



Daniel Jucker

Bewegung – Kommunikation – Mobilität

BEKOM-Konzept: Psychomotorische und sprachliche Entwicklungsbegleitung
von Kindern zwischen drei und acht Jahren

Daniel Jucker

Bewegung – Kommunikation – Mobilität

BEKOM-Konzept: Psychomotorische und sprachliche Entwicklungsbegleitung
von Kindern zwischen drei und acht Jahren

Daniel Jucker

Bewegung – Kommunikation – Mobilität

BEKOM-Konzept: Psychomotorische und sprachliche Entwicklungsbegleitung
von Kindern zwischen drei und acht Jahren

© 2022

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne

Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna

Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Diese Publikation wurde subventioniert von *Psychomotorik Schweiz*, dem Verband der Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten.

Cover: Daniel Jucker

Umschlaggestaltung / Layout: Celine Lanz, Weber Verlag AG

Fotos, Regie Kurzfilme: Daniel Jucker

Lektorat: Silvia Schnyder, SZH

Alle Rechte vorbehalten

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin / beim jeweiligen Autor.

Printed in Switzerland

Druckerei Ediprim AG, Biel

ISBN 978-3-905890-72-3 (Print)

ISBN 978-3-905890-73-0 (E-Book)

Inhalt

1.	Einleitung	9
1.1	Überfordert, unterfordert, überfordert	9
1.2	Gebrauchsanweisung für diese Publikation	10
1.3	Aufbau des Buches	10
2.	Begriffsklärung BEKOM: Bewegung – Kommunikation – Mobilität	11
2.1	Bewegung	11
2.2	Kommunikation	12
2.3	Mobilität	12
3.	Theoretische Grundlagen des BEKOM-Konzepts	14
3.1	Denk- und Handlungsmodelle	14
3.2	Arbeitsprinzipien	15
3.3	Bewegungs- und Wahrnehmungsmodell	16
3.4	Intrinsische Motivation, Selbstregulation und Selbstorganisation als wichtige Entwicklungsprinzipien	18
3.5	Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten als zentrales Thema früher Sprachförderung	19
3.5.1	Strukturen, Regeln und Voraussetzungen bei der Kommunikation	19
3.5.2	Was macht pragmatische Kompetenz aus?	19
3.5.3	Mehrsprachige Kinder	21
3.6	Umgang mit Diversität	21
4.	BEKOM und das multiprofessionelle Team	23
4.1	Mitglieder des multiprofessionellen Teams und ihre Aufgaben	23
4.1.1	Fachperson Psychomotorik	23
4.1.2	Fachperson Logopädie	24
4.1.3	Kindergartenlehrperson	25
4.1.4	Erziehende im Frühbereich	25
4.1.5	Assistenzpersonen	26
4.1.6	Eltern	27
4.1.7	Kinder	29
4.2	Entwicklung des Teams	31
4.3	Interventionen als kooperativ-kreative Leistung des Teams	32

5.	Phasen einer Expedition	34
5.1	Vorbereitung und Planung	34
5.2	Joining	36
5.3	Organisationsphase mit Ritual	36
5.4	Unterwegs sein	37
5.5	Entdeckungen und Experimente in einer heterogenen Lernlandschaft	37
5.6	Pausen	37
5.7	Rückweg und Abschluss	38
5.8	Nachwirkungen	38
6.	Didaktische Grundtechniken	39
6.1	Ich gehe voraus und lege eine Spur.	39
6.2	Ich initiiere ein Spiel.	39
6.3	Ich gebe einen Impuls zu einem Spiel, ziehe mich danach zurück.	40
6.4	Ich beobachte, spiegle und kommentiere.	42
6.5	Ich spiele für mich.	42
6.6	Ich verhalte mich ungeschickt und gebe vor, etwas nicht zu verstehen.	42
6.7	Ich sehe etwas, was du nicht siehst.	42
6.8	Ich provoziere.	43
6.9	Ich lasse verbalisieren.	43
7.	Material zur Kommunikationsförderung	44
7.1	Videoaufnahmegeräte	44
7.2	Fotografien	44
7.3	Filme	45
7.4	Erweiterter Einsatz des Foto- und Filmmaterials	46
7.5	Lieder	50
8.	Material zur Bewegungsförderung und Mobilität	51
8.1	Seile	52
8.2	Gummibänder	52
8.3	Schwungtuch	53
8.4	Rundhölzer	53
8.5	Einkaufsnetz und Behälter aus Plastik	54
8.6	Fass oder Regenwassertonne	55
8.7	Strassenmalkreiden	55

8.8	Handspiegel	56
8.9	Zusatzmaterial	56
8.10	Standardausrüstung	57
9.	Themenbereiche mit Spielideen	58
9.1	Begleitetes Laufen	58
9.2	Grundbewegungen und Sprache	60
9.3	Gestalten mit Naturmaterialien	65
9.4	Fein- und grafomotorische Aktivitäten	66
9.5	Basale Wahrnehmungssysteme	69
9.6	Akustische Wahrnehmung und Prosodie	72
9.7	Musik, Sprache und Bewegung	73
9.8	Bewegung und Sprache im Wechselspiel	75
9.9	Aufbau pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen	76
9.9.1	Das Kind entdeckt die Welt (kognitiver Kontext).	76
9.9.2	Das Kind entdeckt die andere Person.	78
9.9.3	Das Kind entdeckt die Sprache als Instrument.	79
9.9.4	Das Kind erwirbt Gesprächskompetenzen.	80
9.10	Vom sprachbegleitenden Erleben zum Gespräch über Erlebtes.....	81
10.	Umsetzung des Konzepts	83
10.1	Situation der Familien heute	83
10.2	Bedarfsabklärung	85
10.3	Ressourcen in den Gemeinden	86
10.4	Einführung des Konzepts	86
10.5	Verschiedene Organisations- und Kooperationsmodelle	87
11.	Schlusswort	89
	Verzeichnisse	90
	Literaturverzeichnis	90
	Abbildungsverzeichnis	93
	Tabellenverzeichnis	93
	Auflistung Kurzfilme	94
	Informationen zum Autor	106

1. Einleitung

1.1 Überfordert, unterfordert, überfordert

Viel ist die Rede von überforderten Kindern: Von Kindern, die zwar in Deutschland, Österreich oder der Schweiz geboren sind, aber die Landessprache kaum verstehen und sprechen. Von Kindern, denen Bewegungs- und Sprachkompetenzen fehlen, um unbeschwert spielen und kommunizieren zu können. Es gibt Kinder, die virtuelle Schlachten mit einem Laserschwert schlagen, alles über Super Mario und Barbie wissen, aber Angst vor einem Käfer haben. Die Ursache ist in vielen Fällen eine Unterforderung: Diese Kinder durften kaum draussen spielen und wurden von anderen Kindern isoliert sowie sprachlich und bewegungsmässig wenig herausgefordert.

Andere Kinder, manche mit Beeinträchtigungen oder mehrsprachig aufwachsend in sozial schwierigen Verhältnissen, bringen beim Eintritt ins Schulbildungssystem Vorläuferkompetenzen nicht mit: Viele Kompetenzen, die zum Beispiel im Schweizer Lehrplan 21¹ von einem Kind verlangt und gefördert werden, basieren auf stillschweigend vorausgesetzten Fähigkeiten. Wie soll zum Beispiel ein Kind «Linien aufzeichnen und ordnen können», wenn es kaum einen Stift führen kann? (<https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|5|o|2|1|1>)



¹ Der Lehrplan 21 entstand aus der Notwendigkeit heraus, die kantonalen Bildungssysteme besser aufeinander abzustimmen. Er existiert in verschiedenen kantonalen Versionen, die beispielsweise aufgrund der unterschiedlichen Landessprachen entstanden sind. Als Beispiel wird hier jeweils die folgende Version beigezogen: <https://zh.lehrplan.ch>.

Die Antwort auf diese Probleme liegt nicht einer spezifischen Förderung innerhalb einer «Risikokindergruppe». Eine selektive Prävention, bei der Kinder aus ihrem Umfeld heraus in ein separates, von Defiziten ausgehendes Förderprogramm eingebunden werden, ist für kleine Kinder eine Überforderung und eine Überförderung. Die Antwort liegt auch selten in Logopädie- oder Psychomotoriktherapiestunden beziehungsweise irgendeiner anderen therapeutischen Unterstützung. Nein, gefragt ist eine frühzeitig ansetzende kindgerechte Präventionsarbeit. Das spezifische pädagogisch-therapeutische Wissen wird dabei eingesetzt, um räumliche Verhältnisse wie Spielplätze, Kinderzimmer oder naturnahe Erholungsräume zu verbessern. Zudem werden entwicklungsfördernde Rahmenbedingungen für die Erziehung durch die Eltern geschaffen.

Zwischenhalt auf einer BEKOM-Expedition



1.2 Gebrauchsanweisung für diese Publikation

Diese Publikation ist so aufgebaut, dass sie nicht von Anfang an bis zum Schluss durchgearbeitet werden muss. Suchen Sie sich diejenigen Kapitel heraus, die für Sie wichtig sind. Entscheiden Sie selbst, ob Sie sich mehr für direkt umsetzbare Ideen interessieren oder ob Sie sich von grundlegenden Gedanken und Literaturhinweisen anregen lassen wollen. Das Buch ist eine Lernlandschaft, in der Sie sich ausgehend von Ihren eigenen Interessen und Kenntnissen den zahlreichen Ideen, praktischen Handreichungen, lebendigen Schilderungen oder fachspezifischen und theoretischen Erläuterungen zuwenden können. Stören Sie sich nicht an Sätzen, die Ihrer Ansicht nach in zu einfacher Sprache formuliert sind! Überlesen Sie Sätze, die für Ihren Geschmack zu viele Fachwörter enthalten!

Die eingebauten Links zu den Kurzfilmen mit Alltagsbeispielen ermöglichen Ihnen einen intuitiven Zugang zum Thema übers Hören und Sehen. Und die Haustüre ist nicht weit, um einfach mal selbst auszuprobieren – am besten mit Kindern, denn von ihnen können Sie viel lernen. Ganz unter dem Motto: einfach *beginnen*, *einfach* beginnen!²

1.3 Aufbau des Buches

Nach dem einleitenden *Kapitel 1* verschafft das *Kapitel 2* einen Überblick und umschreibt zentrale Begriffe des BEKOM-Konzepts. Im *Kapitel 3* werden die Denk- und Handlungsmodelle dargestellt, auf denen die Interventionen beruhen. Das *Kapitel 4* geht auf die Mitglieder des multiprofessionellen Teams und ihre Aufgaben ein. Die Herausforderungen fürs Team werden anhand konkreter Situationen praxisnah beschrieben. Das *Kapitel 5* enthält eine Handreichung für die schnelle Planung einer Expedition. Im *Kapitel 6* werden die wichtigsten didaktischen Grundtechniken anhand von zahlreichen Beispielen geschildert, die über QR-Codes mit Kurzfilmen verlinkt sind. Das *Kapitel 7* enthält eine reichhaltige Sammlung an Material- und Spielideen zur Kommunikationsförderung. In *Kapitel 8* geht es um Material zur Bewegungsförderung und Mobilität. *Kapitel 9* beschreibt die verschiedenen Themenbereiche und die dazugehörigen Spielideen. *Kapitel 10* beinhaltet eine konkrete Handreichung zur Umsetzung des Konzepts in einer Gemeinde. Das Buch wird durch ein Schlusswort (*Kapitel 11*) und die verschiedenen Verzeichnisse (*Kapitel 12*) abgerundet.

² Reto Thöny hat als Schulleiter das Churer Modell zum binnendifferenzierten Unterricht implementiert (www.churermodell.ch). Er nennt folgendes Prinzip, um Konzepte erfolgreich einzuführen: Es müssen nicht alle Leute überzeugt werden, sondern es genügen einige wenige innovative mutige Menschen, die einfach mal *beginnen* und die vor allem *einfach* beginnen. Was er mit «Schulzimmer umstellen» postuliert, ist im BEKOM-Konzept der Aufruf: Geht nach draussen und staunt *einfach*, was die Kinder wahrnehmen und wie sie Räume bespielen, wenn man sie *einfach* lässt.

2. Begriffsklärung BEKOM: Bewegung – Kommunikation – Mobilität

BEKOM ist die Abkürzung für die drei Begriffe **B**ewegung, **K**ommunikation und **M**obilität. Abbildung 1 vereinigt diese Leitbegriffe, die in den nächsten Kapiteln jeweils kurz erläutert werden.

Abbildung 1: Signet mit Stichworten zu den Leitbegriffen Bewegung, Kommunikation und Mobilität



2.1 Bewegung

Bewegung hat heute einen hohen Stellenwert. Sie wird aber zu einseitig darauf fokussiert, die körperliche Leistungsfähigkeit zu verbessern, sich im sportlichen Wettbewerb zu messen oder spätere Krankheiten zu verhindern. Körper- und Bewegungserfahrungen sind aus psychomotorischer Sicht wichtig.

Bewegung ist mehr als Bewegen³ [also mehr als körperliche Betätigung, Anm. des Autors]. Über Bewegung und Erfahrung verweist sich der Mensch seiner selbst und seiner Umwelt. Um die Welt zu bewältigen, muss der Mensch tätig werden und handeln. Handeln umfasst wiederum Bewegung, die immer eine bestimmte Bedeutung für den Sich-Bewegenden aufweist (Kuhlenkamp, 2017, S. 52).

In einer Querschnittstudie mit 478 Kindergartenkindern aus zwei Kantonen in der Schweiz wurde nachgewiesen, dass Kinder, «die ihren Schulweg aktiv bewältigen, in ihrer Freizeit häufig im Freien spielten oder sportlich aktiv waren, insgesamt über ein besseres motorisches Niveau verfügen» (Kühnis et al., 2021, S. 122). Motorische Basiskompetenzen wie Rennen, Springen, Werfen oder Fangen sind wichtig, damit ein Kind aktiv an Bewegungsspielen mit anderen Kindern partizipieren kann. Die Studie stützt die These, dass Kinder sich von sich aus bewegen, wenn sie die Möglichkeit dazu haben, indem sie zum Beispiel selbst den Weg in den Kindergarten bewältigen dürfen und nicht mit dem Auto gefahren werden (ebd.).

Auch das Sprechen beruht auf Bewegung: Kiefer, Gaumen, Lippen, Zunge und Kehlkopf bewegen sich in feinmotorischer Abstimmung, die Atembewegungen müssen damit koordiniert werden. Bewegung, Körperstellung, Präsenz im Raum, Körperausdruck, Gestik und Mimik dienen ebenso der Kommunikation wie das Sprechen. Sprache basiert auf konkreten erfahrenen Handlungen. Denn das Bilden von

³ «Bewegung ist mehr als Bewegen» ist der Titel eines Filmes über das Leben und Wirken Suzanne Navilles, der Begründerin der Psychomotoriktherapie in der Schweiz: https://appelsina.ch/Film_Bewegung2022.html

Symbolen geht auf konkretes Handeln zurück, zum Beispiel auf das Greifen.⁴

2.2 Kommunikation

Kommunikation umfasst alle Facetten der Sprache: die Wahrnehmung von Geräuschen, Tönen oder Signalen anderer Menschen und nonverbales bis wortreiches Eingehen auf ein Gegenüber. Die erlebnisorientierte Sprachförderung ist im BEKOM-Konzept untrennbar mit einer allgemeinen Entwicklungsförderung verbunden. Dahinter steht die Erkenntnis, dass sich die Entwicklungsbereiche der frühen Kindheit gegenseitig bedingen und beeinflussen.

Im frühen Alter kommunizieren Kinder sehr bewegungsorientiert. Motorische Kompetenzen wie Rennen, Klettern oder Fangen helfen ihnen, ins Spiel mit anderen Kindern zu kommen. Was mit *Nebeneinander*-Spielen beginnt, wird immer mehr zum *Miteinander*. Das Bedürfnis, sich mitzuteilen, Grenzen und Ideen auszutauschen, Regeln festzulegen oder Hilfe zu holen, führt zu immer differenzierteren Kommunikationsformen.

Andrea Haid und Nadine Iteel (2018) beschreiben, wie Kinder sich die Strukturen und Regeln der Sprache in Alltagssituationen aneignen. Sie verweisen auf die Vorteile einer «alltagsintegrierten Sprachförderung» gegenüber den Sprachförderprogrammen mit dem Hinweis, dass «die Fachkraft die Aktivitäten und Kind-Interaktionen aufmerksam verfolgt, sich aktiv einbringt und dabei gezielt bedeutungsvollen Sprachinput anbietet» (ebd., S. 89).

⁴ «Vom Greifen zum Begriff» ist eine (mittlerweile Allgemeingut gewordene) Weisheit, die in der Praxis wegen unangenehmer Nebenwirkungen wie schmutzigen Händen oder hohem Zeitaufwand vielen Kindern nicht zugestanden wird.

Kommunikation über Erlebnisse anhand von Filmsequenzen auf einer BEKOM-Expedition



2.3 Mobilität

Mobilität bedeutet im Konzept von BEKOM, den Kindern Alltagsräume im Freien besser zugänglich und bespielbar zu machen.

Aus wirtschaftlichen Gründen wechseln Familien häufiger den Wohnort – auch eine Art von Mobilität –, was zur Entwurzelung führen kann. Remo H. Largo (2020) erkannte die damit verbundene zunehmende Tendenz, dass sich immer mehr Menschen heimatlos fühlen: «Der emotionale, kulturelle und soziale Zusammenhalt ging aus vielerlei Gründen weitgehend verloren» (S. 141). Er ortete in diesem Zusammenhang auch, dass

die meisten Kinder aus vielerlei Gründen nicht mehr ausreichend Erfahrungen mit Kindern machen. In den Kleinfamilien gibt es oft nur ein oder überhaupt keine Geschwister. Freiräume, in denen Nachbarkinder selbstbestimmt miteinander spielen können, sind in modernen Wohnsiedlungen selten vorgesehen (ebd., S. 144f.).

Es fehlen die Erfahrungen in Aussenräumen: Kinder spielen weniger in der freien Natur. Sie sind mit Medien und Spielsachen beschäftigt, statt draussen ihre motorische Koordination und Wahrnehmungskompetenzen zu schulen. «Sie bewegen sich nur noch auf glatten Böden zwischen Wohnzimmer, Kinderzimmer, Küche und Bad» (ebd., S. 150).

Viele Versuche, die Kinder zur Selbstwahrnehmung zu bringen, kommen zu spät: «In den Kliniken hatten sie das Regenrauschen auf CDs, und man sass auf Stühlen im Kreis und sollte die Augen schliessen und sich vorstellen, man stünde im Regen. Die waren krank, nicht sie», erkannte Romanfigur Sally nach ihrem Ausbruch aus der psychiatrischen Klinik im Roman «Alte Sorten» (Arenz, 2019, S. 127).

Donja Amurpur (2016) wirft im Titel ihres Buches die Frage auf, ob Migration zu Behinderung führt. Sie bezieht sich dabei zwar auf Kinder mit einer Beeinträchtigung, die Frage gilt aber für alle. BEKOM ist ein Versuch, dieser Art von Behinderung⁵ entgegenzuwirken: Angestrebt wird Mobilität innerhalb einer im besten Fall als Heimat erlebten, nahen und erlebnisreichen Lebenswelt.

⁵ *Behinderung* entsteht im sozialen Verständnis nicht durch eine *Beeinträchtigung* (zum Beispiel durch Kurzsichtigkeit, Sinnesschädigung), sondern erst durch die Lebensumstände (Isolation in enger Wohnung etc.), den fehlenden Nachteilsausgleich (z. B. eine Brille) und die soziale Diskriminierung.

3. Theoretische Grundlagen des BEKOM-Konzepts

3.1 Denk- und Handlungsmodelle

Die BEKOM-Interventionen basieren auf entwicklungsorientierten, systemischen, inklusiven und präventiven Denk- und Handlungsmodellen. Diese werden im Folgenden mit Zitaten verdeutlicht und zeigen die Gründe, weshalb die Form der Expedition und nicht diejenige eines klassischen Förderprogramms gewählt wurde.

Die *entwicklungsorientierte Grundhaltung* formulierte der Kinderarzt Remo H. Largo (2020, S. 51) so:

Die Kinder wollen ihre Kompetenzen, so wie sie individuell angelegt sind, möglichst selbstbestimmt entfalten. Sie wollen dafür nicht irgendwelche, sondern entwicklungsspezifische Erfahrungen machen; Erfahrungen also, die ihrem Entwicklungsstand und ihrer Lernbereitschaft entsprechen.

Kinder erbringen Leistungen dann lustvoll und freiwillig, wenn sie aufgrund ihrer Entwicklung dazu bereit sind. Um unsere Grundbedürfnisse zu befriedigen, setzen wir unsere Kompetenzen ein. Dabei können die Grundbedürfnisse auf ganz unterschiedliche Weise befriedigt werden (ebd.).

Im *systemischen Ansatz* wird das Verhalten des Individuums im Kontext zu seinen Bezugspersonen gesehen. Das individuelle Verhalten ist ein sinnvoller Versuch, sich der Umwelt anzupassen, auch wenn dies möglicherweise Leiden hervorbringt oder nicht verstanden wird. So wird sich ein Kind weigern, auf einem Streifzug mit der Kita am Bach nach Lehm zu suchen, wenn es verinnerlicht hat, dass dreckige Hände eklig sind. Die Erzieherin motiviert dann das Kind möglicherweise vergeblich, die aus ihrer Sicht wertvollen taktil-kinästhetischen Erfahrungen zu machen. Her-

auszufinden, welche Gründe das Kind und seine Eltern für ihr Verhalten haben, wäre die erste Aufgabe, bevor die eigene Weltanschauung übergestülpt wird. Folgendes Zitat weist auf die Rolle der Fachpersonen hin, wie sie bei BEKOM angestrebt wird:

Da Systeme ohnehin tun, was ihrer Selbstorganisation entspricht, [...] verändern sich auch die Bilder über die Rolle der Therapeuten und Berater. Sie sind nun weniger Experten für «die Sache» – niemand kennt die Situation besser als die Klienten selbst –, sondern eher Experten für die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse, [...] sie sind eher neugierig auf die (oft eigentümliche) Eigen-Logik ihrer Klientensysteme (von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 52).

BEKOM will *Inklusion* als Leitidee praktisch umsetzen, im Wissen darum, dass es ein utopischer Gedanke ist, sie je vollumfänglich realisieren zu können.⁶

Inklusion handelt nicht nur von der physikalischen Platzierung aller Kinder in derselben Institution. Inklusion handelt darüber hinaus von der Qualität der Arbeit, die in der integrierten Einrichtung geleistet wird (Haug, 2011, S. 36).

⁶ Nach langen und kontrovers geführten Diskussionen, ob der Begriff *Inklusion* nach der (nie konsequent umgesetzten) Integration einen Wertewandel bedeutet, wird *Inklusion* mittlerweile praxisnah und mit klaren Qualitätsstandards auf konkrete soziale Systeme wie Gemeinden oder Schulen angewandt. Auch im Frühbereich gibt es Publikationen, welche «Qualitätsstandards in inklusiven Kindertageseinrichtungen» vertiefen (König & Heimlich, 2020).

Kleine Kinder haben ein grosses Inklusionspotenzial, denn sie haben die Flexibilität, mit unerwartetem Verhalten spielerisch umzugehen.⁷ Die Erwachsenen müssen den Rahmen dafür schaffen, in einzelnen Situationen klärend beistehen und selbst als Vorbild kooperativ handeln.

Der *präventive Ansatz* bezieht die Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen und der Lebenswelten der Kinder im Sinne der Verhältnisprävention⁸ ein. Gemäss der Psychomotoriktherapeutin Amara Eckert (2010) verändern sich zwischenmenschliche Beziehungen generell, sie «werden ökonomisiert, materialisiert, zunehmend virtualisiert und dem herrschenden Zeittakt untergeordnet. Die Qualität und Intensität von Beziehungen leidet» (S. 11f.). Sie schlägt die Brücke zur Bewegungs- und Sprachförderung:

Viele Kinder sind dauernd auf der Suche nach einer gesunden inneren und äusseren Balance und drücken dies durch ihren Körper deutlich aus. Diese Suche kann sich z. B. durch ein Bewegungsverhalten zwischen Hyperaktivität und Inaktivität zeigen [...] Beliebte körperliche Aktivitäten sind seit geraumer Zeit die Beschäftigung mit den Körpernahrinnen Gleichgewicht, Tiefensensibilität und taktile Berührung, sowie Rollenspiele um das Thema «Macht und Ohnmacht» [...] Den für postmoderne Kindheit typischen Verlust von Halt und Orientierung und den damit verbundenen Verlust von tiefem Spüren und Erleben, versuchen sie auf diese Weise auszugleichen (ebd., S. 14).

BEKOM möchte im Sinne der Verhaltensprävention die Achtsamkeit für eine kindsgerechte Begleitung fördern.

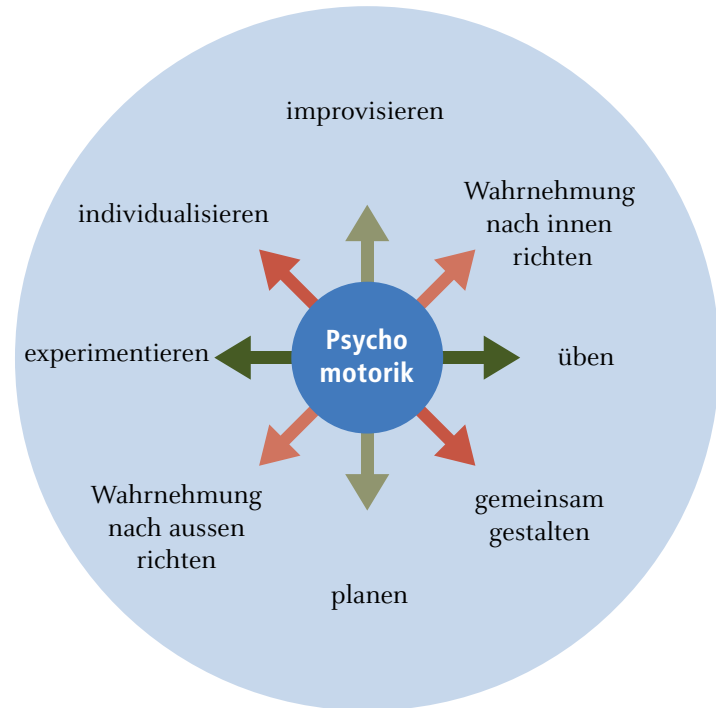
⁷ Eine norwegische Studie zeigt (Kreuzer & Ytterhus, 2011), wie Kinder mit Heterogenität umgehen und wie sie von sich aus ihre Spiele kreativ inklusiv gestalten (siehe dazu auch Kap. 4.1.7).

⁸ Der Begriff *Prävention* (von lat. prae-venire: «zuvorkommen») fokussiert auf das Verhindern von Störungen. Bezogen auf Individuen und (Risiko-)gruppen geht es um *Verhaltensprävention* und bei Veränderungen von äusseren Bedingungen um *Verhältnisprävention*.

3.2 Arbeitsprinzipien

Arbeitsprinzipien sind grundlegende Herangehensweisen für Interventionen. Sie helfen, die vielen geplanten und spontan entstehenden Interventionen zu analysieren und einzuordnen. In den Arbeitsfeldern der Psychomotoriktherapie lassen sich folgende Arbeitsprinzipien erkennen, die auch für BEKOM eine gute Orientierung bieten (Abb. 2).⁹

Abbildung 2: Psychomotorische Arbeitsprinzipien (nach Jucker, 2012)



⁹ Die psychomotorischen Arbeitsprinzipien wurden in Gruppeninterviews mit Fachpersonen der Psychomotoriktherapie herausgeschält (Jucker, 2012).

Die gegenüberliegenden Pole bedingen sich gegenseitig und müssen in einer Balance stehen. Die psychomotorischen Angebote sind geprägt vom Unfertigen, vom *Improvisieren*, von der bewussten *Wahrnehmung nach innen* und der *Wahrnehmung nach aussen*. Kinder kommen durchs *Experimentieren* zum *Üben* und umgekehrt. *Individuelles Erkunden* und *gemeinsames Tun* sind in einer guten Balance. Eine Expedition kann man akribisch *planen*, alle Eventualitäten im Kopf durchspielen, um in verschiedenen Momenten improvisieren zu können.

Improvisieren heisst wahrzunehmen, was ein einzelnes Kind oder die Kindergruppe braucht, wie auf die Bedürfnisse eingegangen werden kann und welcher Weg der sinnvollste ist. Die gewählten Interventionen entstehen also aus dem Nichtvorhersehbaren.¹⁰ Aus einer unvorhersehbaren Situation entsteht oft die Notwendigkeit zu *planen*, so wie die Planung ermöglicht, frei zu *improvisieren*.

Wenn ein Kind eine eigene Idee oder Forschungsaufgabe *individuell* gestaltet, wird es sie irgendwann mit anderen teilen und *gemeinsam* erleben wollen. Ein Kind, das zwischendurch allein spielen möchte, wird nicht zum Mitspielen gezwungen. Irgendwann wird sein Blick zum Spiel der anderen wandern, es wird an ihrem Spiel Anteil nehmen. Wenn eine erwachsene Person das Bedürfnis beim Kind spürt, mit anderen zusammen zu sein, kann sie eine Brücke bauen und *gemeinsames* Gestalten erleichtern. Ein Beispiel: Ein Knabe stochert allein mit einem Stock in einer Röhre herum. Er sieht, dass drei Mädchen mit einem rollenden Fass spielen; gerne möchte er auch hineinkriechen und von anderen gestos-

sen werden. Er möchte, dass ich den Mädchen sage, dass er auch mitspielen wolle. Ich übe mit ihm, was er sagen kann, damit die Mädchen vielleicht auf seinen Wunsch eingehen: «Ich möchte auch ins Fass!» Nach dem dritten Versuch kann er den Satz bestimmt und laut genug vorbringen, damit die Mädchen ihn hören. Sie lassen ihn ohne Zögern ins Fass kriechen.

Experimentieren ist eine wichtige Art von Tätigkeit, bei der Materialien, physikalische Gesetzmässigkeiten oder Reaktionen von anderen ausprobiert werden. Wer nicht experimentiert, entdeckt nichts selbst. Wortspielereien, Non-sense-Verse, unanständige Wörter und Tierlaute sind zum Beispiel wichtig, um zu verstehen, was Sprache alles bewirken kann.

Aber irgendwann will ein Kind *üben*, um das Gelernte zu etablieren und souverän darüber verfügen zu können. Es übt zum Beispiel, manche Leute zu siezen und andere zu duzen. Oder es übt einen Zauberspruch, damit das Kunststück gelingt.

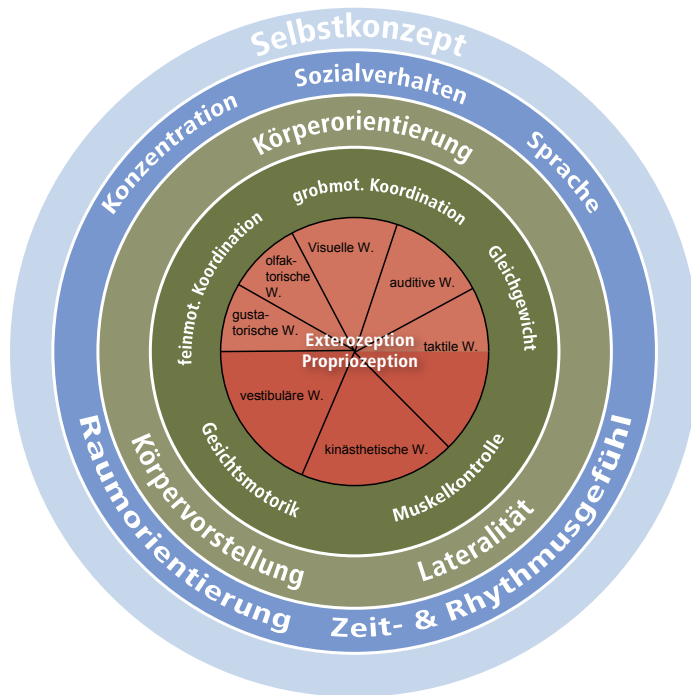
3.3 Bewegungs- und Wahrnehmungsmodell

Das Bewegungs- und Wahrnehmungsmodell (siehe Abb. 3) ist ein Versuch, die verschiedenen Ebenen von Wahrnehmung miteinander in Bezug zu setzen und Tätigkeiten analysieren zu können. Die Wahrnehmung der Eigenbefindlichkeit des Körpers wird in der Neurobiologie *Propriozeption* genannt. Sensorische Nervenzellen der Hirnrinde nehmen dabei die Signale der fünf Sinnesorgane auf. Über die sensiblen oder auch somatosensiblen Rindengebiete wird die Befindlichkeit der Haut, des darunter liegenden Bindegewebes und der Muskulatur wahrgenommen. Da die Hirnrinde über Nervenbahnen mit weiteren Hirnregionen in Verbin-

¹⁰ Diese Vorstellung von Improvisation (auf das Nichtvorhersehbare eine Antwort zu finden) ist nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit, Zufälligkeit oder unseriösem Berufsethos. Ob ein Kind an einer Schnecke Gefallen findet oder für die Beschäftigung mit einem Mooskissen intrinsisch motiviert ist, ist nicht vorhersehbar und soll auch nicht zugunsten eines Förderplans manipuliert werden. Wenn die Sinne des Kindes offen sind und es aus eigenem Antrieb etwas erfahren möchte, ist dies die Basis für effektives Lernen.

