

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung
Masterarbeit

Neue schweizerdeutsche Knieritterverse

zur Unterstützung
der ganzheitlichen Sprachförderung
bei kleinen Kindern



Abbildung 1: Titelbild des Ordners

eingereicht von: Bettina Steinemann
Begleitung: Susanne Kofmel
4. Dezember 2017

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit ist eine Entwicklungsarbeit im Bereich der ganzheitlichen Sprachförderung bei kleinen Kindern. Ausgehend von der Erkenntnis, dass in der Schweiz keine neuen Kniereiterversen existieren, entwickelte die Studierende einen Ordner mit Kniereiterversen, welche der Lebenswelt der Kinder entsprechen. Der Ordner soll dazu führen, dass Eltern und Fachpersonen das alte Spiel zur Förderung der ganzheitlichen Sprachentwicklung vermehrt verwenden.

Nach einer Einführungsveranstaltung testeten Mütter und Fachpersonen das entwickelte Produkt in ihrem Praxisfeld.

Mit einer qualitativen Befragung im Rahmen einer Diskussion in der Focus Group, sowie einem Leitfadeninterview konnte die Frage, welche Faktoren Eltern und Fachpersonen überzeugten, den vorliegenden Ordner zu nutzen, beantwortet werden.

Es zeigte sich, dass das Produkt als Ganzes in allen Settings gerne genutzt wurde.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	AUSGANGSLAGE	2
2.1	SITUATIONSANALYSE	2
2.1.1	<i>Persönliche Sichtweise</i>	2
2.1.2	<i>Vorabklärung</i>	3
2.1.3	<i>Recherchen</i>	4
2.1.4	<i>Erkenntnis</i>	5
2.2	HEILPÄDAGOGISCHE RELEVANZ	6
2.3	FRAGESTELLUNG	8
2.4	HYPOTHESE	8
2.5	ZIEL DES PRODUKTES	9
3	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	9
3.1	BEGRIFFSDEFINITIONEN	10
3.2	SPRECHEN ALS ERGEBNIS EINER POSITIVEN GESAMTENTWICKLUNG: DER SPRACHBAUM	11
3.2.1	<i>Wurzeln</i>	12
3.2.2	<i>Stamm</i>	19
3.2.3	<i>Krone</i>	21
3.2.4	<i>Die Bedeutung des Wipfels</i>	24
3.2.5	<i>Sonne</i>	24
3.2.6	<i>Giesskanne</i>	25
3.2.7	<i>Der Boden</i>	25
3.3	DIE BINDUNGSTHEORIE	26
3.3.1	<i>Verschiedene Bindungstypen</i>	28
3.3.2	<i>Die Bedeutung der Interaktion in der HFE</i>	29
3.4	FRÜHE SPRACHENTWICKLUNG	30
3.5	DER SPRACHERWERB ALS LEHR- UND LERNPROZESS	32
3.5.1	<i>„baby talk“</i>	32
3.5.2	<i>„scaffolding“</i>	32
3.5.3	<i>„motherese“</i>	33
3.6	FAZIT	33
4	DAS PRODUKT: DER ORDNER MIT NEUEN SCHWEIZERDEUTSCHEN KNIEREITERVERSEN	34
4.1	DER ORDNER	34
4.2	VERSE	35
4.3	ANLEITUNG	38
4.4	GESTALTUNG DER BILDER	38
5	FORSCHUNGSDESIGN	41
5.1	FORSCHUNGSVERFAHREN	41
5.2	FORSCHUNGSMETHODEN	43
5.2.1	<i>Qualitative und quantitative Forschungsmethode</i>	43
5.2.2	<i>Befragung</i>	44
5.3	TEILNEHMER FOCUS GROUP	44
5.4	EINFÜHRUNGSVERANSTALTUNG	45
5.5	FORSCHUNGSINSTRUMENTE	46
6	EVALUATION	49
6.1	ERGEBNISSE	49
6.1.1	<i>Der erste Eindruck</i>	49
6.1.2	<i>Ergebnisse der Focus Group</i>	50
6.1.3	<i>Auswertung des Leitfadeninterviews</i>	54
6.1.4	<i>Anpassungen zur besseren Nutzung des Ordners</i>	56
6.1.5	<i>Auswertung des Fragebogens „klipp und klar“</i>	57
6.2	ZIELERREICHUNG	58
6.2.1	<i>Evaluation der Ziele bezüglich des Ordners</i>	58
6.2.2	<i>Evaluation der Ziele bezüglich der Bilder</i>	59

