

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	11
1 Geschichte der Psychomotorik	13
1.1 Entwicklung der Psychomotorik in Meilensteinen	13
1.2 Schulen, Konzepte und Ansätze der Psychomotorik	15
1.3 Einsatzbereiche der Psychomotorik	17
2 Was ist Psychomotorik?	19
2.1 Die Räume für die Psychomotorik	21
2.2 Das Bild des Kindes in der Psychomotorik	22
2.3 Inhalte der Psychomotorik	23
2.4 Integrative Förderung in der Psychomotorik als Modell der Zukunft	24
2.5 Bildungsziele und Kompetenzen der Psychomotorik	24
2.6 Psychomotorik im gesellschaftlichen Kontext	25
2.7 Motopädagogik, Mototherapie, Motologie und Heilpädagogik. Begriffserklärung	26
3 Die Wirksamkeit der Psychomotorik	29
4 Neurologische Grundlagen des Lernens	33
4.1 Das Gehirn	33
4.1.1 Das Zwischenhirn	35
4.1.2 Das Kleinhirn	36
4.1.3 Das limbische System	37
4.1.4 Das Stammhirn (Hirnstamm)	37

Kinder stärken

4.2 Lernen auf neurophysiologischer Grundlage	38
4.2.1 Entwicklung des Gehirns und Psychomotorik	38
4.2.2 Gehirnentwicklung in den ersten Schuljahren	44
4.2.3 Erlernen von Sprache und Lesen	45
4.2.4 Informationsaufnahme und Gedächtnis nach Hans Biegert (2010)	45
4.2.5 Das hirnhinterne Belohnungssystem	47
4.2.6 Nichts macht erfolgreicher als der Erfolg.	47
4.3 Beispiele für wichtige Stufen der Gehirnentwicklung nach Textor (2010)	48
4.3.1 Individuelle Unterschiede.	49
4.4 Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen.	51
4.4.1 Wie können Erzieher/innen die Gehirnentwicklung bzw. das Lernen von Kleinkindern fördern? Nach Textor (2000)	52

5 Terminologie der Psychomotorik

5.1 Visuelle Wahrnehmung	57
5.1.1 Visuo-motorische Koordination (Vk)	57
5.1.2 Figur-Grund-Wahrnehmung (FG)	58
5.1.3 Wahrnehmungskonstanz (WK)	60
5.1.4 Wahrnehmung der Raumlage (RL)	60
5.1.5 Wahrnehmung räumlicher Beziehungen (RB)	61
5.2 Taktil-kinästhetische Wahrnehmung und die Selbstidentität	62
5.2.1 Der Körperbegriff	63
5.2.2 Das Körperschema	64
5.2.3 Das Körperbild-Körperimago	65
5.3 Vestibuläre Wahrnehmung	65
5.4 Das Selbstkonzept	66

6 Die Entwicklung der Psychomotorik in den letzten 55 Jahren mit Beispielen aus der Praxis. Von erklärenden Ansätzen zu verstehenden Ansätzen

