

ROGERS Basisvariablen weisen auf die Bedeutung des Verhaltens der Fördernden im Förderprozess hin. Sie entsprechen Idealvorstellungen, die vermutlich nie vollkommen zu erreichen sind. Sie sollen aber als Orientierungshilfe dienen, mit der Fördernde ihr Verhalten dem Kind gegenüber überprüfen können. Deutlich wird, dass eine intensive, vertrauensvolle Beziehung zwischen Fördernden und Kindern die Grundvoraussetzung für jegliche Förderung darstellt. Eine unvoreingenommene und annehmende Haltung bildet die Basis dieser Beziehung. Die Aufgabe der Fördernden besteht darin, sich als Spiel- und Kommunikationspartner anzubieten und dem Kind Sicherheit und Halt zu vermitteln. Dem Kind wird so die Möglichkeit gegeben, seine Persönlichkeit konstruktiv zu entwickeln (vgl. ESSER 1992, 40; KIPHARD 1989, 698f; ZIMMER 1993a, 177ff; 1993b, 42f). Dies ist auch unter dem Aspekt der Wirkfaktoren psychotherapeutischer Verfahren zu betrachten, in deren Rahmen die Beziehungsgestaltung als der bedeutsamste unspezifische Wirkfaktor für den Therapieerfolg angesehen wird (vgl. 2.5).

5.2 Politische Leitlinien

Ein schulintegriertes Förderangebot in einer benachteiligten Region kann nicht ohne politischen Anspruch entwickelt werden, da die Gegebenheiten (Ressourcen und Problemlagen dieser Regionen und der dort lebenden Menschen³) gesellschaftlich und (sozial-)politisch geprägt sind. Politische Leitlinien werden an dieser Stelle nicht im Sinne allgemeiner politischer Forderungen beispielsweise im Bereich der Sozialhilfe oder der Arbeitsmarktpolitik verstanden. Vielmehr wird aufgezeigt, inwiefern ein Förderangebot Bestandteil einer (politischen) Stadtteilarbeit sein und auf diese Weise über die eigentliche Förderung hinaus wirksam werden kann.

Die Etablierung eines Förderangebotes bedarf unterschiedlicher Voraussetzungen, von denen meines Erfahrens die Finanzierung die Entscheidende ist. Eine Finanzierungszusage bedingt nicht nur die Möglichkeit, qualifizierte Mitarbeiter gewinnen zu können (anstelle von Praktikanten und ehrenamtliche Helfer), sie stellt auch zugleich die Anerkennung dieser Arbeit und des Förderbedarfes dar. Auf Landesebene wird der Förderbedarf für Schüler aus benachteiligten Regionen bereits anerkannt. So hielt die Nordrhein-Westfälische Landesregierung in ihrer Koalitionsvereinbarung fest:

³ Ausführlich hierzu 4.3.1.

„Benachteiligte und lernschwächere Schülerinnen und Schüler brauchen gezielte Förderung durch unterstützende Lernangebote. In sozialen Brennpunkten sollen besondere Ressourcen für schwierige schulische Arbeit bereit gestellt werden“

(KOALITIONSVERTRAG VON SPD UND BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN zit. in: KERSTING/KUNZE 2001, 15).

Die Abrufung von Mitteln erweist sich dagegen häufig als schwierig, obwohl zahlreiche Einzelprogramme existieren, welche den Folgen von Armutslagen entgegensteuern können, denn es handelt sich um verschiedene Programme, mit unterschiedlichen Laufzeiten, wechselnden Eigenanteilen der Kommunen und diversen Fördersträngen (Ministerien, Bezirksregierungen, Stadtteilbüros). Dringend notwendig ist eine Stringenz in der Förderlandschaft, um unkompliziert und einheitlich auf benötigte Gelder zugreifen zu können (vgl. KERSTING/KUNZE 2001, 16). Neben einer fehlenden Transparenz bei der Antragsstellung sind auf Grund der angespannten finanziellen Lage der Kommunen die zusätzlichen Gelder für diese „besonderen Ressourcen“ stark eingeschränkt. Der Zugriff auf finanzielle Mittel ist daher in der Regel stark reglementiert und verbunden mit Anträgen, zeitlichen Beschränkungen und dem Anspruch auf Nachhaltigkeit im Sinne von „keinem weiteren finanziellen Bedarf“ nach einer Anschubfinanzierung. Für ein fortlaufendes Förderangebot, das keinen Gewinn erwirtschaftet, sind diese Voraussetzungen zum einen nicht einlösbar (wie die Nachhaltigkeit im oben genannten Sinne), zum anderen lästige Hürden (zum Beispiel das Schreiben von diversen Anträgen). Deshalb ist es meines Erachtens unbedingt notwendig, das Thema Armut und deren Konsequenzen für Kinder öffentlich zu thematisieren, um den Handlungsbedarf in benachteiligten Regionen nachdrücklich aufzuzeigen. Anstelle der oben beschriebenen Vielzahl einzelner Angebote und Hilfen sollte eine arbeitsteilige Gesamtverantwortung für den jeweiligen Einzelfall/Stadtteil treten. Durch die Einrichtung von Stadtteilbüros wurde in den sogenannten Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf in NRW ein erster Schritt in diese Richtung verwirklicht. Eine Kooperation mit diesen Institutionen bietet sich demgemäß im Rahmen eines Projektes an.

Ein Förderangebot für Kinder in benachteiligten Regionen darf finanziell nicht davon abhängig sein, ob neue Geldquellen der privaten oder öffentlichen Hand für das nächste Schuljahr erschlossen werden können, denn die Ungewissheit über die Weiterführung der Förderung belastet fortwährend das Arbeits- und Förderklima. Eine Finanzierung im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), das primär für Kinder und Jugendliche ein umfassendes Angebots- und Hilfesystem bilden soll, erscheint aber meiner Erfahrung nach noch nicht

realisierbar. Ursache hierfür sind die zahlreichen Umlagen der Ausgabenlast auf die Städte, deren Haushalte hierdurch stark beschnitten wurden. Besonders Kinder aus sozial schwachen Familien werden hierdurch zusätzlich benachteiligt und für Kinder mit Asylbewerberstatus gilt das KJHG ohnehin nur sehr eingeschränkt. Neben der Finanzierung der eigentlichen Förderung müssen zusätzliche Zeit- und Personalressourcen für Vernetzungsarbeit bereitgestellt werden. In der Realität fehlen dagegen finanzielle Mittel, um Gremienarbeit, Veranstaltungskooperationen und Berichterstattungen zu gewährleisten. Darum müssen geeignete Finanzierungsbedingungen eingefordert werden, die auch Arbeitszeit- und Finanzbudgets für die Arbeit im Netzwerk bereitstellen.

Durch die ersten Ergebnisse der PISA-Studie und die hierauf durch die Bundesländer und die Kultusministerkonferenz formulierten Maßnahmen, ergeben sich meines Erachtens weitere politische Bezugspunkte, da auf der bildungspolitischen Ebene auf Grund der schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler im Bereich Lese- und Sprachkompetenz folgender Handlungsbedarf formuliert wird:

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich,
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung des vorschulischen Bereichs und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung,
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,

7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Vor allem die Punkte vier und sieben stehen in direktem Bezug zum gewählten Vorgehen und ein Berufen auf diesen bildungspolitischen Maßnahmenkatalog muss aus meiner Sicht konsequent mit der Forderung nach zusätzlichen Geldern und Stellen verknüpft werden.

Politische Leitlinien bestehen somit im steten Aufzeigen eines Handlungsbedarfes und dem Einfordern einer finanziellen Anerkennung dieses Bedarfs. Dies impliziert eine über die Durchführung der eigentlichen Förderung hinausgehende Interessenvertretung und Lobbyarbeit in verschiedenen schulischen und kommunalen Gremien. Unter diesen Gesichtspunkten gewinnen die geschilderte Arbeit im Netzwerk und ein stadtteilorientiertes Vorgehen an Bedeutung. Das anschließende Zwischenfazit fasst die pädagogisch-therapeutischen und gesellschaftlich-politischen Überlegungen zusammen.

5.3 Zwischenfazit: Zwischen Politik und Pädagogik, zwischen Individuum und System

Davon ausgehend, dass jedes Individuum immer eingebunden ist in miteinander agierende Systeme, werden gezeigtes Verhalten und manifestierte Probleme als bedingt durch die Gegebenheiten in den beteiligten Systemen angesehen. Da die Bedingungen einzelner Systeme variieren, müssen auch Förderung entsprechend unterschiedlich konzipiert werden. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies konkret: Eine Förderung in einer benachteiligten Region muss anders gestaltet sein, als die in einer überwiegend mittel- bis Oberschichtorientierten universitären Therapieeinrichtung. Demzufolge wurden in diesem Kapitel Leitlinien für ein psychomotorisches Förderkonzept in sozial benachteiligten Regionen erarbeitet, die für das im zweiten Teil der Arbeit zu beschreibende Projekt maßgeblich sind.

Für ein Förderangebot in benachteiligten Stadtteilen sprechen die in den vorhergehenden Kapiteln erarbeiteten durch Armutslagen geprägten Entwicklungsbedingungen. Die Förderung bewegt sich dabei auf dem Kontinuum präventive/pädagogische Förderung auf der einen Seite und kompensatorische/korrektive/therapeutische Förderung auf der anderen Seite (vgl. KRAH 2000, 144). Eine Einordnung des Vorgehens ist fließend und kann selbst innerhalb einer Stunde variieren. Eine strikte Trennung dieser Bereiche erscheint mir daher nicht möglich. Eine Orientierung am äußersten Pol des therapeutischen Vorgehens wird jedoch nicht angestrebt und kann innerhalb des gewählten Settings nicht geleistet werden. Da fast alle Kinder auf Grund motorischer Schwierigkeiten (bei der Einschulungsuntersuchung oder/und durch die Klassenlehrerin beobachtet) an der Förderung teilnehmen ist auch kein rein präventiver Charakter gegeben. Bestehende Schwierigkeiten sollen kompensiert werden, um möglichst schwerwiegendere Probleme im Bewegungs- Sozial- und Emotionalverhalten zu verhindern. Die Förderung kommunikativer Kompetenzen hat einen stark präventiven Charakter, da diese Fähigkeiten als notwendig für die erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht angesehen werden.

Die pädagogisch-therapeutische Aufgabe wird darin gesehen, ein entwicklungsförderndes Angebot zu gestalten, das einen Beitrag leistet zur Stärkung des Selbstkonzepts und dem Kind in seinem spezifischen Umfeld Handlungsmöglichkeiten vermittelt, mit denen es auch den Anforderungen komplexer Situationen erfolgreich begegnen kann. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass der Schulerfolg wesentlich von der außerunterrichtlichen Förderung bestimmt wird. Die Schullaufbahn wird folglich stark durch das familiäre Unterstützungssystem determiniert. Einem unterrichtsergänzenden Förderangebot

kommt also die Aufgabe zu, die Ausgangschancen im Bildungswesen unabhängiger von der Herkunftsfamilie zu gestalten (vgl. ELSKEMPER-MADER/LEDIG/DE RIJKE 1991, 621). Unter dem Stichwort Chancengleichheit ergeben sich hieraus meines Erachtens neben den pädagogisch-therapeutischen auch politische Konsequenzen. Diese wurden mit den Begriffen Interessenvertretung und Lobbyarbeit umschrieben. Dieses Vorgehen ist dann von Bedeutung, wenn eine Förderung nicht nur nach innen auf die Kinder wirken möchte, sondern auch nach außen auf weitere beteiligte Systeme. Darüber hinaus ist eine verstärkte Außenwirkung auch deshalb unerlässlich, da es sich bei dem zu beschreibenden Projekt um ein Modell handelt, dass auf andere Institutionen übertragen werden soll.

6 Zusammenfassung und Ausblick Teil I

Im Folgenden wird zunächst ein kurzes Resümee der Kapitel des ersten Teils vorgenommen. In einem weiteren Schritt werden dann die hieraus erwachsenden und für den zweiten Teil notwendigen Fragestellungen erörtert.

Der erste Teil der Arbeit bildet die theoretische Grundlage des im zweiten Teil zu beschreibenden Projekts. Er legte demzufolge zunächst die Basis für das in dieser Arbeit maßgebliche Verständnis von kindlicher Entwicklung und Psychomotorik. Unter zur Hilfenahme verschiedener Theoriefamilien wurden Kinder als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung betrachtet, die durch konkretes Handeln kognitive Strukturen aufbauen. Über den Körper gesammelten Erfahrungen werden als bedeutsam für die Identitätsentwicklung anerkannt und die kindliche Entwicklungsumwelt wird explizit in den Förderprozess einbezogen. Der enge Zusammenhang von Bewegung/Körper auf der einen und Sprache/Kommunikation auf der anderen Seite sowie die Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Förderung beider Komponenten wurde aufgezeigt.

Psychomotorik wurde unter dem Paradigma der Entwicklungsförderung betrachtet. Das Fehlen einheitlicher Definitionen und Arbeitsweisen innerhalb psychomotorischen Arbeitens wurde hinsichtlich der daraus erwachsenden Probleme aber auch hinsichtlich der Chancen analysiert. Das sich anschließende Kapitel setzte sich mit ausgewählten Beispielen schulintegrierter Förderungen von Bewegung und Kommunikation auseinander und hob Schule als einen geeigneten Förderort hervor.

Da das vorzustellende Projekt mit Schülern einer sozial benachteiligten Region durchgeführt wurde, schloss sich eine Analyse des Entwicklungskontextes des Klientels an. Das hierfür maßgebliche Themengebiet Armut wurde aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschrieben. Zunächst wurden gesellschaftliche Tendenzen, die zu vermehrten Armutslagen führen dargelegt. Durch den Wegfall traditioneller Milieus, einer Pluralität der Lebenslagen, einer Individualisierung der Lebensführung und unüberschaubaren Wahlmöglichkeiten, ist das Individuum nicht länger eingebunden in traditionelle Milieus und Normen. Hierdurch mehren sich soziale Risikolagen für den Einzelnen, die zu Armutslagen führen können. Diese Armutslagen wurden aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet. Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist vor allem der mehrdimensionale Lebenslagenansatz, der Armut als eine Kumulation von Unterversorgungslagen und mangelnder Partizipation am gesellschaftlichen Leben

definiert. Zentrale Lebensbereiche (Einkommen, Arbeit, Bildung, Wohnen) wurden auf ihre Beeinträchtigung und den daraus resultierenden Konsequenzen untersucht. Da Kinder in hohem Maße von Armutslagen betroffen sind, wurden die für die kindliche Entwicklung relevanten Dimensionen der Lebenslage Armut ausführlich betrachtet. Dies geschah anhand der Indikatoren Bildungschancen, Betreuungssituation innerhalb und außerhalb der Familie, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, Kontakte zu Gleichaltrigen und gesundheitliche Aspekte. Diese Indikatoren betonten ebenfalls, dass Armut nicht nur durch ein geringes Einkommen geprägt ist, sondern sich auf alle zentralen Bereiche des familialen und gesellschaftlichen Lebens und auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

Als bedeutsamen Aspekt für das Verständnis der besonderen Ausgangslage des Projekts wurde dem Bedingungsgeflecht von Armut und Urbanisierung nachgegangen. Innerhalb von (Groß-)Städten bilden sich benachteiligte Stadtteile, die durch Defizite hinsichtlich der Infrastruktur, der (sozialen) Dienstleistungen und der informellen und formellen Kommunikationsmöglichkeiten, die Lebensweise und Entwicklung der Bewohner beeinträchtigen. Die Bewohner selbst gehören in der Regel zu den Verlierern der Risikogesellschaft und sind gekennzeichnet durch eine Benachteiligung bezüglich ihrer materiellen und wohnlichen Situation als auch in ihrer Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Verschärft wird diese Situation durch fehlende Ressourcen zur Lebensbewältigung innerhalb des Stadtteils. Schulische Einrichtungen erhalten hierdurch eine besondere Bedeutung: Über sie können zum einen alle schulpflichtigen Kinder erreicht werden, zum anderen kann sich Schule zum Stadtteil hin öffnen und hierdurch ein Netzwerk mit im Stadtteil ansässigen Vereinen und Personen knüpfen. Schule kann sich auf diese Weise zu einem Ort der Kommunikation und Integration entwickeln, der in benachteiligten Stadtteilen häufig nicht vorzufinden sind.

Im letzten Kapitel des ersten Teils wurde ein mögliches Modell der psychomotorischen Entwicklungsförderung erarbeitet. Unter Berücksichtigung der besonderen Ausgangslage des Klientels, die durch Armutslagen und dem Aufwachsen in einem benachteiligten Stadtteil gebildet wird, wurden auf der Basis der Ergebnisse der Kapitel eins bis vier, Leitlinien auf der organisatorischen, der inhaltlichen und der politischen Ebene abgeleitet. Für die organisatorische Ebene gilt es, ein möglichst niederschwelliges und daher öffentlich finanziertes und schulintegriertes Angebot zu machen. Inhaltlich steht das Individuum in seinem spezifischen Entwicklungskontext im Mittelpunkt. Die Förderung findet in Kleingruppen statt und setzt den Schwerpunkt auf die Medien Bewegung Spiel und Sport unter Berücksichtigung kommu-

nikativer Kompetenzen. Beschrieben wurde eine psychomotorischen Entwicklungsförderung unter systemischer Perspektive, deren primäres Anliegen nicht in der Verbesserung der Motorik sondern vielmehr in der Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls besteht. Auf diese Weise wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, den Anforderungen vielschichtiger Situationen erfolgreich begegnen zu können. Das Kind wird als Bestandteil und Akteur einer Lebenswelt verstanden, die aus einzelnen miteinander agierenden Systemen besteht. Entsprechend müssen Förderungen den Entwicklungskontext des Kindes miteinbeziehen. Ein Arbeiten im Netzwerk wird durch diese Perspektive unumgänglich und bildet einen weiteren inhaltlichen Aspekt des Vorgehens. Eine schulintegrierte Förderung ist nur möglich, wenn Schule bereit ist sich für externe Institutionen zu öffnen. Als besonders tragfähig erweist sich eine Kooperation, wenn neben einem organisatorischen Miteinander ein fachlich-inhaltlicher Austausch und eine befriedigende Kommunikation aller Beteiligten stattfinden kann.

Die Förderung kommunikativer Kompetenzen – als eine schulische Schlüsselqualifikation – wird als ein weiterer Baustein der Förderung angesehen. Im Rahmen einer psychomotorischen Entwicklungsförderung ergeben sich zahlreiche Anlässe des Miteinander-Redens. Die Kinder können in bedeutsamen Kontexten unmittelbar Kommunikation und ihrer Steuerung erleben und erlernen. Neben organisatorischen und inhaltlichen wurden auch politische Leitlinien entworfen. Diese bestehen unter anderem darin, den zuständigen politischen Gremien den vorliegenden (auch finanziellen) Handlungsbedarf aufzuzeigen und sich für die Interessen der Kinder einzusetzen. Dies geschieht am erfolgreichsten in Kooperation mit weiteren Einrichtungen und Personen, die eine gemeinsame Lobby bilden.

Auf der Grundlage des ersten Teils ergeben sich für den zweiten Teil der Arbeit folgende Fragestellungen:

1. Wie kann eine schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung umgesetzt und konkret gestaltet werden?
2. Auf welche Weise kann eine solche Förderung sinnvoll dokumentiert und evaluiert werden?
3. Wie kann diese Förderung dauerhaft etabliert werden?
4. Welche Schwierigkeiten und Grenzen bestehen hinsichtlich der formulierten Leitlinien?

Teil II

Dokumentation und Evaluation einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung für benachteiligte Grundschul Kinder

Einleitung Teil II

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit dokumentiert und evaluiert ein Forschungsprojekt, zur psychomotorischen Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschulkinder, das nach Beendigung und Evaluation einer Pilotphase (Dezember 1998 bis Juli 1999), im Zeitraum Oktober 1999 bis Juli 2000 durchgeführt wurde.

Bei der vorzustellenden Studie handelt es sich um Sozialforschung im qualitativen Sinne. Für dieses Vorgehen wurde sich aus folgenden Gesichtspunkten entschieden: Es liegt eine sehr kleine Stichprobe zu Grunde, die gezielt und nicht nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurde. Des Weiteren verzichtet die Studie auf metrische Variablen. Statistische Analysen, die ein quantitatives Vorgehen rechtfertigen würden fehlen. Benutzt werden lediglich einfache Verfahren wie beispielsweise Prozentuierung.

Ein quantitatives Vorgehen ist meines Erachtens nicht erforderlich, denn Ziele der quantitativen Sozialforschung sind „Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Steuerungsparameter“ und das Finden der „Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen“ sowie das Überprüfen theoretischer Modelle (LAMNEK (1995a, 4). Für die vorliegende Studie ist hingegen das „**Wie' dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus der Sicht des jeweils Betroffenen**“ (ebd.) von Interesse. Hierauf lenkt die qualitative Sozialforschung den Blick.

Dabei stehen sich Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung nicht unvereinbar gegenüber, sondern können sich vielmehr sinnvoll ergänzen. Dieser Weg wird in der vorliegenden Arbeit erprobt. Die Diskussion über quantitative und qualitative Sozialforschung wird hier nicht wiedergegeben, dies geschieht bereits an anderen Stellen und ist nicht primäres Anliegen der Arbeit¹. Betont wird jedoch, dass eine Abkehr vom positivistischen Wissenschaftsverständnis angestrebt wird und keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Dargestellt werden können Vermutungen, Erfahrungen und Empfehlungen, aber keine wiederholbaren, allzeit überprüfbaren und intersubjektiven Ergebnisse. Die Studie bemüht sich also um Spezifität, verstanden als ein differenziertes Eindringen in individuelle Realität und nicht um Repräsentanz, im Sinne eines Nachweises allgemeingültiger Ergebnisse. **Anliegen ist die Berücksichtigung individueller Besonderheiten und konkreter Lebensbedingun-**

¹ verwiesen sei daher auf LAMNEK 1995a und LAMNEK 1995b, der hierzu einen guten Überblick bietet.

gen an ausgewählten Einzelfällen. Die Ergebnisse der Studie erheben daher nicht den Anspruch der Allgemeingültigkeit, denn es steht nicht die Breitendimension bezüglich einer Repräsentanz für die Gruppe der sozial benachteiligten Kinder insgesamt im Vordergrund, sondern die Tiefendimension einzelner Fälle.

In den sich anschließenden Kapiteln wird zunächst die Projektkonzeption, die Durchführung und die Evaluation der Förderung vorgestellt. Die Ergebnisse und Erfahrungen werden anschließend zusammengefasst, diskutiert und eingeordnet. Das letzte Kapitel der vorliegenden Arbeit diskutiert als Gesamtresümee die Chancen und Grenzen einer schulintegrierten psychomotorischen Förderung.

7 Konzeption des Projekts

Die in Kapitel fünf erarbeiteten allgemeinen Leitlinien einer psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen werden in diesem Kapitel im Hinblick auf die durchgeführte Förderung konkretisiert.

Ein großer Teil der Schüler der Projektschule ist von den Auswirkungen sozialer Unterversorgung betroffen, die sich im Sinne des Lebenslagenansatzes auf vielen Ebenen des Lebens und Entwickelns auswirken können. Daher versteht sich das Projekt nicht als spezielles therapeutisches Angebot oder Training für Kinder mit spezifischen Bewegungsauffälligkeiten im Sinne einer Symptomorientierung, sondern als kompensatorisch-therapeutischer Beitrag zum Abbau bereits bestehender sozialer, emotionaler und motorischer Probleme als auch als präventiv-pädagogisches Angebot, das einen Ausgleich zu einer eingeschränkten Bewegungs- und Erfahrungswelt bietet und Ressourcen aktivieren möchte. Um einen Anschluss an die kindliche Lebenswelt zu gewährleisten, wird hierfür eine Einbindung in bereits bestehende Netzwerke angestrebt.

Im nächsten Kapitel wird das durchgeführte Projekt hinsichtlich seiner Zielsetzungen, Methoden und Inhalte, seiner Organisation, der verwendeten Erhebungsinstrumente sowie des Klientels und Förderumfeldes vorgestellt.

7.1 Zielsetzungen, Inhalte, Methoden

Die Systematisierung der Zielsetzungen, Methoden und Inhalten im pädagogischen Bereich wird anhand einer Orientierung an HÖLTER (1993, 18ff) vorgenommen, der die Ziele der Mototherapie (unter Bezug auf den Schuldidaktiker MEYER) hierarchisch in allgemeine Zielorientierung, Basisziele und Differentielle Ziele, die mit den Inhalten und den Methoden in Wechselwirkung stehen, ordnet.

Die allgemeine Zielorientierung liegt auf einer abstrakten Ebene und wird in Form einer Leitidee formuliert (vgl. ebd). Für die Erziehung wäre dies beispielsweise die „geistige Mündigkeit“ (KRAWITZ 1999, 68). Basisziele sind die Ziele, die einer psychomotorischen Entwicklungsförderung nach aktuellen wissenschaftlichen Stand zugeschrieben werden können (vgl. Kapitel 2.2.4 Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderung). Differentielle Ziele sind hingegen speziell für die jeweilige Adressatengruppe/das jeweilige Kind zu entwi-

ckeln (vgl. HÖLTER 1993, 23). HÖLTER betont, dass der Zusammenhang der einzelnen Ziele, Inhalte und Methoden „nicht im mathematischen Sinne konsequent ableitbar [ist], sondern [...] auf Diskurs und Plausibilität (Deduktionsproblematik)“ (ebd., 19) basiert.

Die verschiedenen Zielebenen für das vorliegende Projekt lassen sich folgendermaßen darstellen:

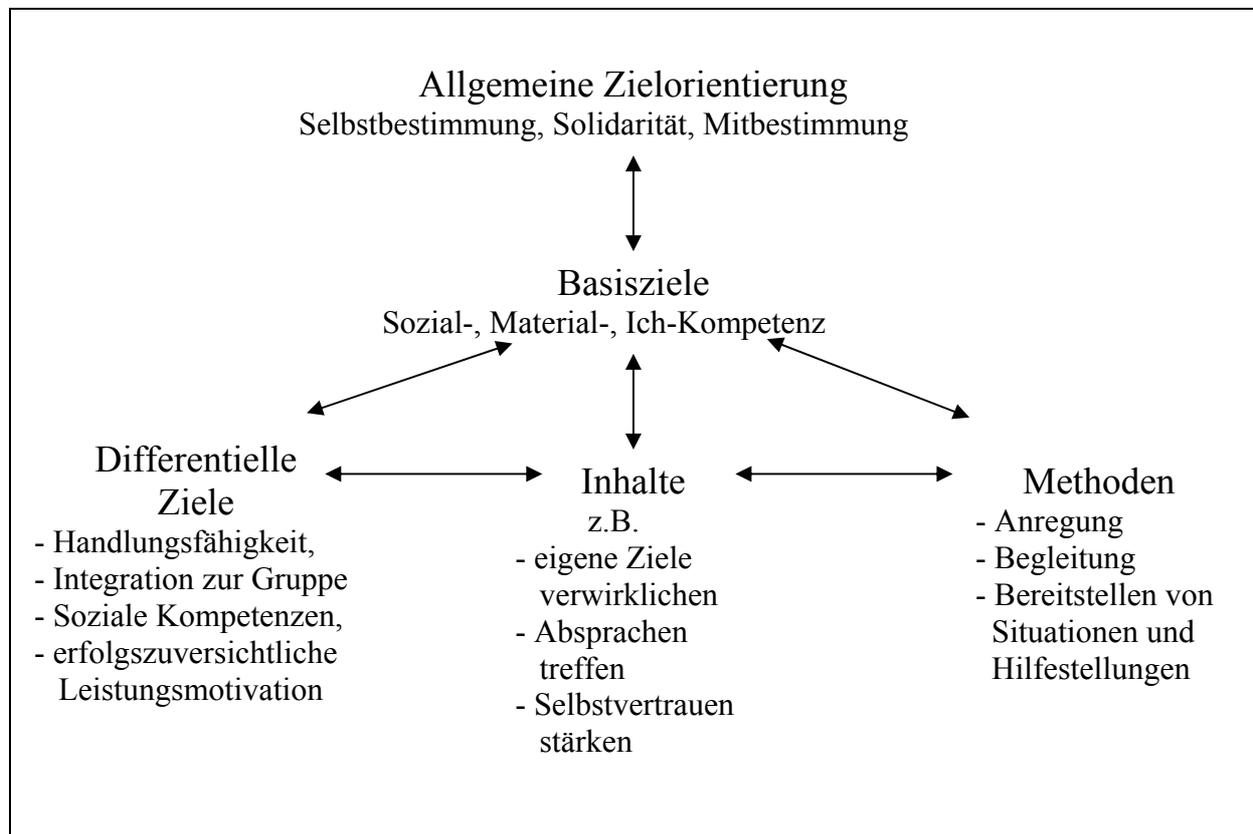


Abb. 26: Allgemeine Zielorientierung, Basisziele und differenzielle Ziele in ihrer Wechselwirkung mit Inhalten und Methoden (modifiziert nach HÖLTER 1993, 19)

Diese Übersicht wird im Folgenden ausführlich beschrieben. Berücksichtigt werden sollte dabei, dass die Zielsetzungen, Inhalte, Methoden im Sinne des Implikationszusammenhang ineinander greifen mit der Organisation und dem äußeren Rahmen des Förderkonzeptes. Rahmen und Inhalt können folglich in der Regel nicht trennscharf auseinanderdifferenziert werden.

• Allgemeine Zielorientierung

Eine allgemeine Zielformulierung für die durchgeführte schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung wird aus dem pädagogischen Bereich abgeleitet. Als Ziel des Erziehungsprozesses gilt die Mündigkeit. KLAFFKI als einer der bedeutendsten deutschen Bildungstheoretiker konkretisiert in seinem Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik dieses Ziel und

nennt die „Befähigung aller Schüler zu Selbstbestimmung“, zu „Solidarität mit anderen“ und zu „Mitbestimmung“ als die bedeutsamsten Ziele jedes Unterrichts (vgl. KLAFKI 1980). Diese Zielorientierung kann meines Erachtens auch für die durchgeführte psychomotorische Entwicklungsförderung gelten. Vor allem dann, wenn das Vorgehen eine Förderung kommunikativer Kompetenzen einschließt, die eine verbale Vertretung eigener Interessen und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. EGGERTS Zielformulierungen einer systemischen Psychomotorik – eine Stärkung der kindlichen Kompetenzen auf höher liegenden Ebenen, die das Kind befähigen können, den Anforderungen seines Umfeldes erfolgreich begegnen zu können (vgl. EGGERT 2000a, 9) – kann meiner Meinung nach ebenfalls in diesem Sinne interpretiert werden.

- **Basisziele**

In der Literatur finden sich zahlreiche Basisziele für psychomotorische Förderkonzepte, die stark vereinfacht mit den in der Literatur etablierten Oberbegriffen Material-, Sozial und Ich-Kompetenz zusammengefasst werden können. In Kapitel 2.2.4 wurde im Rahmen der Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderungen herausgearbeitet, dass durch eine psychomotorische Intervention die Gesamtpersönlichkeit, bezüglich motivationaler, emotionaler und sozialer Fähigkeiten stabilisierend beeinflusst werden kann („Stabilisierungshypothese“ (vgl. EGGERT/LÜTJE –KLOSE 1991). Auch die motorische Entwicklung kann durch ein Üben motorischer Funktionen verbessert werden („triviale Förderhypothese“ vgl. ebd.).

Die Oberbegriffe Material-, Sozial- und Ich-Kompetenz können mit folgenden Basiszielen einer psychomotorischen Entwicklungsförderung näher beschrieben werden (vgl. EGGERT 2000, 28; ZIMMER 1993, 30ff):

Ich-Kompetenz:

- Aktivierung,
- Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes,
- Gefühle und Stimmungen ausdrücken können,
- Verbesserung der Wahrnehmung der Möglichkeiten des eigenen Körpers, Wünsche Gefühle und Ziele auszudrücken (Körperkontrolle, Körperausdruck, Körperwahrnehmung),
- Verbesserung der Bewegungsmöglichkeiten und -fähigkeiten.

Sozial-Kompetenz:

- Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten,
- Entwicklung von Kooperation,
- Empathie für andere empfinden können.

Material-Kompetenz:

- Erkundung der räumlichen und dinglichen Umwelt

Aus systemischer Perspektive besteht das übergeordnete Basisziel einer psychomotorischen Förderung im Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Das Selbstkonzept umfasst die Summe individueller Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsziele, das individuelle Abbild der Umwelterfahrungen und enthält das Körperbild sowie das Weltbild. Bedingung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes ist die kognitive Repräsentation der eigenen Person, die es dem Individuum ermöglicht, sich selbst zum Objekt der Wahrnehmung zu machen. Das Selbstkonzept wird maßgeblich durch das Körperbild, also durch die Erfahrungen mit der eigenen Leiblichkeit bestimmt (ausführlich siehe hierzu 1.2.2 Formen und Funktionen der Bewegung) und besteht aus den Dimensionen:

- Realselbst (körperlich sicht- und prüfbare Eigenschaften, soziale Identität, psychische Werthaltungen),
- Idealselbst (Wunschbild),
- Soziales Selbst (Fremdbild, wie die Person glaubt von anderen wahrgenommen zu werden),
- Fähigkeitsselbstkonzept (Wissen und Vorstellungen über eigene Fähigkeiten und die damit einhergehenden Gefühle und Bewertungen),
- Körperkonzept (Körperschema und Körpergefühl, Einstellungen zum eigenen Körper), (vgl. EGGERT 2001b, 59; ebd. 1999, 2f).

Das Selbstkonzept beeinflusst die Handlungsregulation, indem es steuert, ob sich eine Person erfolgs- oder misserfolgsorientiert, lustvoll oder lustlos auf eine Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt einlässt.

Für die Zielgruppe der vorliegenden Studie ist festzuhalten, dass bei Grundschulkindern das Selbstkonzept stark geformt wird von Vergleichen mit Peers und dem Glauben, dass erwach-

sene Bezugspersonen die eigenen Person positiver einschätzen (vgl. ebd. 1999, 2ff.). Die Schwierigkeit in der Evaluation dieses Basisziels besteht darin, dass das Selbstkonzept nicht unmittelbar zu beobachten ist, sondern vielmehr nur indirekt geschlossen werden kann.

• **Differentielle Ziele und Inhalte**

Für das vorliegende Förderkonzept wird eine Orientierung am spiel- und handlungsorientierten Unterricht (FRITZ/KELLER 1995) vorgenommen. Auf Grund des Entwicklungskontextes der geförderten Kinder, wird mit Fritz und KELLER davon ausgegangen, dass durch eine Spiel- und Handlungsorientierung mögliche Entwicklungsverzögerungen, hervorgerufen durch entwicklungserschwerende Lebensbedingungen, behoben oder vorgebeugt werden können. Für die Adressatengruppe sozial benachteiligte Kinder werden daher Differentielle Ziele im Aufbau der Handlungsfähigkeit, in der Integration zur Gruppe und in der Förderung sozialer Kompetenzen sowie im Aufbau einer positiven, erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation formuliert. Diesen Differentiellen Ziele lassen sich folgende **Inhalte** zuordnen (vgl. ebd., 23ff):

Handlungsfähigkeit

bedeutet die Fähigkeit, „ein Ziel zu formulieren und die Realisierung des Ziels unter Beachtung der inneren (eigene Fähigkeiten/Fertigkeiten) und äußeren Bedingungen zu planen“ (ebd., 23). Zur Realisierung dieses Ziels werden folgende Inhalte gewählt:

- Ideen und Ziele selbstständig entwickeln,
- Absprachen mit Anderen treffen, Andere um Hilfe bitten,
- Materialien eigenständig organisieren und einbauen und
- eigene Ideen und Ziele verwirklichen.

Integration zu einer Gruppe und Förderung sozialer Kompetenzen

meint, die Initiierung eines positiven Gruppenprozesses sowie den Erwerb von Strategien der Konfliktlösung und des Umgangs miteinander (vgl. ebd. 23). Hierzu passende Inhalte sind:

- Einbezug möglichst vieler Kinder in das Spiel,
- Erhöhung der gegenseitigen Akzeptanz,
- Förderung der Kompromissbereitschaft,
- Spaß am gemeinsamen Tun,
- Treffen von Absprachen,

- Einhalten von Regeln und
- Rollenspiele.

Aufbau einer positiven, erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation

Eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Anforderungen erfordert neben der Handlungsfähigkeit weitere kognitive Fähigkeiten. Das Kind muss auf der motivationalen Ebene seinen eigenen Fähigkeiten vertrauen und sich eine Aufgabenbewältigung zutrauen können (vgl. ebd. 24). Inhalte, die dies fördern sind:

- Spaß und Interesse an neuen Aufgaben wecken,
- erfolgreiche Bewältigung den eigene Fähigkeiten zuschreiben,
- Stärkung des Selbstwertgefühls,
- Stärkung des Selbstvertrauens und
- Erfahrung von Stärken und Kompetenzen.

Weitere Differentielle Ziele für das vorliegende Projekt sind zum einen die Entwicklung eines Modells der schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung, dessen Übertrag auf weitere Institutionen in benachteiligten Regionen und eine langfristige Etablierung eines schulintegrierten psychomotorischen Förderangebotes an der beteiligten Grundschule. Zur Erlangung dieser Differentiellen Ziele sollen folgende Inhalte dienen: Durchführung einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung, Kooperation von universitären, schulischen und kommunalen Einrichtungen sowie die Evaluation und Dokumentation des durchgeführten Projekts im Rahmen der vorliegenden Dissertation.

Die beschriebenen Zielsetzungen und Inhalte sollen mit den sich anschließenden Methoden erreicht werden.

• **Methoden**

Anhand der verschiedenen idealtypische Sichtweisen der Bewegung innerhalb der praxelogischen Richtung der Psychomotorik wurden in Kapitel 2.2.1 zwei (ebenfalls idealtypische) methodische Vorgehensweisen psychomotorischer Konzepte herausgearbeitet: Der methodische Schwerpunkt kann zum einen im Anleiten, Anweisen, Korrigieren, Einüben und Trainieren liegen. Zum anderen kann ein methodischer Weg im Anregen, Begleiten und Bereitstellen von Situationen und Hilfestellungen bestehen. Da Mündigkeit als allgemeine Zielorientierung der Förderung gilt, können die Methoden nur aus diesem Bereich gewählt werden. Die Me-

thode des spiel- und handlungsorientierten Unterrichts bietet sich hierfür meines Erachtens besonders gut an, da dieses durch Bewegungsangebote und überlegte Materialauswahl einen Rahmen schafft, in dem sich Kinder selbsttätig beschäftigen und konstruktiv ausdrücken können.

Ergänzend zu der unter Kapitel 3.2 ausführlich vorgestellten Methode des spiel- und handlungsorientierten Unterrichts werden **allgemeine methodische Prinzipien** für die durchgeführte Entwicklungsförderung formuliert. Diese lassen sich zum einen aus den allgemeinen Förderprinzipien der Psychomotorik, wie sie schon KIPHARD (1989,50) beschreibt und zum anderen aus einem systemischen Vorgehen ableiten. Allgemeine methodische Prinzipien der durchgeführten Förderung sind zusammengefasst:

- Orientierung an der Persönlichkeit des Individuums,
- Ressourcenorientierung anstelle von Defizitorientierung,
- Erlebnisorientierung anstelle von Leistungsorientierung,
- Prozess- und Handlungsorientierung anstelle von Produktorientierung,
- freie Handlungsmöglichkeiten in offener Bewegungssituation anstelle des ausschließlichen Nachvollziehens genormter Bewegungsabläufe,
- Selbstbestimmung anstelle von Fremdbestimmung
- Betonung von Interaktion und Beziehungsgestaltung

Durch eine kindgemäße, entwicklungs- und kindorientierte Gestaltung wird eine **Persönlichkeits- und Ressourcenorientierung** der Förderung erreicht¹. Die Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten des Kindes stehen im Mittelpunkt der Förderung, die an den Stärken und Ressourcen der Kinder ansetzt. **Erlebnisorientierung** meint, dass die Förderangebote der kindlichen Erlebniswelt entsprechend gestaltet und in Geschichten und Themen eingebunden werden. Das verwendete Material besitzt dabei einen hohen Appellcharakter und motiviert so zu Bewegungserlebnissen. Bewegungsangebote mit differenzierten Schwierigkeitsgraden und kooperative Spiele lassen einen anderen Leistungsgedanken entstehen, der auf einem intraindividuellen und nicht auf einem interindividuellen Vergleich beruht.

Prozess- statt Produktorientierung wird gewährleistet, indem das Experimentieren, Ausprobieren, Versuchen und Problemlösen der Kinder unterstützt und jede Form der Lösung akzeptiert werden. Reines Funktionstraining und eine Orientierung an den Defiziten des Kindes wird ausgeschlossen. Der Prozess des Handelns und nicht das Ergebnis (Produkt) steht im Vordergrund. Unterstützt wird dieses Vorgehen durch **freie Handlungsmöglichkeiten in offenen Bewegungssituationen**. Hierdurch werden Situationen geschaffen, in denen Kinder selbstständig und kreativ handeln können. Auf diese Weise kann Initiative gezeigt und eigene Methoden zur Verwirklichung eines Zieles entwickelt werden. Das Kind übernimmt die Verantwortung für sein Handeln und findet dadurch die Gelegenheit sich zu verwirklichen, sowie Selbstständigkeit und Eigenaktivität zu entwickeln. Offenheit ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem völligen Fehlen von Regeln. Notwendige Regeln werden gemeinsam mit dem Kind erarbeitet und beschlossen. An ihnen können sich die Kinder orientieren und auf diese Weise Sicherheit erfahren, da die Regeln auch die Kinder selbst schützen. Offenheit bedeutet in diesem Projekt auch, dass die Kinder auf Wunsch einen Freund oder ein Geschwisterkind mitbringen dürfen, die einmal an der Stunde teilnehmen dürfen. Eltern, Lehrerinnen und Betreuungskräfte können ebenfalls nach Absprache teilnehmen. Die Aufgabe der Fördernden gestaltet sich dahingehend, dass sie Material, Raum und eventuell Ideen zur Verfügung stellen. Sie sollten so wenig wie möglich eingreifen, aber stets ansprechbar und erreichbar sein, um Unterstützung zu geben, wenn sie notwendig ist. Hierdurch soll eine möglichst hohe **Selbst- und Mitbestimmung** (Partizipation) der Kinder im Förderprozess erreicht werden.

Eine Betonung von Interaktion und Beziehungsgestaltung berücksichtigt die Forschungsergebnisse bezüglich der Wirkfaktoren psychotherapeutischer Verfahren. Diese schreiben der Beziehungsgestaltung eine bedeutsame Rolle für den Therapieerfolg zu (siehe Kapitel 2.2.4). Durch die Förderung in Kleingruppen wird eine Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt provoziert und gefördert. Dies begründet meines Erachtens auch die Notwendigkeit, der Förderung kommunikativer Kompetenzen innerhalb der psychomotorischen Entwicklungsförderung. Interaktion bedeutet auch, das Anerkennen, des Kindes als gleichwertigen Gesprächspartner, dessen Äußerungen ernst genommen werden.

¹ die folgenden Ausführungen beziehen sich auf KIPHARD 1989, 697f, ZIMMER 1993a, 105f, 153ff; ebd. 1993b, 39f; ebd. 1999, 17ff).

Ein weiterer methodischer Aspekt wird durch den Gesamtrahmen des Vorgehens gebildet. Die vorliegende Arbeit basiert insgesamt auf der Methode der Projektarbeit. Der Begriff Projekt² entstammt ursprünglich aus dem lateinischen Verb „proicere“ (vorstreben, vorwärtswerfen). Im Französischen wurde hieraus „projeter“ (entwerfen, nach vorne werfen) abgeleitet und hält im 17. Jahrhundert als neulateinischer Begriff „projektum“ (das Vorhaben) Einzug in den deutschen Sprachraum. Der Projektarbeit wird die Routinearbeit gegenübergestellt, die durch Stabilität, Kontinuität und Wiederholung geprägt ist. Ein Projekt ist eine Abfolge von Aktivitäten, die miteinander im Zusammenhang stehen und in einem begrenzten Zeitraum durchgeführt werden müssen. Sie sollen ein einmaliges, aber zuvor definiertes Ergebnis erzielen. Sie haben festgelegte Zielvorgaben und Abschlusstermine, sind einmalig sowie von Veränderung und dem Einsatz von temporären Ressourcen geprägt. Ein Projekt ist somit ein einmaliger Vorgang mit Zielvorgabe, mit Abgrenzung zu anderen Prozessen und Mittelbegrenzung hinsichtlich Zeit (Anfang/Ende), Finanzen und Personal. Die Definition von SCHINDLER fasst diese und weitere Aspekte zusammen:

„Ein Projekt wird als ein Vorhaben betrachtet, das neben einer Zielvorgabe mit Einmaligkeit/Abgrenzbarkeit, durch eine beschränkte Dauer, finanzielle oder andere Begrenzungen, Komplexität, potenzielles Risiko, Interdisziplinarität und regelmäßig durch eine besondere Organisationsform gekennzeichnet ist“ (SCHINDLER 2000, 10).

Vor allem im wirtschaftlichen Bereich wird der Projektarbeit zunehmend größere Bedeutung beigemessen. Maßgeblich für die vorliegende Arbeit ist allerdings der sozialwissenschaftliche Projektbegriff, der auf die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen an den Hochschulen und Universitäten in den USA und Europa zurückzuführen ist. Vorrangiges Ziel dieser Ansätze ist die Zusammenführung von erworbenem Wissen und dessen Anwendung.

Projekten wird folgendes Phasenmodell zu Grunde gelegt:

1. Zieldefinition
2. Ist-Zustand feststellen
3. Soll-Zustand definieren
4. Lösungen für Soll-Zustand suchen
5. Lösungen bewerten und auswählen
6. Ausgewählte Lösung umsetzen

² die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ANTES 1997; PATZAK/RATTAY 1998; STEINLE/BRUCH/LAWA 1995.

Diese Phasen werden nacheinander durchlaufen. Ist das Ergebnis einer Projektphase unzureichend, muss beziehungsweise soll ein Teil der vorgehenden Projektphasen erneut durchlaufen werden, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen (iterativer Prozess). Die einzelnen Phasen des durchgeführten Projekts werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit dokumentiert und daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

7.2 Organisation

Der Anfrage der Schulleitung nach der Möglichkeit eines Förderangebotes für ihre Schüler- und Schülerinnen folgt ein erstes Gespräch im März 1998. Hier werden zunächst die Wünsche und Vorstellungen auf Seiten der Schule und auf Seiten der therapeutischen Einrichtung (Bewegungsambulatorium an der Universität Dortmund) abgeklärt. Diesem schließen sich weitere Gespräche an, in denen bis Oktober 1998 mit der Schulleitung, dem Lehrerkollegium sowie einer Mitarbeiterin der Sprachberatung des Gesundheitsamtes die notwendigen Absprachen bezüglich der Inhalte, Adressaten, Räumlichkeiten, Termine und Gruppengröße des geplanten Projekts getroffen werden. Projektmanagement und Arbeitsstrukturen werden herausgearbeitet und eine Sichtung der Literatur sowohl hinsichtlich des Forschungsstands zum Thema soziale Benachteiligung als auch bezüglich bereits existierender schulintegrierter psychomotorischer Förderkonzepte, die im Rahmen des Projektes Anwendung finden können, vorgenommen. Auf dieser Basis entsteht eine erste Projektskizze. Diese wird an die Kinderärzte und an die Hausärzte der Stadtteils verschickt, da diese in der Regel über eine Verordnung, durch die die Finanzierung gesichert werden soll, entscheiden. Für die Eltern wird ein Informationsblatt erstellt, das kurz die Förderinhalte sowie die für die benötigte Verordnung notwendigen Schritte erklärt. Dieses Informationsblatt wird von den entsprechenden Lehrerinnen sowohl ins Türkische als auch ins Griechische übersetzt.

Zunächst wird eine Pilotstudie durchgeführt und evaluiert. Diese dient dazu, auftretende Schwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen und notwendige Veränderungen bis zum Beginn der Hauptphase einzuleiten. Darüber hinaus können sich die am Projekt beteiligten Personen und Institutionen aufeinander einspielen, so dass optimale Voraussetzungen für die Hauptphase des Projekts vorliegen. Während der Pilotstudie werden auch Möglichkeiten einer möglichst umfassenden und den Zielen des Projekts angemessenen Evaluation gesucht beziehungsweise entwickelt.

Die Pilotstudie wird im Zeitraum von Dezember 1998 bis Juli 1999 durchgeführt. Die Zeit vor den Weihnachtsferien wird als diagnostische Phase genutzt, in der die Kinder sowohl an standardisierten motometrischen Testverfahren als auch an strukturierten Beobachtungssituationen in der Kleingruppe teilnehmen. An der diagnostischen Phase nimmt auch die Mitarbeiterin der Sprachberatung des Gesundheitsamtes teil. Die Ergebnisse und Beobachtungen werden im Team (Fördernde, Projektleitung, Sprachberaterin) zusammengetragen und besprochen. Nach den Weihnachtsferien nehmen dann insgesamt zehn Kinder in zwei Gruppen an jeweils einer Zeitstunde psychomotorischer Entwicklungsförderung pro Woche teil. Die zu fördernden Kinder sind Erstklässler im Alter von sechs bis sieben Jahren (sieben Jungen und drei Mädchen). Sieben Kinder der Gruppe haben eine ausländische Nationalität. Die Förderung findet in der Turnhalle der Schule im Anschluss an den regulären Schulunterricht statt und wird unter Anleitung der Verfasserin von einer angehenden Diplompädagogin durchgeführt. Nach der Hälfte und am Ende der Fördereinheiten werden die Testverfahren der Eingangsdagnostik wiederholt. Nach den Sommerferien findet ein Gespräch mit der Schulleitung, der Projektleitung und der Fördernden statt, um die Pilotphase zu reflektieren und Veränderungen für die Hauptstudie einzuleiten. Um eine finanzielle Sicherung des Projekts zu gewährleisten, wird ein Antrag an den Schulentwicklungsfond gestellt, der daraufhin die Honorarkosten mittelfristig übernimmt.

Die Hauptstudie wird von Ende September 1999 bis Juni 2000 durchgeführt und umfasst pro Kleingruppe circa 25-30 Fördereinheiten. Neben den Elementen der oben beschriebenen diagnostischen Phase werden zusätzlich Unterrichtshospitationen im Klassen- und Sportunterricht sowie Elterngespräche durchgeführt. Vor den Herbstferien wird ein Elternabend für die Eltern, deren Kinder an der Förderung teilnehmen sollen, veranstaltet. Mit einem kurzen Filmbeitrag wird den Eltern die Gestaltung der Förderung demonstriert. Sie können darüber hinaus das Förderteam kennen lernen und offene Fragen klären.

Die Förderungen der Hauptphase beginnt nach den Herbstferien 1999 und findet in insgesamt vier Kleingruppen zu drei bis fünf Kindern statt. Jede Gruppe erhält während der Schulzeit einmal pro Woche für eine Zeitstunde eine psychomotorische Entwicklungsförderung. Die Gruppen werden jeweils von zwei Studentinnen in der Endphase des Studiums und nach Beendigung eines einjährigen Praktikums im Bewegungsambulatorium geleitet. Die Verfasserin nimmt beobachtend teil, bedient die Videokamera, führt Stundenprotokolle und begleitet die Reflexions- und Vorbereitungsgespräche der Fördernden

Vor den Sommerferien 2000 werden eine abschließende Motodiagnostik und Hospitationen im Klassen- und Sportunterricht durchgeführt. Zusätzlich werden die Eltern um Erlaubnis gebeten, einen Einblick in die Zeugnisse der Kinder erhalten zu dürfen. Nach den Sommerferien wird erneut ein Reflexionsgespräch mit der Schulleitung geführt und eine Weiterführung sowie ein Ausbau des Angebotes beschlossen.

Die anschließende Tabelle fasst die einzelnen Schritte des Projekts zusammen:

März 1998	Anfrage der Schule und erstes Gespräch
Bis Oktober 1998	Organisation und erste Konzepterarbeitung, Anschreiben der Ärzte
Dezember 1998	Beginn der Pilotstudie Diagnostische Phase
Januar 1999	Förderbeginn der Pilotstudie
März 1999	erneute Motodiagnostik
Juni 1999	Abschlussdiagnostik Ende der Pilotstudie
Juli 1999	Auswertung der Pilotstudie
August 1999	Gespräch mit Schulleitung und Förderteam zur Reflektion der Pilotstudie Antrag an den Schulentwicklungsfond zur finanziellen Sicherung des Projekts
September 1999	Diagnostische Phase der Hauptstudie
Oktober 1999	Elternabend Förderbeginn
Juli 2000	Abschließende diagnostische Phase Ende der Förderungen
August 2000	Gespräch mit Schulleitung und Förderteam zur Reflektion der Hauptstudie
seit Oktober 2000	Weiterführung der Förderungen, Ausweitung der Adressatengruppe Auswertung der erhobenen Daten der Hauptstudie

Tab. 8: Übersicht über den zeitlichen Verlauf der Pilot- und Hauptstudie

7.3 Test- und Erhebungsverfahren³

Um eine umfassende Datenbasis zu erhalten, werden im Rahmen des Projekts verschiedene Verfahren und Vorgehensweisen angewendet. Die erhobenen Daten werden in einem Individuellen Entwicklungsplan zusammengefasst, der über den gesamten Förderzeitraum fortgeschrieben wird. Neben qualitativen Methoden wie zum Beispiel Befragung (Fragebogen zum sozialen und kulturellen Hintergrund) und Beobachtung (Kommunikationsbeobachtungsbogen) werden auch quantitative Verfahren in Form von motometrischen Test (Movement ABC; Punktieretest für Kinder⁴) eingesetzt. Die verwendeten Untersuchungsinstrumente werden hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Relevanz betrachtet und gewählt, so dass das Evaluationskonzept eher explorativen Charakter hat. Eines der Hauptprobleme der Studie besteht dabei in der Einbeziehung angemessener Erhebungsinstrumente für komplexe Beobachtungsgegenstände, wie motorische und kommunikative Kompetenzen. Diese einzelnen Instrumente werden in diesem Kapitel vorgestellt.

7.3.1 Individueller Entwicklungsplan (I-E-P)

Um die gesammelten Daten und Beobachtungen zu systematisieren und zu dokumentieren, werden in der vorliegenden Arbeit sogenannte Individuelle Entwicklungspläne (I-E-P) eingesetzt⁵. Diese stammen ursprünglich aus dem amerikanischen „mainstreaming“ (gemeinsamer Unterricht in der Integration). I-E-P bedeutet hier „Individual Education Plan“ oder auch „Individualised Educational Program“. Im Zuge der verstärkten Berücksichtigung förderdiagnostischer Aspekte gewinnen I-E-Ps auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung. Im Mittelpunkt steht hierbei eine stärker subjektiv orientierte individuelle Kind-Umfeld-Diagnostik, die das Individuum, seine Entwicklungsbedingungen und beeinflussende Faktoren in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Durch eine Betonung individueller Beschreibungen und Beurteilungen werden Differenzmodelle und Klassifikationen vermieden und eine Umkehr von einer quantitativen hin zu einer qualitativen Diagnostik vorgenommen. Theorien der Entwicklung und der Didaktik werden im Hinblick auf Diagnose und Förderung bedeutsamer und die Orientierung an der Förderung ist primärer Ansatzpunkt, da Förderung und Diagnostik in einem permanenten Prozess miteinander verbunden sind (Stichwort Förderdiagnostik).

³ vollständige Versionen aller Test-/Beobachtungsprotokolle, des Fragebogens sowie ein I-E-P-Formular finden sich im Anhang.

⁴ zur Diskussion der Vor- und Nachteile motometrischer Verfahren sei auf EGGERT (1995) verwiesen.

Ein für die vorliegende Arbeit bedeutsamer Aspekt ist, dass nicht die gezeigte Symptomatik im Vordergrund steht, sondern die Systeme und Bedingungen, die an der Entstehung der Symptomatik beteiligt sind. „So kann die ‚Störung‘ eher als Störungssignal des Systems, denn als individuelle Schädigung oder Funktionsstörung des Kindes allein verstanden werden“ (EGGERT 2001a, 514). Anhand dieser Sichtweise kristallisiert sich meines Erachtens sehr deutlich heraus, dass eine auf rein quantitativen Daten gestützte Dokumentation und Evaluation auf keinen Fall den Ansprüchen einer psychomotorischen Entwicklungsförderung genügen kann und daher I-E-Ps eine geeignete Alternative zur Strukturierung und Sammlung von Beobachtungen und Daten darstellt. Die Diskussion um qualitative und quantitative Diagnostikverfahren wird hier nicht vertieft. Allerdings ist es meines Erachtens erforderlich, vielfältige Methoden und Erfassungstechniken einzusetzen sowie eine veränderte Sichtweise von Psychomotorik und Diagnostik zu entwickeln, um den Entstehungsbedingungen von Entwicklungsproblemen näher zu kommen und um das Verständnis von Entwicklungsverläufen zu verbessern. Meinem Ermessen nach können nur auf der Basis eines erweiterten systemisch-orientierten Verständnisses von Entwicklung und Diagnostik individuell abgestimmte und veränderbare Fördermöglichkeiten abgeleitet werden.

Nachstehend werden Ziele und Aufbau von I-E-Ps nach EGGERT (2000) beschrieben:

Ein I-E-P besteht aus einem Berichtsformular mit ausführlichen Erläuterungen, einem Entwicklungs- und Förderprotokoll und einer Übersicht über verwendbare Materialien. Zusätzlich existiert ein Glossar, das detaillierte Hinweise zur Beobachtung und Beurteilung liefert.

Ziele eines I-E-Ps sind:

- Finden der am geringsten einschränkenden Lernumwelt,
- Finden der besten Fördermöglichkeit für ein Kind mit seinem besonderen, individuellen Förderbedarf,
- Erfassung und Beschreibung des Prozesses der individuellen Lernentwicklung,
- Dokumentation in Form einer Kind-Umfeld-Analyse,
- Übersicht über angestrebten Förder- und Erziehungsziele (Förderplan),
- Darstellung der Umsetzung von Zielen mittels Fördermaßnahmen und Dokumentation von Veränderungen.

⁵ die folgenden Ausführungen beziehen sich auf EGGERT 1995, 1997, 2001, 2001a.

Für die Anfertigung und Fortschreibung eines I-E-Ps sind folgende Elemente von Bedeutung:

- Arbeit im Team,
- Einheit von Diagnose und Förderung,
- Prozessbegleitung (ca. 1 Jahr),
- Kooperation zwischen beteiligten Einrichtungen,
- Passung der Fördermöglichkeiten,
- eventuell Aufbau auf Berichten von anderen Einrichtungen,
- Mitarbeit der Eltern und des Kindes,
- individuelle Beschreibung,
- hohe Professionalität,
- Vermeidung von Klassifikation und Typologie.

Mittels eines I-E-Ps soll weniger die formale Feststellung eines Förderbedarfs erfolgen, sondern vielmehr eine Übersicht über Entwicklungsprozesse und eine Begründung der Förderinhalte ermöglicht werden. Ausgangspunkt ist eine Schilderung der Stärken/Kompetenzen des Kindes, der sich eine Beschreibung dessen anschließt, was das Kind weniger gut kann. Anschließend werden die momentanen Probleme und der benötigte Unterstützungsbedarfs erfasst.