6.2.3	<i>Evaluation der Ziele bezüglich der Verse</i>	60
6.2.4	<i>Beantwortung der Fragestellung</i>	61
6.2.5	<i>Falsifizierung der Hypothese</i>	63
7	DISKUSSION	64
8	REFLEXION	64
8.1	REFLEXION DES FORSCHUNGSDESIGNS	65
8.2	REFLEXION DER FORSCHUNGSMETHODE	65
8.3	REFLEXION DER FORSCHUNGSINSTRUMENTE	65
9	AUSBLICK	66
10	DANK	68
11	TABELLENVERZEICHNIS	69
12	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	69
13	LITERATURVERZEICHNIS	70
14	ANHANG	73

1 Einleitung

Bei meiner Arbeit im Sprachheilkindergarten erlebe ich immer mehr Eltern, welche sich beschweren, dass ihre Kinder auf Sprache kaum reagieren. Sie sind besorgt, weil sie sich der Notwendigkeit der sprachlichen Interaktion in unserer Gesellschaft für die Partizipation bewusst sind.

Immer wieder stellt sich mir deshalb die Frage, wie Kinder lustvoll erleben können, dass ein Wort eine Bedeutung hat oder dass ein Zusammenhang zwischen einem Wort und einer Handlung besteht, jedoch auch, wie überhaupt die Aufmerksamkeit auf die Sprache und den Gegenstand oder die Handlung gelenkt werden kann. Was kann ratsuchenden Eltern diesbezüglich empfohlen werden?

In diesem Zusammenhang erinnerte ich mich an die Kniereiterspiele und begann, nach geeigneten Versen zu suchen, welche auch für grössere Kinder interessant sein könnten. Dabei erkannte ich, dass in diesen Versen eine Sprache verwendet wird, deren Bedeutung das Kind von heute höchstens noch teilweise verstehen kann. Sie entstammen einer Zeit, in welcher die Landwirtschaft das Leben prägte, in welcher Pferde durch die Strassen troteten, Schweine aus den Metzgereien quietschten oder sich bei Regenwetter Pfützen und Schlamm bildeten. Mit der Realität, welche Kinder heute in ihrem Alltag erleben, haben diese Verse wenig zu tun.

Obwohl dieses Spiel auf kleinstem Platz gespielt werden kann, kein teures Spielmaterial braucht und von Kindern gerne gespielt wird, fiel auf, dass Kinder, welche in den Sprachheilkindergarten kamen, dieses Spiel nicht kannten.

Ich stellte mir deshalb die Frage: Beeinflusst diese alte Sprache der Verse, welche einer anderen Welt entstammen, den Gebrauch dieser Spiele? Werden sie noch genutzt oder geraten sie langsam in Vergessenheit? Würde mit einer Erneuerung und einer Vielfalt der Verse deren Gebrauch wieder angeregt werden? Kennt man die vielen Kniereiterversen überhaupt noch oder werden sie wegen deren sprachlichen Überalterung gar nicht mehr genutzt?

Betrachtete ich den pädagogischen Wert von Kniereiterversen im Zusammenhang mit den theoretischen Kenntnissen, welche ich im Laufe des Studiums der heilpädagogischen Früherziehung (HFE) gewonnen hatte, so wurde mir bewusst dass dieses Spiel auf keinen Fall verloren gehen darf. Denn die Bindungsbeziehung zwischen Mutter oder Vater und Kind, welcher, wie in Kapitel 3.3 beschrieben, nach heutigen Erkenntnissen als Grundlage einer gesunden Entwicklung grösster Wert beigemessen werden muss, kann in diesem Spiel vertieft und gefestigt werden.