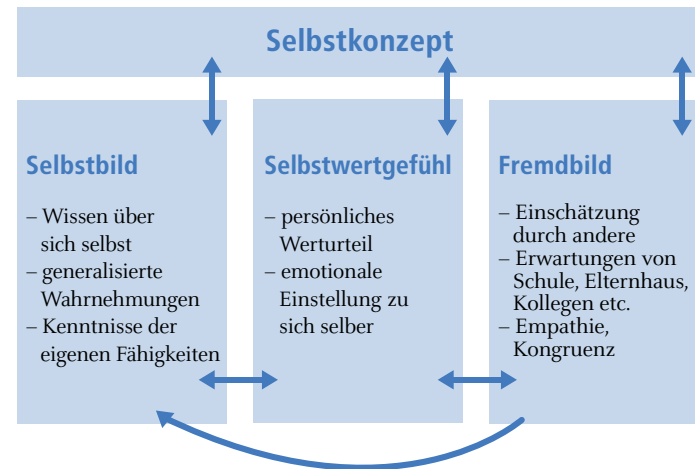
derung steht, hat sie auch Zugang zu Informationen über das allgemeine Körpergefühl und zur Welt der Emotionen (Bauer, 2005). Im Inneren des Körpers erlauben es die Basissinne der vestibulären sowie der kinästhetischen Wahrnehmung, den eigenen Körper sowie die Bewegungen wahrzunehmen. Die Fernsinne (gustatorische, olfaktorische, visuelle und auditive Wahrnehmung) sind nach außen gerichtet und ermöglichen die *Exterozeption*. Die taktile Wahrnehmung ist ein Sinnessystem, das sowohl auf den eigenen Körper als auch auf die Aussenwelt gerichtet ist.¹¹

Abbildung 3: Bewegungs- und Wahrnehmungsmodell



Die Sensorische Integration besteht aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Sinnesmodalitäten. So entwickeln sich komplexe motorische, seelische und kognitive Kompetenzen. Bewegungen, aber auch Vorstellungen über den Körper, sind nur über diese Wahrnehmungssysteme aufbaubar. Wahrnehmung und Bewegung wiederum ermöglichen Sozialverhalten, Sprachentwicklung, Raumorientierung, aber auch die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen wie die Konzentration. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers, des Raums, der Zeit und der Begegnungen mit anderen Menschen führt zu Vorstellungen über den eigenen Körper und die eigenen Fähigkeiten. Daraus wiederum entwickelt sich das Selbstbild (siehe Abb. 4).

Abbildung 4: Selbstkonzept (Jucker, 2012, in Anlehnung an diverse Autorenschaft)



¹¹ Martin Grunwald schildert in «Homo Hapticus» (2017) eindrücklich die Bedeutung und die mannigfaltigen Facetten des taktil-kinästhetischen Systems.

Das Selbstkonzept¹² basiert auf dem Selbstbild, das – vereinfacht gesagt – die Summe aller eigenen Wahrnehmungserfahrungen sowie der Kenntnisse und erlebten Emotionen beinhaltet. Das Selbstwertgefühl basiert auf der Einstellung zu sich selbst, auf dem persönlichen Werturteil. Das Fremdbild – das, was andere von einem halten, erwarten und an Wertschätzung entgegenbringen – prägt das Selbstkonzept mit.

3.4 Intrinsische Motivation, Selbstregulation und Selbstorganisation als wichtige Entwicklungsprinzipien

Hans A. Burmeister,¹³ ein Pionier der Bewegungslandschaften, richtete im *Interdisziplinären Zentrum für Kindesentwicklung* in Hamburg verschiedene Räume für Kinder zur Selbstregulation und Selbstorganisation ein. Er sagt zum Thema Selbstbestimmung – Fremdbestimmung:

Je mehr es um Erreichen von Zukunft geht (jetzt üben, damit wir morgen...), umso mehr wird fremdbestimmtes Handeln nötig. Das ist zwar bei vielen Heranwachsenden einforderbar und kein Problem, wenn man aber behinderte, bzw. sich anders gestaltende Menschen so «fördern» will, kann es Probleme geben [...] Selbstbestimmung äussert sich im freien, gegenwartsbezogenen Spiel am deutlichsten (Burmeister, 1998, S. 1).

¹² Renate Zimmer hat den aus der Psychologie stammenden Begriff mit der Psychomotorik verbunden und die Bedeutung des Selbstkonzepts in diversen Publikationen praxisnah beschrieben. «Vom Purzelbaum zum Selbstkonzept» ist ein Film über die Professionalisierung der Psychomotoriktherapie in der Schweiz und zeigt verschiedene Facetten des Berufs (<https://www.hfh.ch/shop/produkt/vom-purzelbaum-zum-selbstkonzept>).

¹³ Hans A. Burmeister gründete zusammen mit Daniel Jucker im Jahr 1995 das *Zentrum für Entwicklungstherapeutische Fortbildung ZEF*. Zwischen 1994 und 2003 wurden unzählige Kurse zur systemisch verstandenen Sensorischen Integration durchgeführt.

Pflanzen setzen ist für das Kind sinnvoll.



Auch die Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote lassen sich unter dem Aspekt Selbst- versus Fremdbestimmung betrachten. Wir lassen uns zum Beispiel stark von der menschlich getakteten Zeit fremdbestimmen. Das führt dazu, dass wir Kinder immer wieder aus dem konzentrierten Spiel reissen, weil wir Erwachsenen das Gefühl haben, dass jetzt etwas anderes Priorität hat. «Die Uhr, das steht auf ihrem weitestgehend unbeachteten Beipackzettel, zwingt die Menschen zur Selbstbeherrschung und zur Verleugnung des subjektiven Zeitempfindens» (Geissler, 2019, S. 41).

Schaut man, in der Schule einst zum Uhrzeitmenschen erzogen und heute zum unterwürfigen Befehlsempfänger eines Smartphones mutiert, auf sein Zeitleben und bewertet es, kommt man zum Schluss, der Diktatorin Uhr mehr Zeit geopfert und mehr Zuneigung gewährt zu haben, als sie es verdient hat (ebd., S. 52).

Selbstbestimmtes Verhalten bedeutet also,

- dass das Kind intrinsisch motiviert ist,
- dass sich die «epigenetischen Programme» (der Sinne, Motorik, Sprache etc.) und die Fähigkeit zur Selbstregulation unter wechselnden Umweltbedingungen frei entwickeln können und
- dass das Kind seine Kompetenzen in gegenwartsbezogenen Tätigkeiten erfahren kann und nicht in virtuellen und sprachlichen Räumen, die immer nur ein ungefähres Abbild der Wirklichkeit sind.

3.5 Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten als zentrales Thema früher Sprachförderung¹⁴

Sprache begleitet uns täglich in unserem Alltag. Sie ist das Bindeglied zu unserer Umwelt, zu unseren Mitmenschen. Mit ihr können wir Freunde gewinnen, Witze reissen, streiten, Wissen erwerben, uns mit Händen und Füßen ausdrücken, wenn die Stimme versagt, zwischen den Zeilen lesen und Vieles mehr. Wir benötigen jedoch unterschiedliche Fähigkeiten, damit wir Sprache in jeder Situation erfolgreich einsetzen und verstehen können.

Hierbei spielen nicht nur die rein sprachlichen Kompetenzen eine Rolle, sondern auch die sozialen, kognitiven, kulturellen und emotionalen Aspekte. Dabei drücken wir uns nicht nur durch Wörter aus, sondern auch durch unsere Mimik, die Körpersprache, unsere Tonlage und Stimmung – wir *handeln* sozusagen mit Sprache. Dieses pragmatische Sprachhandeln ermöglicht eine gelingende Kommunikation und eine stimmige Interaktion mit unseren Mitmenschen. All das tun wir scheinbar mühelos: Wir machen Aussagen über die Welt, wir formulieren eine Bitte oder eine Frage, eine Warnung oder einen Befehl oder wir verfolgen einen bestimmten Zweck mit unserer Aussage (Kannengieser, 2019b).

3.5.1 Strukturen, Regeln und Voraussetzungen bei der Kommunikation

Wenn wir kommunizieren, gibt es Abläufe, die eingehalten werden müssen und geregelt sind, wie beispielsweise der Gesprächsanfang, der Sprecherwechsel oder die Beendigung des Gespräches. Richten wir uns im Gespräch nicht danach, gelingt die Unterhaltung weniger gut oder gar nicht. Diese Schwierigkeiten können sowohl auf der *Sender*- als auch auf der *Empfängerseite* bestehen. Beispielsweise kann sich der *Empfänger* auf der einen Seite benachteiligt, vor den Kopf gestossen oder gelangweilt fühlen, beziehungsweise er gelangt nicht zu den Informationen, die er im Dialog erhalten möchte. Auf der anderen Seite kann der *Sender* vielleicht nicht genau die Informationen ins Gespräch einfließen lassen, die ausschlaggebend wären und verliert sich in Nebensächlichkeiten. Oder aber er setzt Wissen voraus, welches das Gegenüber gar nicht haben kann (Achhammer, 2014).

3.5.2 Was macht pragmatische Kompetenz aus?

Ob eine Kommunikation gelingt, hängt davon ab, wie gut sich die Dialogteilnehmenden kennen: Haben sie einen gemeinsamen Wortschatz? Wird der jeweilige emotionale, kognitive oder soziale Kontext des gerade Gesagten verstanden? Ein Kind muss beispielsweise wissen, wen es siezt oder duzt, wann und wie es das Wort in einer Gruppe ergreifen soll oder wie es mit der kleinen Schwester oder einem Erwachsenen spricht. Es muss sich beim Sprechen auf das mögliche Vorwissen und den Hintergrund des Gegenübers beziehen können. Auch nicht-sprachliches Allgemeinwissen, sogenanntes Weltwissen, wird einbezogen. Hierbei spielen nicht nur die gewählten Worte eine wichtige Rolle, sondern auch die verwendete Körper-

¹⁴ Dieses Kapitel wurde verfasst von Nicole Meyer. Sie ist Logopädin an der *Stiftung Kind und Autismus* in Urdorf. Sie war an BEKOM-Expeditionen beteiligt und analysierte zahlreiche BEKOM-Filme hinsichtlich Sprache und Kommunikation.

sprache, Mimik und stimmliche Faktoren. Diese Fähigkeiten kommen besonders dann zum Tragen, wenn ein Kind über eine Begebenheit berichtet beziehungsweise eine Geschichte erzählen oder niederschreiben möchte. Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sind also ein Zusammenspiel vielfältiger

Kompetenzen und sie werden im Laufe der Entwicklung immer mehr verfeinert (Achhammer, 2014).

Um gelingend zu kommunizieren, muss ein Kind folgende pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten erwerben:

Tabelle 1: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten (Zusammenfassung nach Kannengieser, 2019b und Achhammer, 2014)

Kognitive Fähigkeiten

- Sensorik: taktile, visuelle, kinästhetische, auditive, vestibuläre, gustatorische (schmecken) und olfaktorische (riechen) Wahrnehmungssysteme koordinieren
- Inferenz: Schlussfolgerungen aus den gegebenen Informationen ziehen
- Perspektive des Zuhörers berücksichtigen (= *Theory of Mind*)
- Triangulären (= referenziellen) Blickkontakt herstellen: Zwei Personen wenden ihr Interesse dem gleichen Objekt zu.
- Exekutive Funktionen ausführen: Impulskontrolle, Arbeitsgedächtnis, Handlungsplanung, Aufmerksamkeitsregelung, Flexibilität
- Gedächtnis: Informationen kurz-, mittel- und langfristig speichern
- Emotionen und Einstellungen interpretieren und zeigen

Sprachliche Fähigkeiten

Textproduktion:

- Erzählfähigkeit: z. B. eine Geschichte mit Einleitung, Hauptteil und Schluss erzählen
- Kohärenz: den inhaltlichen Zusammenhang des Textes einhalten
- Kohäsion: den Zusammenhang der Sätze berücksichtigen
- Präsupposition ziehen: den Wissensstand und die Informationen einschätzen, die dem Hörer zur Verfügung stehen
- Artikel, Pronomina, Deixis (Zeigewörter wie dort, hier, heute, er) richtig verwenden
- Ellipsen verwenden: Satzteile auslassen, da sie aus dem Kontext erschlossen werden können

Gesprächsführung:

- Sprecherwechsel beherrschen (= *Turn-Taking*)
- Reparaturen anwenden: Missverständnisse aufheben, Eigenkorrekturen produzieren
- verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel verwenden

Soziale Fähigkeiten

- Informationen und Relevanz im Gespräch anpassen
- Ironie, Witz, Metaphern und Humor richtig anwenden
- Gesprächs- und Kommunikationsregeln einhalten
- Gespräche organisieren: direkte und indirekte Rede verstehen und anwenden (eine indirekte Rede wäre beispielsweise: «Es zieht!»
Damit meint der Sprecher eigentlich: «Bitte mach die Türe zu.»)
- Höflichkeit formulieren können

3.5.3 Mehrsprachige Kinder

Viele Unsicherheiten im Spiel- und Bewegungsverhalten von Kindern sind auf Verständigungsschwierigkeiten in der Zweit- oder Drittsprache Deutsch zurückzuführen. Naxhi Selimi schreibt in seiner Dissertation (2013), dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt Chancen eröffnet. Er differenziert das Phänomen Mehrsprachigkeit wie folgt:

Zum Typus der individuellen Mehrsprachigkeit gehören jene Individuen, die in mehr als einer Sprache kommunizieren können. Dabei handelt es sich um simultan oder sukzessiv erworbene Sprachen, die in qualitativer und quantitativer Hinsicht unterschiedlich beherrscht werden (S. 53).

Der Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter wird zunehmend ressourcenorientiert beurteilt:

Kinder, die ihre zweite Sprache erwerben, können bereits auf Wissen über und aus ihrer Erstsprache zurückgreifen. Damit ließe sich erklären, dass der Erwerb des Lexikons (Wortschatz) in der Zweitsprache sehr schnell voranschreitet (obwohl sie – im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern – später mit der zweiten Sprache begonnen haben) und sukzessiv-bilinguale Kinder ihn bis zum Erwerbsniveau Einsprachiger aufholen können. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass dies längst nicht bei allen Kindern der Fall ist (Cilla & Fox-Boyer, 2016, S. 28).

In einem Interview zur Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern betont Simone Kannengieser (2019a, S. 3), dass Sprachförderung entwicklungsgerecht sein muss;

nicht spielerisch, sondern im Spiel, nicht auf Sprachlernen, sondern auf Kommunikation gerichtet. Sie darf und soll mehrsprachig sein. Spracherwerb und Weltaneignung hängen zusammen, es gilt das Potential des Lernens im mehrsprachigen Modus zu nutzen.

Leider werden Deutschkenntnisse immer noch zu häufig als alleiniger Massstab für die Einschätzung der Sprachkompetenzen von Kindern genommen. Die Sozialkompetenzen werden dabei ebenfalls verzerrt wahrgenommen, weil die Kinder zum Beispiel die Nuancen der deutschen Sprache beim Aushandeln von Spielregeln zu wenig beherrschen. Im Kurzfilm MUTTERSPRACHE (<https://vimeo.com/522462070/b8d6c3e719>) verbalisiert eine Spielgruppenleiterin auf Türkisch und Deutsch mit ihrer Tochter und einem andern Mädchen Erlebtes mithilfe von Tabletaufnahmen. Der bilingualen Spielgruppenleiterin gelingt es, die ganze Bandbreite der nonverbalen und zweisprachigen Kommunikation bei den Kindern zu aktivieren.



Im Filmbeispiel LASTWAGENLÄUFER (<https://vimeo.com/522038407/a6efabda6e>) zeigen sich vier türkisch sprechende Knaben sehr kommunikativ. Bis zu diesem Moment wurden sie von der Spielgruppenleiterin als wenig gesprächsbereit und kooperativ erlebt, weil sie Aufforderungen auf Deutsch einfach ignoriert hatten.



3.6 Umgang mit Diversität

Im BEKOM-Konzept sind alle Kinder willkommen, es findet keine Selektion nach Beeinträchtigungen statt. Mitarbeitende des Sozialdienstes, der Heilpädagogischen Früherziehung oder der Schulleitung weisen Eltern gezielt auf das Angebot hin, es werden aber auch Kinder ohne spezielle Auffälligkeiten oder Risikofaktoren aufgenommen. Das konsequent inklusive Setting verhindert eine Stigmatisierung und sichert die erwünschte Diversität. Die Kinder haben einen grossen Handlungsspielraum, sie können ihren Kompetenzen und Interessen entsprechend experimentieren und üben.

Die Erwachsenen müssen dennoch spezifische Unterstützung liefern, wenn ein Kind eine Beeinträchtigung hat. Sie müssen dafür sorgen, dass für das Kind keine Behinderung entsteht. In den Kurzfilmen von BEKOM lassen sich unschwer Kinder ausmachen, die körperliche und geistige Einschränkungen haben, die unter erschwerten Bedingungen lernen müssen und trotzdem kein separierendes Angebot brauchen. Ein Kind im Rollstuhl ist in seiner Gehfähigkeit eingeschränkt, es kann aber trotzdem mobil sein. Es braucht dafür einen Nachteilsausgleich, für den sich die Erwachsenen einsetzen müssen. Welche Räume lassen sich im Rollstuhl erreichen, welche Materialien kann das Kind wie greifen? So eignet sich zum Beispiel das Schwungtuch (siehe *Kapitel 8.3*), um den Transfer vom Rollstuhl auf eine bewegliche Unterlage zu schaffen. Das Tuch kann beliebig hoch montiert werden. Das Kind kann sich auch bei nassem Terrain mit dem ganzen Körper auf einer Unterlage bewegen, auf die zudem Gras, Holzschnitzel und andere Materialien gelegt werden können. Ein Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung wiederum hat eine Assistenzlehrperson, die dafür sorgt, dass das Kind die vielen Sinneindrücke in der Gruppe bewältigen kann. Die Räume im Freien lassen da viel kreativere Lösungen zu als Innenräume.

Für BEKOM ist eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichsten Deutschkompetenzen nicht ein notwendiges Übel, sondern Bedingung dafür, dass Kinder voneinander lernen können. Ein Einzelkind mit gut entwickelten Deutschkenntnissen kann für andere Kinder ein Sprachvorbild sein und gleichzeitig seine eigenen sozialen Kompetenzen stärken. Ein deutschsprachiges Kind lernt, sich mit einfachen Worten, Gesten und viel Einfühlungsvermögen einem Kind mit rudimentären Deutschkenntnissen verständlich zu machen. Ein fremdsprachiges Kind lernt von den deutschsprachigen Kindern, sich auf Deutsch auszudrücken und findet sich so in der Peergruppe zurecht. Aus der Studie «Frühe Sprach-

bildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen» kommt ebenfalls die Erkenntnis, dass «segredierende Sprachfördergruppen nur für DaZ-Kinder»¹⁵ möglichst zu vermeiden sind (Institut für Mehrsprachigkeit, 2020, S. 27). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lernen besser, wenn sie Kontakte zu deutschsprachigen Peers haben «und bildungssprachliche Ausdrucksmittel durch Gebrauch in anregenden Alltagskommunikationen erwerben» (ebd.).

¹⁵ Fördergruppen, in denen Kinder zusammen unterrichtet werden, um Deutsch als Zweitsprache besser lernen zu können.

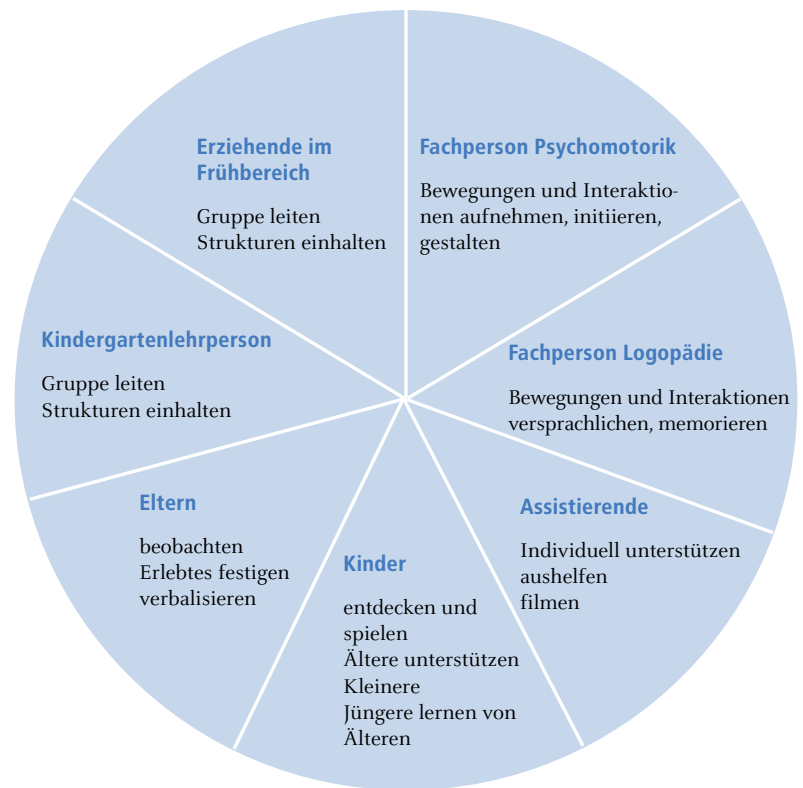
4. BEKOM und das multiprofessionelle Team

Dem Anspruch nach inklusiver Didaktik ist nur mit einem multiprofessionellen Team zu genügen, das über die Professionsgrenzen hinaus zusammenarbeitet. In *Kapitel 4.1* wird aufgezeigt, welche Kompetenzen die einzelnen Fachpersonen mitbringen und welche Rolle sie im Team übernehmen. Die Aufgaben werden aus Sicht der einzelnen Akteure beispielhaft beschrieben. In *Kapitel 4.2* steht die Entwicklung des Teams im Zentrum. In *Kapitel 4.3* werden die Herausforderungen und entsprechenden Interventionen einer erfolgreichen Kooperation ausführlich dargestellt.

4.1 Mitglieder des multiprofessionellen Teams und ihre Aufgaben

Im Gegensatz zu interdisziplinären Teams arbeiten die Mitglieder des multiprofessionellen BEKOM-Teams (vgl. Abb. 5) immer zeitgleich und kooperativ mit den Kindern. Das Wort *Profession* wird verwendet, weil es in der Literatur für praktisch tätige Berufe bevorzugt wird. Die professionellen Grenzen werden durch den gemeinsamen Fokus auf die Arbeit mit den Kindern bewusst aufgebrochen. Eltern und Kinder sind im Team aufgeführt, denn sie tragen entscheidend zur Gestaltung der BEKOM-Expeditionen bei, auch wenn sie keinen Auftrag als Professionelle mit Lohn erhalten.

Abbildung 5: Das multiprofessionelle Team



4.1.1 Fachperson Psychomotorik

Die Fachperson Psychomotorik rekognosziert das Gelände, klärt ab, was punkto Bewegungsmöglichkeiten und sozial-emotionalen Themen realistisch umsetzbar ist, inszeniert spannende Angebote und weist auf Impulse der Kinder hin. «Meine Aufgabe besteht darin, vorzuschauen und zu überlegen, was sich auf dem Weg als Bewegungs-, Klang- oder Spielangebot anbietet oder mit einfachen Mitteln in

ein solches Angebot verwandelt werden kann», bringt es die Psychomotoriktherapeutin Tess Burla auf den Punkt (Averkamp-Peters, 2021, S. 33). Sie schafft Lerngelegenheiten für die Kinder und vermittelt ihren Teammitgliedern zugleich Möglichkeiten zu entwicklungsfördernden Interventionen. Sie sieht sich weniger als Kapitän oder Steuerfrau, sondern eher als Brückenbauerin, die erkundet und mögliche Bewegungschancen so herrichtet oder in den Weg stellt, dass die Kinder gleichsam darüber stolpern und sich selbst als Forschende und Entdeckende erleben.

Jeder Weg, jeder Stein, Bach oder Abhang birgt ein Potenzial zur Entwicklungsförderung im weitesten Sinne. Die Kompetenzen der Fachperson Psychomotorik, Geplantes wegzulassen oder flexibel umzuformen und das Vertrauen in die eigene Improvisationsfähigkeit helfen auch bei Expeditionen ausserhalb des Therapieraums.

4.1.2 Fachperson Logopädie

Die Fachperson Logopädie sucht unterwegs nach Gelegenheiten zur bewegungsbegleitenden Sprachförderung. Sie nimmt immer wieder einzelne Kinder zur Seite, um Videosequenzen zu verbalisieren. Nach der Expedition sichtet sie das Bildmaterial und bereitet es didaktisch auf, um es bei späteren Expeditionen gezielt einzusetzen.

Die besondere Herausforderung besteht darin, Situationen zu erkennen, welche für eine beispielhafte, sprachliche Diagnostik oder Förderung geeignet sind. Der vertraute, planbare Rahmen der Einzeltherapie nach definierter Indikation und differenzierter Eingangs- und Förderdiagnostik muss zugunsten verschiedenartiger Settings verlassen werden. Andi Albrecht schildert aus logopädischer Sicht:

«Die Kinder sind anfänglich oft noch sehr zurückhaltend, ja schüchtern, und kommen dann im Laufe des Nachmittags häufig in kleineren Gruppen zu mir, wenn sie merken, dass es etwas Spannendes am iPad anzuschauen gibt. Das längere Zusammensein hilft, Kinder mit eindeutigen sprachlichen Auffälligkeiten zu erkennen, um im Sinne der Früherkennung eine Beratung mit den Eltern anzubahnen.»

Silvia Schaadt sieht ihre Chance als Logopädin ebenfalls darin, sowohl präventiv als auch diagnostisch zu arbeiten:

«Zum einen kann man mit den Kindern Themen wie phonologische Bewusstheit aufgreifen und teilweise auch schon auf einer metasprachlichen Ebene (anhand der Videobesprechungen) mit den Kindern anschauen. Es passiert öfters, dass die Kinder – ohne es zu merken – während des Spiels Reime produzieren oder singen. Schauen ich mit den Kindern eine solche Sequenz auf dem Tablet an, kann ich auf Reime eingehen und sie vertiefen (was reimt sich sonst noch etc.). Die diagnostische Arbeit geschieht parallel, indem ich Kinder im lockeren Rahmen sprechen höre und mir ein erstes Bild ihrer Kompetenzen machen kann. Ich kann Lehrpersonen bzw. Betreuungspersonen Rückmeldungen und Hinweise zur Sprachförderung geben, bevor ein aufwändiges Abklärungsprozedere ins Rollen kommt.»

Silvia Schaadt stellt eine Brücke zwischen Förderung und Therapie her, indem sie Kinder, die schon logopädische Therapie erhalten, in die Expeditionen einbindet:

«Die Therapiekinder zeigen den Kleinen zum Beispiel vorbereitete Zaubertricks¹⁶ und ich arbeite sprachtherapeutisch mit ihnen im Freien. Die Kinder haben Freude, wenn sie sehen, dass sie mit dem, was sie in der Therapie schon gelernt haben, andere Kinder zum Zuhören bringen und mit ihrer Sprache etwas bewirken können.»

¹⁶ «Das Präsentieren von Zaubertricks erfordert die Fähigkeit eines Perspektivenwechsels sowie einer Rollenübernahme» (Braun, Spiess & Zahner, 2017, S. 26). Die Therapiekinder müssen die Aufmerksamkeit der anderen Kinder wecken; durch ihr körpersprachliches Auftreten wie ihr verbales Angebot. Sie erhalten ein Feedback, das eine andere Qualität aufweist als dasjenige einer (verständnisvollen, nachsichtigen) Therapeutin.

Jürgen Steiner (Schräpler & Steiner, 2021, S. 31) nennt eine «Kaskade der Kompetenzen» für die logopädische Fallbearbeitung, die auch für die Präventionsarbeit relevant sind. So werden wie bei einer Therapie «Ziele mit Entscheidungen zum Vorgehen partizipativ mit den Beteiligten» verhandelt (ebd.) und die Problemstellung «von Beginn an als ein gemeinsamer Prozess zwischen den Professionen angesehen» (ebd., S. 34). Die Rolle der Fachperson Logopädie bei BEKOM besteht nicht zuletzt darin, das frühpädagogische Fachpersonal zu unterstützen und «einen reflexiven Umgang mit dem eigenen Sprachhandeln im Alltag zu pflegen» (ebd., S. 90).

4.1.3 Kindergartenlehrperson

Die Kindergartenlehrperson beteiligt sich typischerweise an unregelmässig stattfindenden BEKOM-Projekttagen, sei dies mit ihrer Kindergartenklasse allein oder zusammen mit einer Kita- oder Spielgruppe. Sie ist für den Rahmen (Rituale, Zeitstruktur, Sicherheit etc.) und die Gruppenleitung verantwortlich, ähnlich wie die Spielgruppen- und Kitaleiterinnen in ihren Gruppen. Die Kindergartenlehrperson muss sich mit den Fachpersonen der Logopädie und Psychomotoriktherapie absprechen und die Eltern beispielsweise über den Zweck der Videoaufnahmen oder wetterfester Kleidung aufklären.

Caecilia Gartenmann, die als Kindergärtnerin zahlreiche Projekttage zum Thema *Räume für Kinder* in der Projektphase von BEKOM gestaltet hat, bevorzugt Expeditionen innerhalb des regulären Stundenplans, teilweise verlängert durch einen Mittagslunch, um mehr Zeit zu haben. Sie nimmt zusätzliche Assistenzpersonen mit, damit sie unterwegs die Aufsicht delegieren kann und für die spontane Gestaltung mehr Raum erhält.

4.1.4 Erziehende im Frühbereich

Die Erziehenden im Frühbereich¹⁷ informieren die Eltern, teilen die Kinder ein, führen eine allfällige Warteliste für die spezifischen BEKOM-Gruppen, haben ein besonderes Augenmerk auf die Gruppenbildung und sind erste Ansprechperson für die Eltern. Die Leiterin der Spielgruppen in Embrach, Severine Meier, fasst ihre Aufgaben so zusammen: «Ich begleite, leite, zeige, schaue, spreche, delegiere, bereite vor und nach.»

Die Spielgruppenleiterin Daniela Dubs findet, dass sie sich in ihrem Beruf und in ihrer Rolle bei BEKOM ernst genommen und frei fühle:

«Ich würde das am liebsten jeden Tag machen. Die Kinder, die am Anfang weinten und mich nicht in der Nähe haben wollten, kommen jetzt und umarmen mich oder lachen nach einer anfänglichen Krise. Wenn ich einen Jungen lachend und quietschend im Bach stampfen sehe, bekomme ich eine Hühnerhaut. Denn ich spüre das Leben und die Freude soooo stark.»

Die türkisch- und deutschsprechende Spielgruppenleiterin Isik Koyutürk schildert, wie ihre Tochter nach einem BEKOM-Ausflug mit dem Kindergarten tiefend vor Dreck nach Hause kam und ihr freudestrahlend erzählte: «Heute durften wir lauter Dinge machen, die du mir nie erlaubt hättest.» Nach dem ersten Schock habe sie sich mit der Kindergärtnerin ausgetauscht. Dabei sei ihr bewusst geworden, wie sie in ihrer Kindheit in der Türkei kulturell geprägt worden sei. So sei es undenkbar gewesen, dass die Kinder im Winterhalbjahr bei Kälte und Regen nach draussen durften. Mittlerweile wehre sie sich vehement, wenn jemand sie da-

¹⁷ Mit dem Sammelbegriff *Erziehende im Frühbereich* sind Leitende einer Spielgruppe oder einer Kindertagesstätte gemeint. Spielgruppen sind in der Regel für Kinder vorgesehen, die nicht oder nur teilweise ausserfamiliär betreut werden. Die Fachzeitschrift *spielgruppe.ch* gibt einen guten Einblick in die Arbeitsweise und die Fortbildungen der deutschschweizerischen Spielgruppen.

rauf hinweise, dass eine gute Mutter ihr Kind nicht im Gras spielen lasse. In der Zusammenarbeit mit Familien aus weit entfernten Herkunftsländern sei ein persönlicher Kontakt wichtig, damit sie ihr Kind anmelden. Viele Familien haben zuerst wenig Interesse, Neues kennenzulernen. Sie sind dann aber glücklich, wenn sie sehen, wie ihr Kind bei jedem Wetter und mit Kindern unterschiedlichster Herkunft Spass hat.

Als Leiterin einer Spielgruppe erwähnt Severine Meier die wichtige Aufgabe, Vertrauen bei den Eltern zu schaffen, damit sie ihr Kind einer fremden Fachperson anvertrauen können: «In dem Moment geben die Eltern ja nicht nur einen Teil ihres Herzens, sondern sie geben Kontrolle ab und überwinden die Angst, dass ihr Kind sich Gefahren aussetzt oder sich nicht gut benimmt.» Eine Spielgruppenleiterin ist oft die erste Person ausserhalb der Familie, die Grenzen setzt und andere kulturelle Traditionen vermittelt.

Die Spielgruppenleiterin will Vorbild sein für die Eltern und sie in einer positiven Haltung gegenüber den Entdeckungen und Entwicklungsschritten ihres Kindes stärken. Severine Meier schildert dazu ein typisches Beispiel:

«Ich liess eine Schnecke auf meiner Hand kriechen. Ein Mädchen sagte, sie hätte Angst vor Schnecken. Sie hatte solche noch gar nie gesehen oder gar berührt. Am Ende des Nachmittags hatte das Mädchen ihre Angst überwunden und nahm sogar eine Schnecke auf ihre Hand. Eine Woche später, zum Glück war wieder Regenwetter, fanden die Kinder Schnecken in verschiedenen Grössen. Voller Stolz nahmen sie – ermutigt durch das Mädchen – die Schnecken mit, um sie den Eltern zu zeigen und das Erlebte zu erzählen» (Kurzfilm SCHLEIMIGES <https://vimeo.com/529484524/7a59ed439d>).



4.1.5 Assistenzpersonen

Zum multiprofessionellen Team kommen weitere Begleitpersonen ohne pädagogische Ausbildung hinzu. Diese Assistenzpersonen können spezifische Aufgaben übernehmen, die auf ihren individuellen Ressourcen beruhen. Zivildienstleistende¹⁸ mit IT-Ausbildung beispielsweise widmen sich dem Aufnehmen und Schneiden von Filmen, unterteilen sie und stellen sie dann auf den passwortgeschützten Bereich der Homepage. So übernehmen sie wichtige Assistenzaufgaben und können ihr berufliches Know-how einbringen.

Adrian Soler ist jede Woche bei BEKOM-Aktivitäten mit einer Gruppe von Kindern unterschiedlichster Muttersprache als Assistenz unterwegs. Er beschreibt exemplarisch die Aufgaben der Assistenzperson und die Kooperation in einem multiprofessionellen Team:

«Die Aufgabenzuteilung entsteht dann, wenn man das Grundprinzip verstanden hat, oft ganz natürlich und spontan. Je länger ich dabei bin, desto mehr merke ich, wer was braucht – und ich versuche zu unterstützen, wenn nötig. Eine wichtige Aufgabe aller Beteiligten erscheint mir zudem loszulassen! Altes Laub knistert in den Händen, Stiefel machen Geräusche im Matsch: Da ist eine Fülle sinnlicher Naturerlebnisse, die die Kinder ganz von allein entdecken. Man muss sie nur machen lassen. Sie zurückhaltend zu begleiten, reicht meist schon. Vieles habe ich dabei von den Kindern schon lernen können. Ich weiss jetzt, dass es «Gras» nicht gibt, es gibt nur «Grashalme» – und jeder von ihnen ist eben anders. Es gibt den, der besonders in der Nase kitzelt und es gibt den, der beson-

¹⁸ Männer haben die Erziehung im Frühbereich in unserer Gesellschaft fast ganz den Frauen überlassen. Dabei sind sie wichtige Vorbilder für die Kinder. Durch den Zivildienst in Schulen finden viele Männer einen Zugang zu ihrer eigenen Bubenzeit und zu den «Kleine(n) Helden in Not» (ein klassisches «Männerbuch» von Dieter Schnack trägt diesen Titel). Männer erfahren oft diskriminierende Blicke und Bemerkungen durch Frauen. Sie stehen unter Generalverdacht pädophiler Neigungen. Immer im Team unterwegs, tauchte dieses Problem bei BEKOM nie auf. Hie und da kommt ein anerkennend gemeintes Lob dafür, dass sich auch ein Mann beruflich mit kleinen Kindern beschäftigen kann.

ders viel Saft abgibt, wenn man ihn zwischen Fingernagel und Fingerkuppe zerdrückt. Die wichtigste Aufgabe aller Teilnehmenden ist es offen zu sein für das, was auch immer kommen mag. BEKOM ist eine Improvisation, eine Suche.»