Kernstück des I-E-P ist ein Entwicklungsprotokoll, ein fortlaufendes über bestenfalls ein Förderjahr geführtes Protokoll einzelner Beobachtungen, der geplanten und durchgeführten Förderung und der Erfolge, beziehungsweise der notwendigen Veränderungen der Förderung sowie der gesammelten Rahmeninformationen auf der Grundlage der Informationssammlung in den einzelnen angeführten Bereichen. Das Entwicklungsprotokoll sollte mindestens alle vier Wochen überprüft und ergänzt werden. Ein I-E-P entwickelt sich somit im Prozess wechselseitiger Förderung und Diagnostik und basiert auf konstanter und fortlaufender Beobachtung und Beschreibung, um den aktuellen Entwicklungsverlauf und -stand und die daraus resultierenden individuellen Förderbedürfnisse zu erfassen.

Die Methoden der Informationsgewinnung können aus einem breiten Spektrum von Erfassungstechniken ausgewählt werden, wobei sich die Auswahl an den Bedürfnissen des Kindes seines Umfeldes sowie an den Kompetenzen des Fördernden orientieren sollten.

Das I-E-P-Formular versteht sich insgesamt als eine offene Anregung und möchte keine festgelegten Vorschriften machen, vielmehr versteht es sich als Orientierungshilfe, die je nach Einsatzfeld modifiziert und neu zusammengestellt werden kann. Bereiche, die erfasst werden können, sind:

Bereich 1	Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse
Bereich 2	Tabellarische Übersicht über besondere Ereignisse in Lebenslauf und Schullaufbahn des Kindes
Bereich 3	Das soziale Umfeld des Kindes
Bereich 4	Der Blickwinkel von anderen Personen (Eltern, Lehrer, Erzieher etc.): Sichtweise des Problems und der Situation
Bereich 5	Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes in den Bereichen Grob- und Feinmotorik, Sensomotorik, Wahrnehmung und im Körpererleben
Bereich 6	Raum und Zeit als Entwicklungsdimensionen
Bereich 7	Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt
Bereich 8	Alltagshandlungen in seinem Umfeld
Bereich 9	Sozialverhalten
Bereich 10	Lern- und Arbeitsverhalten, Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule/des Kindergartens
Bereich 11	Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen
Bereich 12	Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung
Bereich 13	Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten
Bereich 14	Besonderheiten in anderen Unterrichtsfächern
Bereich 15	Allgemeines Problemlöseverhalten und Denkstrategien
Bereich 16	Beschreibung der Beziehungsmuster aus systemischer Sicht

Tab. 9: Bereiche des I-E-Ps

Feste Bestandteile des I-E-Ps sind neben den persönlichen Daten, die Zusammenfassung der Beobachtungen, Überlegungen zum Aufbau der Förderung und das Entwicklungsprotokoll. Für die vorliegende Arbeit wurde ein I-E-P in Anlehnung an die Kurzfassung des I-E-P für die Grundschule (vgl. EGGERT/DAUM 1999) zusammengestellt.

- **Vorteile eines I-E-Ps**

Der wesentliche Vorteil eines I-E-Ps besteht darin, dass er einen breiten Rahmen zur Sammlung und Strukturierung von Informationen, Daten und Prozessen bietet, die in Fördervorschläge umgesetzt werden können. Mit dem I-E-P existiert eine individualisierte Methode der lernprozessbegleitenden Beobachtung und Beurteilung sowie eine Dokumentationsmöglichkeit von Lernprozessen, die auch als Grundlage für Berichte und/oder Beratungsgutachten dienen können. Das Kind wird in vielen Facetten beschrieben und rückt mit seinem Entwicklungskontext in den Mittelpunkt der Beobachtung. Durch die notwendige Arbeit im Team findet ein kontinuierlicher Austausch über Entwicklungsschritte des Kindes statt und können

Förderhypothesen entwickelt, überprüft, bestätigt, verworfen oder verändert werden. Insgesamt gehen I-E-Ps mit den Ansprüchen einer Förderdiagnostik einher⁶.

Durch das ausführliche Glossar mit Beobachtungshinweisen eignet sich der I-E-P auch für Beobachter mit wenig Vorerfahrungen. Da die verschiedene I-E-P-Versionen und das Glossar auf Diskette erhältlich sind, ist die Zusammenstellung eines eigenen I-E-Ps sehr einfach. Die Bögen können per Computer ausgefüllt und verwaltet werden. Die Zusammenstellung relevanter Kategorien eines I-E-Ps geschieht am besten in Kooperation mit allen an der Förderung beteiligten Personen.

- **Nachteile eines I-E-Ps**

Das Glossar ist meines Erachtens in einigen Bereichen nicht für fachfremde Beobachter geeignet und könnte stärker ausdifferenziert werden. So wurde der Bereich Sprache/Kommunikation im Rahmen der vorliegenden Studie weiter ausgearbeitet.

Immer wieder wird auch das Argument angeführt, dass die Führung eines I-E-Ps viel Zeit erfordert. Dieses Argument wird allerdings meiner Meinung nach dadurch entkräftet, dass die meisten Daten in der Regel ohnehin innerhalb einer Förderung erhoben werden, jedoch dann eher nebeneinander stehen und nicht in einem Formular systematisch zusammengefasst werden. Auch die Arbeit im Team wird von einigen I-E-P-Benutzern als zusätzlicher Zeitaufwand negativ bewertet. Der Nutzen aus dieser Arbeitsform überwiegt allerdings aus meiner Sicht, zumal mit einem regelmäßig geführten I-E-P die Erstellung von Berichten und Gutachten stark vereinfacht wird.

7.3.2 Kommunikationsbeobachtungsbogen

Während des Projekts entwickelte eine der Fördernden im Rahmen ihrer Diplomarbeit einen Beobachtungsbogen, anhand dessen kindliches Kommunikationsverhalten in wesentlichen Punkten beobachtet werden kann (vgl. KRAUSE 2000). Die Beobachtungen sollen Informationen über Ressourcen und Förderbedürfnisse im Bereich kommunikativer Verhaltensweisen aufzeigen und bei einer wiederholten Anwendung individuelle Veränderungen und Prozesse festhalten können. Die Ergebnisse können Hinweise für die Gestaltung der Förderung geben.

⁶ ausführlich zur Förderdiagnostik siehe EGGERT (1997).

Aufgabe des Bogens ist es nicht, normative Aussagen über das Niveau der kommunikativen Fähigkeiten des beobachteten Kindes zu machen. Im Vordergrund steht die qualitative Beobachtung und der intraindividuelle Vergleich in klar strukturierten Situationen wie beispielsweise dem Gesprächskreis.

Der Kommunikationsbeobachtungsbogen wurde aus unterschiedlichen Beobachtungsverfahren zusammengestellt und gliedert sich in drei Bereiche:

1. nonverbale Anteile der kommunikativen Kompetenzen
2. verbale Anteile der kommunikativen Kompetenzen
3. Interaktionen mit den Kommunikationspartnern

Jedem Bereich werden beobachtbare Verhaltensweisen zugeordnet, die anhand einer verbalen Ordinalskala in ihrer Ausprägung eingeschätzt werden (nie-wenig-teils/teils-häufig-ständig). Die Ausprägungsgrade werden für jeden Item genau definiert (vgl. KRAUSE 2000, 81 ff). Der folgende Auszug aus dem Beobachtungsbogen illustriert dies:

**Beobachtungsbogen zur Beschreibung der kommunikativen Kompetenz von Erstklässlern
im Projekt „Kleine Kielstraße“ (videounterstützt)**

Datum:	Anzahl der Stunden bis zum heutigen Datum:	Gruppe:	Alter des Kindes:
Name des Kindes:	Anzahl der besuchten Stunden bis heute:	Name des Beobachters:	

Nonverbale Anteile

Kategorie:	Beobachtungsitem:	Auswertung:					Genauere Angaben zur Ausprägung des Items sowie weitere Beobachtungen	
		Kann das Item in dieser Sequenz beobachtet werden?	Wie häufig ist das Verhalten in der Gesprächsphase zu beobachten?					
1. Motorische Unruhe	Verhält sich das Kind motorisch unruhig ? (z. B. zappelt es herum oder rutscht es auf dem Po hin und her?)	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind bleibt ruhig an seinem Platz, verändert seine Körperhaltung und Körperlage nicht.
 Wenig: Das Kind macht nur wenige Bewegungen und verändert seine Haltung und Lage nur geringfügig.
 Teils/teils: Das Kind wechselt seine Körperstellung und -haltung, es hat aber auch Phasen, in denen es seine Haltung und Lage nicht verändert.
 Häufig: Das Kind wechselt wiederholt seine Körperhaltung und-lage, Phasen der Unruhe überwiegen.
 Ständig: Das Kind ist immer in Bewegung.

2. Gestik: Illust- ratoren	Verwendet das Kind Bewegungen, um Gesagtes zu unterstreichen? (z.B. Gesten mit den Händen, um Inhalte zu illustrieren)	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind verwendet keine Gesten.
 Wenig: Das Kind verwendet Gesten nur im geringen Umfang, die Phasen ohne gestische Unterstützung überwiegen.
 Teils/teils: Das Kind unterstreicht das Gesagte mit Gesten phasenweise.
 Häufig: Das Kind nutzt die überwiegende Zeit in der Sequenz Gesten, um Gesagtes zu unterstreichen.
 Ständig: Das Kind unterstreicht immer das Gesagte.

Abb. 27: Auszug Kommunikationsbeobachtungsbogen (KRAUSE 2000, 135)

Aussagen über die Vor- und Nachteile des Beobachtungsbogens können nur auf der Basis weniger Erfahrungen gemacht werden, da er speziell für die durchgeführte Förderung entwickelt und auch erstmals in diesem Rahmen an sechzehn Kindern erprobt wurde.

- **Vorteile des Kommunikationsbeobachtungsbogens**

Prägnante Bereiche des Kommunikationsverhalten werden erfasst; die Definition einzelner Merkmalausprägungen erleichtert die Einordnung. Für die spezielle Situation Gesprächskreis eignet sich das Instrument zur kriteriengeleiteten Beobachtung und stellt damit eine sinnvolle Ergänzung zu den Kriterien des Bereichs Sprache und Kommunikation des Individuellen Entwicklungsplans dar.

- **Nachteile des Kommunikationsbeobachtungsbogens**

Die Gesprächssituation (zum Beispiel wird gelobt oder über ein für das Kind interessantes Thema gesprochen), die beispielsweise das Aufmerksamkeitsverhalten beeinflusst, kann nicht erfasst werden. Faktoren, die es dem Kind erleichtern oder erschweren angemessen zu kommunizieren, können somit nicht festgehalten werden (vgl. ebd. 110). Die Auswertung erfordert ein Setting, in dem alle Kinder aus verschiedenen Perspektiven gefilmt werden und ist daher mit einem hohen Aufwand sowohl hinsichtlich der technischen Ausstattung als auch hinsichtlich der anschließenden Auswertung verbunden.

7.3.3 Movement Assessment Battery for Children (Movement ABC)

Das Movement ABC (HENDERSON/SUGDEN 1992) ist ein im englischsprachigen Raum sehr häufig angewandtes Verfahren zur Überprüfung der motorischen Fähigkeiten von Kindern. Da das Movement ABC bislang nicht in einer deutschen Übersetzung vorliegt, wird es im deutschsprachigen Raum eher selten angewandt. Der Test besteht zum einen aus einer Checkliste, die von einem Erwachsenen, der die Alltagsmotorik des Kindes kennt, ausgefüllt werden soll und einem Motoriktest. Für die vorliegende Arbeit wurde ausschließlich der Motoriktest angewandt, da auf Grund des Klientels nicht davon ausgegangen werden konnte, dass erstens alle Eltern erreicht werden können, um die Checkliste auszufüllen und zweitens sprachliche Schwierigkeiten angenommen wurden. Der Motoriktest wird im Folgenden näher beschrieben:

Für insgesamt vier Altersgruppen (4-6 Jahre, 7-8 Jahre, 9-10 Jahre und 11-12 Jahre) existieren unterschiedliche Aufgaben aus den motorischen Bereichen:

- Manuelle Geschicklichkeit (je Altersklasse drei Aufgaben)
- Umgang mit dem Ball (je Altersklasse zwei Aufgaben)
- Statisches/Dynamisches Gleichgewicht (je Altersklasse drei Aufgaben)

Die Auswertung der einzelnen Items erfolgt auf einem Protokollbogen, der neben der Vergabe von Punkten (maximal 0, minimal 5), zu jeder Aufgabe qualitative Merkmale beinhaltet, die angekreuzt und ergänzt werden können. Zur Verdeutlichung dient der folgende Ausschnitt aus dem Protokollbogen :

PLACING PEGS						MANUAL DEXTERITY	
Quantitative data						Qualitative observations	
Record time taken (secs): F for failure; R for refusal; I for inappropriate						Body control/posture	
Preferred hand						Does not look at board while inserting pegs <input type="checkbox"/>	
Trial 1						Holds face too close to task <input type="checkbox"/>	
Trial 2						Holds head at an odd angle <input type="checkbox"/>	
Nonpreferred hand						Does not use pincer grip to pick up pegs <input type="checkbox"/>	
Trial 1						Exaggerates finger movements in releasing pegs <input type="checkbox"/>	
Trial 2						Does not use the supporting hand to hold board steady <input type="checkbox"/>	
						Does <i>extremely</i> poorly with one hand (asymmetry striking) <input type="checkbox"/>	
						Changes hands or uses both hands during a trial <input type="checkbox"/>	
						Hand movements are jerky <input type="checkbox"/>	
						Sitting posture is poor <input type="checkbox"/>	
						Moves constantly/fidgets <input type="checkbox"/>	
						Adjustments to task requirements	
						Misaligns pegs with respect to holes <input type="checkbox"/>	
						Uses excessive force when inserting pegs <input type="checkbox"/>	
						Is <i>exceptionally</i> slow/does not change speed from trial to trial <input type="checkbox"/>	
						Goes too fast for accuracy <input type="checkbox"/>	
						Other	
						
						

age 7		age 8		score		age 7		age 8	
0-24	0-21	0	0	0-29	0-25	30-31	26-28		
25-27	22-23	1	1	32-33	29-30	34-37	31-32		
28-29	24	2	2	38-47	33-34	48+	35+		
30-33	25-27	3	3						
34-39	28-29	4	4						
40+	30+	5	5						

Item score

* Item score = (Preferred hand + Nonpreferred hand) + 2

Abb. 28: Ausschnitt aus dem Protokollbogen des Movement ABC, Aufgabe „Placing Pegs“

Die Auswertung des Tests erfolgt sowohl über die Addition der erreichten Punkte als auch über die Zusammenfassung der qualitativen Merkmale. Auf einer weiteren Seite können Verhaltensweisen notiert werden, die die Testdurchführung beeinflusst haben können (Unruhe, Angst etc.). Die Punktwerte können dann anhand einer Prozentskala mit den Durchschnittswerten gleichaltriger Kinder verglichen und eingeordnet werden. Ein Prozentrang kleiner als fünf gilt dabei als Hinweis auf eine gestörte motorische Entwicklung. Ein Prozentrang über fünfzehn hingegen gilt als unauffällig hinsichtlich der motorischen Entwicklung. Ein Wert zwischen fünf und fünfzehn Prozent kann auf eventuelle motorische Probleme hinweisen. Für

die vorliegende Arbeit sind die qualitativen Beobachtungen von besonderem Interesse, die in den Bereich Motorik des jeweiligen I-E-Ps aufgenommen werden.

Die Durchführung des Tests verläuft für alle Altersklassen nach den selben Prinzipien: Zunächst wird die Aufgabe durch die Testleiterin erklärt und demonstriert. Dann übt das Kind einmal und wird nötigenfalls korrigiert. Anschließend wird der zu bewertende Testdurchgang durchgeführt. Erreicht das Kind in der ersten Durchführung nicht den bestmöglichen Wert 0, darf es einen zweiten und eventuell dritten Versuch durchführen, um sich zu verbessern. Gewertet wird dann der beste Versuch.

- **Vorteile des Movement ABC**

Der große Vorteil des Verfahrens besteht aus meiner Sicht in der Verbindung qualitativer und quantitativer Bewertungen/Einschätzungen. Neben der Gesamtauswertung durch die Addition von Punkten bleibt Raum, um qualitative Merkmale zu erfassen. Dies wird der Einschätzung eines Kindes gerechter und entwirft ein umfassenderes Bild möglicher Förderbedürfnisse. Die Aufgaben erscheinen für Kinder ansprechend und stammen zum Teil aus dem kindlichen Bewegungsalltag. Bei der Durchführung der Aufgaben zeigte sich, dass viele Kinder ähnliche Bewegungsabläufe schon kennen (zum Beispiel die Aufgabe „Jumping in squares“, die dem Spiel „Hinkelkästchen“ ähnelt).

Das Movement ABC verfügt darüber hinaus über relativ neue Normen, die allerdings auch schon älter als fünf Jahre sind, da die Normierung des Tests aus den 90er Jahren stammt. Dies ist ein Vorteil gegenüber älteren Testverfahren, die teilweise schon in den 70ern Jahren normiert wurden. Der Test ist international sehr gebräuchlich und wird vor allem im anglo-amerikanischen Raum häufig eingesetzt. Dadurch können gewonnene Daten direkt mit denen anderer Studien verglichen und Ergebnisse international eingeordnet werden. Neben den inhaltlichen Vorteilen bietet das Verfahren auch praktische Vorteile, die unter dem Begriff Ökonomie gefasst werden können: Der Test benötigt wenig Material, das in einem Aktenkoffer verstaut werden kann und so den Test leicht transportierbar macht. Die Auswertung ist einfach und schnell. Außerdem wird für die Durchführung keine Turnhalle benötigt, da ein Raum von 4x6 m genügt. Eine Durchführung ist also unabhängig von einer Turnhallenbelegung möglich. Dies erscheint vor allem im schulischen Rahmen positiv, da hier die Turnhalle häufig durchgehend für den Sportunterricht genutzt wird. Die Test-Handhabung ist insgesamt einfach.

- **Nachteile des Movement ABC**

Die Normierung des Tests wurde in Großbritannien durchgeführt. Der Schulbesuch beginnt dort in der Regel im Alter von fünf Jahren. Dies führt meines Erachtens dazu, dass vor allem die Werte im grafomotorischen Bereich nicht mit denen deutscher Kinder vergleichbar sind. In vielen Förderungen konnte ich immer wieder beobachten, dass die grafomotorischen Fertigkeiten mit Beginn des Schulbesuches eine stetige Verbesserung erfahren, da eine stärkere Übung der und eine höhere Konzentration auf die Handgeschicklichkeit stattfindet. Das Klientel der Studie ist daher auf Grund der in Deutschland später erfolgende Einschulung weniger geübt als englische Kinder dieser Altersstufe.

Ebenfalls nachteilig ist meines Erachtens, dass die Beobachtungitems, die jeder Aufgabe zugeordnet werden, nur negative Verhaltens- und Bewegungsmerkmale erfassen. So werden Stärken und Ressourcen des Kindes wie zum Beispiel eigene Lösungsstrategien nicht festgehalten.

Ein weiterer Nachteil besteht in den für jede Altersgruppen unterschiedlichen Aufgaben, die nicht miteinander vergleichbar sind. Da jede Altersklasse eigene Aufgaben zu bewältigen hat, ist ein direkter Vergleich über mehrere Jahre nicht möglich. Dies sei an einem Beispiel erklärt: eines der geförderten Kinder wurde vom Schulbesuch zurückgestellt und mit sieben Jahren eingeschult. Zu Beginn der Förderung ist es 7,10 Jahre alt und wird mit den Aufgaben für sieben- und achtjährige Kinder getestet. Zum Ende der Studie (Dezember 2000) wird es bereits neun Jahre alt sein und müsste dementsprechend mit den Aufgaben der Altersklasse neun und zehn Jahre getestet werden. Dies würde jedoch keine Rückschlüsse darauf geben, ob es sich im Vergleich zu der Eingangsdiagnostik (Altersgruppe 7 und 8 Jahre) individuell verbessert hat, da es sich um ganz neue Testitems handelt.

Da das Klientel der Studie altersheterogen ist (zu Beginn 6,3 - 7,10 Jahre) fällt es insgesamt schwer, ein für alle Kinder adäquates Testverfahren zu finden, das auch über elf Monate hinweg angewendet werden kann, wenn sich die Kinder in einem Alter von 7,2-8,9 Jahren befinden. Da der Großteil der Kinder im Laufe der Förderung das siebte oder achte Lebensjahr erreicht hat oder erreichen wird, werden mit allen Kindern die Items der Gruppe sieben bis acht Jahre durchgeführt. Dies geschieht unter der Prämisse, dass der Schwerpunkt der Auswertung nicht auf den interindividuellen Vergleich mit der Normgruppe, sondern auf dem intraindividuellen Vergleich mit den eigenen Leistungen liegt. Die Aufgaben des Movement

ABC werden daher in der vorliegenden Studie als Beobachtungsinstrument im Rahmen eines I-E-Ps genutzt und nicht im Hinblick auf ihre Prozenträge ausgewertet.

7.3.4 Der Punktierertest für Kinder (PTK)

Der Punktierertest für Kinder ist ein bislang unveröffentlichtes Diagnostikinstrument für die Altersstufen 5-12 Jahre. Es wurde von SCHILLING in den siebziger Jahren entwickelt und normiert. In der Praxis hat er sich zur Überprüfung der Handleistungsfähigkeit und der Händigkeit etablieren können.

Die Kinder erhalten zwei identische DIN A4 Arbeitsblätter, auf denen ein Clown abgebildet ist, der aus jeweils 150 kleinen Kreisen besteht (siehe Abb. 29).

Name:	geb:	Datum:
<u>Punktierertest</u> für Kinder (PTK)		
		
Zeit in sec.:	Fehler:	Blatt: 1 / 2
	Anzahl Richtige:	re / li

Abb. 29: Verkleinerte Darstellung des PTKs (SCHILLING 1972)

Das Kind soll zunächst seinen Namen eintragen, so dass die Testleiterin die Vorzugshand des Kindes erkennen kann. Mit dieser beginnt es den Test. Auf dem Blatt wird notiert, mit welcher Hand die Aufgabe durchgeführt wurde. Das Kind erhält dann die Instruktion, in jeden kleinen Kreis der Reihe nach, einen Punkt zu setzen. Dabei soll es keinen Kreis auslassen. Die Punkte dürfen nicht außerhalb des Kreises liegen oder über die Linien gehen. Das Kind soll so schnell und so genau wie möglich arbeiten, ohne großen Druck auf den Stift (Fineliner mit Kugelschreiberfeder) auszuüben. Zunächst darf das Kind mit der Vorzugshand an den Punkten der aufgemalten Bällen die Aufgabe üben. Dann beginnt es an der Mütze (Stern und Pfeil) und die benötigte Zeit wird gestoppt. Nach einer Pause wird das zweite Blatt mit der Nichtvorzugshand auf die gleiche Weise bearbeitet.

Die Auswertung erfolgt zunächst für jede Hand getrennt über ein Zählen der Fehler. Die Fehler und die gemessene Zeit werden dann anhand einer Tabelle, für Jungen und Mädchen getrennt, in Standardwerte und Motorikquotienten umgesetzt. Der Motorikquotient wird in diesem Verfahren wie der Intelligenzquotient nach der Gaußschen Normalverteilung bewertet. Ein Wert von 85-100 gilt als unterer Durchschnitt, ein Wert von 100-115 als oberer Durchschnitt. Ist der MQ kleiner 85 wird von einer unterdurchschnittlichen, auffälligen bei einem MQ größer 115 von einer überdurchschnittlichen Leistung gesprochen. Neben der motorischen Handleistungsfähigkeit kann der Dominanzindex (DI) berechnet werden. Der DI gibt Auskunft über den prozentualen Anteil der Rechtsleistung an der Gesamtleistung. Hierdurch wird überprüft, ob das Kind bereits eine eindeutige Händigkeit ausgebildet hat. Dies ist vor allem für Schulkinder wichtig, da mit Beginn des Schreibens eine dominante Hand ausgebildet sein sollte. Ist dies nicht der Fall und es liegt z.B. eine Beidhändigkeit vor, können Schwierigkeiten im Schreiberwerb auftreten. Ein DI von 0 kennzeichnet eine extreme Linkshändigkeit, ein DI von 100 eine extreme Rechtshändigkeit und eine DI von 50 eine strenge Beidhändigkeit. Die Grenze für die Beidhändigkeit liegt bei einem DI von 43-57.

- **Vorteile des PTKs**

Im Gegensatz zum MABC wurde der Test in Deutschland normiert. Die Kinder, die im Rahmen der Normierung getestet wurden, könnten also eine vergleichbare schulische beziehungsweise vorschulische Laufbahn wie die im Rahmen der Projekts getesteten Kinder durchlaufen haben. Dies ist allerdings auf Grund der dreißig Jahre alten Normierung nicht unbedingt vorauszusetzen. Der PTK ist für den Altersbereich 5-12 Jahre normiert und für alle Altersstufen gelten die gleichen Aufgaben. Er kann daher im Rahmen des Projekts für alle Kin-

der angewendet werden. Die Ergebnisse eines einzelnen Kindes können im Laufe der Förderung miteinander verglichen werden. Als Papier-Stift-Test beansprucht der PTK nur wenig Material und Raum zur Durchführung. Benötigt werden ungefähr 20 Minuten Zeit und ein geeigneter, an die Körpergröße des Kindes angepasster Schreibtisch.

- **Nachteile des PTKs**

Für Kinder mit besonderem Förderbedarf und Lernanfänger, die noch nicht an das längere Arbeiten mit Arbeitsblättern gewöhnt sind, erfordert die Durchführung eine hohe Anstrengungsbereitschaft und ein gutes Konzentrationsvermögen und kann viel Frustration bei Ausführung mit der Nichtvorzugshand hervorrufen. So wurde bei den meisten Kindern der Studie beobachtet, dass sie die Durchführung mit der ungeübteren Hand als entmutigend empfanden. Die Fördernden müssen immer wieder motivieren und insgesamt fünf Kinder brechen den Test sogar ab.

Der ermittelte MQ lässt nur eine sehr grobe Einordnung der Testergebnisse zu. Der Anwendungsbereich sollte daher meines Erachtens auf ein Screening der grafomotorischen Geschicklichkeit begrenzt bleiben. Darüber hinaus kann der PTK zur Überprüfung bereits beobachteter Förderbedürfnisse herangezogen werden beziehungsweise im Rahmen eines weiteren diagnostischen Vorgehens Anwendung finden. Ferner wurde der Test in den siebziger Jahren normiert und es ist kritisch zu hinterfragen, ob heutige Kinder mit Kindern, die vor gut dreißig Jahren aufwuchsen, vergleichbar sind. Der Test wird analog dem Movement ABC genutzt, um Veränderungen des einzelnen Kindes bezüglich der Handgeschicklichkeit und des Arbeitsverhaltens zu messen. Ein Vergleich mit einer Normierungsgruppe tritt hiermit eher in den Hintergrund.

7.3.5 Fragebogen zum sozio-kulturellen Hintergrund

Um die Lebenssituation der an der Förderung teilnehmenden Kinder hinsichtlich der Dimensionen der Lebenslage Armut (Einkommen, Bildung, Wohnung, Gesundheit) zu erfassen, wurde ein Fragebogen zusammengestellt, der durch die Eltern während des ersten Elternabends ausgefüllt wurde. Der Bogen besteht aus einer Vorder- und Rückseite mit insgesamt 53 Items in diesen fünf Kategorien:

- Vorschule,
- Gesundheit,
- Familie,
- Eltern,
- Wohnung

Die Fragen können durch ankreuzen sowie durch das Eintragen von Daten beantwortet werden. Der folgende Ausschnitt zum Thema Arbeit und Bildung der Eltern zeigt dies exemplarisch.

Eltern:		
Bitte zutreffendes für den jeweiligen Elternteil ankreuzen (x):		
Sind sie...		
Vollzeit beschäftigt	Vater ()	Mutter ()
Teilzeit beschäftigt	Vater ()	Mutter ()
in einer Ausbildung/Lehre	Vater ()	Mutter ()
arbeitslos	Vater ()	Mutter ()
Rentner/in, Pensionär/in	Vater ()	Mutter ()
Student/in	Vater ()	Mutter ()
Hausfrau, Hausmann	Vater ()	Mutter ()
Nationalität der Mutter: _____		
Nationalität des Vaters: _____		
Schulabschluss der Mutter: _____		
Schulabschluss des Vaters: _____		

Abb. 30: Auszug aus dem Fragebogen zum sozio-kulturellen Hintergrund

• Vorteile des Fragebogens zum sozio-kulturellen Hintergrund

Durch den Einsatz des Fragebogens können messbare/erfragbare Daten schnell und übersichtlich erhoben und ausgewertet werden. Die Handhabung ist einfach und die Zusammenstellung erfolgt im Hinblick auf die für die Studie als wichtig erachteten Daten.

- **Nachteile des Fragebogens zum sozio-kulturellen Hintergrund**

Als Problem erwies sich, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Eltern die deutsche Sprache beherrschen beziehungsweise überhaupt lesen können. Der Bogen wurde daher teilweise gemeinsam von Fördernden und Eltern ausgefüllt. Eine Anonymität konnte durch dieses Vorgehen nicht immer gewährleistet werden. Darüber hinaus tritt die subjektive Bedeutung der erhobenen Daten in den Hintergrund. So wird zum Beispiel nicht erhoben, ob die Wohnungsgröße als zufriedenstellend oder belastend empfunden wird.

Der Beschreibung der verwendeten Test- und Erhebungsverfahren schließt sich nun die Beschreibung der Rahmenbedingungen und des Klientels an.

7.4 Rahmenbedingungen und Adressaten

In diesem Kapitel werden das Förderumfeld und das Förderklientel vorgestellt. Hierfür wird zunächst das Wohnumfeld der geförderten Kinder detailliert erfasst, da die sozial-räumliche Infrastruktur, ihre besonderen Gegebenheiten und Angebote im wesentlichen unter anderem darüber bestimmen, wie Kinder ihre Freizeit gestalten und welche Entwicklungs- sowie Fördermöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen (vgl. ELSKEMPER-MADER/LEDIG/DE RIJKE 1991, 619). Als weiterer aus meiner Sicht bedeutsamer Aspekt des Förderumfeldes wird die beteiligte Grundschule näher beschrieben. Daran anschließend wird das Klientel der Förderung anhand ausgewählter Merkmale vorgestellt.

- **Stadtteil**

Die Förderung findet in einer kreisfreien Großstadt des Ruhrgebietes statt, einer Region in der ein Drittel aller Sozialhilfeempfänger Nordrhein-Westfalens lebt, darunter gut 100.000 Jugendliche und Kinder⁷. In dieser Stadt bezog Ende 1997 jedes siebte Kind unter sieben Jahren Sozialhilfe.

Das Einzugsgebiet der Projektgrundschule und somit das Wohnumfeld der teilnehmenden Kinder ist ein innenstadtnahes, gründerzeitliches Altbauquartier. Von gut 1400 ha Gesamtfläche (inklusive Industrieflächen) werden weniger als 300 ha von den rund 55.000 Einwohnern bewohnt. Damit handelt es sich um einen stark verdichteten Stadtteil. Zu der hohen Bevölkerungsdichte tragen unter anderem auch die in den siebziger Jahren errichteten Hochhauskomplexe „Hannibal“, der das Schulgelände an einer Seite umschließt und „Herold“, der in unmittelbarer Nähe der Schule liegt, bei.

Das Stadtgebiet wird auf zwei Seiten durch den Hauptbahnhof und Bahntrassen und auf der anderen Seite durch ausgedehnte Industriegelände, die zum Teil nicht mehr genutzt werden, sowie dem Hafen, umgeben. Große Hauptverkehrsstraßen durchziehen das Stadtgebiet. Hierdurch und durch ein flächiges U-Bahn-Netz ist der Stadtteil verkehrstechnisch gut angebunden, leidet allerdings auch unter der Lärm- und Luftbelastung durch Verkehr und Industrie.

⁷ die folgenden Ausführungen beziehen sich auf: BÜLTE/PESCH (1998); BÜTTNER (2000); EUROPÄISCHE UNION-EUROPÄISCHER FOND FÜR REGIONALE ENTWICKLUNG (2001).

Die nördliche Innenstadt wurde 1993 in das Programm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ aufgenommen. Somit handelt es sich auch offiziell und politisch um einen Stadtteil, dessen wirtschaftliche, soziale, städtebauliche, infrastrukturelle und ökologische Situation besonders angespannt ist. Konkret bedeutet dies: Hier leben überdurchschnittlich viele sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen (Arbeitslosigkeit 25-30%; gut jeder fünfte Bewohner bezieht Sozialhilfe, Kinder in Sozialhilfehaushalten 30%), der Migrantanteil ist hoch (43%). Diese Kumulation entstand überwiegend durch den Wegfall von Arbeitsplätzen in den angrenzenden Großbetrieben (überwiegend Montanindustrie), die zu einem Verlust des intakten Sozialmilieus in diesem Stadtteil führte. Der Anteil der ansässigen Kinder und Jugendlichen liegt über dem der übrigen Stadt. Das Bildungs- und Qualifizierungsniveau ist insgesamt gering und öffentlich geförderte Wohnungen konzentrieren sich hier stark. Im Durchschnitt stehen jedem Bewohner weniger als 28 qm Wohnraum zur Verfügung.

Darüber hinaus bestehen städtebauliche und ökologische Defizite. Eine lokale Tageszeitung beschreibt die Nordstadt treffend als

„ein Puzzle aus Hunderten von Teilen: Schmelztiegel der Völker; lebendiger Hinterhof im Rücken der Innenstadt; Landeplatz für Gestrandete und Gestrauchelte; Besenkammer der City. Ohne die Nordstadt käme der Rest von Dortmund gar nicht aus, weil sie aufsaugen muss, was in den anderen Stadtteilen nicht vorzeigbar ist“ (BEUSHAUSEN/BUßMANN 2000,1).

Dieses Zitat verdeutlicht die Probleme des Stadtteils aber auch die Beziehung zum übrigen Stadtgebiet. Für Kinder und Jugendliche existiert in diesem Stadtteil unter anderem ein sozialpädagogisches und ein schulisches Nordstadt-Programm. Erstgenanntes konzentriert sich auf mobile Jugendarbeit mit zwei Streetworkern, Jugendtreffpunkten, Jugendberatung und Veranstaltungen/Projekten mit Jugendlichen zu aktuellen Themen. Im schulischen Nordstadt-Programm werden Schwerpunkte auf Ganztagsbetreuungsangebote und Schulsozialarbeit an den Grundschulen, Sportangebote, Sprachkurse und interkulturelles Lernen gelegt.

Spezielle Kennzeichen des Einzugsgebiets der Grundschule hinsichtlich räumlich-materieller und sozialer Merkmale sind zusammengefasst:

Räumlich-materielle Merkmale

- hohe Bebauungsdichte
- hohe Wohndichte
- starkes Verkehrsaufkommen
- mangelnde Grünflächen und Spielmöglichkeiten
- Branchenverteilung unausgewogen
- schlechtes Image

Soziale Merkmale

- hohe Arbeitslosenquote (25-30%)
- großer Anteil von Sozialhilfeempfängern (20%)
- hoher Migrantanteil (43%)
- hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen (21%)
- hohe Anzahl von Schulabbrechern (ca. 400/Schuljahr)

Die sozial-ökonomische Analyse und die statistischen Daten verdeutlichen, dass die Dortmunder Nordstadt auf Grund ihrer jüngeren industriellen Vergangenheit (Verlust von Arbeitsplätzen in Bergbau und Stahlindustrie) sowie eines sehr hohen Anteils von Migranten, die wie zahlreiche deutsche Nordstadt-Bewohner in der Montanindustrie beschäftigt waren, in vielfacher Hinsicht ein problembelasteter Stadtteil ist.

• **Projektgrundschule**

Aus den oben angeführten Daten wird ersichtlich, dass ein Großteil der Schülerschaft der Projektgrundschule starken sozialen, umweltbedingten und räumlich-strukturellen Belastungen ausgesetzt ist. Konkret bedeutet dies hinsichtlich der sozial-materiellen Dimension: Im Schuljahr 1999/2000 sind gut 60% der Schüler ausländischer Herkunft, 40% der Eltern erhalten Hilfe zum Lebensunterhalt oder Lohnersatzleistungen, 15% der Kinder werden von einem Elternteil erzogen. Das folgende Foto gibt meines Erachtens einen guten Überblick in einen Teil des Einzugsgebietes und über die Lage der Schule, die direkt hinter dem abgebildeten Hochhauskomplex (dem sogenannten Hannibal), umgeben von Hauptverkehrsstrassen liegt.



Abb. 31: Hochhauskomplex „Hannibal“ Dortmund-Nord

Die nachstehenden Ausführungen sollen einen kleinen Einblick in das Schulkonzept geben, da dieses sowohl für die Schüler als auch für die Etablierung des Förderangebotes von Bedeutung ist. Die Schule wurde 1994 als siebte Grundschule im Dortmunder Norden neu gegründet. Von Anfang an wurde die Schule als ein bedeutsamer Lebensort der im Schulbezirk lebenden Kinder definiert und die erste Lehrerkonferenz beschäftigte sich dementsprechend mit der Fragestellung „Was ist eine gute Schule für die hier lebenden Kinder?“. Ergebnis dieser Konferenz war die Formulierung eines Grundkonsens der pädagogischen Wertvorstellungen, der sich im Schulprogramm (vgl. GRUNDSCHULE KLEINE KIELSTRASSE 2000) niederschlägt. Die Arbeit ist geprägt von der Partnerschaft mit Eltern, der Zusammenarbeit mit unterstützenden außerschulischen Institutionen im Umfeld der Schule, professioneller Kooperation des Lehrerkollegiums und die Bereitschaft zur kontinuierlichen pädagogischen Innovation.

Das Unterrichtsangebot ist geprägt durch klassen- und fächerübergreifendes Arbeiten, interkulturelles Lernen, Projektarbeit, offene Arbeitsformen und der Betonung aktiv entdeckenden, handlungsorientierten Lernens. Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (neunzehn Kinder im Jahr 2000) lernen gemeinsam mit Grundschulern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

Als Reaktion auf einen anwachsenden Anteil von Kindern, die bei der Schuleingangsuntersuchung Entwicklungsschwierigkeiten zeigen, hat die Schule in Kooperation mit dem Gesundheitsamt, dem Stadtteilverein und der Erziehungsberatungsstelle ein Konzept der ganzheitlichen Gesundheitsförderung entwickelt. In dieses Konzept ist auch das vorliegende Projekt eingebunden.

Das Schulgebäude ist großzügig über vier Etagen verteilt. Die Kellerräume werden zum Teil von der Ganztagsbetreuung und zum Teil als Lernwerkstatt genutzt. Die Schule wird vierzünftig geführt, verfügt über eine eigene Küche, ein Elterncafé, in dem eine Sozialarbeiterin arbeitet, einen Schulkindergarten und eine neugebaute, 2001 fertiggestellte Turnhalle mit einem separaten Turnraum für die Kleingruppenförderung sowie über einen Medien- und Computerraum. Der Schulhof hat sich durch den Neubau der Turnhalle verkleinert, zur Kompensation wird der an die Schule grenzende Kinderspielplatz in die Pausengestaltung eingebunden.

Für ihre innovative Arbeit erhielt die Schule bereits mehrere Auszeichnungen und gilt in schulischen Kreisen, über die Stadtgrenzen hinaus, als „Vorzeigeschule“.

- **Adressaten**

Die ersten Schuljahre des Jahrgangs 1999 setzten sich aus 82 Schülern, davon 46 Mädchen und 36 Jungen zusammen. 34 der Mädchen und 18 der Jungen besitzen eine ausländische Nationalität. Der Anteil ausländischer Kinder in den ersten Schuljahren liegt somit bei 63%. Bereits bei der Einschulungsuntersuchung zeigten siebzehn Kinder einen Förderbedarf im motorischen Bereich.

Mit Unterrichtsbeginn im August 1999 werden zwanzig Kinder in Zusammenarbeit mit den Eltern, den Klassenlehrerinnen sowie einer Mitarbeiterin des Gesundheitsamtes für das Förderangebot ausgewählt. Von den zwanzig vorgeschlagenen und im Rahmen einer Eingangsuntersuchung diagnostizierten Kindern nehmen anschließend sechzehn kontinuierlich an der Förderung teil. Die Gruppen setzen sich folgendermaßen zusammen:

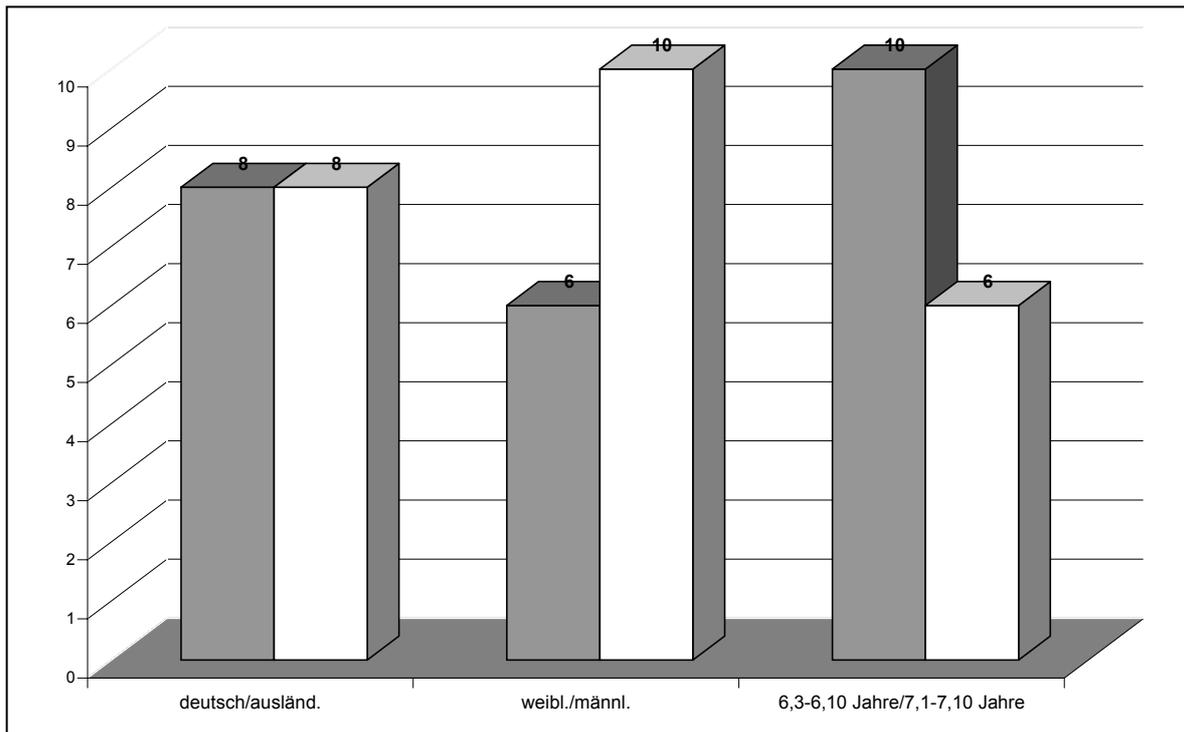


Abb. 32: Ausgewählte Merkmale der Stichprobe (n=16)

Der Mädchenanteil der Gruppe ist geringer als der Jungenanteil obwohl in diesem Jahrgang mehr Mädchen als Jungen die erste Klasse besuchen. Der prozentuale Anteil ausländischer Kinder liegt mit 50% unter dem der Stufe und der gesamten Schülerschaft. Unter den ausländischen Kindern befinden sich zwei mit griechischer, eins mit marokkanischer, eins mit tunesischer, drei mit türkischer und eins mit polnischer Nationalität. Die Gruppe der Sechsjährigen (Alter zu Förderbeginn) ist etwas größer als die der Siebenjährigen.

Da nicht alle sechszehn geförderten Kinder mit einem ausführlichen I-E-P im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden, gibt Tabelle 10 eine grobe Übersicht über die Bereiche, in denen die teilnehmenden Kinder gefördert werden sollen. Die Einordnung geschieht anhand der Kategorien des erstellten I-E-Ps. Hauptkategorien werden fett und grau unterlegt abgebildet. Für den motorischen Entwicklungsstand werden zur Präzisierung die Kategorien des eingesetzten Movement ABC herangezogen. Auf eine gesonderte Darstellung der quantitativen Testwerte wird verzichtet, da das Movement ABC als Beobachtungs- und nicht als Messinstrument eingesetzt wurde. Die Kategorie allgemein bezeichnet hier und im Bereich Sprache/Kommunikation, dass zu Hause und im (Sport)Unterricht ein Förderbedarf in diesem Bereich beobachtet wird. Aus Gründen der besseren Darstellbarkeit weicht die Reihenfolge der

Förderbereiche von der des I-E-Ps ab. Die Namen der Kinder werden mit Buchstaben codiert. Die Mädchen werden unterstrichen dargestellt.

I-E-P- Kategorie ↓	Kind →	A	B	C	D	E	<u>F</u>	<u>G</u>	<u>H</u>	<u>I</u>	<u>J</u>	K	L	M	<u>N</u>	O	P
Motorischer Entwicklungsstand																	
– allgemein		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
– manuelle Geschicklichkeit		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
– Ballfertigkeiten		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
– Gleichgewicht		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Sensomotorik, Wahrnehmung																	
– visuelle Wahrnehmung						X		X		X							
– auditive Wahrnehmung	X									X							
– taktil-kinästhetische Wahrnehmung		X						X	X	X				X			X
Sozialverhalten																	
– Belastbarkeit und Durchhaltevermögen	X		X	X	X		X			X	X		X	X			X
– Selbstsicherheit und Selbstständigkeit	X		X	X	X		X	X		X			X	X	X		
– Kontaktfähigkeit	X		X				X	X						X	X		
– Durchsetzungsvermögen	X		X				X							X			
– Kooperationsfähigkeit	X		X				X	X					X	X			X
Sprachliches Handeln/ Sprachliche Entwicklung																	
– allgemein			X	X		X		X	X	X	X			X	X		
– Phonetische Ebene				X		X					X						
– Phonologische Ebene						X											
– Morphosyntaktische Ebene			X			X		X									
– Lexikalisch-semantische Ebene	X		X	X		X		X	X	X			X	X	X		
– Kommunikativ-pragmatische Ebene	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
– Metasprachliche Kommunikation	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X
– Zweitsprachen Erwerb	X		X	X		X		X		X			X		X		
Selbstkonzept	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		A	B	C	D	E	<u>F</u>	<u>G</u>	<u>H</u>	<u>I</u>	<u>J</u>	K	L	M	<u>N</u>	O	P

Tab. 10: Bereiche, in denen die teilnehmenden Kinder gefördert werden sollen

Alle Kinder sollen hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes und ihres Sprach- und/oder Kommunikationsverhalten gefördert werden. Die individuellen Ausprägungsgrade und Probleme sind

dabei sehr unterschiedlich. Gleiches gilt für die weiteren Kategorien. Interessant erscheint mir, dass auch Kinder zur psychomotorischen Entwicklungsförderung empfohlen wurden, die keinen motorischen Förderbedarf aufweisen. Offensichtlich gehen die Lehrerinnen und Eltern davon aus, dass über diese Form der Förderung auch soziale und emotionale Kompetenzen gefördert werden können sowie Arbeitsverhalten positiv beeinflusst werden kann.

Zusätzlich werden mittels eines Elternfragebogens (siehe Anhang) weitere Daten über die familiär-soziale und die räumliche Situation der Kinder erhoben. Ein Teil der erhobenen Daten wird im Folgenden grafisch dargestellt:

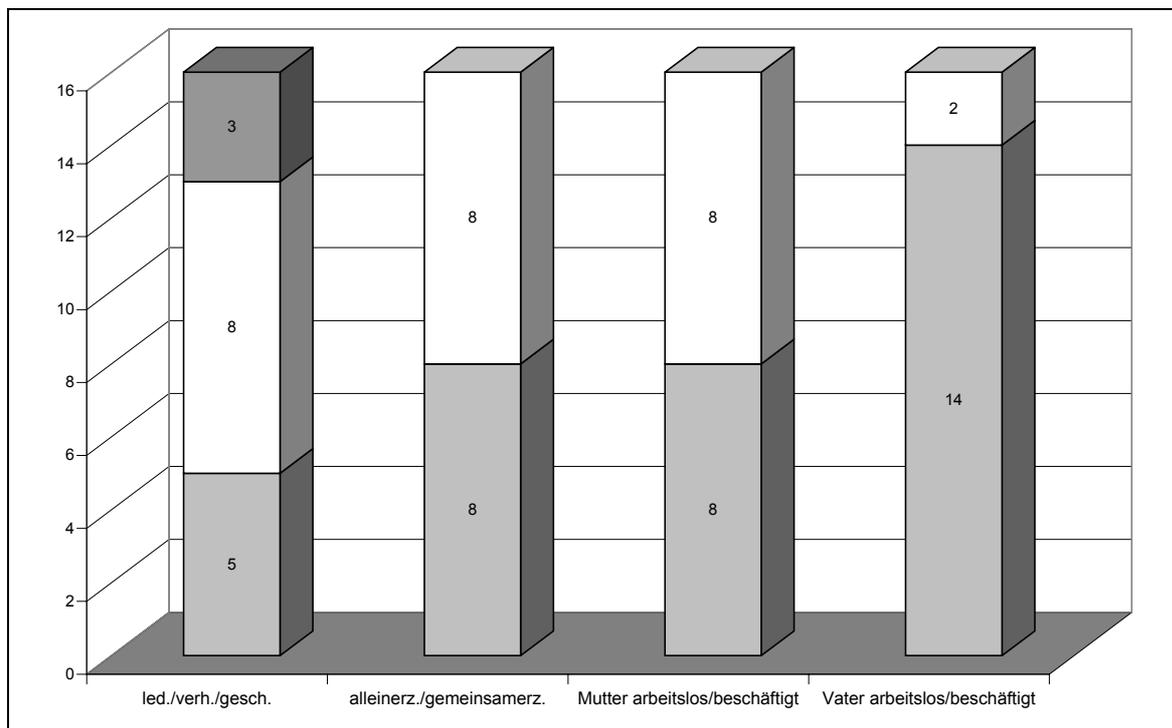


Abb. 33: Sozial-familiäre Merkmale der Stichprobe (n=16)

Abbildung 33 veranschaulicht, dass die Hälfte der teilnehmenden Kinder von einem Elternteil erzogen wird. Dies liegt weit über dem Durchschnitt der Schule (15% Alleinerziehende). Die Hälfte der Mütter ist arbeitslos, jedoch nur ein Achtel der Väter. Hierbei muss beachtet werden, dass die geschiedenen/ledigen Mütter die Berufstätigkeit beziehungsweise die Arbeitslosigkeit des nicht in der Wohnung lebenden Vaters angegeben haben und daher ein Teil der Kinder bei einer arbeitslosen alleinerziehenden Mutter aufwächst. Bei zwei Kindern sind beide Elternteile arbeitslos. Ebenfalls erfasst werden die Schulabschlüsse der Eltern:

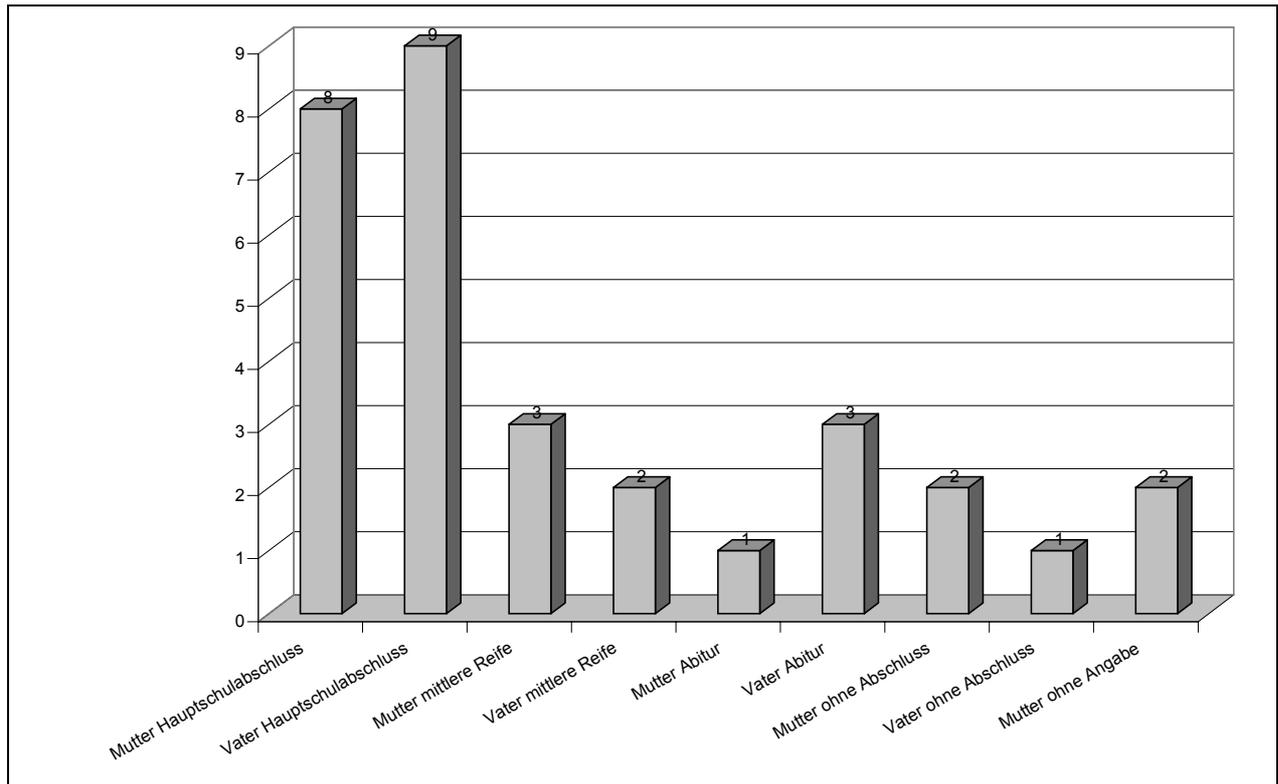


Abb. 34: Schulabschlüsse der Mütter und Väter der Stichprobe (n=16)

Der Großteil der Eltern (50% der Mütter, 56% der Väter) verfügt über einen Hauptschulabschluss. Höhere Bildungsabschlüsse (Mittlere Reife und Abitur) erwarben 25% der Mütter und 31% der Väter. Ohne Schulabschluss sind 12,5% der Mütter und 6% der Väter.

Die Auswertung der Daten zum Wohnumfeld ergibt folgende Ergebnisse:

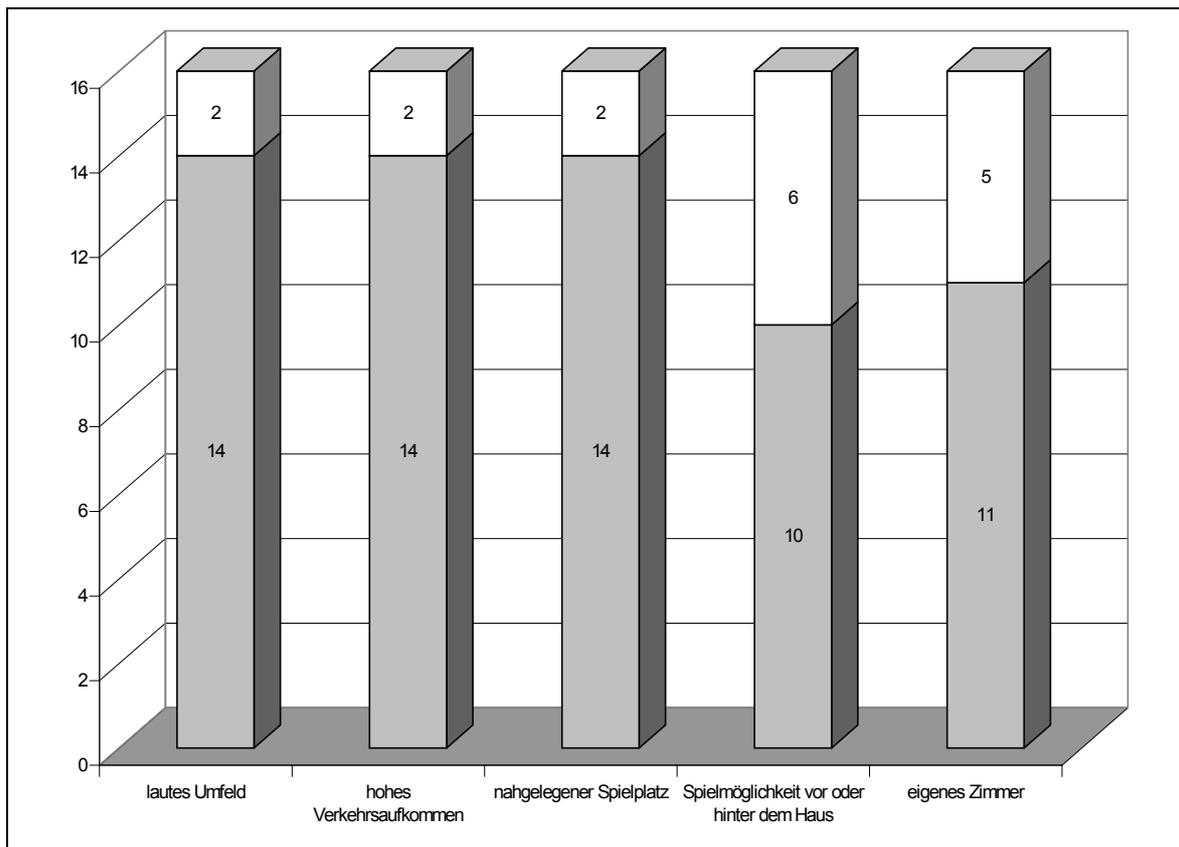


Abb. 35: Merkmale des Wohn- und Spielumfeldes der Stichprobe (n=16)

Anhand der Grafik wird ersichtlich, dass das Lebensumfeld der Kinder durch Lärm und ein hohes Verkehrsaufkommen geprägt ist. Der überwiegende Teil der Befragten nimmt das Wohnumfeld als laut und dichtbefahren wahr. Diese subjektive Einschätzung wird durch die Tatsache gestützt, dass das Einzugsgebiet der Schule von vier großen Hauptstraßen und einer Bahnlinie umgrenzt wird. Alle Kinder wohnen in einer Mietwohnung in einem Hochhaus oder in einem Mehrfamilienhaus. 69% der Kinder verfügen über ein eigenes Zimmer. Dieser Wert ist für eine benachteiligte Region sehr hoch. Je höher die Geschwisteranzahl, desto geringer scheint allerdings die Chance zu sein, ein eigenes Zimmer zu besitzen. Kein Kind der Stichprobe mit zwei oder mehr Geschwistern verfügt hierüber. Ein Großteil der Kinder hat einen Spielplatz in unmittelbarer Nähe. Dieser hohe Anteil ist auf den Neubau eines großen Spielplatzes direkt hinter dem Hochhauskomplex „Hannibal“ zurückzuführen. In unmittelbarer Nähe ihres Wohnortes (vor oder hinter dem Haus) können jedoch nur etwas mehr als die Hälfte der Kinder spielen.