Deshalb entstand die Idee, im Rahmen dieser Masterarbeit, neue Kniereiterversen zu entwickeln und zusammen mit Müttern und Fachpersonen herauszufinden, was für sie motivierend wirkt, neue Verse zu verwenden.

Zuerst wurde in Kapitel 2 die Ausgangslage anhand einer Situationsanalyse aus drei Perspektiven ermittelt und die heilpädagogische Relevanz dargestellt. Dadurch konnte der Entwicklungsbedarf des Produkts nachgewiesen werden. Die Fragestellung, die Hypothese sowie das Ziel des Produkts sind ebenfalls Teil der in Kapitel 2 dargestellten Ausgangslage und leitend für diese Arbeit.

Die Theorie der ganzheitlichen Sprachentwicklung in Zusammenhang mit der Bindungsentwicklung, auf welcher das Produkt aufbaut, ist in Kapitel 3 beschrieben. Exemplarisch sind dabei die neuen Kniereiterversen in die Theorie einbezogen.

Die Erstellung des Ordners mit den neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen ist in Kapitel 4 beschrieben. In Kapitel 5 wird das Forschungsdesign dargestellt, mit welchem das vorliegende Produkt evaluiert wurde.

Die Evaluation der Ziele, die Beantwortung der Fragestellung sowie die Falsifizierung der Hypothese erfolgen in Kapitel 6. Die Diskussion der Forschungsergebnisse findet im Kapitel

7 statt. Die Reflexion des Forschungsdesigns sowie der Ausblick und die Schlussbemerkungen schliessen die Arbeit in Kapitel 8, 9 und 10 ab.

Da die erste Bezugsperson von Kindern aufgrund der biologischen Situation meistens die Mutter ist, wird in dieser Arbeit der besseren Lesbarkeit halber oft von der Mutter gesprochen. Ebenso gut kann jedoch in bestimmten Fällen der Vater oder eine andere dem Kind nahestehende Person diese Rolle einnehmen.

2 Ausgangslage

Die Ausgangslage beinhaltet die unter Kapitel 2.1 dargestellte Situationsanalyse, welche Kniereiterversen aus drei Perspektiven betrachtet. Einerseits ist das die persönliche Sichtweise der Studierenden auf Kniereiterversen, dann die Sichtweise von Eltern, Grosseltern und Fachpersonen sowie die Situation wie sie in der Literatur anzutreffen ist.

Daraus wird der Bedarf des Produkts abgeleitet.

Darauf folgt in Kapitel 2.2 die Idee des neuen Produkts, sowie unter 2.3. die Definition relevanter Begriffe, bevor in Kapitel 2.4 die heilpädagogische Relevanz dieser Arbeit beschrieben wird.

2.1 Situationsanalyse

Als erstes stellt die Studierende die persönliche Sichtweise anhand der beruflichen Erfahrungen als Sprachheilkindergärtnerin, jedoch auch durch Einbezug der Erkenntnisse aus dem Studium zur heilpädagogischen Früherzieherin dar. Eine weitere Sichtweise wird in einer Vorabklärung durch die Befragung von über 60 Eltern, Grosseltern und Fachpersonen gewonnen. Die dritte Sichtweise entstand durch Recherchen in der Literatur, wodurch einerseits nach der Herkunft des am weitesten verbreiteten Verses geforscht wurde, andererseits jedoch auch das Angebot von Kniereiterversen betrachtet wurde.

Unter Erkenntnis werden die drei Sichtweisen einbezogen um den Entwicklungsbedarf darzustellen.