Ein Mädchen weint, weil es von der Mutter getrennt wird. Eine Assistentin gesellt sich hinzu und fragt: «Liebt deine Mutter Blumen?» Sie lenkt das Kind so vom Weinen ab, ohne über das Problem hinwegzusehen. Bald darauf sammelt das Mädchen Löwenzahn für die Mutter. Das hilft dem Kind, den Trennungsschmerz zu überwinden und einen konstruktiven Weg zur Bewältigung zu finden. Kaum ist der Strauss gesammelt, schlägt ein Junge dem Mädchen die Blümchen aus der Hand. Dank der einfühlsamen Assistentin endet die Expedition damit, dass der Junge und das Mädchen ihren Müttern je einen Blumenstrauß übergeben.

Reni Rupp – sie musste altershalber gegen ihren Willen den Dienst an der Schule aufgeben – meint zu ihrer Rolle als Assistentin: «Ich fühle mich im Team angenommen und sehe in den jungen Frauen manchmal mich selbst in früheren Jahren, voller Tatendrang und Ideen.» Was sie jetzt besser aufbringen könne als früher, sei ein Urvertrauen und eine grosse Gelassenheit: «Ich muss nichts mehr, aber ich kann alles, ich fühle mich total wohl dabei. Ich kann besser loslassen und den Kindern Raum geben, warte länger, bis ich interveniere.» Sie erwähnt das Buch von Ludwig Hasler (2019) «Für ein Alter, das noch was vorhat». Hasler (2019) schildert darin, dass «erfahrene Pragmatiker des Möglichen» interessant werden für Jüngere: «Unsere Altersstärke liegt genau darin, das Sein vom Wollen zu trennen» (S. 114). Reni Rupp kann wie bei einer früheren Tätigkeit auf einer Drogenentzugsstation für Jugendliche die Kompetenz einbringen, schnell und intuitiv zu handeln.

4.1.6 Eltern

Eltern sind prägende Akteure, ohne die jede professionelle Anstrengung verpufft. Deshalb werden die Eltern konsequenterweise als Teil des Teams verstanden. Denn sie bestimmen die Art der Didaktik und den Inhalt der BEKOM-Expeditionen massgeblich mit. Die Eltern werden dabei nie als Co-Fachperson eingespannt, denn es

besteht zum einen die Gefahr, dass spontane Interaktionen der Eltern mit ihrem Kind verloren gehen und die Eltern in quasi-professionellen Interaktionsmustern erstarren. Zum andern spiegelt eine betont defizitorientierte Förderung dem Kind einseitig seine Schwächen (Weiss, 2010, S. 43).

Manche Eltern verhalten sich zu Beginn so, wie es die Spielgruppenleiterin Severine Meier erlebt hat:

«Ein Kind will seinem Vater eine Schnecke übergeben, die es auf der BEKOM-Expedition gefunden hat. Bevor das Kind reagieren kann, wirft der Vater die Schnecke mit einer abschätzigen Bemerkung weg. Die Enttäuschung steht dem Kind ins Gesicht geschrieben. Eine Erzieherin lobt das Kind vor dem Vater und schildert, wie es viel Mut aufgebracht habe, die schleimige Schnecke zu halten. Da lenkt der Vater ein und lobt sein Kind auch.»

Ziel ist es, dass die Eltern Ideen gewinnen und entwicklungsfördernd mit den Kindern kommunizieren. Zugleich vermitteln sie Kultur und sind Sprachvorbilder in ihrer Muttersprache.

Im Kurzfilm ERLEBTES ERZÄHLEN (<https://vimeo.com/520242151/6bbf596ao8>) berichtet eine Mutter von den Erlebnissen, welche ihr Sohn ihr erzählt, und was sie sich aus Elternsicht wünscht. Es wird dabei ersichtlich, wie sie sich ganz mit dem Konzept identifizieren kann. Im Rahmen eines



Chatrooms¹⁹ während des Corona-Lockdowns im Jahr 2020 zeigten die Eltern, was ihre Kinder aus den BEKOM-Anregungen weiterentwickelt hatten.

«Räume für Kinder» war das Vorprojekt zu BEKOM, bei dem alle involvierten Eltern zwei Büchlein erhielten, die nach Jahreszeiten unterteilte Bewegungsideen enthielten (Gartenmann & Jucker, 2016). Fotos und einfach gehaltene Kurzbeschreibungen ebneten den Weg in die nahen Spielräume der Gemeinde. Diese Spielideen werden den Eltern der laufenden BEKOM-Gruppen zur Anregung im Turnus nach Hause gegeben. Es gibt vielfältiges, allgemeines Informationsmaterial in verschiedenen Sprachen.²⁰ Aber nichts ist motivierender, als das eigene Kind dabei zu beobachten, wie es die Lebenswelt erkundet und Fortschritte macht. Die Spielorte sind für alle Eltern erreichbar. Sie können mit dem Kind nochmals bespielt werden, sie sind unabhängig von teuren Materialien und konfliktfreier als die Wohnung mit lärmsensiblen Nachbarn oder teurem Mobiliar.

Sabrina Burgener und Franziska Eggel untersuchten im Rahmen ihrer Bachelorarbeit im Studium zur Psychomotoriktherapie die Rolle von Müttern beim freien Explorieren ihres Kleinkindes mit Alltagsmaterialien. Ein naher Kontakt und einige kleine Inputs sind nötig, damit das Kind den Freiraum nutzen kann und vielfältige Ideen entstehen: «Das Kind exploriert selbständig, wenn die Mutter ihm Zeit und Freiraum lässt, seine Tätigkeit beobachtet und sich mit ihrer

Handlung zurückhält» (Burgener & Eggel, 2017, S. 94). Erst wenn die Bedürfnisse nach Identität, Sicherheit und Aktivität gestillt sind, fühle ich mich geborgen in meinem Lebensraum und erfahre so etwas wie Heimat.²¹

Viele Eltern haben Mühe, ihre Kinder anderen Personen anzuvertrauen. Dabei haben sie oft folgende Hindernisse zu überwinden: Sie befürchten, schlechte Eltern zu sein, ihre Kinder zu gefährden und ihre Obhutspflicht zu verletzen. Oder sie haben Angst, das soziale und bewegungsorientierte Lerngeschehen nicht kontrollieren zu können. Mit der Enttäuschung klarzukommen, dass ihr Kind ohne sie zu-rechtkommt, ist für viele fürsorgliche Eltern ein Problem. Erst durch die positiven Erlebnisse ihres Kindes werden sie ermutigt, loszulassen.

Und dann gibt es noch Hindernisse kultureller oder praktischer Art. Eine Mutter erklärt der Spielgruppenleiterin: «Wenn ich mein Kind bei Regen rausschicke und es Freude hat, will es immer raus.» Oder Eltern melden das Kind von Expeditionen ab, weil es zu regnen droht und sie noch keine Zeit gefunden hatten, Stiefel zu kaufen. Ein anderes Kind steht mit Turnschuhen im Bach, weil andere Kinder es ihm vorgemacht haben. Der Vater schimpft mit dem Kind, weil es nicht gemerkt hat, dass es keine Stiefel anhatte – und ärgert sich über die Fachpersonen, die dies zulassen.

Was diese Beispiele zeigen: Auch wenn das multiprofessionelle Team noch so gut mit den Kindern arbeitet, der Erfolg steht und fällt damit, wie die Eltern die BEKOM-Arbeit verstehen und unterstützen.

¹⁹ Handyfilmchen entpuppten sich als sprachunabhängiges, barrierefreies Medium für Eltern, denen der schriftliche (deutschsprachige) Weg verwehrt ist.

²⁰ Ein gutes Beispiel für einen alltagsnahen Einbezug von Eltern ist die Website *Lerngelegenheiten für Kinder bis 4* der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (<https://kinder-4.ch/de/start>). Die Handreichung zum Fachkonzept «Frühe Sprachbildung» führt leicht verständlich ins Thema ein (www.zh.ch/de/familie/fruehe-kindheit/fruehe-sprachbildung.html). Empfehlenswert ist auch die App *Parentu* für Eltern (www.parentu.ch), die in 13 Sprachen Informationen zur kindlichen Entwicklung via Push-Nachrichten direkt auf das Smartphone der Eltern schickt. Spielvorschläge für die psychomotorische Entwicklung gibt es durch Broschüren von *Paprica Petite Enfance* (<https://gesundheitsfoerderung.ch/kantonale-aktionsprogramme/ernaehrung-und-bewegung/kinder-und-jugendliche/empfehlungen/bewegungstipps-paprica.html>).

²¹ Claudia Kretschmann (2016) spricht von Beheimatung als einem aktiven Prozess, «der grundlegenden Bedürfnissen von Menschen in einer globalisierten und krisenhaften Moderne nachkommt. Das Bedürfnis, sozial eingebunden und anerkannt zu sein, das Bedürfnis die eigenen Lebensbedingungen gestalten zu können und das Bedürfnis einen inneren Zusammenhang zwischen sich und dem gewählten Ort herstellen zu können» (<https://literaturimfenster.blog/studium-generale/heimat-und-identitaet-flucht-und-entfremdung/>).



4.1.7 Kinder

BEKOM richtet sich an Kinder, die einen Kindergarten, eine Kindertagesstätte oder eine Spielgruppe besuchen. Es wird mit bestehenden Gruppen in Kitas, Spielgruppen und Kindergärten durchgeführt. Bei neu zusammengestellten Gruppen für die Zeit kurz vor dem Kindergarteneintritt dürfen alle Kinder angemeldet werden, unabhängig vom Entwicklungsstand. Ausdrücklich werden jene Kinder einbezogen,

die dem Risiko ausgesetzt sind, mit wenig Unterstützung und geringen Sprachkenntnissen in ihre Schullaufbahn eintreten und sich dort als lern- und entwicklungsbehindert erleben zu müssen. Um allen Kindern eine Chance zu geben, stellt BEKOM zusätzlich unentgeltliche Angebote zur Verfügung.

«Dabei hat es bei jedem Kind so vielversprechend angefangen», sagt Reinhard Kahl in seinem Film «Der Raum ist der dritte Pädagoge» nach der Eingangssequenz, bei der gelangweilte Jugendliche im Unterricht gezeigt werden. «Lernen ist wie eine Vorfreude auf sich selbst und auf die Welt», ergänzt er und zeigt, mit wie viel Freude und Entdeckungsdrang kleine Kinder im Freien spielen (<https://www.youtube.com/watch?v=8X3FCyOoBuc>).²²



Kinder haben eine natürliche Neugier, sich die Welt anzueignen – wenn sie denn Zugang zur realen Welt haben. Die Erwachsenen haben die Aufgabe, Peer-Interaktionen entstehen zu lassen und dafür zu sorgen, dass sich die Beziehungen zwischen den Kindern entwickeln können. Immer steht der Gedanke im Vordergrund, von den anderen Kindern durch Beobachten zu lernen, bevor man ihnen vor schnell etwas beibringen will.²³

Eine beobachtende Studentin stellt fest, dass drei- bis vierjährige Spielgruppenkinder meist nebeneinander und ohne Blickkontakt spielen, obwohl sie Erwachsene und andere Kinder imitieren. Fünf- bis Sechsjährige bilden eher Untergruppen, entwickeln Spiele im Kreis und kommunizieren verbaler und aktiver.

²² Reinhard Kahl hat eine Reihe bahnbrechender Filme wie «Das Schwinden der Sinne» oder «Treibhäuser der Zukunft» gestaltet und produziert, in der die Kindheit und ihre Gefährdung im Mittelpunkt stehen. Dabei vermittelt er konkrete Ansätze zu einer entwicklungsorientierten Didaktik des entdeckenden Lernens (www.reinhardkahl.de).

²³ Die *Zone der nächsten Entwicklung* zu eruieren, ist die eine Aufgabe der teilnehmenden Beobachtung. Die andere Aufgabe ist es, die *intrinsische Motivation* als unabdingbaren Entwicklungsmotor für kindgerechtes und effektives Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen.

Dies zeigen auch Licandro und Lüdtkke (2012, S. 289) auf:

Bereits im Alter von vier bis fünf Jahren ist ein Kind fähig, dyadische und polyadische Peer-interaktionen über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten und auf ungefähr einen Drittel der kommunikativen Initiationen seiner Peers einzugehen.

In ihrer Rolle als Mediatoren verstehen die Kinder die Bedürfnisse ihrer Peers und setzen Strategien ein, die nicht von anwesenden Erwachsenen verwendet werden (Licandro & Lüdtkke, 2012).

Im Folgenden wird auf die norwegische Studie von Kreuzer und Ytterhus (2011) eingegangen. Sie untersuchte kindliche Interaktionen und die Akzeptanz von erwartungswidrigem Verhalten. Im Gegensatz zu den Erwachsenen-Kind-Verhältnissen interagieren Kinder auf derselben Stausebene: Aushandeln, Überzeugen und Konfliktlösen sind darum zentral. Wenn aktive, kreative und unterschiedlich alte Kinder zusammen sind, finden sie andere Rollen als in ihrer gewohnten Kindergruppe. Kreuzer und Ytterhus (2011, S. 112ff.) ziehen folgende Schlussfolgerungen in Bezug auf die Interaktionsmuster und das Inklusionspotenzial von Kindern: «Kinder sind Akteure, die den vorhandenen Handlungsspielraum erproben und nutzen.» Die Anerkennung im Kinderkollektiv hat einen sehr hohen Rang. Die Kinder handeln selbst Interaktionsregeln aus, die im Kinderkollektiv Gültigkeit haben und sorgen für die Einhaltung. *Verbotsregeln* sind eindeutiger und die Übertretung wird mit Ausschluss bestraft. Offensichtliche *Gebotsregeln*, was ein Kind tun darf, gibt es nicht, die Kinder sind offen für alternative Lösungen. Kinder können ein Spiel umformen und neue Ideen eingeben. Zudem wenden Kinder Kategorisierungsmuster an: Sie sortieren andere Kinder nach Kriterien, die zu Kategorien zusammengefasst werden. Wichtig ist den Kindern zum Beispiel, älter oder grösser zu sein als die anderen.

Zwei Kurzfilme sollen exemplarisch zeigen, wie Kinder miteinander umgehen. Im Kurzfilm BLÄTTERBRIEFKASTEN <https://vimeo.com/520034027/434c8bec55> gibt es einige sprachliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Kindern, die sie aber im Spiel mit zurückhaltender Unterstützung des Psychomotoriktherapeuten meistern können. Der Kurzfilm AUTOZÄHLEN <https://vimeo.com/513006771/f6558fdd4f> zeigt schön, wie Kinder mit Heterogenität umgehen und wie sie verschiedene Lösungsmöglichkeiten nebeneinander stehen lassen können.

Die beiden Kurzfilme lassen nachvollziehen, welche Rolle die Kinder spielen und wie sie mit anderen Kindern umgehen. Welches Kind mit welchem anderen in einer Kleingruppe zusammen spielt, wird von den Kindern selbst bestimmt, wobei die Erwachsenen unterstützend zur Seite stehen.

Erwachsene sind für Kleinkinder Vorbilder und Mitspielende.



4.2 Entwicklung des Teams

Menschen sind von Grund auf soziale Wesen, welche den Austausch mit anderen suchen und in diesen Erlebnisfeldern gemeinsame Inspirationen finden. Die BEKOM-Mitarbeitenden müssen bereit sein, sich in den Nachbesprechungen reflektiert einzubringen. Innerhalb des Teams werden auch Haltungsfragen diskutiert, die sich meist anhand erlebter Situationen auf den Expeditionen ergeben haben. Heterogenität ist ausdrücklich erwünscht. Idealerweise arbeiten im Team Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen und mit verschiedenen beruflichen Hintergründen.

Alle Mitglieder des Teams – von den Kindern über die Eltern bis hin zu den Fachpersonen mit langjähriger Berufsausbildung – befinden sich in einem Prozess fortlaufenden Lernens. Ein Mittel dazu sind die Erläuterungen zu den Filmen (siehe Abb. 6). Die Teammitglieder erstellen diese gemeinsam anhand der laufend neu produzierten Kurzfilme oder studieren sie anhand der bestehenden Kurzfilmsammlung. Abbildung 7 zeigt ein Beispiel einer Erläuterung zum Kurzfilm AM HANG (<https://vimeo.com/513002037/6e3def5971>)



Abbildung 6: Ausschnitt Erläuterungen Kurzfilme A–B

Mut und Kraft

Die Kinder überwinden ihre Unsicherheit und klettern den Hang mit oder ohne Seile hoch. Am Seil müssen sie ihr ganzes Gewicht halten und mit den Füßen hochlaufen, dabei können sie den Schwerpunkt des Körpers nach hinten verlagern, was Stabilität im Rumpf und auch Mut verlangt.

Laufendes Verbalisieren von Tätigkeiten und Gefühlen

Die Kinder erfahren Resonanz, wenn sie ihre Ängste äussern. Andere Kinder sprechen einem ängstlichen Kind Mut zu, ein Erwachsener wiederholt das Gesagte und stellt Fragen.

Umgang mit Schwerkraft

Viele steile Hänge eignen sich, um das Gehen und sich Hochziehen am Seil zu erfahren. Unsichere Unterlagen wie Blätter oder lockere Erde erhöhen die Spannung und erschweren die Aufgabe. Die Aufrichtung zur Schwerkraft ist herausfordernd.

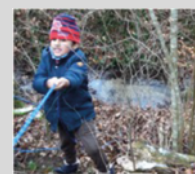
Abbildung 7: Literaturbezüge und Spielideen zum Kurzfilm AM HANG aus Erläuterungen Kurzfilme A–B

Schiefe Ebene

«Schiefe Ebene hinauf oder hinunter zu krabbeln oder zu laufen, fordert die Körperkoordination und das Gleichgewicht der Kinder. Entsprechend sind schiefe Ebenen in den Bewegungslandschaften für die Kleinsten ein wichtiger Bestandteil und gehören zum Standardrepertoire der psychomotorischen Praxis» (<https://docplayer.org/25510639-Wie-kind-in-bewegungslandschaften-selbsttaetig-handeln.html>).

Coupiertes Gelände ausnützen

Sämtliche Unebenen eines Geländes können in einen Spaziergang miteinbezogen werden: Ein Seil oder auch Stöcke motivieren und geben Halt.



Erfahrungen in der Turnhalle vertiefen

Das Laufen am Hang oder auf einem Baumstamm lässt sich auf einer schiefen Mattenebene und einer Langbank nachahmen. Die Bewegungen sind nachvollziehbar und unter kontrollierbaren Bedingungen wiederholbar.

Anhand der Filmaufnahmen erläutert der Psychomotoriktherapeut aus seinem Professionswissen heraus, welche Lernschritte die Kinder machen und er erzählt von seinen Erfahrungen mit Bewegungslandschaften. Die Teammitglieder arbeiten gemeinsam heraus, welche Lernmöglichkeiten steile Hänge bieten und wie die Kinder dabei unterstützt werden können. Die Logopädin schildert, was sie in einer anderen Sequenz mit dem Kind reflektiert hat. Die Spielgruppenleiterin hat sich auf das Gruppengeschehen fokussiert, während eine Assistentin schildert, dass ein Kind die ganze Zeit nur zugeschaut habe. Die kindbezogene Reflexion im Team wird ergänzt durch die Reflexion der eigenen Rolle und der Interaktionen innerhalb des Teams.

Im Alltag arbeitet eine Fachperson häufig hinter verschlossener Tür für sich allein. An den Projekttagen beziehungsweise an den regelmässigen BEKOM-Expeditionen kommen die Fachpersonen verschiedener Professionen ins Gespräch. Jede Person hat ihre spezifischen Kompetenzen

und Aufgaben, auf die sie sich zuerst fokussiert. Im Laufe der Zeit entsteht eine neue Dynamik eines gegenseitigen Lernprozesses. Mehrere Personen arbeiten an einer gemeinsamen Sache, was zu einem speziellen Gefühl der Gruppenzusammengehörigkeit und einer Wertschätzung gegenüber anderen Berufsgruppen führt. Die verschiedenen Fachpersonen können ihre Schwerpunkte einbringen. So steht für die Klassenlehrperson vielleicht der soziale Aspekt der Kindergruppe im Vordergrund, für die Logopädin und die Psychomotoriktherapeutin ist die Kommunikations- und Bewegungsentwicklung zentral. Die Zeitfenster für die BEKOM-Einsätze sind so zu gestalten, dass es den verschiedenen Beteiligten möglich ist, daran teilzunehmen. Das heisst, die zeitlichen Ressourcen sind phasen- und stundenweise einzuplanen. Es ist möglich, während eines Projektmorgens zwischenzeitlich dazuzukommen und wieder wegzugehen, damit die einzelnen Berufsaufträge nicht zu stark tangiert werden.

Im BEKOM-Projekt machen alle Erwachsenen ihre eigenen Erfahrungen, welche sie einbringen können. Caecilia Gartenmann hebt die Zusammenarbeit und die Wertschätzung füreinander als wichtiges Ziel hervor:

«Entscheidungsprozesse können dezentral stattfinden und dennoch gemeinsam abgesprochen werden. Die Abgrenzung von Aufgaben muss vorher und ebenso vor Ort kurzfristig vorgenommen werden. Wer schaut zu welcher Kindergruppe? Wer führt eine Gruppe an? Wer ist zuständig für eine Aufgabe? Und wo gibt es Überschneidungen? Unklare Abgrenzungen sind dabei keine Seltenheit und müssen im Gespräch unterwegs im Gelände spontan besprochen werden. Dabei ist wichtig, sich gegenseitig ernst zu nehmen, manchmal auch warten zu können oder einfach im Hintergrund dabei sein bis zum Moment, in dem Unterstützung gefragt ist. Klare Absprachen und Gespräche minimieren Störungsfelder und damit das Konfliktpotenzial. Die Fachpersonen sollen sich als Ansprechpartner sehen und nicht als Einzelkämpfer konkurrenzieren. Die Zusammensetzung des Teams ist wichtig, damit die Zusammenarbeit gelingen kann. Noch wichtiger sind die Re-

flexion und die Kommunikation über die Zusammenarbeit. Man ist sich sehr nah, muss aber das Trennende überwinden, Andersartigkeit zulassen und Toleranz einbauen, indem das spezialisierte Wissen anerkannt und geschätzt wird.»

Nebst den personellen Ressourcen und der Kooperation innerhalb des Teams sind die didaktischen Materialien und Herangehensweisen entscheidend für den Erfolg. In der Projektphase von 2018 bis 2020 wurden verschiedene Materialien entwickelt beziehungsweise erprobt, die im Kapitel 8 vorgestellt werden. Wie Interventionen der Teammitglieder zustande kommen, ist dabei ein nicht weniger wichtiges Thema und wird darum zunächst im folgenden Kapitel beschrieben.

4.3 Interventionen als kooperativ-kreative Leistung des Teams

Zum multiprofessionellen Setting gehört, dass alle Teammitglieder gleichzeitig unterwegs sind und mit den Kindern kooperativ Ideen finden und gestalten. Die folgenden Beispiele illustrieren, wie die persönlichen Ressourcen und das Professionswissen der einzelnen Teammitglieder zum Tragen kommen:

Eine Gruppe von Kindern wird plötzlich aus ihrem Spiel gerissen. Die Logopädin muss das Gespräch mit zwei Kindern unterbrechen, weil ein Traktor Holzschnitzel bringt und dabei fürchterlichen Krach macht. Der Psychomotoriktherapeut bittet die Kinder mit Unterstützung der Erzieherin und der Logopädin, den Motorenlärm mit ihrem «brrr» zu übertönen. Als Rahmen nimmt er ein musikalisches Motiv mit dem Satz «Der Traktor der tönt so!» (Original in Mundart, Video TRAKTOR <https://vimeo.com/529639695/608f48b579>).



Aus dem Moment heraus entstehen so professionsübergreifende Interventionen im Förderbereich Prosodie und Artikulation. Das Beispiel zeigt, dass die beteiligten Fachpersonen aufeinander eingespielt sind und je nach Kompetenzen und erforderlicher Situation flexibel die Führung übernehmen können. Das entspricht dem didaktischen Ansatz des *Teamteachings*.

Ein weiteres Beispiel zeigt, wie Interventionen entstehen und gestaltet werden. Die Spielgruppenleiterin Daniela Dubs sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, dass ein Mädchen nicht mitlaufen möchte. Sie schildert:

«Ich suche mit Marie einen Stein am Boden. Ich male darauf einen Marienkäfer. Sie freut sich sehr, als ich ihn ihr schenke. Das haben ein oder zwei andere Kinder auch mitbekommen. Und so fragt mich gelegentlich ein Kind, ob ich diesen oder jenen Stein auch schön finde und ihn bemale.»

In der Teambesprechung wird schliesslich vereinbart, jedem Kind zum Abschied einen Marienkäferstein als Glücksbringer zu schenken – als Hobby-Steinmalerin übernimmt die Spielgruppenleiterin die Verantwortung. Die zweite Spielgruppenleiterin hat die Idee, Steine als Körper des Käfers auf ein Blatt zu legen und mit Stiften die Beine zu malen. Der Assistent mit Pfadfindererfahrung regt an, statt Stifte Ästchen im Feuer anzukohlen und damit auf ein Papier zu malen. Die Logopädin sieht die Chance, nebenbei die Beine von Spinnen und anderen Tieren zu zählen. Der Psychomotoriktherapeut nimmt Bezug zur grafomotorischen Förderung im Wald. Er bespricht mit dem Team, wie die Kinder mithilfe von Interventionen aus einer Übungssammlung gefördert werden können. Es wird diskutiert, in welcher Phase der Expedition die Interventionen Sinn machen würden. Die Fachpersonen bereiten so etwas vor, was dem *binnendifferenzierten Unterricht* nahekommt.

Diese vertiefte Auseinandersetzung hat den Charakter einer *teaminternen Fortbildung*. BEKOM unterstützt Erwachsene – Fachpersonen wie Eltern – darin, Kinder zu beobachten und besser kennenzulernen. Es kann die Nebenwirkung haben, dass die Erwachsenen in ein Flow-Gefühl geraten, welches sie oft während einer langen und zermürbenden Schul- und Berufslaufbahn verloren haben.

5. Phasen einer Expedition

In Innenräumen sind wir geschützt und zugleich von vielen Wahrnehmungseindrücken ausgeschlossen, die zum Menschsein dazugehören. Draussen riechen, schmecken, hören, spüren und sehen wir das, worüber es sich zu sprechen lohnt.

Eine BEKOM-Expedition lässt die Kinder entdecken, was sie berührt und bewegt. Die Erwachsenen schaffen den Rahmen und Halt, damit die Kinder auf der Expedition mit Gefahren umgehen, viel erleben, experimentieren und kommunizieren können. Es haben sich dabei typische Phasen einer Expedition herausgeschält, die bei der Planung herangezogen werden können. Jede Phase bietet Anregungen in den Bereichen Bewegung, Kommunikation und Mobilität. Die Erläuterungen zu den in Tabelle 2 dargestellten Phasen folgen in den Kapiteln 5.1 bis 5.8.

Verschiedene Zugänge zu Treppen aus dem Film RUTSCHEN



5.1 Vorbereitung und Planung

Eine Expedition erfordert eine umsichtige Planung und zugleich den Mut, die Planung an die aktuellen Bedürfnisse und Themen der Kinder anzupassen. Wenn die organisatorischen, personellen und pädagogisch-didaktischen Rahmenbedingungen geklärt sind, ist die Auswahl der bespielbaren Räume ein erster wichtiger Planungsschritt. Die von Erwachsenen spezifisch für Kinder geschaffenen Spielplätze werden auf den Expeditionen kaum besucht. Die unbekannteren und vernachlässigten Zwischen- und Durchgangsräume werden umso mehr bespielt und erforscht, um Eltern wie Kindern neue Ideen und Erfahrungen zu ermöglichen. Bereits beim Rekognoszieren werden die Möglichkeiten erfasst, die in der Beschaffenheit des Geländes liegen. Ein Hang mit einer Neigung von mehr als 30 Prozent eignet sich zum Hinunterrutschen auf einem Schwungtuch oder einer Plastikfolie. Ein Regenrückhaltebecken mit steilen Seitenhängen bietet sich an, ein Fass hinunterzurollen. Eine Fussgängerüberführung ermöglicht Blicke von oben, Soundchecks am Metallgeländer oder das Hochziehen einer Büchse. Treppen sind mehr als ein Mittel, um einen Höhenunterschied zu überwinden. Auf dem Bild zum Film RUTSCHEN (<https://vimeo.com/525710725/df50ee85d3>) steigt das Mädchen rechts mit sicherem Schritt aufrecht die Treppe hoch. Das Kind am oberen Bildrand bewegt sich sitzend vorwärts, ein Knabe rutscht auf der Kinderwagenrampe. Die Treppe wird zum «schrägen Spielplatz».²⁴



²⁴ Weshalb sind die meisten Spielplätze in einer Ebene und nicht am Hang gebaut, weshalb werden sie Plätze genannt und nicht Räume?

Tabelle 2: Phasen der Expedition

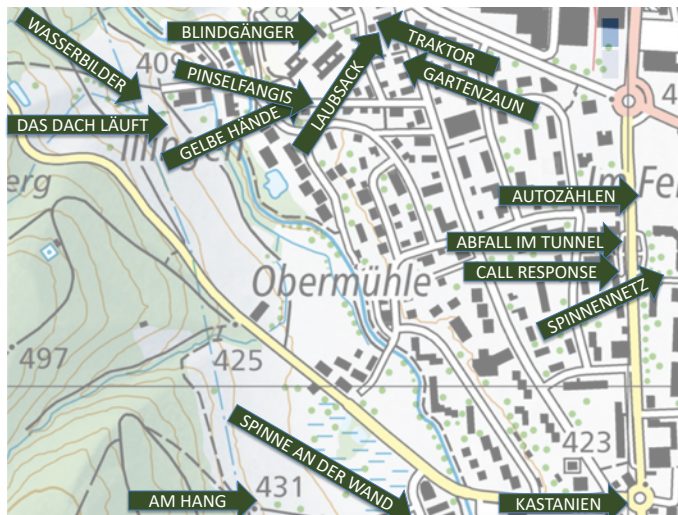
PHASEN DER EXPEDITION	BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	MOBILITÄT
VORBEREITUNG PLANUNG	• Räume erkunden, gestalten, fotografieren mit ausgewählten Kindern oder assistierenden Erwachsenen • abklären, wie Wege begehbar sind	• Angebote planen (Gurgeln mit Wasser, Zaubervers beim Feuer,...) • getestete Ideen diskutieren • Kommunikation mit Kindern vorbesprechen • Handlungen memorisieren • Team nimmt sich Zeit, um sich zu finden	• geplante Route kurz vor der Expedition erkunden • Möglichkeiten der Spielräume wahrnehmen • Materialien bereit legen (Brennholz,...) • Markierungen anbringen (Zeichen mit Kreide,...)
JOINING BINNENDIFFERENZIERUNG INDIVIDUALISIERUNG	• Kinder bewegen sich frei auf Besammlungsplatz (rennen, aus Distanz beobachten, bei Eltern sitzen,...) • Kinder betrachten Bilder (auf Bildschirm, Tablet, Papier,...)	• Eltern sprechen mit BEKOM-Teammitgliedern • Eltern und Kinder verabschieden sich voneinander • Kinder spielen in kleinen Gruppen miteinander • Kinder sprechen über Erlebnisse früherer Expeditionen	• eingegrenzter, geschützter Besammlungsplatz • Orte und Medien zum Visualisieren
ORGANISATIONS-PHASE RITUAL	• Eltern und Teil des Teams in Kreis um Kinder • Bewegungsspiel • Kinder halten sich an Seil,...	• Übersicht gewinnen • Kinder sammeln	• Materialien einführen • Handwagen packen
UNTERWEGS SEIN	• Distanz überwinden • verschiedene Bewegungstempi erfahren	• bewegungsbegleitendes Sprechen und Singen • Erwachsene sprechen mit Kindern (und wenig untereinander)	• Verkehr und andere Gefahren berücksichtigen • Strukturen mit wenig Lenkungsenergie einführen
ENTDECKUNGEN EXPERIMENTE HETEROGENE LERNLANDSCHAFTEN	• verschiedene Wahrnehmungssysteme einsetzen • fein- und grobmotorische Herausforderungen annehmen	• einander Ideen und Entdeckungen zeigen, in Gruppe wiederholen und erweitern • bewegungsbegleitende Geräusche, Töne einsetzen, verbalisieren	• anregende Räume aufsuchen • verschiedene Binnenräume bespielen und erforschen
PAUSEN	• nachspüren • essen, trinken • liegen, sitzen	• Erlebnisse erzählen • Tabletaufnahmen anschauen • explizit Sprache fördern	• geschützte Räume zum Ausruhen finden • ruhige Reflexionsecken gestalten • während oder nach Pausenzeit
UNTERWEGS SEIN ABSCHLUSS	• analog Anfangsphase, aber meist kürzer • Bewegungen vorzeigen	• analog Anfangsphase • nacherzählen	• Erlebnisorte nochmals besuchen • Material sammeln für nächste Expedition
NACHWIRKUNGEN	• Kinder gehen mit Eltern an Erlebnisorte • wiederholen, auf neue Situationen übertragen	• Kinder erzählen Eltern • Eltern betrachten mit Kindern Videos der Expeditionen • im Team reflektieren und protokollieren	• Filmsequenzen zusammenstellen • ortsunabhängiges und erlebnisorientiertes Sprachfördermaterial gewinnen

Die Unterführung der Hauptstrasse ist lang und bietet eine erstaunliche Akustik (siehe Video ABFALL IM TUNNEL <https://vimeo.com/512997720/of65edc6b1>). Was für Erwachsene ein Neben(-schau-)platz oder gar ein Ärgernis sein mag, ist für Kinder Quelle grössten Vergnügens, was wiederum zum Reden anregt. Auch verborgene, hässliche Räume bieten Spielmöglichkeiten; sie sind Orte zur Auseinandersetzung mit Ängsten und deren gemeinsamen Bewältigung. Denn es geht nicht nur darum, «einen Menschen bei der Lösung eines aktuellen Problems zu unterstützen, sondern ihm zugleich die Kompetenzen zu vermitteln, die ihn nachhaltig dazu in die Lage versetzen, spätere Probleme mit erhöhter Wahrscheinlichkeit selbst zu lösen» (Gasteiger-Klicpera, Henri & Klicpera, 2008, S. 559).