Als weitere Daten werden die Wohnungsgröße in qm, die Zimmeranzahl sowie die im Haushalt lebenden Personen erfragt. Im Durchschnitt beträgt die Wohnungsgröße 64,35qm (min. 60qm, max. 100qm), die von vier Personen (min. zwei, max. sechs Personen) in Wohnungen mit vier Zimmern (min. 3,5 max. 6,5 Zimmer) bewohnt werden.

Die Gruppe der geförderten Kinder ist zusammengefasst zwischen sechs und sieben Jahren alt und besteht zur Hälfte aus Kindern mit ausländischer Nationalität. Ebenfalls die Hälfte der Kinder wächst bei einer alleinerziehenden Mutter auf. Die Familien sind größtenteils von Arbeitslosigkeit betroffen. Die soziale und materielle Lage der Stichprobe bildet damit überwiegend die Lebensverhältnisse der Bewohner benachteiligter Regionen ab.

Der Projektkonzeption schließt sich nun die Durchführung an.

8 Durchführung des Projekts

Das Projekt gliedert sich wie unter Kapitel 7.2 beschrieben in eine Pilot- und in eine Hauptphase. Die Pilotphase wurde im Dezember 1998 begonnen. Bis zum Beginn der Pilotstudie wurden unterschiedliche Fördermodelle entwickelt und diskutiert sowie eine erste Planungsskizze entworfen. Zeitgleich konnten Mitarbeiterinnen für die Durchführung der Förderungen gewonnen und geschult werden. Zunächst werden die Erfahrungen aus der Pilotstudie beschrieben, da sie wichtige Aspekte zur Modifikation des Vorgehens im Hauptprojekt liefern.

8.1 Pilotstudie

In der Pilotstudie wurde bewusst ein relativ weites Konzept gefasst, dass im Laufe der Förderung mit konkreten Inhalten gefüllt werden sollte. Dieses Vorgehen sollte Raum für Anregungen der beteiligten Institutionen und Personen geben, die Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Kompetenzen und Wünsche der Kinder flexibel gestalten und die Arbeits- und Ausbildungsschwerpunkte der jeweils Fördernden berücksichtigen. Gegenüber allen Beteiligten wurde explizit der Projektcharakter betont, so dass eine Offenheit für Wünsche und Kritik aber auch die Notwendigkeit eines permanenten Austausches signalisiert wurde.

Während der Pilotstudie wurde das geplante Vorgehen vor allem im Hinblick auf mögliche organisatorische Modifikationen überprüft. In dieser Phase des Projekts fanden regelmäßige Treffen mit der Schulleitung und der für den Bereich Sport zuständigen Lehrerin statt. Ziel war es, das Förderkonzept für die Hauptphase des Projekts zu optimieren. Folgende Schwierigkeiten kristallisierten sich während der Pilotphase heraus:

Hohe Fluktuation

Im Laufe des Förderung kamen es zu einer hohen Fluktuation der teilnehmenden Kinder. Nur drei der zu Förderbeginn diagnostizierten Kinder nahmen regelmäßig an der Förderung teil. Die Ursachen für die Fluktuation waren unterschiedlich: Zum einen zogen nach dem ersten Halbjahr zwei Kinder um, zwei weitere wechselten zu einer Sonderschule. Zum anderen wurden einige der Kinder vermutlich nicht von ihren Eltern an den Fördertermin erinnert, so dass sie nicht zur Förderung erschienen. Die freigewordenen Plätze in den Gruppen wurden neuen Kindern zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurden 18 Kinder im Laufe der Pilotstudie betreut. Die Teilnehmerzahl variierte zum Teil von Stunde zu Stunde stark. Zu einigen Förderstunden erschien nur ein einziges Kind, zu anderen sieben Kinder, so dass keine kontinuierli-

chen Gruppen bestanden, sich Spiel- und Verhaltensregeln nicht verfestigten und nur wenige Gruppenprozesse initiiert wurden.

Heterogene Gruppen

Die Kinder wiesen hinsichtlich ihrer Fertigkeiten und Probleme große Unterschiede auf. Da es in diesem Setting im Gegensatz zur Therapie nicht möglich ist, die Gruppen nach persönlichen Merkmalen zusammenzustellen, mussten die Ansprüche und Fertigkeiten der einzelnen Kinder immer wieder aufeinander abgestimmt werden, um eine Unter- oder Überforderung zu vermeiden. Die Heterogenität wies allerdings auch klare Vorteile auf: Die Kinder konnten voneinander lernen und sich gegenseitig helfen. Vor allem in den Bereichen „Kommunikation“ und „Handlungsplanung“ profitierten die Kinder stark voneinander. Immer wieder war zu beobachten, dass die Kinder Ideen und Lösungen voneinander übernahmen und so Aspekte des Modelllernens realisierten.

Ungesicherte Finanzierung

Auf Grund der hohen Fluktuation war es nicht möglich, die Förderung kostendeckend durchführen zu können. Nur drei der Kinder erhielten eine Verordnung durch ihren Kinderarzt, die auch von der zuständigen Krankenkasse bewilligt wurde. Fehlende Verordnungen waren zum einen auf die Ablehnung der Ärzte und Krankenkassen zum anderen auf die Unzuverlässigkeit der Eltern zurückzuführen.

Geplantes Untersuchungsdesign nicht praktikabel

Das zunächst geplante Design mit sich abwechselnden Förderphasen, Phasen ohne Förderung und diagnostischen Phasen erwies sich als nicht praktikabel und hemmte den Förderprozess und die Akzeptanz der Förderung nachhaltig.

Frage nach geeigneten Dokumentations- und Evaluationsmethoden

Zu einem sehr frühen Zeitpunkt zeichnete sich ab, dass die gewählten motometrischen Verfahren nicht ausreichten, um den Förderprozess ausreichend zu dokumentieren und zu evaluieren. Eine Wiederholung der Testverfahren zu mehreren Zeitpunkten war auf Grund der hohen Fluktuation nicht sinnvoll, da nur drei Kinder an allen der insgesamt vier geplanten Messzeitpunkten teilnahmen. Bereits bei der zweiten Durchführung des Tests zeigte sich, dass die Anstrengungsbereitschaft der Kinder deutlich abnahm. Dies galt vor allem für den PTK. Die Arbeitshaltung bei dessen Durchführung wurde stark von der Motivation der Kinder be-

stimmt, die mit Unlust und inkorrektur Durchführung auf eine Testwiederholung reagierten. Besonders deutlich wurde dies an den stark erhöhten Durchführungszeiten.

Aus diesen in der Pilotstudie gewonnenen Erfahrungen wurden **Konsequenzen** für das Hauptprojekt gezogen. Um eine regelmäßige Teilnahme der Kinder zu sichern, wurde ein Elternabend für die Eltern der teilnehmenden Kinder angeboten. Die Durchführung erfolgte gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des Gesundheitsamtes und einer weiteren Lehrerin, die dem Projekt als Ansprechpartnerin für schulorganisatorische Fragen zur Seite gestellt worden war. Eingeladen wurde über die Klassenlehrerinnen der Kinder. Die Eltern kannten bereits die Mitarbeiterin des Gesundheitsamtes durch die Schuleingangsuntersuchung. Hierdurch bekam das Projekt einen „offiziellen Charakter“ und stieg in seiner Bedeutung. Die Resonanz war überraschend. Von zwanzig eingeladenen Eltern erschienen zwölf sowie eine weitere Mutter, die von den Gruppen gehört hatte und ihr Kind hierzu anmelden wollte.

Der Elternabend sollte mehrere Funktionen erfüllen. Zum einen konnten sich die Eltern und die miteingeladenen Klassenlehrerinnen über Psychomotorik informieren und das Förderteam kennen lernen. Zum anderen konnten weitere Informationen über die einzelnen Kinder gesammelt werden, da an diesem Abend die Elternfragebögen ausgeteilt wurden. Mit Hilfe der Mitglieder des Förderteams konnten alle Eltern die Bögen ausfüllen.

Über den Elternabend hinaus wurden weitere Maßnahmen getroffen, um das Projekt stärker in die beteiligten Institutionen zu integrieren und dadurch einen kontinuierlichen Informationsaustausch zu gewährleisten:

- Die Schulsekretärin fungiert als Ansprechpartnerin für Eltern, die ihre Kinder entschuldigen möchten oder Anfragen bezüglich Termine und ähnlichem haben. Für die Eltern ist die Sekretärin eine vertraute Bezugsperson in schulischen Angelegenheiten und daher niederschwellig zu erreichen. Bei Bedarf leitet sie Fragen an das Förderteam weiter.
- Als Bindeglied zwischen dem Kollegium und dem Förderteam wurde die für den Bereich Sport zuständige Lehrerin eingesetzt. Sie hat engen Kontakt zu den Klassenlehrerinnen und gibt Informationen zu beiden Seiten (Kollegium und Förderteam) weiter. Sie ist weiterhin für die Belegung der Turnhalle zuständig und koordiniert Zeiten für die Förderung.

- Eine enge Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen der Ganztagsbetreuung gewährleistet eine kontinuierliche Teilnahme der insgesamt sechs Betreuungskinder, die zum jeweiligen Termin von den Fördernden aus der Betreuungsgruppe abgeholt werden. Der Informationsaustausch zwischen Förderteam und Mitarbeiterinnen der Ganztagsbetreuung wird von beiden Seiten als hilfreich empfunden. So können beispielsweise gemeinsame Elterngespräch durchgeführt werden.

Weitere Veränderungen hinsichtlich der Organisation und des Untersuchungsdesigns schlossen sich an:

- Eine Beantragung und Bewilligung von Projektgeldern aus dem Schulentwicklungsfond der Stadt Dortmund sichert für 1,5 Jahre, unabhängig von den ärztlichen Verordnungen, die Finanzierung des Projekts. Dies gewährleistet auch eine adäquate Entlohnung der Fördernden.
- Neben den quantitativen Testdaten werden zur Evaluationszwecken weitere Daten zur Lebenslage und qualitative Beobachtungen von Lehrerinnen, Eltern und weiteren Personen zusammengeführt und systematisiert. Hierzu werden in der Hauptphase des Projekts die in Kapitel 7.3.1 beschriebenen Individuellen Entwicklungspläne eingesetzt.

Auf der Basis der beschriebenen Modifikationen wird nun das Vorgehen in der Hauptphase des Projekts geschildert.

8.2 Hauptstudie

Mit einigen Veränderungen im Vorgehen und in der Organisation begann im Oktober 1999 die Hauptstudie. Die Förderung wird flexibel gestaltet, um individuelle Kompetenzen und Wünsche der Kinder und der zuständigen Fördernden zu berücksichtigen. Dies bedeutet jedoch nicht eine fehlende Orientierung. In Anlehnung an das Phasenmodell des spiel- und handlungsorientierten Unterrichts (FRITZ/KELLER 1995) wird der Aufbau der Förderung in drei Phasen gegliedert, die allerdings nicht zu bestimmten Zeitpunkten erreicht sein müssen. Grundsätzlich ist es sogar denkbar, dass die dritte Phase nicht erreicht werden kann. Der Aufbau gliedert sich wie folgt:

1. Erprobungs- und Erkundungsphase (enger Handlungsrahmen):

Die Kinder sollen in der ersten Phase einige Aufbauten, Materialien und Gesprächsregeln kennen lernen und diese erproben. Die Kinder erfahren dabei die Großgeräte nicht als unifunktionale Turngeräte, sondern als veränderliche, multifunktionale Spielräume. Diese werden vor Stundenbeginn aufgebaut. Durch die Kombination der Großgeräte untereinander und mit psychomotorischen Kleinmaterialien und Alltagsmaterialien entstehen Aufbauten, die unter anderem zum Klettern, Rutschen und Springen auffordern. Die Kinder lernen unterschiedliche Variationen der einzelnen Aufbauten kennen und erleben, dass gleiche Materialien unterschiedlichen Aufbauten dienen können. Die Stunden sind insgesamt stark strukturiert, die Beteiligung der Fördernden hoch. Die Aufbauten und Spiele sind bereits unter ein allgemeines Thema (zum Beispiel „Schatzsuche“) gefasst, das zunächst von den Fördernden ausgewählt und vorgegeben wird, sich aber so bald wie möglich an den Wünschen der Kinder orientiert. Die Einführung von Gesprächsregeln erfolgt schrittweise und an konkrete Gesprächssituationen gebunden.

2. Experimentierphase (erweiterter Handlungsrahmen):

Da die Kinder jetzt mit den Aufbauten und spezifischen Situationen vertraut sind, wird der Handlungsrahmen ausgedehnt und komplexer. Durch eigene Ideen der Kinder werden die Handlungsabläufe erweitert. Der Anteil der Fördernden an der Stundengestaltung nimmt ab. Spielaufbau- und Spielhandlung sind so angelegt, dass sie für die Kinder überschaubar bleiben. So werden zum Beispiel mit den Kindern Aufgaben für den Rollbrettführerschein entwickelt, die Raum lassen für eigene Ideen. Innerhalb der Aufgaben können Rollenspiele entstehen und Variationen der Aufgaben und Aufbauten erfunden werden. Die Gesprächsregeln werden weiter vertieft.

3. Autonomiephase (selbständig gestalteter Handlungsrahmen):

Diese Phase der durchgeführten Förderung unterscheidet sich deutlich von der dritten Phase des Konzeptes von FRITZ/KELLER. Zwar sollen die Kinder sich zum selbständigen Handeln und Realisieren eigener Spielideen entwickeln, doch geschieht dies in einem anderen Rahmen. So ist die dritte Phase bei FRITZ/KELLER im zweiten Schuljahr angesiedelt und die Kinder sollen eigenständig Informationen zu einem Thema sammeln, die sie dann in den spiel- und handlungsorientierten Unterricht einbauen. In der im Rahmen des Projekts durchgeführten psychomotorischen Förderung stehen die Sachaspekte und Informationen eines Themas allerdings eher im Hintergrund. Im Vordergrund steht hier eine größtmögliche Autonomie der

Kinder. Die Fördernden sollen sich zum Ende des Förderprozesses größtenteils aus dem Geschehen zurückziehen können und nur noch für den geeigneten Rahmen (beispielsweise zeitliche Strukturierung) sorgen müssen.

Hierfür werden die Aufbauten so gestaltet, dass sie von den Kindern eigenständig verändert werden können. Im Gegensatz zum Konzept von FRITZ/KELLER bauen die Kinder ihre Aufbauten nicht komplett selbst auf, nachdem sie sich auf ein Thema geeinigt haben. Das Thema wird nach wie vor am Ende der vorhergehenden Stunde gemeinsam mit den Kindern besprochen. Die Fördernde plant dann, unter Berücksichtigung der Wünsche und Ideen der Kinder, die entsprechenden Aufbauten. Die Handlungsfähigkeit der Kinder entwickelt und zeigt sich im Planen innerhalb der Aufbauten und Spielideen, die nach den Bedürfnissen der Kinder selbstständig verändert und bespielt werden können. Zusätzlich entscheiden die Kinder, wer mit wem wie spielt.

In der Stundenreflexion wird das Kommunikationsverhalten im Sinne einer Metakommunikation thematisiert, indem beispielsweise Konflikte, die innerhalb der Stunde entstanden sind, besprochen und Möglichkeiten der verbalen Lösung gesucht werden.

Diesem allgemeinen Aufbau schließt sich nun der Aufbau der einzelnen Förderstunden an.

8.3 Allgemeiner Stundenaufbau

Wie im Gesamtaufbau beschrieben, bieten die Fördernden zu Beginn einer Förderung einen Rahmen, in dem sich die Kinder sicher bewegen und orientieren können. Dieser Rahmen ist prinzipiell offen und erweitert sich im Laufe der Förderung auf Grund der Beobachtungen des Fördernden, der seine (Förder-) Hypothesen bezüglich der einzelnen Kinder reflektiert und den Rahmen seines Handelns entsprechend modifiziert (vgl. EGGERT 2000, 289). Dieses Vorgehen wird in den nachfolgenden Ausführungen zunächst allgemein und dann an drei ausgewählten Stundenbeispielen, illustriert.

Der Ablauf der einzelnen Stunden verläuft organisatorisch in stets gleicher Form, um so eine Orientierung an stabilen, ritualisierten Strukturen zu ermöglichen, da

„Kinder in diesem Alter in ihrer enormen Leistung, den Übergang vom intimen Familiengefüge in die Gruppe zu vollziehen, durch konstante, klar und zuverlässig formulierte Regeln

[...] unterstützt [werden]. [...] Gerade für Kinder, denen der Übergang schwer fällt, die durch Scheu und Rückzug oder durch aggressives, nicht-konformes Verhalten auffallen, ist die Erfahrung, dass diese Regeln sie auch zuverlässig schützen, die Chance der Integration“ (KATZ-BERNSTEIN 1998, 205).

Der Stundenaufbau ist im Sinne von Ritualen geprägt durch wiederkehrende Zeiten und Räume des Gesprächs, des Austausches und der Reflexion (Besprechungsecke) und des angeleiteten und/oder freien Spiels. Die einzelnen Bereiche sind wiederum durch die dort aufgestellten Regeln charakterisiert. Dies sind zum einen Gesprächsregeln und zum anderen Sicherheitsregeln, die bei den einzelnen Spielen zu beachten sind.

Der allgemeine Aufbau der einzelnen Stunden gliedert sich folgendermaßen:

1. Begrüßung in der Besprechungsecke der Turnhalle

Alle Kinder treffen sich in der Besprechungsecke, die in einer Ecke der Turnhalle durch zwei Turnmatten gebildet wird. Alle Kinder sitzen im Kreis, so dass sich alle gegenseitig in das Gesicht blicken können. Die Fördernden eröffnen die Gesprächsrunde mit einer Begrüßung. Anschließend erhalten die Kinder, die etwas erzählen möchten, Zeit und Raum. Zur Strukturierung wird ein „Erzählstein“ eingesetzt, der nur dem Kind das Wort erteilt, das ihn gerade in der Hand hält. Nach Beendigung der Erzählrunde wird über ein gemeinsames Aufwärmspiel abgestimmt und dieses dann erklärt.

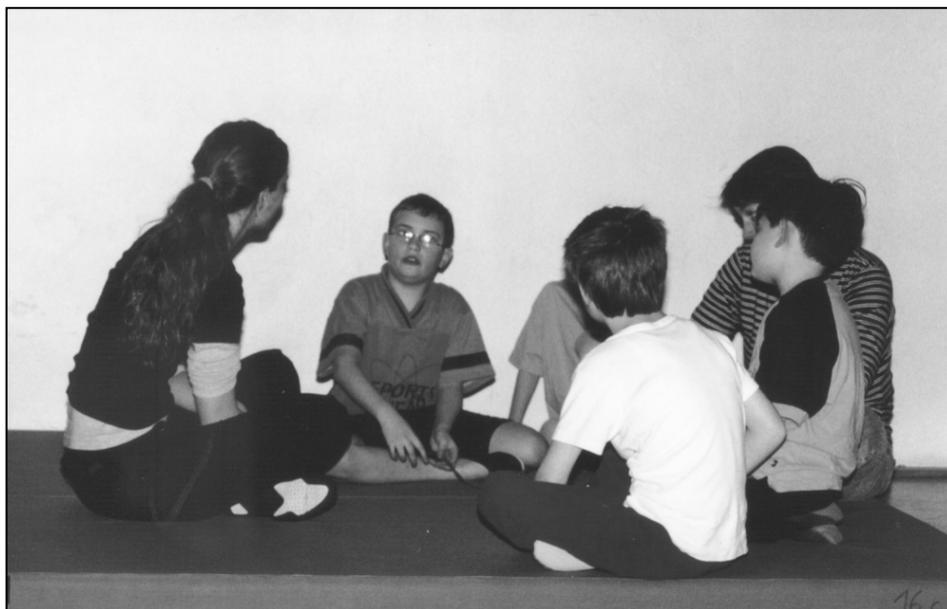


Abb. 37: Besprechungsecke: Begrüßungsgespräch

2. Gemeinsames Aufwärmspiel

Bei den Aufwärmspielen handelt es sich um sogenannte kleine Spiele, die kein oder nur wenig Material benötigen und stark aktivieren. Diese Spiele sind so ausgewählt, dass sie von den Kindern auch zu Hause nachgespielt werden können. Im Laufe der Förderung, wenn die Kinder schon einige Spiele aus dem Sportunterricht und der Förderung kennen, können sie selbst Spiele vorschlagen und erklären. Stehen mehrere Vorschläge zur Auswahl wird abgestimmt. Die Spiele sollen die Möglichkeit bieten, einzelnen Kindern eine herausragende Rolle (zum Beispiel Fänger) zukommen zu lassen.



Abb. 37: Gemeinsames Aufwärmspiel: Haltet das Feld frei

3. Treffen in der Besprechungsecke

An diesem Punkt der Stunde werden sukzessiv die Gesprächsregeln eingeführt, da die Kinder erfahrungsgemäß nach einer ersten Phase der Aktivierung aufnahmefähiger sind als direkt zu Stundenbeginn. Zusätzlich können mögliche Kommunikationsschwierigkeiten aus der ersten Gesprächsrunde thematisiert und im Hinblick auf die Gesprächsregeln geklärt werden. Anschließend werden kurz die Wünsche der letzten Woche und das aktuelle Thema/die aktuellen Aufbauten besprochen und die Spielregeln an den einzelnen Aufbauten geklärt. Wenn notwendig, wird eine Reihenfolge verhandelt oder ausgelost, die darüber entscheidet, wer an welcher Stelle an die Aufbauten darf.



Abb. 38: Besprechungsecke: Üben der Gesprächsregel „Nur einer spricht“

4. Spielphase an den Aufbauten

Die Kinder spielen an den Aufbauten, verändern diese und denken sich neue Variationen aus. Die Aufbauten sind so gestaltet, dass sie zur Problemlösung und zum Treffen von Absprachen anregen. Die Gesprächsregeln werden so unmittelbar angewendet und erfahrbar gemacht.



Abb. 39: Spielphase an einem Aufbau: Thema Schwingen und Schaukeln

5. Gemeinsames, ruhegetöntes Abschlusspiel

Um den Spannungsbogen wieder abflachen zu lassen, wird jeweils am Ende der Stunde ein ruhiges, kleinräumiges Spiel durchgeführt, das die Konzentration wieder stärker auf die eigene Person/den eigenen Körper zurückführt.



Abb. 40: Ruhegetöntes Spiel: Sandmann

6. Abschließendes Treffen in der Besprechungsecke

Die Stunde wird mit den Kindern gemeinsam reflektiert. Vorschläge für die nächste Woche können gemacht werden und die Kinder äußern, was ihnen besonders viel Spaß gemacht hat oder was sie verändern möchten. Die Fördernden fragen gezielt nach den Erfahrungen der Kinder im Spiel bezüglich kommunikativer Aspekte (beispielsweise: „Pedro, warum war es so schwierig, sich mit Gregorius zu einigen?“). Zum Abschluss bilden die Kinder einen Stirn-Innen-Kreis in Handfassung und sagen sich „Auf Wiedersehen“.

8.4 Exemplarische Förderstunden

Zur Veranschaulichung der allgemeinen Stundenstruktur und des Aufbaus der Förderung werden insgesamt drei Stunden beispielhaft beschrieben. Dabei handelt es sich um eine Stunde zu Förderbeginn, eine nach achtzehn Einheiten und eine zum Ende der Förderung aus drei verschiedenen Gruppen. Zufällig ergab es sich im Projekt, dass eine reine Jungengruppe und eine reine Mädchengruppe entstanden. Die Stundenbeispiele beziehen sich daher einmal auf die Jungen-, einmal auf die Mädchen- und einmal auf eine gemischte Gruppe. Zur Planung und Dokumentation der einzelnen Stunden wird die für das Projekt modifizierte Form der „Prozessbegleitenden Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)“ von EGGERT eingesetzt.

Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

Gruppe: Donnerstag II

Anwesende Kinder: A; C; D; E und D's Freund aus der Betreuung (reine Jungen-
gruppe, B fehlt)

Beobachter/In: St. Kuhlenkamp, Frau H., Erzieherin im Anerkennungsjahr (Betreuung)

Stunde-Nr.: 5

Thema der Stunde: Spiele mit Sandsäckchen, Schatzgräber

Förderhypothesen:

- Förderung der sozialen Kompetenz
- Förderung der Handlungsplanung

Ziele der Stunde:

- Erweiterung des Bewegungsrepertoires,
- Gemeinsam Strategien finden, Absprachen treffen
- Problemlösen
- Sich im Gespräch anblicken

Förder- und Beobachtungsbereiche/-schwerpunkte (grau markiert):

Motorische Kompetenzen

Kooperation/Interaktion

Raum/Zeitwahrnehmung

Wahrnehmung

Selbstkonzept/Innere Situation

Sprache/Kommunikation

Material- und Medienkompetenz

Sonstiges:

Angebote	Medien
<p><u>1. Gesprächsecke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Was gibt es Neues, Wichtiges... – Erklären des Aufwärmspiels 	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein
<p><u>2. Aufwärmspiel</u></p> <p style="text-align: center;">„Haltet das Feld frei“</p> <p>Die Kinder bilden zwei Mannschaften. Ein Kind ist Schiedsrichter und Zeitnehmer. Dieses Kind zählt für jede Mannschaft zehn Sandsäckchen ab.</p> <p>Das Spielfeld wird durch zwei Bänke geteilt. Die zwei Teams stellen sich jeweils auf eine Seite der Langbänke gegenüber und werfen die Sandsäckchen auf die jeweils andere Seite. Pro Hand darf nur ein Sandsäckchen geworfen werden. Gleichzeitig versucht jedes Team sein eigenes Feld frei von Säckchen zu halten. Nach 2 Minuten stoppt der Schiedsrichter das Spiel und zählt die Sandsäckchen in jedem Feld. Gewonnen hat das Team mit den wenigsten Säckchen.</p> <p>2. Durchgang mit neu zusammengesetzten Teams und neuem</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 20 Sandsäckchen, – 2 Langbänke, – Stoppuhr

Schiedsrichter	
<p><u>3. Treffen in der Besprechungsecke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Kurze Reflexion: Welche Strategien wurden im Spiel angewandt? – Einführung der Gesprächsregel: Wir schauen uns im Gespräch an. – Erklären des Aufbaus. 	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein – Bildkarte: Gesprächsregel – Blickkontakt
<p><u>4. Spiel am Aufbau</u></p> <p style="text-align: center;">„Schatzgräber“</p> <p>Aufgabe: Die Gold- und Edelsteinsäcke müssen aus dem Bergwerk geholt, transportiert und in die Schatzkiste gelegt werden. Hierfür ist ein Rundparcours aufgebaut, der immer in einem Team von zwei Leuten bewältigt werden muss. Zunächst gehen die Paare über einen auf dem Boden liegenden Schwebebalken. Sie gehen entweder hintereinander oder ein Kind geht neben dem Balken und gibt dem Balancierenden Hilfestellung. Dann muss eine in die Sprossenwand eingehängte Langbank emporgeklimmt und die auf den Sprossen liegenden Goldsäcke eingesammelt werden. Auf der anderen Seite der Sprossenwand steigen die Kinder mit den Säckchen wieder abwärts. Von hier aus geht es mit der „Lore“ (Rollbrett) durch einen Tunnel aus kleinen Kästen und Turnmatten zum „Tresor“, einem umgedrehten kleinen Kasten, der mit einem silbernen Tuch ausgelegt ist. Jedes Kind ist einmal Führer und einmal der Folgende. Nachdem alle Säckchen im Tresor verstaut wurden, soll sich jedes Kind eine Möglichkeit des Goldsäckchen-Transports überlegen. Jedes Kind führt der Gruppe seine Idee vor und die anderen probieren sie aus. Dann probieren die Kinder aus, wie die Säckchen zu zweit transportiert werden können.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sprossenwände, – Langbank, – Schwebebalken, – Turnmatten, – Weichbodenmatte – Seilchen, – Sandsäckchen, – kleine Kästen, – Rollbrett, – Tuch
<p><u>5. Abschlusspiel</u></p> <p style="text-align: center;">„Minutensieger“</p> <p>Jedes Kind sucht sich in der Halle einen Platz, an dem es eine Minute lang ganz ruhig liegen bleiben kann. Wer kann eine ganze Minute lang ruhig bleiben und wird damit zum Minutensieger?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Stoppuhr
<p><u>6. Abschließendes Treffen in der Besprechungsecke</u></p> <p>Reflexion der Stunde: Was hat gut gefallen, was war nicht so gut? Wünsche für die nächste Stunde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein

Beobachtungen/Besonderheiten der Stunde:

Gruppenbeobachtung:

Alle Kinder spielen sehr ausdauernd und motiviert „Haltet das Feld frei“. Insgesamt werden drei Durchgänge gespielt. Die Kinder sind insgesamt sehr aktiv und in die Spiele vertieft. Die Beteiligung an den Gesprächskreisen fällt noch allen Kindern schwer.

Individuelle Beobachtung:

A äußert vor der Sprossenwand: „Das schaffe ich nicht“. Sein Partner C schlägt daraufhin vor, dass er nur so weit steigen soll, wie er sich traut und er ihm dann die Säcke angeben wird. A klettert daraufhin bis auf die dritte Sprosse. In der zweiten Runde, mit einem neuen Partner, klettert A die Sprossenwand dann ganz hinauf, ruft den Fördernden zu: „Guckt mal, was ich kann!“ Er balanciert sehr sicher. Beim Führen achtet er stark auf sich und „vergisst“ scheinbar seinen Partner. Ideen zum Transport der Säckchen fallen ihm nicht ein, er orientiert sich an den anderen Kindern. A wirkt im Gesprächskreis sehr unruhig, lässt andere Kinder nicht ausreden, steht zum Teil auf.

C war in das Spiel vertieft und ging in der Geschichte sehr auf. Er spornte die anderen Kinder an: „Männer, wir müssen den Schatz retten!“. „Passt auf den Tresor auf!“. Als Führender nimmt er Rücksicht auf A. Er winkt stolz von der obersten Sprosse: „Ich rette jetzt den Schatz“. Beim Klettern zieht C den zweiten Fuß erst nach, bevor er die nächste Sprosse erklimmt. Beim Balancieren bittet er seinen Partner um Handreichung und probiert so auch aus, rückwärts zu balancieren. Zum Transport der Säckchen entwickelt er viele Ideen. In den Gesprächsrunden fragt er mehrmals dazwischen: „Spielen wir gleich Fangen?“. Er kann sich noch gut an die letzte Stunde erinnern und hiervon detailliert erzählen.

D spielt sehr intensiv mit seinem Freund aus der Ganztagsbetreuung, zeigt diesem den Geräte- raum, nennt ihm den Namen der Kinder und Fördernden und erklärt ihm das Aufwärmspiel. Er versucht A im Spiel zu überholen. D balanciert ohne Hilfestellung mit ausfahrenden Arm- bewegungen und tritt mehrmals daneben. Im zweiten Durchgang möchte er den Balancierbal- ken umgehen. An der Sprossenwand klettert er sehr sicher und springt von der fünften Stufe auf den Weichboden. Mit seinem Freund entwickelt er mehrere Transportmöglichkeiten und kann diese auch den anderen Kindern erklären. D erzählt in den Gesprächsrunden sehr viel ohne jedoch bei einem Thema zu bleiben.

E ist sehr zurückhaltend, spricht wenig. Unklar ist, wie viel er von dem Gesprochenen ver- steht. Im Spiel verständigt er sich überwiegend non-verbal. Die Rolle des Schiedsrichters beim Aufwärmspiel gefällt ihm gut, er ruft laut „Stopp“ und zählt auf Deutsch bis 12. Er wählt eine der Fördernden als Spielpartner bei der Schatzsuche. Er führt und folgt gleicher- maßen gut. Er balanciert vorsichtig, indem er die Füße langsam vorwärts schiebt und die Fuß- sohlen nicht vom Balken hebt. An der Sprossenwand zieht er den zweiten Fuß auf die jeweili- ge Sprosse nach. Die Aufgabe Transportmöglichkeiten zu erfinden versteht E nicht, ahmt aber die anderen Kinder nach. Am Ende der Stunde fragt er, ob er der nächsten Woche seinen Bru- der mitbringen darf.

Beziehung/Interaktion:

- Heute waren nur zweimal körperliche Auseinandersetzungen zu beobachten.
- D spielt intensiv mit seinem Freund und nimmt die Rolle eines „Gastgebers“ ein.
- D und A provozieren sich teilweise gegenseitig und geraten immer wieder aneinander. A wollte unbedingt erster Schatzgräber sein. Dies führte zu Gerangel mit D, der auch Erster sein wollte. In der Zwischenzeit starteten E und eine der Fördernden. Dies verblüffte A und D scheinbar sehr. Sie gaben ihr Gerangel auf und folgten ohne weiteren Streit dem ersten Paar.
- Bei Minutensieger liegen C, D und E sehr eng beieinander und lenken sich gegenseitig ab, empfinden den Körperkontakt zueinander aber offensichtlich nicht als unangenehm.

Positives/Erfolge:

- Fast alle Kinder akzeptieren den Erzählstein.
- A hat seine anfänglichen Zweifel an eine erfolgreiche Bewältigung durch Hilfe eines anderen Kindes überwunden.
- C: „Am tollsten fand ich das als ich heute ganz oben auf der Sprossenwand stand.“
- Das Thema trifft die Interessen der Kinder.

Reflexion**Förderangebote und Verlauf aus der Sicht der Kinder:****a) Was sollte sich aus der Sicht der Kinder verändern?**

A: Der Schatz soll „echt“ sein und jedes Kind soll etwas vom Schatz bekommen. Ansonsten soll alles so bleiben wie in dieser Stunde.

D: Für das Spiel Minutensieger sollen gemütliche „Betten“ gebaut werden und es soll länger dauern.

Alle anderen Kinder möchten die heutigen Spiele und aufbauten noch einmal spielen.

b) Was sollte erhalten bleiben?

„Haltet das Feld frei“ wird von allen für die nächste Woche gewünscht. Auch das „Schatzbergen“ soll noch einmal gespielt werden.

Förderangebote und Verlauf aus meiner/unsere Sicht:**a) Was sollte sich aus meiner/unsere Sicht verändern?**

Zu Stundenbeginn sollte sich das Gespräch auf eine Begrüßung beschränken und dann sofort ein Aufwärmspiel vorgeschlagen und gespielt werden, um dem hohen Bewegungsdrang der Kinder entgegenzukommen. Nach dem ersten Spiel wirken die Kinder wesentlich ruhiger und aufmerksamer.

b) Was sollte erhalten bleiben?

Das Motiv „Schatz“ ist für die Kinder sehr spannend und sollte erhalten bleiben. Auch die Elemente des „Sich-etwas-wagen“ (Sprossenwand, Balancierbalken) und des Abenteuers sollten weiter verfolgt werden.

Modifikation der Angebote?

Beim Spiel Minutensieger für jedes Kind eine Matte auslegen, so dass die Kinder nicht so nah beieinander liegen und besser zur Ruhe kommen können.

Modifikation der Hypothesen/Ziele?

-Nein-

Abschließende Überlegungen:

- E sollte häufiger eine herausragende Rolle wie die des Schiedsrichters erhalten.
- Spiele mit Wettkampf- und Abenteuercharakter sprechen die Kinder sehr an.

Vorüberlegungen zur nächsten Stunde

Eventuell mit goldener Farbe angemalte Steine oder kleine Gegenstände als Schatz verstecken, von denen die Kinder einen Gegenstand mit nach Hause nehmen dürfen.

Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

Gruppe: Freitag II
Anwesende Kinder: J, K, L, M; (1 Mädchen und 3 Jungen)
Beobachter/In: St. Kuhlenkamp
Stunde-Nr.: 18
Thema der Stunde: Bergsteiger

Förderhypothesen:

- Förderung motorischer Kompetenzen
- Förderung sozialer Kompetenzen

Ziele der Stunde:

- Erweiterung des Bewegungsrepertoires,
- Gemeinsam Strategien finden,
- Bei einem Thema bleiben

Förder- und Beobachtungsbereiche/-schwerpunkte (grau markiert):

Motorische Kompetenzen	Kooperation/Interaktion	Raum/Zeitwahrnehmung
Wahrnehmung	Selbstkonzept/Innere Situation	
Sprache/Kommunikation	Material- und Medienkompetenz	
Sonstiges:		

Angebote	Medien
<p><u>1. Gesprächsecke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Begrüßung – Erzählrunde: Was macht ihr am Wochenende? – Erklären des Aufwärmspiels 	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein
<p><u>2. Aufwärmspiel</u></p> <p style="text-align: center;">„Herr Wolf, wie spät ist es?“</p> <p>„In den Bergen heulen die Wölfe, wenn sie Hunger haben.“</p> <p>Die Kinder gehen im Raum umher. Ein Kind ist Herr/Frau Wolf. Die anderen Kinder fragen es immer wieder „Herr/Frau Wolf, wie spät ist es?“. Der Wolf antwortet mit Uhrzeiten. Antwortet er mit „Mahlzeit“ laufen alle Kinder möglichst schnell vor ihm weg. Der Wolf versucht ein Kind zu fangen und es symbolisch zu fressen. Dieses Kind wird neuer Wolf.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – keine

<p><u>3. Treffen in der Besprechungsecke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexion der Aufwärmspiels – Gesprächsregeln: Welche sind noch bekannt? Wer weiß, was es bedeutet bei einem Thema zu bleiben? – Erklären des Aufbaus 	<ul style="list-style-type: none"> – Bildkarten aller Gesprächsregeln, – Erzählstein
<p><u>4. Spiel am Aufbau</u></p> <p style="text-align: center;">„Felsspalte“</p> <p>Die großen Sprossenwände werden von der Wang gezogen, so dass zwischen Wand und Sprossenwand Platz bleibt für zwei Weichbodenmatten, die hochkant in diese Lücke gestellt werden. Zwischen den Matten entsteht ein schulterbreiter Spalt.</p> <p>Die Kinder können von außen an der Sprossenwand hochklettern und sich in den Spalt abseilen und/oder aus dem Spalt hochklettern und außen über die Sprossenwand zurückklettern. Alle Kinder können gleichzeitig klettern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Turnmatten, – Weichbodenmatten, – Seilchen, – große Sprossenwände
<p><u>5. Abschlusspiel</u></p> <p style="text-align: center;">„Piepmaschine“</p> <p>Ein Kind ist die „Piepmaschine“, die ein defektes (Körper)teil hat. Das Kind flüstert einer Fördernden, die nicht mitspielt, ins Ohr, um welches Körperteil es sich handelt und legt sich dann auf eine Matte. Die anderen Kinder fragen nun reihum „Piepmaschine ist dein XY (Körperteil) kaputt?“ und berühren das genannte Körperteil. Errät ein Kind das richtige Körperteil, piept die Maschine. Das Kind, welches richtig geraten hat, ist neue „Piepmaschine“.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Matte
<p><u>6. Abschließendes Treffen in der Besprechungsecke</u></p> <p>Reflexion der Stunde: Was hat gut gefallen, was war nicht so gut? Wünsche für die nächste Stunde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein

Beobachtungen/Besonderheiten der Stunde:

Gruppenbeobachtung:

Die Kinder helfen sich teilweise gegenseitig. Am Berg entsteht ein Rollenspiel zwischen einigen Kindern.

Die Fördernden hatten ursprünglich ein anderes ruhegetöntes Spiel vorgeschlagen, aber die Kinder wollten unbedingt wieder „Piepmaschine“ spielen. Ein Kind schlägt vor abzustimmen. Die Kinder halten die Reihenfolge des Fragens beim Spiel „Piepmaschine“ ein.

Individuelle Beobachtung:

J geht in der Rolle des Wolfs sehr auf, sie knurrt und faucht beim Fangen. Sie bleibt in der Wolfrolle auch während des Bergsteigens und lauert in der Bergschlucht auf die Bergsteiger. An der Sprossenwand klettert sie noch unsicher. Aus der Felsspalte kommt sie nur mit Hilfe hinaus. Beim Spiel „Piepmaschine“ kann sie nicht den ganzen Fragesatz bilden, daher fragt sie z.B. „Piepmaschine Kopf?“. In den Gesprächsrunde hört sie gut aufmerksam zu, möchte aber selbst nicht erzählen.

K fällt es schwer, ein anderes Kind zu fangen, da er schnell erschöpft ist, hat aber trotzdem Spaß an dem Spiel und flieht mit viel Gekreische vor dem Wolf. An der Sprossenwand bittet er zunächst eine Fördernde, ihm zu helfen und wirkt etwas ängstlich. Nach dem ersten erfolgreichen Aufstieg wirkt er wesentlich mutiger und geht auf das Rollenspiel „Wolf“ von J ein. Bei dem Spiel „Piepmaschine“ bildet er den Fragesatz überwiegend richtig und hat sich von der letzten Woche einige Körperteile gemerkt, die er zuvor noch nicht mit Namen kannte (Stirn, Ellenbogen, Knie). Im Gesprächskreis fällt es ihm schwer, abzuwarten. Er selbst erzählt viel, bleibt aber nicht immer beim Thema.

L ist beim Fangen sehr schnell, läuft ausdauernd und ist sehr wendig, so dass er den Fängern immer wieder entkommt. Er lässt sich aber auch „absichtlich“ fangen, weil er auch mal Fänger sein möchte. Er klettert sehr ausdauernd und scheint sehr mit sich selbst beschäftigt zu sein. Er geht nicht auf das Rollenspiel ein, holt sich aber Seilchen, um sich eine Sicherungsleine zu bauen. Beim Spiel „Piepmaschine“ wirkt er ungeduldig, ruft mehrmals „Ich weiß es“ und ist enttäuscht, wenn er nicht richtig rät. In den Gesprächsrunden ist L aufmerksam und sehr auf die Einhaltung der Regeln bedacht.

M macht als Fänger immer wieder Pausen. Beim Klettern wirkt er noch unsicher und geht vorsichtig und langsam von Sprosse zu Sprosse. Aus der Spalte kommt er zunächst nicht heraus, benutzt dann aber ein Seil, das L an den Sprossen befestigt hat. Er geht auf das Rollenspiel „Wolf“ ein, ruft um Hilfe und besänftigt die Wölfe („Ich gebe euch auch eine Wurst.“). Beim Spiel „Piepmaschine“ überlegt er sehr lange, bis er ein Körperteil benennt. In den Gesprächskreisen erzählt er heute nur kurz.

Beziehung/Interaktion:

- L sucht heute von sich aus keinen Kontakt zu den anderen Kindern.
- Die anderen drei Kinder spielen mit viel Gebrüll das von J initiierte Rollenspiel „Wolf“.

Positives/Erfolge:

Die sonst eher stille J geht in einem wilden Rollenspiel auf und zeigt sehr viel Freude daran, wild und gefährlich zu sein.

P findet eine eigene Lösung um aus der Schlucht heraus zu kommen.

M zeigt sich ausdauernd beim Auf- und Abstieg am Berg.

Reflexion

Förderangebote und Verlauf aus der Sicht der Kinder:

a) Was sollte sich aus der Sicht der Kinder verändern?

L: Der Berg soll höher werden.

b) Was sollte erhalten bleiben?

Alles

Förderangebote und Verlauf aus meiner/unsere Sicht:

a) Was sollte sich aus meiner/unsere Sicht verändern?

Mehr Kleinmaterialien zur Veränderung des Aufbaus bereitstellen.

b) Was sollte erhalten bleiben?

Spiel „Herr Wolf...“

Berg

Modifikation der Angebote?

Für J eine Hilfe einbauen, damit sie selbständig aus der Schlucht klettern kann. Für L eine zusätzliche Schwierigkeit einbauen.

Modifikation der Hypothesen/Ziele?

- Nein -

Positives/Erhaltenswertes?

Spiele, die „wilde“ Rollen anbieten.

Abschließende Überlegungen:

Heute zeigte sich ein starkes Gefälle in Bezug auf die Bewältigung der Kletteraufgabe, das wir so nicht erwartet hatten.

Vorüberlegungen zur nächsten Stunde:

Schwierigkeitsgrad des Berges differenzieren.

**Prozessbegleitende Strukturierungshilfe
der psychomotorischen Förderung
(PSH)**

Gruppe: Freitag I
Anwesende Kinder: F, G, H, I und G's Cousine (reine Mädchengruppe)
Beobachter/In: Stefanie Kuhlenkamp
Stunde-Nr.: 27
Thema der Stunde: „Wellenbad“

Förderhypothesen:
 Förderung der Handlungsplanung
 Förderung der Kommunikation

Ziele der Stunde:
 Erweiterung des Bewegungsrepertoires,
 Gemeinsam Strategien finden,
 Bei einem Thema bleiben

Förder- und Beobachtungsbereiche/-schwerpunkte (grau markiert):
 Motorische Kompetenzen Kooperation/Interaktion Raum/Zeitwahrnehmung
 Wahrnehmung Selbstkonzept/Innere Situation
Sprache/Kommunikation Material- und Medienkompetenz
 Sonstiges:

Angebote	Medien
<p><u>1. Gesprächsecke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Begrüßung – Erzählrunde: Wer war schon einmal im Schwimmbad? – Erklären des Aufwärmspiels 	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein
<p><u>2. Aufwärmspiel</u></p> <p style="text-align: center;">„Geschichtenfangen“</p> <p>Die Kinder bilden einen Kreis. In der Mitte steht die Fängerin. Diese nennt ein Zauberwort, das aus dem Bereich Schwimmbad oder Meer stammt. Wird dieses Zauberwort in der Geschichte, die die Fängerin erzählt, genannt, laufen alle Kinder auseinander und die Fängerin versucht, eines der Kinder zu fangen. Dieses wird dann neuer Fängerin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – keine
<p><u>3. Treffen in der Besprechungsecke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexion der Aufwärmspiels – Gesprächsregel: Bei einem Thema bleiben – Erklären des Aufbaus. 	<ul style="list-style-type: none"> – keine

<p><u>4. Spiel am Aufbau</u></p> <p style="text-align: center;">„Wellenbad“</p> <p>Vor die schmale Seite eines großen Kasten wird eine große Weichbodenmatte gelegt. Rings um die Matte und den Kasten liegen Turnmatten. An der anderen schmalen Seite wird ein kleiner Kasten als Treppe gestellt. Über der Weichbodenmatte wird ein Schwungtuch ausgebreitet, das an der Kastenseite mit Seilchen am Kasten fixiert wird. Drei Kinder und die Fördernden knien rings um das Schwungtuch und bewegen es auf und ab, so dass Wellen entstehen. Die anderen Kinder springen vom großen Kasten in die Wellen. Jedes Kind darf die Höhe der Wellen selber bestimmen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Turnmatten, – Weichbodenmatte, – Schwungtuch, – Seilchen, – großer Kasten, – Ringe, – kleine Kästen
<p><u>5. Abschlusspiel</u></p> <p style="text-align: center;">„Auf der Liegewiese“</p> <p>Alle Kinder legen sich auf die Weichbodenmatte unter das Schwungtuch. Die Fördernden bewegen das Tuch langsam auf und ab und erzählen, wie es Abend wird im Schwimmbad und alle Kinder nach Hause gehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbau Wellenbad
<p><u>6. Abschließendes Treffen in der Besprechungsecke</u></p> <p>Reflexion der Stunde: Was hat gut gefallen, was war nicht so gut? Wünsche für die nächste Stunde</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählstein

Beobachtungen/Besonderheiten der Stunde:

Gruppenbeobachtung:

Um das „Wellenbad“ herum entsteht ein Rollenspiel. Die Kinder holen sich Matten für die „Liegewiese“, machen Schwimmbewegungen nach ihrem Sprung und die „Bademeisterin“ muss so einige Kinder aus dem Wasser retten. Die Stimmung ist insgesamt sehr ausgelassen und die Kinder organisieren sich weitgehend selbständig. Die Gesprächsrunden verlaufen nach anfänglichem Durcheinanderreden insgesamt gut. Das Schlusspiel genießen alle Kinder sehr und liegen ruhig und entspannt auf der Matte.

Individuelle Beobachtung:

F erzählt beim Geschichtenfangen einen Witz, in dem ihr Zauberwort vorkommt. Beim Wellenbad spielt sie die Bademeisterin. Dabei kann sie nicht immer ihre Kraft dosieren, so dass sich Kinder manchmal mit einem „Aua“ beschweren. Sie reißt das Schwungtuch mit sehr viel Kraft in die Höhe, erschöpft dabei jedoch schnell. In den Gesprächskreisen zeigt sie jetzt durchgehend auf, wenn sie etwas mitteilen möchte.

G möchte nicht Fänger beim Geschichtenfangen sein. Anfangs traut sie sich nicht in die Wellen zu springen, so dass wir keine Wellen für sie machen. Als die Stimmung jedoch ausgelassener wird, möchte sie auch hohe Wellen haben. Nach ihren Sprüngen ruft sie „Nichtschwimmer, Nichtschwimmer!“, damit sie von der Bademeisterin gerettet wird. In den Gesprächskreisen hört sie aufmerksam zu und äußert sich das erste mal verbal zur Reflexion der Stunde.

H erzählt eine kurze Geschichte beim Geschichtenfangen und nennt aus Versehen schon ihr Zauberwort, ohne es selbst zu bemerken. Sie baut sich ein Haus aus Schaumstoffklötzen, in dem sie alleine wohnen möchte. Das Springen interessiert sie heute nicht so sehr. In den Gesprächskreisen stellt sie Nachfragen und zeigt auf. Nicht immer kann sie abwarten, bis sie das Wort erteilt bekommt.

I erzählt beim Geschichtenfangen eine Geschichte, vergisst aber ihr Zauberwort und fragt die Fördernden nach dem Wort. Sie stellt sich aus einer Schaumstoffplatte, die sie mit Hilfe einer Fördernden mit einem Seilchen um ihren Bauch bindet, einen Schwimmreifen her und zeigt viel Spaß beim Springen. Sie erfindet verschiedene Sprünge. Im Gesprächskreis erzählt sie ausführlich von ihren Erlebnissen im Schwimmbad, manchmal fehlen ihr hierzu die Vokabeln.

Beziehung/Interaktion:

H und I streiten sich um die Schaumstoffbauklötze, da H alle Steine für sich beansprucht. I und F zeigen sich gegenseitig ihre Sprungvariationen und ahmen diese dann nach.

Positives/Erfolge:

Die Kinder sind sehr aktiv und kreativ.

Reflexion

Förderangebote und Verlauf aus der Sicht der Kinder:

a) Was sollte sich aus der Sicht der Kinder verändern?

Der Kasten soll höher sein und die Ringe sollen eingebunden werden.

b) Was sollte erhalten bleiben?

Alles

Förderangebote und Verlauf aus meiner/unsere Sicht:

a) Was sollte sich aus meiner/unsere Sicht verändern?

Eventuell Musik einsetzen, da die Mädchen sich immer wieder gegenseitig Tänze vorführen.

b) Was sollte erhalten bleiben?

Alles

Modifikation der Angebote?

- Zwei Sprungtürme mit unterschiedlichen Höhen aufbauen.
- Ringe einbauen

Modifikation der Hypothesen/Ziele?

- Nein –

Abschließende Überlegungen: –

Vorüberlegungen für die nächste Stunde:

Abschiedsprozess thematisieren und einleiten.

8.5 Schwierigkeiten bei der Durchführung

Auf Grund der Erfahrungen aus der vorgeschalteten Pilotphase und den daraus abgeleiteten Veränderungen des Vorgehens konnten viele Probleme in der Hauptstudie vermieden werden. Einige Schwierigkeiten traten dennoch auf.

So stellte sich erneut als ein Problem heraus, dass trotz der Modifikationen nicht alle Kinder, die aus Sicht der Lehrerinnen und des Förderteams eine Förderung erhalten sollten, dauerhaft in das Projekt eingebunden werden können. Dies gilt besonders für die Kinder, deren Elternhäuser nur über sehr wenige Ressourcen verfügen und grundsätzlich schwer in die schulischen Belange ihrer Kinder einzubeziehen sind. Eine Klassenlehrerin, die immer wieder versuchte die Eltern eines Kindes zu erreichen, das an der Förderung teilnehmen sollte, äußerte hierzu: „Eigentlich sind das die Kinder, die eine Förderung am dringendsten bräuchten.“ Vor allem für Eltern mit sehr geringen Deutschkenntnissen erscheint es schwierig den Sinn der Förderung zu erkennen und ihren Kindern eine regelmäßige Teilnahme zu ermöglichen.

Weitere Schwierigkeiten ergaben sich, als ein offensichtlich vernachlässigtes Kind und ein missbrauchtes Mädchen an der Förderung teilnahmen. Die Fördernden stießen hier an die Grenzen ihrer Kompetenzen und Ausbildung. Durch Rücksprache mit den Mitarbeitern der Ganztagsbetreuung und der Klassenlehrerin konnten zwar Beobachtungen und Informationen ausgetauscht werden, die viele Verhaltensweisen der Kinder für die Fördernden verständlicher machten. Bis zur Herausnahme des einen Mädchens aus ihrer Herkunftsfamilie und den damit verbundenen Schulwechsel fehlte allerdings den Fördernden die Möglichkeit einer professionellen Beratung und Supervision, die aus meiner Sicht erforderlich gewesen wäre. Nach anfänglichen Überlegungen dahingehend, dass dieses Mädchen in einer Gruppenförderung nicht adäquat aufgehoben sei und daher nicht teilnehmen kann, entschieden sich die Fördernden dann doch für einen Verbleib des Mädchens in der Gruppe. Die Kleingruppe bot zu diesem Zeitpunkt den einzigen Rahmen, in dem sich ein Erwachsener intensiv mit dem Kind beschäftigen konnte. Dieses genoss das Mädchen sehr und Verhaltensweisen, die im schulischen Kontext zu erhöhter Aufmerksamkeit führen sollten (Schreien, starke Suche von körperlicher Nähe) waren daher in der Förderung nur selten zu beobachten. Den Fördernden war bewusst, dass die Teilnahme an der Gruppe keine Therapie ersetzen kann. Belastender als diese Einsicht war allerdings das Wissen, dass das Mädchen nach dem Ende der Förderstunden wieder nach Hause ging; in die Familie, in der es missbraucht wurde.

Im Falle des vernachlässigten Mädchens erlebten wir letztendlich eine positive Wendung, da eine Familienpflegerin eingesetzt wurde, die sich intensiv um die Förderung des Kindes bemühte und die Familie stärkte. Nach dem Umzug der Familie in einen anderen Stadtteil konnte das Mädchen sogar an einem Projekt teilnehmen, dass analog zu dem in der Nordstadt durchgeführt wurde.

Die Schwierigkeiten der Hauptstudie lagen (bedingt durch die Pilotstudie) insgesamt weniger im organisatorischen, sondern verstärkt im inhaltlichen Bereich und führten auch innerhalb des Teams zu verstärkter Reflektion des eigenen Berufs- und Förderverständnisses.

9 Evaluation der Studie

Insgesamt basiert die Forschungsstrategie der vorliegenden Arbeit auf dem Ansatz der Komplementarität zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Der Schwerpunkt der Evaluation liegt jedoch eindeutig auf den während der Förderung geführten Individuellen Entwicklungsplänen (I-E-P). Diese unterstreichen eine Abkehr von der Konstanzannahme menschlicher Eigenschaften/Merkmale und die Erfordernis individueller Beschreibungen und Beurteilungen, welche im Rahmen eines Prozesses ständig überprüft und modifiziert werden müssen. Da sich Individuen im Verlauf ihrer Entwicklung permanent verändern, wird in der vorliegenden Studie eine Abkehr von Defizitorientierung und Klassifikationsmodellen vorgenommen, die kennzeichnend für motometrische Verfahren sind. Die quantitativen Daten spielen daher im Rahmen der Studie eher eine zu vernachlässigende Rolle und werden im folgenden nur kurz vorgestellt. Die für die Förderung bedeutsamen qualitativen Daten werden hingegen ausführlich unter anderem anhand von drei ausgewählten Fallbeispielen dargelegt. Einer Darstellung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse schließt sich eine Diskussion und Einordnung dieser an. Von Interesse ist dabei auch, ob sich die Daten der motometrischen Verfahren mit den erzielten Beobachtungen decken beziehungsweise inwiefern diese sich unterscheiden.

9.1 Auswertung der quantitativen Daten

Im Rahmen der Studie wurde ein Vorgehen im Sinne einer Förderdiagnostik gewählt. Dies führte dazu, dass die Anwendung motometrischer Testverfahren eher nebensächlich behandelt wurde und sich die Erhebung quantitativer Daten auf die Anwendung zweier Tests (Movement ABC und PTK) beschränkte. Die Daten der motometrischen Verfahren der Eingangs- und Abschlussdiagnostik werden im folgenden lediglich der Vollständigkeit halber dargestellt. Eine statistische Auswertung der quantitativen Daten ist im Rahmen der Studie (auch auf Grund der Stichprobengröße) nicht vorgesehen, weshalb die Daten rein deskriptiv dargestellt werden.

- **Movement ABC**

Das Movement ABC wurden für alle Kinder mit den Aufgaben der Altersklasse sieben und acht Jahre durchgeführt. Eine Begründung für dieses Vorgehen wurde bei der Darstellung der verwendeten Erhebungsinstrumente in Kapitel 7.3.3 gegeben. In der Eingangsdiagnostik erzielten zwei siebenjährige Kinder einen Prozentwert, der eine altersadäquate motorische Leistungsfähigkeit in den überprüften Bereichen charakterisiert. Ein Kind dieser Altersklasse erzielte einen Wert, der einen möglichen motorische Förderbedarf beschreibt (zwischen 5% und 15%). Der Prozentrang von drei siebenjährigen Kindern liegt in einem Bereich der als auffällige motorische Leistungsfähigkeit klassifiziert wird.

Für die Altersgruppe der Sechsjährigen können in der Eingangsdiagnostik keine Prozentränge gebildet werden, da es nicht zulässig und sinnvoll ist, sechsjährige Kinder mit den Werten der Altersklasse sieben und acht Jahre zu vergleichen. Ohnehin ist es fraglich, ob es sinnvoll ist, das chronologische Alter der Kinder als Basis eines Vergleichs zu nehmen. Eine Beurteilung auf der Basis altersbezogener Leistungsnormen, birgt die Gefahr, dass weniger die motorische Leistung als vielmehr der Entwicklungsstand eines Kindes bewertet wird.

Das nachstehenden Tabellen und Diagramme geben einen Überblick über die erreichten Prozentränge und Gesamtpunktzahlen der Eingangs- und Abschlussdiagnostik. Die Altersangaben beziehen sich auf das Alter der Kinder zu Förderbeginn.