2.1.1 Persönliche Sichtweise

Bei meiner Arbeit mit Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen ist man ständig auf der Suche nach geeigneten Spielideen, welche Kindern helfen könnten die Sprache und ihre Bedeutung zu erschliessen. Kleinkindliche Sprach- und Interaktionsspiele sind ein ideales Mittel, um dies zu erreichen. Dabei sind Kniereiterversen jeweils ein spannendes Werkzeug, um die Aufmerksamkeit zu lenken, den Blickkontakt aufzubauen und die Beziehung zum Kind zu festigen. Kniereiterversen unterstützen die enge soziale Beziehung des Kindes sowie sein Vertrauen gegenüber der Bezugsperson. Diese Erfahrungen trägt dazu bei, dass sich das Kind unterstützt und beschützt fühlt, was wiederum seine Bindungsentwicklung stärkt und dadurch eine Basis für den Spracherwerb bildet (vgl. Jungmann, 2013, S. 15). Das Spiel mit Kniereiterversen verlangt die „eins zu eins“ Situation und die volle Aufmerksamkeit. Oft ist es genau diese Voraussetzung, welche es möglich macht, um mit Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen überhaupt in eine Interaktion zu treten. Bisher erwies es sich jedoch als erfolglos, schweizerdeutsche Kniereiterversen zu finden, welche den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprachen.

Bilderbücher, Fingerversen, Reime, Körperversen, Abzählverse, Lieder, etc., in Buchhandlungen, Bibliotheken, in Kitas, Spielgruppen und Kindergärten, immer wieder trifft man auf neu erschaffene, tolle Kinderlyrik.

Schweizerdeutsche Kniereiterversen scheinen da resistent zu sein. Vielleicht deshalb, weil nicht die Sprache im Vordergrund steht, sondern das Spiel an und für sich. Kinder mögen dieses Spiel auch dann, wenn sie den Inhalt des Verses nicht verstehen. Der Spielablauf ist für die Kinder spannend genug. Die Nähe der Bezugsperson vermittelt dem Kind wohlige Geborgenheit und die Aufmerksamkeit ist ganz auf das Kind gerichtet. Da Kniereiter-

verse grösstenteils mündlich überliefert werden, benützen wir seit Generationen die gleichen Verse. Neue Kniereiterversen sind in schweizerdeutscher Sprache keine bekannt. Die Lebenswelt der Kinder entspricht jedoch nicht mehr der durch Landwirtschaft geprägten Welt welcher die Verse entstammen.

Im Rahmen des HFE Studiums wurde mir bewusst, dass alte Kniereiterversen, welche wir heute verwenden, den Kindern nicht mehr die gleichen Verknüpfungsmöglichkeiten von Informationen bieten wie früher und deshalb für die Sprach- und Kognitionsentwicklung weniger Entwicklungsmöglichkeiten entstehen. Denn „zu Wissen, zur Kognition also, werden die Informationen erst dann, wenn sie Bedeutung gewinnen, eingeordnet und bewertet werden können“ (Groschwald und Rosenkötter, 2016, S. 137). Kognition entsteht dadurch, dass wir unser Wissen bestätigen, in Frage stellen oder erweitern können. Bei älteren Kindern gewinnen wahrgenommene Informationen an Bedeutung, indem bereits verarbeitete Informationen eingeordnet und mit andern Informationen verknüpft werden (mentale Repräsentation). Je jünger ein Kind aber ist, desto mehr ist es darauf angewiesen, diese Verknüpfungen in Handlungen oder im Spiel „sichtbar“ zu erhalten (vgl. ebd.). Je näher die Sprache eines Kniereiterverses an der Lebenswelt und an den Interessen des Kindes ist, desto länger kann sich das Kind damit vergnügen. Das Kind wird seine Aufmerksamkeit je nach Entwicklungsstand auf andere Wahrnehmungsbereiche konzentrieren (vgl. Groschwald und Rosenkötter, 2016, S.129-130). Daraus ergibt sich die Frage, ob Eltern und Fachpersonen Kniereiterversen möglicherweise immer weniger verwenden, weil die dort verwendete Sprache für Kinder, aber zunehmend auch für Erwachsene, keine Bedeutung mehr hat?

Die Studierende vermutet, dass Kniereiterversen ihrer alten Sprache wegen immer weniger genutzt werden und so ein ganzheitliches Spiel zur Förderung der Bindung, der emotionalen und sozialen Entwicklung, der Kognitions- und Sprachentwicklung immer mehr in Vergessenheit gerät.