6.1 Psychomotorik in den 60er Jahren am Beispiel des Marianne-Frostig-Konzeptes	70
6.1.1 Wer war Marianne Frostig?	70

6.1.2	Das Marianne-Frostig-Konzept	71
6.1.3	Beispiele zur Praxis. Bewegen – Wachsen – Lernen. Bewegungserziehung nach Frostig	72
6.1.3.1	Körperbewusstwerdung	72
6.1.3.2	Beweglichkeit	77
6.2	Psychomotorik in den 70er und 80er Jahren am Beispiel der Motopädagogik und der Mototherapie nach J. E. Kiphard	78
6.2.1	Wer war John Ernst Kiphard?	79
6.2.2	Psychomotorische Übungsbehandlung, Motopädagogik und Mototherapie nach J. E. Kiphard	79
6.2.3	Beispiele zur Praxis der Motopädagogik nach Kiphard	83
6.2.3.1	Perzeptive Entwicklungsförderung	87
6.2.3.2	Motorische Entwicklungsförderung	88
6.2.3.3	Emotionale und soziale Entwicklungsförderung	92
6.2.4	Beispiele zur Praxis der Mototherapie nach Kiphard	100
6.2.4.1	Methodische Grundsätze sensomotorischer Übungsmaßnahmen	101
6.2.4.2	Mototherapie bei Wahrnehmungsstörungen	104
6.2.4.3	Mototherapie bei Bewegungsstörungen	107
6.2.4.4	Mototherapie bei Verhaltensstörungen	110
6.3	Psychomotorik in den 80er Jahren am Beispiel des kompetenzorientierten Ansatzes, nach Schilling	113
6.3.1	Wer ist Friedhelm Schilling?	113
6.3.2	Der kompetenzorientierte Ansatz nach Schilling	113
6.4	Psychomotorik in den 80er Jahren am Beispiel der Programme zur Wahrnehmungsförderung von Krista Mertens	114
6.4.1	Wer ist Krista Mertens?	114
6.4.2	Programme zur Wahrnehmungsförderung	115
6.4.3	Beispiele zur Praxis der Programme zur Wahrnehmungsförderung nach Mertens (2004)	116
6.4.3.1	Geruchs- und Geschmackswahrnehmung	116
6.4.3.2	Wahrnehmung der eigenen Körperfunktionen	116
6.4.3.3	Wahrnehmung des Körperschemas	116
6.4.3.4	Auditive Wahrnehmung	117
6.4.3.5	Zeitwahrnehmung	117
6.4.3.6	Visuelle Wahrnehmung	117

6.4.3.7	Farbwahrnehmung	118
6.4.3.8	Wahrnehmung der koordinierten Bewegungen	118
6.4.3.9	Sozialwahrnehmung	118
6.4.3.10	Wahrnehmung der veränderten Situationen	119
6.5	Psychomotorik in den 90er Jahren am Beispiel: „Der Verstehende Ansatz“ nach Jürgen Seewald und die systemische Psychomotorik nach Balgo und Voß	127
6.5.1	Wer ist Jürgen Seewald?	127
6.5.2	Der Verstehende Ansatz nach Seewald (1997, S. 4–15)	127
6.5.3	Wer ist Rolf Balgo?	128
6.5.4	Wer ist Reinhardt Voß?	128
6.5.5	Die systemische Psychomotorik nach Balgo und Voß	128
6.6	Psychomotorik in den 90er Jahren am Beispiel des kindzentrierten Ansatzes nach R. Zimmer	129
6.6.1	Wer ist Renate Zimmer?	129
6.6.2	Kindzentrierte Entwicklungsförderung nach Zimmer (2010)	130
6.6.3	Beispiele zur Praxis psychomotorischer Förderung nach Zimmer	132
6.6.3.1	Einstiegsspiel (E)	133
6.6.3.2	Themenspezifisches Spiel- und Bewegungsangebot (T)	135
6.6.3.3	Miteinander spielen (M)	136
6.6.3.4	Zur Ruhe kommen (R)	137
6.7	Psychomotorik aus dem Anfang dieses Jahrhundert am Beispiel des IPE-Konzeptes nach Jolanta und Andrzej Majewski. Psychomotorik des Empowerments	138
6.7.1	Wer ist Jolanta Majewska?	138
6.7.2	Wer ist Andrzej Majewski?	139
6.7.3	Die Psychomotorik des Empowerments (IPE) nach Majewski	140
6.7.4	Das Selbstkonzept im Verständnis der Psychomotorik (IPE)	144
6.7.5	Exemplarisches Beispiel	146
6.7.6	Förderbereiche der IPE	149
6.7.6.1	Reduktion der Redundanz	150
6.7.6.2	Körperbewusstsein	152
6.7.6.3	Pars-pro-toto-Fähigkeiten	152
6.7.6.4	Probabilistisches Denken	153
6.7.6.5	Reversibilität	153
6.7.6.6	Top-down-Effekt	153