Kind	M	K	F	C	B	G	D	H	I	L
Alter in Jahr, Monat	6,3	6,4	6,4	6,5	6,5	6,6	6,7	6,7	6,10	6,10
Geschlecht	m	m	w	m	m	w	m	w	w	m
Eingangsdiagnostik Erreichte Punkte	29,0	16,5	19,5	10	27,5	14,5	30,5	30	23,0	14
Abschlussdiagnostik Erreichte Punkte	13,5	7,5	10,5	4,5	8,5	3,5	19	5,5	15	7
Abschlussdiagnostik Prozentrang in %	5	26	13	49	20	60	1	40	3	29

Tab. 11: Ergebnisse der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des MABC, Altersklasse 6,3-6,10 Jahre

Kind	N	E	A	J ¹	P	O
Alter in Jahr, Monat	7,1	7,1	7,1	7,2	7,5	7,8
Geschlecht	w	m	m	w	m	m
Eingangsdagnostik Erreichte Punkte	27,5	19,5	8,0	29,5	9,5	12,5
Abschlussdiagnostik Erreichte Punkte	17,5	10,5	2,5	27,5	0	7,5
Eingangsdagnostik Prozentrang in %	1	1	22	-	16	7
Abschlussdiagnostik Prozentrang in %	1	13	70	-	96	26

Tab. 12: Ergebnisse der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des MABC, Altersklasse 7,1-7,8 Jahre

Die anschließenden Abbildungen stellen die erzielten Punkte der Eingangs- und Abschlussdiagnostik der einzelnen Kinder grafisch gegenüber:

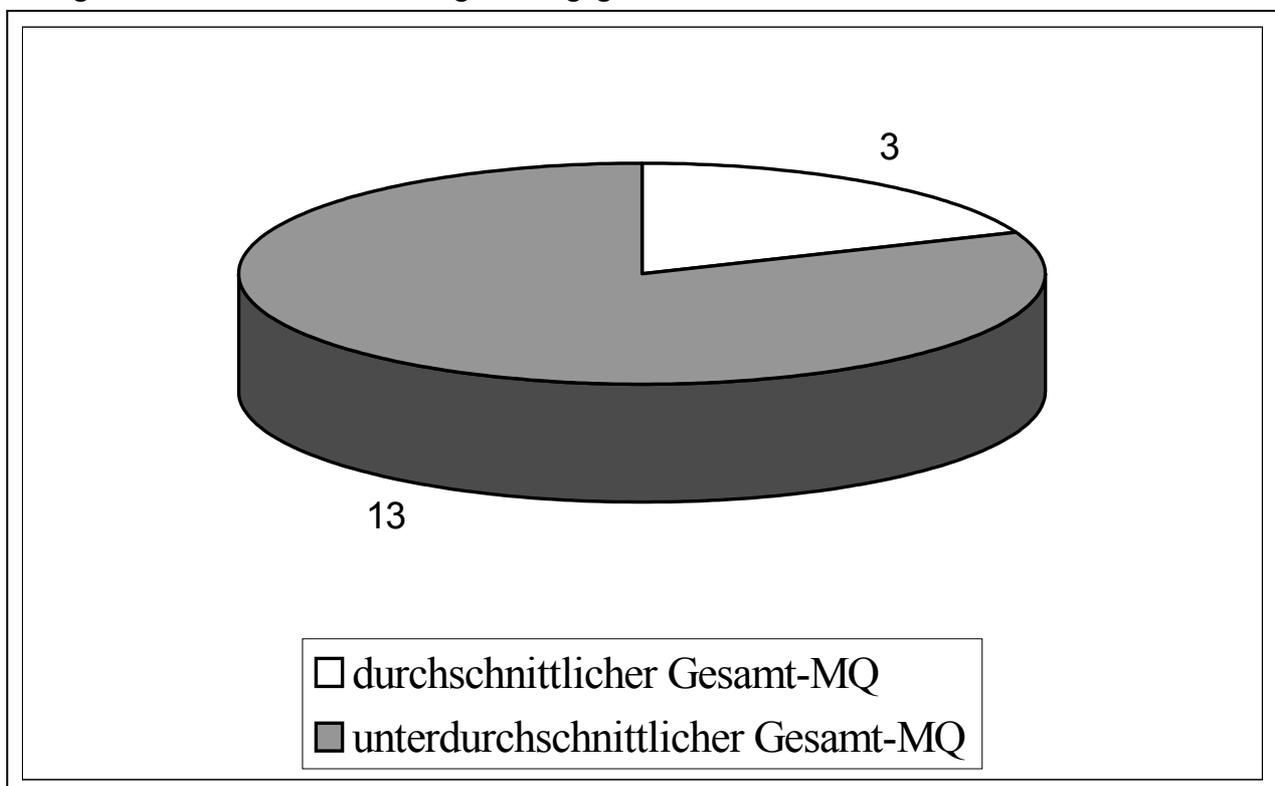


Abb. 41: Erreichte Punkte in der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des MABC, Altersklasse 6,3-6,10 Jahre

¹ Mädchen mit einer linksseitigen Hemiplegie, Prozenträge nicht ermittelbar, da Prozenträge nur für Kinder ohne Körperbehinderung vorliegen.

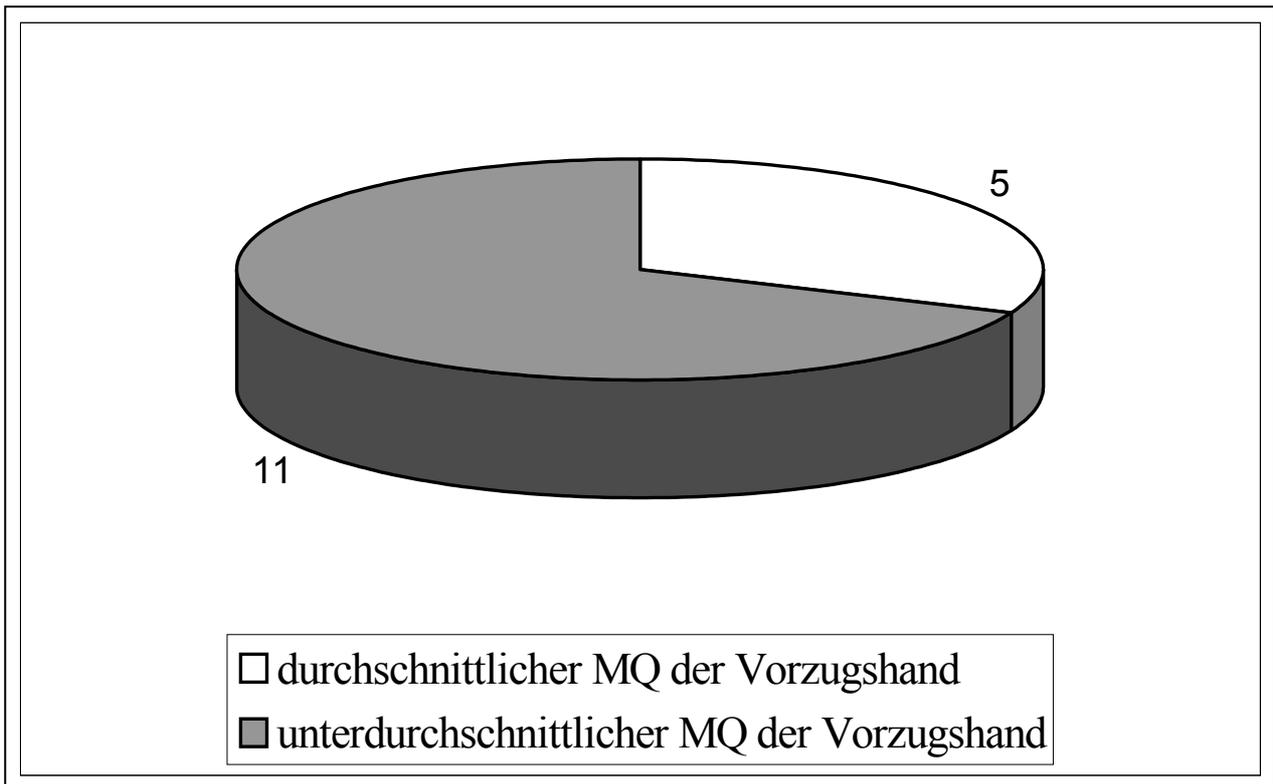


Abb. 42: Erreichte Punkte in der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des MABC, Altersklasse 7,1-7,8 Jahre

Stark zusammengefasst ist festzuhalten, dass alle Kinder im Movement ABC in der Abschlußdiagnostik weniger Punkte erzielten als in der Eingangsdiagnostik. Die Verbesserungen fallen dabei unterschiedlich stark aus. Am Ende der Förderung erzielten drei Kinder einen Prozentrang kleiner fünf Prozent, der nach den Kriterien des Movement ABC eine auffällige Motorik kennzeichnet. Ein Kind ist durch eine linksseitige Hemiplegie motorisch stark beeinträchtigt und kann daher nicht mit den Werten von Kindern ohne organisch bedingte motorische Einschränkung verglichen werden. Die Prozentränge von drei Kindern liegen zwischen fünf und fünfzehn Prozent und könnten laut Auswertung des Movement ABC auf mögliche motorische Auffälligkeiten hinweisen. Daher wird empfohlen, diese Kinder weiter zu beobachten/zu diagnostizieren. Die Prozentränge von neun Kinder liegen in einem Bereich, der als altersgemäß klassifiziert wird.

Die Auswertung der erreichten Punkte und Prozentränge besitzt keine Aussagekraft über die qualitativen Beobachtungen während der Testdurchführung. Diese werden im Rahmen der Auswertung der qualitativen Daten berücksichtigt (Kapitel 9.2).

- **PTK**

Auf Grund der beschriebenen Nachteile des PTKs (Kapitel 7.3.4) ist dieses Testverfahren beziehungsweise dessen Ergebnis meines Erachtens nicht geeignet für die Beurteilung der Handgeschicklichkeit. Vielmehr können Durchhaltevermögen, Anstrengungsbereitschaft, Aufgabenverständnis, Sitz- und Stifthaltung sowie Frustrationstoleranz beobachtet werden. Die erhobenen Testwerte werden daher ebenfalls nur der Vollständigkeit wegen aufgeführt.

Die Ergebnisse der Eingangs- und Abschlussdiagnostik mittels des PTKs können der nachstehenden Tabelle entnommen werden:

Kind	M	K	F	C	B	G	D	H	I	L
Alter in Jahr, Monat	6,3	6,4	6,4	6,5	6,5	6,6	6,7	6,7	6,10	6,10
Geschlecht	m	m	w	m	m	w	m	w	w	m
Eingangsdiagnostik:										
MQ Gesamt	75	73	61	86	51	54	67	72	68	80
MQ rechts/links	72/87	78/78	75/61	96/81	60/59	59/65	80/65	73/80	76/72	90/77
Abschlussdiagnostik:										
MQ Gesamt	58	76	61	87	62	52	62	79	69	80
MQ rechts/links	58/73	81/80	75/61	101/78	71/67	66/55	77/60	92/73	78/69	90/77

Tab. 13: Ergebnisse der Eingangs- und Abschlussdiagnostik des PTK, Altersklasse 6,3-6,10 Jahre

Kind	N	E	A	J	P	O
Alter in Jahr, Monat	7,1	7,1	7,1	7,2	7,5	7,8
Geschlecht	w	m	m	m	m	m
Eingangsdiagnostik:						
MQ Gesamt	53	54	98	42	93	61
MQ rechts/links	61/62	64/61	93/104	51/53	97/91	69/66
Abschlussdiagnostik:						
MQ Gesamt	64	65	75	42	79	54
MQ rechts/links	87/54	75/67	77/82	52/53	88/77	62/63

Tab. 14: Ergebnisse der Eingangsdiagnostik des PTK, Altersklasse 7,1-7,10 Jahre

Eine grobe Einteilung (vielmehr ist meines Erachtens anhand des PTKs auch nicht möglich) bezüglich des erhobenen Gesamt-MQs der Eingangsdiagnostik kann wie folgt vorgenommen werden:

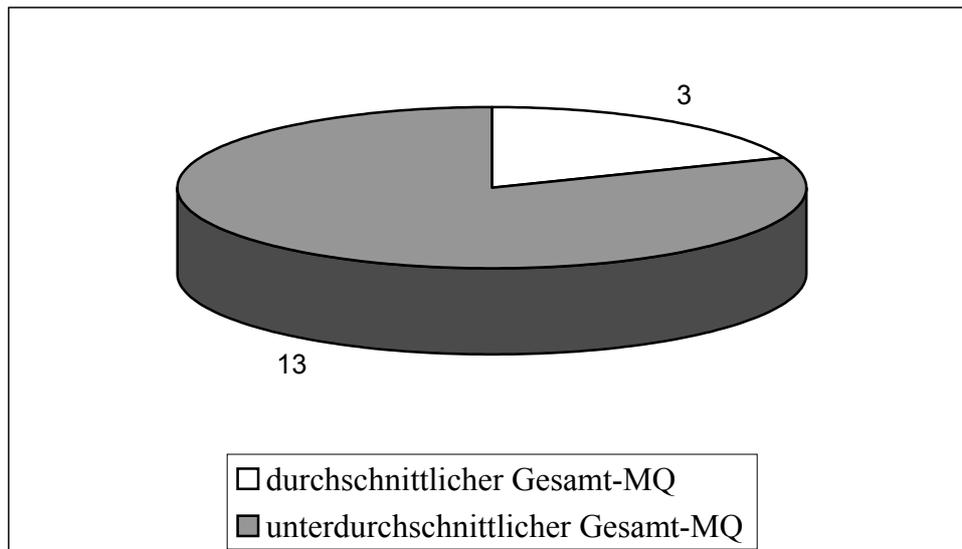


Abb. 43: Eingangsdiagnostik PTK: Klassifikation und Verteilung der Stichprobe nach Kriterien des Gesamt-MQs (n=16)

In der Eingangsdiagnostik erzielten nach den Kriterien des PTKs drei Kinder einen Gesamt-MQ, der in einem durchschnittlichen Bereich liegt. Diese drei Kinder (A, C, P) erzielten auch im Movement ABC altersgemäße Ergebnisse. Wird anstelle des Gesamt-MQs der MQ der Vorzugshand ausgewertet, der für Schulanfänger auf Grund der verstärkten Hinwendung zur dominanten (Schreib-) Hand von größerer Bedeutung ist als der Gesamt-MQ, ergibt sich folgende Darstellung:

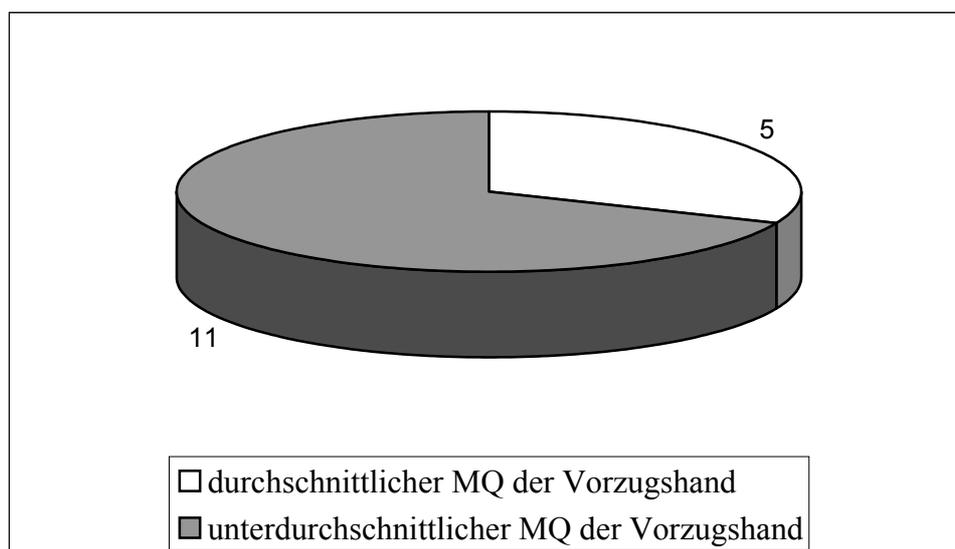


Abb. 44: Eingangsdiagnostik: Klassifikation und Verteilung der Stichprobe nach Kriterien des MQs der Vorzugshand gemäß PTK (n=16)

Fünf von sechzehn Kindern (A, C, L, M, P) erzielen mit ihrer Vorzugshand einen durchschnittlichen, altersgemäßen MQ. Dies deckt sich überwiegend mit den Beobachtungen, die

während des Movement ABC und der Hospitationen im Klassenunterricht gemacht wurden sowie mit den Befunden der Einschulungsuntersuchungen.

Laut PTK-Werten der Abschlussdiagnostik ist C der einzige Schüler, der am Ende der Förderung einen durchschnittlichen Gesamt-MQ aufweist. Einen durchschnittlichen MQ der Vorzugshand erreichen ebenfalls wieder fünf Kinder (C, H, L, N, P). Diese sind jedoch nicht durchgehend identisch mit den Kindern die auch in der Eingangsdiagnostik mit der Vorzugshand einen durchschnittlichen Wert erzielten (Kind A, C, L, M, P). Laut PTK- Auswertung haben sieben Schüler im Förderzeitraum ihre Handgeschicklichkeit unterschiedlich stark verbessern können. Sechs Kinder erzielen allerdings einen schlechteren Wert und drei Kinder erzielen den gleichen Wert wie zu Förderbeginn. Die nachstehende Grafik illustriert diese Daten:

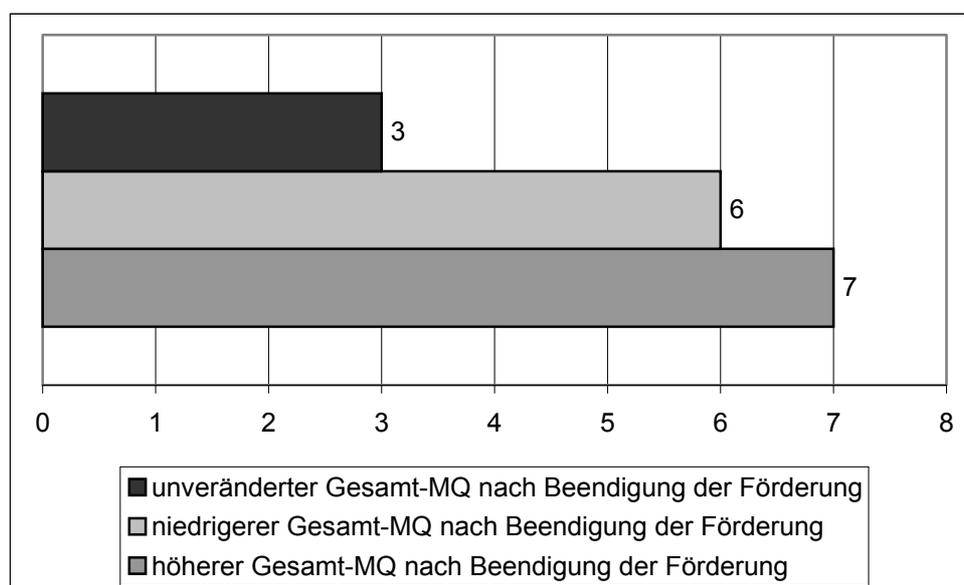


Abb. 45: Veränderungen nach Förderende im Gesamt-MQ gemäß PTK (n=16)

Auffallend ist, dass sich die Ergebnisse des abschließenden PTKs weder mit den Beobachtungen der Fördernden im Klassenunterricht, noch mit den Beobachtungen der Lehrerinnen und den bei der Durchführung des Movement ABC beobachteten und gemessenen Daten decken, da diese überwiegend eine verbesserte Handgeschicklichkeit der geförderten Kinder beschreiben. Hierauf wird in Kapitel 9.4 (Einordnung und Diskussion der Ergebnisse) ausführlicher eingegangen.

9.2 Auswertung der qualitativen Daten

Im Rahmen der Studie wurden zahlreiche Daten erfasst und Beobachtungen protokolliert. Neben den Protokollen der wöchentlichen Förderstunden wurde für jedes Kind ein Individueller Entwicklungsplan (I-E-P) angelegt und über den gesamten Zeitraum geführt. Dieses Vorgehen erlaubt eine aus meiner Sicht sehr praktikable und gute Systematisierung der gewonnenen Daten und Beobachtungen. Um einen groben Überblick über die Entwicklung der geförderten Kinder zu geben, wird diese Systematisierung aufgegriffen und nachstehend anhand der einzelnen Kategorien des I-E-Ps allgemeine Trends zusammenfassend geschildert. Berücksichtigt werden dabei auch die differentiellen Ziele, die in Kapitel 7.1 formuliert wurden. Insgesamt konnten von sechzehn Kindern kontinuierlich I-E-Ps fortgeschrieben werden, deren Inhalte in die folgenden Ausführungen einfließen.

• **Motorischer Entwicklungsstand**

Allgemein:

Alle Kinder haben sich während des Förderzeitraums im motorischen Bereich – gemessen an ihren individuellen Voraussetzungen – gut weiterentwickelt. Dies gilt vor allem für die Bereiche Gleichgewicht, Gesamtkörperkoordination und Bewegungssteuerung. Die Fortschritte hier zeigen sich besonders deutlich in einer zunehmenden Bewegungssicherheit der Kinder. Sichtbar wird dies unter anderem bei Bewegungsaufbauten, die zum Klettern und Balancieren auffordern. Die Hilfestellungen durch die Fördernden können sukzessiv zurückgenommen werden, so dass sich die meisten Kindern im Laufe der Förderung selbstständig an den Aufbauten bewegen können. Die von den Kindern eingebrachten Ideen und bevorzugten Bewegungsaufbauten erfordern zunehmend komplexere Bewegungsabläufe. So wird beispielsweise das Springen von einem großen Kasten auf eine Weichbodenmatte auf Wunsch der Kinder dahingehend erweitert, dass während des Sprungs ein von den Fördernden zugeworfener Ball gefangen wird. Zu Beginn vorsichtige Kinder erproben in ihrem Tempo neue Bewegungsmöglichkeiten und werden sicherer. Ein aus Sicht der Fördernden wichtiger Aspekt ist, dass alle Kinder eine große Bewegungsfreude entwickeln und gerne an der Förderung teilnehmen.

Hinsichtlich der qualitativen Aspekte des Movement ABC ist eine insgesamt verbesserte Koordination bei der Aufgabendurchführung zu beobachten. Besonders tritt dies bei der Aufgabe „Einhändiges Prellen und Fangen“ hervor. Die Kinder gehen auf den Ball zu und können ihre Kraft besser dosieren. Auch das Werfen eines Sandsäckchens in eine Kiste kann

häufiger gelöst werden. Die Kinder visieren das Ziel besser an und wechseln nur selten die zum Werfen benutzte Hand. Die Aufgaben aus dem Bereich Gleichgewicht werden ebenfalls sicherer gelöst. Ausgleichsbewegungen mit den Armen und Händen sowie das Schwanken mit dem Oberkörper haben deutlich abgenommen.

Feinmotorik:

Die Entwicklung der Feinmotorik lässt sich sowohl in der Förderung als auch während der Besuche des Klassenunterrichts beobachten. Die verstärkte Konzentration auf den Umgang mit den Händen und insbesondere mit der Schreibhand, führt bei den meisten Kindern zu einem Ausbau der manuellen Geschicklichkeit. So erlernen im Förderzeitraum alle Kinder das Binden und Anwenden von Knoten und bis auf zwei Kinder erlernen alle Kinder das Binden einer Schleife. In der Förderung zeigen die Kinder ihre zunehmende Handgeschicklichkeit beispielsweise im Verknoten von Seilen oder Tüchern mit anderen Materialien. Hierdurch fällt es den Kindern leichter, die Aufbauten zu verändern, beziehungsweise eigene Ideen umzusetzen. Auch das Drehen einer „Seilchenschnecke“ (aus einem am Boden liegenden Seil eine Schnecke drehen, siehe Abbildung 46) gelingt den meisten Kindern zum Förderende wesentlich besser.



Abb. 46: Beobachtungssituation zur Handgeschicklichkeit: „Seilchenschnecke“

Bei dieser Aufgabe kann sehr gut die Hand-Hand-Koordination sowie die Augen-Hand-Koordination beobachtet werden. Die Aufgabe ist komplex, da die Kinder während des Aufwickelns gleichzeitig das Seilchen straff ziehen müssen. Die Beobachtungssituation „Seilchenschnecke“ wurde mehrmals in die Förderung eingebaut, um gezielt Veränderungen beobachten zu können. Diese Beobachtungen gehen auch in die I-E-Ps ein.

Die qualitativen Daten des Movement ABC zur manuellen Geschicklichkeit weisen ebenfalls auf eine gewachsene Handgeschicklichkeit hin. Bei der Aufgabe „Stecker einstöpseln“ halten alle Kinder das Brett durchgehend mit einer Hand fest und benutzen den Pinzettengriff zum Aufnehmen der Stecker. Die Kraftdosierung hat sich bei fast allen Kindern harmonisiert. Die Aufgabe „Fädeln“ kann von allen Kindern mit unterschiedlichen Tempo korrekt durchgeführt werden. Die Fehlerhäufigkeit bei der Aufgabe „Blumenspur“ hat insgesamt abgenommen. Die Kinder zeigen bei den beschriebenen Aufgaben überwiegend eine angemessene Sitzhaltung.

Sensomotorik, Wahrnehmung:

Hinsichtlich der **visuellen Wahrnehmung** kann sowohl im Klassenunterricht als auch während der Durchführung des Movement ABC beobachtet werden, dass es den Kindern zunehmend besser gelingt, vorgegebene Linien sowohl beim Malen als auch beim Schneiden einzuhalten. Dies zeigt sich ebenfalls in der Turnhalle beim „Linienfangen“, bei dem sich die Kinder nur auf den Markierungen des Hallenbodens bewegen. Der Bereich Augen-Hand-Koordination wurde bereits im vorhergehenden Abschnitt beschrieben.

Ein Großteil der Kinder zeigt zu Förderbeginn eine altersgemäße Entwicklung im Bereich der **auditiven Wahrnehmung**. Zwei Kinder, bei denen zu Förderbeginn noch Schwierigkeiten bei Spielen mit dem Schwerpunkt auditive Wahrnehmung hinsichtlich Differenzierung, Lokalisierung und Strukturierung beobachtbar sind, zeigen dies auch noch zum Förderende. Diese beiden Kinder können jedoch ihre Merkfähigkeit für Geräuschereihenfolgen erhöhen, so dass sie sich zum Förderende vier beziehungsweise drei Geräuschen merken und diese reproduzieren können.

Im Bereich der **taktil-kinästhetische Wahrnehmung** wird beobachtet, dass die Kinder zum Förderende wesentlich besser als zu Beginn Gegenstände ertasten und auch beschreiben können. Dies kann auch im Zusammenhang mit der Erweiterung des Wortschatzes stehen, da die Kinder die Begriffe für verschiedenen Tastqualitäten (spitz, weich, flauschig etc.) erlernen.

Alle Kinder können beim Tastmemory Paare finden. Fast alle Kinder suchen starke, großflächige Reize (beispielsweise zwischen zwei Weichbodenmatten liegen, mit Sandsäckchen beschweren). Differenzierung, Lokalisierung und Strukturierung taktil-kinästhetischer Reize haben sich insgesamt verbessert.

- **Sozialverhalten**

Die Integration zu einer Gruppe und die Förderung sozialer Kompetenzen wurden als differentielle Ziele beschrieben. Die Erreichung dieser Ziele wird durch die nachstehenden Ausführungen verdeutlicht.

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

Die Kinder werden im Laufe der Förderung sowohl motorisch als auch kognitiv ausdauernder und können die Spiele und Aufgaben über einen längeren Zeitraum verfolgen und beenden. So werden beispielsweise bewegungsintensive Laufspiele am Ende der Förderung von allen Kindern mitgespielt. Die Pausen, die sich einige Kinder zu Förderbeginn, nehmen werden kürzer und seltener. Auch im Klassenunterricht kann eine Erhöhung der Belastbarkeit und des Durchhaltevermögens beobachtet werden. Dies zeigt sich laut der Klassenlehrerinnen auch in einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft der Kinder.

Kontaktfähigkeit:

Im Förderzeitraum entwickeln die Kinder eine zunehmende Bereitschaft auf andere Gruppenmitglieder zuzugehen und Spielpartner auszuwählen. Nur noch selten ziehen sich einzelne Kinder aus dem Spiel heraus, um sich alleine zu beschäftigen. Die Kinder haben gelernt, andere Kinder oder die Fördernden um Hilfe zu bitten. Die Lehrerinnen berichten, dass die Kinder, die Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme hatten, inzwischen erste Kontakte innerhalb der Klasse knüpfen und so in den Klassenverband integriert sind.

Durchsetzungsvermögen:

Während der Förderung ist ein Rückgang körperlicher Auseinandersetzungen zu beobachten. Die Kinder nutzen verstärkt die Möglichkeit, ihre Wünsche, Bedürfnisse sowie Kritik in den Gesprächsrunden zu äußern. Sie bringen sich hierdurch verstärkt in die Förderung ein.

Kooperationsfähigkeit:

Die Kinder können überwiegend gemeinsam mit anderen handeln und auch anderen Kindern Hilfestellungen anbieten. Die Kompromissbereitschaft ist gestiegen und die Vorschläge anderer werden häufiger akzeptiert. Teilweise wird hierfür allerdings noch die Vermittlung der Fördernden in der Gesprächsrunde benötigt. Die Kinder kennen jetzt Möglichkeiten der Kompromissfindung (Reihenfolgen von Wünschen bilden, Abstimmen etc.) und fordern dieses teilweise auch in den Gesprächsrunden selbstständig ein. Ein Großteil der Kinder akzeptiert allgemein gestellte Forderungen als auch für sich verbindlich.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit:

Im Hinblick auf Selbstständigkeit und Selbstsicherheit können bei allen Kindern Fortschritte verzeichnet werden. Ganz konkret lässt sich dies unter anderem an der Situation in der Umkleidekabine beobachten. Zu Förderbeginn kann sich die Hälfte der Kinder nicht selbstständig an und/oder ausziehen. Zum Förderende können sich alle Kinder ohne Hilfe umziehen. Verbunden ist dies wahrscheinlich mit dem Erlernen des Schleifebindens und einer verbesserten Handlungsplanung, die sich in einem strukturierten Vorgehen beim An- und Ausziehen äußert. Immer stärker äußern die Kinder den Wunsch, ohne die Hilfe anderer/der Fördernden, Situationen zu bewältigen. Dies geht damit einher, dass die Kinder ihre eigenen Leistungen sicherer einschätzen können und sich ihr Selbstvertrauen erhöht hat. Die Kinder können sich am Ende der Förderung überwiegend selbstständig organisieren und benötigtes Material beschaffen. Das differentielle Ziel der Entwicklung und Verbesserung der Handlungsfähigkeit wird somit von allen Kindern erreicht.

• **Sprachliches Handeln/Sprachliche Entwicklung**

Allgemein:

Der Sprachanteil innerhalb der Förderung ist angewachsen. Die Kinder beteiligen sich aktiver und ausdauernder an den Gesprächskreisen. Die Redebeiträge werden zunehmend strukturierter.

Schwer fällt es, Aussagen über die Kinder zu machen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und Schwierigkeiten auf der **phonetischen, phonologische und/oder morphosyntaktischen Ebene** aufweisen. Da die Förderung nicht den Ansprache einer Sprachtherapie hat, sind in diesem Bereich nur wenige Veränderungen zu beobachten. Allerdings hat sich der Sprachanteil und die Sprechfreude der Kinder erhöht.

Lexikalisch-semantische Ebene:

Der aktive Wortschatz der Kinder hat sich vergrößert. So können die Kinder beispielsweise (besser) Spiele erklären, Geräte und Tätigkeiten benennen sowie Wünsche äußern. Auch die Benennung von Körperteilen hat sich bei fast allen weiter Kindern ausdifferenziert. Wurden bei dem Spiel „Piepmaschine“, bei dem ein zuvor festgelegtes Körperteil entdeckt werden muss, zunächst Oberbegriffe wie Bein, Arm oder Kopf aufgezählt, werden zum Ende der Förderung differenzierte Begriffe wie zum Beispiel Augenbrauen, Lippe, Daumen genannt. Die Kinder, die Verständnisschwierigkeiten auf Grund fehlender Deutschkenntnisse aufwiesen, können ihren passiven Wortschatz deutlich erweitern und sich hierdurch besser in der Gruppe und im Spielgeschehen orientieren.

Kommunikativ-pragmatische Ebene:

Die Gesprächskreise zu Stundenbeginn und -ende wirken wesentlich geordneter und ruhiger als zu Förderbeginn, da die Kinder einen großen Teil der Gesprächsregeln einhalten können. Einigen Kindern bereitet es allerdings noch Schwierigkeiten ohne Hilfe bei einem Thema zu bleiben oder sich auf den Vorredner zu beziehen. Die Zuhörbereitschaft und die Aufmerksamkeitsspanne für Erzähltes sind insgesamt gestiegen. Fast alle Kinder halten den Blickkontakt beim Erzählen.

Metasprachliche Kommunikation:

Erste Ansätze einer metasprachlichen Kommunikation sind im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Gesprächsregeln zu erkennen.

• **Selbstkonzept**

Alle Kinder entfalten eine positive und weitgehend angemessene Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit (Fähigkeitskonzept). Dies zeigte sich unter anderem darin, dass zum Förderende nur ganz selten ein Kind ein neues Spiel nicht mitspielen möchte. Misserfolgserwartungen können schrittweise abgebaut und so die Motivation zur Teilnahme erhöht werden. Auf ein positives Selbstkonzept weisen auch die verbalen Selbstdarstellungen der Kinder hin. Diese äußern sich beispielsweise im Rahmen des gemalten Selbstbildnis zu ihren Stärken und Schwächen. Sätze wie „Ich kann das nicht“, werden zum Förderende nicht mehr von den Kindern geäußert und die Kinder nehmen mutiger neue Bewegungsherausforderungen an. Auf Grund dieser Beobachtungen kann davon ausgegangen

werden, dass das differentielle Ziel „Aufbau einer positiven, erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation“ erreicht werden konnte, welches ein Teil des Selbstkonzepts ist.

Dieser stark zusammenfassenden und globalen Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Daten schließt sich nun ein detaillierteres Vorgehen anhand von drei Fallbeispielen an.

9.3 Fallbeispiele

Die Evaluation der durchgeführten Förderung erfolgt anhand von Einzelfallbetrachtungen und verfolgt damit

„einen ‚reduktionistischen‘ und zugleich ‚intensiven‘ Ansatz; *reduktionistisch* heißt in diesem Zusammenhang, weitgehend auf Aussagen über Personengruppen zu verzichten, und *intensiv* bedeutet, auf der Grundlage einer möglichst umfassenden Datenbasis eine Einzelperson zu analysieren“ (PETERMANN 1996, 10).

Zwei Schüler und eine Schülerin werden im folgenden anhand einer von der Verfasserin modifizierten Form des I-E-Ps für Grundschüler (EGGERT/DAUM 1999) vorgestellt. Die Modifikation besteht in einer ausführlichen Aufnahme der kommunikativen Kompetenzen und in der Auslassung der unterrichtsbezogenen Inhalte wie Mathe und Sprache, da die Verbesserung spezifisch fachbezogener schulischer Leistungen nicht Ziel der durchgeführten Förderung und daher von nachrangigem Interesse ist. In den I-E-P eingebunden werden allerdings die allgemeinen Verhaltensbeobachtungen der Lehrerinnen. Die sehr formelle und strukturierte Gestalt des I-E-P-Bogens wird für die Falldarstellungen beibehalten, da dies meines Erachtens eine bessere Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten und Beobachtungen erleichtert, die in einem Fließtext nicht unbedingt gegeben ist.

Insgesamt fließen in die I-E-Ps Daten und Beobachtungen aus verschiedenen Situationen und von unterschiedlichen Beobachtern ein. Daher werden mit verschiedenen Personen aus dem Umfeld der Kinder Gespräche geführt. Hierzu zählen die Klassenlehrerinnen, die Eltern und gegebenenfalls die Erzieher aus der Ganztagsbetreuung. Ergänzt werden diese durch zwei Hospitationen im Klassenunterricht und in der Ganztagsbetreuung, sofern diese von dem Kind besucht wird. Zusätzlich werden drei Einheiten in der Turnhalle, sowohl gemeinsam mit den anderen Kindern der späteren Fördergruppe als auch in Einzelsituationen, durchgeführt. Im Rahmen dieser drei Einheiten (dreimal eine Zeitstunde in drei aufeinander folgenden Wochen) werden zum einen motodiagnostische Testverfahren, zum anderen teilstrukturierte

Bewegungssituationen in der Gruppe angewendet. Dieses Vorgehen soll dem Förderteam insgesamt eine möglichst breite Informationsbasis über das Kind vermitteln, um ein geeignetes Förderumfeld anbieten zu können.

Die Fallbeispiele dokumentieren die individuelle Ausgangslage und die Entwicklungen dreier Kinder über einen Zeitraum von einem Dreivierteljahr. Die Auswahl der Fallbeispiele erfolgt einerseits nach den Kriterien Vollständigkeit der Daten und kontinuierliche Teilnahme der Kinder. Andererseits werden die Fallbeispiele herausgegriffen, die besonders gut die Bandbreite möglicher Förderbedürfnisse und Entwicklungsfortschritte illustrieren.

9.3.1 Fallbeispiel Kind A

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(modifizierte Version nach Eggert/Daum 1999)

Allgemeine Daten

Name des Kindes: A (männlich),

Alter: 7,1 Jahre zu Förderbeginn

Nationalität: Griechisch

Klasse: 1

Schule: Grundschule Kleine Kielstraße

Klassenlehrerin: Frau M.

Bisherige Förderungen: Keine

Benutzte Informationsquellen:

- Gespräch mit der Mutter
- Elternfragebogen zum sozialen und kulturellen Hintergrund der Familie
- Gespräch mit der Klassenlehrerin
- Hospitation im Klassen- und Sportunterricht
- Gespräch mit Erziehern/Erzieherinnen der Ganztagsbetreuung
- Eingangsdiagnostik (Movement ABC, PTK, qualitative Daten)
- Daten der Einschulungsuntersuchung und des Kinder-Untersuchungsheftes
- Kommunikationsbeobachtungsbogen
- Videoaufzeichnungen der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung
- Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

1. Gründe für die Feststellung des Förderbedarfs

Wer hat die Feststellung des Förderbedarfs veranlasst? Was ist wem im Kindergarten/Vorschule/Grundschule aufgefallen? Warum? In welchen Situationen?:

Die Empfehlung zur Förderung wurde von der Klassenlehrerin nach Absprache mit der Mutter ausgesprochen.

Die Beobachtungen der Klassenlehrerin:

Bei neuen Aufgaben äußert A häufig „ich kann das nicht“ und wirkt dann sehr verzweifelt. Durch direktes Ansprechen und Hilfegeben, ist er zu beruhigen und zu einer Weiterarbeit bereit. Die Lehrerin äußert allerdings ihre Befürchtung, dass er hierdurch immer mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen und unselbstständiger arbeiten wird. A fällt es noch schwer,

sich mit Redebeiträgen in den Unterricht einzubringen, da er nicht Abwarten und beim Thema bleiben kann. Der Klassenlehrerin fällt A's Verhalten vor allem im Sportunterricht und auf dem Schulhof auf. In Konflikten setzt er seine körperlichen Kräfte ein um sich durchzusetzen. Wehrt sich das andere Kind, sucht A Hilfe bei Erwachsenen. Im Sportunterricht verweigert A häufig die Teilnahme, vor allem bei neuen Spielen. In der Klasse ist er über lange Zeit sehr ruhig und in sich gekehrt, macht dann aber durch lautes Sprechen und Beklagen über das Verhalten anderer Kinder auf sich aufmerksam. Die Lehrerin möchte A am Projekt teilnehmen lassen, damit er im Sozialverhalten und in seiner Gesprächsfähigkeit gestärkt wird.

Was A besonders gut kann (besondere Fähigkeiten):

In der Einzelsituation mit einem Erwachsenen kann A gut erzählen. Er ist motorisch altersgemäß entwickelt, wie die Ergebnisse der Eingangsdiagnostik und die Beobachtungen der Klassenlehrerin zeigen. Er ist schnell und geschickt im Umgang mit Bällen. Im Umgang mit Papier- und Bleistiftaufgaben ist er im Unterricht genau und ebenfalls geschickt. Er zeigt insgesamt ein gutes Aufgabenverständnis und eine gute Arbeitshaltung, solange die Aufgaben für ihn zu bewältigen sind.

Was A weniger gut kann und noch üben muss:

Im Klassenunterricht fällt es A oftmals noch schwer, abzuwarten und zuhören. Er benötigt noch viel Hilfe beim selbstständig ein Problemlösen.

Wo A eventuell besondere Unterstützung und Förderung braucht:

A soll seine sozialen Ängste und seine Angst vor neuen (Bewegungs)situationen abbauen. Um auf andere Kinder besser zugehen zu können soll er lernen, Rücksicht zu nehmen und Konflikte verbal zu lösen. Sein Kommunikationsverhalten soll hierfür gefördert werden. Ihm sollen Hilfestellungen gegeben werden, um Frustrationen besser ertragen zu können.

2. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Wann (in welchen Situationen) tritt das Problem des Kindes auf?:

Wenn Situationen oder Personen fremd sind, hat A Angst, dass die anderen über ihn lachen und er die Aufgabe nicht bewältigen kann.

Welche Gefühle hat/äußert das Kind über die Situation/das Problem?:

A wirkt insgesamt unzufrieden und resigniert rasch. Seine Grundstimmung ist häufig pessimistisch. A zeigt seine Wut durch körperliche Auseinandersetzungen. Er kann wahrscheinlich noch nicht in Worte fassen, warum und wie er sich fühlt.

Welche Lösungen für seine Probleme sieht das Kind für sich?:

Eine Lösungsstrategie in unbekanntem Situationen besteht in Rückzug und Beobachtung. Kann A sich nicht zurückziehen, reagiert er bei Kindern mit körperlichem Einsatz. Er sucht sich auch Hilfe bei Erwachsenen, in dem er sich laut über die anderen Kinder beschwert: „Die lassen mich nicht mitspielen“, „Der drängelt sich vor.....“.

Selbstkonzept:

A reagiert sehr ambivalent. In neuen Situationen ist er ängstlich, traut sich die Bewältigung der Aufgaben nicht zu und reagiert mit Rückzugsverhalten. Er äußert dann verbal, dass er das nicht könne. In vertrauten Situationen ist er sehr motiviert, will auf jeden Fall Erster sein, drängt sich vor und ist überzeugt von seiner Leistungsstärke, die er nicht immer adäquat einschätzen kann. A nimmt sehr deutlich wahr, wenn ein anderes Kind eine Aufgabe besser löst als er. Hierauf reagiert er mit entweder mit Rückzugsverhalten oder mit Bedrängen des anderen Kindes. Bei anderen Kindern nimmt er unfaires Verhalten wahr und äußert dies auch verbal. Sein eigenes Verhalten kann er jedoch noch nicht verbal reflektieren.

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:

A malt sich gern und geht systematisch vor. Er wählt einen schwarzen Buntstift und beginnt mit dem Kopf, Oberkörper und Hände folgen. Anschließend werden Beine und Füße gemalt. Zum Schluss fügt er noch einen gelben Ball hinzu, weil er besonders gut „dribbeln“ kann. Die Brille wird ausgelassen, da sie ihn beim Sport immer störe. Als Details malt er die Striche unter dem Ball, die zeigen sollen, dass der Ball sehr schnell ist, wenn A ihn spielt. A möchte sein Bild nicht weiter ausmalen. Finger werden nicht gemalt. Interessant ist die schiefe Anordnung des Körpers im Raum, da bei verschiedenen Aufgaben mit dem Ball beobachtet wurde, dass A in der Hüfte abknickt. Er wirkt mit dem Ergebnis sehr zufrieden und möchte das Bild mit nach Hause nehmen. Auf die Frage, was er besonders gut könne, antwortet A: „Fußball spielen und schwimmen.“ Nicht so gut könne er Schleifen binden, aber das würde ihm sein Opa jetzt beibringen.

3. Umfeld des Kindes

Familie:

Die Mutter ist seit A's Geburt alleinerziehend. A hat keine weiteren Geschwister. Die Eltern der Mutter leben in unmittelbarer Nähe und helfen häufig in der Betreuung von A aus. Hierdurch entstehen allerdings teilweise Konflikte, da die Großeltern der Mutter vorwerfen, A zu sehr zu verwöhnen. Außer zu den Großeltern bestehen keine weiteren familiären Bindungen.

Die Familie ist griechischer Abstammung. A's Mutter wurde in Deutschland geboren und wuchs hier auf. Sie spricht sehr gut und akzentfrei Deutsch.

Wohnsituation und Wohnlage:

Die Familie bewohnt eine 3,5 Zimmer Wohnung (60 qm) im dritten Stock eines Hochhauskomplexes. A verfügt über ein eigenes Zimmer.

Situation der Familie:

Die Mutter hat nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung als Verkäuferin gemacht und arbeitet als Vollzeitkraft in einem Supermarkt. Durch häufige Überstunden und den frühen Arbeitsbeginn fühlt sie sich gestresst und kann nur wenig Kontakte pflegen, so dass sie sich manchmal isoliert fühlt. Finanzielle Sorgen hat die Mutter nicht. Sie verzichtet allerdings auf ein Auto und auf Urlaubsreisen, um das Haushaltsbudget nicht unnötig zu belasten. Ohne die Hilfe der Großeltern und die Ganztagsbetreuung an der Schule wäre es ihr nicht möglich, einer Vollzeitbeschäftigung nachzugehen. Da A's Vater keinen Unterhalt zahlt, muss sie alleine für sich und A aufkommen.

Freizeit, Sport und andere Aktivitäten:

Während der Woche ist A Nachmittags in der Ganztagsbetreuung. Wenn er gegen 16.30 Uhr nach Hause kommt, ist er meistens müde und möchte fernsehen. A hält sich am liebsten alleine mit der Mutter in der Wohnung auf und besucht keinen Verein. Gerne spielt er mit der Mutter oder den Großeltern Brettspiele. Am Sonntag versucht die Mutter möglichst viel Zeit für A zu haben und besucht dann mit ihm den Zoo, das Schwimmbad, die Eishalle oder einen der Parks. Auf diese Aktivitäten freut sich A immer und erzählt auch in der Schule und in der Förderung begeistert davon. A fährt Fahrrad, Inline-Skates und Roller. Wenn das Wetter schön ist, schickt die Mutter A auf den Spielplatz im Hof. Hier hat er zwei Kinder, mit denen er dann spielt. Oft kommt A wütend vom Spielplatz nach Hause, weil er sich ausgeschlossen oder ungerecht behandelt fühlt.

4. Der Blickwinkel anderer Personen

Wie die Mutter das Kind, seine bisherige und zukünftige Entwicklung und seinen Förderbedarf sieht:

A's Mutter berichtet, dass er sich bereits als Kleinkind sehr an sie geklammert habe. Sie kann bis heute nicht am Abend ausgehen, da A dann Angst bekomme. Der Besuch des Kindergartens wurde abgebrochen, da A mit Weinen und Erbrechen darauf reagierte. Bis zum Schuleintritt war A daher tagsüber bei den Großeltern. Körperlich und motorisch hat sich A insgesamt gut entwickelt, das Lernen in der Schule fällt ihm leicht und er geht gerne zur Schule. Die Mutter sieht A's Probleme im sozialen Bereich darin begründet, dass A in der Vorschulzeit nur selten mit Gleichaltrigen Kontakt hatte. Sie wünscht sich mehr Selbstständigkeit und Freunde für A.

Was andere Sachverständige sagen/fachärztliche Untersuchungsergebnisse:

Aus dem Untersuchungsheft für Kinder geht hervor, dass alle Vorsorgeuntersuchungen wahrgenommen wurden und keine gesundheitlichen Auffälligkeiten bestehen. A ist leicht kurzsichtig und trägt eine Brille. Gewicht und Körpergröße sind altersgemäß.

Wie die Lehrerinnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen sehen:

A verfügt insgesamt über eine angemessene Arbeitshaltung. Aufgaben, die geübt sind, erledigt er mit Ausdauer und Konzentration. In den ersten fünf Schulwochen saß A in den Sportstunden zunächst auf der Bank und wollte nicht teilnehmen. Danach nahm er an bekannten Spielen teil. A ist motorisch geschickt.

Konflikte, die entstehen, wenn A sich ungerecht behandelt fühlt oder bei einem Spiel verliert, trägt er häufig körperlich aus. Er schubst und bedrängt dann die anderen Kinder. Gelingt ihm eine Aufgabe nicht so, wie er es erwartet hat, zieht er sich zurück und muss stark motiviert werden, um weiterzumachen. Er braucht viel Aufmerksamkeit in Form von direkter Ansprache und Nähe durch die Klassenlehrerin.

Welche Veränderungen würden sich die Mutter, Lehrer oder andere am ehesten wünschen?:

A sollte lernen, auf andere Kinder zuzugehen und Rücksicht zu nehmen sowie Konflikte verbal zu lösen. Er soll mit Frustrationen besser umgehen können, soziale Ängste und Angst vor neuen (Bewegungs)situationen abbauen und ein adäquates Selbstwertgefühl entwickeln können.

5. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands**5.1 Allgemein****Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:**

A spielt gut Fußball und kann sicher werfen und fangen. Er schwimmt und fährt Fahrrad und Roller. Seine Bewegungen wirken sicher. Der Tonus ist häufig erhöht und A arbeitet insgesamt mit hohem Krafteinsatz. A bewegt sich gerne. Dies zeigt sich auch in den Pausen und in der Betreuungsgruppe. Bei der Schuleingangsuntersuchung wurden keine motorischen Auffälligkeiten beobachtet.

Beobachtungen Movement ABC:Manuelle Geschicklichkeit:

A steckt schnell und geschickt die Stecker. Die bevorzugte rechte Hand ist etwas langsamer als die linke. A arbeitet mit sehr viel Kraft. Teilweise wird der Pinzettengriff durch Daumen und Mittelfinger gebildet. Das Fädeln gelingt im nach einer Selbstkorrektur gut. Manchmal lässt er die Nadel fallen. Bei der Aufgabe „Blumenspur“ überschreitet er die Begrenzungslinien fünfmal und hält das Gesicht sehr nahe an dem Papier. Der Stift wird korrekt gehalten.

Ballfertigkeiten:

Das einhändige Prellen und Fangen wird mit der höchst möglichen Trefferzahl absolviert. Der Oberkörper wird in den Hüften stark nach vorne geneigt und wirkt zum Teil etwas steif. Bewegungskorrekturen kann A sofort umsetzen und seine Bewegungsabläufe beim Prellen und Fangen sind gut koordiniert. Das Zielwerfen des Bohnensäckchens wird mit der rechten und linken Hand ausgeführt. A erreicht hier eine sehr gute Trefferzahl.

Statisches Gleichgewicht:

Das linke Bein ist auffallend schwächer als das rechte Vorzugsbein, das die höchstmögliche Zeit erreichte. Insgesamt zeigt A bei der Ein-Bein-Balace eine starre Körperhaltung.

Dynamisches Gleichgewicht:

Die Aufgaben In-Quadrate-springen und Ferse-an-Zehen-Gang werden im ersten Durchgang erfolgreich gelöst. Beim Springen wirkt A's Körper starr und angespannt. Er landet mit steifen Beinen und flachen Füßen.

5.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung:

Vorgegebene Linien (wie z.B. im MABC) kann A noch nicht immer einhalten. Die Auge-Hand-Koordination im Umgang mit Bällen ist sehr gut. Gleiches gilt für die Auge-Fuß-Koordination. A wirkt irritiert, wenn mehrere Menschen gleichzeitig sprechen und hält sich dann die Ohren zu. A spricht mit lauter Stimme. Sein Hörvermögen ist laut U-Heft und Schuluntersuchung gut. In der Betreuungsgruppe durchgeführte visuelle und taktile Kim-Spiele kann A mit bis zu sechs Gegenständen durchführen. Seine Kurzsichtigkeit bereitet ihm durch die gute Versorgung mit einer Brille keine Schwierigkeiten.

5.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

Bei Brettspielen führt A die Figuren geschickt und er bastelt gerne in der Betreuung. Beim Schneiden hat er Schwierigkeiten, Kurven auszuschneiden. Die Stifthaltung ist gut, häufig arbeitet A jedoch mit viel Kraft, so dass Buntstifte abbrechen. Beim Anziehen wirkt er etwas unsicher und benötigt hierfür mehr Zeit als die anderen Kinder der Gruppe. Knoten und Schleife werden von ihm noch nicht beherrscht. Das Drehen einer Seilchenschnecke kann er motorisch gut umsetzen, wickelt die Schnecke aber noch zu locker.

(siehe auch Movement ABC)

PTK-Ergebnisse:

Im PTK legte A mehr Wert auf die Schnelligkeit als auf die Präzision. In 106 Sekunden trifft er mit rechts 7 Kreise, mit links in 75 Sekunden 5 der 150 Kreise.

A erreicht auf Grund seiner Schnelligkeit zu Ungunsten der korrekten Durchführung im PTK einen „durchschnittlichen“ Gesamt-MQ von 98. Die Vorzugshand rechts (MQ 93) erreicht einen niedrigeren Wert als die Nicht-Vorzugs-Hand links (MQ 104). Die Auswertung des LDT ergibt eine Tendenz zur Linkshändigkeit, wobei die rechte Hand als Schreibhand genutzt wird.

6. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

Bei selbstgewählten und geübten/bekannten Aufgaben und Spielen ist As Ausdauer gut. Er ist ein ausdauernder Läufer und Fußballspieler. Bei Aufgaben/Spielen, die A nicht bewältigbar erscheinen, reagiert er mit Rückzug und Angst, teilweise auch mit Aggressionen. Wenn es im Klassenraum unruhig wird, ist A sehr schnell abgelenkt. Er schaut dann umher, beobachtet andere Kinder und ruft in die Klasse.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit :

A stellt einerseits hohe Leistungserwartungen und reagiert mit Wut, wenn er diese nicht erreichen kann. Andererseits vermeidet er unbekannte Situationen vermutlich aus Angst zu versagen. A benötigt dann die Hilfe eines Erwachsenen. Er möchte seine Aufgaben immer zusätzlich von der Lehrerin kontrolliert haben. Lob durch Erwachsene ist ihm scheinbar sehr wichtig. A wirkt insgesamt sehr unselbstständig. Dies zeigt sich unter anderem in der Organisation von Arbeitsmaterialien und beim Umziehen/Anziehen.

Kontaktfähigkeit:

A sucht von sich aus wenig Kontakt zu Gleichaltrigen, er wird aber von Klassenkameraden aufgefordert, in der Pause mitzuspielen und kann dann in einer Gruppe agieren. Er bittet Erwachsene für ihn bei anderen Kindern nach etwas zu fragen. Der Kontakt zu Erwachsenen fällt ihm wesentlich leichter als der zu Kindern.

Durchsetzungsvermögen:

Um sich bei Gleichaltrigen durchzusetzen wendet A häufig non-verbale und körperliche Strategien an. Auf dem Schulhof und in der Turnhalle schubst er beispielsweise andere Kinder. Erwachsenen gegenüber droht er mit „dann mache ich nicht mehr mit“ oder er zieht sich verschlossen zurück. Schwer fällt es ihm, seine eigenen Wünsche zurückzustellen oder Kompromisse einzugehen. Er beschwert sich dann beispielsweise mit „Immer dürfen sich die anderen etwas wünschen. Ich nie...“ Wenn ein Kind auf seinen Vorschlag eingeht, zeigt A große Freude und spielt ausdauernd.

Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration:

A fällt es noch häufig schwer, mit seinen Mitschülern gemeinsam zu handeln. Hinderlich hierbei sind ihm wahrscheinlich seine Schwierigkeiten in der Findung von Kompromissen und dem Zurückstellen eigener Wünsche. Er braucht oft eine Extraaufforderung, wenn ein Auftrag an alle Schüler gestellt wird. Es scheint, als hätte A noch keinen Platz in der Klassengemeinschaft gefunden.

7. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

A's Stimme wirkt laut und rau. Er spricht insgesamt wenig und in kurzen Sätzen. Die Aussprache ist deutlich und die Sprache überwiegend flüssig. Wenn er sich über etwas sehr ärgert, poltert A teilweise. Er spricht akzentfrei Deutsch.

Phonetische Ebene

(Artikulation: Beherrschung von Stimmgebung, Atmung, Sprechbewegung etc.):

A kann alle Einzellaute und Sprachlautfolgen bilden. Seine Aussprache ist verständlich und akzentfrei. Im Bereich der Mundmotorik wird beobachtet, dass A bei Anstrengung und Auseinandersetzungen die Lippen stark zusammenpresst. A kann die Lautstärke seiner Stimme schlecht einschätzen, so fällt es ihm z.B. schwer wirklich leise zu flüstern. Manchmal holt A mitten in einem Satz Luft.

Phonologische Ebene

(Sprachregeln):

altersgemäß

Morphosyntaktische Ebene

(Grammatik: Fähigkeit Worte zu Sätzen zusammenzusetzen (Syntax) und Worte zu beugen (Morphologie):

A's Sätze sind kurz und einfach, meistens ohne Nebensätze. A beherrscht verschiedene Deklinationsformen und Konjugationsformen. Der Plural wird überwiegend korrekt gebildet, bei der Komparation ist er ebenfalls sicher. Fragesätze werden nicht immer deutlich als solche gekennzeichnet.

Lexikalisch-semantische Ebene

(Bedeutung: Wortschatz, Sprachverständnis):

A's aktiver Wortschatz ist eher klein. Er variiert vor allem im Bereich der Verben kaum und benutzt wenig Synonyme. Dies fällt z.B. beim Spiel „Geschichtenfangen“ auf.

A versteht insgesamt sehr gut, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sein passiver Wortschatz altersgemäß ist.

Kommunikativ-pragmatische Ebene

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit; Gebrauch von Sprache):

A setzt teilweise Sprache zum Erreichen seiner Ziele ein. So macht er durch Rufen auf sich aufmerksam. Konflikte kann A allerdings noch nicht verbal lösen.

A setzt wenig Mimik beim Sprechen ein. Beim Erzählen steht er gerne auf, um auf Dinge oder Personen zu zeigen. Seine Gestik ist großräumig und wirkt steif.

A erzählt gerne von seinen Erlebnissen am Wochenende. Gesprächsinhalte anderer Kinder interessieren ihn nicht, dies zeigt er durch Wegschauen oder Zwischenrufe („Und ich....“ oder „Ich kenn das schon....“). Zuhören fällt A noch sehr schwer und häufig fällt er Kindern ins Wort. Seine Beteiligung an Gesprächen gestaltet sich daher insgesamt schwierig.

A kann seine Intentionen mitteilen, bemüht sich aber nicht, die anderer Kinder zu verstehen. Wenn er nicht verstanden wird, kann er sein Anliegen noch einmal wiederholen, benutzt hierfür dann dieselben Worte. Wenn er ein anderes Kind nicht versteht, fragt A nicht nach, sondern reagiert mit Rückzug. Im Einzelgespräch mit Erwachsenen kann sich A wesentlich besser orientieren, als in einer Gruppendiskussion.

Das Einhalten der basalen Gesprächsregeln fällt A sehr schwer. Er zeigt auf, wenn er etwas sagen möchte, kann aber nicht warten, bis er an der Reihe ist. A kann sich selten auf ein vorhergehendes Thema beziehen und lässt andere Kinder und Erwachsene nicht ausreden. Er hält keinen Blickkontakt zum Dialogpartner, sondern schaut nach vorne oder auf den Boden, wenn er erzählt oder zuhört.

Metasprachliche Kommunikation:

A fällt es noch schwer sich über Sprache und Kommunikation zu äußern. Wird er z.B. nach einem Streit, der zu Handgreiflichkeiten führte gefragt, wie er denn anders hätte regieren

können, fallen ihm keine verbalen Lösungsstrategien ein. Ihm fällt es auch auf Nachfrage nicht auf, dass er durch seine Verhalten während des Erzählens andere Kinder stört.