In unserer von digitalen Medien geprägten Welt könnte es ausserdem von Wichtigkeit sein, dass ein altes Spiel, welches der Förderung der Interaktion zwischen Eltern und Kind dient, durch eine Erneuerung belebt wird.

Brazelton und Greenspan (2008) weisen in ihren Studien ebenfalls darauf hin, dass die zunehmende Technisierung zu weniger familiären Interaktionen führt, da der direkte Austausch und gemeinsame Erlebnisse durch unpersönliche Kommunikationsformen abgelöst werden (vgl. S. 18).

2.1.2 Vorabklärung

Um die Situation über den Gebrauch von Kniereiterversen erfahren zu können, wurde bei Grosseltern, Eltern und Fachpersonen, welche Kinder zwischen 0 und 5 Jahren betreuen, eine Vorabklärung gemacht, sowie der Gebrauch von Kniereiterversen in verschiedenen Settings erfragt. Dadurch sollte ermittelt werden, ob überhaupt und wenn ja, welche Kniereiterversen verwendet werden.

Zur Erhebung der Daten wurden an 70 Eltern, Grosseltern und Fachpersonen standardisierte Fragebögen verschickt. Mittels dieser postalischen Befragung mit Antwortcouverts konnte eine breite Sichtweise auf die Verwendung von Kniereiterversen erreicht werden (vgl. Voss, 2011, S. 27-46). Als qualitative Forschungsmethode wurde ein Fragebogen nach den 10 Geboten von R. Probst erstellt (vgl. Voss, 2011, S. 66-77). Die sechs Fragen, welche mit standardisierten Auswahl-Antworten schnell und einfach auszufüllen waren, konnten anschliessend verglichen werden (vgl. Flick, 2009, S. 102-113). Die Umfrage diente keiner wissenschaftlichen Erhebung, sondern lediglich einer erweiterten Sichtweise für die Ausgangslage in der Verwendung von Kniereiterversen.

Von den 70 verschickten Fragebögen wurden 66 retourniert.

Für die Auswertung der Umfrage wurden die Teilnehmer in drei Gruppen geteilt, um die Ergebnisse übersichtlicher zu dokumentieren. Die erste Gruppe bestand aus Eltern und

Grosseltern (25 Rückmeldungen), diese wurden als intuitive Nutzer von Kniereiterversen zusammengefasst. Die zweite Gruppe bestand aus heilpädagogischen Fachpersonen (28 Rückmeldungen), zu welchen heilpädagogische Früherzieherinnen, Logopädinnen und Audiopädagoginnen zählen. Diese Fachpersonen betreuen Kinder mit speziellem Förderbedarf während mindestens einer Stunde pro Woche. Sie arbeiten mit dem Kind gezielt an bestimmten entwicklungsrelevanten Themen. Die dritte Gruppe bestand aus Fachpersonen von Spielgruppenleiterinnen und Fachangestellten Kinderbetreuung (13 Rückmeldungen), welche vorwiegend Kinder ohne heilpädagogischen Bedarf, während zwei oder mehr Stunden pro Woche pädagogisch betreuten.

Die Auswertung ergab folgende Resultate:

Bei 54, also 82% der Beteiligten war der bekannteste Vers „Riite riite Rössli“, gefolgt vom hochdeutschen Vers: „Hoppe, hoppe Reiter, wenn er fällt dann schreit er,...“ Auch diesen Vers kannten 50 befragte Personen, also 76%. Etwas weniger bekannt war der Vers „Jog-geli chasch au riite?“- „Ja, ja, ja,...“. Er war jedoch immer noch bei mehr als der Hälfte der beteiligten Personen bekannt.

Alle Beteiligten der Umfrage kannten Kniereiterversen, einige jedoch nur solche in hochdeutscher Sprache. Dabei ist anzumerken, dass bei einigen Teilnehmerinnen der Umfrage Schweizerdeutsch nicht ihre Muttersprache war, obwohl sie heute perfekt schweizerdeutsch sprechen.