6.7.6.7	Transgression	153
6.7.6.8	Soziale Kompetenz	154
6.7.6.9	Ich-Kompetenz	154
6.7.6.10	Sachkompetenz	154
6.7.7	Die Formen und Methoden zur Praxis psychomotorischer Förderung nach Majewski	154
6.7.8	Beispiele zur Praxis der Psychomotorik des Empowerments (IPE) nach Majewski	156
6.7.8.1	Weihnachtswerge als große Helfer	156
6.7.8.2	Kinder vertreiben den Winter	167
6.7.8.3	Die aufregenden Abenteuer der Wassertropfen	180
7	Schlusswort	191
	Literatur	195

4 Neurologische Grundlagen des Lernens

Neuropsychologie ist die Lehre vom Zusammenhang zwischen den geistigen Fähigkeiten und Eigenschaften des Menschen und den Hirnstrukturen, die diesen Eigenschaften zugrunde liegen.

Neuro steht dabei für Nerv – gemeint ist damit das Nervensystem, in erster Linie das Gehirn. Psycho steht für die Seele und das Gemüt, -logie ist eine Wortendung und bedeutet die Lehre von ...

4.1 Das Gehirn

Das Gehirn (Hirn, lateinisch cerebrum). Den meisten Platz nimmt das Großhirn ein, das aus zwei Hälften (Hemisphären) besteht. Diese sind stark gefaltet oder auch gefurcht (Abb. 1). In der linken Hirnhälfte sind in der Regel z. B. Sprache, Umgang mit Symbolen und Sequenzen (Mathematik, Musik) sowie Denkprozesse verankert, in der rechten Hemisphäre visuell-räumliche Wahrnehmung, Gefühle, Kreativität, Fantasie und Körperkoordination. Zwischen den Hemisphären gibt es eine breite Verbindung aus einem dicken Nervenstrang, Balken genannt. Das Großhirn wird in mehrere Abschnitte unterteilt: Stirnlappen (Urteilsvermögen, Planung, Arbeitsgedächtnis, Persönlichkeit, Aufmerksamkeit), Hinterhauptslappen (Sehen), Schläfenlappen (Hören, Sprache, Schrift), Scheitellappen (Sprache, Kurzzeitgedächtnis; an der Grenze zu den Stirnlappen: Motorik, Körperempfindung) und Insellappen (Schmecken, Sprechen). Das Gehirn liegt geschützt in der Schädelhöhle, wird umhüllt von der Hirnhaut und besteht hauptsächlich aus Nervengewebe und hat ein mittleres Gewicht von 1245 g bei Frauen und von 1375 g bei Männern. Die 2–4 mm dicke Oberfläche des Gehirns ist die Großhirnrinde bzw. der Cortex. Sie enthält bei der Frau etwa 19 Mrd., beim Mann etwa 23 Mrd. Somata von Nervenzellen. Das Gewicht kann nicht in direkte Korrelation zur männlichen und weiblichen Geistesart bzw. Intelligenz gesetzt werden; es ist vielmehr eine unmittelbare Folge der im Mittel unterschiedlichen Körpergrößen von Mann und Frau. Männer mögen wohl mehr Gehirnmasse haben, nutzen aber verstärkt nur eine Gehirnhälfte (die linke) – Frauen setzen