Auf einer Karte lassen sich eigentliche Expeditionsrouten zeichnen, die für andere Gruppen Orientierung und Anregung bieten können (siehe Abb. 8).



Abbildung 8: Kartenausschnitt mit bespielten Orten, an denen Kurzfilme entstanden



Zur Vorbereitung gehört eine Auswahl von Materialien (siehe Kap. 8) zum Mitnehmen, die am besten mit vierrädrigen Handwagen (auch Boller- oder Leiterwagen genannt) transportiert werden, welche von Kindern und Erwachsenen an einer Deichsel leicht zu ziehen sind.

5.2 Joining

In der Joiningphase – der Zeit des Ankommens, der Kontaktaufnahme und des Loslösens der Kinder von ihren vertrauten Bezugspersonen – ist die volle Präsenz des BEKOM-Teams gefragt. Denn in diesem Zeitraum sind niederschwellige und individuell auf die Bedürfnisse abgestimmte Interventionen möglich, die den Start erleichtern. Eltern wie Kinder sollen sich angesprochen fühlen und der gegenseitige informelle Austausch wird gepflegt. Eltern sind manchmal schon eine Viertelstunde früher am Besammlungsort, was Zeit für das gemeinsame Schauen von Filmen der letzten Expedition eröffnet. Kreidespuren auf dem Boden, eine PET-Flasche an einer Schnur oder andere Materialien bringen die nach und nach eintreffenden Kinder in Bewegung und ermöglichen erste soziale Interaktionen. Ein kurzer Small Talk über das Motiv auf einem Leibchen des Kindes, ein tröstendes Wort für ein Kind, dem es schwerfällt, die Mutter allein zu lassen; und schon geht es los mit dem Zusammentrommeln der Kinder.

5.3 Organisationsphase mit Ritual

Die Handwagen müssen gepackt sein, einer mit Material, ein anderer mit den Rucksäcken der Kinder. Die herausfordernde Aufgabe, Individualisten zu versammeln und in eine Kreis-

oder Linienformation zu bringen, wird mit einem Ritual abgeschlossen, das den Aufbruch einleitet. Kreisformationen, Zweierreihen und Rituale entsprechen eher den Bedürfnissen der Erwachsenen als denen von Kindern, die sich bei den neu formierten BEKOM-Gruppen noch nicht als Teil eines Kollektivs fühlen. Wenn es die Situation gefahrlos erlaubt, kann der Start auch mit wenig Lenkungsenergie erfolgen. Die Präsenzkontrolle erfolgt mit Namensetiketten, die auf die Kleider der Kinder geklebt werden. Danach zieht der Kinderschwarm los. Bei den einen kommt ein Elternteil noch ein Stück mit. Bei bestehenden Gruppen, zum Beispiel einer Kindergartenklasse, werden am einfachsten die bereits bestehenden Organisationsformen und Rituale übernommen.

5.4 Unterwegs sein

Das Spannende an einer Expedition ist nicht zuletzt, unterwegs zu sein und anregende Wege auszuloten. Die Kinder können sich bei gewissen Passagen an einem Seil halten und dabei ein Lied singen. Ein Weg wird durch Spuren strukturiert und gibt Anregungen für Bewegungen, ohne den Kindern vorschreiben zu müssen, was sie machen müssen: Stecken, in Abständen quer über den Weg gelegt, animieren zum Hüpfen. Zu einem Labyrinth platzierte Stäbe oder in den Schnee gestampfte Spuren verführen die Kinder zu komplizierten Richtungsänderungen. Wer mit der Giesskanne oder einer PET-Flasche auf dem staubigen Weg Wasserspuren in Mäanderform hinterlässt, bringt die Kinder zum kurvenreichen Laufen. Mit Steinen oder verkohlten Ästen lassen sich Pfeile zeichnen oder mit Maiskörnern und Zweiglein auf andere Art Wege vorgeben. Das Laufen, Kriechen, Hüpfen oder Balancieren stimmlich zu untermauern, erhöht die Bewusstheit für das aktuelle Tun. Ein Beispiel: Wir suchen einen Weg quer durch den Wald. Dabei

kommentieren die Erwachsenen bei jedem Kind, das einen auf dem Boden liegenden Baumstamm übersteigt mit den Worten oder einem Singsang: «Darübersteigen, darübersteigen», «Petra steigt darüber, wir alle steigen darüber» oder «Um den Baum herum, zwischen zwei Bäumen hindurch ...». Raumbegriffe lassen sich so kombiniert mit Wörtern gleichzeitig mit Tätigkeiten im Kontext einführen.

5.5 Entdeckungen und Experimente in einer heterogenen Lernlandschaft

Nun ist die Kindergruppe an einem Ort angekommen, an dem die Kinder längere Zeit bleiben und für verschiedene Aktivitäten ausschwärmen können. Vergleichbar mit einem Werkstattunterricht im Kindergarten, beschäftigen sich die Kinder individuell oder in Kleingruppen. Sie sind dabei aber in einer realen Landschaft mit vielen offenen Angeboten, die so differenziert und vielseitig sind, wie sie in Räumen nie zur Verfügung gestellt werden könnten. Die Kinder haben die Gelegenheit, mit allen Sinnen zu entdecken, zu experimentieren und miteinander Spiele zu entwickeln. Die Begleitpersonen können in dieser Phase intensiv einzelne Kinder und Kindergruppen beobachten, Ideen und Interessen der Kinder aufnehmen und alle Grundtechniken zu entwicklungsfördernden Interventionen einsetzen.

5.6 Pausen

Die Pause beginnt nach einem Lied oder Vers mit einer gemeinsamen Zwischenmahlzeit auf einer grossen Decke oder einem umrandeten, wettergeschützten Platz. Da nicht alle

Kinder das gleiche Bedürfnis zum Essen und Ausruhen haben, wird die Pause oft zum Ort des Erzählens. Tabletaufnahmen helfen dabei beim Verbalisieren. Die Erwachsenen brauchen auch eine Pause – etwas, was in der Anfangseuphorie und aus Pflichtbewusstsein oft vergessen geht. Bei einem grossen Team ist es auch möglich, dass einige Erwachsene eine Zeit lang einfach daliegen oder sich austauschen. In den anderen Phasen ist es unprofessionell, wenn sich die Teammitglieder über ihre eigenen Themen unterhalten.

5.7 Rückweg und Abschluss

Es können immer wieder neue Spielräume aufgesucht werden. Im Sommer sind es gegen Ende der Expedition bevorzugt Bäche, Brunnen oder Pfützen. Der Rückweg erfolgt meist direkt und ohne Spiele unterwegs, um rechtzeitig zurück zu sein. Langsamen Kindern wird der Anschluss an die vorausstürmenden Kinder erleichtert, wenn die vordersten Begleitpersonen Umwege machen oder immer wieder mal ein paar Dinge fallen lassen, die die Kinder aufsammeln dürfen. Ein Ritual schliesst den Rückweg ab, abgerundet wird es allenfalls mit ein paar «Blitzlichtern» oder Gedanken der Expeditionsteilnehmenden.

5.8 Nachwirkungen

Zur nachhaltigen Wirkung der Expedition tragen die Filmaufnahmen bei, die den Eltern zur Verfügung gestellt werden. Im Idealfall schauen sie die zusammengeschnittenen Videosequenzen mehrmals mit ihren Kindern an, sprechen darüber und besuchen mit den Kindern die neu entdeckten Spielräume auch als Familie. Auf einer eigens geschaffenen Plattform, die den Datenschutzrichtlinien genügt, können die Eltern auch Filme ihrer Kinder geschützt hochladen und sich austauschen.

6. Didaktische Grundtechniken

In diesem Kapitel werden didaktische Grundtechniken vorgestellt, mit denen sich das kindliche Lernen intensivieren und gestalten lässt. Diese Techniken fördern alle Entwicklungsbereiche. Die Erwachsenen bringen sich aktiv, aber behutsam ein, um die Selbstregulations- und Selbstorganisationsfähigkeit der Kinder zu stärken sowie die intrinsische Motivation zu unterstützen. Die Techniken sind mit Tätigkeiten umschrieben und entsprechen bewusst keiner gängigen Systematik, auch wenn sie nicht neu erfunden wurden. Sie werden alle in der Ich-Form formuliert: Als erwachsene Person handle ich selbstverantwortlich und sinnvoll in einem auf die Kinder abgestimmten Augenblick.

6.1 Ich gehe voraus und lege eine Spur.

Kindern macht es Spass, Spuren zu hinterlassen oder ihnen zu folgen. Ein Weg wird durch Spuren strukturiert und gibt Anregungen für Bewegungen, ohne den Kindern vorzuschreiben, was sie machen müssen. Mehrere Bündel Zeitungen – hintereinander auf die Strasse gestellt – genügen, damit die Kinder von Bündel zu Bündel oder dazwischen beidbeinig koordiniert zu hüpfen beginnen (ZEITUNG HÜPFEN <https://vimeo.com/529644663/d6c9c6969e>).



Vorausgehen heisst, das Terrain zu lesen, die Möglichkeiten auszunutzen und Gefahren zu erkennen. Gegenstände mit hohem Aufforderungscharakter lassen die Kinder zu Entdeckern werden. Maiskörner auf den Boden gestreut

und einen Becher daneben gestellt: Schon beginnen einzelne Kinder, die Körner mit Pinzettengriff aufzusammeln. Mit Kreide eine Zickzack-Linie auf den Boden gemalt oder mit Gummischnören ausgesteckt: Die Kinder laufen der Spur nach (ZICKZACK <https://vimeo.com/529644892/93525a0882>); besonders gern, wenn sie die Spur selbst legen durften.



Spuren hinterlassen für andere



6.2 Ich initiiere ein Spiel.

Bis alle eingetroffen sind, kommt es zu Wartephasen für die Kinder. Ein Input für die nicht beschäftigten Kinder, vor den Augen oder mit Einbezug der Eltern kann die Kinder in Bewegung und Kommunikation bringen. Fangspiele eignen sich da besonders. Wenn ich mitspiele, kann ich steuern, wel-

che Kinder wie eingebunden werden. Ich werfe zum Beispiel einen Luftsack einem scheuen Kind zu oder lasse es darauf einschlagen (LUFT-SACKSPIELE <https://vimeo.com/522459259>).



Bilder aus dem Film LUFTSACKSPIELE



Bei einem anderen Spiel liegt ein Kind auf dem Boden im Kies. Ich gebe die Anregung, die Arme auf- und abzubewegen. Und schon entsteht ein ENGEL IM KIES (<https://vimeo.com/520241546/9b21f2671d>).



Beim Film BLECHMUSIK habe ich Wellbleche schräg platziert und lasse Kieselsteine hinunterrollen (<https://vimeo.com/520074553/7fd2b95650>).



6.3 Ich gebe einen Impuls zu einem Spiel, ziehe mich danach zurück.

Beim Kraxeln am ERDHÜGEL (<https://vimeo.com/520241835/cd701aa673>) nehme ich ein Seil, um die Kinder einen steilen Hang hinauf-zuziehen. Bei der nächsten Expedition am selben Ort – es empfiehlt sich, mehrmals die gleichen Spielräume aufzusuchen – werden die Kinder selbst fragen, ob sie das Seil nehmen dürfen. Mich braucht es fürs Hügelklettern nicht mehr und ich beobachte spannende Varianten, wie die Kinder die schräge Ebene meistern.



Im Video GURTSTEG (<https://vimeo.com/521036213/33d46ece33>) schlüpft die Spielgruppenleiterin in die Rolle eines Bären, der die Kinder verfolgt. Sie beeinflusst so die Dynamik und Bewegungsqualität des Balancierens. Das Gleiche passiert auch bei Kindern untereinander: Ein Kind geht voran, ein zweites folgt zögernd, ein drittes beobachtet und am Schluss wollen alle durch das Loch im Maschendrahtzaun hindurch- statt rundherum laufen.



Plakat an Informationstag zum Thema Beweglichkeit und Körperkoordination



6.4 Ich beobachte, spiegle und kommentiere.

Durch das Beobachten und das Verbalisieren der Erwachsenen können sich die Kinder selbstwirksam erleben. Denn sie nehmen das Erlebte so bewusster wahr und hören Beispielsätze wie «Du bist ganz schnell raufgerannt und hast oben auf Laura gewartet» oder «Wie hast du das geschafft?» Ich imitiere als Fachperson, was das Kind mir vorzeigt. Oft kommentiere ich parallel zum Geschehen, was gerade geschieht; in der Art eines Sportkommentators. Im Video GELBE HÄNDE wird mit dem Kind über den Filminhalt gesprochen: Während des Spiels mit den farbigen Händen werden die taktil-kinästhetischen Eindrücke mit auditiven Inputs verankert (<https://vimeo.com/521033205/f67d32f17e>). Durch die Kommentare verbinde ich mich emotional mit dem Kind und das Kind kann Sprachmuster lustvoll einüben. Im Kurzfilm DURCHS OBJEKTIV (<https://vimeo.com/520241237/a95e5d5c9c>) darf ein Mädchen filmen und das festhalten, was es als wichtig erachtet.



6.5 Ich spiele für mich.

Wenn ich in der Grossgruppe ein Kleinkind ansprechen möchte, braucht es viel Lenkungsenergie, denn es muss zuerst noch das Bewusstsein für das Kollektiv erwerben. Kleinkinder sind zwar Individualisten, sie orientieren sich aber an Erwachsenen und imitieren sie. Wenn ich ein Spiel beginne und zum Beispiel Steine aufeinanderstaple, fühlen sich schnell zwei, drei Kinder angesprochen und fragen, ob sie mithelfen dürfen. Die anderen Kinder spielen weiter, oder kommen nach und nach dazu, ohne dass es nötig ist,

sie zu rufen. Allein durch mein Tun bewirke ich, dass die Kinder sich an neue Erfahrungen wagen. Vor der gefilmten Szene im Kurzfilm BÄLLE AUF DEM DACH (<https://vimeo.com/520029199/6777eaaba5>) warf ich einen Ball auf das Schrägdach, liess ihn herunterrollen und fing ihn dann auf. Der Knabe erhielt keine Aufmunterung, es mir gleich zu tun. Aber er hielt in seiner Tätigkeit inne, beobachtete und fragte mich dann, ob er den Ball auch auf das Dach werfen dürfe.



6.6 Ich verhalte mich ungeschickt und gebe vor, etwas nicht zu verstehen.

Wenn ich eine kindliche Handlung verlangsamt oder tollpatschig ausführe, passiert dasselbe wie bei Filmen mit Zeitlupenaufnahmen. Durch die Verlangsamung kann das Kind die Handlung bewusster wahrnehmen. Es wird die Tätigkeit in der Regel nochmals ausführen, so verankern und mich korrigieren, wenn ich mich ungeschickt anstelle.

Im Kurzfilm MEHR FARBE BRAUCHE ICH (<https://vimeo.com/522460285/9e0f9cb8e2>, 1:30) entsteht eine spannende Auseinandersetzung darüber, ob das Wort «Türfalle» oder das Wort «Türhebel» richtig ist – ein spannendes Beispiel, wie Kinder in der Rolle der Lehrperson lernen.



6.7 Ich sehe etwas, was du nicht siehst.

Ich sehe durch ein Rohr und lenke die Aufmerksamkeit eines Kindes auf ein Objekt, das ich im Visier habe: «Ich sehe etwas Graues aus Stein, das du nicht siehst.» Im Kurzfilm

SPINNE AN DER WAND (<https://vimeo.com/529485323/052a52d748>) sieht der Erwachsene etwas, was das Kind nicht sieht. Spiele, bei denen ein Kind ein Rätsel an ein anderes Kind richtet, sind ein Mittel zur Verbesserung der sozialen und sprachlich-kognitiven Fähigkeiten. Rätsel und Fragen sind kindgerecht, wenn sie nicht auf ein Abfragen hinauslaufen. Ich bleibe auf dem Weg plötzlich stehen und schaue unentwegt in eine Baumkrone. Dort befindet sich ein grosser Ball aus Luftpolsterfolie, den wir mit den Kindern gebastelt haben. Es beginnt das grosse Rätseln, wie der Ball da hinaufgekommen ist, und die Kinder versuchen, ihn mit Stecken, einer Räuberleiter oder einem Wurfgeschoss herunterzuholen.



6.8 Ich provoziere.

Im Video STEINCHEN NECK DICH (<https://vimeo.com/529494131/0e79cfba2a>) gebe ich einem Kind, das nicht mitspielt (vielleicht, weil es kein Deutsch spricht), nonverbale Signale. Auf die Stiefel eines Kindes gelegte Kieselsteine rufen eine Reaktion hervor. Das Kind hebt die Füsse und versucht, die Steine wegzuspicken. Und wenn auch kein Fussballspiel entsteht: Ich bringe das Kind in Bewegung und kann diesen Vorgang mit Wörtern kommentieren wie «weg!».



Eine andere Form von Provokation ist die paradoxe Intervention: Ich sage dem Kind, dass etwas nicht möglich sei. Die Aussage «Für Kinder ist diese Mauer viel zu hoch!», mag einige Kinder anstacheln, etwas Mutiges in Angriff zu nehmen.

Eine non-verbale Form besteht darin, Gegenstände so zu platzieren, dass die Kinder sie nicht direkt erreichen können. Sie müssen hochklettern, einen Ast als Hilfe oder ein Wurfgeschoss finden, um sie zu holen.

6.9 Ich lasse verbalisieren.

Ich setze mich mit einem einzelnen Kind oder wenigen Kindern an einen ruhigen Platz und schaue mit ihnen die Videoaufnahmen einer Expeditionsszene. Filme, in denen die Kinder selbst die Akteure sind, motivieren zum Sprechen, weil sie ganz viele innere Bilder und hautnahe Erfahrungen nochmals erlebbar machen. Zurückhaltende Kinder erhalten durch die Kurzfilme Raum und Zeit, ihre Erlebnisse zu versprachlichen. Die Erfahrung, dass sie einbezogen sind, bei der Formulierung ihrer Beiträge unterstützt und vor Unterbrechungen durch andere Kinder geschützt werden, hilft dabei (Neugebauer, 2015).

Ich lasse das Kind, wenn möglich, immer dann verbalisieren, wenn es unmittelbar das Bedürfnis danach hat. Das geschieht meist in der Situation, beim Agieren, wenn ein Problem auftaucht oder wenn die Emotionen Ausdruck finden müssen. Im Kurzfilm SPRACH- UND BEWEGUNGSHINDERNISSE (<https://vimeo.com/529488778/ee829ed1c2>) ist zu sehen, wie Kinder nach dem «ungeschickten» Verhalten» des Psychomotoriktherapeuten ein starkes Bedürfnis nach verbaler Unterstützung entwickeln, bevor dann die Logopädin ihrerseits die Bewegungen verbalisiert und weiter mit den Kindern kommuniziert.



Wenn Kinder Filme und Fotos aus ihrem eigenen Leben betrachten, wiederholt sich für sie Erlebtes und emotional Bedeutsames. Sie erhalten einen Anstoss, von ihren Erlebnissen zu erzählen. Die kurzen Filmsequenzen und Fotos der BEKOM-Expeditionen erlauben es Eltern und anderen Bezugspersonen, in einer ruhigen Situation mit den Kindern darüber zu sprechen, was sich ereignet hat, was sie dabei empfunden haben und was sie im Rückblick darüber denken. Das Selbstwirksamkeitsempfinden der Kinder wird gestärkt, weil sie sich in einer Aussenperspektive als Akteure ihrer Umwelt wahrnehmen können.

7. Material zur Kommunikationsförderung

7.1 Videoaufnahmegeräte

Ein Tablet, das mit einem Kantenschutz und einer Bildschirmfolie versehen ist, eignet sich gut, um Videos zu erstellen. Es soll witterungsbeständig und für Erwachsene wie Kinder handlich sein sowie das zeitnahe Betrachten des Bildmaterials in einer guten Qualität und Grösse ermöglichen. Die Ton- und Bildqualität ist bei Videokameras besser. Um die Filme anzuschauen, können die Speicherkarten in einen Laptop eingefügt werden. Bei einigen Kameras ist es möglich, die Aufnahmen direkt auf eine weisse Fläche zu projizieren.

Einsatz des Tablets durch Logopäden während einer BEKOM-Expedition



Tablets sind günstig und die Bildqualität ist meist ausreichend. Sie haben interessante Funktionen wie *Slowmotion*, um Bewegungen in Zeitlupe anzusehen. Die Tonaufnahmequalität ist aber nur im Nahbereich befriedigend. Es emp-

fiehlt sich deshalb, für die Aufnahme nahe hinzugehen. Bei Aufnahmen aus der Distanz kann der Ton ausgeschaltet werden. Störende Geräusche, die durch Wind oder die Hände vor dem Mikrofon entstehen, machen Aufnahmen schnell unbrauchbar. Beim Tablet hilft eine Markierung, damit alle Filmenden den Bildschirm quer halten und die Aufnahme- linse nicht mit der Hand verdecken.

7.2 Fotografien

Standbilder, die aus Filmen gewonnen oder mit dem Tablet aufgenommen werden, lassen sich zu Bildserien anordnen, ausdrucken und als Mittel zur Sprachförderung verwenden; analog zu käuflichen Bildergeschichten, aber mit entscheidend veränderter Motivation für die Kinder (siehe Fotoserie zur Erstellung einer Bildergeschichte).

Fotoserie zur Erstellung einer Bildergeschichte

Bild links: «Der Käfer krabbelt auf meinem Arm.»

Bild Mitte: «Der Käfer ist auf meinen Zeigfinger geflogen.»

Bild rechts: «Der Käfer ruht sich auf meiner Hand aus.»



Bilder, die vor einer Expedition am Ort der geplanten Aktivitäten von einem Kind aufgenommen werden – zum Bei-

spiel gemeinsam mit der Fachperson Logopädie –, geben den anderen Kindern Hinweise, an welchem Ort etwas entdeckt werden kann. Beim Entdecken der abgebildeten Orte im Freien kommen die Kinder in einen Dialog. Mit einzelnen Kindern vorbereitete, auf Fotos festgehaltene Situationen erlauben es dem einzelnen Kind, seinen Erfahrungsvorsprung in die Gruppe einzubringen.

Suchbild zur Vorbereitung für Gruppenexpedition



Auf dem Suchbild betrachtet ein Kind ein Foto einer früheren Expedition mit anderen Kindern und verbalisiert, wie der Schachtelhalm beschaffen ist, wie er sich anfühlt und wozu er verwendet werden kann.

Zu Beginn einer neu gebildeten BEKOM-Gruppe, in der sich die Kinder und Erwachsenen noch nicht kennen, wird von allen ein Porträt gemacht. Dieses wird mit Namen versehen und auf der passwortgeschützten Webseite oder einer anderen digitalen Plattform allen zugänglich gemacht. Für die Zeit zwischen den Expeditionen können Fotos und Filme von Eltern und Fachpersonen als Mittel zur Verbalisierung und als Anregung zur Bewegung verwendet werden.

Porträts oder andere häufig einsetzbare Bilder (z. B. Bewegungsmuster oder Piktogramme) werden laminiert und mit ins Gelände genommen.

7.3 Filme

Videoaufnahmen ermöglichen das reflektierte, wiederholende Interagieren mit dem Kind. Die während des Projektes gedrehten Videoaufnahmen gestatten einen intuitiven Zugang zur Sprache. Mithilfe der Tabletaufnahmen können einzelne Geräusche und Laute (zum Beispiel ein Froschkonzert) imitiert oder Erlebnisse in Worte gefasst werden. Die Videoaufnahmen dienen nebst der gemeinsamen Versprachlichung mit den Kindern der kritischen Reflexion im Team. Denn wenn Erwachsene mit Kindern gemeinsam handeln und kommunizieren, haben sie kaum Zeit, gleichzeitig ihr eigenes Verhalten zu reflektieren.

Worauf sollte bei Videoaufnahmen geachtet werden?

Die einzelnen Filme sollten kurze Sequenzen (weniger als eine Minute) festhalten und thematisch begrenzt sein. Die Themen können bei der Filmbetrachtung so schnell gefunden und in kindgerechter Länge verbalisiert werden.

Idealerweise zeigen die Szenen ein Kind bei einer Handlung oder zwei Kinder bei einer Interaktion. Denkbar sind Handlungen, in denen mehrere Kinder dasselbe tun. Die Filmbesprechung und Lenkung der Aufmerksamkeit sind schwierig, wenn während einer Szene zu viele verschiedene Dinge passieren. Der Entscheid, was als bedeutsam für eine Aufnahme angesehen wird, wer wann und wie filmt, muss im Team vorgängig geklärt werden.

Ein Bild mit Kindern, die die Köpfe zusammenstecken, auf den Regenwurm in einer Hand schauen und diskutieren, was sie ihm zu fressen geben sollen, wird emotional und sprach-

lich ergiebiger sein als eine Panoramaaufnahme mit schneller Kamerabewegung. Gelungene Filmszenen werden am besten direkt markiert oder in einer Favoritenliste gespeichert, damit die Auswahl bei der Besprechung leichter fällt.

Zur Filmbesprechung

Die Filmbesprechung erfolgt möglichst zeitnah, weil die Kinder dann emotional noch am stärksten involviert sind. Sie kann direkt nach dem Erlebnis oder nach einer Pause geschehen. Man sollte sich bei der Wahl des Zeitpunktes am Befinden der Kinder orientieren. Für die Besprechung werden etwa 5–15 Minuten pro Gruppe eingeplant; je nach Konzentration der Kinder und nach Anzahl der erlebten Szenen.

Wenn die Verbalisierung zeitnah geschieht, braucht es zuerst einen ruhigen Platz mit einer geschützten Atmosphäre. Am besten setzt man sich neben das Kind oder bei zwei Kindern ums Eck. Bei mehr als drei Kindern besteht die Gefahr, dass ihre Aufmerksamkeit nicht mehr gelenkt werden kann oder der Blick auf den Bildschirm verdeckt ist. Die Filmbesprechung muss nicht am Tisch, sondern kann auch sitzend auf dem Boden stattfinden. Die erwachsene Person hält dabei das Tablet.

Die Kinder können beim gemeinsamen Betrachten der Filme voneinander profitieren – und nicht nur von den Erwachsenen. Ein Kind erzählt einem anderen Kind, das an der Szene nicht beteiligt war, anhand des Films, was es erlebt hat. Spannend ist es, sich über das individuelle Erleben einer gemeinsamen Szene auszutauschen (BLINDGÄNGER <https://vimeo.com/520096032/9d3e7e6e38>).



Zur Besprechung können alltägliche Sprachförderstrategien angewandt werden. Dazu gehören beispielsweise Fragen und das Wiederholen der kindlichen Äußerungen, die sprachlich korrigiert werden. Mit den folgenden Fragen kann die eigene Kommunikation reflektiert und verbessert werden:

- Wie nehme ich Bezug zu den Äußerungen der Kinder?
- Wie motiviere und unterstütze ich sie dabei, Gedanken weiterzuentwickeln?
- Wie halte ich das Gespräch in Gang, ohne in einen Abfragemodus zu geraten?
- Wie binde ich weitere Kinder ins Gespräch ein?
- Welche Begriffe, Sätze oder prosodischen Elemente bleiben ihnen im Gedächtnis, welche können wie und wann vertieft werden?

7.4 Erweiterter Einsatz des Foto- und Filmmaterials

In der Regel übernimmt eine einzelne Person das Filmen während der Expeditionen, zum Beispiel ein Zivildienstleistender oder die Fachperson Logopädie. So können sich die anderen Erwachsenen ganz auf die Arbeit mit den Kindern konzentrieren. Dazwischen gibt es Pausen, um das audiovisuelle Material anzuschauen.

Aufschlussreich ist es, den Kindern ein zweites Tablet zum Fotografieren oder Filmen zur Verfügung zu stellen. Sie können so einen Ausschnitt aus ihrer erlebten Wirklichkeit festhalten und anschliessend mit anderen Kindern oder Erwachsenen darüber sprechen.

Kinder filmen und verbalisieren das Gesehene.



Die Filmsequenzen werden nach der Expedition zu Kurzfilmen geschnitten, betitelt und allen Akteuren inklusive Eltern zur Verfügung gestellt. Eltern lassen sich von den Kindern in ihrer Muttersprache erzählen, wie sie den Marienkäfer gefunden haben (MUTTERSPRACHE <https://vimeo.com/522462070/b8d6c3e719>). Die Logopädin festigt Präpositionen mit dem Therapiekind, das am BEKOM-Ausflug teilgenommen hat: «Der Käfer krabbelt auf meinem Arm. Der Käfer kriecht über die Hand. Der Käfer kriecht unter dem Blatt hindurch und verschwindet im Loch.»



Aus den erlebten Szenen lassen sich weitere Ideen entwickeln. So greift die Psychomotoriktherapeutin die Szene mit dem Käfer auf, um seine Flugbewegungen grafomotorisch festzuhalten und verschiedene Tempi in der Strichführung zu üben. Die Kindergärtnerin lässt die Kinder das Lied des Käfers singen oder den Ort zeichnen, an dem sich der BEKOM-Handwagen im Gelände befindet. Die Kindergärtnerin fügt die Kommentare der Kinder zu ihren Zeichnungen hinzu und lässt die Eltern teilhaben (ERLEBTES ERZÄHLEN <https://vimeo.com/520242151/6bbf596ao8>).



Ein interessantes Geräusch oder ein Rhythmus wird mit der Stimme, Bewegung oder Materialien imitiert. Es können unbekannte Wörter aufgegriffen und noch einmal erklärt, gezeigt oder vorgesprochen werden. Bei der Weiterentwicklung der Ideen ist es wichtig, die Interessen und Impulse der Kinder zu beachten. Was fanden die Kinder besonders spannend oder lustig?

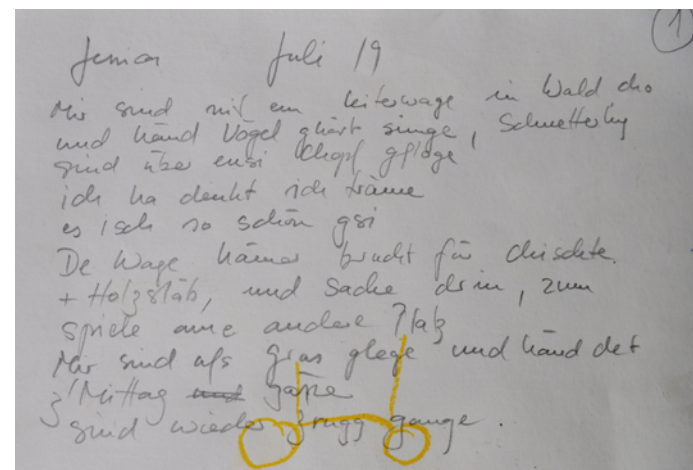
Es empfiehlt sich, die Kinder zuerst die ganze Szene betrachten zu lassen und dann bei der Besprechung an einer bestimmten Stelle anzuhalten, um etwas zu vertiefen. Die Kinder wollen die Szenen erfahrungsgemäss immer wieder anschauen.

Kinderzeichnungen zur Verbalisierung von Erlebnissen

Bild oben: «Wir kamen mit dem Leiterwagen in den Wald und hörten Vögel singen. Käfer und Schmetterlinge flogen über unsere Köpfe.

Ich meinte zu träumen, so schön war es.»

Bild unten: «Den Wagen brauchten wir für Kisten, Holzstäbe und Sachen zum Spielen an einem anderen Ort. Wir legten uns ins Gras und assen zusammen. Wir gingen wieder zurück.»



Material zum Einbezug der Eltern für die feinmotorische Förderung

Bilder oben: Neben der feinmotorischen Herausforderung, Haselnüsse mit Pinzettengriff in die Baumnussschalen zu legen, können die Bilder zum Zählen anregen.

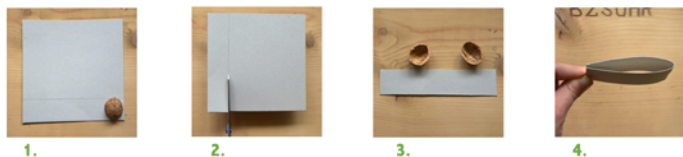
Bilder unten: Einfache, kostengünstige Ideen mit Naturmaterialien regen zu Eltern-Kind-Aktivitäten an, die drinnen und draussen stattfinden können.



Musik machen mit Baumnüssen



Das brauchst du



Aus den Expeditionen kann didaktisch-strukturiertes Material gewonnen werden. Das nebenstehende Beispiel wurde während der Zeit des Corona-Lockdowns den Eltern nach Hause geschickt, zusammen mit einer Box voller Materialien zur Feinmotorik. Die Idee entstand, weil die Kinder unterwegs viele Haselnüsse gesammelt hatten.

Eine Illustratorin setzte in der BEKOM-Projektphase zentrale Themen zeichnerisch um, um zum Beispiel verschiedene Hüpfarten zu visualisieren (GEHUPFT WIE GESPRUNGEN <https://vimeo.com/521031386/117dc75afa>)



Verse besser memorieren zu können oder einen erlebten Begriff zu festigen (ZICKZACK <https://vimeo.com/529644892/93525ao882>).



Sie zeichnete Kinder vor verschiedenen Brücken, um Körperstellungen anhand verschiedener Brücken verankern zu können (SINGENDE BRÜCKEN <https://vimeo.com/494056803/259a259236>)



und BRÜCKEN IM REGEN <https://vimeo.com/520233301/fcb75cdba1>).



Das Bildmaterial lässt sich verdichten zu comicartigen Zeichnungen zur Kommunikationsförderung (Talking Mats, www.talkingmats.com), wie sie Norina Lauer (2018) für den deutschen Sprachraum adaptiert hat.

Illustrationen zum Thema Körperstellungen
(Eisenbahnbrücke, Autobrücke, Hängebrücke und Zugbrücke)

Beispiel BEKOM-Lied Brücken bauen



Brugge baue

Daniel Jucker

Min Kör - per chann ganz vill, baut Brug - ge wien ich will. 1. Baut

Bo - ge - brug - ge, I - se - bahn-brug-ge und de - zue no Au - to - brug-ge

2. Mein Körper baut ganz viel, baut Brücken wie ich will. Baut Bogenbrücken, Hängebrücken, und dazu noch Zugbrücken.

7.5 Lieder

Zum BEKOM-Konzept gehören Lieder, die aus der Praxis heraus entstanden sind, zum Beispiel das Lied BRÜCKEN BAUEN (hörbar in Mundartversion SINGENDE BRÜCKEN <https://vimeo.com/494056803/259a259236>). Zu den Liedern gibt es zwei Audioversionen mit Gitarrenbegleitung (mit und ohne Singstimme) und Bilder zum Liedinhalt, die das Lernen der Lieder erleichtern sollen. Dazu kommen passende Spielideen und Ziele im Bereich Bewegung und Kommunikation.