Ergänzende Informationen für mehrsprachig aufwachsende Kinder:

A's Erstsprache ist Deutsch. Laut U-Heft entwickelte sich A's Sprache altersgemäß. Die Sprachen der Mutter sind deutsch und griechisch. Sie beherrscht beide Sprachen in Wort, griechisch allerdings nicht in Schrift.

Der Mutter war es sehr wichtig, dass A erst Deutsch erlernt, da sie selbst mit der Zweisprachigkeit in den ersten Schuljahren große Probleme hatte. Sie freut sich über A's Interesse am Griechischen. Vor allem der Großvater legt viel Wert auf die griechischen Wurzeln der Familie und unterstützt A im Erlernen der griechischen Sprache. Erste griechische Worte sprach A mit ca. 4 Jahren, inzwischen bildet er korrekte kurze Sätze. Im Alltag verwendet die Familie (auf Wunsch von A's Mutter) trotzdem überwiegend Deutsch.

Griechisch habe A überwiegend durch Zuhören und Gespräche mit den Großeltern erlernt. Manchmal sieht er auch griechische Fernsehsendungen. A sei sehr neugierig auf die griechische Sprache und nimmt deshalb auch am muttersprachlichen Unterrichtsangebot der Schule teil. Sein deutscher Wortschatz ist nach Aussage der Mutter wesentlich größer als der griechische.

8. Zusammenfassende Einschätzung der vorliegenden Beobachtungen

Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:

A ist ein körperlich, kognitiv und motorisch altersgemäß entwickeltes Kind. Seine Erstsprache ist deutsch, seine Zweitsprache griechisch. Sein Umfeld beschreibt A als unsicher und unselbstständig vor allem in neuen Situationen beziehungsweise bei unbekanntem Aufgaben. A kann seine Leistungen nicht adäquat einschätzen. Auf erwarteten oder eingetretenen Misserfolg reagiert A mit Rückzug und gegenüber anderen Kindern mit körperlicher Auseinandersetzung. Seine Frustrationstoleranz erscheint sehr niedrig, seine Angst zu Versagen ist groß. A fehlen noch verbale Lösungsstrategien und einige basale kommunikative Kompetenzen.

9. Überlegungen zum ersten Aufbau einer Förderung

Übergeordnete Ziele für die Lebensplanung des Kindes:

A soll durch die Förderung aus Sicht der Mutter und Lehrerin in seiner Selbstständigkeit gestärkt werden. Er soll Spaß am Lernen und am Umgang mit Gleichaltrigen entwickeln bzw. beibehalten. Die Mutter wünscht sich für A., dass er Freunde findet und weiterhin gerne zur Schule geht.

Grobziele der angestrebten Förderung für die nächsten neun Monate:

- Aufbau eines positiven Selbstkonzepts
- vergrößerte Selbstständigkeit
- Erweiterung der sozialen Kompetenzen

Feinziele in der Förderung in diesem Zeitraum:

- Überwinden von Ängsten
- Gesprächsfähigkeit entwickeln
- Erlernen verbaler Problemlösestrategien

– Selbstwirksamkeit erleben

Erste Schritte mit folgenden Mitteln:

Nach der zweiten Diagnostikstunde wurde A gefragt, ob er an der Förderung teilnehmen möchte. Er erkundigte sich, was in den Stunden gemacht würde und welche Kinder kommen würden. Dann wurde ein Vertrag mit A ausgehandelt: Er kann selbst bestimmen, wann er an der Förderung aktiv teilnehmen und wann er lieber von der Bank zuschauen möchte. Wenn er möchte, kann er die ganzen ersten drei Stunden auf der Bank sitzen, um sich an die Gruppe und die Spiele zu gewöhnen. Wenn er auf der Bank sitzt, darf er die anderen Kinder nicht stören. A meldet sich, wenn er sich entscheidet mitzuspielen. Ab der vierten Stunde soll A am Gesprächskreis zu Beginn und zu Ende der Stunde teilnehmen. Die Teilnahme an den Spielen steht ihm dann aber immer noch frei.

Durch den Vertrag soll A zum einen Sicherheit und Orientierung erhalten zum anderen kann er als Vertragspartner mitbestimmen, wie der Vertrag gestaltet wird. Seine Lösung, des Zuschauens und Versicherns, bevor er sich in unbekannte Bewegungssituationen begibt, wird hierdurch akzeptiert und aufgewertet.

Einschätzung nach 4 Einheiten:

In der ersten Stunde nimmt A von der Bank aus beobachtend an der Stunde teil. Eine der Fördernden setzt sich zwischendurch zu A, um mit ihm über die einzelnen Spiele, Kinder und seine Wünsche im Hinblick auf Spiele zu sprechen. A antwortet nicht immer direkt auf die Frage, sondern erzählt, was ihm scheinbar soeben durch den Kopf geht. In der zweiten Stunde entscheidet sich A aktiv mitzuspielen. Er nimmt als Fänger an Fangspielen mit großer Freude teil und springt von einem großen Kasten auf eine Weichbodenmatte, nachdem er zuvor mehrmals „Das schaffe ich nicht“ geäußert hat. Er wirkt sehr froh über seine Leistung.

Wenn A bei einem Aufbau nicht als Erster in der Reihe stehen kann, beginnt er die anderen Kinder zu schubsen. Kann er sich nicht durchsetzen bzw. wird er an die Regeln erinnert, setzt sich A auf die Bank und ist dann hin- und hergerissen zwischen verweigern und mitmachen. Am Ende der Stunden wünscht er sich immer den gleichen Aufbau wie in der vorhergehenden Stunde. Im Gesprächskreis kann A nicht abwarten, bis er erzählen darf und hört den anderen Kindern scheinbar nicht zu. So steht er z.B. während des Erzählens auf.

Der erste Schritt, A zu einer aktiven Teilnahme zu bewegen, wurde erreicht. Seine Ängste im Hinblick auf die Gruppe konnten ausgeräumt werden. Um A erleben zu lassen, worin ein Dialog besteht, werden in den nächsten Stunden vermehrt Spiele zum Folgen und Führen eingebracht.

A äußert, nachdem er sich umgezogen hat, den Wunsch, von einer der Fördernden auf den Schulhof gebracht zu werden, wo er abgeholt wird. Da die anderen Kinder sich schneller umziehen als A, muss er den Weg über drei Etagen durch das menschenleere Treppenhaus alleine zurücklegen. Dies bereitet ihm offensichtlich Angst. In den folgenden Stunden soll daher mit A eine Lösung für dieses Problem gefunden werden.

Einschätzung nach 8 Einheiten:

A wird ermutigt, die Kinder zu fragen, ob sie nach dem Umkleiden auf ihn warten können. Da keines der Kinder warten möchte, überlegt A, dass er sich schneller umziehen muss, wenn er mit den anderen mitgehen möchte. Hieran hindern ihn jedoch seine Schwierigkeiten im Umgang mit Schleifen und Knöpfen. Er bittet daher eine der Fördernden, ihm beim Umkleiden zu helfen. Da A in seiner Selbstständigkeit gefördert werden soll, wird dieser Bitte nicht nachgegeben. Um A eine Chance zu geben sich selbstständig umzukleiden und mit den anderen Kindern nach hause zu gehen, wird gemeinsam mit der Gruppe diskutiert und beschlossen,

dass die Kinder, die schon fertig umgezogen sind, beim Abbauen der Geräte helfen dürfen, während sich A zu Ende anziehen kann. Zusätzlich übt A das Zusammenlegen seiner ausgezogenen Kleidungsstücke, da er diese bislang zum Teil auf Links gezogen sowie unter und auf der ganzen Bank im Umkleideraum verteilt. A freut sich über diese Lösung und ist seitdem im Abschlussgespräch etwas geduldiger und aufmerksamer.

Partnerarbeiten zum Führen und Folgen fallen A zum Teil noch schwer. Er folgt gut, auch mit geschlossenen Augen, aber beim Führen fällt es ihm schwer, Anweisungen zu geben, etwas vorzumachen, abzuwarten etc.

Die anderen Kinder haben realisiert, dass A schnell und geschickt ist. Das führt u.a. dazu, dass A häufig als Spielpartner gewählt wird. Dies verstärkt den Eindruck, dass A in der Gruppe akzeptiert wird.

Die erarbeiteten Gesprächsregeln kann A noch nicht durchgehend einhalten. Wenn er an die Regeln erinnert wird, kann er sie für die nächsten zwei bis drei Minuten befolgen.

Einschätzung nach 12 Einheiten:

A reagiert nicht mehr mit Rückzug, wenn er nicht Erster bei einem Spiel sein kann. Er agiert aber immer noch körperlich (wegdrängeln) gegen die anderen Kinder, um einen der ersten Plätze zu erlangen.

A braucht keine Auszeiten mehr und nimmt kontinuierlich an der ganzen Stunde teil. Auf A's Wunsch hin übt A mit einer der Fördernden zweimal das Zusammenlegen seiner Anziehsachen und die Reihenfolge des Anziehens.

A beteiligt sich das erste Mal als Fänger am „Geschichtenfangen“ und erzählt mit drei kurzen Sätzen eine Geschichte, die vom Aufbau und Inhalt denen der anderen Kinder sehr ähnelt: „Ich war einmal im Zoo. (Pause) Da kam ich an einen Käfig.(Pause) Da sah ich einen (Pause) Löwen (sein Signalwort zum Fangen)“. A scheint seine Erzählerposition zu genießen. Mit den Erzählpausen erhöht er die Aufmerksamkeit und Spannung der Kinder und hat gleichzeitig „Macht“ über die Kinder und Erwachsenen der Gruppe. Hierdurch erlebt er sich als Führer und die Wirksamkeit von Sprache.

A wird verstärkt dazu angehalten, sich bei den Kindern zu entschuldigen, wenn er sie absichtlich umstößt etc. Dies erweist sich allerdings als schwierig, da er keine Einsicht in sein Verhalten zeigt.

Im Gesprächskreis kann A sich inzwischen besser einbringen und auch geduldiger abwarten. Er kann noch keine Kompromisse finden oder eingehen. Wenn sein Spielvorschlag nicht gewählt wird, beschwert sich A laut, verschränkt die Arme und ist nicht mehr ansprechbar. Nach ca. fünf Minuten löst er sich jedoch aus dieser Haltung und nimmt dann an den Spielen teil.

A stellt noch selten Blickkontakt zu den Personen her, mit denen er sich unterhält. In den folgenden Stunden werden daher verstärkt Spiele mit Blickkontakt durchgeführt.

Einschätzung nach 16 Einheiten:

Ein Thema A's, aber auch der anderen Kinder ist „Kämpfen“. Daher werden mehrere Stunden mit dem Thema „Ringeln und Raufen“ durchgeführt. Judoorientiert werden die Kinder spielerisch an den reglementierten Zweikampf herangeführt. A ist sehr interessiert und motiviert. Die Regeln des Zweikampfes (keine Tritte, keine Schläge etc.) hält er überwiegend ein. Nachdem er zunächst sehr impulsiv kämpft, durchschaut er das Prinzip „siegen durch nachgeben“ und „trickst“ seine Partner aus. Im Laufe der Stunden wird sein Vorgehen geplanter. A wirkt stolz, wenn er es z.B. schafft seinen Partner auf den Rücken zu drehen und kann auch eigene Niederlagen annehmen.

Im Gesprächskreis am Ende der Stunde äußert er sich erstmals zu den Spielen, die ihm gefallen haben und kann auch benennen, was ihm nicht gefallen hat. Sowohl bei A als auch in

der gesamten Gruppe ist während der Ringen-und-Raufen-Einheiten eine Abnahme körperlicher Auseinandersetzungen zu beobachten.

Im Gesprächskreis fällt es A noch schwer bei einem vorgegebenen Thema zu bleiben oder sich auf die vorhergehende Person zu beziehen. Die Fördernden müssen ihn noch häufig auf die Gesprächsregeln hinweisen. A kann Störungen des Gesprächs und sein eigenes Gesprächsverhalten noch nicht reflektieren, entdeckt aber, dass er besser zuhören kann, wenn er zwischen den beiden Fördernden sitzt.

Einschätzung nach 20 Einheiten:

A wirkt insgesamt selbstsicherer und äußert keine Versagensängste mehr. Vielmehr bestätigt und lobt er sich selbst verbal (z.B. „Das schaff ich“, „Gut gemacht“). Er trifft teilweise mit anderen Kindern Absprachen bezüglich Spielstrategien (z.B. bei Fangspielen).

A kann sich inzwischen so schnell umziehen, dass er manchmal noch beim Abbau helfen kann.

Im Gesprächskreis muss A noch aufgefordert werden, beim Erzählen in die Runde zu schauen, da er meistens auf den Boden schaut. Mit Hilfe der Fördernden kann er längere Episoden erzählen. Nicht immer lässt er andere aussprechen. A beginnt, argumentativ zu reden

und benutzt hierfür Da- und Weil-Sätze (z.B. „Ich will das nicht so machen, weil ich das langweilig finde“).

Einschätzung nach 24 Einheiten

Die Kinder wünschen sich Mutproben und Abenteuer zu spielen. Daher entstehen Aufbauten und Spiele, die mit Wagnis und Überwindung von Hindernissen verbunden sind. Ein „Expeditionsleiter“ führt jeweils die ganze Gruppe durch den Abenteuerparcours. A kann die Gruppe gut anführen, nur manchmal fällt es ihm schwer, auf „Expeditionsteilnehmer“ zu warten. Er instruiert die Gruppe mit Befehlen und gibt Warnhinweise.

Einige Aufbauten werden von den Kindern gemeinsam gestaltet. Hierbei fällt es A schwer sich einen Aufbau vorzustellen und dessen Umsetzung zu planen. Wenn er aus dem Materialraum einen benötigten Gegenstand holt, entdeckt er dort andere Materialien, mit denen er dann spielen möchte. A braucht insgesamt zur Planung noch viel Begleitung durch die Fördernden. Durch Bildkärtchen der benötigten Materialien und Zeichnungen der Aufbauten erfolgt daher eine zusätzliche Visualisierung.

A's sprachlicher Anteil in den Förderstunden hat sich stark erhöht. Er beginnt Fragen zu stellen, zu instruieren und äußert auf Nachfrage Begründungen für Verhaltensweisen. In den Gesprächsrunden wirkt er konzentrierter und kann über eine längere Zeitspanne zuhören. Besprochenes wiederzugeben fällt ihm noch schwer und er bezieht sich selten auf vorhergehende Redner bzw. Themen.

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(nach 29 Einheiten psychomotorischer Entwicklungsförderung)

Benutzte Informationsquellen:

- Gespräch mit der Mutter
- Gespräch mit der Klassenlehrerin
- Zeugnis
- Hospitation im Klassen- und Sportunterricht
- Gespräch mit Erziehern/Erzieherinnen der Ganztagsbetreuung
- Kommunikationsbeobachtungsbogen
- Videoaufzeichnungen der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung
- Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

Der abschließende IEP wird im Hinblick auf die Evaluation folgender Förderziele zusammengestellt:

Grobziele:

- Aufbau eines positiven Selbstkonzepts,
- vergrößerte Selbstständigkeit,
- Erweiterung der sozialen Kompetenzen

Feinziele:

- Überwinden von Ängsten,
- Gesprächsfähigkeit entwickeln,
- Erlernen verbaler Problemlösestrategien,
- Selbstwirksamkeit erleben

Kernaussagen zu den Zielsetzungen werden im folgenden Text fett hervorgehoben.

1. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Selbstkonzept:

A wirkt **mit sich selbst und seinen Leistungen zufriedener** als zu Schulbeginn. Die Lehrerin beobachtet, dass A sich selbst Mut zuspricht und geduldiger an schwierige Aufgaben herangeht. Seine Angst vor unbekanntem Spielen und Bewegungssituationen hat stark nachgelassen. Ebenso haben seine **Versagensängste stark abgenommen**. In den Förderstunden äußert A keine Sätze mehr wie „Das kann ich nicht“. Frustrationen werden besser ertragen und führen nicht mehr zu totalen Blockaden. **In sozialen Situationen ist A sicherer** geworden und setzt seltener körperliche Kraft ein.

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:

A malt sich detailreich in bunten Farben als Indianer mit Pfeil und Bogen, vor dem alle Angst haben, weil er „ganz stark“ ist. Er malt zunächst sich selbst, beim Kopf beginnend, fügt dann Pfeil und Bogen hinzu. Dann malt er das Gras und zum Schluss Himmel, Sonne und Vogel. Er wäre gerne so stark wie ein Indianer, weil er dann jeden Kampf gewinnen könnte. Auf die Frage, wann er denn ein bisschen wie ein Indianer sei, antwortet A: „wenn wir hier beim Turnen kämpfen und ich gewinne.“

2. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands

2.1 Allgemein

Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:

A zeigt eine sehr große Bewegungsfreude. Im Sportunterricht **nimmt er an allen Spielen teil und schlägt selber Spiele vor.** Seine Kraftdosierung ist nicht immer adäquat, so ist sein Abschlagen beim Fangen häufig schmerzhaft für den der gefangen wurde. Auf dem Spielplatz traut sich A inzwischen auf einem Klettergerüst nach ganz oben zu klettern. Da A in der Eingangsdiagnostik einen adäquaten motorischen Entwicklungsstand zeigte, wird auf die Darstellung der abschließenden motodiagnostischen Testergebnisse verzichtet.

2.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung: Vorgegebene Linien kann A jetzt sowohl beim Malen als auch beim Schreiben gut einhalten. Er kann Geräuschquellen mit verbundenen Augen gut orten und sich Geräuschreihenfolgen merken und reproduzieren. A mag es nicht, wenn ein Kind in der Gesprächsrunde zu nah bei ihm sitzt und spricht. Er hält sich dann die Ohren zu.

2.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

Knoten und Schleifen löst und bindet A jetzt selbstständig und sicher, so dass er sich zügiger und alleine umziehen kann. Dies stellt für A einen wichtigen Schritt in Richtung Selbstständigkeit dar. „Seilchenschnecken“ dreht A so regelmäßig und fest, dass er sie wie einen Teller mit beiden Händen transportieren kann.

PTK-Ergebnisse:

Laut PTK-Werten hat sich A's Handgeschicklichkeit verschlechtert. Dies deckt sich allerdings nicht mit unseren Beobachtungen und denen der Klassenlehrerin. Die Werte sind meines Erachtens eher darauf zurückzuführen, dass A die Aufgabe langweilig fand, weil er sie bereits kannte und immer wieder von der Aufgabe ablenkte, um ein Gespräch zu beginnen.

3. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

A's **Ausdauer hat sich vergrößert** sowohl hinsichtlich selbstgewählter, geübter/bekannter als auch neuen und unbekannter Aufgaben und Spielen. Sein **Rückzugs- und Vermeidungsverhalten bei Aufgaben/Spielen, die A nicht bewältigbar erscheinen, hat in der Förderstunde und auch im Unterricht stark abgenommen**. Wenn sich A stark benachteiligt fühlt und kein Erwachsener auf ihn eingeht, zieht er sich noch immer zurück.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit :

A **wirkt selbstständiger als noch zu Schuljahresbeginn**. Zwar zeigt er sich im Unterricht immer noch frustriert, wenn er gesteckte Ziele nicht erreicht, kann jetzt aber seine Problem benennen und zur Weiterarbeit motiviert werden. Im Unterricht sucht A hingegen noch die Hilfe der Lehrerin, wenn ihm eine Aufgabe zu schwer erscheint. Er reagiert weniger ängstlich und zeigt überwiegend auf, um auf sich aufmerksam zu machen. Zwischenrufe A's sind dadurch seltener geworden. A bewegt sich im Schulgebäude sicherer und kann auch alleine zu einem anderen Raum gehen. Den Schulweg bewältigt er inzwischen auch selbstständig. A's Mutter berichtet, dass A sich jetzt **alleine an- und ausziehen** will. Da er alleine hierfür mehr Zeit benötigt als mit ihrer Hilfe, fällt es ihr vor allem Morgens schwer, geduldig zu bleiben und nicht mitzuhelfen.

Kontaktfähigkeit:

Innerhalb der Fördergruppe konnte A **von sich aus Kontakte zu einigen der Kinder knüpfen**. Die Kinder akzeptieren A trotz seines anfänglich massiven Körpereinsatzes zur Erreichung von Zielen. Teilweise verabredet er sich mit einem der Jungen für den Nachmittag

oder die Pausen am nächsten Vormittag. In der Klasse hat A zu einigen Jungen Kontakt geknüpft und spielt mit diesen auf dem Schulhof.

Durchsetzungsvermögen:

A's körperlichen Durchsetzungsstrategien treten deutlich seltener auf, werden jedoch von der Klassenlehrerin noch als problematisch beschrieben, da es manchmal zu Rangeleien auf dem Schulhof kommt. **Zum Teil versucht A verbal durch Argumente zu überzeugen.** Mit Hilfe eines Erwachsenen kann A sich bei einem Kind entschuldigen. A fällt es schwer, seine eigenen Wünsche zurückzustellen oder Kompromisse einzugehen. Die Meinung anderer kann er inzwischen wesentlich besser akzeptieren. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass er die Vorschläge anderer Kinder nicht mehr blockiert.

Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration:

Bei Partnerübungen kann A gut mit anderen Kindern kooperieren. Hilfestellungen von anderen Kindern kann er jetzt besser annehmen und erkennt Situationen, in denen er Hilfe geben kann (z.B. beim Führen eines Partners). In der Kleingruppe kann sich A besser orientieren als im Klassenverband.

Die Lehrerin sieht, dass A seinen **Platz in der Klassengemeinschaft gefunden hat.**

4. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

A's verbaler Anteil in der Förderung und im Unterricht hat stark zugenommen. Seine Sätze sind komplexer geworden und sein Wortschatz hat sich erweitert. **A setzt Sprache gezielter ein, um seine Interessen zu vertreten.** Gesprächsführung fällt ihm noch schwer. Im Spiel kann A Kommunikationselemente (Vormachen-Nachmachen, Fragen-Antwort, Abwechselndes Gestalten, Gemeinsames Gestalten) bereits umsetzen.

Phonetische Ebene

(Artikulation: Beherrschung von Stimmgebung, Atmung, Sprechbewegung etc.):

A presst bei Anstrengung und Auseinandersetzungen die Lippen stark zusammen. Die Lautstärkeregelung seiner Stimme gelingt nicht immer, so dass er häufig zu laut spricht.

Lexikalisch-semantische Ebene

(Bedeutung: Wortschatz, Sprachverständnis):

A's aktiver Wortschatz hat sich erweitert. In der Förderung fiel dies vor allem für den Bereich Körperteile und Verben der Bewegung auf. Zu Beginn nannte A bei Spielen Oberbegriffe wie Arm, Bein, Kopf. Inzwischen nennt er Begriffe wie Knie, Augen, Daumen, Bauchnabel etc. und überraschte uns mit dem Begriff „Ohrläppchen“. **Seine Erzählungen sind ausführlicher geworden und er benutzt Zeitmarkierungen** (gestern, heute, am Samstag etc.), die nicht immer den richtigen Zeitpunkt beschreiben, aber hervorheben, ob etwas in der Vergangenheit geschehen ist oder noch in der Zukunft passieren wird.

Der passive Wortschatz erscheint altersgemäß.

Kommunikativ-pragmatische Ebene

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit; Gebrauch von Sprache):

A setzt jetzt häufiger Sprache zum Erreichen seiner Ziele ein. Bei Konflikte kann A Probleme benennen, greift aber zur Lösung noch auf körperliche Auseinandersetzung zurück. Mit Moderation eines Erwachsenen kann A Konflikte auch verbal lösen und Kompromisse finden.

A zeigt im Unterricht erste Ansätze, mit Argumenten zu diskutieren. Sein Verhalten im Gesprächskreis ist insgesamt ruhiger geworden. Zuhören fällt A noch schwer. Mit Hilfe der Fördernden kann er beim Thema bleiben.

Basale Gesprächsregeln kann er benennen; ihre Einhaltung fällt A noch schwer. **A kann jetzt besser abwarten, bis er an der Reihe ist und unterbricht andere Kinder seltener.** Der **Blickkontakt zum Dialogpartner wird jetzt öfters hergestellt**, ist aber noch nicht durchgehend zu beobachten.

Metasprachliche Kommunikation:

A erkennt, welche Gesprächsregel er vergessen hat, wenn er in der konkreten Situation von den Fördernden darauf angesprochen wird. Er kann außerdem **ausdrücken, welches Verhalten der anderen Kinder ihn in den Gesprächsrunde stört** (z.B. „Manno, jetzt lass mich doch ausreden!“).

5. Zusammenfassende Beschreibung

Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:

Innerhalb des ersten Schuljahres hat A große Fortschritte im Bereich der Selbstständigkeit gemacht. Diese zeigen sich sowohl in der Förderung als auch Zuhause, in der Betreuung und im Unterricht. Gleichzeitig haben seine Angst vor unbekanntem Situationen und das damit verbundene Rückzugsverhalten abgenommen. A scheint seinen Fähigkeiten stärker zu vertrauen und bestärkt sich selbst verbal. Hierdurch ist er jetzt unabhängiger vom Lob eines Erwachsenen. Er ist erfolgsorientierter und äußert keine verbalen Misserfolgserwartungen mehr, so dass von einem gestärkten Selbstkonzept ausgegangen werden kann. Grundlegende Gesprächsregeln kann er noch nicht durchgehend anwenden, nimmt an Gesprächskreisen aber geduldiger teil und unterbricht seltener. Sein aktiver Wortschatz hat sich vergrößert und er setzt Sprache wesentlich häufiger und gezielter ein. Mit Hilfe eines Erwachsenen kann A Konflikte verbal lösen. Insgesamt haben sich die Situationen, die A als konflikthaft erlebt reduziert. So muss er zum Beispiel nicht mehr Erster in einer Reihe sein. Hinsichtlich seiner sozialen Kompetenzen ist festzuhalten, dass A von sich aus Kontakt zu Gleichaltrigen sucht und ein gemeinsames Spiel initiieren und durchführen kann. Dies fällt ihm in der Kleingruppe leichter als im Klassenverband.

Schwierigkeiten bestehen noch in der Handlungsplanung und in der Konzentration auf ein (Gesprächs-) Thema. A's Gesprächsfähigkeit hat sich insgesamt verbessert, eine Verinnerlichung der Kommunikationsregeln und ein dauerhafter Transfer haben sich jedoch noch nicht eingestellt.

9.3.2 Fallbeispiel Kind M

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(modifizierte Version nach Eggert/Daum 1999)

Allgemeine Daten

Name des Kindes: M (männlich)

Alter: 6,3 Jahre zu Förderbeginn

Nationalität: Polnisch

Klasse: 1

Schule: Grundschule Kleine Kielstrasse

Klassenlehrerin: Frau P.

Bisherige Förderungen: keine

Benutzte Informationsquellen:

- Gespräch mit der Mutter
- Elternfragebogen zum sozialen und kulturellen Hintergrund der Familie
- Gespräch mit der Klassenlehrerin
- Hospitation im Klassen- und Sportunterricht
- Eingangsdiagnostik (Movement ABC, PTK)
- Daten der Einschulungsuntersuchung und des Kinder-Untersuchungsheftes
- Bericht der Kinderneuropädiatrie
- Kommunikationsbeobachtungsbogen
- Videoaufzeichnungen der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung
- Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

1. Gründe für die Feststellung des Förderbedarfs

Wer hat die Feststellung des Förderbedarfs veranlasst? Was ist wem im Kindergarten/ Vorschule/Grundschule aufgefallen? Warum? In welchen Situationen?:

Im Kindergarten galt M als „faul“ und die Erzieherinnen waren der Ansicht, dass M sich gut bewegen könne, wenn er es nur wollte. Bei der Schuleingangsuntersuchung wurden dann Probleme in der Körperkoordination sowie Übergewicht festgestellt und eine motorische Förderung dringend angeraten. Die Eltern und die Lehrerin berichten von Ausdauer- und Konzentrationsproblemen und beschreiben M's Arbeitstempo als sehr langsam.

Was M besonders gut kann (besondere Fähigkeiten):

M kann sich gut Dinge merken und gut Geschichten erzählen. Er malt kreativ und ausdauernd. Er ist sehr verschmust und kann zeigen, wenn er jemanden mag. Sein Aufgabenverständnis ist insgesamt gut.

Was M weniger gut kann und noch üben muss:

Wenn M um etwas bittet, muss sein Wunsch sofort erfüllt werden, da er mit Frustrationen noch nicht so gut umgehen kann. Ein Nein kann M nur schwer akzeptieren.

Wo M eventuell besondere Unterstützung und Förderung braucht:

M benötigt eine motorische Förderung, die zum einen seine motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten ausbaut und ihm zum anderen Freude an Bewegungsaktivitäten vermitteln soll. Im kommunikativen Bereich soll A lernen, andere ausreden zu lassen, zuzuhören sowie abwarten zu können.

2. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Wann (in welchen Situationen) tritt das Problem des Kindes auf?:

In der Schule fällt M vor allem im Sportunterricht und in den Pausen auf. Er steht meistens abseits und versucht Bewegungen wie laufen und springen zu vermeiden. Da er von anderen Kindern gehänselt wird, ist M häufig frustriert und zeigt Angst und Vermeidungsverhalten vor dem Sportunterricht. Zuhause zeigt sich M ebenfalls sehr passiv. Die Mutter muss ihn überreden, auf den Spielplatz zu gehen. Sie beschreibt sein Verhalten als teilweise kleinkindhaft und unselbstständig, so soll sie ihm zum Beispiel beim An- oder Ausziehen helfen.

Welche Gefühle hat/äußert das Kind über die Situation/das Problem?:

Da M Bewegungssituationen vermeidet, scheinen ihn diese Situationen unangenehm und belastend zu sein. Wenn er im Sportunterricht von den anderen Kindern gehänselt wird, reagiert er mit Rückzug. Zuhause beklagt er sich hierüber und möchte an den Tagen, an denen Sport stattfindet, Zuhause bleiben.

Welche Lösungen für seine Probleme sieht das Kind für sich?:

M's Lösung besteht im konsequenten Vermeiden von Bewegungssituationen. Manchmal versucht M durch Albereien seine Schwierigkeiten zu überspielen.

Selbstkonzept:

M's Selbstkonzept ist teilweise negativ geprägt. Er vergleicht sich mit anderen Kindern und ist im Bewegungsbereich misserfolgsorientiert. In der Einzelsituation mit Erwachsenen und im Unterricht zeigt er sich überwiegend fröhlich und aufgeschlossen. Da M's kognitiven Leistungen über denen seiner motorischen Leistungen liegen, ist er sich seiner Schwierigkeiten, auch im Vergleich mit anderen Kindern, sehr bewusst.

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:

M freut sich über die Aufgabe, ein Bild zu malen. Als er hört, dass er sich selbst malen soll, sagt er „Oh, das ist schwierig.“ Er wählt Wachsmalstifte und beginnt mit der Palme links. Dann malt er den Kopf, das Gesicht, den Körper, die Beine und abschließend seine Füße. Er trägt an diesem Tag auch einen Pulli mit einer aufgedruckten 12. Arme und Hände werden nicht gemalt. Nachdem er sich gemalt hat, fragt er, ob er noch mehr malen dürfe und fügt weitere Details (Berg, Wolken, Sonne) hinzu. M malt sorgfältig und ausdauernd. Auf die Frage, was er besonders gut könne, antwortet M: „Malen, das siehst Du doch.“ Nicht so gut könne er Fußballspielen und schaukeln. M wäre gerne ein Künstler, dann könnte er den ganzen Tag lang malen. Er berichtet ausführlich von einem Film über einen Künstler, den er im Fernsehen gesehen hat.

3. Umfeld des Kindes**Familie:**

M lebt mit seinen leiblichen Eltern und seinen Geschwistern zusammen. Die Schwester ist fünf Jahre älter, der Bruder sieben Jahre. Beide Geschwister besuchen die Gesamtschule. M hat einen sehr engen Kontakt zu seiner Mutter. Zu seinen Geschwistern hat er auf Grund des Altersunterschiedes eher wenig Kontakt. Die Eltern sind vor fünfzehn Jahren aus Polen nach Deutschland gekommen. Alle drei Kinder sind in Deutschland geboren. Die Großeltern leben noch in Polen. Die Mutter hat einen großen Freundeskreis. Die Eltern sprechen ein gutes Deutsch mit Akzent.

Wohnsituation und Wohnlage:

Die Familie wohnt in einer 90qm Altbauwohnung (4,5 Zimmer) im dritten Stock eines vierstöckigen Hauses. Die Brüder teilen sich ein Zimmer von circa 15qm. Die Wohnung liegt an einer Hauptstrasse. In unmittelbarer Nähe befindet sich kein Spielplatz und der Schulweg führt über mehrere Hauptstrassen, daher wird M zum Spielplatz und zur Schule von der Mutter begleitet.

Situation der Familie:

Die Eltern sind beide berufstätig. Der Vater ist Kraftfahrer und häufig mehrere Tage lang unterwegs. Die Mutter arbeitet als Reinigungskraft. Der Vater hat einen Hauptschulabschluss, die Mutter die Mittlere Reife erworben. Beide haben eine Ausbildung gemacht. Die Mutter findet allerdings keine Teilzeitstelle in ihrem erlernten Beruf als Arzthelferin und hat mehrere Putzstellen, da sie sich hierbei die Zeit freier einteilen kann. Die Firma, bei der der Vater beschäftigt ist, ist immer wieder von einer Insolvenz bedroht. Zum Teil wird der Lohn mehrere Monate lang nicht gezahlt. Die Mutter ist daher manchmal hinsichtlich der finanziellen Situation sehr verzweifelt.

Freizeit, Sport und andere Aktivitäten:

M spielt überwiegend in der Wohnung, malt viel und schaut viel Fernsehen. Er besucht keine Vereine oder ähnliches.

4. Der Blickwinkel anderer Personen**Wie die Eltern das Kind, seine bisherige und zukünftige Entwicklung und seine Probleme sehen:**

M war im Vergleich zu seinen großen Geschwistern ein „Spätentwickler“ und sehr passiv. Er ist erst spät gekrabbelt und gelaufen. Die Eltern waren daher immer sehr beunruhigt, während der Kinderarzt immer davon ausgegangen ist, „dass sich das noch legen würde“. Die Eltern wünschen sich, dass M seine motorischen Schwierigkeiten abbauen kann, damit er nicht mehr gehänselt wird und gerne zur Schule geht.

Was andere Sachverständige sagen/fachärztliche Untersuchungsergebnisse:

M wurde nach der Schuleingangsuntersuchung in der Kinderneuropädiatrie vorgestellt. Neurologische Ursachen für seine motorischen Schwierigkeiten sind auszuschließen. Seh- und Hörvermögen sind intakt. Das EEG ist ohne Befund. Die kognitiven Fähigkeiten sind laut Gutachten der Klinik altersgemäß. Festgestellt wurden große Schwierigkeiten im Gleichgewicht, in der Auge-Hand-Koordination und in der Gesamtkörperkoordination. Die Klinik rät dringend zu einer Ergotherapie oder zu einer psychomotorischen Förderung und zu einer Ernährungsumstellung, um eine weitere Gewichtszunahme während des Wachstums zu vermeiden.

Wie die Lehrerinnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen sehen:

M verfügt über ein gutes Aufgabenverständnis und beteiligt sich am Unterricht. Er kann sich viele Dinge über einen langen Zeitraum merken. Um gestellte Aufgaben zu erledigen, benötigt M oftmals viel Zeit, zu Ungunsten seiner Konzentration. Die Lehrerin beschreibt M's Arbeitsverhalten als „umständlich“. Eine typische Situation sei beispielsweise, dass die Lehrerin die Kinder auffordert, Bleistift, Radiergummi und einen Buntstift herauszuholen. M macht dann dreimal das Etui auf und wieder zu, bis er alle benötigten Sachen herausgenommen hat.

Als größtes Problem sieht die Lehrerin M's motorischen Schwierigkeiten, die sich im Sportunterricht, auf dem Pausenhof und auch in der Klasse zeigen.

Welche Veränderungen würden sich Eltern, Lehrerin oder andere am ehesten wünschen?:
Eltern und Lehrerin wünschen sich für M eine Verbesserung seiner motorischen Fertigkeiten und eine Erhöhung seiner Aktivität.

5. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands

5.1 Allgemein

Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:

Seit seinem zweiten Lebensjahr versucht M körperlichen Anstrengungen (Dreirad fahren, spazieren etc.) auszuweichen. Derzeit ist zu beobachten, dass er Bewegungssituationen meidet und er oft nach kurzen Aktivitäten erschöpft ist. Er kann noch nicht Fahrrad fahren und schaukeln. Die Eltern nehmen wahr, dass M auf dem Spielplatz nicht mit Gleichaltrigen mithalten kann und sehr oft stolpert. M kann seine Kraftdosierung unzureichend abschätzen, was dazu führt, dass er zum Beispiel die Hand eines anderen Kindes für dieses schmerzhaft drückt.

Beobachtungen Movement ABC:

Manuelle Geschicklichkeit:

Seine Ausführungen wirken durch mehrere kleine Pausen unflüssig. Er kann die gestellten Aufgaben lösen, benötigt aber viel Zeit hierzu. Der Kopf wird nahe über dem Blatt und dem Fädelbrett gehalten. Zunge und Lippen werden mitbewegt, die Sitzhaltung ist nicht angemessen. Beim Fädeln wird der Faden nicht strammgezogen, so dass der Faden nur knapp bis zum Ende des Brettchens ausreicht. Die Begrenzungslinie bei der Aufgabe „Blumenspur“ wird viermal überschritten.

Ballfertigkeiten:

Beim Sandsäckchenwerfen auf eine Kiste wirkt M steif, da er den Arm nicht nachschwingen läßt und die Hüfte nicht dreht. Der Krafteinsatz ist zu schwach, so dass er trotz korrekter Zielrichtung keinen Treffer erzielen kann.

Beim „Einhändigen Prellen und Fangen“ werden Körper- und Fußposition nicht dem Fangen angepasst. Er versucht automatisch mit beiden Händen zu fangen. Der Ball wird zu stark oder zu schwach und zu nahe an den Füßen geprellt. M geht dem Ball nicht ausreichend entgegen, sondern bleibt auf einer Stelle stehen, so dass er keinen gültigen Versuch erzielen kann.

Statisches Gleichgewicht:

Bei der Storch-Balance schaut M zum Teil auf seine Füße herab und macht übertriebene Arm- und Rumpfbewegungen, die eine Aufrechterhaltung des Gleichgewicht erschweren. Kopf und Augen werden nicht ruhig gehalten. Ihm gelingt es noch nicht die Aufgabe korrekt durchzuführen.

Dynamisches Gleichgewicht:

Er kann sich nicht weit und hoch auf beiden Beinen abdrücken, so dass die erforderliche Vorwärtsbewegung beim Springen in Quadrate nicht erfolgen kann. Die Arme werden nicht als Sprunghilfe genutzt und es ist kein In-die-Knie-gehen als Auftakt zu beobachten. Die Aufgabe Ferse an Zehen Gang wird von M im zweiten Durchgang erfolgreich gelöst.

M hat sich insgesamt sehr bemüht, alle Aufgaben durchzuführen und zeigte bei keiner Aufgabe Verweigerungsverhalten. Er schwitzt sehr stark und benötigte mehrere kleine Pausen.

5.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung:

Vorgegebene Linien (wie zum Beispiel im MABC) kann M noch nicht immer einhalten. Die Auge-Hand-Koordination im Umgang mit Bällen scheint ungeübt. Gleiches gilt für die Auge-Fuß-Koordination. Hör- und Sehvermögen sind laut U-Heft, Neuropädiatrie und Schuleingangsuntersuchung altersgemäß. M mag großflächige und starke taktile Reize und sucht sich diese unter anderem beim Liegen zwischen zwei Weichbodenmatten. Er mag es gedrückt zu werden und auch selbst andere vertraute Personen in den Arm zu nehmen und zu drücken.

5.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

M malt und knetet sehr gerne und geschickt. Die Stifthaltung ist korrekt. Mit der Schere geht er geschickt um. Das Drehen einer Seilchenschnecke kann er mit Hilfe umsetzen, da er das Seil noch nicht gleichzeitig drehen und straff ziehen kann.

(siehe auch Movement ABC)

PTK-Ergebnisse:

Im Punktieretest arbeitet M sehr langsam und überwiegend ungenau. Er erreicht einen Gesamt-MQ von 69. Dabei besteht eine leichte Diskrepanz zwischen der Vorzugshand (MQ rechts = 78) und der Nichtvorzugshand (MQ links = 69). Die LDT-Auswertung ergibt bei M einen prozentualen Anteil der Rechtsleistung von 99 zur Gesamtleistung und er ist damit als extrem rechtshändig einzustufen.

6. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

M's Belastungsgrenze ist vor allem im motorischen Bereich schnell erreicht. Im Sportunterricht fällt es ihm sehr schwer, ein Spiel oder eine Aufgabe über einen längeren Zeitraum zu verfolgen und zu vollenden. Er benötigt viele Pausen und viel Motivation. Im Unterricht ist M überwiegend ausdauernd. Da er häufig sehr viel Zeit zur Beendigung einer Aufgabe benötigt, wird sein Durchhaltevermögen strapaziert. Oft legt er seinen Kopf auf den Tisch und macht eine Pause.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit:

Im Unterricht löst M einen großen Teil der Aufgaben selbständig. Bei anspruchsvolleren Aufgaben benötigt er teilweise die Motivation und Hilfe der Lehrerin. Zur Beschaffung von Unterrichtsmaterialien benötigt er viel Zeit und er bittet teilweise andere Kinder, ihm seine Sachen mitzubringen. Zuhause wirkt M eher unselbstständig. M kann seine Fähigkeiten und Fertigkeiten gut einschätzen und ist sich seiner Stärken und Schwächen bewusst.

Kontaktfähigkeit:

M sucht sowohl Kontakt zu Gleichaltrigen als auch zu Erwachsenen. Er spricht andere Kinder an und kann diese auch um etwas bitten. Im persönlichen Umgang kann er sehr direkt sein. So sagt er es zum Beispiel, wenn jemand seiner Meinung nach etwas Hässliches anhat oder schwer zu verstehen ist. Ihm fallen aber auch Veränderungen an anderen Personen auf, zum Beispiel ein neuer Haarschnitt.

Seine direkte Art und seine mangelnde Kraftdosierung, die dazu führt, dass er aus Versehen jemanden Schmerzen zufügt (z.B. beim Schulterschlag zur Begrüßung), verschreckt manche Kinder oder fordert körperliche Auseinandersetzungen heraus, auf die M nicht eingeht.

Durchsetzungsvermögen:

M versucht sich verbal durchzusetzen. Er artikuliert eigene Wünsche und Bedürfnisse und nutzt argumentative Überzeugungsstrategien. Körperliche Durchsetzungsstrategien werden nicht beobachtet. Wenn seinen Wünschen nicht entsprochen wird, beginnt er kleinkindhaft zu quengeln. Dieses Verhalten zeigt er allerdings nur gegenüber vertrauten Erwachsenen.

Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration:

M fällt es noch schwer Kompromisse zu finden. Er kann von seiner eigenen Position nur selten zurücktreten und Wünsche anderer Kinder akzeptieren. Gemeinsames Handeln fällt ihm bei Brettspielen leicht, bei Bewegungsspielen schwer.

7. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

M's Muttersprache ist polnisch. Seine deutsche Aussprache ist verständlich und weitestgehend ohne Akzent. M setzt Sprache gezielt ein.

Phonetische Ebene

(Artikulation: Beherrschung von Stimmgebung, Atmung, Sprechbewegung etc.):

M kann alle Einzellaute und Sprachlautfolgen bilden.

Phonologische Ebene

(Sprachregeln):

altersgemäß

Morphosyntaktische Ebene

(Grammatik: Fähigkeit Worte zu Sätzen zusammensetzen (Syntax) und Worte zu beugen (Morphologie)):

M's Satzbildung ist altersangemessen. Er benutzt Nebensätze und beherrscht verschiedene Deklinationsformen und Konjugationsformen. Der Plural wird überwiegend korrekt gebildet, bei der Komparation ist er überwiegend sicher. Die Artikel werden teilweise nicht korrekt angewendet.

Lexikalisch-semantische Ebene:

(Bedeutung: Wortschatz, Sprachverständnis):

M's Wortschatz ist groß, manchmal fehlen ihm deutsche Begriffe, die er aber umschreiben kann und nachfragt.

Kommunikativ-pragmatische Ebene:

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit, Gebrauch von Sprache): M zeigt im Unterricht überwiegend auf, wenn er etwas möchte. An Gesprächskreisen beteiligt er sich mit eigenen Beiträgen. Ihm fällt

es noch schwer, zuzuhören, andere ausreden zu lassen sowie abzuwarten, so dass er in Gesprächskreisen häufig dazwischen redet.

Metasprachliche Kommunikation:

M erkennt teilweise, wenn er einen sprachlichen Fehler gemacht hat und verbessert sich dann selbst. Zum Beispiel: „Nein, ich wollte sagen/ich meinte....“. M erkennt noch nicht, wenn er gegen Gesprächsregeln verstößt.

Ergänzende Informationen für mehrsprachig aufwachsende Kinder:

M's Erstsprache ist Polnisch. Die Muttersprache der Eltern ist ebenfalls polnisch. Sie beherrschen Polnisch und Deutsch in Wort besser als in der Schrift (nach Aussage der Mutter). Mit Eintritt in den Kindergarten im Alter von drei Jahren nahm M mit seiner Mutter an einem Sprachförderkurs teil. Die Eltern haben mehrere Sprachkurse besucht und sprechen ein gut zu verstehendes Deutsch. Im Alltag verwendet die Familie untereinander überwiegend die polnische Sprache. Die Kinder sprechen zwar polnisch, können es aber nicht schreiben. M's polnischer Wortschatz ist nach Aussage der Mutter etwas größer als der Deutsche.

8. Zusammenfassende Einschätzung der vorliegenden Beobachtungen

Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:

M ist ein kognitiv altersgemäß entwickeltes Kind. Sein Aufgabenverständnis und seine Merkfähigkeit sind gut. Seine Erstsprache ist polnisch, seine Zweitsprache Deutsch. Im grob- und feinmotorischen Bereich bestehen noch Schwierigkeiten bezüglich des Gleichgewichts, der Kraftdosierung, der Bewegungskoordination, der Bewegungsschnelligkeit, der Motivation und der Ausdauer. M ist sich dieser Diskrepanz durchaus bewusst und versucht Situationen zu vermeiden, die ihn motorisch (über)fördern könnten. Durch sein Übergewicht und seine motorischen Schwierigkeiten wird M teilweise von anderen Kindern im Sportunterricht und auf dem Schulhof gehänselt, was möglicherweise zu einer weiteren Vermeidung von Bewegungssituationen führt.

9. Überlegungen zum ersten Aufbau einer Förderung

Übergeordnete Ziele für die Lebensplanung des Kindes:

M soll mehr Freude an der Bewegung entwickeln sowie körperlich ausdauernder und belastbarer werden, um einen aktiveren Lebensstil anzunehmen. Dies erscheint vor allem auf Grund des derzeitigen Übergewichts und der negativen Bewegungserfahrungen von großer Bedeutung.

Grobziele der angestrebten Förderung für die nächsten neun Monate:

- Ausbau motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten
- Aktivierung
- Entwicklung einer adäquaten Frustrationstoleranz
- Aufbau eines angemessenen Selbstwertgefühls

Feinziele in der Förderung in diesem Zeitraum:

- Verbesserung der gesamtkörperlichen Koordinationsfähigkeit
- Förderung des Gleichgewichtsvermögens
- Förderung im Bereich der Bewegungsschnelligkeit

- Förderung der Bewegungsplanung

Erste Schritte mit folgenden Mitteln:

Während der diagnostischen Phase zeigte sich, dass M nicht generell Bewegungssituationen ablehnt. Wichtig ist für ihn, dass er selbstbestimmt Pausen einlegen kann, wenn er sich erschöpft fühlt. Da ihm die ersten Stunden mit den Fördernden in der Turnhalle Spaß gemacht haben, nimmt er das Angebot, für das restliche Schuljahr an einer Bewegungsgruppe teilzunehmen, an. Er stellt viele Fragen zur Förderung, wer teilnimmt, wer leitet und was gemacht wird. Er möchte lieber in eine Gruppe mit Kindern, die nicht aus seiner Klasse sind. Dies hängt wahrscheinlich mit seinen negativen Erfahrungen aus dem Sportunterricht zusammen.

Da sein Übergewicht seine Bewegungen beeinträchtigt und auch offensichtlich das Herz-Kreislauf-System stark belastet, wird zunächst mit M's Kinderarzt Rücksprache gehalten, welche Spiel-, Sport- und Bewegungsangebote für M besonders geeignet sind beziehungsweise welche vermieden werden sollten. Innerhalb des Teams wird nach dem Gespräch beschlossen, die Förderung mit Spielen und Aufbauten zum Thema Rollbrett zu beginnen, da hierbei M's Gelenke und Kreislauf wenig belastet werden.

Einschätzung nach 4 Einheiten:

M erscheint in den ersten beiden Stunden mit seiner Mutter, die ihm beim Umziehen hilft und zuschaut. Per Blickkontakt vergewissert er sich während der Stunden bei seiner Mutter, ob er auch alles richtig macht. Die Mutter freut sich über M's motorischen Leistungen, da sie immer wieder von Kindergarten und Schule die Rückmeldung bekommen hat, dass M faul sei. Sie sieht aber auch seine durch Übergewicht deutlich eingeschränkte Kondition. Mit der Mutter und M wird nach der zweiten Stunde besprochen, dass M zu den nächsten Stunden alleine kommen soll. M reagiert hierauf mit Abwehr, da er sich nicht alleine umziehen will. Daher wird der Vertrag geschlossen, dass M's Mutter noch zweimal mitkommt, um M beim Umziehen zu helfen, aber nicht an der Förderstunde teilnimmt. In der fünften Förderstunde soll die Mutter M nur noch abholen und M sich dann alleine umziehen.

An den Bewegungsangeboten mit dem Rollbrett nimmt M teil, möchte aber lieber geschoben werden, statt sich selbst fortzubewegen. Die Bauchlage auf dem Rollbrett ist für M sehr anstrengend, da er den Kopf nur mit Mühe hoch halten kann. Das Steuern des Rollbrettes fällt ihm noch schwer. Er denkt sich einige neue Möglichkeiten des Fahrens aus und erfindet einen „Parkplatz“, auf dem er sich ausruhen kann.

In den Gesprächsrunden dominiert M die anderen Kinder, da er sehr viel erzählt und immer wieder andere Kinder unterbricht. Besonders schwer fällt es ihm einem Kind zuzuhören, dass eher leise und langsam redet.

Einschätzung nach 8 Einheiten:

M zieht sich vor der Förderung alleine um. M's Anstrengungsbereitschaft zum Beispiel bei größeren Aufbauten ist schnell erschöpft. Wenn Materialien getragen werden müssen und geholfen werden soll, muss er immer wieder zur Teilnahme motiviert werden. Um M einen regelmäßigen Wechsel von An- und Entspannung zu ermöglichen, werden Rollbrett-Parcours aufgebaut, die die Kinder nacheinander durchfahren. Während des Anstehens kann sich M erholen. M zeigt sich kreativ

in der Gestaltung von Tunneln, indem er sie mit Tüchern verdunkelt oder zusätzliche Schwierigkeiten einbaut. Er spielt Pfortner und kassiert von den Kindern, die durch den Tunnel fahren möchten (imaginäres) Eintrittsgeld. Als zusätzlich zu den Bewegungsaufbauten eine Malstation eingerichtet wird, gestaltet M dort Geldscheine und Eintrittskarten. Auf diese

Weise nimmt er sehr aktiv an den Stunden teil ohne sich körperlich anzustrengen. Die Gruppe nimmt M positiv auf und freut sich über die Geldscheine und Eintrittskarten. Für M ist es offensichtlich sehr wohltuend, dass er sein malerisches Talent in Sportstunden einsetzen kann. Im Sportunterricht der Klasse ist dies nicht möglich. So erhält er Lob und Anerkennung von Gleichaltrigen in einem Setting, das bislang durch Misserfolg gekennzeichnet ist.

In den Gesprächskreisen wird ein Erzähllimit eingeführt. Jedes Kind kann sich maximal zwei Minuten äußern. Diese Zeit wird mit einer Sanduhr gestoppt. M fällt es zunächst schwer, sich an die Zeit zu halten und bittet intensiv um eine Verlängerung. Dies wird aber von den anderen Kindern abgelehnt.

Einschätzung nach 12 Einheiten:

Die Gruppe wünscht sich einen Rollbrettführerschein. Gemeinsam werden Aufgaben erarbeitet, die hierfür absolviert werden müssen. M entwickelt auch einige Aufgaben und schlägt vor, dass jedes Kind seine Aufgaben malen soll. Ein Kind möchte nicht malen und M bietet an, dass das Kind ihm die Aufgabe erklären soll und er sie dann malt. Die gesammelten Aufgaben werden dann von M auf ein großes Stück Tapete geklebt. Um ihm einen zusätzlichen Bewegungsanreiz zu geben, muss er jede Aufgabe per Rollbrett von den anderen Kindern abholen und sie zu der Tapetenrolle fahren. Im weiteren Verlauf des Rollbrettführerscheins zeigt sich, dass M Aufgaben, die ihm nicht auf Anhieb gelingen vermeidet und nicht üben möchte, um sich zu verbessern. Schwierigkeiten bereitet ihm das Abdrücken von einer Wand („Raketenstart“) und das Slalomfahren auf dem Bauch liegend. Er vergleicht sich mit dem motorisch stärksten Kind in der Gruppe und äußert „Warum kann der das und ich nicht?“ Insgesamt strengt M das Rollbrettfahren sehr an. Er schwitzt stark und braucht viele Pausen, die er auf dem „Rastplatz“ verbringt, auf dem Becher und Mineralwasser für die Kinder stehen.

Bei Partnerspielen auf dem Rollbrett möchte M immer geschoben oder gezogen werden. Er fordert seinen Partner auf, ihn schneller zu schieben. Wenn der Partner von M geschoben oder gezogen wird, ermüdet M rasch und setzt nicht ausreichend Kraft ein. Dies ärgert seine Partner, so dass M nicht gerne für Partnerspiele mit dem Rollbrett gewählt wird.

In den Gesprächsrunden kann M sich zurücknehmen und beachtet die Sanduhr. Er unterbricht andere Kinder seltener und zeigt auf, wenn er etwas mitteilen möchte.

Einschätzung nach 16 Einheiten:

M hat die „Prüfung“ für den Rollbrettführerschein bestanden und zeigt sich sehr stolz. Er küsst den Schein und hält ihn wie einen Pokal über den Kopf. In der Stunde vor der „Prüfung“ äußerte er, dass er die Aufgaben sowieso nicht schaffen würde. Am „Prüfungstag“ zeigt sich M sehr aktiv und motiviert. Er kann alle Aufgaben lösen. An der Fahrt mit einem Rollbrett auf einer als schiefe Ebene eingehängten Langbank, die jedes Kind mit Rollbrettführerschein als Belohnung machen darf, möchte er allerdings nicht teilnehmen. Nach Beendigung der Rollbretteinheiten wünschen sich die Kinder einen Kletter-Dschungel. Hierfür werden verschiedene Hindernisse, schiefe Ebenen, etc. aufgebaut. M hat große Schwierigkeiten, auf einer in die Sprossenwand (vierte Sprosse) eingehängten Langbank zu gehen. Er krabbelt hinauf und rutscht herab oder bittet eine Fördernde ihm zu helfen. Bei der Fördernden hält er sich so stark an Arm und Schulter fest, dass es schmerzt. Er verspricht, sich nicht mehr so stark festzuhalten, kann aber seine Kraft nicht adäquat dosieren. Für M stellt diese schiefe Ebene eine Herausforderung dar und er möchte sie immer wieder ersteigen. Er konzentriert sich scheinbar stark auf dieses eine Ziel. Für die anderen Aufbauten zeigt M kein Interesse.

Im Gesprächskreis akzeptiert er nicht immer das Zeitlimit und diskutiert mit den Fördernden, warum sie ihm mehr Zeit geben sollten. Als ein Kind sagt, dass er dann ja nur noch auf der Matte sitzen und erzählen würde statt zu turnen, beendet M die Diskussion.

Einschätzung nach 20 Einheiten:

M geht nach vielen Versuchen die schiefe Ebene alleine hoch. Eine der Fördernden soll zwar immer noch neben ihm her gehen, aber er benötigt keine Hilfe mehr. Er wirkt wesentlich sicherer und großräumige Ausfahrbewegungen mit den Händen und Armen zum Erhalt des Gleichgewichts sind nicht mehr zu beobachten. Er interessiert sich jetzt auch für andere Aufbauten, wie zum Beispiel für die „Felsenschlucht“, die aus Weichbodenmatten und einer Sprossenwand gebildet wird. Beim Klettern an der Sprossenwand wirkt er noch unsicher, geht aber alleine vorsichtig und langsam von Sprosse zu Sprosse. Er lässt sich in die „Felsspalte“ rutschen, kommt zunächst aber nicht wieder heraus. Als ein anderes Kind ein Seil so an der Sprossenwand befestigt, dass er mit dessen Hilfe wieder herausklettern kann, wiederholt er den Auf- und Abstieg mehrmals. Großen Spaß zeigt M an dem Rollenspiel Wolf, das ein Kind der Gruppe initiiert. Er geht auf das Rollenspiel ein, ruft um Hilfe und besänftigt die Wölfe („Ich gebe euch auch eine Wurst.“). Er möchte beim Fangspiel „Herr Wolf, wie spät ist es?“ gerne Fänger sein, macht als Fänger aber immer wieder Pausen um sich zu erholen. In den Gesprächskreisen kann M jetzt besser bei einem Thema bleiben und auch den anderen Kinder geduldig zuhören.

Einschätzung nach 24 Einheiten:

M hat sich weiterhin aktiv mit verschiedenen Kletter- und Balancieraufbauten auseinandergesetzt. Ihm ist es dabei wichtig, dass Aufbauten mehrmals wiederholt werden und er ausreichend Zeit erhält, um sich mit den Aufbauten zu befassen. M freut sich über seine zunehmende Sicherheit, wenn er Bewegungssituationen mehrmals wiederholt hat und verbalisiert dies auch: „Jetzt gehe ich schon ohne Festhalten hier hoch“. Er schlägt von sich aus Fangspiele vor, auch wenn diese seine Kondition stark beanspruchen. Das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern in der Gruppe ist vor allem bei Rollenspielen sehr gut. Schwierigkeiten bereiten M allerdings noch Bewegungsaufgaben, die in der Gruppe oder mit einem Partner durchgeführt werden.

Im Gesprächskreis kann sich M gut einbringen, die Gesprächsregeln werden vom ihm überwiegend eingehalten.