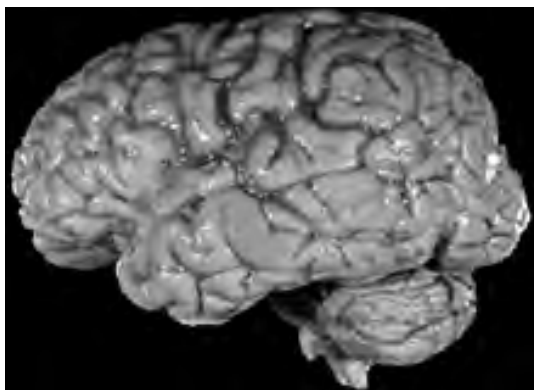


Abb. 1

Kinder stärken

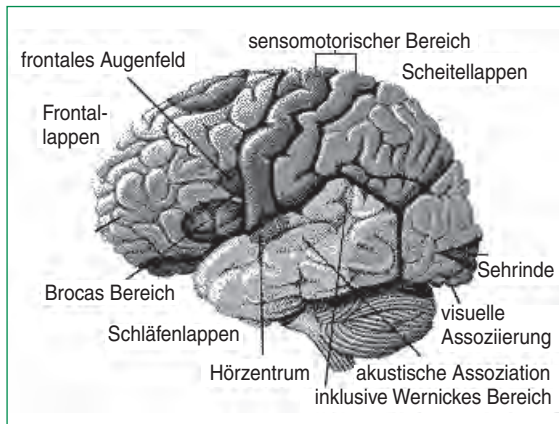


Abb. 2

Neurotransmittern (komplexe Aminosäuren wie Serotin, GABA, Dopamin, Adrenalin usw.) bzw. von Ionen (elektrisch positiv oder negativ geladene Atome oder Moleküle) in den Synapsen. Das Gehirn ist ein sehr aktives Organ mit einem besonders hohen Sauerstoff- und Energiebedarf. Es macht nur etwa 2% der Körpermasse aus, verbraucht aber etwa 20% des Sauerstoffs und mehr als 25% der Glukose. Da es nur äußerst geringe, arealabhängige Speicherkapazitäten für Energie besitzt, führt bereits ein kurzzeitiger Ausfall der Energieversorgung (ca. 10 Sekunden) zu spezifischen Hirnschäden. Das Gehirn produziert hierzu jederzeit rund 20 Watt an Elektrizität. Für all diese Aktivitäten benötigt es viel Energie – beim Erwachsenen rund 18% seines täglichen Kalorienbedarfs, bei Kleinkindern sogar bis zu 50%. Ferner verbraucht das Gehirn 20 bis 25% des vom Körper aufgenommenen Sauerstoffs. Auf der Rinde lassen sich die so genannten Rindenfelder lokalisieren. Man unterscheidet zwischen primären Feldern und Assoziationsfeldern. Die primären Felder verarbeiten nur Informationen einer bestimmten Qualität, und zwar solche über Wahrnehmungen (Empfindung, zum Beispiel Sehen, Riechen, Berührung usw.) oder über einfache Bewegungen. Assoziative Felder finden sich unter anderem im vorderen Teil des Gehirns. Ihre Aufgaben sind zum Beispiel Gedächtnis und höhere Denkvorgänge (Abb. 2). **Die Assoziationsfelder stimmen verschiedene Funktionen aufeinander ab. Die Zuweisung eines Rindenfelds zu einer bestimmten Funktion wird immer wieder definiert und dann relativiert: Erst das korrekte Zusammenspiel verschiedener Felder ermöglicht eine Funktion.** Das Wirbeltier-Gehirn verarbeitet hochdifferenziert Sinneseindrücke und koordiniert komplexe Verhaltensweisen. Es ist somit der Hauptintegrationsort für alle komplexen Informationen, die der Organismus verarbeitet. Nicht jede Information gelangt von den Sinnesorganen bis zur Hirnrinde und zum Bewusstsein. Peripher liegende Nervengeflechte (Plexus) und vor allem Zentren im Hirnstamm verarbeiten die

hingegen beide Hemisphären gleichmäßiger ein. Das Gehirn besteht bei Erwachsenen aus rund 100 Milliarden⁶ Nervenzellen (Neurone), die über 100 Billionen⁷ Synapsen (Kontaktstellen) mit anderen Neuronen kommunizieren. Dazu hat jede Nervenzelle ein Axon, über das sie Nachrichten versendet (Output) sowie viele Dendriten, über die sie mit 1000 und mehr (Nerven-)Zellen verbunden ist und über die sie Botschaften empfängt (Input). Die Kommunikation zwischen den Neuronen erfolgt durch den Austausch von

⁶ Das ist eine Zahl mit 11 Nullen.