Aus dem Lied lassen sich wiederum zahlreiche Ideen zur Bewegung und Kommunikation ableiten (siehe Tab. 3):

Tabelle 3: Ideensammlung zum Lied «Brücken bauen» mit Hinweisen zur Einführung des Liedes

SPIELIDEEN	BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	MUSIK
Brücken mit eigenem Körper konstruieren, benennen, sich gegenseitig imitieren, während Lied gesungen wird (anhalten nach A-Teil, bis Position gefunden ist)	Körperorientierung und -vorstellung	voneinander lernen, Begriffe eigenem Handeln zuordnen	typischer So-Do-Beginn mit Wiederholung A-Teil, B-Teil absteigendes Motiv (einfach zu lernen)
Brücke mit Körperteil darstellen (Arm waagrecht, Hand auf Sitzbank), zweites Kind mit Spielzeugauto oder Zug darüberfahren lassen	Position länger halten können, taktil-kinästhetische Wahrnehmung	Spielsituation erfordert Dialog	Lied wird Länge der Bewegungssequenz angepasst oder gibt sie vor (Strukturierung)
verschiedene Körperbrücken wie auf der Illustration abgebildet nachahmen	Darstellung im grafischen Raum übertragen auf Körperraum, visuelle Wahrnehmung und Formfassung	Begriffsbildung Wortschatzübung (handlungsbegleitendes Sprechen)	Lied zur akustischen Verankerung und Motivation
Brücken mit Brettern, Stäben, Steinen bauen; Tätigkeiten, Erkenntnisse und dabei entstehende Gefühle äussern	Konstruktionsspiel, Erfahrung von physikalischen Gesetzen	Erlebnisse erzählen und verarbeiten	Liedaufnahme als Hintergrundmusik zum emotionalen Halt
Brückenformen stilisiert zeichnen (Bogen, Gerade zwischen zwei Pfeilern)	Strichführung, Körper- und Stifthaltung (Basisfunktionen Grafo-motorik)	Geräusche und Töne beim Zeichnen produzieren (Prosodie, Artikulation)	Liedteil A als Loop singen

8. Material zur Bewegungsförderung und Mobilität

Um das vor Ort vorhandene Material und das Gelände intensiver und variantenreicher zu nutzen, empfiehlt es sich, einige möglichst vielseitig verwendbare Materialien auf eine Expedition mitzunehmen. Nach einer Auswahl erprobter Allzweckmaterialien (Kapitel 8.1 – 8.9) folgt das Beispiel einer Standardausrüstung (Kapitel 8.10). Als Kriterium für die Auswahl sind folgende Punkte zu beachten. Das Material ist

- einfach anzuwenden,
- variantenreich einsetzbar,
- günstig,
- gut transportierbar,
- an Sicherheitsmassnahmen angepasst und hinterlässt keine Schäden im Gelände oder an Bäumen.

Ein Wort zur Sicherheit: Jedes Material trägt Risiken in sich. Sich mit Risiken auseinanderzusetzen, ist aber lebenswichtig.²⁵ Das Material erlaubt den gezielten Aufbau von Hindernissen und anderen Herausforderungen. Für Kinder unvorhersehbare und nicht einschätzbare Risiken sind zu vermeiden. Ein zwischen Bäumen aufgespanntes Tragseil, ein Meter über dem Waldboden, dazu ein paralleles Halteseil, sind als Konstruktion erst dann ein fahrlässiges Risiko, wenn im Fallraum spitze Gegenstände liegen oder die Knoten nicht halten. Ein an zwei Seilen aufgehängtes Schaukelbrett ist harmlos. Wenn die Kinder aber beginnen, die Schaukel mit einem darauf sitzenden Kind zu drehen, dann

kann sich das Kind die Finger in den sich verdrehenden Trageilen gefährlich einklemmen. Also: Es braucht von den Erwachsenen ein wachsames Auge für die konkreten Gefahren, ohne spielhemmende, nicht einzuordnende und Angst vermittelnde «Pass-auf-Rufe». Viele Konstruktionen, die während des Spiels entstehen, sind nur für den kurzzeitigen Einsatz gedacht und werden wieder abgeräumt. Ein hängengelassenes Netz kann Tiere und Menschen gefährden, ein aufgehängtes Seil andere Kinder zu gefährlichen eigenen Konstruktionen animieren oder ein gestauter Bach zu einer Überflutung führen. Bevor vorhandene Konstruktionen wie Treppengeländer genutzt werden, werden die Eigentümer angefragt oder die Konstruktion geprüft, denn sie wird von den Kindern vermutlich zweckentfremdet genutzt (RECKSTANGE <https://vimeo.com/525700622/5d6abe81c8>).



Der Ermessenspielraum wird im Team vorgängig diskutiert: Dürfen die Kinder mit Stäben an einem Gartenzaun Musik machen (GARTENZAUN <https://vimeo.com/521030536/13affb617f>)? Was passiert, wenn der Ball über die Friedhofsmauer fliegt? Darf ein leerer Parkplatz für Schattenspiele genutzt werden? Ich habe es immer positiv erlebt, wenn ein Dialog mit den für das Gelände zuständigen Menschen gesucht wird.²⁶ Ein sorgsamer Umgang mit der Um-



²⁵ Im Buch «RiskKids» (Vetter, Kuhnen & Lensing-Conrady, 2008) wird auf den verantwortungsvollen Umgang mit Risiken eingegangen. Psychomotorisch gestaltete Lernsituationen können helfen, mit Risiken umzugehen: «Anstelle von Aufgaben, die erfüllt werden sollen, sind ergebnisoffene Aufforderungen geeigneter, reaktive und mutige Lösungen hervorzubringen» (ebd., S. 32).

²⁶ Konflikte kann es dennoch geben. So wurden wir von einem Hauswart verpflichtet, die Kreidezeichnungen der Kinder sofort wieder wegzuputzen, statt dies dem bevorstehenden Regen zu überlassen. Auch daraus kann sich ein lustiges Spiel ergeben, wenn Kinder mit Wasser aus PET-Flaschen die Zeichnungen wegsputzen und somit Spuren hinterlassen. Es entstehen Aquarelle, die immer mehr verblassen, bis sie nur noch in der Erinnerung präsent bleiben.

welt ist selbstverständlich. Dass Abfälle nicht einfach liegen gelassen werden, ist nicht allen Kindern klar. Sie sehen ja laufend negative Beispiele (siehe ABFÄLLE IM TUNNEL <https://vimeo.com/512997720/of65edc6b1>).



8.1 Seile

Seile brauchen nicht viel Platz und sind flexibel einsetzbar. Das Seil – besonders ein Hanfseil – ist haptisch anregend. Die Kinder nehmen es lieber in die Hand als eine Schnur. Ein Seil aus Polyethylen hält Zug aus und bietet sich als Balanciergerät an. Mit einem Seil²⁷ können auch andere Materialien befestigt werden (siehe BALL AM SEIL <https://vimeo.com/520027784/3c024475ff>) oder WEISSES TUCH <https://vimeo.com/529643756/15b5682c92>).



Bergsteigerseil als Balancier- und Kletterhilfe



²⁷ Bücher zur Seilkunde und den gängigen Befestigungsknoten gibt es viele, deshalb sei nur auf die Wichtigkeit guter Knoten bei Tragkonstruktionen hingewiesen und auf die wichtigen «Details», wie sich Knoten einfach wieder lösen lassen oder welche Knoten in welcher Situation auch von Kindern gemacht werden dürfen.

Spannend ist das Seil als Material für neu gebildete Gruppen: «Die Ablösung gelingt besser, wenn die Mutterhand gleichsam an das Seil mit der Kinderhand übergeht und die Kinder durch das Seil Halt erfahren. Später wird das Seil immer mehr als lustvolles Spielmaterial erfahren», sagt Spielgruppenleiterin Daniela Dubs. Der Kurzfilm AM SEIL (<https://vimeo.com/513003874/0721f74fd3>) zeigt, wie kommunikationsfördernde Spielideen mit Seilziehen entstehen und wie statt eines Seils eine Waldbrechenliane diesen Zweck erfüllt. Seile oder Schnüre lassen sich zwischen Baumstämmen oder Gartenzäunen zu einem Netz spannen und bespielen (siehe SPINNENNETZ <https://vimeo.com/529486257/d6odo86f54>). Im Spinnennetz versuchen die Kinder meist spontan, über die Seile zu steigen oder unten durchzukriechen, ohne das Netz zu berühren. Bis dann das erste Kind mit Absicht am Spinnennetz rüttelt und die Spinne – beim ersten Mal übernimmt vielleicht eine erwachsene Person diese Rolle – aus ihrem Versteck lockt und ein variantenreiches Fangspiel entsteht.



8.2 Gummibänder

Gummischnüre lassen sich wegen ihrer Elastizität zu einem konstant gespannten Netz spinnen. Breite Gummibänder schneiden weniger ein als Gummiseile und eignen sich – an den Enden zusammengeknötet –, um eine im Kreis versammelte Gruppe von Kindern einzufassen. Die Kinder lehnen sich dabei mit dem Rücken gegen das Gummiband. Verständlich, dass sich daraus wilde Spiele entwickeln können (GUMMISEILSPICKEN <https://vimeo.com/521035461/af23586c03>). Sich selbst aus den Seilen hinauszuspicken, vermittelt ein



tolles Gefühl für Beschleunigung und Tempo. Die Kinder können die Wirkung des Gummizuges erforschen, indem sie einen Ball (aus Luftpolsterfolie zusammengepresst und mit Klebeband umwickelt), einen Tannzapfen oder ein anderes Wurfgeschoss fliegen lassen.

8.3 Schwungtuch

Ein Schwungtuch²⁸ ist ein starkes Nylontuch mit eingenähter Kordel und Aufhängeschlaufen, das grosse Kräfte aushält. Es lässt sich zwischen Bäumen aufhängen und bildet dann eine schwankende Brücke (WEISSES TUCH <https://vimeo.com/529643756/15b5682c92>). Vom Stoff eng umgeben zu sein, gibt Halt trotz schwankendem Untergrund. Übergänge vom Rollstuhl auf das beliebig hoch aufhängbare Tuch sind so einfach zu schaffen. Das Tuchmaterial vermittelt Wahrnehmungseindrücke für den ganzen Körper.



An zwei Enden aufgehängtes Schwungtuch als schwankende Brücke



²⁸ Schwungtücher gibt es in verschiedenen Grössen, empfehlenswert ist ein langes Tuch (3m x 6m, z. B. Schaukeltuch von Schäfer, ca. 400 Euro). Um die Bäume zu schützen, wird ein Tuch um den Befestigungsast geschlungen.

Das Schwungtuch kann an allen vier Ecken befestigt werden. Je nach Distanz der beiden Ecken auf einer Seite gibt es eine grössere oder kleinere Öffnung oben. Wird das Schwungtuch nur an zwei gegenüberliegenden Ecken befestigt, ist es oben geschlossen und wird zum Schaukeltuch. In der Mitte kann mit einem Stock trotzdem eine Öffnung geschaffen werden, wenn die Kinder Blickkontakt brauchen (siehe Bild). Das Schwungtuch lässt sich auch als schiefe Ebene verwenden. Auf der einen Seite über eine Strickleiter erreichbar, oder noch einfacher bei einem steilen Hang auf den Boden gelegt, entsteht eine breite Rutschbahn. Das Tuch kann auch über das Gras gezogen werden: Ein paar Kinder sitzen darauf und müssen ihren Rumpf auf dem «fliegenden Teppich» ausbalancieren. So üben sie gefahrlos und lustbetont wichtige Voraussetzungen für das Gleichgewicht. Später können sie dieses auf einem Bein oder auf einem Balken laufend weiterentwickeln (AM SEIL, Schluss <https://vimeo.com/513003874/0721f74fd3>).



8.4 Rundhölzer

Als mobile Reckstangen oder Barren dienen gerade und entastete Laubhölzer (4–8 cm dick, 1,5–3 m lang) (TURNGERÄTE ERFINDEN <https://vimeo.com/529640809/1b404ea364>). Die Rinde kann vorgängig mit dem Sackmesser entfernt werden. Im Video LASTWAGENLÄUFER (<https://vimeo.com/522038407/a6efabda6e>) halten die Kinder je ein Rundholz auf einer Seite und laufen «eingemittet» – in ihrer Fantasie meist als Fahrzeug – bis zur nächsten Haltestelle. Um eine Brücke zu bauen, legt man zwei Rundhölzer parallel



über einen Graben (BRÜCKENBAU <https://vimeo.com/520234342/6d9fc3f2b9>). Mit dem Förster oder Hauswart wird vorgängig geklärt, ob es bereits zugeschnittene Hölzer hat oder an welchen Bäumen kleine Äste abgesägt werden dürfen.



8.5 Einkaufsnetz und Behälter aus Plastik

Viele Drei- bis Vierjährige haben Mühe, einen Ball aufzufangen. Eine Alternative kann ein Einkaufsnetz sein, wie es zum Abwägen von Früchten verwendet wird. Es lässt sich mit Papier, Schaumstoff oder Schnee füllen und an der Kordel aufhängen. An einer Teppichstange, einem Baum oder an einer Hand aufgehängt, lässt sich das gefüllte Netz auf gut kontrollierbarer Bahn werfen und auffangen.

Mit Schnee gefülltes Netz, an Ast aufgehängt



Auch PET-Flaschen können als Vorstufe von Bällen eingesetzt werden (PETFLASCHE <https://vimeo.com/525680358/81b75b5077>). PET- und Milchflaschen eignen sich zudem, um Wasser zu schöpfen oder um Schiffe herzustellen (MILCHSCHIFF <https://vimeo.com/522461032/e47f1ee8f5>).



Schiff aus Milchflasche



Die Flasche wird zum hinter sich hergezogenen Fussball, wenn eine verknotete dicke Schnur oder ein dünnes Seil eingefügt und sie mit dem Deckel verschlossen wird (RONALDO <https://vimeo.com/525707513/dcefedc6f6>).



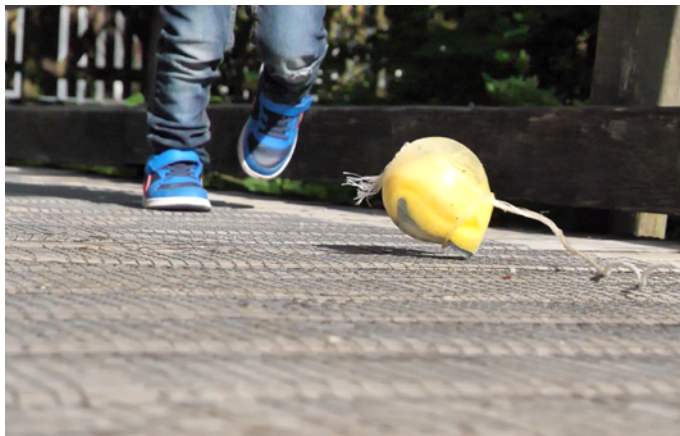
Ein Apfelsaftsack wird mit Luft gefüllt und dient als Wurf- und Fangobjekt; alternativ zu einem harten, schnell fliegenden Ball oder einem unverhofft geplatzten Ballon (LUFTSACKSPIELE <https://vimeo.com/522459259>).



Milchflasche als Fussball mit erweiterten Möglichkeiten



Waschmaschinenkugel aus Plastik, mit Putzschwamm gefüllt und an Schnur gezogen



8.6 Fass oder Regenwassertonne

In ein Fass kann ich mich zurückziehen, es ist ein *Safe Place* zum Ausruhen. Ein Fass wird zur Hütte, die von Ort zu Ort gerollt wird oder zum Behälter für Blätter, Tücher und Znüni-täschli. Eine Regenwassertonne, wie sie in jedem Schrebergar-

ten verwendet und in jedem Baumarkt gekauft werden kann, wird zum Balanciergerät oder zur drehenden Grenzerfahrung²⁹ (FASS ROLLEN <https://vimeo.com/520248579/297651e602>).



Fassrollen mit Kind als Passagier



8.7 Strassenmalkreiden

Mit Strassenmalkreiden können Kinder wie Erwachsene in kurzer Zeit verschiedene Bewegungen und Themen initiieren. Aufgezeichnete Seerosenblätter und ein kurzes Quaken reichen, damit alle Kinder in die Hocke gehen und im Teich von Blattinsel zu Blattinsel hüpfen. Kinder zeichnen gerne mit Strassenmalkreiden, weil sie die dicken Kreiden mit Faustgriff altersgerecht halten und grossflächig zum Malen von einfachen Formen oder Mustern verwenden können. Die Wirkung ist ungleich grösser als bei einer Farbstift-

²⁹ Schnelle Drehbewegungen regen das vestibuläre System an. Das exzessive Drehen stärkt den Gleichgewichtssinn und fördert die Freude am Spiel mit den eigenen Grenzen. Interessant ist, dass uns Erwachsenen bei schnellen Schaukel- oder Drehbewegungen eher schwindlig wird als kleinen Kindern.

zeichnung am Kindertischchen: Strassenmalereien können durchhüpft, von allen Seiten betrachtet und grossräumig erweitert werden. Zickzack- und Wellenmuster, Parkplatzfelder und Polizeiautos fordern zum kommunikationsfördernden Rollenspiel heraus.

Seerosenblätter



8.8 Handspiegel

Spiegel reflektieren das Sonnenlicht und lassen Sonnenflecken über Fassaden, Asphalt und die Körperteile von anderen Kindern huschen. Ängstliche Kinder haben so die Gelegenheit für ein Fangspiel, ohne anderen Kindern nachrennen und sie berühren zu müssen. Ein Tausendfüssler oder ein Käfer zeigt sich auf dem Spiegel auch von unten. Auf einem beschlagenen Spiegel kann ein Kind mit dem Finger zeichnen oder mit einem Wisch sein Gesicht im Spiegel erkennen. Ein Spiegel, schräg neben Stäbe gehalten, lässt die Formen spiegeln und so doppelt erscheinen, die Vorstellung einer Symmetrieachse wird aufgebaut.

8.9 Zusatzmaterial

Viele Materialien und Werkzeuge lassen sich draussen vielseitiger als drinnen verwenden, zum Beispiel eine Plastikplane (DAS DACH LÄUFT <https://vimeo.com/520240827/76fc9913f2>), Holzscheite zum Skulpturenbau und anschliessendem Feuermachen. Material für die Fein- und Mundmotorik wie Strohhalme und kleine Schläuche zum Blasen im Brunnenwasser, Säcke mit Sand oder Erde und Maiskörner zum Bildlegen ergänzen die Auswahl.

Je nach Platzverhältnissen und den geplanten Tätigkeiten wird das Sortiment ergänzt mit Werkzeugen wie der Zweihändersäge (TURNGERÄTE ERFINDEN <https://vimeo.com/529640809/1b404ea364>) oder kleinen Handsägen und Scheren.



Zweihändersäge



Die Spuren des Sägens, Schnitzens oder Malens sind draussen einfach zu beseitigen, ein Grund mehr für den Einsatz herausfordernder Materialien. Wie aufwendig ist doch die Reinigung nach dem Hantieren mit Lehm in einem Zimmer im Vergleich zum «Lehmen» am Bach!

8.10 Standardausrüstung

Metallkoffer mit Kleinmaterial, Schwungtuch und Handwagen



Tabelle 4: Inventar Metallkoffer für Handwagen

GROSSER KOFFER	MITTLERER KOFFER	KLEINER KOFFER
Strassenmalkreiden	Taschenapotheke	2 Tablets mit Schutzhülle
1 blaugelbes Seil	5 durchsichtige Röhren	2 Ladekabel mit Stecker
2 schwarze Seile	2 Handspiegel	Schnur
Gummiseil 20m	5 Holzkugeln	Anzündwürfel, Streichhölzer
2 Gummibänder (Gummitwist)	4 Einkaufsnetze	
Gummihammer und Heringe	Sackmesser (mit gerundeter Spitze und Schliessperre)	

Die Inventarliste (siehe Tab. 4) enthält Materialvorschläge für verschieden grosse Koffer als stabile Behälter. In der Praxis werden sie nach aktuell verfügbaren Angeboten und Bedürfnissen angeschafft und richten sich in der Grösse nach den darin verstauten Materialien. Bei jeder Exkursion ist ein Handwagen dabei, der häufig durch die Rucksäcke der Kinder schon ziemlich gefüllt ist. Die Koffer werden je nach Bedarf in einem zweiten Handwagen verstaut, oder es wird ausgewähltes Material in Rucksäcken mitgenommen. Die Handwagen sind auch unter dem Begriff Bollerwagen oder Leiterwagen zu finden und haben in der Ausstattung häufig eine bogenförmig aufspannbare Plane als Wetterschutz. Die Modelle aus Holz eignen sich zum Bemalen mit wasserfesten Farben. Es bewährt sich, Kindergruppen das Aufmalen der Grundfarben zu überlassen, während einzelne Kinder später an den Seitenwänden Motive in den Farben von BEKOM anbringen. Die Beschriftung mit dem Logo wird an den Stirnseiten des Handwagens angebracht. Die Wagen sind im Logo von BEKOM enthalten, haben einen grossen Wiedererkennungswert und erinnern als Sympathieträger manche Erwachsenen an traditionelle Planwagen in alten Filmen oder an naturnahe Erlebnisferien.

9. Themenbereiche mit Spielideen

Themenbereiche lassen sich nach Wahrnehmungssystemen oder nach Kompetenzen in Lehrplänen ordnen. Weil die Spielideen bei BEKOM nicht aus einer solchen Logik heraus entstehen, würde das hier keinen Sinn machen. Die Auswahl beruht auf den Tätigkeiten und Lernfeldern, die typischerweise während einer Expedition vorkommen. Diese Themenbereiche sind aus der Praxis entstanden. Weil das Unterwegs-Sein, das Laufen ein zentrales Element des Konzepts ist, wird damit begonnen (Kap. 9.1). Grundbewegungen wie Hüpfen, Rutschen und Kriechen (Kap. 9.2), das Gestalten mit Naturmaterialien (Kap. 9.3); aber auch spezifischere fein- und grafomotorische Aktivitäten (Kap. 9.4) und das Erleben über die basalen Wahrnehmungssysteme (Kap. 9.5) sind für die Kinder am Anfang einer Expedition meist am wichtigsten. Geleitet durch die Erwachsenen, werden auch die akustische Wahrnehmung und damit verbunden das Spiel mit Lauten und Geräuschen ein Thema (Kap. 9.6). Es entstehen fließende Übergänge zur Musik, die das Erlebte vertiefen und festigen (Kap. 9.7). Die Bewegung und Sprache entwickeln sich im Wechselspiel (Kap. 9.8), was gezieltes Arbeiten an den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (Kap. 9.9) ermöglicht. Das Sprechen während des Erlebens wird zunehmend ergänzt mit dem Sprechen über das Erlebte (Kap. 9.10).

Die Sprache der Dinge hat der Sprache der Worte voranzugehen. Diese faszinierende Welt mit all ihren Eigenschaften, die direkten Begegnungen, das damit verbundene Tun und die Erfahrungen, die das Kind dabei macht, ist jedoch ein zeitraubender Prozess, der nicht hastig durchlaufen werden kann (Stamm, 2014, S. 28).

9.1 Begleitetes Laufen

Im Kurzfilm LASTWAGENLÄUFER (<https://vimeo.com/522038407/a6efabda6e>) geht es nach einem anstrengenden Morgen zurück zum Startpunkt. Während die einen sich an den Händen haltend mit der Erzieherin auf den Weg machen, tollen ein paar Knaben noch wild herum. Der Psychomotoriktherapeut fragt sie, ob sie stark genug wären, die Stecken transportieren zu können. Als eine Art Lastwagen laufen sie stolz und mit Ausdauer, eingemittet und sicher den anderen nach.



Aus dem Kurzfilm LASTWAGENLÄUFER



Kinder wollen Verantwortung tragen, Sinn erfahren und Halt bekommen. Es ist deshalb völlig legitim, dass die Kinder sich an einem Seil halten oder an gefahrlosen Orten frei auf dem Weg gehen dürfen. Eine Zweierkolonne zu bilden, ist anspruchsvoll und darum nicht zu früh zu erzwingen.

Eine Waldrebenliane als Halt unterwegs



Im Regen unter einer grossen Bauplastikplane zu laufen, gibt Schutz und das Gefühl, zusammenzugehören (wie im Kurzfilm LAUFENDES DACH <https://vimeo.com/520240827/76fc9913f2>). Durch ein Lied, beim Laufen gesungen wie in diversen Kurzfilmen, werden die Kinder beisammengehalten und emotional aufeinander eingestimmt.³⁰



Auch Bodenmarkierungen wie aufgemalte Pfeile halten die Kinder zusammen und strukturieren den Weg.³¹ Eine Herausforderung ist es, dass die einen Kinder weit voraus-eilen, während andere immer wieder verweilen. Neben der Aufteilung der Kindergruppe in Untergruppen empfiehlt es sich, bei markierten Wegen einen Umweg einzubauen, den die nachfolgenden Kinder nicht mehr durchlaufen. Bodenmarkierungen für räumlich festgelegte Bewegungen wie

³⁰ Um den Wiedererkennungseffekt der Melodien zu steigern und Langeweile zu vermeiden, wurden den Kurzfilmen verschieden instrumentalisierte Lieder unterlegt, mit brasilianischen Rhythmen oder jazzigem Groove.

³¹ Die erwähnten Beispiele zu einzelnen Themenbereichen werden zum Teil auch in anderen Kapiteln (wie in Kap. 8 zum Material) aufgegriffen. Es soll damit unterstrichen werden, dass es verschiedene Zugänge zur Gestaltung von spannenden Expeditionen gibt.

Zickzack oder Mäander verlangsamen auch, weil die Kinder sie oft mehrmals durchlaufen wollen (siehe Beispiel KREIDESCHLANGE (<https://vimeo.com/522030726/a25e79a0ac>)).



Spuren legen mit Kreide



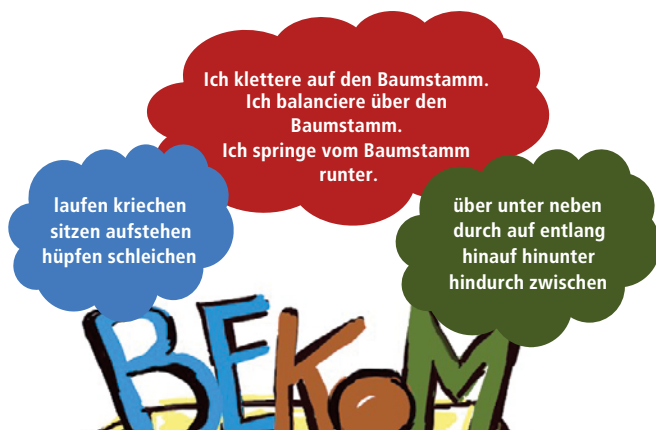
Für Kindergarten- und Spielgruppenkinder ist das Unterwegssein ebenso wichtig wie das schnelle Erreichen des Ziels. Es dauert dann zwar länger, um von A nach B zu kommen. Aber im intrinsisch motivierten Spiel werden nebenbei Kompetenzen geschult. Zum Beispiel das Baumstamm-laufen (etwas, das auch Eltern unterwegs mit ihren Kindern ohne Aufwand ermöglichen können). Am Wegrand liegen Baumstämme. Die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren balancieren nacheinander darüber. Die Erwachsenen unterstützen individuelle Varianten, wie die Kinder über den Baum gehen: an der Hand eines Erwachsenen, mit einem Wanderstab, einer Balancierstange oder rückwärts.

Das Laufen wird zum Spiel mit allen Grundbewegungen; es wird gehüpft, gekrochen oder gesprungen wie im Kurzfilm GRASHÜPFER (<https://vimeo.com/521034087/6d6b750d8e>).



9.2 Grundbewegungen und Sprache

Grundbewegungen und Raum, sprachlich ausgedrückt



Kinder lernen typische Grundbewegungen (siehe Tab. 5), ohne dass Erwachsene sie ihnen vormachen. Sie automatisieren diese Bewegungen aber nur dann, wenn sie Gelegenheit haben, diese zu erproben und zu üben.³² Ein Beispiel für den Explorations- und Übungsdrang von Kindern: Die Kinder entdecken ein Brett, das mit einem Ende aus einer Pfütze ragt. Vom sicheren Boden aus werden durch Verlagern des Gewichts Wellen in der Pfütze produziert.

Im Kurzfilm GEHUPFT WIE GESPRUNGEN ist zu sehen, wie aufgemalte *Strukturen*³³ die beidbeinige Koordination fördern, ebenso in den Kurzfilmen FROSCHHÜPFEN oder KREIDEKREISE. Dass ein herausforderndes Gelände zu besonders vielen Bewegungen animiert, zeigt der Kurzfilm BRÜCKEN IM WINTER: Die steilen Abhänge mit dem Bach

Schaukeln und Hüpfen



dazwischen fordern die Kinder zu grossen Sprüngen und für das Gleichgewicht anspruchsvollen Landungen auf allen Vieren heraus. Mit einem Spagat lassen sich die Abhänge verbinden und mit weit gespreizten Beinen begehen.

Die *Versprachlichung* geschieht zeitgleich («auf-zu!», «und hopp!») oder im Nachhinein anhand der Videoaufnahmen. Dabei können räumliche Begriffe (wie *darüber* oder *hinauf*) oder Begriffe zur Strukturierung der Zeit (wie *schnell*, *schneller*, *langsam*, *stopp*) mit primär erlebten Bewegungen nachhaltig verankert werden. Im Film FARBENWASSER lernt ein Kind die ihm unbekannten Wörter *ziehen* und *loslassen* kennen. Beim Handeln wird der passive Wortschatz durch stetes Wiederholen auf natürliche Weise erweitert. Die Farben, die dem Kind im Alltag von der Heilpädagogin mit farbigen Tieren, Gegenständen und Formen auf Bildkarten nahegebracht werden, sind hier in ein Erlebnis am Ziehbrunnen eingebettet

³² Im Buch «Psychomotorik für die Kleinsten» (Solioz-de Pourtalès, 2018) wird anschaulich dargestellt, wie Kinder das Drehen, Sitzen und Kriechen erlernen und wie sie dabei unterstützt werden können.

³³ Strukturen entstehen auch durch Gegenstände auf dem Boden (Steine, Bretter, ein bewegtes Tuch).

In Tabelle 5 sind die wichtigsten Grundbewegungsarten in einer Auswahl an Kurzfilmen aufgeführt, danach folgen die zusammenfassenden Kommentare.

Tabelle 5: Ideen zu Grundbewegungsarten

GRUNDBEWEGUNGEN	KURZFILM	LINK	QR-CODE
überspringen, Beine spreizen, Körperposition halten	BRÜCKEN IM WINTER	https://vimeo.com/520233816/8d4deb898f	
ziehen, loslassen	FARBENWASSER	https://vimeo.com/520248265/b8bo5a5732	
beidbeinig springen, landen auf Füßen und Händen	FROSCHHÜPFEN	https://vimeo.com/521028600/757344b6ff	
beidbeinig abspringen in verschiedenen Koordinationen	GEHÜPFT WIE GESPRUNGEN	https://vimeo.com/521031386/117dc75afa	
einbeinig und zweibeinig springen, rennen	KREIDEKREIS	https://vimeo.com/522030023/62c3728bfb	
Arme, Hände und Augen koordinieren	KUGEL ROLLEN	https://vimeo.com/522031241	

hinauf- und hinabsteigen, balancieren	PARCOURS	https://vimeo.com/525678699/8e82171030	
vorwärts und rückwärts ziehen	PLASTIK STATT JUTE	https://vimeo.com/525684669/f5d1fa25bb	
verschieden hinaufsteigen, rutschen	RUTSCHEN	https://vimeo.com/525710725/df50ee85d3	
laufen auf unebenen Unterlagen	STEINIG	https://vimeo.com/529495039/ff654fc882	
stossen und ziehen	STOSSEN UND ZIEHEN	https://vimeo.com/529496647/0115324ef5	
variieren des Laufens, Kriechens, Hüpfens	TREPPENZIRKUS	https://vimeo.com/529639953/f625e6e930	
ziehen, nach oben stossen, hüpfen	TUCH SCHÜTTTELN	https://vimeo.com/529640196/685a8b70da	

balancieren auf bewegter Unterlage	WACKELBRÜCKE	https://vimeo.com/529641534/4f91b8916a	
balancieren auf bewegter Unterlage, tragen	WACKELSTEINE	https://vimeo.com/529641869/68bb24f558	
umwickeln, ruhig stehen	WICKELEI	https://vimeo.com/529644109/46ed8c9543	
rennen, etwas hinter sich herziehen	WINDFAHNEN	https://vimeo.com/529644364/07aec60bf5	

Sozial-emotionale Aspekte spielen fast immer eine Rolle, wenn Kinder durch ein Material verbunden sind. Wenn Kinder gemeinsam einen Wagen ziehen und stossen, spüren sie durch die Wagendeichsel und die Umrandung des Wagens, wie sich die Kräfte der einzelnen Kinder auf die gemeinsame Absicht auswirken, den Wagen ins Rollen zu bringen. Die einen Kinder stossen von hinten, während die vorderen abbremsen, die einen wollen nach links, die anderen nach rechts: Es gibt Kommunikations- und Sprechanlässe aus natürlichem Anlass (siehe Kurzfilm GRASHÜPFER <https://vimeo.com/521034087/6d6b750d8e>).



Grundbewegungen unter erschwerten Bedingungen
(aus Kurzfilm TREPPENZIRKUS)



Im Kurzfilm TREPPENZIRKUS *variieren* Fünf- bis Sechsjährige verschiedenste *Grundbewegungen*. Durch das «Prinzip der Variation» (Lienert, Sägesser & Spiess, 2010, S. 109) lotet jedes Kind seine Grenzen aus und kommt zu Erfolgserlebnissen. «Bewegungsaufgaben müssen viele Variationen ermöglichen, damit jedes Kind seinem Entwicklungsstand entsprechend agieren und so positive Erfahrungen sammeln kann» (ebd.).