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(nach 28 Einheiten psychomotorischer Entwicklungsförderung)

Benutzte Informationsquellen:

- Gespräch mit der Mutter
- Gespräch mit der Klassenlehrerin
- Zeugnis
- Hospitation im Klassen- und Sportunterricht
- Abschlussdiagnostik (Movement ABC, PTK)
- Kommunikationsbeobachtungsbogen
- Videoaufzeichnungen der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung
- Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

Der abschließende IEP wird im Hinblick auf die Evaluation folgender Förderziele zusammengestellt:

Grobziele:

- Ausbau motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten
- Aktivierung
- Entwicklung einer adäquaten Frustrationstoleranz
- Aufbau eines angemessenen Selbstwertgefühls

Feinziele:

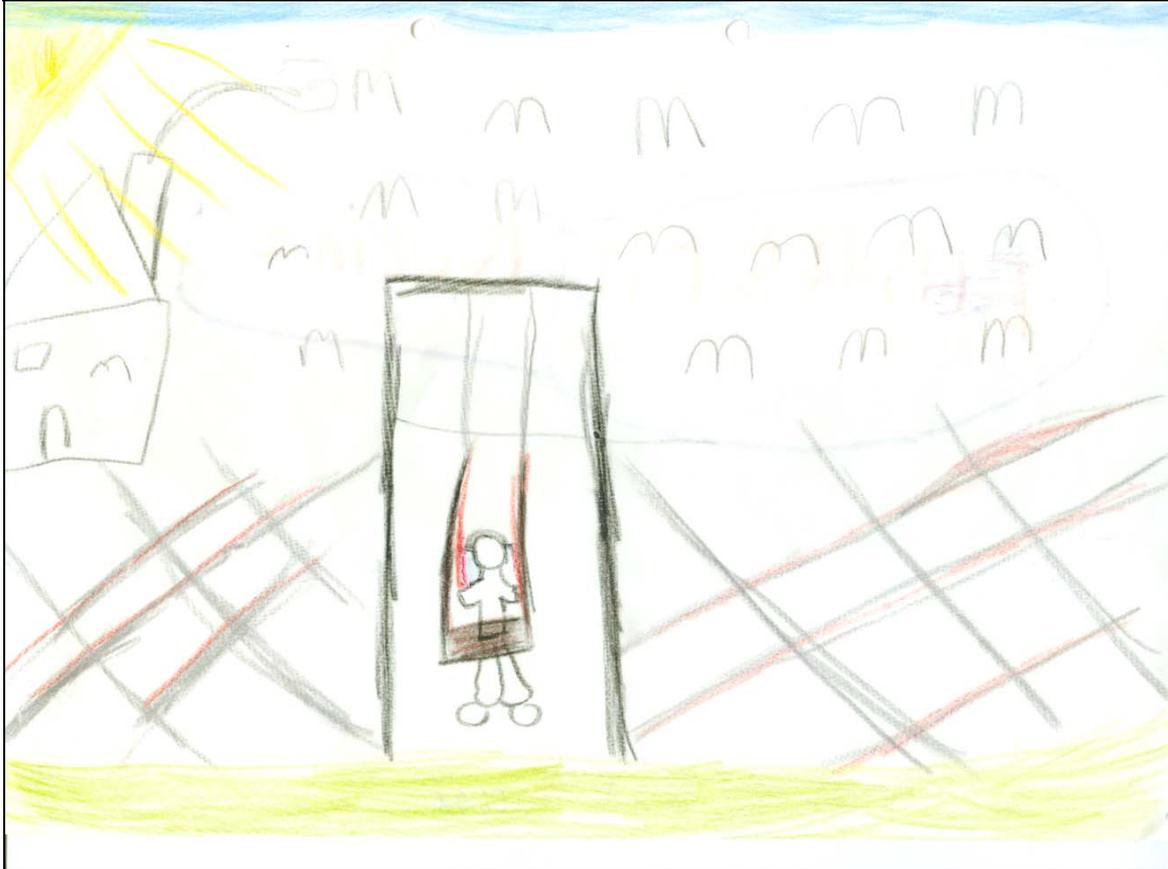
- Verbesserung der gesamtkörperlichen Koordinationsfähigkeit
- Förderung des Gleichgewichtsvermögens
- Förderung im Bereich der Bewegungsschnelligkeit
- Förderung der Bewegungs- und Handlungsplanung

Kernaussagen zu den Zielsetzungen werden im folgenden Text fett hervorgehoben.

1. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Selbstkonzept:

Ms zeigt sich **wesentlich ziel- und erfolgsorientierter als zu Förderbeginn**. Er kann seine Leistungen gut einschätzen und sein Selbstwertgefühl ist gestiegen. Dies zeigt sich auch in verbalen Äußerungen. M hat erlebt, dass er durch Üben seine Fertigkeiten verbessern kann und seine **Frustrationstoleranz ist hierdurch gestiegen**. Er lässt sich nicht mehr entmutigen, wenn er etwas nicht sofort schafft, sondern unternimmt einen neuen Versuch.

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:

Das Bild zeigt M auf der Schaukel auf dem Spielplatz. M malt sich sehr gerne und beginnt in der Bildmitte. Zunächst malt er seinen Körper, am Kopf beginnend. Dann malt er das Gerüst der Schaukel und das Schaukelbrett, auf dem er sitzt und die daran befestigten Seile. Der Boden besteht aus Sand und der Spielplatz ist durch einen Zaun umgrenzt. Oben links ist sein Haus zu sehen. M fügt noch weitere Details hinzu (Himmel, Sonne, Vögel). Das Gesicht ist nicht zu sehen, da M mit dem Rücken zum Betrachter sitzt. M malt sich zwar mit Armen, aber die Hände fehlen. Insgesamt malt M schneller und großflächiger als zu Förderbeginn. Er möchte immer noch Maler werden, denn das könne er immer noch am besten von allen Kindern aus der Gruppe. Nicht so gut könne er Fänger sein. Als ihm sein erstes Bild gezeigt wird und vorgelesen wird, dass er nicht gut schaukeln könne, lacht M und sagt „Schaukeln ist doch babyleicht.“

2. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands

2.1 Allgemein

Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:

Da M sowohl im schulischen als auch im häuslichen Bereich Bewegungssituationen vermied, ist es ein großer Fortschritt, dass M in der Förderung zum Mitmachen motiviert werden kann und Freude an der Bewegung gefunden hat. Auch im Alltag bewegt sich M inzwischen gerne fährt beispielsweise Roller und schaukelt auf dem Spielplatz. Seine Mutter beschreibt ihn als **insgesamt aktiver und körperlich belastbarer**. So trägt er beispielsweise seinen Tornister und Turnbeutel jetzt selber zur Schule, nachdem er zu Schulbeginn immer seine Mutter gebeten hat, diese Sachen für ihn zu tragen. Seit einigen Wochen besitzt M einen Roller, den

er sich zum Geburtstag gewünscht hat. Diesen nutzt er auf dem Schulweg und Nachmittags vor dem Haus. Die Mutter beschreibt sein Fahrverhalten (Lenken und Abstoßbewegungen) als gut. Durch den Roller hat sich M's Aktionsradius vergrößert und er fährt teilweise gemeinsam mit anderen Kindern aus dem Haus.

Beobachtungen Movement ABC:

Manuelle Geschicklichkeit:

M hat große Fortschritte in der manuellen Geschicklichkeit gemacht. Er **arbeitet zügiger und seine Bewegungen wirken flüssiger**. Die Sitzhaltung hat sich verbessert, allerdings sitzt er während der Testdurchführung noch leicht nach links geneigt. Beim Fädeln wird der Faden nicht straff gezogen. Die Begrenzungslinien bei der Aufgabe Blumenspur wird nur einmal überschritten.

Ballfertigkeiten:

Im Umgang mit dem Ball zeigt M noch teilweise Schwierigkeiten. Bei der Aufgabe einhändiges Prellen und Fangen gehen Arme und Hand dem Aufprall des Balles nicht ausreichend entgegen und der Ball wird zu nahe an den Füßen geprellt. Zum Fangen des Balles setzt M teilweise den ganzen Körper ein. Die Vorzugshand rechts (vier korrekte Ausführungen) ist dabei geschickter als die linke Nicht-Vorzugshand (eine korrekte Ausführung). Er reagiert bei dieser Aufgabe insgesamt schneller als zu Förderbeginn. Verbessern konnte sich M bei der Aufgabe Bohnensäckchen in eine Kiste werfen. Er **trifft mit fünf von zehn Würfeln** die Kiste.

Statisches Gleichgewicht:

M schafft es, acht Sekunden auf dem rechten Vorzugsbein zu stehen. Auf dem linken Nicht-Vorzugsbein steht er zwei Sekunden lang. Er **wirkt bei der Durchführung der Aufgabe insgesamt viel sicherer und macht wenige zusätzliche Bewegungen**.

Dynamisches Gleichgewicht:

Nachdem M zu Förderbeginn nicht den motorischen Ablauf des beidbeinigen Abspringens und Landens umsetzen konnte, **löst er die Aufgabe in Quadrate springen im ersten Durchgang**. Gleiches gilt für die Aufgabe Ferse-an-Zehen-Gang.

M war sehr motiviert bei der Durchführung und konnte sich noch gut an die Aufgaben und seine damaligen Schwierigkeiten damit erinnern. Er zeigte viel Freude, wenn ihm eine Aufgabe gelang, die er bei der ersten Durchführung nicht hatte lösen können. Insgesamt hat wesentlich mehr Punkte erzielt als bei der Eingangsdiagnostik.

2.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung

Vorgegebene Linien (wie zum Beispiel im MABC) kann M gut einhalten. **Die Auge-Hand-Koordination im Umgang mit Bällen hat sich teilweise verbessert. Dies gilt auch für die Auge-Fuß-Koordination**. M kann gut Geräuschquellen lokalisieren und differenzieren (z.B. Stimmen erkennen). Geräuschsequenzen kann er sich gut merken und diese auch wiedergeben (Strukturierung).

2.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

M hat sich einer Töpfergruppe in der Gemeinde angeschlossen, in der er nach Aussage der Mutter sehr kreativ und geschickt gestaltet. Er kann jetzt Schleifen binden. Nach Aussage der Lehrerin kann M die erlernten Buchstaben gut schreiben und führt den Stift altersgemäß. Die Aufgabe „Seilchenschnecken“ gelingt ihm inzwischen so gut, dass er in einer Stunde die Seilchenkiste ordnet, indem er alle Seile herausnimmt, sie entknotet, farblich sortiert und dann jedes Seilchen zu einer Schnecke dreht, um es dann als Schnecke wieder in die Kiste zurückzulegen.

(siehe auch Movement ABC)

PTK-Ergebnisse:

Die PTK-Ergebnisse haben sich gegenüber der Eingangsdiagnostik nicht wesentlich verändert. M arbeitet jetzt ausdauernder, wenn auch sehr unmotiviert an der Aufgabe. Den Ergebnissen, denen zu Folge M's Handgeschicklichkeit nicht altersgemäß entwickelt ist, widersprechen allerdings die Beobachtungen im Unterricht, in der Förderung sowie im Alltag.

3. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

M's **Belastungsgrenze im motorischen Bereich hat sich deutlich erhöht**. Dies zeigt sich auch im **Sportunterricht, an dem er aktiv und motiviert teilnimmt** und weniger Pausen benötigt als zu Schuljahresbeginn. Im Klassenunterricht fällt der Lehrerin auf, dass M nicht mehr so häufig den Kopf auf den Tisch legt und insgesamt über einen längeren Zeitraum konzentrierter arbeiten kann.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit:

Im Unterricht wirkt M zusehends selbstständiger und kann **Arbeits- und Handlungsabläufe besser planen und umsetzen. Sein Arbeitstempo hat sich dadurch erhöht**. Er kann sich planvoll alleine umziehen und legt dabei seine Sachen ordentlich zusammen. Zuhause zeigt sich M noch unselbstständig und vermeidet eine Mithilfe im Haushalt (z.B. Tischdecken). Die Mutter erklärt dies damit, dass sie M immer sehr viel abnehme und ihn sehr verwöhne.

4. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

M kann sich gut Geschichten merken und diese detailreich wiedergeben. Er kann andere Kinder von seinen Ideen überzeugen und zeigt Sprachwitz. Auseinandersetzungen löst er verbal. Der sprachliche Bereich zählt zu M's Stärken.

Kommunikativ-pragmatische Ebene:

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit; Gebrauch von Sprache):

M kennt alle eingeführten Gesprächsregeln und kann diese auch benennen. Die Einhaltung der Regeln beherrscht er überwiegend. Er kann inzwischen geduldiger abwarten, bis er erzählen darf und stört die Gesprächskreise nur noch ganz selten.

Metasprachliche Kommunikation:

M wendet Metakommunikation im Unterricht an. So kann er schildern, warum ein Gesprächskreis nicht so gut verlaufen ist oder warum ein anderer Gesprächsteilnehmer sich gestört fühlt.

5. Zusammenfassende Einschätzung**Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:**

M ist insgesamt aktiver und lebhafter geworden. Dies ist auch im Hinblick auf M's Übergewicht ein sehr wichtiger Schritt. M hat sich in der Förderung selbstständig Wege gesucht, wie er seine motorischen Fertigkeiten verbessern kann. Er hat Bewegungsfreude entwickelt und konnte sein Selbstwertgefühl sowie seine Frustrationstoleranz erhöhen. Die Gesamtkörperkoordination und sein Gleichgewicht haben sich verbessert, so dass er komplexe Bewegungsabläufe wie das Rollerfahren ausführen kann. Sowohl im motorischen als auch im kognitiven Bereich ist er ausdauernder und belastbarer geworden. Dies zeigt sich auch im Alltag und im Unterricht. M kann Aufgaben planen und durchführen. Wichtig ist ihm dabei eine mehrmalige Wiederholung von Spielen und Bewegungssituationen wobei er in der Wiederholung zunehmend sicherer und schneller wird. M nimmt an Bewegungsangeboten erfolgsorientierter und leistungsbereiter teil. Gerne geht er auf Rollenspiele ein und spielt Geschichten nach. M's Verhalten im Gesprächskreis ist geduldiger geworden und er kann seine Redebeiträge zeitlich beschränken. Er ist sprachlich sehr stark und kreativ-künstlerisch interessiert. Er sollte auch weiterhin die Möglichkeit erhalten, diese Stärken und Interessen ausleben zu können. Eine weitere motorische Förderung eventuell in Kombination mit einem speziellen Programm für übergewichtige Kinder wäre sinnvoll.

9.3.3 Fallbeispiel Kind N

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(modifizierte Version nach Eggert/Daum 1999)

Allgemeine Daten

Name des Kindes: N (weiblich);

Alter: 7,1 Jahre zu Förderbeginn

Nationalität: Deutsch

Klasse: 1

Schule: Grundschule Kleine Kielstraße

Klassenlehrerin: Frau B.

Bisherige Förderungen: Sprachtherapie

Benutzte Informationsquellen:

- Gespräch mit der Mutter
- Elternfragebogen zum sozialen und kulturellen Hintergrund der Familie
- Gespräch mit der Klassenlehrerin
- Hospitation im Klassen- und Sportunterricht
- Eingangsdiagnostik (Movement ABC, PTK)
- Daten der Einschulungsuntersuchung und des Kinder-Untersuchungsheftes
- Gutachten der Leiterin des Schulkindergartens
- Gutachten der Gruppenleitung des Sprachheilkindergartens
- Kommunikationsbeobachtungsbogen
- Videoaufzeichnungen der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung
- Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

1. Gründe für die Feststellung des Förderbedarfs

Wer hat die Feststellung des Förderbedarfs veranlasst? Was ist wem im Kindergarten/Vorschule/Grundschule aufgefallen? Warum? In welchen Situationen?:

Die Empfehlung zur Förderung wurde von der Klassenlehrerin nach Absprache mit der Mutter vereinbart.

Die Klassenlehrerin berichtet, dass N sich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligt und häufig sehr in sich gekehrt und ängstlich wirkt. Sie hat noch keinen Kontakt zu ihren Mitschülern aufbauen können. Im Sportunterricht wirkt sie sehr unsicher und nimmt häufig nicht an den Angeboten teil. Besonders schwer fällt ihr die Orientierung in einer großen Gruppe zum Beispiel bei Fangspielen. N spricht nur selten und wenn sie aufgefordert wird etwas zu sagen, reagiert sie verlegen, hält sich den Mund zu und schaut weg. Manchmal, wenn N an einem

Angebot nicht teilnehmen möchte, spielt sie „Hündchen“, bellt und jault, hechelt und krabbelt. Insgesamt benötigt N für alle Arbeitsaufträge im Klassenraum viel Zeit und bei neuen und ungeübten Aufgaben auch viel Unterstützung durch Erwachsene, mit denen sie dann auch redet. Die Mutter empfindet vor allem die Hausaufgabensituation als schwierig, da N bei allen Aufgaben die Hilfe und Motivation der Mutter benötigt.

Was N besonders gut kann (besondere Fähigkeiten):

N kann sich alleine mit einem Spiel/mit einer Sache beschäftigen und sehr ausdauernd mit ihrer großen Schwester spielen. Sie versorgt ihr Meerschweinchen zuhause fast ganz alleine, kann den Käfig sauber machen und kümmert sich um ausreichend Futter und Wasser. Sie geht mit dem Tier sehr vorsichtig und liebevoll um. Dies gilt auch für den Umgang mit dem Hund der Familie.

Was N weniger gut kann und noch üben muss:

N kann noch nicht von außen auferlegte Arbeiten (z.B. Hausaufgaben) alleine ausführen. Die Teilnahme an Spielen und Bewegungsangeboten in Gruppen fällt ihr noch sehr schwer.

Wo N eventuell besondere Unterstützung und Förderung braucht:

N sollte hinsichtlich ihrer motorischen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen gefördert werden, um in diesen Bereichen handlungsfähiger zu werden.

2. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Wann (in welchen Situationen) tritt das Problem des Kindes auf?:

Vor allem Situationen, in denen N im Mittelpunkt steht, fallen ihr besonders schwer, wie zum Beispiel ein Beitrag im Gesprächskreis, das Springen von einem Kasten oder die Rolle der Fängerin. N wirkt sowohl im Alltag als auch im Unterricht sehr unsicher und ängstlich, wenn ungewohnte oder sie überfordernde Situationen auftreten.

Welche Gefühle hat/äußert das Kind über die Situation/das Problem?:

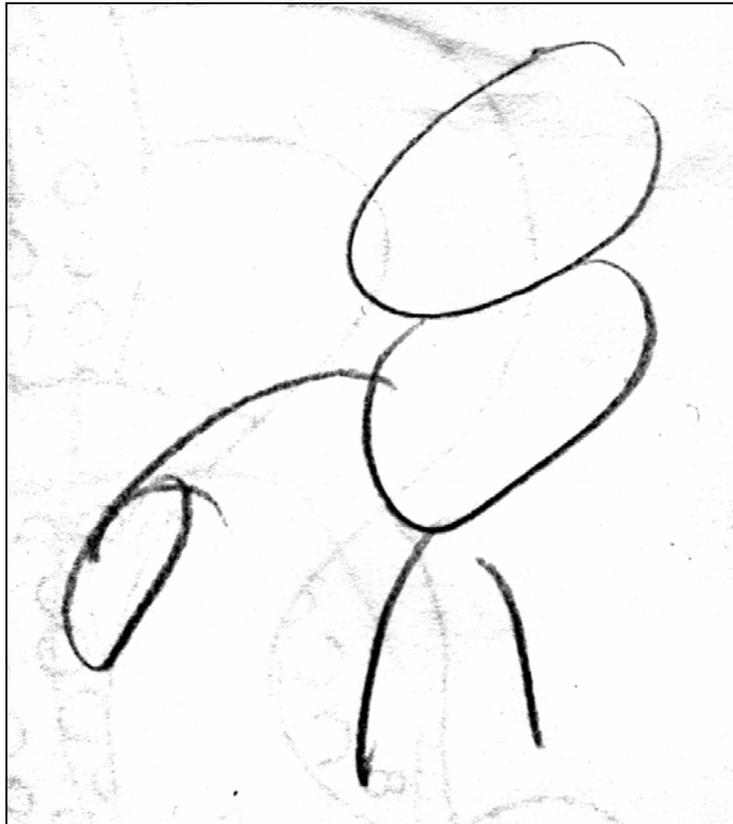
N reagiert in diesen Situationen verlegen, schaut zur Seite, hält sich die Hände vor das Gesicht, weicht aus. Insgesamt wirkt N sehr zurückgezogen, ernst und still. Sie äußert sich zu Hause nicht über die Schule, die Mutter hat aber den Eindruck, dass N gerne zur Schule geht.

Welche Lösungen für seine Probleme sieht das Kind für sich?:

N kann ihre Schwierigkeiten noch nicht benennen. Ihre derzeitige Lösungsstrategie besteht im Vermeiden und im „Unauffällig-Sein“.

Selbstkonzept:

In sozialen Situationen zeigt sie sich unsicher und scheint sich ihrer Lern- und Sozialprobleme bewusst zu sein. Sie wirkt stark in sich gekehrt und sehr ernst. Aus N's Verhalten kann insgesamt geschlossen werden, dass sie Misserfolge zu erwarten scheint und ihr eigenes Leistungsvermögen als eher gering einschätzt.

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:

N überlegt mehrere Minuten, bis sie einen Wachsmalstift wählt und mit der linken Hand zu malen beginnt. Sie schaut immer wieder zu Fördernden hoch. Dies wirkt als ob sie sich vergewissern wolle, dass sie richtig arbeitet. Sie malt sich mit einem schwarzen Wachsmalstift und viel Druck. Sie beginnt mit dem Kopf, setzt den Bauch an, dann den Arm, der einen Ball hält. Zum Schluss setzt sie die Beine an. Sie malt kein Gesicht, keine Haare, keine Füße, keinen Hals und keine Hände. Sie schmückt das Bild nicht mit weiteren Details aus. Auf der Rückseite malt sie noch mit dem Wachsmaler ein „Kritzelnbild“ das auf der obigen Abbildung im Hintergrund durchscheint. Die Aufgabe scheint ihr nicht viel Spaß zu machen. Als die Fördernde fragt, ob sie das Bild behalten dürfe oder ob sie lieber noch eins malen möchte, das dann in ihre Mappe gelegt würde, lächelt N und schenkt der Fördernden das Bild.

Auf die Frage, was sie besonders gut könne, antwortet N: „Hündchen spielen.“ Nicht so gut könne sie Fahrradfahren und rechnen. Sie wäre gerne ein Hund, kann allerdings nicht begründen warum und fängt statt dessen an zu bellen.

3. Umfeld des Kindes

Familie:

N lebt mit ihren leiblichen Eltern und ihrer 1,5 Jahre älteren Schwester zusammen. Zu der Schwester, die die Sprachheilschule besucht, hat N ein sehr inniges Verhältnis. Wenn die beiden zuhause sind, spielen sie den ganzen Tag zusammen. Der Vater ist viel mit seinen Freunden unterwegs und die Mutter kümmert sich überwiegend um die Kinder. Enge Kontakte bestehen zu den Geschwistern und Eltern der Mutter, die allerdings weiter entfernt (Thüringen) wohnen.

Wohnsituation und Wohnlage:

Die Familie wohnt in einer 76qm Wohnung (3,5 Zimmer) im vierten Stock eines sechsstöckigen Hauses. Die Kinder teilen sich ein Zimmer von ca. 12qm. Die Wohnung liegt nahe an einem Bahndamm. Die Mutter beschreibt die Wohnverhältnisse als beengt. In unmittelbarer Nähe befindet sich kein Spielplatz und der Schulweg führt über mehrere Hauptstrassen, daher wird N von der Mutter zum Spielplatz und zur Schule gebracht.

Situation der Familie:

Die Eltern sind beide seit mehreren Jahren arbeitslos und beziehen Sozialhilfe. Beide Elternteile haben einen Hauptschulabschluss erworben, aber keine Berufsausbildung abgeschlossen bzw. aufgenommen.

Freizeit, Sport und andere Aktivitäten:

Überwiegend spielt N mit der Schwester oder den Haustieren in der Wohnung. Sie schaut viel Fernsehen (bis zu fünf Stunden am Tag). Sie besucht keine Vereine oder ähnliches.

4. Der Blickwinkel anderer Personen

Wie die Eltern das Kind, seine bisherige und zukünftige Entwicklung und seine Probleme sehen:

Die Mutter sieht, dass N durch den Besuch des Schulkindergartens und des Sprachheilkindergartens schon ganz viele Entwicklungsschritte, vor allem im sprachlichen Bereich nachgeholt hat. Sie sieht aber auch, dass N noch viele Dinge lernen muss, um in der Schule mithalten zu können. Als problematisch sieht die Mutter N's enge Bindung an die große Schwester, auf die sie sehr fixiert ist.

Was andere Sachverständige sagen/fachärztliche Untersuchungsergebnisse:

N besuchte den Sprachheilkindergarten, da sie mit drei Jahren in ihrer Sprachentwicklung stark verzögert war und der Kinderarzt eine umfassende Sprachförderung dringend anriet. N benutzte zu diesem Zeitpunkt Laute, Geste und eine Phantasiesprache, in der sie sich mit ihrer Schwester verständigte. Für Außenstehende war N's Sprache nicht zu verstehen. Im Kindergarten konnte sie viele sprachliche Verzögerungen aufholen. N wurde dann in den Schulkindergarten eingeschult, da in der Schuleingangsuntersuchung sowohl im sprachlichen als auch im motorischen Bereich sowie in der visuellen Wahrnehmung erhebliche Schwierigkeiten diagnostiziert wurden. Im Schulkindergarten zeigte N Probleme im Kontakt zu den anderen Kindern und zog es vor, sich alleine zu beschäftigen. Nach anfänglichem Schweigen begann N mit der Schulkindergartenleiterin zu reden. Mit Kindern sprach sie hingegen kaum. Bewegungsaufgaben versuchte N zu vermeiden.

Wie die Lehrerinnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen sehen:

N wird von der Lehrerin als ein sehr ruhiges Kind, das im Unterricht eher übersehen wird, beschrieben. Wenn N ein Thema oder Material interessiert, kann sie sehr vertieft spielen (z.B. mit Puppen). Bei Aufgaben, die ihr schwer fallen, holt N sich keine Hilfe durch die Lehrerin oder Mitschüler, sondern schaut in der Klasse umher. N kann noch nicht erklären, warum ihr eine Aufgabe schwer fällt. Die Lehrerin hat den Eindruck, dass N sich ein Arbeitsblatt anschaut und „abschaltet“, wenn sie die Aufgabenstellung nicht sofort versteht. Wenn die Lehrerin ihr helfen möchte, reagiert N unsicher. Die Lehrerin glaubt, dass N's Arbeitsverhalten stark bedingt wird durch ihre Unsicherheit im sozialen Kontakt.

Welche Veränderungen würden sich Eltern, Lehrerin oder andere am ehesten wünschen?:

Die Mutter wünscht sich für N, dass sie gerne zur Schule geht und sich am Unterricht beteiligen kann. Sie soll Freunde finden und weniger Angst vor Aufgaben haben.

Die Lehrerin wünscht sich für N eine Stärkung der sozialen und motorischen Kompetenzen und dass sie Raum für ihre Rollenspiele erhält.

5. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands**5.1 Allgemein****Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:**

N wird von der Mutter und der Klassenlehrerin (auch Sportlehrerin) als motorisch unsicher und konditionell wenig ausdauernd beschrieben. Sie kann noch nicht Roller- oder Fahrradfahren (auch nicht mit Stützrädern) und schwimmen. Beim Treppensteigen setzt sie den zweiten Fuß nach, bevor sie die nächste Stufe nimmt und hält sich am Treppengeländer fest. N erscheint häufig körperlich angespannt.

Beobachtungen Movement ABC:Manuelle Geschicklichkeit:

N wirkt bei der Durchführung der Aufgaben konzentriert und anstrengungsbereit. Ihre Handbewegungen sind verkrampft und sie setzte sehr viel Kraft ein. Bei der Papier-Bleistift-Aufgabe hält sie sowohl den Stift zu weit an der Spitze als auch den Kopf zu nah über dem Papier. Sie kann die Aufgaben nicht korrekt lösen, benötigt insgesamt relativ viel Zeit und verkrampft sehr. Bei der Aufgabe „Stecker einstöpseln“ arbeitet N mit der linken Vorzugshand schneller als mit der Rechten.

Ballfertigkeiten:

Ihr gelingt es nicht, ein Säckchen in die Kiste zu werfen, so dass dieses immer hinter der Kiste auf den Boden fällt. Sie schafft es nicht ihre Wurftechnik der Aufgabe anzupassen: sie setzt zu viel Kraft ein und lässt das Säckchen zu früh oder zu spät los. Beim Werfen wird das Ziel nicht mit den Augen fixiert. Bei der Aufgabe Einhändiges Prellen und Fangen wirken ihre Bewegungen angespannt und steif, der Bewegungsfluss ist gering. Sie passt ihre Körper- und Fußposition nicht dem Fangen an, Arm und Hand gehen dem Aufprall des Balls nicht entgegen und der Ball wird zu nah an den Füßen geprellt. Der Krafteinsatz kann nicht adäquat reguliert werden.

Statisches Gleichgewicht:

Das linke Bein ist wesentlich schwächer als das rechte Vorzugsbein. Beim Balancieren links wird immer wieder das angehobene rechte Bein abgesetzt und sie schwankt stark, um das Gleichgewicht zu halten.

Dynamisches Gleichgewicht:

Die Aufgaben In-Quadrate-springen kann nicht gelöst werden. Die Arme werden nicht als Sprunghilfe eingesetzt, der Fußabdruck fehlt und der Körper erscheint insgesamt schlaff. Zum Auftakt des Sprungs geht N nicht in die Knie. Sie möchte alle drei möglichen Durchgänge absolvieren. Die Aufgabe Ferse-an-Zehen-Gang wird im ersten Durchgang erfolgreich gelöst. Beim Aufsetzen der Füße auf der Linie ist N sehr unsicher und schaukelt stark.

5.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung:

Vorgegebene Linien (wie zum Beispiel im MABC) kann N noch nicht immer einhalten. Die Auge-Hand-Koordination im Umgang mit Bällen ist unsicher. Gleiches gilt für die Auge-Fuß-Koordination. Ihr Hör- und Sehvermögen ist laut U-Heft und Schuleingangsuntersuchung unauffällig. Aus einem Tastsäckchen kann sie zuvor gesehene Gegenstände heraustasten und korrekt benennen. Das im Klassenraum ausliegende Tastmemory spielt sie gerne in der Freiarbeit.

5.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

N fädelt gerne und ausdauernd große Holzperlen auf einen Schnürsenkel. Der Pinzettengriff wird durchgehend beherrscht. Beim Schneiden und Malen hat N noch Schwierigkeiten vorgegebene Linien einzuhalten. Ihre Stifthaltung ist verkrampft. Beim Kneten fehlt ihr die Kraft in den Händen, um die Knete durchzuarbeiten. Das Drehen einer „Seilchenschnecke“ fällt ihr noch schwer, so dass die „Schnecke“ zu locker und unregelmäßig wird. Die Hand-Hand-Koordination wirkt bei dieser Aufgabe noch ungeübt.

(siehe auch Movement ABC)

PTK-Ergebnisse:

Im PTK benötigt N mit der Vorzugshand links ca. fünf Minuten und trifft 65 Kreise korrekt. Mit der Nichtvorzugshand rechts arbeitet N gut zwölf Minuten an der Fertigstellung und trifft 28 Kreise. Während der Durchführung beugt sie den Kopf weit über das Papier, macht immer wieder Pausen und spricht sehr viel. Sie möchte das Arbeitsblatt aber unbedingt fertig stellen. N erzielt einen durchschnittlichen Gesamt-MQ von 53. Die Vorzugshand links (MQ 62) erreicht einen ähnlichen Wert wie die Nicht-Vorzugs-Hand rechts (MQ 61). Die Auswertung des LDT ergibt eine Linkshändigkeit.

6. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

N's Fähigkeit, ein Spiel oder eine Aufgabe über einen längeren Zeitraum unter Berücksichtigung der gestellten Aufgabe zu verfolgen und zu vollenden, ist im Unterricht noch nicht durchgehend zu beobachten. Teilweise legt sie sich mit ihrem Kopf und Oberkörper auf den Tisch, möglicherweise um sich auszuruhen oder um die Außenreize zu minimieren. Bei Spielen, die sie scheinbar überlasten, zieht sie sich heraus. In der Eins-zu-eins-Situation während der Eingangsdiagnostik benötigte sie mehrere Pausen und Motivation durch die Fördernden.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit:

N kann geübt und sich wiederholende Aufgaben alleine und ohne fremde Hilfe lösen. Bei den Hausaufgaben benötigt sie überwiegend die Hilfe der Mutter. Innerhalb der Wohnung ist sie sehr selbstständig, macht zum Beispiel ihr Frühstücksbrot selbst, packt ihren Tornister und

versorgt die Haustiere. Außerhalb der Wohnung ist N eher unselbstständig und verlässt die Wohnung nur mit der Mutter oder der Schwester. In der Klasse organisiert sich N benötigte Arbeitsmaterialien überwiegend selbstständig. Sie benötigt viel Anerkennung und Motivation durch erwachsene Bezugspersonen.

Kontaktfähigkeit:

N sucht von sich aus keinen Kontakt zu Gleichaltrigen und zeigt auch kein erkennbares Interesse an einer Kontaktaufnahme. N spricht keine anderen Kinder an und spielt überwiegend alleine. Wenn andere Kinder zu ihr Kontakt aufnehmen, fällt es ihr schwer, sich auf die Spiele der anderen Kinder einzulassen und sie beginnt dann häufig ihr Rollenspiel „Hündchen“, das auf die Kinder eher befremdlich wirkt. Der Kontakt zu vertrauten Erwachsenen fällt ihr wesentlich leichter als der zu Kindern.

Durchsetzungsvermögen:

N artikuliert in der Gruppe keine eigenen Wünsche und Bedürfnisse und bringt keine eigenen Beiträge in die Gruppenarbeit ein. N zieht sich aus der Gruppe heraus, um ihren Wünschen alleine nachzugehen.

Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration:

N kann bisher nicht mit anderen zusammenarbeiten. Teilaufgaben werden noch nicht erkannt und ausgeführt. Allgemein gestellte Forderungen erkennt sie nicht durchgehend als für sich verbindlich. Eine Integration in den Klassenverband ist bislang nicht erfolgt.

7. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

N's Stimme ist leise und etwas undeutlich. Sie spricht insgesamt sehr wenig und in kurzen Drei- bis Vierwort-Sätzen. Wenn sie redet hält, sie sich oft die Hand vor den Mund.

Phonetische Ebene

(Artikulation: Beherrschung von Stimmgebung, Atmung, Sprechbewegung etc.):

N kann alle Einzellaute und Sprachlautfolgen bilden. Ihre Aussprache ist überwiegend verständlich.

Phonologische Ebene

(Sprachregeln):

altersgemäß

Morphosyntaktische Ebene:

(Grammatik: Fähigkeit Worte zu Sätzen zusammensetzen (Syntax) und Worte zu beugen (Morphologie)):

N's Sätze sind kurz und einfach, oftmals noch ohne Nebensätze. N beherrscht verschiedene Deklinationsformen und Konjugationsformen. Der Plural wird überwiegend korrekt gebildet, bei der Komparation ist sie ebenfalls überwiegend sicher.

Lexikalisch-semantische Ebene:

(Bedeutung: Wortschatz, Sprachverständnis):

N's aktiver Wortschatz ist vermutlich sehr klein.

N versteht Aufgaben nicht immer durch Erklären. Bei der Eingangsdiagnostik konnte sie die Aufgaben erst durchführen, nachdem diese zum Teil mehrmals durch Vorführen visuell verdeutlicht wurden.

Vor allem räumliche Zuordnungen (davor, dahinter etc.) sind ihr überwiegend nicht bekannt bzw. können nicht spontan umgesetzt werden. Obwohl sie die Turnhalle bereits aus dem Schulkindergartenzeit kennt, fehlen ihr viele Vokabeln aus dem Bereich Bewegung und Sport (zum Beispiel Kasten, Sprossenwand). Der passive Wortschatz weist insgesamt noch Lücken auf.

Kommunikativ-pragmatische Ebene

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit, Gebrauch von Sprache):

N nimmt sehr selten eine verbale Kommunikation zu anderen auf. Mit vertrauten Erwachsenen redet sie, geht aber nur teilweise auf den Kommunikationspartner ein. Sie nimmt überwiegend Kontakt auf, um einen Partner für ihr Rollenspiel „Hündchen“ zu gewinnen. In der Rolle des Hündchen verständigt sie sich mit Lauten und Gesten. An Gesprächskreisen nimmt N noch nicht aktiv teil und schüttelt den Kopf, um zu zeigen, dass sie scheinbar nicht erzählen möchte. Hinsichtlich elementarer Gesprächsregeln ist festzuhalten, dass N nicht erzählen möchte und daher andere Kinder nicht beim Erzählen stört und ausreden lässt. Sie zeigt nicht auf, um auf sich aufmerksam zu machen, sondern wartet ab, bis die Lehrerin sie anspricht. N hält keinen Blickkontakt zu Gesprächspartnern. In der Eingangsdiagnostik erzählt N von ihren Tieren, geht aber nicht auf Nachfragen ein, so dass kein Dialog entstehen kann. Auch die Klassenlehrerin beobachtet, dass N sich selten auf den Gesprächspartner bezieht.

Metasprachliche Kommunikation:

Nicht beobachtbar

8. Zusammenfassende Einschätzung der vorliegenden Beobachtungen

Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:

N zeigt sich insgesamt sehr ruhig und zurückhaltend und fällt dadurch im Unterricht kaum auf. Wenn sie Interesse an einem Thema oder einer Aufgabe hat, kann sie sich sehr vertieft damit beschäftigen. Innerhalb der Familie wirkt N selbstständig, außerhalb der Wohnung benötigt sie Unterstützung. Sie erscheint hinsichtlich ihrer Bewegung und Sprache noch sehr unsicher und vermeidet Situationen aus diesen Bereichen. Sie sucht von sich aus nur Kontakt zu vertrauten Erwachsenen, kann allerdings keinen Dialog führen, da sie Themen des Gesprächspartners nicht aufnimmt. Ihr Selbstkonzept scheint eher negativ getönt zu sein. Immer wieder schlüpft sie in die Rolle des „kleinen Hündchens“, das nicht sprechen muss bzw. kann.

9. Überlegungen zum ersten Aufbau einer Förderung

Übergeordnete Ziele für die Lebensplanung des Kindes:

N soll durch die Förderung mehr Sicherheit im sprachlichen und motorischen Bereich erreichen und so dem Schulunterrichts besser begegnen können.

Grobziele der angestrebten Förderung für die nächsten neun Monate:

- Aufbau eines positiven Selbstkonzepts
- Ausbau motorischer Kompetenzen
- Ausbau kommunikativer Kompetenzen
- Erweiterung der sozialen Kompetenzen

Feinziele in der Förderung in diesem Zeitraum:

- Wirksamkeit und Bedeutung von Sprache erleben
- Bewegungsfreude durch positive Bewegungserlebnisse entwickeln
- Sich in der Kleingruppe orientieren und einbringen können

Erste Schritte mit folgenden Mitteln:

Nach der letzten Diagnostikeinheit wird N ein Platz in der kleinsten Gruppe mit zwei weiteren Kindern angeboten, da uns für sie eine Förderung mit starker Beteiligung der Fördernden, im Sinne einer Einzelförderung, in der Gruppensituation am sinnvollsten erscheint. Hierdurch soll sie unter anderem die Möglichkeit erhalten, ihr Rollenspiel „Hündchen“ intensiv auszuleben. Eine reine Einzelförderung wird nicht angedacht, da N bereits in der Sprachtherapie alleine mit einem Erwachsenen arbeitet und sie einen für ihr Alter natürlichen Kommunikationsrahmen (Gleichaltrige) erleben soll.

Bei den zwei anderen Kindern der Gruppe handelt es sich um Jungen aus ihrer Klasse. Durch die Mitschüler soll N eine große Alltagsnähe der Förderung erfahren und mögliche erste Kontakte auch in der Klasse aufbauen können. N sagt – für uns überraschend – sofort zu und fragt, wann denn das erstmal Turnen sei und ob wir ihr den Termin für ihre Mutter aufschreiben können.

Im Vordergrund der Förderung sollen zunächst Spiele mit wenig Sprachanteilen und N's „Hündchen-Spiel“ stehen.

Einschätzung nach 4 Einheiten:

N erscheint pünktlich zu den Stunden und möchte sich in der Turnhalle bei den Fördernden umziehen. Sie zieht sich alleine um, legt ihre Kleidung ordentlich zusammen und setzt sich bis zum Stundenbeginn zu der beobachtend teilnehmenden Verfasserin auf die Bank. N setzt sich in den Gesprächskreis, schüttelt jedoch den Kopf, wenn sie den Gesprächsstein übernehmen soll. N zeigt sich bei allen Bewegungsangeboten, bei denen geklettert wird, sehr zurückhaltend und nimmt nicht teil. Sie krabbelt stattdessen um die Aufbauten herum und spielt „Hündchen“. Das Thema Hund wird daher in die Förderung eingebunden und Bewegungssituationen geschaffen, die sowohl krabbelnd als auch gehend bewältigt werden können. Mit den Kindern wird besprochen, was ein Hund alles benötigt. Daraufhin wird für das „Hündchen“ ein „Korb“ in Form einer Matte mit Decke in einer Ecke der Turnhalle gebaut. Vor dem Korb liegen ein Wasser- und Fressnapf (Frisbeescheiben), die immer wieder von den Kindern (imaginär) aufgefüllt werden. Hierher zieht N sich zurück, wenn sie sich zum Beispiel aus den Aufwärmspiele nach ein paar Minuten herauszieht.

Bei einem Aufwärmspiel sollen die Kinder nach Musikstopp Geräusche wie ein Tier, das durch die Fördernde angesagt wird, produzieren. N macht als Löwe, Hund und Katze laute Geräusche und Grimassen und geht sehr in den Rollen auf. Zu den anderen Kinder in der Gruppe hat sie noch keinen Kontakt hergestellt, sie kennt nicht die Namen der Kinder und zeigt auf die Personen, die sie meint. Zu den Fördernden nimmt sie Kontakt auf, indem sie sich neben sie stellt oder setzt, ihnen hinterher krabbelt und an der Kleidung zieht.

Einschätzung nach 8 Einheiten:

Bei den Aufwärmspielen wirkt N teilweise verwirrt, realisiert nicht, wer Fänger ist und kann in der Rolle der Fängerin nicht gezielt einem Kind hinterher laufen. Sie erschöpft schnell beim Laufen.

Für jedes Kind und die Fördernden wird jeweils eine Höhle gebaut. N wählt sich in jeder Stunde die kleinste und dunkelste Höhle, die sie mit einem großen Bauklotz verschließen kann. Während die Jungen auf Rollbrettern von Höhle zu Höhle fahren und ihre Höhlen ausbauen, liegt N in ihrer „Hundehütte“, schaut manchmal heraus, bellt, wenn jemand

vorüberkommt und öffnet die Tür, wenn angeklopft wird. Eine der Fördernden klopft immer wieder bei N an, um zu fragen, wie es ihr geht, ob sie auch mal spazieren gehen möchte oder ob sie Futter braucht.

N möchte nicht aus ihrer Hütte herauskommen, öffnet kurz die Tür antwortet mit Bellen auf Fragen und schließt die Tür wieder. Als die Jungen anfangen, ganz oft hintereinander anzuklopfen, reagiert N mit „wütendem“ Gebell und krabbelt den Jungen ein Stück hinterher. Die Jungen rufen laut um Hilfe und N lächelt das erstmal in der Förderung. Die Jungen führen das Spiel weiter, indem sie immer wieder den „Hund“ ärgern. N reagiert immer wieder mit lautem Gebell und nachkrabbeln. N geht in ihrer Rolle als Hund scheinbar sehr auf und wirkt gelöster als zu Förderbeginn. Ihr verbaler Anteil ist weiterhin sehr gering und beschränkt sich auf den Einzelkontakt zu den Fördernden.

Einschätzung nach 12 Einheiten:

Die Fördernden und N besuchen sich gegenseitig in ihren Höhlen und bringen sich kleine Gastgeschenke (Kissen, Jongliertücher, Bälle, Sandsäckchen...) mit, mit denen sie dann gemeinsam vor den Höhlen spielen. Abwechselnd machen Fördernde und N ein Spiel vor, dass die andere dann nachmacht. Die Fördernden stellen sich beim Nachmachen absichtlich sehr ungeschickt an, so dass N das Spiel zusätzlich verbal erklären muss. Dabei zeigt sich, dass N Verben fehlen (fangen, werfen, festhalten, loslassen), die sie sich aber im Laufe der Stunden merkt und richtig anwendet. Gezieltes Werfen und Fangen fallen N noch sehr schwer. Sie erfindet überwiegend Spiele, in denen einem geworfenen Gegenstand hinterher gekrabbelt wird. Diese Wurfspiele werden ausgebaut und mit der ganzen Gruppe gespielt. So wird zum Beispiel in einer Stunde eine schiefe Ebene auf der dritten Stufe der Sprossenwand eingehängt. Die Kinder rollen zunächst einen Ball die Ebene herunter und krabbeln oder rutschen dann selbst hinterher. N traut sich zunächst nicht auf die schiefe Ebene zu klettern. Als Hündchen krabbelt sie ihrem Ball neben der Ebene hinterher. In der folgenden Stunde kann sie an der Hand einer Fördernden auf die Ebene klettern und geht aufrecht, stark schwankend die Ebene herab und lässt sich auf die Weichbodenmatte am Ende der Ebene fallen, bevor sie als Hündchen ihrem Ball nachkrabbelt. Anschließend legt sie sich erschöpft in ihre Hütte. Zum Ende der Stunde klettert sie alleine auf die schiefe Ebene und krabbelt diese herunter. N freut sich, als sie im Abschlusskreis dafür gelobt wird und äußert sich zum ersten Mal zu der Frage, was in der nächsten Woche gespielt werden soll. Sie wünscht sich wieder „die „Rutsche““.

Einschätzung nach 16 Einheiten:

N experimentiert mit der schiefen Ebene, indem sie z.B. verschiedene Gegenstände herunterrutschen lässt, diese stark oder schwach anstößt oder auch mit den Füßen heruntertritt. Sie selbst krabbelt oder rutscht die Ebene herab. Die Jungen fahren die Ebene mit Rollbrettern herunter, was N dazu veranlasst, Gegenstände auf ein Rollbrett zu legen und dieses dann die Ebene herabfahren zu lassen. Nach circa zehn Versuchen erkennt sie, dass Bälle ohne zusätzlichen Halt nicht auf dem Rollbrett liegen bleiben.

Da die Jungen der Gruppe inzwischen in das Konstruktionsspiel übergegangen sind und sich große Höhlen bauen, wird N angeregt, ihre Höhle, die bislang von den Fördernden gebaut wurde, auch selbst zu errichten. Dies führt zu Auseinandersetzungen mit den Jungen, die das Material nicht teilen wollen. N versucht als bissiger Hund heimlich Baumaterial zu „klauen“. Die Jungen verabreden, dass hinter einer bestimmten Linie der Hund nicht mehr gefangen und das Material nicht mehr zurückgeholt werden kann. N stellt sich geschickt an und schleicht sich sehr vorsichtig an die Jungen heran. Sie schafft es, einige Riesenbauklötze zu „erobern“, baut jedoch daraus keine Höhle. Sie stellt die Klötze übereinander, so dass sie immer wieder

umfallen. N wirkt nicht enttäuscht oder entmutigt, sondern vertieft sich in den wiederholten Aufbau eines Turmes.

Im Abschlusskreis äußert N regelmäßig ihre Wünsche, nachdem in einer Stunde die schiefe Ebene nicht aufgebaut wurde, da die Jungen sich einen anderen Aufbau gewünscht hatten und N keinen Wunsch ausgesprochen hatte. N scheint die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung der Stunde inzwischen sehr wichtig geworden zu sein und hat die Bedeutung ihrer verbalen Beteiligung erkannt.

Einschätzung nach 20 Einheiten:

Im Vordergrund der Stunden steht nicht mehr das Rollenspiel „Hündchen“, sondern das Erproben verschiedener Materialien. Mit Seilchen und Jongliertüchern übt N beispielsweise ausdauernd Knoten. Sie befestigt auch Seilchen an einem Rollbrett, das sie mit Sandsäckchen belädt und durch die Halle zieht. Als sich einer der Jungen auf ihr Rollbrett setzt, zieht sie ihn ein Stück und lässt sich dann erschöpft auf eine Matte fallen. Sie selbst möchte nicht auf dem Rollbrett gezogen werden. Die Interaktion zwischen N und den anderen Kindern geht überwiegend von den Jungen aus, die immer wieder versuchen N einzubinden. Ihr fällt es noch schwer auf diese Kommunikationsangebote einzugehen, zumal die Jungen andere Spiele bevorzugen als sie. Dadurch spielen die Kinder eher nebeneinander als miteinander, wobei sich N bei den gemeinsamen Aufwärmspielen sicherer und ausdauernder zeigt. Ihr verbaler Anteil an den Stunden hat sich erhöht. So nennt sie die Kinder beim Namen und erzählt manchmal im Begrüßungskreis. Allerdings wird erst nach mehrmaligen Nachfragen deutlich, wann das Erzählte stattfand und wer daran beteiligt war. Überwiegend erzählt sie von ihren Tieren und von Filmen aus dem Fernsehen. Beim Erzählen hält sie teilweise Blickkontakt.

Einschätzung nach 24 Einheiten:

Zum Ende des Schuljahres verändert sich die Gruppenzusammensetzung. Durch Umzug ist ein neues Mädchen in den Schulkindergarten gekommen, das auf Wunsch der Eltern und auf Empfehlung der Schulkindergartenleiterin an einer Bewegungsförderung teilnehmen soll. Da wir von Anfang an gerne ein weiteres Mädchen in der Gruppe gehabt hätten, wird es in die Förderung aufgenommen. Verbunden ist damit die Hoffnung, dass N eher den Kontakt zu einem Mädchen als zu den Jungen aufbauen kann beziehungsweise möchte. Diese Hoffnung wird erfüllt sich dann auch. N erklärt dem neuen Mädchen (im folgenden R) in der ersten gemeinsamen Stunde den Ablauf, zeigt ihr die Umkleide- und die Materialräume. Bei den Fangspielen läuft N überwiegend R hinterher. N lässt sich durch R zu Bewegungen motivieren, die sie zuvor vermieden hat, zum Beispiel springt N von einem großen Kasten auf einen Weichboden. Schwierigkeiten bereitet N das Schwingen an den Ringen, das sie vorher immer vermieden hat. Sie hat nicht genug Kraft, um ihr eigenes Körpergewicht zu halten. Springen und Fallenlassen kristallisiert sich zu einem Thema heraus, das die ganze Gruppe anspricht, so dass die Kinder stärker miteinander agieren. N wiederholt gerne Aufbauten und Spiele mehrmals. Bei Partnerübungen kann sie gut folgen, wirkt aber beim Führen unsicher und verliert die Orientierung, da sie beispielsweise die Reihenfolge vergisst. Inzwischen benutzt N verbale Sprache, um auf sich aufmerksam zu machen. Ihre Beteiligung in den Gesprächskreisen hat sich stabilisiert. Ihren Beiträgen fehlt noch häufig die Struktur.

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(nach 30 Einheiten psychomotorischer Entwicklungsförderung)

Benutzte Informationsquellen:

- Gespräch mit der Mutter
- Gespräch mit der Klassenlehrerin
- Zeugnis
- Gutachten der Logopädin
- Hospitation im Klassen- und Sportunterricht
- Abschlussdiagnostik (Movement ABC, PTK)
- Kommunikationsbeobachtungsbogen
- Videoaufzeichnungen der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung
- Prozessbegleitende Strukturierungshilfe der psychomotorischen Förderung (PSH)

Der abschließende IEP wird im Hinblick auf die Evaluation folgender Förderziele zusammengestellt:

Grobziele:

- Aufbau eines positiven Selbstkonzepts
- Ausbau motorischer Kompetenzen
- Ausbau kommunikativer Kompetenzen
- Erweiterung der sozialen Kompetenzen

Feinziele:

- Wirksamkeit und Bedeutung von Sprache erleben
- Bewegungsfreude durch positive Bewegungserlebnisse entwickeln
- Sich in der Kleingruppe orientieren und einbringen können

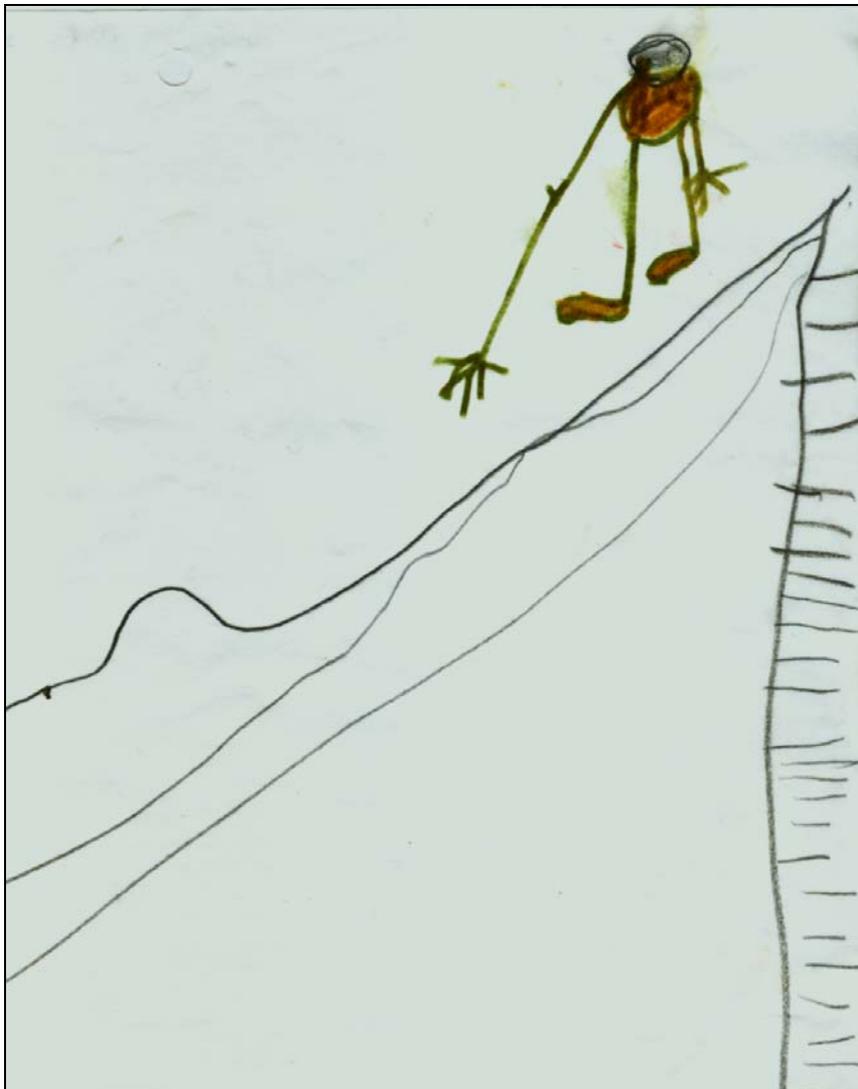
Kernaussagen zu den Zielsetzungen werden im folgenden Text fett hervorgehoben.

1. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Selbstkonzept:

N wirkt weniger in sich gekehrt, fröhlicher und zufriedener als zu Förderbeginn. Die Lehrerin beschreibt sie im Unterricht als sehr still aber sicherer im Umgang mit den anderen Kindern und neuen Aufgaben. Zum Beispiel hält sie sich seit ca. zwei Monaten nicht mehr die Hand vor den Mund, wenn ihr eine Situation unangenehm ist. N meldet sich, wenn sie Hilfe benötigt. Lehrerin und Mutter beobachten, dass N Spaß an neuen Aufgaben entwickelt hat und viele Dinge ausprobiert und übt, die sie zu Förderbeginn verweigert hätte. N scheint ihre Leistungsfähigkeit positiver einzuschätzen.

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:



N überlegt längere Zeit bevor sie zu malen beginnt. Sie wählt zunächst einen schwarzen Filzstift und malt die Sprossenwand mit schiefer Ebene. Interessant ist dabei, dass die schiefe Ebene nie so hoch eingehängt wurde, wie N es hier malt. Anschließend malt sie sich selbst, beginnend mit dem Kopf, der ebenfalls mit dem schwarzen Filzstift gezeichnet wird. Dann malt sie mit einem grünen Filzstift die Konturen des Bauchs, Arme und Füße. Zum Schluss malt sie die Füße und

den Bauch braun aus. Gesicht, Haare und Hals fehlen. Im Vergleich zum ersten Bild werden wesentlich mehr Details, Füße und Hände gemalt. Hals, Gesicht und Haare fehlen. N sagt, dass sie besonders gut Rollerfahren und alleine einkaufen gehen kann. Nicht so gut kann sie Seilchenspringen. S., ein Mädchen aus der Klasse, könne das viel besser als sie. N fragt, ob die Fördernde noch ihr erstes Bild in der Mappe habe und freut sich, als ihr das Bild gezeigt wird und ihre damaligen Äußerungen zu den Fragen vorgelesen werden. N vergleicht die beiden Bilder und fordert: „**Schreib noch auf, dass ich jetzt gut turnen kann**“.

2. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands

2.1 Allgemein

Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:

Die Mutter beobachtet, dass N **Treppen wesentlich sicherer steigt**, den zweiten Fuß nicht mehr nachsetzt und sich auch nicht mehr am Treppengeländer festhält. Um im Kinderzimmer an die oberen Regalbretter zu gelangen klettert N jetzt selbst auf einen Stuhl, was bislang Schwester oder Mutter für sie erledigten. Seit zwei Monaten fährt sie Roller.

Aus Sicht der Klassenlehrerin (auch Sportlehrerin) ist N **ausdauernder geworden**. Bei Fangspielen möchte sie zwar nicht Fängerin sein, aber sie kann sich **viel besser in der großen Gruppe orientieren** und gezielt vor dem Fänger weglaufen. In den Pausen leiht sie sich Dosenstelzen und Seilchen aus, mit denen sie sich intensiv beschäftigt. Inzwischen läuft sie auf den Stelzen sicher und schafft vereinzelt Sprünge mit dem Seil. Die Lehrerin erlebt N zum Ende des Schuljahres als **viel aktiver und experimentierfreudiger im Bewegungsbereich**. Die Lehrerin: „Es sieht so aus, als hätte N ihren Körper und dessen Möglichkeiten entdeckt.“

Beobachtungen Movement ABC:

Manuelle Geschicklichkeit:

N fällt die Durchführung der Aufgaben wesentlich leichter als zu Förderbeginn. **Kraftdosierung, Stifthaltung und Körperhaltung haben sich verbessert**. Bei der Papier-Bleistift-Aufgabe werden die Linien eingehalten. Bei der Aufgabe Stecker einstöpseln erzielt N mit der linken Vorzugshand einen höheren Wert als mit der Rechten. Insgesamt **wirkt N im Bereich der manuellen Geschicklichkeit wesentlich geübter und arbeitet zügiger**.

Ballfertigkeiten:

Auch die **Aufgaben aus dem Bereich Ballfertigkeiten werden flüssiger und sicherer ausgeführt**. Zu Förderbeginn konnte N weder die Aufgabe Einhändiges Prellen und Fangen noch die Aufgabe Bohnensäckchen in eine Kiste werfen korrekt ausführen. Bei der erneuten Testdurchführung fängt sie bei der erstgenannten Aufgabe mit der Vorzugshand links sechs von zehn Würfeln und mit der rechten Hand acht von zehn. Beim Werfen des Sandsäckchens trifft sie mit sieben von zehn Würfeln die Kiste. Die **Bewegungsabläufe wirken insgesamt flüssiger und koordinierter**.