⁷ Das sind 100 000 Milliarden. Eine Zahl mit 14 Nullen.

seitlich, dahinter oder dazwischen usw. Dies stellt eine wichtige Grundlage zur Erschließung des mathematischen Zahlenraums dar und ist immens wichtig für das Erlernen der schriftlichen Rechenverfahren. Bei RL-Wahrnehmungsproblematik kann ein Kind Probleme mit dem Erkennen von räumlichen Beziehungen der Gegenstände oder der Buchstaben haben, was Schwierigkeiten in Mathematik-Geometrie bzw. beim Schreiben von ähnlichen Buchstaben und Zahlen oder mit der räumlichen Orientierung zur Folge haben kann. Kinder mit RL-Problematik können unsicher und ungeschickt in ihren Bewegungen sein und auch Schwierigkeiten haben Wörter wie „innen“, „außen“, „neben“, „hinter“, „rechts“ oder „links“ zu verstehen.

Es kann häufig zu Verwechslungen oder zum Vertauschen von Buchstaben oder Zahlen kommen (b und d, q und g, 6 und 9). Auch zweistellige Zahlen können vertauscht werden, z. B. 34 und 43 etc. Die Schrift kann chaotisch werden (die Buchstaben „tanzen“) und in der Zeile zu bleiben bereitet große Probleme. Dementsprechend hat das Kind Probleme, Lesen und Schreiben zu lernen.

Beispiel eines RL-Subtests (Abb. 8)

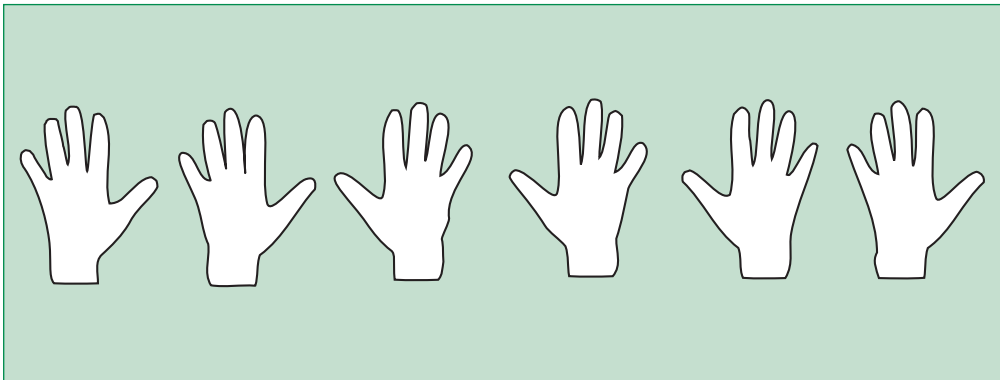


Abb. 8: Aufgabe: alle rechten Hände markieren

5.1.5 Wahrnehmung räumlicher Beziehungen (RB)

Die RB ist eine Weiterentwicklung der RL. Dies ist die Fähigkeit, die Lage von mehreren Gegenständen zu sich selbst und in Bezug zueinander wahrzunehmen. Dies ist ein komplexerer Vorgang als die Wahrnehmung der Raumlage.

Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich können z. B. nur schwer Perlen auffädeln oder Muster nachlegen. Häufig meiden sie Puzzeln, weil ihnen das räumliche Vorstellungsvermögen fehlt. Sie haben oft Schwierigkeiten damit Zahlvorstellungen aufzubauen oder Gleichungen zu entschlüsseln. Sie haben Unsicherheiten beim Übertragen von Tafelanschriften in ihr Heft und der Unterscheidung von links und rechts. Wenn das RB-Verständnis unsicher ist, fehlt die strukturelle Basis für schriftliche

6.6.3.2 Themenspezifisches Spiel- und Bewegungsangebot (T)

Busfahrt T 4

Eine Bank steht auf Rollbrettern (Bild 12). Sie stellt einen Bus dar, in dem die Fahrgäste (die Kinder) sitzen. Der Bus wird von einer Pädagogin und einem Kind durch den Raum geschoben, hält an verschiedenen Haltestellen, um Fahrgäste ein- und aussteigen zu lassen. Er fährt Kurven, vorwärts und rückwärts. Auf der Bank kann man sitzen (Sitzplätze), knien oder stehen (Stehplätze).