Zu den Grundbewegungen im Bereich der *Auge-Hand-Koordination* gehören das Werfen und Fangen mit einem

Ball. Diese Bewegung ist anspruchsvoll, weil die visuomotorische Koordination schnell erfolgen muss. Hilfsmittel wie ein mit zerknüllten Zeitungen gefülltes Einkaufsnetz, an einem Seil aufgehängte Bälle oder PET-Flaschen ermöglichen es, Bewegungen im dreidimensionalen Raum besser zu kontrollieren und unter ähnlichen Bedingungen wiederholen und festigen zu können. An einem Seil aufgehängte Gegenstände können im Rhythmus zusätzlich hin und her bewegt und mit einem Vers oder einem Lied verbunden werden: «Hin und her, gefällt mir sehr!»

Damit Kleinkinder Raumbegriffe lernen können, eignet es sich besonders, Holzkugeln an Seilen zu befestigen, die sie dann – neben der Auge-Hand-Koordination – von *oben* nach *unten* rutschen lassen oder *hin* und *her* bewegen können.

Kugeln am Seil



Die so erlebten räumlichen Dimensionen sind nicht nur für die Entwicklung der räumlichen Begriffe wichtig, sondern auch für die sozial-emotionale Entwicklung. Vielleicht kennen Sie den freudigen Ausruf «Ich bin grösser als du», wenn

ein Kind neben Ihnen auf einer hohen Mauer läuft. Anstatt das Kind zu belehren mit «Du bist immer noch gleich gross, du gehst nur erhöht», können Sie den Stolz des Kindes über die neu gewonnene Perspektive und sein Erlebnis von Selbstwirksamkeit positiv bestärken. Wenn Kinder über sich hinauswachsen und sie die Auswirkungen ihrer Bewegungen sehen können, wird der Aufbau ihres Selbstkonzepts positiv beeinflusst. Liegt das Kind im Schnee und bewegt die Arme auf und ab, sieht es, dass es den Abdruck eines Engels hinterlässt.

9.3 Gestalten mit Naturmaterialien

Kinder sind ruhig, wenn sie mit Stiften malen oder am Bildschirm hantieren. Deshalb wird in der frühen Förderung oft grosses Gewicht auf den zweidimensionalen Raum gelegt.³⁴ Dabei geht vergessen, dass das Zeichnen oder die Bildbetrachtung eine Abstraktion des dreidimensionalen Raums ist und Kinder im Freien spielen und kreativ tätig sein wollen.

Kind wollen Spuren ihres Handelns hinterlassen. Auf den Expeditionen entstehen immer wieder ästhetisch-kreative Ausdrucksformen. Kinder gruppieren Naturmaterialien zu Mandalas, zu gegenständlichen Bildern und zu Installationen.³⁵ Steine, Blüten, Äste, Blätter, Samen und mehr werden

³⁴ Es ist natürlich eine Unterstellung, dass bei Personalmangel oder mangels Ideen den Kindern Tätigkeiten angeboten werden, die wenig Aufwand erfordern wie das Zeichnen mit Stiften am Tisch oder das Spielen am Bildschirm.

³⁵ Das Gestalten mit Naturmaterialien im Freien erinnert an die Landart als eine Form der Kunst in und mit der Natur. Anregungen wie von der österreichischen Landarkünstlerin Natascha Kubitschek (www.naku-art.com) zeigen Möglichkeiten auf; mit der Gefahr, dass die Erwachsenen ihre ästhetischen Vorstellungen den Kindern überstülpen. Für Kinder konzipierte Landart findet sich beispielsweise auf: <https://medienkindergarten.wien/visuelle-medien/landart-gestalten-und-fotografieren-von-naturbildern>

neu zusammengesetzt und ergeben kreative Kunstwerke. Da sie vergänglich sind, ist das Festhalten mit der Kamera wichtig. Kunst im Freien hat einen grossen Nachahmungseffekt: Spazierende ahmten die Idee eines spontan verzierten Kuhfladens nach. So entstand eine ganze Wiese voller verzierter Kuhfladen. Das Material war offenbar niederschwellig genug, um auch Erwachsene künstlerisch tätig werden zu lassen.³⁶

Dekorierter Kuhfladen



Im Kurzfilm KASTANIEN (<https://vimeo.com/522028590/b61332a208>) entdecken die Kinder einen Schachtdeckel mit Löchern, was sie animiert, diese Löcher mit Kastanien zu bedecken. Es entsteht ein symmetrisch angeordnetes Kastanienbild.



³⁶ Auf *Social Media* entstand am Tag des ersten stinkenden Bildes sogar eine Art Galerie mit originellen Kuhfladenbildern, ein unerwarteter Multiplikatoreffekt. Und als Mutmacher für das BEKOM-Team kursierte der Spruch: «Auch aus Scheisse lässt sich was Kreatives gestalten.»



Auch bei der Skulptur mit Holzscheiten kam der Anstoss von den Kindern: Sie nutzten die Holzscheite, die für ein Feuer bereitgelegt wurden, für eine kurzlebige Installation.

Im Kurzfilm BILDER LEGEN (<https://vimeo.com/520032231/7152259426>) erhalten die Kinder die Anregung, ein Bild zu gestalten. Das ist durchaus legitim, denn oft trauen sich Kinder nicht, etwas in Angriff zu nehmen, weil sie aus Rücksicht oder aufgrund von zu viel erlebtem «Nein» passiv geworden sind. Auf Symmetrien stossen die Kinder, wenn sie bei ihrem Körper die an der Wirbelsäule orientierte Längsachse entdecken, an der Links und Rechts gespiegelt wird. Ein gefaltetes Blatt Papier, auf einer Seite mit Holunderbeeren verziert, wird beim Zusammenfallen zu einem Bild mit einer Spiegelung. Wird ein Zentrum festgelegt durch einen Stein, einen in den Boden gesteckten Ast oder einen Hydranten, wird es nicht weit sein zu symmetrischen Anordnungen im Stil eines Mandalas.



9.4 Fein- und grafomotorische Aktivitäten

Im Kurzfilm ABFALL IM TUNNEL (<https://vimeo.com/512997720/of65edc6b1>) führen die Kinder hoch motiviert Übungen zur feinmotorischen Bewegung und zur Auge-Hand-Koordination aus. Das Miteinander von Kommunikation und Bewegung ist dabei augenfällig und hörbar. Die Kinder probieren aus, wie und wo sie den Abfall mit dem Stecken packen können. Sie bekommen ein Gefühl für Gewichte und Hebelwirkungen. Damit die Kinder den Stecken in eine Flasche einführen können, brauchen sie eine gute *feinmotorische Bewegungssteuerung* und eine funktionierende *Auge-Hand-Koordination*. Sie *kommunizieren*, weil sie *kooperieren* müssen: «Kannst du mir helfen? Schaffen wir es zu zweit?»



Die differenzierte taktil-kinästhetische Wahrnehmung wird geschult, indem die Kinder mit ihren Fingern feine Materialien greifen, um damit etwas zu gestalten. Elementarste Bewegungen können Spuren hinterlassen. Das Werfen einer wasser- und farbdurchtränkten Kugel aus WC-Papier lässt erste Vorstufen zur Grafomotorik trainieren, es entsteht ein Bild mit grosszügigen schwungvollen Armbewegungen (Kurzfilm BUNTE WC-KUGELN, <https://vimeo.com/520234782/47e22eef2e>).



Die Luftpolster der Noppenfolie können mit Fingerkraft zum Platzen gebracht werden und sind ein animierendes Material zum Training der Daumen-Zeigefinger-Opposition. Und wie so oft beim freien Experimentieren entsteht so eine nicht vorhersehbare Übung, hier zur Wahrnehmung und Motorik im Mundbereich. Der Knabe versucht, mit Zunge und Zähnen die Noppen zu bearbeiten und macht so neuartige herausfordernde Erfahrungen.

*Streichhölzer verlangen eine differenzierte Kraftdosierung,
damit sie entflammen, ohne abzubrechen.*



Mit russgeschwärzten Stäben grafische Spuren hinterlassen



Förderung der Fein- und Mundmotorik mit Luftpolsterfolie



Kinder kauern gerne am Boden, um sich feinmotorisch zu betätigen. Um eine stabile Ausgangsposition einzunehmen, braucht es keine Sitzgelegenheit, eine Hocke oder ein Grätschsitz genügt.

Zwei Varianten stabiler Arbeitspositionen



Tische braucht es auch keine, nicht mal für die Grafomotorik. Im Gegenteil: Flächen sind mit Vorteil in der Senkrechten. Im Kurzfilm PINSELFANGIS (<https://vimeo.com/525683304/9fd2ca3534>) wird auf eine Plexiglasscheibe gemalt. Die Schwerkraft unterstützt eine lockere Führung des Schreibgerätes. Der Arm muss nicht abgehoben werden, um zu sehen, wo gemalt wird und um zu verhindern, dass die Farbe verschmiert wird.



Aktivitäten zur Grafomotorik im Freien durchzuführen, verlangt einiges an Kreativität. Sie müssen von den Erwachsenen bewusst initiiert werden, damit sie nebst den zahlreichen anderen grobmotorischen und sozialen Förderbereichen nicht vergessen gehen.³⁷

³⁷ In ihrer Bachelorarbeit «Grafomotorische Förderung im Wald mit Kindern aus der Basisstufe» (Gut & Rentsch, 2019) zeigen die Autorinnen anhand einer Sammlung von Interventionen, dass viele Förderbereiche im Wald thematisiert und Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 erworben werden können.

Plexiglasscheiben erlauben zweiseitiges, aufeinander abgestimmtes Spielen mit Pinsel.



Zum grafomotorischen Bereich gehört auch die Formerfassung. Den Körper in verschiedene Positionen zu bringen, die Mittelachse und Symmetrie des Körpers zu erfahren, das sind alles Tätigkeiten, die der Formerfassung und -wiedergabe im zweidimensionalen Raum vorangehen.

Spuren im Sand, auf der mit Raureif überzogenen Wiese oder im Schnee sind weitere altersgerechte Spielformen (siehe SPUREN IM LAUB <https://vimeo.com/529491571/e3987619f1>).



Schattenspiele als Übung zur Formerfassung



Tabelle 6: Ideen zur Grafomotorik

GRUNDBEWEGUNGEN	KURZFILM	LINK	QR-CODE
mit Fingern Zeichen im Kies hinterlassen	RECHNEN IM KIES	https://vimeo.com/525699578/4f4caadb77	
Kreide hinter sich herziehen	STRASSENMALER	https://vimeo.com/529497384/e751530309	
Spuren mit Händen und Füßen (im Dreck) hinterlassen	WASSERBILDER	https://vimeo.com/529642287/6a9ffbc6ee	
experimentieren mit Kreidestaub und Wasser	WASSERKREIDE	https://vimeo.com/529642591/751894df2f	

In der Tabelle 6 findet sich eine Auswahl an Aktivitäten zur Grafomotorik ohne Tisch und Stühle.

9.5 Basale Wahrnehmungssysteme

Wenn von «Wahrnehmungsschulung» die Rede ist, ist damit oft nur das visuelle Sinnessystem gemeint. Das in Kapitel 3.3 erläuterte Wahrnehmungsmodell hebt aber hervor, wie wichtig auch die *propriozeptiven Wahrnehmungssysteme* sind.

Das *vestibuläre System* ist wichtig, um das Gleichgewicht zu finden und zu halten. Es wird durch Lageveränderungen

geschult, etwa wenn der Körper auf einer schrägen Ebene gegenüber der Schwerkraft ausgerichtet wird (ERDHÜGEL, <https://vimeo.com/520241835/cd701aa673>). Schaukel- und Drehbewegungen sucht ein Kind in der Regel von sich aus, durch ein epigenetisch vorgegebenes Programm. Über die Lebensspanne verändern sich die Bedürfnisse: Sich in einem Fass rollen zu lassen, wird kaum ein Erwachsener mehr als Herausforderung anstreben. Im Kurzfilm FASS ROLLEN (<https://vimeo.com/520248579/297651e602>) kommen zwei dreijährige Kinder zu einer hingelegten Regenwassertonne. Ein Kind testet mit einem leichten Schubs mit dem Knie, ob sich



das Fass bewegen lässt. Der Psychomotoriktherapeut vermittelt ihm mit einem «Ho ruck!» und angedeuteten Stossbewegungen, die Anstrengung simulieren, dass es mit dem Fass experimentieren darf. Schnell stellt sich das zweite Kind daneben und stösst das Fass mit an. Von improvisiertem Erwachsenen-Gesang begleitet, nimmt das Fass Fahrt auf, was das eine Kind kurz aus dem Gleichgewicht bringt. In diesem Moment wird sein vestibuläres System stark angeregt. Weil Neugier und Faszination überwiegen, bleibt das Kind dran. Die beiden Kinder stossen abwechselnd mit ihren Händen und erlangen schnell die Sicherheit, auch variieren zu können. Die Böschung wird steiler, das Fass rollt davon und die Kinder in unterschiedlichem Tempo hinterher. Sie können ihre Kraft und ihre Gleichgewichtskompetenzen schon realistisch einschätzen.

Das Rollen des Fasses animiert andere Kinder, sich um ihre Längsachse zu drehen. Dies erfordert sowohl Rumpfstabilität als auch Lockerheit und Mut. Begleitet von Jauchzern rollen die Kinder gemeinsam, in individuellem Tempo, aber mit dem Gefühl gemeinsamen Handelns.

Ein Kind braucht Wahrnehmungseindrücke, die in die Tiefe des Körpers gehen, wie sie beim Hinunterrollen einer Böschung entstehen. Feine Berührungen mit einem Schachtelhalm oder einer Vogelfeder regen nur die Rezeptoren in den Hautschichten an. Starke kinästhetische Reize bei abruptem Aufprall des Körpers oder starker konstanter Belastung sind von anderer Qualität. Eine intensive propriozeptive Wahrnehmung ergibt sich beim Raufen³⁸, oder wenn sich ein Kind durch eine enge Öffnung quetscht. Auch Schläge mit den Armen, die kräftig und aus dem ganzen Körper heraus erfolgen, vermitteln eine starke sensorische Rückmeldung. Beim Kurzfilm HAU DEN SACK (<https://vimeo.com/521046552/ec702e4a5a>)



ist spannend zu sehen, wie die Kinder mit zunehmender Kraft auf den aufgehängten Sack hauen. Dies ist möglich, weil er durch die voraussehbare Flugbahn leicht zu treffen ist und die Knaben von Hieben mit einem Tennisschläger und einer Isolationsröhre zu Schlägen mit der Faust wechseln.

Auch die unmittelbare Wahrnehmung der Elemente Wasser, Feuer, Luft und Erde sowie der *Umgang mit den Elementen* gehört zu den basalen Wahrnehmungen. Eine Auswahl von Kurzfilmen soll dies illustrieren (siehe Tab. 7). Regen, dem Erwachsene meist ausweichen, ist für Kinder Quelle der sinnhaften Wahrnehmung und Inspiration. Ein Kind, das an einem kalten Novembertag mit einem Becher Regentropfen auffängt und damit ein Feuer löscht, erzählt dem Logopäden voller Stolz von seinem Erlebnis (REGEN-DUSCHE). Kinder, die knöcheltief in den PFÜTZEN stehen und mit ihren Füßen physikalische Eigenschaften von WASSERPFÜTZEN untersuchen, sind FEUER UND FLAMME, wenn sie etwas finden, das sie wärmt. Um ein Streichholz anzünden zu können und FEUERMEISTER zu werden, braucht es Mut und die Anleitung eines älteren Kindes. Einem LAUBSACK nachempfunden, verstecken sich Kinder in Bettwäsche und werden von aussen berührt. Taktil-kinästhetische und propriozeptive Eindrücke werden an Körperbegriffe gekoppelt; es entsteht eine Wortschatzübung mit reellem Bezug. Mit beiden Händen ins nasse Laub greifen, LAUB SAMMELN und es hochwerfen, verschafft Lustgefühle. Nebst den vestibulären Anregungen beim Erklimmen der ERDHÜGEL kommt es auch zu starken taktilen Erfahrungen.³⁹ In der Turnhalle liesse sich das vestibuläre System mit einer schrägen Ebene aus Weichbodenmatten ebenfalls anregen, aber die taktile Stimulation bliebe rudimentär.

³⁸ Raufereien werden oft als Gewaltbereitschaft missverstanden, auch wenn sie nur das Grundbedürfnis nach Nähe und starker Eigenwahrnehmung stillen und dabei Voraussetzungen zu Körperkoordination, Kraftdosierung und Gleichgewicht schaffen.

³⁹ Aus Hygienegründen vermeiden Erwachsene leider oft Erfahrungen mit Erde.

Tabelle 7: Ideen zum Umgang mit den Elementen

KURZFILM	LINK	QR-CODE
ERDHÜGEL	https://vimeo.com/520241835/cd701aa673	
REGENDUSCHE	https://vimeo.com/525703616/df3b7607bo	
PFÜTZEN	https://vimeo.com/525681682/50ee4eddde	
FEUER UND FLAMME	https://vimeo.com/520926451/35ac28c8df	
FEUERMEISTER	https://vimeo.com/520928140/6bdc393b99	
LAUBSACK	https://vimeo.com/522039989/c4329cfe5d	
LAUB SAMMELN	https://vimeo.com/522039363/088bdbb594	
WASSERPFÜTZE	https://vimeo.com/529642883/ed1c3bdc9b	

Tabelle 8: Ausschnitt aus Erläuterungen Kurzfilm CALL RESPONSE

BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	MOBILITÄT	LITERATURBEZÜGE	IDEEN ZUR VERTIEFUNG
<i>Pinzettengriff und Wurfbewegungen:</i> Die Kinder werfen und legen Steinchen, die sie mit dem Pinzettengriff aufheben und aus verschiedenen Distanzen auf die Wellbleche werfen.	<i>Nonverbales Kommunizieren:</i> Die Kinder vergewissern sich, wer das nächste Steinchen wirft. Es pendelt sich ein Rhythmus ein. Es entstehen Interaktionen ohne Worte über die entstehenden Klänge und Geräusche des Blechdachs.	<i>Tönende Materialien:</i> Wellbleche lassen sich auf einer Deponie oder bei einem Handwerksbetrieb finden. Kinder bringen die Bleche mit Steinchen, Hölzern etc. zum Klingen.	<i>Spiel mit der Sprache:</i> Vorschulkinder befinden sich inmitten der Sprachentwicklung und empfinden Freude am Sprechen und an der Sprache. Sie «mögen das Spiel mit der Sprache, indem sie Lieder singen, sich dazu bewegen, Reime sprechen ...» (Bindernagel, 2016).	<i>Überall ist Musik:</i> Unterwegs suchen die Kinder nach neuen Orten und Gegenständen, an denen Musik entstehen kann. Wenn jedes Kind ein «Instrument» gefunden hat, spielen sie zusammen ein Konzert. Kann ein Gegenstand nicht mitgenommen werden, hilft die Filmaufnahme zur Erinnerung. Ein gemeinsames Lied entsteht: Die gesammelten musikalischen Momente arrangiert ein Erwachsener zu einem Lied. Ein Refrain kann als wiederkehrendes Element den Rahmen bieten für freie Improvisationen und bewusste akustische Wahrnehmungsübungen.

9.6 Akustische Wahrnehmung und Prosodie

Die akustische Wahrnehmung gibt dem Kind Rückmeldungen zur eigenen Lautäußerung und beeinflusst diese wiederum. Kinder erfahren durch das Rufen, Kreischen, Singen und Stampfen ein Feedback zu ihren Bewegungen – von Bewegungen im Kehlkopf bis hin zu Bewegungen der Rumpf- und Beinmuskulatur. Die visuelle Wahrnehmung ermöglicht die Raumorientierung. Es gibt in einer urbanen Umgebung viele Fixpunkte und Linien, die dem Kind helfen, sich zu orientieren. Markierungen am Boden erleichtern die Orientierung, wo der Weg entlang geht. Die Überakustik in der Fuss-

gängerunterführung verstärkt die Stimme der Kinder, was die Lust fördert, sie einzusetzen. Dies zeigt eine Sequenz aus dem Kurzfilm CALL RESPONSE (<https://vimeo.com/520240447/44cd74bo66>). In Tabelle 8 ist ein Ausschnitt der Erläuterungen zu diesem Film.⁴⁰



Musikinstrumente und Resonanzräume sind überall vorhanden, zum Beispiel bei Gartenzäunen (siehe Kurzfilm GARTENZAUN (<https://vimeo.com/521030536/13affb617f>)). Die Er-



⁴⁰ Erläuterungen dieser Art werden an Fortbildungen und Vorbereitungssitzungen innerhalb der BEKOM-Teams eingesetzt. Sie dienen auch als Vorlage für die Analyse von aktuellen Videosequenzen.

Tabelle 9: Ideen aus dem Kurzfilm BLECHMUSIK

BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	LITERATURBEZÜGE	IDEEN ZUR VERTIEFUNG
<i>Kräftig und laut trommeln/ fein und leise trommeln:</i> Motorik und Bewegung werden reguliert und variiert. <i>Rhythmus aufnehmen und mittrommeln:</i> Anregen von Selbstsynchronisation und Synchronisation von Bewegungen (Stadler Elmer, 2015)	<i>Pragmatik-Kommunikation:</i> Aus dem abwechselnden «Trommeln» entsteht ein sprachfreier Dialog. Die Regeln des Turn-Takings können sprachfrei eingeübt werden. Ebenso werden die Aufmerksamkeit und Konzentration geschult. Die Kinder müssen aufmerksam zuhören und merken, wann sie an der Reihe sind. Sie nehmen den Rhythmus des Gehörten auf und geben ihn wieder. Das wiederum trainiert die auditive Merkfähigkeit. <i>Wortschatz (Semantik-Lexikon):</i> Beim Betrachten des Kurzfilmes wird das Gesehene versprachlicht und dabei der Wortschatz «laut – leise» aufgegriffen. Es bietet sich an, einzelne Elemente zu vergleichen und dabei Steigerungsformen zu benutzen (laut, lauter, am lautesten).	<i>Sprachfreier Dialog:</i> Im Musizieren und Improvisieren wird kommunikatives Handeln (z. B. Dialoge, Turn-Taking) vergleichbar zum sprachlichen Handeln erfahrbar (musikbasierte Kommunikation) (Sallat, 2017). <i>Soziale und kognitive Entwicklung:</i> Eine wachsende Zahl von wissenschaftlichen Studien zeigt, dass sich Singen und Musizieren in vielerlei Hinsicht günstig auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder auswirkt (Stadler Elmer, 2015).	<i>Aufmerksamkeit/Konzentration, Sensorik und Wahrnehmung:</i> Die musikalischen Themen (Redebeiträge) werden in der Improvisation aufgegriffen, imitiert, fortgeführt, kontrastiert und diskutiert (Sallat, 2017). <i>Phonetisch-phonologische Bewusstheit:</i> Überführen des sprachfreien Dialogs in stimmliches Handeln. Deutliche Hervorhebung von Silben- und Rhythmusstrukturen. Dazu könnten Sprechverse oder Reime rhythmisch gesprochen werden.

wachsenen initiieren wiederholte Ausrufe, synchron zu den Bewegungen. Anhand des Kurzfilms BLECHMUSIK (<https://vimeo.com/520074553/7fd2b95650>) lässt sich gut nachvollziehen, wie der Weg von der akustischen Wahrnehmung über die Interaktion ohne Worte hin zu erlebten Rhythmen erfolgt (siehe Tab. 9).



9.7 Musik, Sprache und Bewegung

Zum BEKOM-Konzept gibt es über zwanzig Lieder.

Ähnlich wie Musik ist Sprache natürlich ebenfalls von Menschen strukturierter Sound. Wir produzieren beim Sprechen Laute mit Melodie (so können wir Frage und Antwort unterscheiden), Rhythmus (dadurch können Gesprächspartner einander besser folgen) sowie Klangfarbe (wodurch die Stimmung des Sprechers erkannt werden kann). Sprechen kann jedoch nur *eine* Person gleichzeitig, sonst klingt es nicht gut und man versteht nichts mehr. Im Gegensatz dazu können bei Musik mehrere Personen *gleichzeitig* Klänge produzieren, wobei es immer noch gut klingt und man es immer noch verstehen kann. Dieses Vermögen von Musik übersteigt in dieser Hinsicht das der Sprache. Musik ist so gesehen die Sprache der Gruppe und Sprache ist die des Individuums (Koelsch, 2019, S. 26).

Tabelle 10: Erläuterungen zum Kurzfilm ERZÄHLEN MIT MUSIK

BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	LITERATURBEZÜGE	IDEEN ZUR VERTIEFUNG
<i>Rhythmus fühlen, klatschen, klopfen:</i> Die Kinder klatschen den Rhythmus zur Musik und zum Gesang mit den Händen, klopfen dazu auf den Stuhl oder an die Stuhllehne.	<i>Prosodie in der Stimme anregen:</i> Die Kinder sollen singend erzählen: Ein Mädchen berichtet so, was gerade vor sich geht und wie es draussen aussieht. Ein anderes Mädchen ist aufgefordert, singend ihr Bild zu erklären. Sie hat darauf ein selbst durchgeführtes Experiment dargestellt. Als sie ihre Erklärung aber nicht singen möchte, greift der Betreuer die Antwort auf, wiederholt sie singend, unterlegt sie mit Musik und die Kinder stimmen ein.	<i>Förderung von Sprache durch Musik:</i> Es gibt Zusammenhänge zwischen Sprache und Musik. Ein intensives Musizieren hat einen positiven Effekt auf allgemeine sprachbezogene Verarbeitungsbereiche (Sallat, 2017, S. 222).	<i>Prosodie wahrnehmen und Stimme bewusst modulieren:</i> Im Kreis in einer Pause oder während dem Laufen unterwegs kann spielerisch singend nach etwas gesucht werden: «Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist ...» Der Einstieg wird gemeinsam gesungen und dann ergänzt jeweils ein Kind, was die anderen Kinder suchen sollen. Gemeinsam wird singend geantwortet.

Der Kurzfilm UFE UND ABE (<https://vimeo.com/529641275/4c1eob4a61>) zeigt das kollektiv-emotional erlebte zeitgleiche Singen.



Im Kurzfilm REGENMUSIK (<https://vimeo.com/525704673/8afe257f94>) entsteht durch Regen Musik. Das animiert zu einem Volkslied und zu entsprechenden Anpassungen des Texts an die Situation der Kinder. Die Kinder geben ihre positiven und negativen Rückmeldungen zum Erlebnis im Regen, diese werden gesungen und gesprochen und enden in einer Kollektivimprovisation.



Dem Kurzfilm ROT IST NICHT ROT (<https://vimeocom/494056880/e2253d996d>) ist ein Lied unterlegt, das aufgrund von Beschreibungen verschiedenster Farben in der Natur entstanden ist. Es wird herangezogen, um das Thema Farben emotional zu vertiefen.



Im Film ERZÄHLEN MIT MUSIK (<https://vimeo.com/520248023/97a3426eb1>) erzählt ein Mädchen singend ihre Erlebnisse und die Kindergärtnerin und der Psychomotoriktherapeut greifen dies spontan auf. Ein anderes, zum Singen aufgefordertes Kind weigert sich aber, auf diese ihm unvertraute Kommunikationsform einzusteigen. Die «Manipulationsversuche» der Erwachsenen sind zum Scheitern verurteilt (siehe. Tab. 10).



Tabelle 11: Ausschnitt Erläuterungen zum Kurzfilm GELBE HÄNDE

BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	LITERATURBEZÜGE
<i>Taktile Wahrnehmung:</i> Die Kinder erleben Farbe an ihren Händen und das Gefühl von schmierigen Fingern. Durch das Klatschspiel nehmen sie einen Rhythmus auf und behalten diesen bei. <i>Handkoordination</i> und <i>Kraftdosierung</i> werden im entstehenden Spiel gefördert.	<i>Begriffe in Handlungen anwenden:</i> Wenige Worte werden oft wiederholt. Die Begriffe «links» und «rechts» werden ins Spiel eingebaut und gegenübergestellt. Die Bedeutung dieser Worte wird im Spiel erfahrbar gemacht. Die <i>Interaktion</i> mit dem Psychomotoriktherapeuten ist körpernah, direkt und von animierenden Kommentaren begleitet.	<i>Bedeutung von Wörtern erleben:</i> Über eigenaktive Handlungen erlebt das Kind Verben und verbindet sie mit Bewegungen. Das sprachliche Begleiten der Handlung durch hochfrequentes Hervorbringen des Zielwortes unterstützt diesen Lernprozess im Kind (Mayer & Ulrich, 2017). Kinder erbringen Leistungen dann lustvoll und freiwillig, wenn sie in ihrer Entwicklung dazu bereit sind (Largo, 2020).

9.8 Bewegung und Sprache im Wechselspiel

Interventionen im Bereich Bewegung, soziale und räumliche Wahrnehmung werden bei BEKOM unmittelbar mit Sprache verbunden. Wir nähern uns damit dem natürlichen Prozess des Spracherwerbs an, wie er im Alltag bei guten Bedingungen zur Schulfähigkeit führt; allerdings in konzentrierter und sehr intensiver Form. Wie das Zusammenspiel von psychomotorischen und sprachlichen Interventionen in der Praxis gestaltet wird, ist im Video GELBE HÄNDE (<https://vimeo.com/521033205/f67d32f17e>) ersichtlich (Tab. 11).



Die Interventionen lassen sich – inspiriert durch das erste improvisatorische Gestalten – weiterentwickeln. Hier einige Ideen zur Vertiefung:

- *Gegensatzpaare erleben:* Zu den Verben «ziehen» und «stossen» wird das Kind an den Händen gezogen und gestossen.
- *Analogien bilden:* «Hand öffnen – schliessen», «hin-auf- / hinabrennen» sind auf demselben Prinzip erfahrbare, mehrfach wiederhol- und memorierbare Begriffspaare.

- *Wiederholung und Generalisierung:* Die Verben werden beim Betrachten des Kurzfilms wiederholt. Dann wird eine andere Situation gezeigt, in der diese Wörter passen, beispielsweise «Türe ziehen – aufstossen, «offene – geschlossene Dose», «saubere – dreckige Teller».

Birgit Lütje-Klose (2012) hebt zur psychomotorischen Sprachförderung «die Gestaltung einer entwicklungsfördernden Lernumgebung» hervor (S. 632). Ein bedeutungsvoller gemeinsamer Handlungskontext ermöglicht Strategien auf der nonverbalen Ebene wie «das Widerspiegeln (*mirroring*)», bei dem die Sprachpädagogin auf grob- und feinmotorische Bewegungen des Kindes reagiert und sie nachahmt, um so auf nonverbaler Ebene eine wechselseitige Beziehung zu etablieren» (ebd.). Um eine «dialogische Kongruenz zu erreichen, richten sich die Kommunikation und Sprache der Pädagogin am gemeinsamen verbalen wie nonverbalen Ausdruck der Schülerinnen und Schüler und ihrem daraus abgeleiteten geistigen Verstehen aus» (ebd., S. 633).

9.9 Aufbau pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Was in Kapitel 3.5 von Nicole Meyer unter pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen umschrieben ist, wird hier mit einer Auflistung verschiedener Formen von Interventionen konkretisiert, geordnet nach den zentralen Begrifflichkeiten der aktuellen logopädischen Fachsprache.⁴¹

Im Rahmen der BEKOM-Förderung können pragmatisch-kommunikative Störungen erkannt und infolgedessen eine logopädische Abklärung initiiert werden. Eine Therapie können die aufgeführten Spielideen jedoch nicht ersetzen. Interventionen aus der Einzeltherapie können aber als präventive Interventionen für alle Kinder gewinnbringend verwendet werden.

Die Förderung durch die Lehrperson, Eltern oder andere Angehörige kann sowohl *direkt* als auch *indirekt* stattfinden. Bei der *direkten* Förderung werden Kommunikationssituationen künstlich hergestellt. Der Vorteil daran ist, dass geübt werden kann, was später im Alltag wie selbstverständlich stattfinden soll. Nach dieser Übung kann die Fachperson mit dem Kind über die Gesprächssituation sprechen.

In der *indirekten* Förderung stellen die Erwachsenen eine echte Kommunikationssituation her. Das Kind soll dann gewissermassen nebenbei lernen: «Das Kind lernt *implizit*, ohne sich dessen bewusst zu sein» (Kannengieser, 2019, S. 309). In dieser Situation ist die Bezugsperson das Modell, an dem sich das Kind orientieren kann. Sie unterstützt und hilft dem Kind durch Rückfragen und sie kann die Situation lenken, damit das Kind die Nützlichkeit von Äusserungen erkennt. Die erwachsene Person kann beispielsweise bewusst Situationen mit Missverständnissen herstellen, damit das Kind Verstösse gegen die Gesprächsregeln bemerkt und die Kor-

rektur einer Äusserung gespiegelt bekommt (ebd.). Der Kurzfilm STANGE PUTZEN (<https://vimeo.com/529493370/56763153f8>) ist ein Beispiel für die indirekte Förderung als Idealbild



für das intrinsisch motivierte Lernen im BEKOM-Konzept. Die in Kapitel 6 beschriebenen didaktischen Grundtechniken sind der indirekten Förderung zuzuordnen, wobei hervorzuheben ist, dass der Lerngegenstand und die Kommunikationssituation, wenn immer möglich durch die Kinder bestimmt werden. Die Aufgabe der Erwachsenen besteht dann darin, die Ideen der Kinder aufzugreifen und sie darin zu unterstützen, diese in Worte zu fassen.

Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Lernsituationen sind unterteilt nach jenen Entwicklungsbereichen, die bei BEKOM im Zentrum stehen. Beispiele aus der aktuellen Fachliteratur (Brügge & Mohs, 2021; Kannengieser, 2019; Achhammer, 2014) werden mit Beispielen aus BEKOM-Expeditionen erweitert, um aufzuzeigen, wie die gängigen sprachfördernden Interventionen in lebenspraktischen Situationen und im Freien umgesetzt werden können.

9.9.1 Das Kind entdeckt die Welt (kognitiver Kontext).

Das Kind entdeckt, dass es mit seinen Handlungen etwas bewirken kann. Es erforscht die Auswirkungen seines Tuns, es erkennt Eigenschaften von Gegenständen und entwickelt die Kompetenz zum Symbolspiel (siehe Tab. 12).

⁴¹ Die Zusammenstellung auf der Basis logopädischer Fachliteratur wurde von Nicole Meyer erarbeitet und vom Autor in Bezug zu BEKOM gesetzt.