Statisches Gleichgewicht:

Das linke Bein ist schwächer als das rechte Vorzugsbein. Bei der Aufgabe Storch-Balance wankt N sehr stark und setzt immer wieder das zweite Bein ab, um das Gleichgewicht zu finden.

Dynamisches Gleichgewicht:

Die Aufgaben In-Quadrate-springen kann nicht gelöst werden, da N bei der Landung nicht beidfüssig landet. Die Arme werden nicht als Sprunghilfe eingesetzt, der Fußabdruck fehlt und der Körper erscheint insgesamt schlaff. Zum Auftakt des Sprungs geht N nicht in die Knie. Die Aufgabe Ferse-an-Zehen-Gang wird im ersten Durchgang erfolgreich gelöst. Beim Aufsetzen der Füße auf der Linie ist N sicherer als in der Eingangsdiagnostik und balanciert ruhiger. Während des Balancierens werden die Hände abgewinkelt gehalten.

Insgesamt hat sich N bei der Durchführung der meisten Aufgaben verbessert. Lediglich im Bereich statisches Gleichgewicht sind im Rahmen des MABC keine Veränderungen festzustellen.

2.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung:

Vorgegebene Linien (wie z.B. im MABC) kann N wesentlich besser einhalten als zu Förderbeginn. **Grosse Fortschritte sind in der Auge-Hand-Koordination zu beobachten.** Besonders deutlich tritt dies bei Ballspielen hervor. Fangen, Werfen und Prellen sind gezielter und koordinierter. Der Oberkörper wird selten zum Fangen eingesetzt. In der auditiven Wahrnehmung fällt es N noch schwer, sich mehr als zwei unterschiedliche Geräusche zu merken und wiederzugeben. Sie hört es oftmals nicht, wenn sie mit verbundenen Augen darauf achten soll, ob sich andere Kinder anschleichen. Dabei kann sie zum einen das Geräusch nicht hören (Differenzierung) und zum anderen die Geräuschquelle nicht lokalisieren.

2.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

N bastelt gerne und beschäftigt sich Zuhause viel mit Papier und Schere. Sie schneidet beispielsweise Papierdeckchen mit Mustern, die sie zum Teil an ihr Kinderzimmerfenster klebt. N traut sich jetzt das frische Gemüse für ihr Meerschweinchen selbst zu schneiden und hält dabei das Messer korrekt. Ihre Stifthaltung ist ebenfalls korrekt, allerdings verkrampft N teilweise in der Schulter, so dass ihr einige Buchstaben und Zahlen noch nicht so gut gelingen. N kann mit Knoten mehrere Dinge verbinden. Beim Binden einer Schleife benötigt sie noch Hilfe. Die „Seilchenschnecke“ kann N jetzt nach jeweils ein oder zwei Vorversuchen gut drehen. Da noch das Strammziehen während des Wickelns ausbleibt ist die Schnecke sehr locker gedreht.

(siehe auch Movement ABC)

PTK-Ergebnisse:

N **arbeitet wesentlich schneller und genauer als zu Förderbeginn.** Sie benötigt für jede Hand ca. die Hälfte der Zeit. Vor allem ihre linke Schreibhand hat sich stark verbessert. Nach den Kriterien des PTK erreicht die Vorzugshand links einen MQ von 103 (MQ 62 zu

Förderbeginn). Die Nichtvorzugshand rechts hat sich von einem MQ 62 auf einen MQ von 70 gesteigert. Stift- und Körperhaltung sind angemessen.

3. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

N ist insgesamt ausdauernder geworden. Dies zeigt sich sowohl in der Förderung als auch im Unterricht. Die Lehrerin empfindet N als präsenter und aufnahmefähiger im Unterricht. Zum Schuljahresende kann N kontinuierlich an Fang- und Laufspielen teilnehmen. Die Lehrerin erlebt N in einigen Situationen als ehrgeizig. So hat sie beispielsweise in mehreren Pausen immer wieder das Laufen auf Dosenstelzen geübt, bis sie sicher darauf laufen konnte. Zur Zeit übt sie ausdauernd Seilchenspringen.

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit:

Die Mutter erzählt, dass N jetzt auch außerhalb der Wohnung selbstständiger ist, so geht sie alleine in die nahegelegene Zoohandlung, um das Futter für ihr Meerschweinchen zu kaufen. Die Hausaufgabensituation hat sich etwas entspannt, da N jetzt von sich aus mit den Aufgaben beginnt. Im Unterricht zeigt N auf, wenn sie Hilfe benötigt.

Kontaktfähigkeit:

N schließt sich seit ein paar Wochen in den Pausen manchmal einer Gruppe von Mädchen an, die „Pferdchen“ spielen oder sich Sachen aus der Spielkiste ausleihen. In dieser Gruppe befindet sich auch das Mädchen aus dem Schulkindergarten, das zum Ende des Schuljahres in der Gruppe aufgenommen wurde. Zu ihren Tischnachbarinnen im Klassenraum hat sie ebenfalls einen Kontakt aufbauen können und in den Regenspauzen spielt sie gemeinsam mit diesen Brettspiele oder malt. Zu den Jungen aus der Förderung hat sie wenig Kontakt außerhalb der Kleingruppe. Die Mutter berichtet, dass N Kinder aus ihrer Klasse, die sie außerhalb der Schule trifft, jetzt grüßt.

Durchsetzungsvermögen:

N spricht in der Fördergruppe ihre Wünsche aus. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass N erlebt hat, dass ihre Wünsche berücksichtigt werden. Schwierigkeiten bereitet ihr das Abstimmen über ein Spiel. Wenn ihr Vorschlag nicht gewählt wird, wirkt sie enttäuscht und verunsichert und muss zur Teilnahme an dem gewählten Spiel motiviert werden. In der Klasse hält sie sich mit eigenen Beiträgen noch zurück. Auf Aufforderung äußert sie sich allerdings.

Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration:

N kann mit von ihr selbst gewählten Kindern zusammenarbeiten. Schwierig ist die Kooperation mit zugewiesenen Partnern. Vor allem laute und „wilde“ Kinder lehnt sie ab, und zeigt dies beispielsweise indem sie sich in der Turnhalle auf die Bank setzt. Allgemein gestellte Forderungen erkennt sie als auch für sich verbindlich an. In der großen Gruppe fällt ihre eine Orientierung leichter als zuvor. Die Lehrerin beschreibt N als „angekommen in der Klassengemeinschaft“.

4. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

N's **verbaler Anteil in der Förderung und im Unterricht haben stark zugenommen**. Ihr Wortschatz hat sich erweitert. Sie setzt in der Förderung Sprache ein, um Wünsche zu äußern. Im Unterricht meldet sie sich, wenn sie Hilfe benötigt.

Lexikalisch-semantische Ebene

(Bedeutung: Wortschatz, Sprachverständnis):

N's **aktiver Wortschatz hat sich erweitert**. Zum Ende der Förderung kann sie die meisten Materialien in der Turnhalle korrekt benennen.

Der passiver Wortschatz erscheint altersgemäß.

Kommunikativ-pragmatische Ebene

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit; Gebrauch von Sprache):

N **tauscht sich auch mit anderen Kindern verbal aus**. In der Förderung **nimmt sie an den Gesprächskreisen teil**. Ihre Äußerungen sind oft noch unstrukturiert, so dass beispielsweise nicht klar wird, ob N einen Film nacherzählt oder von eigenen Erlebnissen berichtet. N **zeigt auf, wenn sie etwas äußern möchte** oder Hilfe benötigt. Andere Kinder lässt sie ausreden. Der Blickkontakt zum Gesprächspartner kann für kurze Zeit gehalten werden. Ihr fällt es noch schwer bei einem vorgegebenen Gesprächsthema zu bleiben.

Metasprachliche Kommunikation:

N ist noch nicht in der Lage, sich mit anderen über Sprache/Kommunikation auszutauschen beziehungsweise diese zu reflektieren.

5. Zusammenfassende Einschätzung

Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:

N ist sowohl im Sozialverhalten als auch im motorischen Bereich sicherer und handlungsfähiger geworden. Sie kann sich in der Klassengemeinschaft orientieren und hat ihre Selbstständigkeit im schulischen und familiären Rahmen ausbauen können. Sie nimmt von sich aus Kontakte zu Gleichaltrigen auf, beteiligt sich an Gesprächskreisen in der Kleingruppe und ist insgesamt viel aktiver und ausdauernder geworden. Ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist gestiegen. Sie hat erkannt, dass sie durch Üben ihre motorischen Fähigkeiten verbessern kann (Beispiel Dosenstelzen). Diese ersten Schritte müssen noch stabilisiert und ausgebaut werden. So ist N's Kommunikationsverhalten an einigen Stellen noch nicht adäquat entwickelt. Blickkontakthalten und bei einem Thema bleiben fallen ihr noch schwer. Um an den Aktivitäten in der Gruppe der Gleichaltrigen teilhaben zu können, scheinen ihre momentanen Kompetenzen auszureichen. N sollte weiterhin die Möglichkeit erhalten, Materialien und Bewegungsformen auszuprobieren zu können, um ihre motorischen Kompetenzen weiter auszubauen.

9.4 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse

Eine Einordnung und Diskussion der Ergebnisse anhand vergleichbarer Studien erscheint mir derzeit schwierig und nicht hinreichend möglich. Zum einen liegt dies darin begründet, dass insgesamt nur vereinzelt Arbeiten zum Themenkomplex psychomotorische Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen vorliegen. Diese beschränken sich auf den organisatorischen und inhaltlichen Bereich der Förderkonzepte und weniger auf die Evaluation. Darüber hinaus fehlen gemeinsame Parameter wie Förderzeitraum, Förder- und Erhebungsmethoden sowie die Berücksichtigung zahlreichen Variablen wie beispielsweise die Familiensituation. Zum anderen stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit qualitativer Daten, wie sie schwerpunktmäßig in der vorliegenden Arbeit erhoben wurden. Hier tritt ein Problem der Förderdiagnostik zu Tage, denn diese „bedarf der Kontrolle durch Veränderungsmessung, deren Entwicklung noch nicht befriedigend abgeschlossen ist“ (BREMER-HÜBLER/EGGERT 1999, 64). Insofern stellen die Fallbeispiele anhand eines I-E-Ps erste Ansätze einer qualitativen Evaluation kindlicher Entwicklungsverläufe in der psychomotorischen Entwicklungsförderung dar, die sicherlich noch eine weitere Differenzierung und Modifizierung erfahren müssen.

Die im Rahmen der I-E-Ps systematisierten Daten lassen sich zwar nicht direkt mit den Ergebnissen anderer Studien vergleichen, jedoch können sie an den Überlegungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Interventionen (siehe Kapitel 2.2.4) gemessen werden. So wird davon ausgegangen, dass die realistische Wirkungsweise psychomotorischer Förderung zum einen darin besteht, die motorische Entwicklung durch ein direktes Training motorischer Funktionen zu verbessern (triviale Förderhypothese). Zum anderen kann durch eine psychomotorische Intervention die Gesamtpersönlichkeit, bezüglich motivationaler, emotionaler und sozialer Fähigkeiten stabilisierend beeinflusst werden (Stabilisierungshypothese) (vgl. EGGERT/LÜTJE 1991).

Sowohl die triviale als auch die Stabilisierungshypothese können anhand der I-E-Ps der geförderten Kinder bestätigt werden. Alle teilnehmenden Kinder haben sich, wie erwartet, sowohl im motorischen Bereich als auch hinsichtlich ihres Selbstkonzepts sowie ihres Sozialverhaltens positiv weiterentwickelt. Diese Effekte können allerdings nicht allein auf die psychomotorische Entwicklungsförderung zurückgeführt werden, da gleichzeitig zahlreiche andere Variablen (beispielsweise Unterricht oder Familiensituation) wirksam waren. Die Wir-

kung einer psychomotorischen Förderung muss daher im Gesamtkontext des Entwicklungsumfeldes des Kindes betrachtet werden.

Bestätigt werden kann anhand der Ergebnisse der Studie auch die These, dass Bewegung für die Entwicklung stark benachteiligter Kinder auch noch im Schulalter wichtig ist, da ihr Selbstkonzept durch Bewegung und die Beeinträchtigung motorischen Lernens wesentlich mitkonstituiert wird (vgl. ebd., 165). Die Ergebnisse unterstreichen daher die Notwendigkeit einer psychomotorischen Entwicklungsförderung für benachteiligte Kinder.

Die Diskussion der Ergebnisse sollte meiner Meinung nach nicht nur erhobenen Daten berücksichtigen sondern auch die Erhebungsinstrumente. Bereits im Vorfeld wurden Vor- und Nachteile der verwendeten Verfahren reflektiert. In der Anwendung kristallisierten sich dann die Stärken und Schwächen der einzelnen Verfahren weiter heraus. Bezüglich des Movement ABC wurden positive Erfahrungen gesammelt. Die Kinder ließen sich bereitwillig auf die ansprechenden und abwechslungsreichen Aufgaben und deren Wiederholung zu einem späteren Zeitpunkt ein. Die qualitativen Beobachtungssitems wurden von den Fördernden, die den Test durchführten, als hilfreich und sinnvoll empfunden. Die Ergebnisse deckten sich überwiegend mit den während der Förderung dokumentierten Beobachtungen und den Beschreibungen der Lehrerinnen sowie mit den Zeugnisse am Schuljahresende. Dies trifft jedoch nicht für die Daten zu, die mittels des PTKs erhoben wurden. Ursachen hierfür können meiner Meinung nach in der sehr monotonen und wenig motivierenden Durchführung gesehen werden, die dazu führt, dass eher die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft der Kinder als die Handgeschicklichkeit erfasst werden. Da die Testergebnisse der untersuchten Kinder sehr stark von den Beobachtungen der Klassenlehrerinnen abweichen, muss eventuell zukünftig auch der Frage nach der Validität dieses Tests nachgegangen werden.

Der Einsatz Individueller Entwicklungspläne erwies sich insgesamt als sehr nützlich und überzeugend. Die Kategorien und das Glossar stellten eine wertvolle Hilfe zur Systematisierung von Beobachtungen und Daten dar. Vor allem für die Fördernden, die über wenig Beobachtungserfahrungen verfügten, erleichterten die I-E-Ps das gezielte Beobachten und Dokumentieren von Entwicklungsverläufen. Anhand der I-E-Ps konnten die Falldarstellungen detailliert und umfassend vorgenommen werden, so dass ein wesentlich genaueres Bild der einzelnen Kinder entstand, welches mit der bloßen Darstellung von Testwerten nicht zu errei-

chen gewesen wäre. Der eingangs formulierte Anspruch, in die Tiefe einzelner Fälle zu gehen (statt in die Breitendimension) konnte mittels der I-E-Ps entsprochen werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen zusammengefasst:

1. Eine psychomotorische Entwicklungsförderung für benachteiligte Grundschul Kinder kann sowohl im motorischen Bereich als auch im Hinblick auf die Gesamtpersönlichkeit (besonders hinsichtlich motivationaler, emotionaler und sozialer Fähigkeiten) stabilisierend wirken.
2. Der gewählte Zeitpunkt der Förderung zu Schulbeginn erwies sich als sinnvoll. Die Schuleingangsphase ist eine sehr sensible Entwicklungsphase, in der viele neue Eindrücke und Ansprüche an die Kinder herangetragen werden. Die Kinder erreichen in dieser Zeit einen (hohen) Kompetenzzuwachs, benötigen aber teilweise auch zusätzliche Förderungen, um den Übergang vom Vorschulleben in den Schulalltag zu bewältigen.
3. Eine schulintegrierte psychomotorische Förderung erreicht eine große Zahl von benachteiligten Kindern und ist daher eine für dieses Klientel sehr gut geeignete Methode.
4. Der Einsatz Individueller Entwicklungspläne ermöglicht eine breite Datenbasis, da qualitative sowie quantitative Daten zusammengefasst, Entwicklungsverläufe veranschaulicht und nachvollziehbar werden.

In dem sich nun anschließenden Gesamtresümee und Ausblick werden die Ergebnisse der Studie eingebunden, Chancen und Grenzen des Modells diskutiert und Ansätze für ein weiteres Forschungsvorgehen entwickelt.

10 Resümee und Ausblick: Chancen und Grenzen einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Erarbeitung eines Modells zur Förderung benachteiligter Kinder in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. Hierzu erfolgte eine Auseinandersetzung mit den Themen kindliche Entwicklung, Armut und psychomotorische Entwicklungsförderung. Herausgearbeitet wurde unter anderem, dass eine steigende Anzahl von Kindern in sozialer Benachteiligung lebt, und sich das Risiko von Entwicklungs- und Gesundheitsgefährdung durch ein Aufwachsen in Armut stark erhöht. Gleichzeitig wird die Zielgruppe benachteiligter Kinder nur schwer von gängigen Förderangeboten (wie beispielsweise Frühförderung, Physiotherapie, Logopädie, Psychomotorik) erreicht. In Folge dessen müssen Förderangebote speziell auf das Klientel arme Kinder zugeschnitten werden. Resümee und Ausblick beleuchten abschließend, ob das für dieses Klientel eigens entwickelte und angewandte Fördermodell die formulierten Zielsetzungen erreichen konnte. Darüber hinaus werden Chancen und Grenzen des erarbeiteten Modells diskutiert.

Die Studie verfolgte mehrere Ziele: Zum einen sollte ein Modell erarbeitet und erprobt werden, mit dem benachteiligte Kinder erreicht und durch Psychomotorik in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Zum anderen sollte dieses Modell auf weitere Institutionen in benachteiligten Regionen übertragen, sowie ein schulintegriertes psychomotorisches Förderangebot an der Projektgrundschule langfristig etabliert werden. Diese Ziele konnten alle im Rahmen des Projekts umgesetzt werden. Zusätzlich dokumentieren die im Evaluationskapitel vorgestellten Fallbeispiele, dass das Ziel einer Entwicklungsförderung durch Psychomotorik ebenfalls erreicht werden konnte.

Zum Ziel der Etablierung einer psychomotorischen Entwicklungsförderung in der beteiligten Grundschule ist anzumerken, dass zum jetzigen Zeitpunkt (Januar 2003) die Förderung seit gut drei Jahren kontinuierlich fortgeführt wird. Inzwischen wurde unter Federführung der Grundschule ein Stadtteilsportverein gegründet, in dessen Angebot die Kleingruppen zur psychomotorischen Entwicklungsförderung eingebunden werden konnten. Durch die Anbindung an den Sportverein wurde ein weiterer Schritt unternommen, die Förderung stärker in den kindlichen Alltag zu integrieren.

Zur Verankerung der Förderung in den Schulalltag tragen weiterhin der Neubau der Schulturnhalle und der in diesem Kontext zusätzlich errichtete Raum für Kleingruppenförderungen

bei. Dieser Raum wurde in Absprache mit der Verfasserin ausgestattet. Hierdurch erhielt die schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung an dieser Schule auch räumlich ihren Platz.

Durch eine Erhöhung der Akzeptanz der Förderung bei den beteiligten Kindern, deren Familien sowie den weiteren Bezugspersonen der Kinder, konnte ebenfalls eine Etablierung des Förderangebots gesichert werden. Hierzu diente unter anderem das Hospitationsangebot für Eltern, Lehrerinnen und Mitarbeiterinnen der Ganztagsbetreuung, das zu Förderbeginn von zwei Vätern und vier Müttern genutzt wurde. Vor allem für die Mütter türkischer Nationalität schien es wichtig zu sein, einen Eindruck von der Gestaltung der Förderung zu erhalten. Neben den Eltern hospitierten (teilweise über mehrere Wochen) angehende Erzieherinnen aus der Ganztagsbetreuung, Referendarinnen sowie eine Familienpflegerin, die die Familie eines teilnehmenden Kindes betreute. Durch den fachlichen Austausch konnten weitere Informationen für die Erstellung der IEPs gesammelt und Förderhypothesen modifiziert werden.

Darüber hinaus erhielten die Gruppen Besuch von Personen, die für die geförderten Kinder von Bedeutung waren: Geschwister, Cousins, Cousinen und Freunde. Wir gewannen den Eindruck, dass die teilnehmenden Kinder die Förderung als etwas ganz Besonderes empfanden und diese deshalb ihren Bekannten und Verwandten vorführen wollten. Die Erfahrungen mit den „Besucherkindern“ waren durchweg positiv und trugen maßgeblich zur Erhöhung der Akzeptanz auf Seiten der Kinder bei.

Im Jahr 2001 konnte zusätzlich ein Angebot für diejenigen Vorschulkinder eingerichtet werden, die bei der Schuleingangsuntersuchung einen Förderbedarf aufwiesen. Hierdurch wurde es den Kindern ermöglicht, bereits vor Schuleintritt an einer psychomotorischen Entwicklungsförderung teilzunehmen, die bei Bedarf mit Schulbeginn weitergeführt werden konnte. Dieses Vorgehen konnte leider auf Grund finanzieller Kürzungen nicht fortgeführt werden.

Das zunächst an einer Grundschule erprobte Fördermodell konnte in Folgeprojekten auch in zwei weiteren Stadtteilen, die ebenfalls in das Landesprogramm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ eingebunden sind, übertragen und ein Jahr lang durchgeführt werden. In diesen zwei Stadtteilen wurden in insgesamt acht Vorschuleinrichtungen und Grundschulen psychomotorische Entwicklungsförderungen angeboten. Eine mittel- bis langfristige Finanzierung der Förderungen konnte bei diesen Folgeprojekten bislang nicht gesichert werden. Um

allerdings den Transfer bewegungsfördernder Angebote in den Kindergartenalltag zu unterstützen, wurden mehrere Fortbildungsreihen sowie Fallbesprechungen für die beteiligten Erzieherinnen und Lehrerinnen angeboten.

Die Finanzierung der Förderangebote stellte im Bearbeitungszeitraum oftmals das größte Hindernis für eine langfristige Etablierung dar. Immer wieder mussten neue Geldquellen erschlossen werden. Hier erwiesen sich das Netzwerk der Schule, die während der Arbeit im Stadtteil geknüpften persönlichen Kontakte sowie die Stadtteilbüros als sehr hilfreich.

- **Chancen einer schulintegrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung in benachteiligten Regionen**

Die Chancen und Vorteile der durchgeführten psychomotorischen Entwicklungsförderung als eine Fördermöglichkeit für benachteiligte Kinder werden nachstehend aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Die meines Erachtens zentrale Chance, beziehungsweise den wichtigsten Auftrag von Förderangeboten in benachteiligten Stadtteilen formuliert WALPER sehr treffend, wenn sie fordert, dass „außerfamiliäre Alternativen für Kinder und Jugendliche erforderlich sind, die es nicht nur erlauben, sich zeitweise dem belasteten und belastenden Familienkontext zu entziehen, sondern auch positive Lernmöglichkeiten sowie Chancen einer produktiven Betätigung bieten“ (WALPER 1995, 212). Die während der Studie gesammelten Erfahrungen bestätigen die psychomotorische Entwicklungsförderung als ein sinnvolles, vom Klientel akzeptiertes, außerfamiliäres Angebot für Kinder in Armutslagen. Wichtig ist hierbei, dass Kinder und Familien erreicht werden konnten, die ansonsten keinen oder einen erschwerten Zugang zu Fördermöglichkeiten haben. Die angebotene psychomotorische Entwicklungsförderung löst den von WALPER formulierten Anspruch nach positiven Lernmöglichkeiten und produktiver Betätigung ein. Dies dokumentieren unter anderem die ausführlichen Fallbeispiele sehr anschaulich.

Das gewählte schulintegrierte Vorgehen bietet weiterhin Chancen für die beteiligte Grundschule: Benachteiligte Kinder können innerhalb der Förderung – anstelle des Erlebens von Ausgrenzung – Schule als Ort der Bestätigung und Anerkennung erfahren. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, der Frage nachzugehen, ob die mit Schule attribuierte Förderung

eine insgesamt positivere Wahrnehmung von Schule bei Kindern und ihren Familien bewirken kann.

Eine weitere Chance der schulintegrierten Förderung besteht darin, in vielen Bereichen eine Vernetzung und Zusammenarbeit, sowie eine kontinuierliche Begleitung der Kinder in ihrer prekären Lebenslage zu ermöglichen. Durch die Kooperation von schulischen und außerschulischen Einrichtungen können neue Perspektiven und Kompetenzen eingebracht werden, die sich im Idealfall ergänzen, und die Entwicklungschancen benachteiligter Kinder verbessern helfen. Hierdurch kann Grundschule ihren Richtlinien entsprechen, denn „die Grundschule erfüllt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nur, wenn sie ihre Schülerinnen und Schüler als Kinder ernst nimmt und ihre jeweiligen Lebensbedingungen berücksichtigt“ (MSWWF 1999, X).

- **Grenzen einer schulintegrierten psychomotorischen Förderung in benachteiligten Regionen**

Die Grenzen und Probleme des entwickelten und erprobten Konzepts können auf verschiedenen Ebenen ausgemacht werden. Neben der Finanzierung stehen auch inhaltliche und organisatorische Aspekte zur Diskussion.

Hinsichtlich der Finanzierung zeigte sich, dass öffentliche Schulen nicht über die personellen und finanziellen Ressourcen verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihren Schülern eine über das Angebot des Unterrichts hinausgehende Entwicklungsförderung anzubieten. Für Schulen in benachteiligten Regionen ist diese Situation besonders schwerwiegend. Ihre Schülerschaft ist zu einem Großteil ungünstigen Entwicklungsbedingungen ausgesetzt, die zu einem Förderbedarf führen können. Gleichzeitig besuchen diese Schüler nur selten ein außer- oder vorschulisches Förderangebot. Um Schüler adäquat fördern zu können, müssten ergänzende Förderangebote realisiert werden. Diese sind allerdings in der Regel mit zusätzlichen Kosten verbunden. Hier steht meines Erachtens eine dringende Auseinandersetzung damit an, welche Aufgaben originär von Schule (finanziell) zu leisten und welche von anderen Trägern zu erbringen sind. Beispielsweise hätten alle teilnehmenden Kinder einen gesetzlich geregelten Anspruch auf eine heilpädagogische Maßnahme im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Der Antragsweg für die Finanzierung solcher Maßnahmen stellt jedoch für benachteiligte Familien aus verschiedenen Gründen eine große Hürde dar. Durch das niederschwellige schulintegrierte Förderangebot werden dementsprechend faktisch bestehende Ansprüche der

Kinder an die Kommune abgefangen und durch andere Quellen finanziert. Auf lange Sicht müssen daher meines Erachtens die Kommunen wieder stärker in ihre finanzielle Pflicht genommen werden. Die derzeitigen Erfahrungen lassen jedoch befürchten, dass auf Grund der desolaten Haushaltslage die Städte und Gemeinden alles tun werden, um ihre Ausgaben auch im sozialen Bereich weiter zu reduzieren.

Eine weitere Grenze des Modells zeigte sich darin, dass eine kontinuierliche Teilnahme aller Kinder nicht vollständig erzielt wurde. Die Kinder, deren Eltern am Elternabend teilnahmen, erschienen überwiegend regelmäßig. Drei der für die Förderung vorgesehenen Kinder und Familien konnten jedoch in der Hauptphase des Projekts nicht erreicht werden. Anzumerken bleibt hierzu, dass sich mangelnde Elternbeteiligung als ein generelles Problem der Arbeit in benachteiligten Regionen darstellt. Ein hierbei zu berücksichtigender Aspekt ist das Misstrauen gegenüber öffentlichen Institutionen, das bei Menschen, die staatliche Unterstützung erhalten, sehr ausgeprägt sein kann. Universitäre und schulische Einrichtungen können unter Umständen als verlängerter Arm staatlicher Kontrolle empfunden und in Folge dessen abgelehnt werden.

In diesem Kontext kann auch die Ausrichtung des Konzepts zwischen den Polen Therapie und Pädagogik betrachtet werden. Da Therapie auch immer eine Form der sozialen Kontrolle darstellt, sollte der pädagogische Gedanke verstärkt eingebunden und nach außen betont werden.

Eine zusätzlich Gefahr besteht in einer therapeutischen Durchdringung primär pädagogischer Institutionen, die dazu führen kann, dass selbst bei bislang tolerierten Abweichungen symptomorientiert behandelt wird (vgl. HÖLTER 1990, 15) und der Blick auf

„die psychischen, ökonomischen oder sozialen Hintergründe, die zu einer Erziehungsunfähigkeit in der Familie bzw. Unerziehbarkeit in der Schule führen, verschleiert und daß die Kräfte der Selbstheilung und der Beeinflussung krankmachender Verhältnisse geschwächt werden“ (HÖLTER 1990, 15).

Da die beteiligte Grundschule eine sehr starke Lobbyarbeit für benachteiligte Kinder und ihre Familien leistet, sehe ich für das durchgeführte Projekt keine Gefahr der Ausblendung der eigentlichen Ursachen des Förderbedarfs. Bei einem Transfer des Modells in weitere Einrichtungen muss dieser Aspekt hingegen berücksichtigt werden.

Vor allem das Setting (eine Förderstunde pro Woche mit ausgewähltem Klientel) lehnt sich stark an die therapeutische Praxis an. Auch wenn HÖLTER der Orientierung an einem Behand-

lungsmodell mit wöchentlichen Einzelsitzungen ein Einbringen der Psychomotorik in den regulären Sportunterricht entgegen setzt (vgl. ebd. 1990, 16), zeigen meine Erfahrungen, dass es für die Kinder ganz wichtig ist, eine „exklusive“ und besondere „Veranstaltung“ für sich zu haben, an der nicht die ganze Klasse teilnimmt. Die Teilnahme an der Förderung wirkte sich insgesamt nicht stigmatisierend auf die Kinder aus. Vielmehr bestand bei anderen Kindern der Wunsch, auch an der Förderung teilnehmen zu dürfen. Dies äußerte sich vor allem darin, dass sobald eine der Projektmitarbeiterinnen durch das Schulgebäude ging, Kinder auf sie zukamen und fragten, ob sie denn heute auch mal mitturnen dürften. Im Sinne einer Entstigmatisierung hat es sich meiner Ansicht nach auch als sinnvoll erwiesen, keine bestimmten „Störungsbilder“ (beispielsweise „Hyperaktivität“) als Indikation für eine Teilnahme zu benennen. Eine Etikettierung der teilnehmenden Kinder konnte hierdurch vermieden werden und die Gruppen zeichneten sich durch einen förderlichen heterogenen Kompetenz- und Leistungsstand aus.

Bei dem gewählten Setting ist aus meiner Sicht kritisch zu betrachten, dass es unter Umständen Tendenzen verstärken kann, die im Kontext von veränderten kindlichen Bewegungsgewohnheiten diskutiert werden. Diese bestehen in der zeitlichen Terminierung kindlicher Aktivität, verbunden mit einem Trend zur Überdachung von Bewegungsangeboten sowie der Verlagerung des Spiels von außen nach innen (vgl. KRETSCHMER 2000, 45f). Vor allem die beiden letztgenannten Tendenzen sind in benachteiligten Regionen auf Grund hohen Verkehrsaufkommens und fehlender Freiflächen verstärkt zu beobachten. Kinder werden hier zunehmend aus dem öffentlichen Raum in „Bewegungsreservate“ wie beispielsweise Turnhallen verdrängt. Umso bedeutender ist es, neben der eigentlichen Förderung der Kinder Lobbyarbeit zu leisten und sich an städtebaulichen Diskussionen zu beteiligen, wie es das Landesprogramm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ vorsieht.

- **Ausblick**

Der abschließende Ausblick geht zunächst der Perspektive des entwickelten Fördermodells nach und skizziert anschließend Fragestellungen für weitere Forschungsvorhaben.

Die Etablierung eines schulintegrierten Förderansatzes hat sich innerhalb der Studie als sinnvoll erwiesen. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass schulische Einrichtungen eine zentrale Rolle in der Arbeit mit benachteiligten Kindern spielen, denn über Schule kann

jedes Kind erreicht werden. Darüber hinaus gilt Bildung als bedeutende Ressource zur Durchbrechung des Armutskreislaufs von Armut, Bildungsbenachteiligung und Ausgrenzung.

Einer Ausweitung des gewählten Vorgehens wird stark bestimmt durch die Ressourcen der jeweiligen Schule. Daher ist es erforderlich, die Arbeit von Schulen in benachteiligten Regionen durch eine effektive Verzahnung von Schul- und Stadtteilentwicklung zu stärken. Schule und außerschulische Partner müssen in die Lage versetzt werden, tragfähige Netzwerke aufzubauen. Hierzu müssen Schulen in benachteiligten Regionen mit einem Personal-, Zeit- und Finanzaufschlag unterstützt werden. Durch eine bevorzugte Förderung von Schulen in benachteiligten Stadtteilen können tragfähige Lernallianzen von Schule und außerschulischen Partnern dauerhaft gepflegt werden. Die Wirksamkeit dieser Vorgehensweisen hängt jedoch wesentlich davon ab, dass bewährte und erfolgsversprechende Modelle nicht nur wie in der vorliegenden Studie in zeitlich begrenzten Projekten erprobt, sondern strukturell fest verankert werden. Solange die Durchführung von Förderangeboten ausschließlich vom Engagement der Schulleitungen und/oder dem ehrenamtlichen Engagement einzelner Personen abhängt, kann eine dauerhafte Institutionalisierung professioneller und nachhaltiger schulintegrierter Förderungen aus meiner Sicht nicht gewährleistet werden.

Darüber hinaus müssen sich Schulen in benachteiligten Regionen zur Erreichung einer notwendigen Multiprofessionalität neuen Berufsgruppen gegenüber öffnen, die als selbstverständlicher Bestandteil des Kollegiums mitarbeiten.

Eine weitere Öffnung von Schule sollte in Richtung einer Kooperation von Schul- und Vorschuleinrichtungen zielen, um den Schuleintritt als ökologischen Übergang zu stützen. Möglichkeiten einer Zusammenarbeit bestehen zum Beispiel in gemeinsamen Projekten und Förderangeboten, wie sie beispielsweise im Rahmen des Projekts für ein Jahr durchgeführt wurden.

Dem Ausblick hinsichtlich des erprobten Fördermodells schließt sich nun ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen an, die sich während der Bearbeitung der Thematik ergeben haben.

In der Einleitung zu dieser Studie wurde problematisiert, dass das Thema Armut in der Literatur vor allem aus sozialmedizinischer und soziologischer Perspektive diskutiert und beschrieben wird. Sonderpädagogische Publikationen liegen hingegen nur vereinzelt vor. Größere

Studien, die Armut aus der Perspektive des eigenen, selbständigen Erlebens des Kindes betrachten, fehlen. Innerhalb der Sonderpädagogik sollte daher aus meiner Sicht ein Forschungsbemühen darin bestehen, stärker die subjektive Seite kindlicher Armutslagen zu erfassen, um ein sinnvolles Gegengewicht zu den vorherrschenden Ansätzen zu bilden, die Armut einseitig als strukturelles und gesellschaftlich eingebundenes Problem betrachten. Für die Psychomotorik könnte dies unter anderem bedeuten, in die Beurteilung der Effektivität psychomotorischer Entwicklungsförderungen verstärkt den Lebenskontext der Kinder und die Beziehungsvariablen einzubeziehen. Hier schließt sich dann die Frage nach geeigneten Evaluationsmethoden an, denn eine Betonung der subjektiven Perspektiven von Armutslagen muss meines Erachtens mit einer weiteren Erprobung qualitativer Verfahren einhergehen.

Bezüglich der in dieser Arbeit verwendeten Evaluationsmethoden stellte sich unter anderem heraus, dass die Entwicklung und Anwendung eines Instruments zur Erfassung kommunikativer Kompetenzen noch nicht zufriedenstellend abgeschlossen werden kann. Der benutzte Beobachtungsbogen stellt vielmehr einen ersten Schritt dar. Weitere Erprobungen und Modifizierungen müssen noch erfolgen.

Weiterhin wäre es sinnvoll, ein geeignetes Konzept der Elternarbeit mit marginalisierten Familien zu erarbeiten. Die derzeit verbreiteten Ansätze einer mittelschichtorientierten Elternarbeit greifen in benachteiligten Regionen auf Grund der beschriebenen Problemlagen oftmals nicht. Die während des Projekts gesammelten Erfahrungen lassen vermuten, dass über das Medium Bewegung niederschwellig Kontakte zu den Familien der beteiligten Kinder aufgebaut werden können. Von Interesse wäre bei einem weiteren Vorgehen, wie diese Kontakte vertieft und nutzbar gemacht werden können.

Abschließend kann resümiert werden, dass eine psychomotorische Entwicklungsförderung allein nicht sozialer Deprivation entgegenzutreten oder gesellschaftliche Strukturen verändern kann. Sie kann allerdings helfen, Ressourcen zu aktivieren und auf diese Weise die Auswirkungen von Armutslagen auf die kindliche Entwicklung zu moderieren. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, dass aus systemischer Perspektive in der Arbeit mit benachteiligten Kindern eine Abkehr von der Defizitperspektive hin zur Kompetenzunterstützung vorgenommen werden muss.

- ALISCH, M.; DANGSCHAT, J. (1998): Armut und soziale Integration. Opladen: Leske + Budrich.
- ALTERHOFF, G. (1994): Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- AMFT, S.; SEEWALD, J. (Hrsg.) (1996): Perspektiven der Motologie. Schorndorf: Hofmann.
- ANDERS, W.: (2001): Psychomotorik in der Neonatologie? Zur Bedeutung des Körperkontaktes und der sanften Pflege bei zu früh Geborenen. In: Motorik 24 (2001) 4, 138-145.
- ANTES, W. (1997): Projektarbeit für Profis. Planung, Marketing, Finanzierung, Teamarbeit. Münster: Ökotoxia Verlag.
- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG IN DER GESCHÄFTSSTELLE DER BUNDLÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.) (2000): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Eigenverlag.
- AWO-BUNDESVERBAND e.V. (Hrsg.) (2000): AWO-Sozialbericht 2000. Gute Kindheit – schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Bonn: AWO-Bundesverband Verlag.
- BAHR, R. (1995): Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-) Entwicklungsförderung im Phantasie- und Bauspiel. In: Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 3, 246-254.
- BAHR, R.; NONNDORF, H. (1985): Bewegungshandlung und Sprachvollzug. In: Die Sprachheilarbeit 30 (1985) 3, 97-103.
- BAHR, R.; NONNDORF, H. (1985): Praxis sprachtherapeutischen Spielens. In: Die Sprachheilarbeit 30 (1985) 6, 291-269.
- BAHR, R.; WEIDNER, I. (1991): Darstellende Spielformen in der pädagogischen Sprachtherapie. In: Die Sprachheilarbeit 36 (1991) 6, 61-69.
- BAKI, B.; LUTZ, R. (1994): Gesichter der Armut. In: Ein Beitrag zur Armutssituation in Thüringen am Beispiel der Stadt Erfurt, In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV) (1994) 8, 294-300.
- BALGO, R. (1996): Systemisch-konstruktivistische Perspektive für die Psychomotorik. In: Amft, S.; Seewald, J. (Hrsg.) (1996): Perspektiven der Motologie. Schorndorf: Hofmann, 233-236.
- BALGO, R. (1998): Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik In: Motorik 21 (1998) 1, 2-12.

- BAUM, D. (1998): Armut durch die Stadt oder Urbanisierung der Armut. In: Mansel, J.; Brinkhoff, K.-P. (1998): Armut im Jugendalter. Weinheim, München: Juventa, 60-75.
- BAUMERT, J.; KLIEME, E.; NEUBRAND, M.; PRENZEL, M.; SCHIEFELE, U.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.; TILLMANN, K.-J.; WEIß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- BECHER, U. (1996): Soziale Brennpunkte. In: Kreft, D.; Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz, 525-526.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (1994a): Individualisierung in modernen Gesellschaften Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck U.; Beck-Gernsheim E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 10-39.
- BECK-GERNSHEIM, E. (1994): Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufes in der Moderne. In: Keupp, H. (Hrsg.) (1994): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 125-146.
- BECKER, P.; KOCH, J.; SCHIRP, J. (1989): Sport- und bewegungsorientierte Sozialarbeit mit Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten. In: Binnewies, H.; Dessau, J.; Thieme, B. (Hrsg.) (1989): Freizeit und Breitensport. Ahrensberg bei Hamburg: Czwalina.
- BECKER, T. (1994): Der Kampf gegen Armut, Arbeitslosigkeit und mangelnde Integration in Deutschland In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV), (1994) 8, 289.
- BEUDELS, W. (1995): Evaluationsstudie zur motorischen und psycho-sozialen Entwicklung von Kindern im Einschulungsalter. Dissertation Universität Dortmund.
- BEUSHAUSEN, G.; BUßMANN, F.(2000): Der Norden: Ein Stadtteil mit vielen Gesichtern. In: Westfälische Rundschau 162 (15.07.2000), 1.
- BIELIGK, A. (1996): Die armen Kinder. Essen: Verlag die blaue Eule.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- BÖHM, O. (1996): Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 1, 241-242.

- BOGUMIL, J. (1995): Die Kellerkinder der Bildungsexpansion: Bildungsschwache junge Erwachsene als Adressaten sozialstaatlicher Politik. Eine kommunale Fallstudie am Beispiel der Entwicklung in Dortmund von 1983-1992. Sinzheim: Pro Universitate.
- BRAUN, D.; KERSTING, V. (2001): Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung. In: Nds (2001) 1/2, 19-20.
- BRECKNER, I. (1989): Armut im Reichtum. Bochum: Germinal Verlag.
- BREMER-HÜBLER, U.; EGGERT, D.; (1999): Psychodiagnostik. In: Neuhäuser, G.; Steinhäuser H.-C. (Hrsg.) (1999): Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 61-71.
- BRINER, P.; KLEINER, B.; LIENERT, G. (2001): IV-Leistungen für Psychomotoriktherapie. In: Association Suisse des Thérapeutes de la Psychomotrice (Hrsg.) (2001): Informationsblatt - Bulletin d'information (2001) 2, 2-5.
- BRINKHOFF, K.-P.; MANSEL, J. (1998): Soziale Ungleichheit, Sportengagement und psychosoziales Befinden im Jugendalter. In: Brinkhoff, K.-P.; Mansel, J. (Hrsg.) (1998): Armut im Jugendalter. Weinheim, München: Juventa, 173-192.
- BRINKMANN, W. (1994): Reiches Land und arme Kinder. In: Kürner, P.; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln: PapyRossa Verlag, 21-30.
- BRUNER, J. S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- BRONFENBRENNER, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M.: Fischer.
- BUNDSCHUH, K. (2001): Therapie. In: Bundschuh, K. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard, 292-296.
- BURLESON, B. R., DELIA, J. G., APPLGATE, J. L. (1995): The socialization of person-centered communication. Parental contributions to the social-cognitive and communication skills of their children. In: Fitzpatrick, M.A., Vangelisti, A.L. (eds.) (1995) Explaining family interactions. New York: Russell Sage, 34-76.
- BÜLTE, R.; PESCH, F. (1998): Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes NRW.
- BÜTTNER, U. (1999): Armut made in Germany. In: Nds (1999) 4, 12-13.
- BÜTTNER, U. (2000). Gestohlene Kindheit im Revier. In: Nds (2000) 3, 12-13.
- BUTTERWEGGE, V. (Hrsg.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag.

- CHASSEÉ, K. A.; DRYGALA, A.; /EGGERT-SCHMIED-NOERR, A. (1992): Randgruppen und Modernisierung. In: Chasseé, K. A. (Hrsg.) (1992): Randgruppen 2000. Bielefeld: KT-Verlag, 7-23.
- COMER, R. J. (2001): Klinische Psychologie. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- DAUMÖLLER, M. (1999): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung: Erkennung und Therapie. Stuttgart: Thieme.
- DIBBERN, A.-A. (1994): Zwischen Hilfe und Kontrolle. Strukturierung eines Hilfeplanes bei Kindesvernachlässigung. In: Kürner, P.; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln: PapyRossa Verlag, 130-138.
- DECHANT, H. (1996): Curriculare Bausteine für Bewegungserziehung und Sport in Sonderschulen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1996): Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 98-102.
- DELHEES, K.-H. (1994): Soziale Kommunikation- Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.) (1998): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft.
- DIECKERT, J. (1990): Der Modellversuch „Stadt für Kinder – Stadt für alle“. In: Deutsches Kinderhilfswerk (1990) 1, 5-10.
- DORNES, M. (1999): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt a.M.: Fischer.
- DUNCAN, G. J.; BROOKS-GUNN (Hrsg.) (1997): The Consequences of Growing Up Poor. New York: Russell Sage.
- DUNCAN, G.J.; BROOKS-GUNN, J.; ABER, J.L. (Hrsg.) (1997): Neighbourhood Poverty: Context and Consequences for Children. Volumes I and II. New York: Russell Sage.
- DUNCAN, G.J.; BROOKS-GUNN, J.; KLEBANOV, P.K. (1998): Economic deprivation and early childhood development. In: Child Development 65 (1994) 2, 296-318.
- ECKHARDT, T. (1997): Arm in Deutschland. München, Landsberg: Günter Olzog Verlag.
- ECKERT, R. (1985): Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt, Bern, New York: Lang.

- ECKERT, R. (1989): Integrierte Entwicklungs- und Kommunikationsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1989): Grundlagen der Sprachtherapie, Bd.1. Berlin: Marhold, 267-277.
- ECKERT, R. (1992): Psychomotorik in der Entwicklung. Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Psychomotorik in Deutschland, insbesondere im Hinblick auf die Arbeit mit Sprachbehinderten. In: Lotzmann, G. (Hrsg.) (1992): Psychomotorik in der Sprach- Sprech- und Stimmtherapie. Stuttgart: Fischer, 61-97.
- ECKERT, R. (1993): Psychomotorische Förderung sprachentwicklungsverzögerter Kinder – Die Förderung von Entwicklung und Kommunikation. In: Irmischer T.; Irmischer E. (Hrsg.)(1993): Bewegung und Sprache. Schorndorf: Hofmann, 103-108.
- EGGERT, D. (1994): Psychomotorik und Motopädagogik in der Sonderschule und in der Integration. In: NLI Forum (Hrsg.) (1994): Psychomotorik in der Schule, Teil 2. Hildesheim: Eigenverlag.
- EGGERT, D. (1995): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung, Textband. Dortmund: Borgmann.
- EGGERT, D. (1995a): Von der Kritik an den motometrischen Tests zu den individuellen Entwicklungsplänen in der qualitativen Motodiagnostik. In: Motorik, 18 (1995) 4, 134-144.
- EGGERT, D. (1996): Bewegungserziehung im gemeinsamen Unterricht – Pädagogische Forderungen und Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 1996: Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 24-45.
- EGGERT, D. (1997): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Dortmund: Borgmann.
- EGGERT, D. (1999): Glossar zu den einzelnen Bereichen des IEP. Hannover: Abteilung Psychologie der Behinderten. Institut für Sonderpädagogik, Schwerpunktstudium Psychomotorik, Universität Hannover.
- EGGERT, D. (2000): DITKA - Diagnostisches Inventar taktil-kinesthetischer Alltagshandlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: Borgmann.
- EGGERT, D. (2000a): Systemische Psychomotorik und systemische Förderdiagnostik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- EGGERT, D. (2000b): Übergänge: Von der klassischen Psychomotorik über die themenzentrierte bis hin zur systemischen Psychomotorik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- EGGERT, D. (2001): Reader zur psychomotorischen Diagnostik zu den Kursen von Prof. Dr. D. Eggert im Frühjahr 2001. Unveröffentlichtes Manuskript.

- EGGERT, D. (2001a): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungs- und Förderpläne in der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Sonderschullehrerverband (2001) 12, 513-519.
- EGGERT, D. (Hrsg.) (2001b): Grundlagen der Psychomotorik. Reader 3: Aufbau und Inhalte des Schwerpunktstudiums der Psychomotorik. Hannover: Abteilung Psychologie der Behinderten. Institut für Sonderpädagogik, Schwerpunktstudium Psychomotorik, Universität Hannover.
- EGGERT, D.; DAUM, O. (1999): Kurzfassung des I-E-P (Individueller Entwicklungsplan) Version 9.0, für Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen in den Grundschuljahren. Hannover: Abteilung Psychologie der Behinderten. Institut für Sonderpädagogik, Schwerpunktstudium Psychomotorik, Universität Hannover.
- EGGERT, D.; LÜTJE, B. (1991): Psychomotorik in der (Sonder)Schule? Empirische Studie zu den Grenzen eines Förderkonzeptes. In: Praxis der Psychomotorik 16 (1991) 3, 156-168.
- EGGERT, D.; LÜTJE, B.; JOHANNKNECHT, A. (1990): Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik, Teil 1. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 3, 106-121.
- EGGERT, D.; LÜTJE, B.; JOHANNKNECHT, A. (1990a): Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik, Teil 2. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 5, 230-245.
- ELLGRING, H. (1995). Nonverbale Kommunikation. In: H. S. Rosenbusch & O. Schober (Hrsg.) (1995): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Hohengehren: Schneider, 9-53.
- ELSKEMPER-MADER, H.; LEDIG, M.; DE RIJKE, J. (1991): Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 4, 619-641.
- ESSER, M. (1992): Beweg-Gründe: Psychomotorik nach Bernard Aucouturier. München, Basel: Reinhardt.
- EUROPÄISCHE UNION-EUROPÄISCHER FOND FÜR REGIONALE ENTWICKLUNG (2001): Programmplanungsdokument für die Teilnahme der Stadt Dortmund an der EU-Gemeinschaftsinitiative CCI n° 2000. DE.16.0.PC.103. Urban II 2000-2006. Dortmund, Düsseldorf: Stadt Dortmund.
- FÄRBER, H. P. (1995): Ganzheitlichkeit als Prinzip der psychomotorischen Arbeit mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. In: Lotzmann, G. (Hrsg.) (1995): Das Prinzip der Ganzheit in Diagnose, Therapie und Rehabilitation mündlicher Kommunikationsstörungen. Berlin: Marhold.
- FISCHER, K. (1996): Entwicklung im Netzwerk – Neue Tendenzen der Entwicklungspsychologie und deren Bedeutung für die Theorie-Konstruktion der Motologie. In: Amft, S.; Seewald, J. (Hrsg.) (1996): Perspektiven der Motologie. Schorndorf: Hofmann, 193-199.

- FISCHER, K. (1996a): Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf: Hofmann.
- FISCHER, K. (2000): Psychomotorik und kindliche Entwicklung: Metatheoretische Perspektiven. In: *Motorik* 23 (2000)1, 22-26.
- FISCHER, K. (2000a): Aktuelle Themen der Psychomotorik: Entwicklungstheoretische Perspektiven. In: *Motorik* 23 (2000)1, 1-2.
- FLAMMER, A. (1996): Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- FÖLLING-ALBERS, M. (1992): Schulkinder heute – Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- FORGAS, J. P. (1995): Soziale Interaktion und Kommunikation – Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- FRIEDRICHS, J. (1995): Stadtsoziologie. Opladen: Leske + Budrich.
- FRIEDRICHS, M. (1999): Soziale und räumliche Polarisierung als Folge neoliberaler Ökonomie. In: Dangschat, J. (Hrsg.) (1999): *Modernisierte Stadt – gespaltene Gesellschaft Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung*. Opladen: Leske + Budrich
- FRIESE, P. (1989): Milieuarbeit. In: Ebbe, K.; Friese, P. (Hrsg.) (1989): *Milieuarbeit. Grundlagen präventiver Sozialarbeit im lokalen Gemeinwesen*. Stuttgart: Enke, 41-70.
- FRITZ, A.; KELLER, R. (1993): Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. Spiel als Unterrichtsfach für die Grundschule. In: *Motorik* 16 (1993) 3, 90-99.
- FRITZ, A. (1995): Neues von den leisen Sohlen. In: *Praxis der Psychomotorik* 18 (1995) 1, 2-10.
- FRITZ, A.; KELLER, R. (1995): *Auf leisen Sohlen durch den Unterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- GALLÈ, B. (1993): Entwicklungsstufen der vorsprachlichen Kommunikation und ihre Bedeutung in der Arbeit mit behinderten Kindern. In: Lotzmann G. (Hrsg.) (1993): *Körpersprache*. München: Reinhardt.
- GARRET, P.; NG'ANDU, N.; FERRON, J. (1994): Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. In: *Child development* 65 (1994) 2, 331-345.
- GLATZER, W.; HÜBINGER, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, D.; Hanesch, W.; Huster, E.-U. (Hrsg.) (1990): *Armut im Wohlstand*. Frankfurt am Main: DGB Verlag.
- GRAWE, K. (1995): Abschied von den psychotherapeutischen Schulen. In: *Integrative Therapie* 1(1995), 84-89.

- GRAWE, K. (2001): www.psychotherapie.org/klaus/ref-grawe.html. Stand vom 23.12.2001
- GRIMM, G.; HINTE, W.; LÖHR, R.-P.(2000): Netzwerk Quartiermanagement (Ausschreibungstext). Düsseldorf, Gütersloh, Köln: ohne Angabe des Verlags.
- GRUNDMANN, M. (1998): Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: Klocke, A.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen: Westdeutscher Verlag, 161-182.
- GRUNDSCHULE KLEINE KIELSTRASSE (2000): Schulprogramm 2000. Dortmund: Eigenverlag.
- GRUPPE, O. (1976): Was ist und was bedeutet Bewegung? In: Hahn, E.; Preising, W. (1976): Die menschliche Bewegung – Human Movement. Schorndorf: Hofmann, 3-19.
- HAGMANN, T.; SIMMEN, R. (1994): Systemisches Denken und die Heilpädagogik. Luzern Edition SHZ.
- HAMMER, R. (1993): Sprechen allein genügt nicht. In: Irmischer, T.; Irmischer E. (Hrsg.) (1993): Bewegung und Sprache. Schorndorf: Hofmann 148-150.
- HANESCH, W. (1996): Armut. In: Kreft, D.; Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz, 70-75.
- HANESCH, W. (2001): Die sozialen Verlierer – Der neue Armutsbericht des DGB. In: Erziehung und Wissenschaft 53 (2001) 5, 17-18.
- HANESCH, W.; KRAUSE, P.; BÄCKER, G.; MASCHE, M.; OTTO, B. (1994): Armut in Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des DPWV. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- HASHIMA, P. Y.; AMATO, P. R. (1994): Poverty, social support and parental behaviour. In: Child development 65 (1994) 2, 394-403.
- HAUSER, R.; HÜBINGER, W. (1993): Arme unter uns, Teil 1. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- HAUSER, R.; HÜBINGER, W. (1994): Armut in den alten Bundesländern. In: Kürner, P.; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln: PapyRossa Verlag.
- HENDERSON, S.E.; SUDGEN, D.A. (1992): Movement Assessment Battery for Children. London: The Psychological Corporation Ltd.
- HERLYN, U.; LAKEMANN, U.; LETTKO, B. (1991): Armut und Milieu: Benachteiligte Bewohner in großstädtischen Quartieren. Basel: Birkhäuser.

- HEUSER, J. U. (1996): Tausend Welten. Die Auflösung der Gesellschaft im digitalen Zeitalter. Berlin: Berlin Verlag.
- HILBERS, M. (2000): Zwischen Irritation und Transformation: Der Paradigmawechsel und die Psychomotorik. In: Motorik 23 (2000) 1, 27-33.
- HILDENBRANDT, E. (1979): Aufriß der Motopädagogik. In: Motorik 2 (1979) 3, 86-93.
- HITZLER, R.; HONER, A. (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 307-315.
- HÖLTER, G. (1990): Psychomotorik aus psychotherapeutischer Sicht. In: Huber, G.; Rieder, H.; Neuhäuser, G. (Hrsg.) (1990): Psychomotorik in Therapie und Pädagogik. Dortmund: Borgmann.
- HÖLTER, G. (1993): Selbstverständnis, Ziele und Inhalte der Mototherapie. In: Hölter, G. (Hrsg.) (1993): Mototherapie mit Erwachsenen: Sport, Spiel und Bewegung in der Psychiatrie. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- HÖLTER, G. (1995): Motopädagogik – Modell für eine allgemeine Bewegungserziehung oder paramedizinische Spezialdisziplin? In: Praxis der Psychomotorik 20 (1995) 4, 186-193.
- HÖLTER, G. (1997): Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum. In: LIP-Info (1997) 2, 14-20.
- HÖLTER, G. (1998): Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum. In: Motorik 21 (1998) 2, 43-49.
- HÖLTER, G. (2000): Zur Profilierung einer Bewegungserziehung aus sportdidaktischer und sonderpädagogischer Sicht. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Erziehender Schulsport, pädagogische Grundlagen der Curriculumsrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 221-232.
- HÖLTER, G. (2001): Rastlosigkeit bei Kindern. Phänomen und Intervention aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Praxis der Psychomotorik 26 (2001) 2, 84-93.
- HÖLTER, G. (2002): Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In: Mertens, K. (Hrsg.) (2002): Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung. Dortmund: Verlag modernes lernen, 77-86.
- HURRELMANN, K.; ULICH, D.: (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- IBEN, G. (1996): Armut und Wohnungsnot in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen (Hrsg.) (1996): Armut in Deutschland. Bremen: Eigenverlag, 88-105.

- IRMISCHER, T. (1989): Ursprünge. In: Irmischer, T.; Fischer, K. (Hrsg.) (1989): Psychomotorik in der Entwicklung. Zur Emeritierung von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard. Schorndorf: Hofmann, 9-18.
- JACOBS, H. (1996): Armut heute. In: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen (Hrsg.) (1996): Armut in Deutschland. Bremen: Eigenverlag, 8-24.
- JELTSCH, B. (1992): Therapie. In: Dupuis, G.; Kerkhoff W. (Hrsg.) (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete. Berlin: Volker Spiess Verlag, 665-666.
- JOOS, M. (1997): Armutsentwicklung und familiäre Armutsrisiken von Kindern in den neuen und alten Bundesländern. In: Otto, U. (Hrsg.) (1997): Aufwachsen in Armut. Opladen: Leske + Budrich, 47-78.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1986): Sprachbehindertenpädagogik versus Psychotherapie – Überlegungen zur Vereinbarkeit beider Disziplinen in der Behandlung von Kindern. In: Baechtold, A.; Jeltsch-Schudel, B.; Schlienger, I. (Hrsg.) (1986): Sonderpädagogik, Handlung, Forschung, Wissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. G. Heese. Berlin: Marhold, 372-388.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1988): Arbeit mit Eltern polternder Kinder. In: Der Sprachheilpädagoge 20 (1988) 1, 32-40.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1992): Therapiebegleitende Elternarbeit in der Behandlung von stotternden Kindern: Einzelgespräche, Müttergruppen, Elternberatung. In: Grohnfeldt, M.: Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 5: Störungen der Redefähigkeit. Berlin: Volker Spiess Verlag, 378-398.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1993): Die Sprache fängt im Körper an. Ein Konzept zur Behandlung von redeflussgestörten Kindern. In: Lotzmann, G.; Clausnitzer, V. (Hrsg.) (1993): Körpersprache. München: Reinhardt, 76-88.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1998): Die Sprachentwicklung des Kindes: Eine Interaktion von Kognition und Emotion. „Der Bau des Hauses der Welt, die im Kopf wohnt.“ In: Rapp, F. (Hrsg.) (1998): Globalisierung und kulturelle Identität. Bochum: Projekt Verlag, 1-24.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1998a): Die Bedeutung der Kommunikation und der Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hrsg.) (1998): Kinder im Vorschulalter. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 195-226.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (2000): Kindzentrierte Therapie und Systemische Therapie – Paradox, Ergänzung oder Substitution? In: Beratung Aktuell 1 (2000) 2, 77-91.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (2000a): Vom ersten Kick zum Schimpfwort – Sprache und Symbolraum. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 6 (2000) 4, 5-11.
- KERSTING, V.; KUNZE, A. (2001): Handeln gegen Kinderarmut und für Chancengleichheit. In: Nds (2001) 1/2, 15-17.