Material/Geräte: eine Langbank, zwei Rollbretter
Raum: Turnhalle/Bewegungsraum
Anzahl d. Mitspieler: 2–8
Altersstufe: ab 5 Jahre

Spielhinweise: Die Aufgabe stellt Herausforderungen im Sinne der „paradoxen Intention“ (Zimmer, 2010, Kap 6.6.2): Die Kinder sitzen auf der Bank – eine sichere Position, die für sie kein Risiko darstellt. Die Pädagogin kann ihnen „verbieten“, sich hinzustellen: „Ihr fallt ja doch alle um, wenn ihr euch hinstellt, müsst ihr gleich wieder aus dem Bus rausspringen; spätestens an der Haltestelle fallt ihr um ...“

Variationen:

- Mit geschlossenen Augen im Bus sitzen und angeben, an welcher Stelle des Raumes der Bus gerade hält.
- Anstelle der Bank eine feste Matte auf vier Rollbretter legen.



Bild 12: Gleichgewicht, Selbsteinschätzung, materiale Erfahrung

Kinder stärken

6.6.3.3 Miteinander spielen (M)

Pferdegespanne M 3

Die Spielidee kann zu zweit oder in einer kleinen Gruppe ausgeführt werden. Die „Pferde“ haben ein Seil als Leine um die Schultern gelegt, ein Kutscher hält die Leinen in der Hand und lenkt sein Pferdegespann durch den Raum (Bild 13). Der Kutscher kann die Pferde zum Stehen bringen, indem er an der Leine zieht, er kann aber auch den Pferden den „Befehl“ zum Traben oder zum Galoppieren geben.

Musik kann das Hüpfen und Galoppieren der Pferde unterstützen.

Material/Geräte: mehrere Springseile
Raum: Bewegungsraum/Gruppenraum beliebig
Anzahl d. Mitspieler: beliebig
Altersstufe: ab 3 Jahre

Spielhinweise: Das Hüpfen, Laufen und Gehen als Paar oder in einer kleinen Gruppe erfordert von den Kindern viel Anpassungsvermögen, das bei den Kindern in einer Psychomotorik-Gruppe nicht von vornherein vorhanden ist. Die Spielidee „Pferde – Kutscher“ ermöglicht aber auch den nicht anpassungsfähigen (-willigen) Kindern eine Teilnahme. Vielleicht sind sie noch nicht gezähmt und können als wilde Pferde auch alleine mitspielen.



Bild 13: Sozialerfahrung, taktile und kinästhetische Wahrnehmung, Bewegungsrhythmus

Kinder stärken

Förderarrangement

Im Bewegungsraum

Am Anfang wurde den Kindern der Parcours gezeigt und erklärt (Bild 75). Danach wurden die Teilnehmer langsam auf das Abenteuer der kleinen Wassertropfen vorbereitet. Das Spiel mit den Turnreifen (nach dem Prinzip der Reise nach Jerusalem) sollte den Teilnehmern nachvollziehbar machen, warum die Wassertropfen die Wolken verlassen, und wie eng es die Wassertropfen in den Wolken kurz vor dem Regen haben. „Wenn kein Platz mehr in dem Reifen ist, bleibt nur die Möglichkeit aus dem Reifen herauszuspringen; genau wie die Wassertropfen ...“.

Dann wurden die Teilnehmer gefragt, ob sie in die Rolle der Wassertropfen schlüpfen wollen, um den gesamten Wasserkreislauf selbst erleben zu können.

Mit Hilfe eines Zauberspruchs wurden die Kinder in Wassertropfen verwandelt.



Bild 75

In den Wolken

Die Spielleiterin erzählte den Kindern, dass jedes Kind ein Wassertropfen ist. Die Kinder saßen in den Wolken und hatten viel Platz um zu spielen. Dann kamen immer mehr Kinder „Wassertropfen“ in die Wolken und mit der Zeit wurde es immer enger in den Wolken. Es wurde immer schwieriger sich frei zu bewegen und zu spielen (Bild 76). Die Spielleiterin schob die Turnreifen „Wolken“ immer näher zusammen. Die Kinder mussten ihre Turnreifen, also den Platz in den Wolken, teilen und hatten immer weniger Bewegungsfreiheit (Bild 77). Als das erste Kind sagte „Es ist sehr eng, ich kann mich nicht mehr bewegen ...“, regte die Spielleiterin die Kinder mit anregenden und offenen Fragen zu einer Lösung des Problems an. „Die Wassertropfen müssen die Wolken