Tabelle 12: Entdeckung der Welt (indirekte und direkte Förderung)

INDIREKTE FÖRDERUNG (BRÜGGE & MOHS, 2021)	DER NOPPENFOLIENBALL (BEKOM)
<i>Das Kind macht die Entdeckung, dass eine Handlung eine Veränderung hervorruft.</i> Das Kind fährt beispielsweise mit dem Spielauto umher und die erwachsene Person errichtet plötzlich eine Schranke, die die Weiterfahrt verhindert (S. 87).	Ein mit Klebeband umwickelter Knäuel aus Noppenfolie wird in der Astgabel eines Obstbaums versteckt. Ein Kind entdeckt den «Apfel» und bittet eine erwachsene Person, ihn herunterzuholen. Die erwachsene Person zuckt mit den Schultern und blickt auf die Sanitärrohre, die herumliegen. Das Kind nimmt eine Röhre und versucht, damit den Ball zu erreichen. Weil die Röhre zu kurz ist, nimmt es eine dünnere Röhre hinzu und steckt sie in die erste hinein. Damit die dünnere nicht in die grössere Röhre hineinrutscht, umwickelt das Kind die Röhren mit einem Seil.
<i>Das Kind entwickelt ein Interesse am Resultat der eigenen Handlung.</i> Das Kind stellt Tiere vor dem Bauernhof auf. Die erwachsene Person baut einen Zaun und erweitert so den Handlungshorizont des Kindes. Nun kann die Handlung weiterentwickelt werden, indem der Zaun beispielsweise ein Loch hat oder ein Tier darüber springt und entkommt (S. 89).	Das Kind erkennt, dass das Seil an den Röhren abrutscht – die erwachsene Person lässt es diese Entdeckung machen. Sie gibt dem Kind ein Klebeband und ermöglicht ihm, die Röhren zu umwickeln und zusammenzufügen. Das Kind holt mit dem verlängerten Werkzeug den Ball herunter und zeigt ihn den anderen Kindern.
<i>Das Kind entwickelt das Symbolspiel.</i> Es knetet beispielsweise Obst oder pustet aus Papierschnipseln mit einem Strohalm einen «Laubhaufen» zusammen (S. 87).	Ein Kind packt den Ball und beisst hinein. «Ist das ein Apfel?», fragt die erwachsene Person. «Mmh, der schmeckt gut», antwortet das Kind.
<i>Das Kind baut eine Vorstellung der einzelnen Gegenstände auf.</i> Beim Kneten von Früchten oder Gemüse entdeckt das Kind die Vielfalt des Gegenstandes und Wortes und festigt dabei die Kenntnis der wesentlichen Merkmale (ebd.).	Ein Kind liegt auf dem Noppenball, die Luftblasen bleiben intakt. Die Noppenfolie wird dann von den Kindern mit den Fingern bearbeitet. Mit kräftigem und gezieltem Pinzettengriff werden die Luftnoppen zum Platzen gebracht und der Ball wird kleiner.
INDIREKTE FÖRDERUNG (ACHHAMMER, 2014)	DER NOPPENFOLIENBALL (BEKOM)
<i>Der eigene Körper wird bewusst wahrgenommen.</i> Körperteile werden nacheinander ausgeschüttelt oder abgeklopft, gestreckt, zusammengezogen, angespannt und losgelassen (S. 115).	Zwei Kinder sitzen unter einem Tuch. Eine erwachsene Person berührt mit dem Ball einzelne Körperteile der Kinder, die den Ball damit wegdrücken oder wegschütteln müssen. Der Ball wird an einem Seil aufgehängt. Die Kinder berühren den Ball mit dem Körperteil, der gerufen wird.
<i>Die Bewegung geschieht im Raum und mit unterschiedlichem Bewegungsdruck.</i> Eine Person gibt Anordnungen und das Kind oder die Gruppe muss sich langsam, schnell, schleppend oder mit Emotionen verbunden bewegen. Bei einem Stopp-Befehl muss das Kind «einfrieren» und darf sich erst wieder bewegen, wenn die Leiterin sagt: „Weiter!“ Durch Parcours und Spiele im Raum und im Freien werden die räumliche Dimension und die Bewegungsmöglichkeit entdeckt (S. 127ff.).	Der Noppenball wird in verschiedenen Tempi von einer Person durch die Luft bewegt. Die einen Kinder verfolgen die Ballbewegungen nur mit den Augen, andere beginnen sich entsprechend zu bewegen. Wer vom Ball berührt wird, ist «eingefroren», bis ein nächstes Kind berührt wird. Durch die unterschiedlichen Tempi des Balls erfahren die Kinder, dass sie gelassen oder blitzschnell reagieren müssen und wie sie im Raum ausweichen können.

9.9.2 Das Kind entdeckt die andere Person.

Der Blickkontakt ist die erste Stufe einer Entwicklung, die das Kind entdecken lässt, dass andere Menschen ihre eigenen Handlungsmotive und Ideen haben. Die Entwicklungsbegleitung lässt sich auch hier indirekt oder direkt gestalten (siehe Tab. 13).

Tabelle 13: Entdeckung andere Person (indirekte und direkte Förderung)

INDIREKTE FÖRDERUNG (BRÜGGE & MOHS, 2021)	SCHLANGEN (BEKOM)
<i>Das Kind hat seine eigenen Ideen.</i> Die erwachsene Person zeigt dem Kind, dass sie ihm als eigenständige Person gegenübertritt. Sie soll bewusst <i>nicht</i> die Rolle des Helfers bei der Lösung von Problemen einnehmen, sondern seine Ideen von denen des Kindes abgrenzen (S. 88).	Ein Kind klettert über eine Bank auf einen Baumstrunk und möchte auf der anderen Seite wieder hinuntergelangen. Es streckt die Arme aus und signalisiert dem Psychomotoriktherapeuten, dass es hinuntergehoben werden möchte. Dieser antwortet: «Ich kann nicht, findest du selbst einen Weg?»
«Der Therapeut beendet ein Spiel vorzeitig oder lehnt eine Frage des Kindes mit einem deutlichen NEIN ab» (S. 88). Der Therapeut baut neben dem Kind etwas für sich (S. 89).	Der Therapeut steigt auf die nahe Bank und klettert rückwärts runter, blickt dabei zum Kind. Das Kind adaptiert das Bewegungsmuster des Erwachsenen auf seine Situation und kann ohne Hilfe hinunter steigen.
INDIREKTE FÖRDERUNG (ACHHAMMER, 2014)	SCHLANGEN (BEKOM)
<i>Pantomime erraten.</i> Ein Kind bekommt eine Bildkarte mit einer Tätigkeit oder einem Gegenstand und soll dies darstellen. Das Gegenüber versucht zu erraten, was dargestellt wird (S. 131).	Zwischen Baumstrunk und Bank ist ein Gummiseil gespannt. Die Logopädin macht gestisch Bewegungen «untendurch» und «darüber» und fragt: «Wie soll die Schlange kriechen?» Die Kinder entscheiden sich für einen Weg und verbalisieren es mit den passenden Raumbegriffen.
<i>Einen Gegenstand benennen.</i> Das Kind soll einen Gegenstand mit anderen realen Gegenständen pantomimisch zeigen, wie beispielsweise ein Handy, indem man einen Schwamm ans Ohr hält (S. 134).	Auf einer mit Strassenkreide gezeichneten Schlange sind verschiedene Formen wie Dreiecke, Kreise oder Sterne. Die Logopädin zeichnet eine Form in die Luft. Die Kinder erraten, welche Form gemeint ist, und zeichnen sie selbst in eine andere Schlangenform hinein.
<i>Emotionen erraten.</i> Zuerst wird besprochen, wie Gefühle ausgedrückt werden und wie sich dabei das Gesicht verändert. Die erwachsene Person zeigt dann Grundemotionen wie Freude, Trauer, Angst oder Wut vor und das Kind soll dies nachmachen oder erraten, was dargestellt wird (S. 146ff.).	Die Spielgruppenleiterin macht mit dem Mund verschiedene Zischlaute und das dazu passende Gesicht, um auszudrücken, wie die Schlange gestimmt ist. Die Kinder imitieren und verbalisieren danach, ob die Schlange wohl nervös, wütend, müde oder ängstlich ist.
<i>Klatschspiele im Kreis.</i> Die Kinder stehen im Kreis und geben einen Klatschimpuls nacheinander weiter. Dabei wird zuerst Blickkontakt zum Nachbarkind aufgenommen. Dieses nimmt den Impuls auf und führt dies bei seinem Nachbarkind fort. Das Klatschen geht nun beliebig durch den Raum und nicht mehr der Reihe nach. Auch hier ist der Blickkontakt wichtig. Als Steigerung wird der Ball in willkürlicher Reihenfolge zugeworfen (S. 117).	Die Kinder geben einen Stein nach dem anderen im Kreis herum. Das letzte Kind legt die Steine hintereinander wie eine Schlange. Jedes Kind klopft mit einem Stein. Die Kinder haben je einen Stein in der Hand und werfen ihn dann in den Bach, wenn die Stoffschlange sie angesehen hat. Dann versuchen die Kinder miteinander, die Steine in den Bach zu werfen, akustisch angeleitet von «ho, ho, hopp!»

9.9.3 Das Kind entdeckt die Sprache als Instrument.

Die erwachsene Person reagiert auf jegliche Kommunikation des Kindes. Das Kind soll merken, dass die Sprache als Instrument zur Verfolgung von Zielen dienlich ist (siehe Tab. 14).

Tabelle 14: Sprache als Instrument entdecken (indirekte und direkte Förderung)

INDIREKTE FÖRDERUNG (KANNENGIESER, 2019)	KASTANIEN (BEKOM)
Echte Kommunikationssituationen herstellen. Alle Verständigungsversuche des Kindes werden beachtet und honoriert. Es wird darauf reagiert und Rückmeldung gegeben bei Wörtern, Mimik, Gestik oder körperlichen Signalen (S. 309f.).	Ein Kind versucht, mit einem Stein eine Kastanie zu zermalmen und macht dazu Laute mit dem Mund. Die Spielgruppenleiterin wiederholt und verstärkt die Laute. Das Kind erfährt so eine Bestätigung und ein Kommunikationsangebot. Ein anderes Kind erklärt, dass es mit einem schweren Stein besser geht, während ein anderes sagt, man müsse nur stärker zuschlagen. Es entsteht parallel ein komplexer Dialog unter «Forschenden».
DIREKTE FÖRDERUNG	
Situationen «spielen», in denen etwas erbetet, gefragt, angekündigt oder gelenkt wird. Im Einkaufsladen werden Dinge verlangt. Ein Spielzeug wird für das Kind sichtbar, aber unerreichbar platziert. Es wird gemeinsam etwas gestaltet, beispielsweise eine Eisenbahn oder eine Laubhütte aufgebaut, dabei abwechselnd entschieden und verbalisiert, welches Bauelement gewählt oder erst auf Anfrage ausgeliefert werden soll. Einfache Ja-Nein-Fragen können eingebracht werden (z. B. Denkst du, das Puzzleteil passt hier?) (S. 309ff.).	Kastanien werden zum Verteilen hingelegt. Ein Würfel gibt vor, wie viele Kastanien jeweils verteilt werden. Ist der Zaubervers mit der gewürfelten Zahl ausgesprochen, werden die Kastanien ausgeteilt. Die Kastanien werden versteckt. Die Leiterin sagt: «Ich sehe eine Kastanie auf dem Hydranten.» Fotos dieser Situation werden mit Kindern der Gruppe angeschaut. Die Kinder diskutieren, wie sie Kastanien zählen, eine Kastanie auf dem Kopf tragen oder die Kastanien in die Löcher eines Schachtdeckels legen sollen. Kinder mit wenig Sprachkenntnissen in Deutsch antworten mit Ja oder Nein auf Fragen wie: «Sind es zwei Kastanien?» oder können mit einem Wort antworten: «Wer hat die Kastanie in der Hand versteckt?»

9.9.4 Das Kind erwirbt Gesprächskompetenzen.

Es werden Situationen hergestellt, in denen es für das Kind Sinn macht, zu sprechen und Sprechhandlungen zu üben (siehe Tab. 15).

Tabelle 15: Gesprächskompetenzen erwerben (indirekte und direkte Förderung)

INDIREKTE FÖRDERUNG (KANNENGIESER, 2019)	STRASSENARBEITER (BEKOM)
<i>In-Vivo-Aufgaben</i> Das Kind will etwas kaufen und fragt die Verkäuferin nach einem Gegenstand. Das Kind führt ein Interview, bei dem es sich beispielsweise nach der Befindlichkeit einer anderen Person erkundigt. Problemsituationen im Freispiel wie Unfälle und Missgeschicke können im Spiel oder verbal gelöst werden (S. 310ff.).	Die Kinder entdecken Teerstücke auf einem Feldweg. «Woher hast du das?», fragt die Begleitperson. Und später: «Was ist denn da passiert, dass Teerstücke herumliegen?» Ein Kind rennt mit einem Klumpen und fällt hin. «Oh, was ist passiert, hast du dir wehgetan? Wo hast du dir wehgetan?»
DIREKTE FÖRDERUNG	
<i>Gespräch modellieren und unterstützen.</i> Es wird ein Sprecherwechsel angebahnt, zum Beispiel durch Frage- und Antwortspiele. Die erwachsene Person ergreift selbst die Initiative und gibt sie dann mehr und mehr an das Kind ab. In Telefonspielen lassen sich Gesprächssituationen prima initiieren und üben. Mithilfe von Handpuppen fällt es Kindern oft leichter, sich zu äussern (S. 311).	Der Logopäde kauert neben einem Kind, das einen Klumpen Teer hält und fragt: «Wie ist der Teer?» ... «Aha, er ist weich.» «Klebt er?» oder «Weisst du, weshalb er so klebrig ist?» Einige Kinder formen kleine Teerkugeln, andere stapeln Asphaltstücke aufeinander. «Zeig mal, was machst du da?», fragt der Zivildienstleistende. Weitere Sprechanlässe entstehen, wenn die Erwachsenen kommentieren, ein korrekatives Feedback geben und weitere Fragen stellen. Ein Kind bekommt eine Schlange als Handpuppe in die Hand und verbalisiert, animiert durch den Logopäden: «Ich krieche zwischen zwei Kugeln hindurch, über ... »
<i>Dialoge und Konversation bewusst üben.</i> Konversationsstandards werden geübt, wie das Grüssen und Floskeln beim Einkaufen. <i>Konträre Redebeiträge</i> werden gespielt, wenn zum Beispiel ein Gesprächspartner das Essen gut findet, der andere nicht. <i>Provozierende Handlungen</i> regen an, dass das Kind protestiert, zum Beispiel, wenn es kein Wechselgeld erhält oder das falsche Spielzeug ausgehändigt bekommt (S. 312).	Die Teerkugeln verschiedener Grössen werden auf einem Brett aufgereiht. Drei Kinder haben den Auftrag, die Assistentin hinter dem Brett um eine bestimmte Kugel zu bitten. «Ich hätte gerne die grösste Kugel», ... «Danke!» Die Assistentin gibt manchmal etwas anderes als gewünscht und wartet auf die Reaktion der Kinder. Der Logopäde beobachtet die Situation und mischt sich manchmal ein, direkt oder über die Assistentin, um die Konversation zu beleben oder zu strukturieren.
<i>Erzählfähigkeit üben.</i> Das Kind soll kleine gespielte Szenen, etwas Erlebtes nacherzählen oder unvollständige Sätze oder kurze Texte mit Fantasie ergänzen (S. 311).	Der Logopäde hält das Tablet mit den vorher aufgenommenen Szenen und bittet ein Kind, einem anderen zu erzählen, was passiert ist. «Was könnten wir noch machen mit den Teerstücken?», fragt er.
<i>Metakommunikation.</i> Mit dem Kind wird über die verschiedenen Rollen diskutiert, nach dem Motto: «Mit wem rede ich wann über was?» Ein Puppenspiel mit eingebauten Verletzungen von Gesprächsregeln, die anschliessend reflektiert werden, verbessert das Sprachverständnis (S. 312).	In der Reflexion über das Erlebte anhand der Videoaufnahmen fragt die Spielgruppenleiterin: «Wie denkst du, ist es Petra gegangen, als sie umgefallen ist?» oder «Was hätte Marc tun können, als sein Klumpen Mia auf den Fuss gefallen ist?» Mit sprachgewandten und zum Perspektivenwechsel fähigen Kindern lässt sich eine Konversation in der Art des zirkulären Fragens üben.

9.10 Vom sprachbegleitenden Erleben zum Gespräch über Erlebtes

Der Weg vom sprachbegleitenden, handelnden Erleben bis zum Gespräch mit Kindern anhand von Videoaufnahmen wird am Beispiel und mit den Erläuterungen zum Kurzfilm BLINDGÄNGER (<https://vimeo.com/520096032/9d3e7e6e38>) gut nachvollziehbar (siehe Tab. 16).

Der Kurzfilm SPRACHE IM GESPRÄCH (<https://vimeo.com/529487662/e5a1205c01>) zeigt die Verbalisierung der Videosequenzen mit den Mädchen im Film BLINDGÄNGER aus



logopädischer Sicht. Spannend ist dabei die Auswahl der Kinder: Ein Kind, das kaum spricht, wird durch ein einfühlsames Kind angeregt, einzelne Worte zu äussern. Aber auch Erwachsene haben die Möglichkeit, sich von Kindern etwas erklären zu lassen, indem sie vorgeben, etwas nicht zu verstehen oder es aus der Situation heraus notwendig wird, sich mit Worten zu verständigen (siehe SPRACH- UND BEWEGUNGSHINDERNISSE <https://vimeo.com/529488778/ee829ed1c2>).

Im Beispiel MUTTERSPRACHE (<https://vimeo.com/522462070/b8d6c3e719>) kommuniziert die Spielgruppenleiterin auf Türkisch und Deutsch mit zwei Mädchen. Es wird ersichtlich,



Tabelle 16: Erläuterungen zum Kurzfilm BLINDGÄNGER

BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	MOBILITÄT	LITERATURBEZÜGE /LINKS	IDEEN ZUR VERTIEFUNG
<i>Wahrnehmung intensivieren:</i> Die Kinder vertrauen den anderen und folgen dem Seil mit verbundenen Augen. Dabei verlassen sie sich auf die Erklärungen der Mitspieler. Sie schulen dabei ihr taktil-kinästhetisches und auditives Wahrnehmungssystem.	<i>Gezielte verbale Äusserungen</i> helfen, dass andere Kinder sich räumlich orientieren können. Dabei muss Vieles genau erklärt werden, da das andere Kind mit verbundenen Augen nichts sehen kann.	<i>Parcours mit Orientierungshilfe:</i> Mit einigen Pfosten, Bäumen und einer langen, dicken Schnur lässt sich ein Blindenparcours bauen.	<i>Mentales Lexikon:</i> Kinder haben eine <i>bildhafte Sprache</i>, weshalb ihnen das Aufgreifen dieser Bilder hilft, um zu memorisieren (Binder-nagel, 2016). Durch <i>eigen-aktives Handeln</i> sammelt das Kind Informationen über das Objekt und die Handlung (Funktion, Form, Geruch). Wörter werden so besser im mentalen Lexikon abgespeichert (Mayer & Ulrich, 2017).	<i>Gegensätzliche Raumbegriffe:</i> Auf dem Blindenparcours müssen eingebaute Stufen überwunden werden. Dabei hilft der Spielpartner, indem er die Begriffe «hinauf-hin-ab» korrekt verwendet. <i>Handlung sprachlich begleiten:</i> Die Kinder schauen sich den Kurzfilm auf dem Tablet an. Ein Erwachsener hilft ihnen dabei, die zuvor erlebten Handlungen zu verankern. <i>Gelerntes im Alltag erleben:</i> Die Begriffe «hinauf-hin-ab» werden in einem anderen Kontext erneut erlebt, z. B. Treppen hinauf-/hinabsteigen, Hände hinauf-/hinabstrecken.

wie Muttersprache und Landessprache gleichzeitig gefördert werden können. In den folgenden Erläuterungen wird zusammenfassend dargestellt, welche Kompetenzen in der gefilmten Szene gefördert werden (siehe Tab. 17).

Eine direkte Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen erfolgt im Film KANINCHEN UND HASEN (<https://vimeo.com/494056928/da35db9ca4>). Die Kindergärtnerin stellt gezielte und wiederholte Fragen zu Videoaufnahmen von Kaninchen und Hasen, die sie zur Vorbereitung der Expedition vorgängig auf einem Bauernhof gemacht hat.



Im Film HASENFRASS (<https://vimeo.com/521045879/2cad220a45>) führt der Weg von Tiervideos, die die Kinder vorgängig zu sehen bekommen, zum eigenen Abbeißen und Kauen von «Tierfutter». Die Kinder trainieren ihre Kiefer- und Mundmotorik, hören die Begriffe zum Thema Hasen im aktuellen Kontext und verbalisieren, was sie essen.



Weitere Gesprächssituationen ergeben sich im Elternhaus, wenn die Kinder mit ihren Eltern die Filmaufnahmen auf der passwortgeschützten Homepage ansehen. Im Idealfall entstehen auch Gespräche darüber, wie die Eltern die Situationen einschätzen. Denn nur wenn ihre Rückmeldungen wertschätzend sind, sind die Kinder bei der nächsten Expedition voll und ganz dabei.

Tabelle 17: Erläuterungen zum Kurzfilm MUTTERSPRACHE

BEWEGUNG	KOMMUNIKATION	MOBILITÄT	LITERATURBEZÜGE	IDEEN ZUR VERTIEFUNG
Nahe beieinander <i>balancieren</i> mehrere Kinder gleichzeitig über zwei Äste. Ein rücksichtsvoller Umgang miteinander und Kontrolle über die eigenen Bewegungen sind wichtig, damit alle an dieser lustigen Balanceübung Spass haben.	<i>Sprachvorbild und übersetzen:</i> Beim Betrachten des Kurzfilms erklären die Kinder in ihrer Muttersprache ihre Handlungen der erwachsenen Person. Diese agiert als Sprachvorbild, stellt gezielte Fragen und verbindet Wörter der Muttersprache mit den passenden Wörtern im Deutschen.	Äste, Holzlatten oder Bretter lassen sich an Orten mit genügend Platz nebeneinander platzieren. Der Schwierigkeitsgrad kann variieren, indem der Abstand zwischen den Latten unterschiedlich gross gewählt wird.	Das Fördern von Sprachkompetenz und Fähigkeiten in der Erstsprache beeinflusst den Zweitspracherwerb positiv. Die mehrsprachige Fachperson kann als Sprachvorbild wirken, indem sie Verknüpfungen zwischen den Sprachen herstellt (Licandro & Lüdtke, 2012). <i>Bewegungsideen vorzeigen und Selbstwirksamkeit stärken:</i> In einer Kreissituation zeigen die Kinder nacheinander neue, selbst gefundene Ideen, wie über die Äste balanciert werden kann. Die anderen versuchen die Bewegungen nachzumachen. Wie könnte diese «Gangart» beschrieben oder benannt werden? Und wie würde sie in anderen Sprachen heissen?	<i>Übersetzen:</i> Die Kinder betrachten die Kurzfilme gemeinsam. Dabei erklären sie den anderen Kindern wenn möglich auf Deutsch, was sie im Film machen. Sie können versuchen, den anderen Kindern ihre Muttersprache näherzubringen, indem sie sagen, wie die gezeigte Handlung in ihrer Muttersprache genannt wird.

10. Umsetzung des Konzepts

In den letzten Jahrzehnten sind die Familienstrukturen und Erziehungsmodelle vielfältiger geworden. Damit hat sich auch die Situation der Kleinfamilien und die Kindheit als Lebensphase verändert (Kapitel 10.1). Dies gilt es bei präventiven Interventionen zu berücksichtigen. Die Veränderungen betreffen auch die Gemeinden. Sie haben unterschiedliche Bedürfnisse und Voraussetzungen (Kapitel 10.2 und 10.3), die berücksichtigt werden müssen, wenn ein Angebot wie BEKOM aufgelegt wird (Kapitel 10.4). In der Umsetzung des BEKOM-Konzepts bieten sich auch darum verschiedene Organisations- und Kooperationsmodelle an (Kapitel 10.5).

10.1 Situation der Familien heute

Der Alltag der heutigen Klein- und Patchworkfamilien und damit auch die Kindheit unterscheiden sich vom idealtypischen Bild aus früherer Zeit. Schon 1960 schrieb Philippe Ariès in «Die Geschichte der Kindheit», wie sich die Vorstellungen von Kindheit verändern. Zwanzig Jahre später beklagte Neil Postman «Das Verschwinden der Kindheit». Er befasste sich mit dem Einfluss des Fernsehens, das «Erwachsene dazu drängt, das kindliche Streben nach direkter Bedürfnisbefriedigung ebenso wie die kindliche Gleichgültigkeit gegenüber den Folgen von Handlungen als normal hinzunehmen» (Postman, 1987, S. 131). Wiederum zwanzig Jahre später wies Heinz Stefan Herzka (2001) im Interview «Kindsein in einer veränderten Welt»⁴² darauf hin, dass die

Kinder wegen der Mediatisierung frühzeitig mit den grossen Problemen der Gesellschaft konfrontiert werden:

Die einseitig wirtschaftlich und technologisch orientierte Globalisierung setzt sie unter massiven Leistungsdruck, wobei die Entwicklung der Gefühle (Einfühlung, Zuwendung usw.) und sozialen Fähigkeiten (z. B. Solidarität, rücksichtsvolle Durchsetzungsfähigkeit) oft zu kurz kommt. Dazu kommt die moderne Vielfalt der Familienformen: Alleinerziehende (oft von Armut bedroht), Scheidung und Partnerwechsel der Eltern (oft mit mehrfachem Wohnortswechsel, der die sozialen Bindungen der Kinder zerreisst).

Abbildung 9: Veränderung der Lebenswelten (nach Leyendecker, 2010, S. 16ff.)

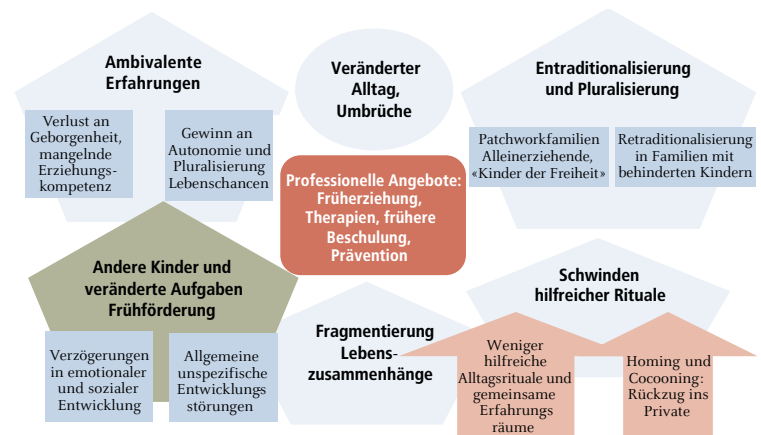


Abbildung 9 zeigt eine Übersicht der Faktoren, die gemäss Leyendecker (2010) die Lebenswelten verändert haben. Die-

⁴² www.nzz.ch/article704R5-ld.184392?reduced=true

se werden im Folgenden erläutert. Christoph Leyendecker (2010, S. 15) konstatierte, «dass hilfreiche Alltagsrituale – wie gemeinsames Essen – vornehmlich in den benachteiligten Bevölkerungsschichten keinen Platz mehr finden.» *Homing* und *Cocooning* sind Tendenzen, die «den Rückzug vom Öffentlichen ins Private» (ebd.) bezeichnen. Es gibt Kinder, die isoliert von anderen Kindern aufwachsen; Kinder mit einer Beeinträchtigung, die von den Eltern aus Scham zuhause eingesperrt werden oder Kinder, die nur durch die Sprache der Eltern und der Medien geprägt werden. Riskante Umbrüche prägen die frühen Jahre vieler Kinder, die ambivalente Erfahrungen machen: «[...] einerseits ein Verlust an Geborgenheit und mangelnde Erziehungskompetenzen, andererseits ein Gewinn an Autonomie und eine Pluralisierung der Lebenschancen» (ebd., S. 16). Erleben die einen Kinder eine psychosoziale Deprivation, kommen die anderen in den Genuss der vielfältig vorhandenen Frühförderangebote.

Die traditionelle Familie ist auf dem Rückzug. Es gibt immer mehr alleinerziehende Eltern und Familien, die nach der Trennung der Eltern in neuer Zusammensetzung zusammenfinden. Die Kinder können so oft «soziale Verhaltensnormen nicht mehr problemlos aus vorangehenden Generationen beziehen» (ebd., S. 17). Diese Pluralisierung und Enttraditionalisierung gibt es ebenso wie den *Trend* zu Retraditionalisierung bei Familien, in denen die Frau zuhause bleibt (häufig wegen der Werte im Herkunftsland einer Migrantenfamilie), keinen Beruf ausüben darf und nicht auf ein soziales Netz einer grossen Familie zurückgreifen kann (ebd.).

Mit Fragmentierung der Lebenszusammenhänge oder Verinselung der Kindheit wird umschrieben, dass die Kinder «immer weniger im unmittelbaren Wohnumfeld», sondern «auf isolierten Inseln» (ebd.) aufwachsen. Von der Ballettstunde bis zum Erlebnispark, vom Kinderclub im Feriendorf bis zum Alleinsein mit Trickfilmserien gibt es vielfältige Situationen, in denen sich Kinder nicht mehr

selbstorganisiert zum freien Spielen treffen. Hilfreiche Rituale wie Gute-Nacht-Geschichten oder gemeinsames Singen sind vergessen gegangen.

Auch die Schule ist mit dieser Vielzahl kultureller, religiöser und wirtschaftlicher Lebensverhältnisse konfrontiert. Die Werthaltungen und die Orientierungslosigkeit verschiedener Familien können dabei überfordernd wirken. Heidi Kämpfer beschreibt nach jahrzehntelanger Arbeit als Psychomotoriktherapeutin zwei Phänomene, mit denen sie in den letzten Jahren konfrontiert worden ist: «Ich habe immer mehr Kinder, die werden zwar kognitiv stark gefördert, haben dann aber grössere Defizite; psychosozial, emotional und auch auf der Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie leben dann mit dieser Diskrepanz» (Jucker, 2012, S. 4). Auf der anderen Seite erwähnt die Psychomotoriktherapeutin Kinder, denen die «Grundelemente der Kommunikation, sowohl in der Gestik als auch in der Sprache» fehlen. In dem Fall müsse sie zuerst erreichen, dass das Kind bemerke, dass sie mit ihm spreche und dass es das Kind etwas angehe (ebd.).

Im Gegensatz zu grösseren Städten mit einer Vielzahl an subventionierten Kindertagesstätten, gibt es in vielen Agglomerationsgemeinden Kinder, die zuhause wenig Anregungen und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten und dennoch keine Spielgruppe oder Kita besuchen. Selbst wenn das ausserfamiliäre Betreuungsangebot gewährleistet ist, garantiert dies noch lange nicht, dass die Bewegungs- und Sprachkompetenzen der Kinder beim Eintritt ins Schulsystem genügend entwickelt sind. Belastungen der Eltern oder ein niedriges Bildungsniveau zum Beispiel werden «mit erhöhter Wahrscheinlichkeit an deren Kinder weitergegeben» und können so in Familien über Generationengrenzen hinweg fortbestehen» (Zohsel et al., 2017, S. 208).

10.2 Bedarfsabklärung

Eine differenziertere Erfassung der Kompetenzen und Bedürfnisse der Familien und ihrer Kleinkinder ist wünschenswert, um den Umfang, die Art des Bedarfs und die erforderliche Ausgestaltung der Unterstützung besser abschätzen zu können. Die Eltern von entwicklungsgefährdeten Kindern im Vorschulalter könnten so auch besser erreicht werden. Und doch: Das BEKOM-Konzept basiert darauf, dass alle Kinder und alle Interessierten teilnehmen können. Die Unterstützung der Kinder wird nicht durch eine Selektion oder Indikation von sogenannten Risikokindern gewährleistet, sondern durch ein individuelles Eingehen auf die Kinder in der Peergruppe.

Bei der Planung ist es das Ziel, eine heterogene, führbare Gruppe von maximal 24 Kindern zu erhalten. Die Merkmale *Muttersprache* und *Mehrsprachigkeit* der Gruppe werden bei der Anmeldung erfasst. Die Sprachkompetenzen der Kinder und Eltern sind wichtig für den Beizug von Kulturdolmetschen und die schriftlichen Unterlagen (mit Übersetzungen). Mittels Sprachstandserhebungen, wie sie zum Beispiel der Kanton Basel-Stadt mit einem Elternfragebogen durchführt, können Risiken für die Schullaufbahn erkannt und entsprechende Förderangebote bereitgestellt werden: Welche Sprachkenntnisse haben die Kleinkinder oder die zukünftigen Schülerinnen und Schüler? Wie steht es um die Mehrsprachigkeit?⁴³

Nebst sprachlichen Schwierigkeiten gibt es viele andere mögliche Hindernisse auf einer Schullaufbahn: neu zugezogene Kinder, die nur schwer Anschluss finden, Kinder mit kognitiven Einschränkungen, die wenig Kontakt mit anderen

Kindern haben oder aber auch intelligente Kinder, die Mühe haben, sich im freien Spiel mit Gleichaltrigen zu finden. Auch verwöhnte Kinder, denen die Eltern alles abnehmen, sind ein schon lange beklagtes Phänomen. Der Sozialpädagoge Peter Angst (2004, S. 40) hat es am Beispiel einer Mutter pointiert beschrieben:

Selber dünnhäutig und feinfühlig, konnte sie es jedoch schlecht ertragen, ihren Sohn weinen zu hören und nicht zu wissen, was ihm fehlte, wenn er still und leise vor sich hin jammerte [...] Jedenfalls gab es bald ein ewiges Hin und Her zwischen seinen Bedürfnissen und der Aufmerksamkeit seiner Mutter. Klein David lernte schnell, sich durchzusetzen und rang der verunsicherten Mutter immer mehr Aufmerksamkeit ab, als ihm gut bekam. Auch das Verweigern lernte er rasch. Zwei-, dreimal verweigern und die liebe Mama gab nach.

Um zu zeigen, wie differenziert eine Situationsanalyse sein müsste, um alle wichtigen Faktoren zur Erhebung des Entwicklungsstands von Kleinkindern und der Resilienz- und Risikofaktoren zu erfassen, werden hier ein paar Beispiele von Kindern der Agglomerationsgemeinde Embrach herangezogen. Das soll zeigen, dass die statistische Erfassung nur ein vages Bild gibt über die Herausforderungen für die Integration und schulische Förderung.

Ein Knabe hat einen Deutsch sprechenden Vater, den er aber nicht viel sieht, weil sich die Eltern getrennt haben. So wächst das Kind mit der primären Muttersprache Spanisch auf. Der Knabe ist sehr zurückhaltend und spielt kaum mit anderen Kindern. In der Statistik erscheint das Kind als Schweizer Kind mit Muttersprache Deutsch, weil der Vater Deutsch spricht.