- KEUP, H. (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 336-350.
- KIPHARD E., J. (1987): Motopädagogik. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- KIPHARD, E. J. (1989): Psychomotorik in Praxis und Theorie. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- KIPHARD, E., J. (1989 a): Psychomotorische Erziehung (Motopädagogik). In: Bach, H. (Hrsg.) (1989): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Marhold, 690-702.
- KISSLER, M. (1994): Kinder und Jugendliche in der Stadt. Köln: Kohlhammer.
- KLAES, R.; WALTHES, R. (1995a): Über Sinn und Unsinn von Bewegungsstörungen. In: Prohl, R.; Seewald, J. (Hrsg.) (1995): Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre. Schorndorf: Hofmann, 237-267.
- KLAES, R.; WALTHES, R. (1995b): Bewegungsorientierte Frühförderung mit Familien – das Tübinger Konzept. In: Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V. (Hrsg.) (1995): Dokumentation der Fachtagung Entwicklungsförderung im Dialog. Überprüfung des gegenwärtigen Standes von Praxis und Forschung an der Leitlinie Milani. Heidelberg: Mattes Verlag, 113-130.
- KLAFKI, W. (1980): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.) (1980): Didaktische Theorien. Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge.
- KLEIN, G. (1999): Soziale Benachteiligung – eine Herausforderung an die Sonderpädagogik in der Frühförderung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999) 1, 1-12.
- KLEINERT-MOLITOR, B. (1985): Überlegungen zu einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung im Kindergarten und Anfangsunterricht. In: Die Sprachheilarbeit 31 (1985) 3, 104-116.
- KLEINERT-MOLITOR, B. (1986): „Früher konnte ich nicht mal ‘Mamalde’ sagen“ – 10 Jahre Frühförderung konkret. In: Die Sprachheilarbeit 32 (1986) 5, 241-248.
- KLEINERT-MOLITOR, B. (1989): Das Spielgeschehen als Sprachlernort. Psychomotorisch orientierte Sprachförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1989): Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin: Marhold, 220-251.
- KLOCKE, A.; HURRELMANN, K. (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KOTTMANN, L.; KÜPPER, D.; PACK, R.-P. (1997): Bewegungsfreudige Schule, Band 1, Grundlagen. München: Bundesverband der Unfallkassen.

- KRAH, T. (2000): Wirkfaktoren einer bewegungsorientierten Entwicklungsförderung bei Kindern. Universität Dortmund: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- KRAUSE, B. (2000): Entwicklung eines förderdiagnostisch orientierten Instruments zur Untersuchung der kommunikativen Kompetenz von Erstklässlern im Rahmen einer Bewegungs- und Kommunikationsförderung. Dortmund: Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Dortmund.
- KRAUSE, P. (1992): Einkommensarmut in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1992) 49, 13-17.
- KRAWITZ, R. (1999): Erziehung. In: Bundschuh, K. (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard, 68-71.
- KRAWITZ, R. (1999a): Pädagogik. In: Bundschuh, K. (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard, 218-222.
- KRETSCHMER, J. (1997): Psychomotorische Erziehung in der Schule. HTML Universität Hamburg.
- KRETSCHMER, J. (2000): Mit Bewegungslandschaften der veränderten Bewegungsumwelt begegnen? In: Sportunterricht 49 (2000) 2, 44-49.
- KRETSCHMER, J.; HAGEMANN, O.; GIEWALD, C. (2000a): Veränderte Kindheit und motorische Entwicklung. Untersuchung zur motorischen Leistungsfähigkeit von Grundschülerinnen und Grundschulern in Hamburg – Projektbericht. Unveröffentlicht.
- KUNTZ, S.; PASSOLT, M.; SCHINDLER, J. (1999): Motopädagogik – Psychomotorik. Entwicklung von Begriffsbestimmungen. <http://www.ibp-psychomotorik.de>, Stand vom 11.12.1999.
- KÜRNER, P. (1994): Die vergessenen Kinder. Armut, - Vernachlässigung - Kinderschutz. In: Kürner, P.; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln: PapyRossa Verlag, 10-20.
- LAMNEK, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung, Band 1, Methodologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- LAMNEK, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- LAUTERBACH, W.; LANGE, A. (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. In: Mansel, J.; Neubauer, G. (Hrsg.) (1998): Armut und soziale Ungerechtigkeit bei Kindern. Opladen: Leske + Budrich, 106-128.
- LEYENDECKER, C. (2001): Bewegung, Bewegungsförderung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 236-238.

- LÜPKE, VON, H.; JANSSEN, E. (1995): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Entwicklungsförderung im Dialog. Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung von Prof. Adriano Milani Comparetti. Frankfurt a.M.: Eigenverlag des Paritätischen Bildungswerks Bundesverband e.V..
- LÜTJE, B. (1991): Zur Bedeutung psychomotorisch orientierter Ansätze für die Förderung sprachentwicklungsverzögerter Kinder im Regelkindergarten. Unveröffentl. Diplomarbeit: Universität Hannover.
- LÜTJE-KLOSE, B. (1994): Psychomotorik als Methode integrativer Sprachförderung im Kindergarten. In: Motorik 17 (1994) 1, 10-17.
- LÜTJE-KLOSE, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule: Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche Experten. St. Ingbert: Röhrig.
- LUMER, B. (1996): Sonderpädagogische Förderung im Kontext zukünftiger Schulentwicklung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1996): Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 60-69.
- MASTEN, A. S.; NEEMAN, J.; ANDENAS, S. (1994): Life events and adjustment in adolescents: The significance of event independence, desirability and chronicity. In: Journal of research on adolescence (1994) 4, 71-97.
- MATTNER, D. (1993): Grundüberlegungen zu einer bewegungszentrierten Therapie mit sprachgehemmten Kindern. In: Irmischer, T.; Irmischer E. (Hrsg.) (1993): Bewegung und Sprache. Schorndorf: Hofmann 120-126.
- MATURANA, H. R. (1996): Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1996): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 89-118.
- MENG, K.; KRAFT, B.; NITSCHKE, U. (1991): Kommunikation im Kindergarten. Berlin: Akademie.
- MIELCK, A. (1998): Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse der sozialespidemiologischen Forschung in Deutschland. In: Klocke, A.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen: Westdeutscher Verlag, 225-249.
- MFSFJ (MINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN UND JUGEND) (Hrsg.) (1998): 10. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Eigenverlag.
- MOTSCH, H.-J. (1994): Erwerbsstörungen kommunikativer Fähigkeiten und Kommunikationstherapie. In: Frühwirth, J.; Meixner, F. (Hrsg.) (1994): Sprache und Kommunikation. Wien: Jugend und Volk, 41-48.
- MOTSCH, H.-J. (1996): Sprach- oder Kommunikationstherapie? In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1996): Handbuch der Sprachtherapie, Band 1, Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin: Marhold, 73-92.

- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN WESTFALEN) (Hrsg.) (1999): Grundschule. Richtlinien und Lehrpläne: Sport. Frechen: Ritterbach-Verlag.
- MÜLLER, H.-U. (1992): Kindheit im Wandel – Soziale und kulturelle Veränderungen der Lebensphase Kindheit. In: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS) (Hrsg.) (1992): Stadt-Kinder: Stadtentwicklungspolitische Aspekte veränderter Lebenslagen von Kindern. Duisburg: Waz-Druck.
- NAPP-PETERS, A. (1995): Armut von Alleinerziehenden. In: Bieback, K.-J.; Milz, H. (Hrsg.) (1995): Neue Armut. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 107-121.
- NEUBERGER, C. (1997): Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut auf Familien und Kinder – ein mehrdimensionaler empirisch gestützter Zugang. In: Otto, U. (Hrsg.) (1997): Aufwachsen in Armut. Opladen: Leske + Budrich, 79-122.
- NEUMANN, U.; HERTZ, M. (1998): Verdeckte Armut in Deutschland. Forschungsbericht des Instituts für Sozialberichterstattung und Lebenslagenforschung (ISL) im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Frankfurt a.M.: Eigenverlag.
- OERTER, R. (1993): Psychologie des Spiels. München: Quintessenz.
- OERTER, R. (1995): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 84-127.
- OFFICE FOR OFFICIAL PUBLICATIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (Hrsg.) (2000): Living conditions in Europe. Statistical Pocketbook. Luxemburg: Eigenverlag.
- OLBRICH, I. (1987): Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der integrierten Sprach- und Bewegungstherapie. Aspekte integrativer, ganzheitlicher Sprachentwicklungsförderung. In: Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 2, 59-68.
- OLBRICH, I. (1989): Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie als ganzheitlich orientierte Therapieform bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In: Motorik 6 (1983) 3, 140-149.
- OLBRICH, I. (1989a): Die integrierte Sprach- und Entwicklungstherapie. Eine pragmatische Konzeption zur ganzheitlichen Förderung sprachentwicklungsgestörter und psychogen beeinträchtigter Kinder. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1989): Handbuch der Sprachtherapie, Band 1, Grundlagen der Sprachtherapie: Marhold, 252-266
- OLK, T.; MIERENDORF, J. (1998): Kinderarmut und Sozialpolitik. In: Mansel, J.; Neubauer, G. (Hrsg.) (1998): Armut und soziale Ungerechtigkeit bei Kindern. Opladen: Leske + Budrich, 230-257.
- OTTO, U.; BOLAY, E. (Hrsg.) (1997): Armut von Heranwachsenden als Herausforderung für soziale Arbeit und Sozialpolitik – eine Skizze. In: Otto, U. (Hrsg.) (1997). Aufwachsen in Armut. Opladen: Leske + Budrich, 9-46.

- PASSOLT, M. (2000): Perspektiven der Psychomotorik. Standortbestimmung und Ausblick. <http://www.ibp-psychomotorik.de>. Stand vom 04.07.2000.
- PATZAK, G.; RATTAY, G. (1998): Projekt Management. Wien: Linde.
- PAULIKS, C.; BRANDT, C. (1996): Psychomotorische Ansätze in der Sprachtherapie. Praxis der Psychomotorik 24 (1996) 4, 243-238.
- PAPOUSEK, H.; PAPOUSEK, M. (1992): Vorsprachliche Kommunikation: Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. In: Integrative Therapie (1992) 1-2, 109-122.
- PETERMANN, F. (1996): Einzelfalldiagnostik im klinischen Bereich. Weinheim: Beltz.
- PIAGET, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- PIAGET, J. (1975): Gesammelte Werke. Studienausgabe. Stuttgart: Klett.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1973): Die Psychologie des Kindes. Freiburg i. Br.: Olten.
- PODZUWEIT, U. (1994): Armut in der Großstadt – Das Beispiel Hamburg. In: Kürner, P.; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln: PapyRossa Verlag, 41-50.
- POSNER, J.K.; VANDELL, D.L. (1994): Low income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? In: child development 65 (1994), 440-456.
- POTTHOFF, U.; STECK-LÜCHOW, A.; ZITZKE, E. (1995): Gespräche mit Kindern. Berlin: Cornelsen.
- PRENNER, K. (1989): Zum sozialen Wandel von Kindheit und Bewegungswelt. In: Irmscher, T.; Fischer, K. (Hrsg.) (1989): Psychomotorik in der Entwicklung. Schorndorf: Hofmann, 39-53.
- ROLFF, H.G.; ZIMMERMANN, P. (1997): Kindheit im Wandel. Weinheim, Basel: Beltz.
- ROSNER, O.; MILANI-COMPARETTI, A. (1982): Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation. In: Wunder, M.; Sierck, U. (Hrsg.) (1982): Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt a. M.: Dr. med. Mabuse, 77-89.
- ROTH, G. (1996): Autopoiese und Kognition. Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1996): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 256-286.
- SCHEID, V. (1994): Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Baur, J. (Hrsg.) (1994): Motorische Entwicklung: Ein Handbuch. Schorndorf: Hofmann, 260-275.

- SCHEID, V. (1994a): Motorische Entwicklung in der mittleren Kindheit. Vom Schuleintritt bis zum Beginn der Pubertät. In: Baur, J. (Hrsg.) (1994): Motorische Entwicklung: Ein Handbuch. Schorndorf: Hofmann, 276-290.
- SCHILLING, F. (1972): Punktiertest für Kinder. Unveröffentlichtes Manuskript.
- SCHILLING, F. (1990): Das Konzept der Psychomotorik – Entwicklung, wissenschaftliche Analysen, Perspektiven. In: Huber, G.; Rieder, H.; Neuhäuser, G. (Hrsg.) (1990): Psychomotorik in Therapie und Pädagogik. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 57-77.
- SCHILLING, F. (1993): Motorische Entwicklung und Sprachförderung. In: Irmischer, T.; Irmischer, E. (Hrsg.) (1993): Bewegung und Sprache. Schorndorf: Hofmann, 56-62.
- SCHINDLER, M. (2000): Wissensmanagement in der Projektabwicklung - Grundlagen, Determinanten und Gestaltungskonzepte eines ganzheitlichen Projektwissensmanagements, Dissertation, Universität St. Gallen (HSG).
- SCHLEMMER, E. (1998): Risikofaktoren von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Mansel, J.; Neubauer, G. (Hrsg.) (1998): Armut und soziale Ungerechtigkeit bei Kindern. Opladen: Leske + Budrich, 129-146.
- SCHLIPPE V., A. ; SCHWEITZER, J. (1998): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- SCHMIDT, S. J. (1996): Der radikale Konstruktivismus: ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1996): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11-88.
- SCHMIDT, W. (1995): Armut – sozialer Wandel und Sozialpolitik. In: Perik, M: (Hrsg.): (1995): Arm dran: Armut – sozialer Wandel – Sozialpolitik. Marburg, Berlin: Schüren Presseverlag, 39-50.
- SCHMIDT, W. (1996): Veränderte Kindheit – veränderte Bewegungs- und Sportwelt: Analysen und pädagogische Konsequenzen. In: Schmidt, W. (Hrsg.) (1996): Kindheit und Sport – gestern und heute. Hamburg: Czwalina, 9-30.
- SCHNEEWIND, K.A. (1995): Familienentwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 123-166.
- SCHRAAG, M. (2001): Kinder brauchen Bewegung, Spiel und Sport. Sport als Aspekt der Schulentwicklung. Überlegungen für eine „Sport- und bewegungsfreundliche Schule“. In: Motorik 24 (2001) 2, 46-56.
- SCHUCK, K. D. (2001): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 63-67.

- SCHWARZ, G. (1994): Nicht die Gewalthandlung ist das Problem. In: Kürner, P; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994): Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln: PapyRossa Verlag, 100-117.
- SEEWALD, J. (1991): Von der Psychomotorik zur Motologie. In: Motorik 14 (1991) 1, 3-16.
- SEEWALD, J. (1993): Entwicklungen in der Psychomotorik. In: Praxis der Psychomotorik 18 (1993) 4, 188-193.
- SEEWALD, J. (1995): „Entstörungsversuche“. Bewegung motologisch verstehen. In: Prohl, R.; Seewald, J. (Hrsg.) (1995): Bewegung verstehen. Schorndorf: Hofmann.
- SEEWALD, J. (1997): Glossar zum Begriff der Psychomotorik. In: Praxis der Psychomotorik 22 (1997) 4, 272.
- SEEWALD, J. (1997a): Der „verstehende Ansatz“ und seine Stellung in der Theorie-landschaft der Psychomotorik. In: Praxis der Psychomotorik 22 (1997) 1, 4-15.
- SEEWALD, J. (1998): Zwischen Pädagogik und Therapie – Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik. In: Praxis der Psychomotorik 23 (1998) 3, 136-143.
- SEEWALD, J. (2000): Glossar zum Begriff der Psychomotorik.
<http://www.motologie.com/seite1.htm>. Stand vom 26.11.2000.
- SMITH, J.R.; BROOKS-GUNN, J.; KLEBANOV, P.K. (1997): Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan, G.J.; Brooks-Gunn, J. (Hrsg.) (1997): Consequences of growing up poor. New-York: Russell Sage, 132-189.
- SONDERKLASSENREGLEMENT (1992): Reglement über die Sonderklassen, die Sonderschulung und Stütz- und Fördermaßnahmen vom 03.05.1984 (Stand August 1992) im Kanton Zürich.
- SPECK, O. (1995): Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung. In: Die Sonderschule 40 (1995) 3, 166-181.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2000): Frauen in der Sozialhilfe 1998. Bonn: Eigenverlag.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2000a): Kinder in der Sozialhilfe. Bonn: Eigenverlag.
- STEINLE, C.; BRUCH, H.; LAWA, D. (Hrsg.) (1995): Projektmanagement: Instrument moderner Dienstleistung. Frankfurt a.M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- STEMME, G.; V. EICKSTEDT, D. (1998): Die frühkindliche Bewegungsentwicklung. Vielfalt und Besonderheiten. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- STRASSER, U. (1994): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln: Förderdiagnostik für Menschen mit geistiger Behinderung. Luzern: SZH/SPH.

- SUESS-HOYMINGEN, U. (1992): Pädagogik. In: Dupuis, G.; Kerkhoff W. (Hrsg.) (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Volker Spiess Verlag, 468.
- THIESEN, P. (1999): Fußdialog und Blickkontakt. Ungewöhnliche Interaktionsspiele mit Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim, Basel: Beltz.
- TRABERT, G. (2002): Zwei-Klassen-Gesundheit. In: Deutsches Ärzteblatt 99 (2002) 3, 77-79.
- TRAUTNER, H. M. (1992): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- TRUDEWIND, C.; WINDEL, A. (1991): Elterliche Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: Pekrum, R.; Fend, H. (Hrsg.) (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, 131-148.
- VOSS, R.; WIRTZ, R. (1996): Keine Pillen für den Zappelphilipp. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- WALPER, S. (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: Bieback, K.-J.; Milz, H. (Hrsg.) (1995): Neue Armut. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 181-219.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. (1990): Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- WEHRSPAUN, C.; WEHRSPAUN, M.; LANGE, A.; KÜRNER, A. (1990): Kindheit im Individualisierungsprozeß: Sozialer Wandel als Herausforderung der sozialökologischen Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990) 2, 115-129.
- WEIBEL, M. (2000): Dialogische Abklärung in der Psychomotoriktherapie. Ein Handbuch für die Praxis. Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. Eigenverlag.
- WEIß, H. (2001): Armut. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 176-178.
- WEINBERGER, S. (1992): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Weinheim, Basel: Beltz.
- WENDT, P. U. (1995): Arm dran – Armutsproduktion in der Risikogesellschaft. In: Perik, M. (Hrsg.) (1995): Arm dran: Armut – sozialer Wandel – Sozialpolitik. Marburg, Berlin: Schüren Presseverlag, 12-38.
- WIMMER, M. (1993): Jean Piaget. In: WiFo Journal (1993) 1, 68-71.
- WINKLER, M. (2001): Erziehung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 20-23.

- WISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULPRAXIS BREMEN (Hrsg.) (1996):
Armut in Deutschland. Bremen: Eigenverlag.
- WOLFF, R. (1994): Prävention ist die beste Hilfe. In: Kürner, P.; Nafroth, R. (Hrsg.) (1994):
Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Köln:
PapyRossa Verlag, 21-30.
- WOPP, C. (1991): Asphaltkultur – oder von den Kindern lernen. In: Sportpädagogik 15
(1991) 3, 29-31.
- ZIMMER, R. (1993): Kreative Bewegungsspiele. Freiburg i. Br, Basel, Wien.: Herder.
- ZIMMER, R. (1993a): Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg i. Br., Basel, Wien:
Herder.
- ZIMMER, R. (2000): Handbuch der Psychomotorik. Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder.
- ZIMMER, R.; CIRCUS, H. (1993): Psychomotorik. Schorndorf: Hofmann.
- ZOLLINGER, B. (1996): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

(modifizierte Version nach Eggert/Daum 1999)

Allgemeine Daten

Name des Kindes:

Alter:

Nationalität:

Klasse:

Schule:

Klassenlehrerin:

Bisherige Förderungen:

Benutzte Informationsquellen:

1. Gründe für die Feststellung des Förderbedarfs

Wer hat die Feststellung des Förderbedarfs veranlasst? Was ist wem im Kindergarten/Vorschule/ Grundschule aufgefallen? Warum? In welchen Situationen?:

Was das Kind besonders gut kann (besondere Fähigkeiten):

Was das Kind weniger gut kann und noch üben muss:

Wo das Kind eventuell besondere Unterstützung und Förderung braucht:

2. Der Blickwinkel des Kindes: seine Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse

Wann (in welchen Situationen) tritt das Problem des Kindes auf?:

Welche Gefühle hat/äußert das Kind über die Situation/das Problem?:

Welche Lösungen für seine Probleme sieht das Kind für sich?:

Selbstkonzept:

Eigenes Körperbild zeichnen und beschreiben:

3. Umfeld des Kindes

Familie:

Wohnsituation und Wohnlage:

Situation der Familie:

Freizeit, Sport und andere Aktivitäten:

4. Der Blickwinkel anderer Personen

Wie die Eltern das Kind, seine bisherige und zukünftige Entwicklung und seinen Förderbedarf sehen

Was andere Sachverständige sagen/fachärztliche Untersuchungsergebnisse:

Wie die Lehrerinnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen sehen:

Welche Veränderungen würden sich die Mutter, Lehrer oder andere am ehesten wünschen?:

5. Beschreibung des motorischen Entwicklungsstands

5.1 Allgemein

Alltagsbeobachtungen in Familie, Klasse, Sportunterricht:

Beobachtungen Movement ABC:

Manuelle Geschicklichkeit:

Ballfertigkeiten:

Statisches Gleichgewicht:

Dynamisches Gleichgewicht:

5.2 Sensomotorik und Wahrnehmung

Alltagsbeobachtungen zur visuellen, auditiven und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung:

5.3 Feinmotorik

Alltagsbeobachtungen:

PTK-Ergebnisse:

6. Sozialverhalten, Verhalten in Gruppen

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen:

Selbstsicherheit und Selbstständigkeit :

Kontaktfähigkeit:

Durchsetzungsvermögen:.

Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration:

7. Sprachliches Handeln und sprachliche Entwicklung

Alltagsbeobachtung:

Phonetische Ebene

(Artikulation: Beherrschung von Stimmgebung, Atmung, Sprechbewegung etc.):

Phonologische Ebene

(Sprachregeln):

Morphosyntaktische Ebene

(Grammatik: Fähigkeit Worte zu Sätzen zusammensetzen (Syntax) und Worte zu beugen (Morphologie):

Lexikalisch-semantische Ebene

(Bedeutung: Wortschatz, Sprachverständnis):

Kommunikativ-pragmatische Ebene

(sozialer Austausch: Dialogfähigkeit; Gebrauch von Sprache):

Metasprachliche Kommunikation:

Ergänzende Informationen für mehrsprachig aufwachsende Kinder:

8. Zusammenfassende Einschätzung der vorliegenden Beobachtungen

Allgemeine Aussagen zur Beschreibung des Kindes auf Grund der Beobachtungen:

9. Überlegungen zum ersten Aufbau einer Förderung

Übergeordnete Ziele für die Lebensplanung des Kindes:

Grobziele der angestrebten Förderung für die nächsten neun Monate:

Feinziele in der Förderung in diesem Zeitraum:

Erste Schritte mit folgenden Mitteln:

Einschätzung nach 4 Einheiten:

Einschätzung nach 8 Einheiten:

Einschätzung nach 12 Einheiten:

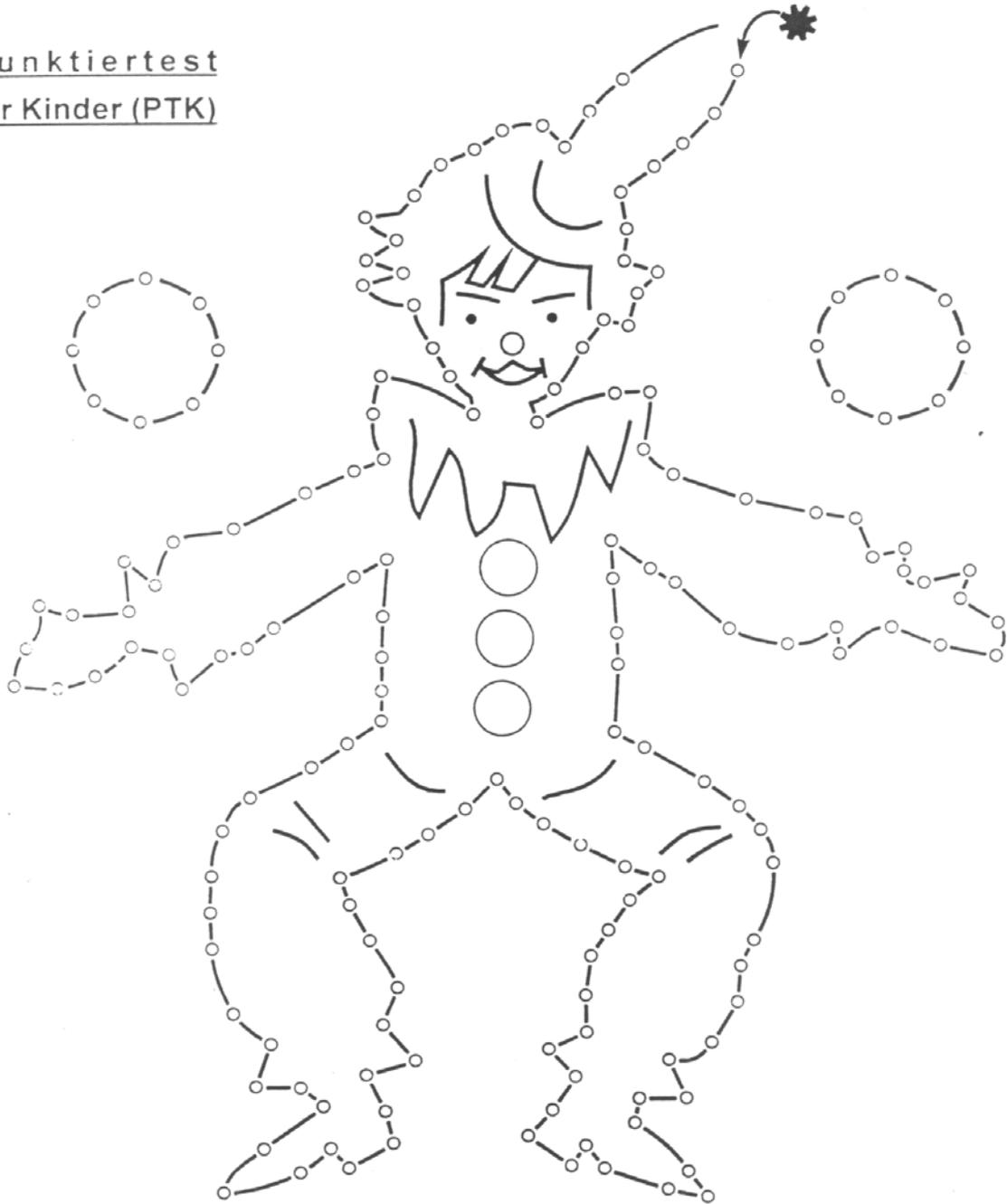
usw.

Name:

geb:

Datum:

Punktieretest
für Kinder (PTK)



Zeit in sec.:

Fehler:

Blatt: 1 / 2

Anzahl Richtige:

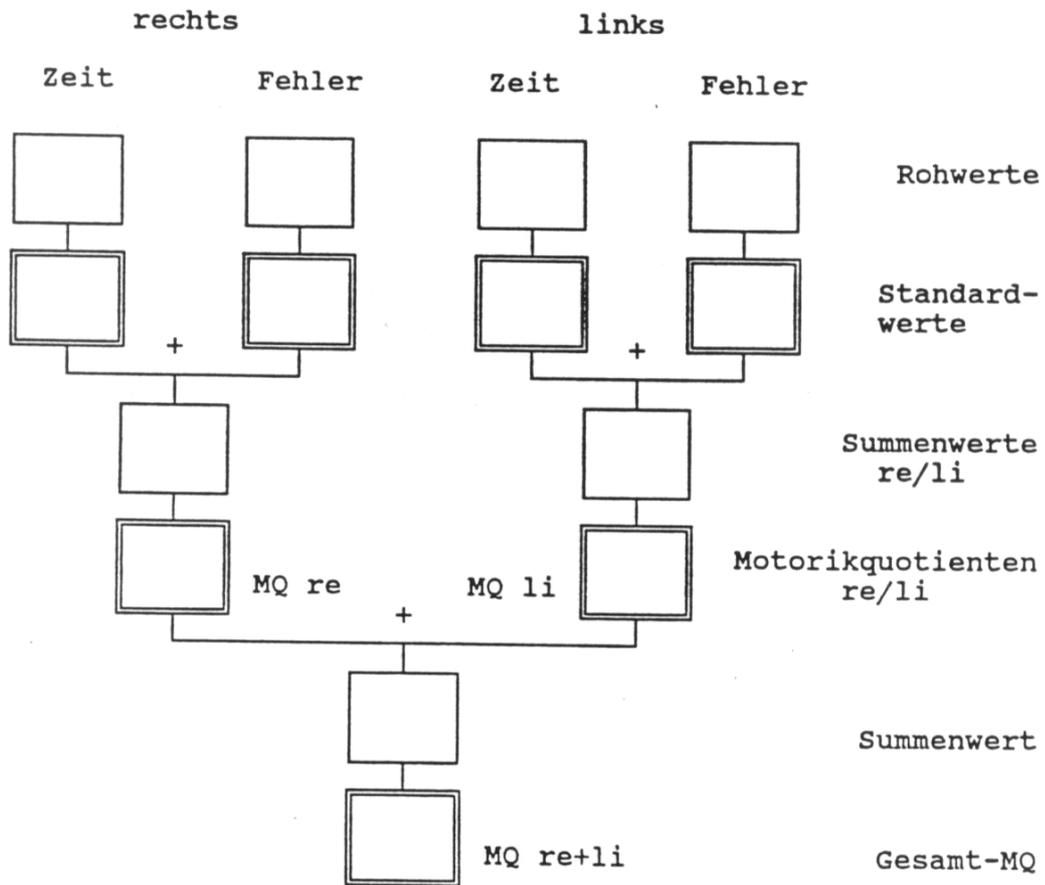
re / li

**Punktieretest für Kinder
PTK-Auswertung**

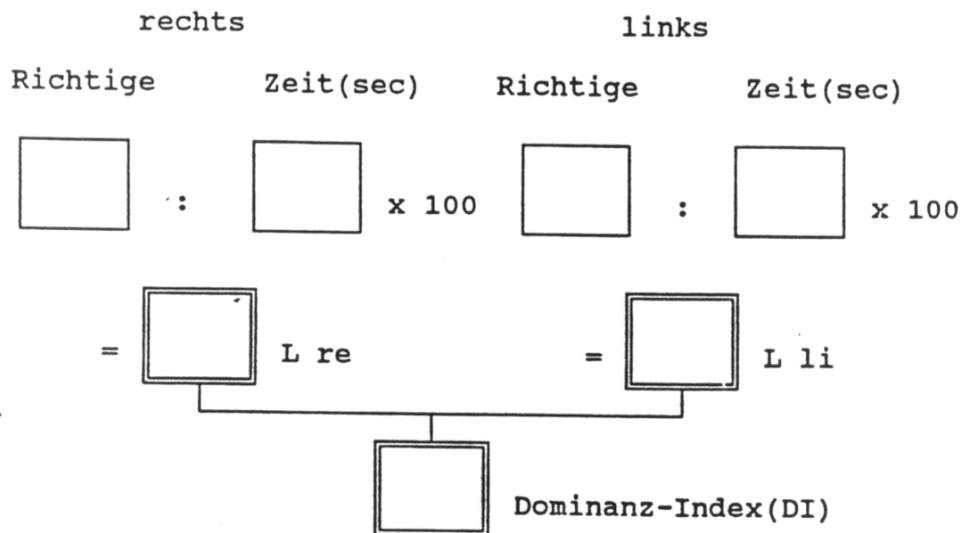
Name:

Alter:

Datum:



LDT-Auswertung



$$DI = \frac{L re}{L re + L li} \times 100$$

Fragebogen zum motopädischen Turnen¹

Das motopädische Turnen, an dem Ihr Kind teilnimmt, wird im Rahmen einer Doktorarbeit durchgeführt. Daher benötigen wir einige persönliche Daten. Diese Daten werden anonym erhoben, sie brauchen also nicht ihren Namen anzugeben.

Vielen Dank für ihre Mitarbeit!

Stefanie Kuhlenkamp und das Förderteam

Vorschule:

Bitte zutreffendes ankreuzen (x):

Hat Ihr Kind einen Kindergarten besucht? (ja) (nein)

Hat ihr Kind einen Hort besucht? (ja) (nein)

Hat ihr Kind einen Schulkindergarten besucht? (ja) (nein)

Wurde Ihr Kind vom Schulbesuch in den Kindergarten zurückgestellt? (ja) (nein)

Gesundheit:

Bekommt Ihr Kind eine der nachstehenden Behandlungen? Bitte ankreuzen (x):

Krankengymnastik ()

Sprachtherapie ()

Motopädie ()

Ergotherapie ()

Heilpädagogik ()

Sonstiges _____

Hat Ihr Kind eine Allergie?

Wenn ja, welche _____

Hat ihr Kind chronische Erkrankungen?

Wenn ja, welche? _____

Familie:

Bitte ankreuzen (x):

Sind Sie alleinerziehend ? (ja) (nein)

Ist das Kind Ihr...

leibliches Kind ()

Stiefkind ()

Pflegekind ()

Kind des Lebenspartners ()

Adoptivkind ()

¹ dieser Begriff wurde für die Förderung gewählt, da er laut Schulleiterin den meisten Eltern bekannt ist. Der Begriff „Psychomotorik“ hingegen sei ihrer Meinung nach erstens bei den Eltern unbekannt und wirke zweitens durch die Vorsilbe „Psycho“ eher abschreckend.

Sind Sie (bitte ankreuzen x)

Ledig ()

Unverheiratet, zusammen lebend ()

Verheiratet ()

Verheiratet, getrennt lebend ()

Verwitwet ()

Geschieden ()

Wie viele Geschwister hat das Kind? _____ Geschwister

Wie alt sind die Geschwister? _____

Mit wem spielt ihr Kind am häufigsten? _____

Eltern:

Bitte zutreffendes für den jeweiligen Elternteil ankreuzen (x):

Sind sie...

Vollzeit beschäftigt Vater () Mutter ()

Teilzeit beschäftigt Vater () Mutter ()

in einer Ausbildung/Lehre Vater () Mutter ()

arbeitslos Vater () Mutter ()

Rentner/in, Pensionär/in Vater () Mutter ()

Student/in Vater () Mutter ()

Hausfrau, Hausmann Vater () Mutter ()

Nationalität der Mutter: _____

Nationalität des Vaters: _____

Schulabschluss der Mutter: _____

Schulabschluss des Vaters: _____

Wohnen:

Wie viele Personen, Sie mitgerechnet leben in Ihrem Haushalt? ____ Personen

Welche Wohnung bewohnen sie? Bitte zutreffendes ankreuzen (x)

Mietwohnung ()

Eigentumswohnung ()

Einfamilienhaus ()

In welcher Etage liegt Ihre Wohnung? _____ Etage

Wie groß ist Ihre Wohnung? ____ qm, _____ Zimmer

Bitte zutreffendes ankreuzen (x):

Hat Ihr Kind ein eigenes Zimmer? (ja) (nein)

Wohnen Sie an einer dicht befahrenen Strasse? (ja) (nein)

Wohnen Sie in einer lauten Wohngegend? (ja) (nein)

Kann Ihr Kind vor oder hinter dem Haus spielen? (ja) (nein)

Befindet sich ein Spielplatz in der Nähe? (ja) (nein)

Wo spielt Ihr Kind am häufigsten? _____

Anhang

Beobachtungsbogen zur Beschreibung der kommunikativen Kompetenzen von Erstklässlern (videounterstützt)

Datum:	Anzahl der Stunden bis zum heutigen Datum:	Gruppe:	Alter des Kindes:
Name des Kindes:	Anzahl der besuchten Stunden bis heute:	Name des Beobachters:	

Nonverbale Anteile

Kategorie:	Beobachtungsitem:	Auswertung:					Genauere Angaben zur Ausprägung des Items sowie weitere Beobachtungen	
		Kann das Item in dieser Sequenz beobachtet werden?	Wie häufig ist das Verhalten in der Gesprächsphase zu beobachten?					
1. Motorische Unruhe	Verhält sich das Kind motorisch unruhig? (z. B. zappelt es herum oder rutscht es auf dem Po hin und her?)	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind bleibt ruhig an seinem Platz, verändert seine Körperhaltung und Körperlage nicht.
 Wenig: Das Kind macht nur wenige Bewegungen und verändert seine Haltung und Lage nur geringfügig.
 Teils/teils: Das Kind wechselt seine Körperstellung und -haltung, es hat aber auch Phasen, in denen es seine Haltung und Lage nicht verändert
 Häufig: Das Kind wechselt wiederholt seine Körperhaltung und-lage, Phasen der Unruhe überwiegen.
 Ständig: Das Kind ist immer in Bewegung.

2. Gestik: Illustratoren	Verwendet das Kind Bewegungen, um Gesagtes zu unterstreichen? (z.B. Gesten mit den Händen, um Inhalte zu illustrieren)	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind verwendet keine Gesten.
 Wenig: Das Kind verwendet Gesten nur im geringen Umfang, die Phasen ohne gestische Unterstützung überwiegen.
 Teils/teils: Das Kind unterstreicht das Gesagte mit Gesten phasenweise.
 Häufig: Das Kind nutzt die überwiegende Zeit in der Sequenz Gesten, um Gesagtes zu unterstreichen.
 Ständig: Das Kind unterstreicht immer das Gesagte.

Anhang

Kategorie:	Beobachtungsitem:	Auswertung:						
		Kann das Item in dieser Sequenz beobachtet werden?	Wie häufig ist das Verhalten in der Gesprächsphase zu beobachten?					Genauere Angaben zur Ausprägung des Items sowie weitere Beobachtungen
3. Gestik: Adaptoren	Unternimmt das Kind Manipulationen, d.h. körpergerichtete Bewegungen während des Gesprächs? (z.B. die Hände vor dem Mund bewegen oder mit ihnen spielen)	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind unternimmt keine Manipulationen.

Wenig: Das Kind benutzt Manipulationen in der Sequenz, die überwiegende Zeit aber nicht.

Teils/teils: Das Kind benutzt Manipulationen, hat aber auch Ruhephasen. (Im Verhältnis 1/1)

Häufig: Das Kind benutzt Manipulationen, die aktiven Phasen überwiegen.

Ständig: Das Kind manipuliert ununterbrochen an seinem Körper.

4. Blickkontakt als Sprecher	Blickt das Kind als Sprecher den Zuhörern kurzfristig ins Gesicht? Wendet das Kind sein Gesicht den Sprechern zu?	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind schaut die Zuhörer nicht an.

Wenig: Das Kind wendet den Zuhörern 1-mal sein Gesicht zu und wendet sich wieder ab.

Teils/teils: Das Kind wendet sein Gesicht mehrmals kurz zu den Zuhörern.

Häufig: Das Kind wendet den Zuhörern sein Gesicht mit kurzen Unterbrechungen über die Gesprächsphase zu.

Ständig: Das Kind wendet sein Gesicht immer zum Zuhörer.

5. Blickkontakt als Zuhörer	Blickt das Kind als Zuhörer dem Sprecher kurzfristig ins Gesicht? Wendet das Kind sein Gesicht dem Sprecher zu?	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	Teils/teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind schaut den Sprecher nicht an.

Wenig: Das Kind wendet dem Sprecher 1-mal sein Gesicht zu und wendet sich wieder ab.

Teils/teils: Das Kind wendet sein Gesicht mehrmals kurz zum Sprecher.

Häufig: Das Kind wendet dem Sprecher sein Gesicht mit kurzen Unterbrechungen über die Gesprächsphase zu.

Ständig: Das Kind wendet sein Gesicht zum Sprecher.

Anhang

Raum für Beschreibungen von Beobachtungen, die noch wichtig erscheinen (z.B. im Bereich der Mimik, des Raumverhaltens oder der Körperhaltung):

Verbale Anteile

Kategorie	Beobachtungsitem:	Auswertung:					Genauere Angaben zur Ausprägung des Items sowie weitere Beobachtungen	
		Tritt das Item in der Beobachtungssituation auf?	Wie häufig ist das Verhalten in der Gesprächsphase zu beobachten?					
6. Fragen beantworten	Beantwortet das Kind Fragen nach einer Aufforderung?	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind beantwortet keine der gestellten Fragen.

Wenig: das Kind beantwortet nur selten Fragen, die ihm gestellt werden, dann kurz, z.B. mit einem Wort

Teils/teils: Das Kind beantwortet Fragen, einige aber auch nicht.

Häufig: Das Kind beantwortet alle Fragen, manche aber mit einem Wort.

Ständig: Das Kind beantwortet jede ihm gestellte Frage.

7. Verständlich Ausdrücken	Kann das Kind verständlich sagen, was es beabsichtigt?	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Die Aussagen sind inhaltlich nicht verständlich

Wenig: Die Aussagen sind kaum verständlich, der Inhalt kann aber erahnt werden..

Teils/teils: Der überwiegende Teil der Aussagen ist verständlich, einige aber auch nicht.

Häufig: Die Aussagen sind verständlich, nur gelegentlich muß man den Inhalt erahnen.

Ständig: Seine Aussagen sind verständlich.

Anhang

8. Am Gespräch beteiligen	Beteiligt sich das Kind durch sprachliche Aussagen am Gespräch?	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind beteiligt sich nicht verbal am Gespräch.

Wenig: Das Kind benutzt nur einzelne Wörter, um sich am Gespräch zu beteiligen.

Teils/teils: Das Kind beteiligt sich mit kurzen verbalen Äußerungen am Gespräch (die Äußerungen umfassen wenige Worte, keine vollständigen Sätze oder Fragen).

Häufig: Das Kind beteiligt sich in der Regel mit ganzen Sätzen am Gespräch, benutzt aber gelegentlich einzelne Worte.

Ständig: Das Kind nimmt am Gespräch durch verbale Äußerungen teil.

Raum für Beschreibungen von Beobachtungen, die noch wichtig erscheinen:

Wechselbeziehung zu den Kommunikationspartnern/Gesprächsregeln

Gesprächsregel	Beobachtungsitem:	Auswertung:					Genauere Angaben zur Ausprägung des Items sowie weitere Beobachtungen	
		Tritt das Item in der Beobachtungssituation auf?	Wie häufig ist das Verhalten in der abgeschlossenen Gesprächsphase zu beobachten?					
9. Ich höre zu, wenn ein anderes Kind spricht.	Hört das Kind zu?	Ja: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/teils	häufig	ständig	
		Nein: <input type="radio"/>						

Nie: Das Kind scheint abgelenkt oder abwesend, es folgt nicht dem Gespräch.

Wenig: Kurzzeitig scheint das Kind am Gespräch interessiert.

Teils/teils: Das Kind scheint etwa über die Hälfte der Gesprächsphase am Gespräch interessiert.

Häufig: Das Kind scheint wenig abgelenkt.

Ständig: Das Kind erscheint interessiert, es folgt dem Gespräch.

10. Nur einer spricht.	Redet das Kind dazwischen, wenn die Pädagogin redet?	Ja: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/teils	häufig	ständig	
		Nein: <input type="radio"/>						

Nie: Das Kind spricht nie dazwischen.

Wenig: Das Kind redet nur bei wenigen Gesprächsbeiträgen der Pädagogin dazwischen, seine Beiträge sind nur kurz.

Teils/teils: Das Kind spricht dazwischen, aber nicht bei jedem Gesprächsbeitrag der Pädagogin (Im Verhältnis 1:1)

Häufig: Das Kind spricht in den meisten Fällen in der Gesprächsphase der Pädagogin und nutzt dies zu längeren Gesprächsbeiträgen.

Ständig: Das Kind spricht bei jedem Gesprächsbeitrag der Pädagogin dazwischen.

11. Nur einer spricht.	Redet das Kind dazwischen, wenn ein anderes Kind spricht?	Ja: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/teils	häufig	ständig	
		Nein: <input type="radio"/>						

Nie: Das Kind spricht nie dazwischen.

Wenig: Das Kind redet nur bei wenigen Gesprächsbeiträgen der anderen Kinder dazwischen, seine Beiträge sind nur kurz.

Teils/teils: Das Kind spricht dazwischen, aber nicht bei jedem Gesprächsbeitrag der anderen Kinder (im Verhältnis 1:1).

Häufig: Das Kind spricht in den meisten Fällen in die Gesprächsphase eines anderen Kindes und nutzt dies zu längeren Gesprächsbeiträgen.

Ständig: Das Kind spricht bei allen Gesprächsbeiträgen anderer Kinder dazwischen.

Gesprächsregel	Beobachtungsitem:	Auswertung:						
		Tritt das Item in der Beobachtungssituation auf?	Wie häufig ist das Verhalten in der abgeschlossenen Gesprächsphase zu beobachten?					Genauere Angaben zur Ausprägung des Items sowie weitere Beobachtungen
12. Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte.	Meldet sich das Kind, um einen Gesprächsbeitrag anzumelden?	Ja: <input type="radio"/> Nein: <input type="radio"/>	nie	wenig	teils/ teils	häufig	ständig	

Nie: Das Kind meldet sich nie.

Wenig: Das Kind meldet sich in den wenigsten Fällen in der Gesprächsphase

Teils/teils: Das Kind meldet sich nicht regelmäßig.

Häufig: Das Kind vergißt nur in den seltensten Fällen, sich zu melden.

Ständig: Das Kind meldet sich regelmäßig.

Raum für Beschreibungen von Beobachtungen, die noch wichtig erscheinen:

Movement Assessment Battery for Children

Compiled by Sheila E. Henderson and David A. Sugden

AGE BAND 2

7–8 years

Name	Gender
Home address	Date of test
.....	Date of birth
.....	Age
School	Grade/class
.....	
Assessed by	
Preferred hand (defined as the hand used to write with)	
Other information	
.....	

SUMMARY OF QUANTITATIVE DATA

MOVEMENT ABC CHECKLIST SCORE					Motor score						
	_____	+	_____	+	_____	=	_____				
MOVEMENT ABC TEST SCORE											
Manual Dexterity			_____	+	_____	+	_____	=	_____		
Ball Skills							_____	+	_____	=	_____
Static and Dynamic Balance			_____	+	_____	+	_____	=	_____		
TOTAL IMPAIRMENT SCORE											<input type="text"/>

SUMMARY OF QUALITATIVE OBSERVATIONS

MANUAL DEXTERITY (Body control/posture; functioning of limbs; spatial accuracy, control of force/effort, timing of actions; other observations including response to feedback during *informal* testing)

BALL SKILLS (Body control/posture; functioning of limbs; spatial accuracy, control of force/effort, timing of actions; other observations including response to feedback during *informal* testing)

STATIC AND DYNAMIC BALANCE (Body control/posture; functioning of limbs; spatial accuracy, control of force/effort, timing of actions; other observations including response to feedback during *informal* testing)

INFLUENCES ON PERFORMANCE

Complete the sections below by noting any physical factors or features of the child's behavior during testing which you suspect might have affected his or her motor performance. Headings (with examples) are given as guidelines only. Although negative aspects are given more emphasis, remember to note positive aspects of the child's behavior.

BEHAVIORAL FACTORS	
• Overactive (squirms and fidgets; moves constantly when listening to instructions; fiddles with clothes)	.....
• Passive (hard to interest; requires much encouragement to participate; seems to make little effort)	.....
• Timid (fearful of activities like jumping and climbing; does not want to move fast; constantly asks for assistance)	.....
• Tense (appears nervous, trembles; fumbles with small objects; becomes flustered in a stressful situation)	.....
• Impulsive (starts before instructions/demonstrations are complete; impatient of detail)	.....
• Distractible (looks around; responds to noises/movement outside the room)	.....
• Disorganized/confused (has difficulty in planning a sequence of movements; forgets what to do next in the middle of a sequence)	.....
• Overestimates own ability (tries to change tasks to make them more difficult; tries to do things too fast)	.....
• Underestimates own ability (says tasks are too difficult; makes excuses for not doing well before beginning)	.....
• Lacks persistence (gives up quickly; is easily frustrated; daydreams)	.....
• Upset by failure (looks tearful; refuses to try task again)	.....
• Appears to get no pleasure from success (makes no response to feedback; has a blank facial expression)	.....
• Other	.....

PHYSICAL FACTORS	
• Weight/height/weight in relation to height	.....
• Vision/hearing/speech	.....
• Anatomical/postural defect	.....
• Other	.....

PLACING PEGS

MANUAL DEXTERITY

Quantitative data

Record **time taken** (secs); **F** for failure; **R** for refusal; **I** for inappropriate

Preferred hand		Nonpreferred hand	
Trial 1		Trial 1	
Trial 2		Trial 2	

age 7	age 8	score	age 7	age 8
0-24	0-21	0 / 0	0-29	0-25
25-27	22-23	1 / 1	30-31	26-28
28-29	24	2 / 2	32-33	29-30
30-33	25-27	3 / 3	34-37	31-32
34-39	28-29	4 / 4	38-47	33-34
40+	30+	5 / 5	48+	35+

Item score

* Item score = (Preferred hand + Nonpreferred hand) + 2

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not look at board while inserting pegs
- Holds face too close to task
- Holds head at an odd angle

- Does not use pincer grip to pick up pegs
- Exaggerates finger movements in releasing pegs
- Does not use the supporting hand to hold board steady
- Does *extremely* poorly with one hand (asymmetry striking)
- Changes hands or uses both hands during a trial
- Hand movements are jerky

- Sitting posture is poor
- Moves constantly/fidgets

Adjustments to task requirements

- Misaligns pegs with respect to holes
- Uses excessive force when inserting pegs
- Is *exceptionally* slow/does not change speed from trial to trial
- Goes too fast for accuracy

Other

.....

.....

THREADING LACE

MANUAL DEXTERITY

Quantitative data

Record **time taken** (secs); **F** for failure; **R** for refusal; **I** for inappropriate

Trial 1
Trial 2

score	age 7	age 8
0	0-20	0-20
1	21-22	21-22
2	23-24	23-24
3	25-28	25-28
4	29-43	29-39
5	44+	40+

Item score

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not look at holes while inserting tip of lace
- Holds materials too close to face
- Holds head at an odd angle

- Does not use pincer grip to hold lace
- Holds lace too far from tip
- Holds lace too near tip
- Finds it difficult to push tip with one hand and pull it through with the other
- Changes threading hand during a trial
- Hand movements are jerky

- Sitting posture is poor
- Moves constantly/fidgets

Adjustments to task requirements

- Sometimes misses hole with tip of lace
- Is *exceptionally* slow/does not change speed from trial to trial
- Gets muddled in the threading sequence
- Goes too fast for accuracy

Other

.....

.....

FLOWER TRAIL

MANUAL DEXTERITY

Quantitative data

Record number of deviations; F for failure; R for refusal; I for inappropriate

Trial 1		
Trial 2		
Hand used		

score	age 7	age 8
0	0-2	0
1	3	1
2	4	2
3	5-6	3-6
4	7-10	7-9
5	11+	10+

Item score

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not look at trail
- Holds face too near paper
- Holds head at an odd angle

Holds pen with an odd/immature grip

- Holds pen too far from point
- Holds pen too close to point
- Does not hold paper still
- Changes hands during a trial

Sitting posture is poor

- Moves constantly/fidgets

Adjustments to task requirements

- Progresses in short jerky movements
- Uses excessive force, presses very hard on paper
- Is *exceptionally* slow
- Goes too fast for accuracy

Other

.....

.....

ONE-HAND BOUNCE AND CATCH

BALL SKILLS

Quantitative data

Record number of catches; R for refusal; I for inappropriate

Preferred hand	Nonpreferred hand
.....

age 7	age 8	score	age 7	age 8
9-10	10	0 / 0	8-10	9-10
8	9	1 / 1	7	8
7	8	2 / 2	6	7
6	7	3 / 3	5	6
4-5	5-6	4 / 4	4	5
0-3	0-4	5 / 5	0-3	0-4

*Item score

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not follow trajectory of ball with eyes
- Turns away or closes eyes as ball approaches

Holds hand out flat with fingers stiff as the ball rebounds

- Tries to catch ball with hand facing downwards
- Arm and hand do not 'give' to meet impact of ball
- Fingers close too early or too late
- Does *extremely* poorly with one hand (asymmetry striking)

Body appears tense/rigid throughout

Adjustments to task requirements

- Bounces ball too close to feet or too far away
- Does not adjust body position for catching
- Judges force of bounce poorly (too much or too little)
- Does not adjust position of feet as necessary
- Movements lack fluency

Other

.....

THROWING BEAN BAG INTO BOX

BALL SKILLS

Quantitative data

Record number of goals; R for refusal; I for inappropriate

.....
Hand used

score	age 7	age 8
0	6-10	6-10
1	5	5
2	4	4
3	3	3
4	2	2
5	0-1	0-1

Item score

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not keep eyes on target
- Does not use a pendular swing of the arm
- Does not follow through with throwing arm
- Releases bean bag too early or too late
- Changes hands from trial to trial
- Trunk and hips do not rotate as throwing arm comes forward
- Over-rotates and loses balance

Adjustments to task requirements

- Errors are consistently to one side of the box (asymmetry striking)
- Judges force of throw poorly (too much or too little)
- Control of force is variable
- Movements lack fluency

Other

.....

.....

STORK BALANCE

STATIC BALANCE

Quantitative data

Record time balanced (secs); R for refusal; I for inappropriate

Preferred leg	Nonpreferred leg
Trial 1	Trial 1
Trial 2	Trial 2

age 7	age 8	score	age 7	age 8
12-20	20	0/0	11-20	19-20
9-11	13-19	1/1	8-10	11-18
7-8	9-12	2/2	5-7	9-10
6	6-8	3/3	4	6-8
4-5	4-5	4/4	3	4-5
0-3	0-3	5/5	0-2	0-3

* Item score

* Item score = (Preferred leg + Nonpreferred leg) + 2

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not hold head and eyes steady
- Looks down at feet
- Makes no or few compensatory arm movements to help maintain balance
- Exaggerated movements of arms and trunk disrupt balance
- Body is held rigid
- Sways wildly to try to maintain balance
- Does *extremely* poorly on one leg (asymmetry striking)

Other

.....

.....

JUMPING IN SQUARES **DYNAMIC BALANCE**

Quantitative data

Record number of correct jumps; F for failure; R for refusal; I for inappropriate.

Trial 1
Trial 2
Trial 3

score	age 7	age 8
0	5	5
1	-	-
2	4	4
3	3	3
4	2	2
5	0-1	0-1

Item score

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not use arms to assist jump
- Arms swing out of phase with legs
- Arm movements are exaggerated

- Body appears rigid/tense
- Body appears limp/floppy

- Makes no preparatory crouch
- Lacks springiness/no push-off from feet
- Uneven take-off and loss of symmetry in flight and landing
- Jumps with stiff legs/on flat feet
- Stumbles on landing

Adjustments to task requirements

- Does not combine upward and forward movements effectively
- Uses too much effort
- Movements are jerky

Other

.....

.....

HEEL-TO-TOE WALKING **DYNAMIC BALANCE**

Quantitative data

Record number of correct steps; R for refusal; I for inappropriate

Trial 1
Trial 2
Trial 3

score	age 7	age 8
0	13-15	15
1	8-12	14
2	7	13
3	5-6	10-12
4	3-4	7-9
5	0-2	0-6

Item score

Qualitative observations

Body control/posture

- Does not look ahead
- Does not keep head and eyes steady

- Does not compensate with arms to maintain balance
- Exaggerated arm movements disrupt balance

- Body appears rigid/tense
- Body appears limp/floppy

- Is very wobbly when placing feet on line
- Sways wildly to try to maintain balance

Adjustments to task requirements

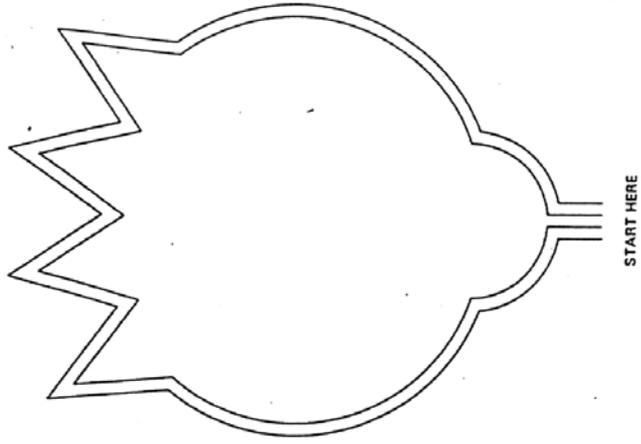
- Goes too fast for accuracy
- Individual movements lack smoothness and fluency
- Sequencing of steps is not smooth/pauses frequently

Other

.....

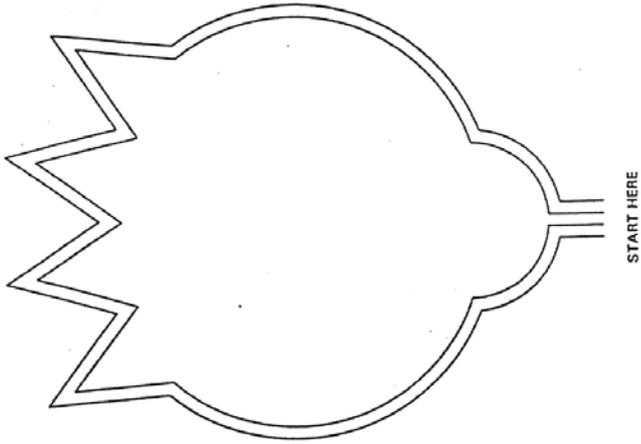
.....

FLOWER TRAIL



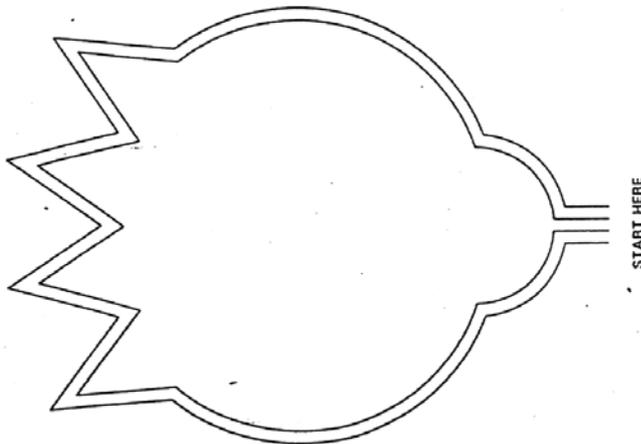
Name

FLOWER TRAIL



Name

FLOWER TRAIL



Name

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen, Abbildung und Tabellen.

Dortmund, den 27. 01. 2003

Stefanie Kuhlenkamp