Die Entwicklung der Psychomotorik in den letzten 55 Jahren

verlassen“. Ein Kind nach dem anderen durfte über die blauen Tücher in Richtung Erde hüpfen. „Es fängt an zu regnen.“



Bild 76



Bild 77

In der Erde

Die Spielleiterin erzählte den Kindern, dass die Wassertropfen jetzt als „Pfützen“ auf der Erde liegen und nun langsam in die Erde sickern und sich durch die Erde hindurchschlängeln müssen (Bild 78). Den Kindern wurden Augenbinden verteilt. Nach jedem Streckenabschnitt wurden die Augenbinden abgenommen und die zurückgelegte Strecke wurde betrachtet. Sie fingen an, nacheinander in die „Erde zu versickern“ und krabbelten in den Parcours hinein (Bild 79).



Bild 78



Bild 79

Kinder stärken



Bild 80



Bild 81



Bild 82

Der einzige Orientierungssinn war dabei das Tasten. Als sie wieder auf die „Oberfläche“ kamen (Bild 80 und 81), durften sie (zur Stärkung der taktilen Empfindungen) ihre Hände und Füße in die Schalen mit Erde und Wasser eintauchen (Bild 82). Anschließend krabbelten sie durch die „Quelle“ in den Bach (Bild 83).



Bild 83

Im Bach

Die Spielleiterin erzählte den Kindern, dass sie jetzt in einem Bach seien. Sie sollten um sich herum tasten und benennen was alles in einem Bach schwimmt. Entsprechende Musik aus dem CD-Player begleitete die Kinder auf ihrem Weg von der Quelle bis zum Meer (wenn ein Kind unterwegs das Bedürfnis verspürte die Augenbinde abzunehmen oder kurz zu spitzeln, durfte es das natürlich auch tun. Die Musik wurde ab und zu für die Zeit der Erklärungen leise gemacht bzw. ganz ausgeschaltet).

Die Entwicklung der Psychomotorik in den letzten 55 Jahren

Im Fluss



Bild 84



Bild 85

Im Fluss durften die Kinder wieder alles mit verbundenen Augen abtasten (Bild 84). Die Spielleiterin fragte die Kinder was sie fühlten und wo sie sich gerade befanden. Weiter fragte sie nach dem Unterschied zwischen einem Bach und einem Fluss. Die Kinder durften auch ihre Hände und Füße in ein Schälchen eintauchen, in dem Sand war (Bild 85). Die Spielleiterin erzählte den Kindern, dass die Wassertropfen fühlen, dass der Fluss immer größer und die Strömung immer stärker wird (die Spielleiterin simuliert die starke Strömung, indem sie die Kinder Richtung „Meer“ leicht schubst bzw. zieht) (Bild 86).



Bild 86

Im Meer

Bevor die Kinder auf die große Turnmatte, die das Meer symbolisiert krabbeln, steigen sie mit den Füßen ins Meereswasser (Bild 87). Während die Kinder das Meer bewäl-



Bild 87



Bild 88

Kinder stärken



Bild 89



Bild 90

tigten, fragte die Spielleiterin die Kinder was sie fühlten und wo sie sich gerade befänden. Weiter fragte sie: „Was für einen Unterschied gibt es zwischen einem Fluss und einem Meer?“ (Bild 88, Bild 89, Bild 90, Bild 91, Bild 92, Bild 93 und 94). Wieder durften die Kinder ihre Hände und Füße in einen Eimer halten. Diesmal mit Salzwasser, Sand, Kieselsteinen und Muscheln gefüllt. Die Spielleiterin nahm den Kindern die Augenbinden ab und erzählte, dass die Wassertropfen sich in diesem großen geheimnisvollen Meer wohlfühlen, aber die Sonne sehr stark auf das Meer scheint und das Wasser langsam verdunstet (Bild 95, Bild 96, Bild 97 und Bild 98).



Bild 91



Bild 92



Bild 93