Ein türkisches Mädchen lebt seit der Geburt in der Schweiz. Es hat aber, bis es in den Kindergarten eintritt, nur mit anderen türkischen Kindern Kontakt. Seine Deutschkenntnisse sind sehr gering, obwohl aufgrund der Statistik angenommen werden könnte, dass ein in der Deutschschweiz aufgewachsenes Kind Kompetenzen in der Landessprache erworben hat.

⁴³ Ein Deutschsprach-Screening 18 Monate vor Kindergarten Eintritt bei Kindern nicht deutscher Muttersprache und eine Deutschförderung als selektives Obligatorium wurden im Kanton Basel-Stadt 2013 eingeführt (www.unibas.ch/de/Aktuell/Uni-Nova/Uni-Nova-130/Uni-Nova-130-Sprachfoerderung-Je-frueher-desto-besser.html). Ein Bericht der Universität Basel gibt Auskunft zu den Effekten (Grob et al., 2019; (https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2020/01/sprachstanderhebung_basel-stadt_UniBas.pdf)).

Der Vater eines fünfjährigen Jungen spricht Albanisch und gebrochen Deutsch, die Mutter nur Albanisch. Der Knabe spricht kein Albanisch. Tatsächlich ist die dem Kind geläufigste Sprache Englisch, die es sich beim Schauen von YouTube-Filmen angeeignet hat.

10.3 Ressourcen in den Gemeinden

Zur Bedarfsabklärung gehört die Analyse der Ressourcen innerhalb der Gemeinde. BEKOM lässt sich in jeder Gemeinde auf die lokalen räumlichen, personellen und finanziellen Möglichkeiten anpassen.⁴⁴ Grössere Gemeinden haben tendenziell früher Konzepte zur Frühförderung und der Integration von Ausländern ausgearbeitet. Kleinere Gemeinden haben viel länger am Bild einer traditionellen dörflichen Welt festgehalten und beispielsweise den Aufbau von Kindertagesstätten wenig unterstützt.

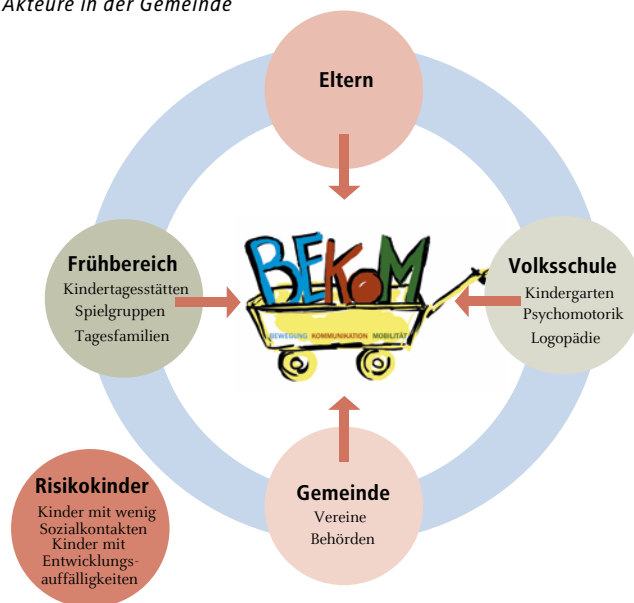
Im Gegensatz dazu zeichnet sich die kantonal organisierte und durch interkantonale Harmonisierung durchgehend professionalisierte Volksschule durch Fachleute aus, die das Know-how für die praktische Umsetzung von Interventionen zur Sprach- und Bewegungsbegleitung mitbringen. Die bestehenden Strukturen mit Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachlehrpersonen haben sich etabliert. Es besteht aber trotzdem das Problem, dass sich die Leistungsunterschiede aufgrund der sozialen Unterschiede, einer eingeschränkten oder fehlenden Unterstützung der Eltern bei Hausaufgaben nicht ausgleichen lassen. «Bei fehlenden Finanz- und Zeitressourcen der Eltern sinken auch die Bildungs-, Kultur- und Sozialressourcen der Familie» (Lanfranchi & Sempert, 2012, S. 148).

⁴⁴ Praktisch alle Gemeinden der Schweiz organisieren die Gemeindeexekutive und die Gemeindeverwaltung selbst: Aber nur 20 bis 39 Prozent sind zuständig für die familienergänzende Kinderbetreuung. Die anderen sind auf private Anbieter oder andere Gemeinden angewiesen (Steiner et al., 2021).

Die Bildungsdirektionen unterstützen zwar die Bemühungen um eine frühe Förderung. Die häufige Überlastung der schulischen Dienste wie Schulpsychologischer Dienst oder der Logopädie, die fehlende Kooperation mit dem Sozialdienst und die Trennung zwischen Sozial- und Schulwesen führen dazu, dass die Fachpersonen aus der Schule nur für Kinder ab dem Kindergarten-Eintritt einen Auftrag haben; und dies, obwohl ihr Know-how für kleinere Kinder herangezogen werden könnte. Dabei haben Schulschwierigkeiten ihren Anfang meist in schwierigen sozial-ökonomischen Verhältnissen und in der Isolation, in der sich einzelne Familien befinden. Gut gemeinte Präventionsprogramme scheitern oft daran, dass die Eltern von Risikokindern nicht erreicht werden können.

10.4 Einführung des Konzepts

Abbildung 10: BEKOM als gemeinsam getragenes Angebot verschiedener Akteure in der Gemeinde



Das Modell der verschiedenen Akteure (siehe Abb. 10) kann an die Verhältnisse in jeder Gemeinde angepasst werden. Es dient dazu, das Zusammenspiel zwischen Institutionen der Volksschule, des Sozial- und Gesundheitsbereichs und nicht professionellen Organisationen zu klären. Und so wird bei BEKOM vorgegangen:

- Der Anstoss für das BEKOM-Projekt kann von verschiedenen Seiten erfolgen: Institutionen im Frühbereich, von politischer Ebene oder von Vereinen wie Familienclubs oder Elterntreffs oder von Eltern, die ihre Kinder spielerisch und mit anderen Kindern zusammen fördern wollen. Oder wie im Pilotprojekt der Gemeinde Embrach, bei dem der Anstoss von der Schule kam. Dort sind die Entwicklungsrückstände vieler Kinder beim Kindergarten eintritt aufgefallen.
- Die Akteure der Gemeinde tauschen sich zu folgenden Fragen aus: Wer deckt welche Aufgaben im Vorschulbereich ab? Welche Möglichkeiten gibt es bereits, um Familien zu erreichen? Welchen Platz könnte BEKOM im Frühförderkonzept haben? Wer aus dem Schulbereich ist motiviert mitzuarbeiten? Und wie werden die Ressourcen zugeteilt? Schliesslich wird eine Person mit heilpädagogischem Hintergrund bestimmt, die für die Einführung und Leitung von BEKOM verantwortlich ist.
- Interessierte Fachleute aus verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern informieren sich über die BEKOM-Lernlandschaft und besuchen eine Fortbildung, die über die gemeindeeigene Schule oder eine Ausbildungsstätte angeboten wird.
- Die Institutionen im Frühbereich werden angefragt, ob sie innerhalb der bestehenden Strukturen mit Fachleuten der Logopädie und Psychomotoriktherapie für einige Stunden zusammen mit den Kindern im Freien arbeiten, diese Arbeit mit kurzen Filmaufnahmen dokumentieren und als Kommunikationsanlass mit den Kindern verwenden können. Parallel dazu werden Kindergärten einge-

bunden, die für die kleinen Kinder etwas bereitstellen – zum Beispiel den BEKOM-Wagen bemalen und Material beschaffen, mit dem sie dann gemeinsam mit den Kita- und Spielgruppen unterwegs sind. Die Altersdurchmischung ist Teil des pädagogischen Konzepts.⁴⁵

- Die Gemeinde macht über die Einwohnerkontrolle alle Eltern von Kindern, die in einem Jahr schulpflichtig werden, auf die Angebote aufmerksam. Elternberatungsstellen, Familienclubs, Sozialdienste oder Vereine weisen auf BEKOM hin. Anschauungsmittel sind die BEKOM-Kurzfilme und andere Lernmaterialien.

10.5 Verschiedene Organisations- und Kooperationsmodelle

Die Expeditionen finden für Kinder vor dem Kindergarteneintritt in neu gebildeten Gruppen und mit einem für drei bis vier Monate konstanten multiprofessionellen Team statt. Daneben gibt es Angebote, die je nach Bedarf und Nachfrage über das ganze Jahr verteilt aufgelegt werden. Die verschiedenen Kooperationsformen werden kurz beschrieben und in Abbildung 11 (siehe S. 88) mit einer Jahresübersicht dargestellt:

Ein Kindergarten (KG 1), der viele Ausflüge ins Freie unternimmt und Kinder mit hohen Sprach- und Bewegungskompetenzen hat, ist nicht auf viele BEKOM-Expeditionen angewiesen. Anregungen und BEKOM-Materialien werden nach einführenden Expeditionen zur freien Verfügung gestellt.

Für eine Kita mit hohem Anteil an fremdsprachigen Kindern (KITA 1) macht es Sinn, gemischte Expeditionsgruppen mit Kindergartenkindern (KG 1 und 2) zu bilden, die

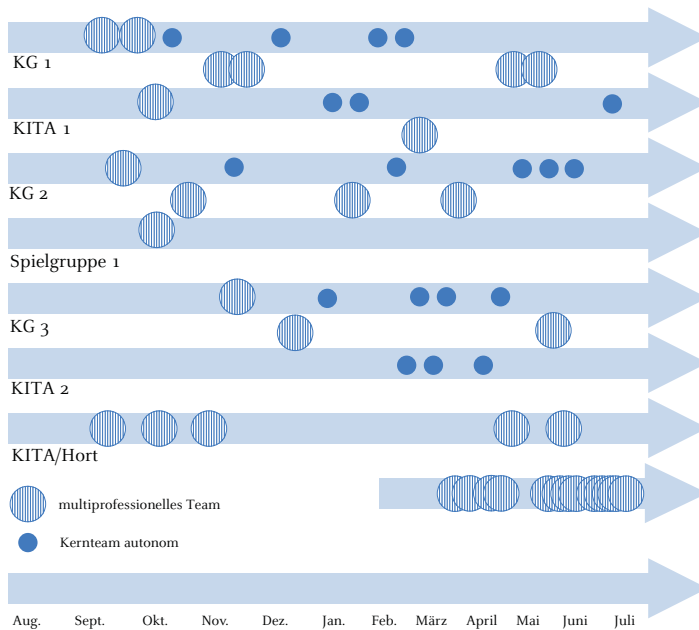
⁴⁵ Jüngere Geschwister von Kindergartenkindern dürfen mitmachen, ebenso Kinder, die noch kein professionelles Angebot im Frühbereich nutzen, deren Eltern sich aber dafür interessieren. So können über die Volksschule oder direkt Risikokinder eingebunden werden.

bereits gut Deutsch sprechen. Eine Spielgruppe (SP 1) möchte sporadisch BEKOM-Expeditionen machen mit dem primären Ziel, dass die Spielgruppenleiterinnen Anregungen zur Entwicklungsförderung gewinnen.

Eine Kita (KITA 2) und ein Kindergarten (KG 3) unternehmen im Wechsel eigene Expeditionen unter Beizug der BEKOM-Logopädin und Psychomotoriktherapeutin oder gemeinsame altersdurchmischte Expeditionen.

Eine KITA, die zugleich auch Hort für Schulkinder ist, unternimmt von BEKOM geleitete Expeditionen – der Einfachheit halber und wegen der gewährleisteten Heterogenität der Kindergruppe ohne weitere Institutionen.

Abbildung 11: Beispiele für Art und Verteilung der Aktivitäten übers Jahr



Die Leitung der lokalen BEKOM-Gruppe übernimmt die Koordination mit den Schulleitungen, den Institutionen im Frühbereich, verschiedenen Stellen im Sozialbereich der Gemeinde und begleitet die wechselnd zusammengesetzten Teams (siehe Abb. 12).

Abbildung 12: Aufgaben und Schnittstellen Leitung



11. Schlusswort

Auch ein flexibles Band kann Halt und Struktur vermitteln.



Die Flexibilität ist die grosse Stärke wie auch die grosse Herausforderung von BEKOM. Das Konzept lässt sich bedarfsgerecht auf die lokalen Bedürfnisse und die vorhandenen selektiv eingesetzten Präventionsmassnahmen anpassen. Wenn jemand wissen will, wie das Konzept BEKOM entstanden ist, erwähne ich den Bedarf, der in meiner Arbeitsgemeinde nach präventivem Handeln im Bereich der Entwicklungsbegleitung kleiner Kinder und ihrer Familien besteht.

Wenn ich gefragt werde, was meine Motivation war, BEKOM so konsequent von den Interessen der Kinder aus zu gestalten, kann ich dies fachlich-theoretisch begründen. Aber wenn ich ehrlich bin, sind es die eigenen Erfahrungen, die mich am stärksten geprägt und motiviert haben. Das bringt mich zur Forderung, dass das Konzept auf die Menschen zugeschnitten werden muss, die es vor Ort aufbauen. Entscheidungsträger sind möglicherweise eher zu überzeugen, wenn sie an Erlebnisse aus ihrer eigenen Kindheit er-

innert werden: «Wie und wo haben Sie als Kind gespielt?» ... «Und wie, denken Sie, können Kinder heute unbeobachtet ihre Hütten bauen und Mutproben bestehen?» Oder ich verweise auf Kinder- und Jugendliteratur, die nicht ohne Grund Figuren wie Pippi Langstrumpf hervorgebracht hat. Schliesslich braucht es den richtigen Boden, damit so etwas entstehen kann, den richtigen Zeitpunkt und Personen, die ebenfalls bereit sind, in dieselbe Richtung mitzuziehen.

Denkmuster sind wie ein Käfig: Sie geben Halt, sollen aber auch verlassen werden können.



Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern*. München: Reinhardt.
- Amurpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: Transcript.
- Angst, P. (2004). *Verwöhnte Kinder fallen nicht vom Himmel*. Bern: Zytglogge.
- Arenz, E. (2019). *Alte Sorten*. Köln: DuMont.
- Ariès, P. (1996). *Geschichte der Kindheit* (12. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Averkamp-Peters, D. (2021). Mit dem Handwagen durchs Quartier. *Spielgruppe.ch*, 2, 32–33.
- Bauer, O. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (6. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bindernagel, D. (Hrsg.) (2016). *Die Eigensprache der Kinder. Ideolektische Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern*. Heidelberg: Auer.
- Braun, W., Spiess, I. & Zahner, S. (2017). *Zaubern in Sprachtherapie und Sprachförderung*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Brügge, W. & Mohs, K. (2012). *Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Reinhardt.
- Burgener, S. & Eggel, F. (2017). *Explorieren im Kleinkindalter – zwischen Freiraum und Unterstützung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Interaktion beim Explorieren mit Alltagsmaterialien in Bezug auf Raum, Handlung und Sprache. Bachelorarbeit*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Burmeister, H. (1998). *Unveröffentlichte Kursunterlagen Weiterbildung Ganzheitlich-Sensorische Integration*. Winterthur: ZEF, Zentrum für Entwicklungstherapeutische Fortbildung.
- Cilla, S. & Fox-Boyer, A. (2016). *Zweisprachigkeit. Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern* (2. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Eckert, A. R. (2010). *Bildung und Autonomie in der Wissensgesellschaft – über die Bedeutung verkörperten Lebens und Lernens*. In S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Sprache in Bewegung Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung* (S. 7–39). Lemgo: Aktionskreis Psychomotorik.
- Gartenmann, C. & Jucker, D. (2016). *Bewegungsräume für Kinder*. Winterthur: Psychomotorik.ch.
- Gasteiger-Klicpera, B., Henri, J. & Klicpera, C. (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3*. Hogrefe: Göttingen.
- Geissler, K. A. (2019). *Die Uhr kann gehen. Das Ende der Gehorsamkeitskultur*. Stuttgart: Hirzel.
- Grob, A., Schächinger Tenés, L. T., Bühler, J. C. & Segerer, R. K. (2019). *Erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit früher obligatorischer Sprachdiagnostik- und Sprachfördermassnahmen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie. https://jacobs-foundation.org/app/uploads/2020/01/sprachstanderhebung_basel-stadt_UniBas.pdf
- Grunwald, M. (2017). *Homo Hapticus*. München: Droemer.
- Gut, G. & Rentsch, J. (2019). *Grafomotorische Förderung im Wald mit Kindern aus der Basisstufe. Bachelorarbeit*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

- Haid, A. & Itel, N. (2018). Im Dialog beim Znüni. In J. Steiner (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Logopädie. Perspektiven für ein starkes Netzwerk in der Therapie* (S. 87–99). Bern: Hogrefe.
- Hasler, L. (2019). *Für ein Alter, das noch was vorhat*. Zürich: rüffer & rub Sachbuchverlag GmbH.
- Haug, P. (2011) Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *«Dabeisein ist nicht alles». Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (2. Aufl.)(S. 36–51). München: Reinhardt.
- Institut für Mehrsprachigkeit (2020). *Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Jucker, D. (2012). *Herkunft und Zukunft der Psychomotoriktherapie. Podiumsgespräch 22.Juni 2011*. Zürich: Archiv Hochschule für Heilpädagogik.
- Kannengieser, S. (2019a). Frühe Deutschförderung mehrsprachiger Kinder. *DLV Aktuell*, 4, 3.
- Kannengieser, S. (2019b). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. Aufl.). München: Elsevier GmbH.
- Koelsch, S. (2019). *Good Vibrations – Die heilende Kraft der Musik*. Berlin: Ullstein.
- Kretschmann, C. (2016). *Heimat und Identität – Flucht und Entfremdung. Psychologische Betrachtungen zu Heimat und Identität. Isny: Literatur im Fenster*. <https://literaturimfenster.blog/studium-generale/heimat-und-identitaet-flucht-und-entfremdung/>
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (2011). *«Dabeisein ist nicht alles». Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Kühnis, J. et al. (2021). Bewegungsaktivitäten im Alltag und motorische Basiskompetenzen im Kindergartenalter. *Zeitschrift Motorik*, 3, 122–131.
- Lanfranchi, A. & Sempert, W. (2012). *Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie «Schulerfolg von Migrationskindern»*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Largo, R. (2020). *Zusammenleben. Das FIT-PRINZIP für Gemeinschaft, Gesellschaft und Natur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lauer, N. (2018). Talking Mats – jetzt in deutscher Sprache. *Forum Logopädie*, 32 (2), 19–21.
- Leyendecker, C. (2010). *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen. Ressourcen früh fördern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Licandro, U. & Lüdtke, U. (2012). «With a little help from my friends ...». Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. *Interdisziplinär*, 4, 288–295.
- Lienert, S., Sägemesser, J. & Spiess, H. (2010). *Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe*. Bern: Schulverlag.
- Lütje-Klose, B. (2012). Psychomotorik als Kontext der Sprachförderung im Grundschulalter. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderrung, Bildung und Partizipation, Band 8* (S. 630–636). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, A. & Ulrich, T. (2017). *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt.
- Neugebauer, C. (2015). Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten: Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, 3, 1–11.
- Postman, N. (1987). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Sallat, S. (2017). Potentiale der Musik für Sprachförderung und Sprachtherapie. *Praxis Sprache*, 4, 221–226.
- Schräpler, U. & Steiner, J. (2021). *Systematische Fallarbeit in der Logopädie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selimi, N. (2013). *Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder*. Baltmannsweiher: Schneider Verlag Hohengehren.

- Solioz-de Pourtalès, V. (2018). *Psychomotorik für die Kleinsten*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik. Das Entwicklungspotential erkennen und verstehen*. Berlin: Springer.
- Stamm, M. (2014) *Entwicklung ohne Ende. Wie sie Bildungswege und Lernstufen beeinflusst*. Zürich: Rüegger.
- Steiner, R., Ladner, A., Kaiser, C., Haus, A., Amsellem, A. & Keuffer, N. (2021). *Ergebnisse des nationalen Gemeindemonitorings 2017*. Glarus: Somedia Buchverlag.
- Vetter, M., Kuhnen, U. & Lensing-Conrady, R. (2008). *Risikids. Wie Psychomotorik hilft, Risiken zu meistern*. Dortmund: Borgmann publishing.
- Vogel, D. (2019). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 33–40.
- Von Schlippe, A. & A. Schweitzer, J. (1999). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (6. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weiss, A. (2010). Was schützt Kinder vor Risiken: Resilienz im Kleinkind- und Vorschulalter und ihre Bedeutung für die Frühförderung. In C. Leyendecker (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen. Ressourcen früh fördern* (S. 39–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ytterhus, B. «Das Kinderkollektiv» – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *«Dabeisein ist nicht alles». Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (2. Aufl.) (S. 112–131). München: Reinhardt.
- Zohsel, K. et al. (2017). Langfristige Folgen früher psychosozialer Risiken. *Kindheit und Entwicklung*, 26 (4), 203–209.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Signet mit Stichworten zu den Leitbegriffen Bewegung, Kommunikation und Mobilität	11
Abbildung 2: Psychomotorische Arbeitsprinzipien (nach Jucker, 2012)	15
Abbildung 3: Bewegungs- und Wahrnehmungsmodell	17
Abbildung 4: Selbstkonzept (Jucker, 2012, in Anlehnung an diverse Autorenschaft)	17
Abbildung 5: Das multiprofessionelle Team	23
Abbildung 6: Ausschnitt Erläuterungen Kurzfilme A–B	31
Abbildung 7: Literaturbezüge und Spielideen zum Kurzfilm AM HANG aus Erläuterungen Kurzfilme A–B	31
Abbildung 8: Kartenausschnitt mit bespielten Orten, an denen Kurzfilme entstanden	36
Abbildung 9: Veränderung der Lebenswelten (nach Leyendecker, 2010, S. 16ff.)	83
Abbildung 10: BEKOM als gemeinsam getragenes Angebot verschiedener Akteure in der Gemeinde	86
Abbildung 11: Beispiele für Art und Verteilung der Aktivitäten übers Jahr	88
Abbildung 12: Aufgaben und Schnittstellen Leitung	88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten (Zusammenfassung nach Kannengieser, 2019b und Achhammer, 2014)	20
Tabelle 2: Phasen der Expedition	35
Tabelle 3: Ideensammlung zum Lied «Brücken bauen» mit Hinweisen zur Einführung des Liedes	50
Tabelle 4: Inventar Metallkoffer für Handwagen	57
Tabelle 5: Ideen zu Grundbewegungsarten	61
Tabelle 6: Ideen zur Grafomotorik	69
Tabelle 7: Ideen zum Umgang mit den Elementen	71
Tabelle 8: Ausschnitt aus Erläuterungen Kurzfilm CALL RESPONSE	72
Tabelle 9: Ideen aus dem Kurzfilm BLECHMUSIK	73
Tabelle 10: Erläuterungen zum Kurzfilm ERZÄHLEN MIT MUSIK	74
Tabelle 11: Ausschnitt Erläuterungen zum Kurzfilm GELBE HÄNDE	75
Tabelle 12: Entdeckung der Welt (indirekte und direkte Förderung)	77
Tabelle 13: Entdeckung andere Person (indirekte und direkte Förderung)	78
Tabelle 14: Sprache als Instrument entdecken	79
Tabelle 15: Gesprächskompetenzen erwerben (indirekte und direkte Förderung)	80
Tabelle 16: Erläuterungen zum Kurzfilm BLINDGÄNGER	81
Tabelle 17: Erläuterungen zum Kurzfilm MUTTERSPRACHE	82

Auflistung Kurzfilme

KURZFILM TITEL	JAHRESZEIT	LÄNGE	LINK VIMEO (UNTERTITEL ANWÄHLBAR)	QR-CODE
ABFALL IM TUNNEL	Frühling	01:18	https://vimeo.com/512997720/of65edc6b1	
AM HANG	Winter	02:13	https://vimeo.com/513002037/6e3def5971	
AM SEIL	Herbst	01:51	https://vimeo.com/513003874/0721f74fd3	
AUTOZÄHLEN	Frühling	02:20	https://vimeo.com/513006771/f6558fdd4f	
BÄLLE AUF DEM DACH	Sommer	02:23	https://vimeo.com/520029199/6777eaaba5	
BALL AM SEIL	Sommer	01:31	https://vimeo.com/520027784/3c024475ff	
BILDER LEGEN	Frühling	02:07	https://vimeo.com/520032231/7152259426	

BLÄTTERBRIEFKASTEN	Herbst	01:44	https://vimeo.com/520034027/434c8bec55	
BLECHMUSIK	Winter	02:05	https://vimeo.com/520074553/7fd2b95650	
BLINDGÄNGER	Herbst	02:36	https://vimeo.com/520096032/9d3e7e6e38	
BRÜCKENBAU	Frühling	02:11	https://vimeo.com/520234342/6d9fc3f2b9	
BRÜCKEN IM REGEN	Winter	02:02	https://vimeo.com/520233301/fcb75cdba1	
BRÜCKEN IM WINTER	Winter	01:38	https://vimeo.com/520233816/8d4deb898f	
BUNTE WC-KUGELN	Frühling	01:49	https://vimeo.com/520234782/47e22eef2e	
CALL RESPONSE	Frühling	01:28	https://vimeo.com/520240447/44cd74bo66	

DAS DACH LÄUFT	Herbst	00:53	https://vimeo.com/520240827/76fc9913f2	
DURCHS OBJEKTIV	Sommer	01:14	https://vimeo.com/520241237/a95e5d5c9c	
ENGEL IM KIES	Frühling	00:45	https://vimeo.com/520241546/9b21f2671d	
ERDHÜGEL	Frühling	01:53	https://vimeo.com/520241835/cd701aa673	
ERLEBTES ERZÄHLEN	Frühling	02:50	https://vimeo.com/520242151/6bbf596ao8	
ERZÄHLEN MIT MUSIK	Frühling	02:34	https://vimeo.com/520248023/97a3426eb1	
FARBENWASSER	Frühling	02:59	https://vimeo.com/520248265/b8bo5a5732	
FASS ROLLEN	Herbst	01:32	https://vimeo.com/520248579/297651e602	

FEUER UND FLAMME	Herbst	02:16	https://vimeo.com/520926451/35ac28c8df	
FEUERMEISTER	Herbst	02:23	https://vimeo.com/520928140/6bdc393b99	
FROSCHHÜPFEN	Frühling	03:04	https://vimeo.com/521028600/757344b6ff	
GARTENZAUN	Frühling	00:52	https://vimeo.com/521030536/13affb617f	
GEHUPFT WIE GESPRUNGEN	Frühling	01:41	https://vimeo.com/521031386/117dc75afa	
GELBE HÄNDE	Frühling	01:36	https://vimeo.com/521033205/f67d32f17e	
GRASHÜPFER	Herbst	01:09	https://vimeo.com/521034087/6d6b75od8e	
GUMMISEILSPICKEN	Frühling	01:42	https://vimeo.com/521035461/af23586c03	

GURTSTEG	Frühling	01:56	https://vimeo.com/521036213/33d46ece33	
HASENFRASS	Frühling	00:57	https://vimeo.com/521045879/2cad220a45	
HAU DEN SACK	Frühling	01:33	https://vimeo.com/521046552/ec702e4a5a	
HINDERNISSE	Frühling	01:24	https://vimeo.com/522027135/aobfd6b569	
HOLZSCHNITZEL	Frühling	02:14	https://vimeo.com/522027748/52615ab69b	
KANINCHEN UND HASEN	Frühling	03:54	https://vimeo.com/494056928/da35db9ca4	
KASTANIEN	Herbst	03:16	https://vimeo.com/522028590/b61332a208	
KINDER IM FASS	Herbst	01:40	https://vimeo.com/522029376/4a7aoda26e	

KREIDEKREIS	Winter	01:16	https://vimeo.com/522030023/62c3728bfb	
KREIDESCHLANGE	Frühling	01:01	https://vimeo.com/522030726/a25e79aoac	
KUGEL ROLLEN	Frühling	02:23	https://vimeo.com/522031241	
LASTWAGENLÄUFER	Sommer	02:35	https://vimeo.com/522038407/a6efabda6e	
LAUBSACK	Herbst	01:45	https://vimeo.com/522039989/c4329cfe5d	
LAUB SAMMELN	Herbst	01:56	https://vimeo.com/522039363/088bdbb594	
LOCH IM ZAUN	Frühling	02:02	https://vimeo.com/522457527/f7c5805a6a	
LUFTSACKSPIELE	Frühling	01:46	https://vimeo.com/522459259	

MEHR FARBE BRAUCHE ICH	Frühling	01:59	https://vimeo.com/522460285/9eof9cb8e2	
MILCHSCHIFF	Frühling	02:54	https://vimeo.com/522461032/e47f1ee8f5	
MUTTERSPRACHE	Winter	02:59	https://vimeo.com/522462070/b8d6c3e719	
PARCOURS	Herbst	01:31	https://vimeo.com/525678699/8e82171030	
PETFLASCHE	Frühling	02:13	https://vimeo.com/525680358/81b75b5077	
PFÜTZEN	Herbst	02:06	https://vimeo.com/525681682/50ee4edde	
PINSELFANGIS	Frühling	02:12	https://vimeo.com/525683304/9fd2ca3534	
PLASTIK STATT JUTE	Frühling	02:07	https://vimeo.com/525684669/f5d1fa25bb	

RECHNEN IM KIES	Frühling	00:50	https://vimeo.com/525699578/4f4caadb77	
RECKSTANGE	Frühling	01:32	https://vimeo.com/525700622/5d6abe81c8	
REGENDUSCHE	Herbst	01:59	https://vimeo.com/525703616/df3b7607bo	
REGENMUSIK	Frühling	02:48	https://vimeo.com/525704673/8afe257f94	
RONALDO	Frühling	00:41	https://vimeo.com/525707513/dcefedc6f6	
ROT IST NICHT ROT	Frühling	01:50	https://vimeo.com/494056880/e2253d996d	
RUTSCHEN	Frühling	02:03	https://vimeo.com/525710725/df50ee85d3	
SCHLAGZEUG	Frühling	01:42	https://vimeo.com/529482707/fd6a5e7022	

SCHLEIMIGES	Frühling	01:53	https://vimeo.com/529484524/7a59ed439d	
SINGENDE BRÜCKEN	Sommer	01:13	https://vimeo.com/494056803/259a259236	
SPINNE AN DER WAND	Sommer	01:01	https://vimeo.com/529485323/052a52d748	
SPINNENNETZ	Frühling	01:46	https://vimeo.com/529486257/d6odo86f54	
SPIRALDYNAMIK	Frühling	02:47	https://vimeo.com/529486913/696ood5c20	
SPRACHE IM GESPRÄCH	Herbst	05:11	https://vimeo.com/529487662/e5a12o5co1	
SPRACH- UND BEWEGUNGSHINDERNISSE	Herbst	02:39	https://vimeo.com/529488778/ee829ed1c2	
SPUREN IM LAUB	Herbst	01:38	https://vimeo.com/529491571/e3987619f1	

STANGE PUTZEN	Frühling	01:27	https://vimeo.com/529493370/56763153f8	
STEINCHEN NECK DICH	Herbst	01:21	https://vimeo.com/529494131/0e79cfba2a	
STEINIG	Herbst	01:36	https://vimeo.com/529495039/ff654fc882	
STOSSEN UND ZIEHEN	Herbst	01:21	https://vimeo.com/529496647/0115324ef5	
STRASSENMALER	Herbst	01:58	https://vimeo.com/529497384/e751530309	
TRAKTOR	Frühling	01:24	https://vimeo.com/529639695/608f48b579	
TREPPENZIRKUS	Sommer	02:47	https://vimeo.com/529639953/f625e6e930	
TUCH SCHÜTTELN	Frühling	01:23	https://vimeo.com/529640196/685a8b70da	

TURNGERÄTE ERFINDEN	Sommer	02:51	https://vimeo.com/529640809/1b404ea364	
UFE UND ABE	Sommer	01:40	https://vimeo.com/529641275/4c1eob4a61	
WACKELBRÜCKE	Frühling	03:02	https://vimeo.com/529641534/4f91b8916a	
WACKELSTEINE	Frühling	00:56	https://vimeo.com/529641869/68bb24f558	
WASSERBILDER	Herbst	02:11	https://vimeo.com/529642287/6a9ffbc6ee	
WASSER HOLEN	Frühling	01:53	https://vimeo.com/529642061/5d44cfa6bb	
WASSERKREIDE	Frühling	02:30	https://vimeo.com/529642591/751894df2f	
WASSERPFÜTZE	Frühling	01:07	https://vimeo.com/529642883/ed1c3bdc9b	

WEISSES TUCH	Frühling	01:16	https://vimeo.com/529643756/15b5682c92	
WICKELEI	Frühling	01:44	https://vimeo.com/529644109/46ed8c9543	
WINDFAHNEN	Winter	01:38	https://vimeo.com/529644364/07aec60bf5	
ZEITUNG HÜPFEN	Frühling	02:12	https://vimeo.com/529644663/d6c9c6969e	
ZICKZACK	Winter	01:15	https://vimeo.com/529644892/93525ao882	

Informationen zum Autor

Nach einigen Jahren als Primarlehrer absolvierte Daniel Jucker das *Heilpädagogische Seminar* in Zürich und arbeitete als Psychomotoriktherapeut in Sursee, in der EPI-Klinik Zürich und in einer Privatpraxis in Winterthur. Die Ausbildungen zur musikalischen Früherziehung, Systemtherapie und das Studium an der Universität Zürich (lic. phil. I Sonderpädagogik, Pädagogik und Filmwissenschaften) wusste er in verschiedene Arbeitsfelder der Pädagogik, Therapie, Prävention und Erwachsenenbildung einzubringen. Daniel Jucker arbeitete von 2006 bis 2022 an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* in Zürich und seit 1994 an der Primarschule Embrach. Dort hat er auch das BEKOM-Konzept entwickelt und für den Vorschul- und Kindergartenbereich eingeführt.

Zu diesem Buch

BEKOM (Bewegung – Kommunikation – Mobilität) ist ein Konzept zur bewegungsorientierten Sprachförderung. BEKOM begleitet kleine Kinder auf kreativ-offene Weise in ihrer Entwicklung und fördert ihre Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit. BEKOM setzt dann ein, wenn Kinder autonomer werden, die Umgebung selbst erkunden und mit anderen Kindern spielen möchten. Das Konzept wird auf Expeditionen im Freien um-

gesetzt, angeregt durch das Alltägliche. Dabei werden Eltern und Erziehende eingebunden und Interventionen verschiedener Professionen zusammengeführt. Mit dem Buch erhalten Sie ein praxisnahes, anschauliches Instrumentarium, das die Entwicklung kleiner Kinder spielerisch und grundlegend verbessert. Es unterstützt Fachpersonen der Logopädie, Psychomotorik und Pädagogik sowie Organisationen, die in ihrer Gemeinde eine frühzeitige und effektive Präventionsarbeit aufgleisen möchten.