48 der 66 Befragten, also 73%, gaben an, Kniereiterversen von ihren Eltern überliefert bekommen zu haben. 12, rund 43% der 28 heilpädagogischen Fachleute gaben an, sich Kniereiterversen aus der Literatur anzueignen, bei Eltern und Grosseltern waren dies nur 6, also 24% von 25.

Laut der Umfrage kennen 24% der Befragten keine schweizerdeutschen Kniereiterversen, wobei sich diese 24% aus Eltern, Logopädinnen und heilpädagogischen Früherzieherinnen zusammensetzten.

Ausser fünf heilpädagogischen Fachpersonen gaben alle Befragten an, Kniereiterversen in der Kinderbetreuung zu verwenden.

Auf die Frage, wann Kniereiterversen gespielt werden, antworteten alle, dass der Vers entweder auf Verlangen des Kindes, oder durch die spontane Idee der erwachsenen Person gespielt wurden.

Kniereiterversen werden bei Kindern im Alter zwischen 0 und 7 Jahren verwendet, wobei in der Umfrage die meisten Kinder mit 2-3 Jahren Kniereiterversen spielten, gefolgt von 1- bis 2-Jährigen während mit 3- bis 4-jährigen Kindern Kniereiterversen bedeutend weniger gespielt wurden.

Aus der Umfrage wird deutlich, dass Eltern und Grosseltern Kniereiterversen am häufigsten verwenden. Das Alter der Kinder, mit welchen am häufigsten Kniereiterversen gespielt wurden, war zwischen einem und drei Jahren.

2.1.3 Recherchen

Aufgrund der Ergebnisse der Umfrage ist es interessant zu erfahren, was denn der bekannteste Vers überhaupt bedeutet und seit wann er überliefert wird. Ausserdem suchte die Studierende nach Kniereiterversen, welche in neuer Literatur zu finden sind.

Der Kniereitervers der in jedem Vers Buch für Kinder in zumindest ähnlicher Form zu finden ist, ist der bekannte Vers „Rite rite Rössli,...“.

Willhelm Mannhard schrieb bereits 1858 in seinen Forschungen, dass im ganzen deutschen Land, von Osten nach Norden und nach Süden verschiedenste Varianten des „Liedes“ von den drei Mareien bekannt seien (vgl. Mannhardt, 1858, S. 532-533).

Von Ernst Ludwig Rochholz (1809-1892) aus dem Aargau stammt die im orangen Kasten stehende Version (vgl. Mannhardt, 1858, S. 524-533). Der ursprüngliche Vers scheint hier von Rochholz noch mit wichtigen aargauischen Ortschaften und Bräuchen sowie landwirtschaftlicher Aufweck-Tradition angereichert worden zu sein.

Rite rite rössli
 z Bade stoht e schlössli
 z Klingnau e brünneli
 z Kaiserstuel e sünneli
 z Freiewil e chapeli
 d maidli träget schäpeli
 d buebe träget maie
 der güggel chunt go
 chrajje
 güggehü,
 z morg-e-am drü
 chömmt drei Mareie
 di eint spinnt side
 di ander schnäflet chride
 di dritt schnidet haberstrau
 bhüet di Gott mis chindli
 au.

Der ursprüngliche Inhalt des Verses geht auf die germanische Welt- und Gottanschauung zurück. So hat der Inhalt des noch heute in der Schweiz weit verbreiteten Verses „Rite rite Rössli“, welcher im nebenstehenden rosafarbenen Kasten abgebildet ist, folgende Bedeutung:

Die drei Nornen, die Spinnerinnen sitzen im Wolkenbrunnen, dem Marienbrunnen, weshalb die Schicksalsschwestern auch den Namen Mareien erhielten. Die drei Mareien schauen aus dem Fenster des Wolkenpalastes, einem erleuchteten Wolkenrande (güldi hus) heraus und spinnen die Schicksalsfäden aus wertvoller Seide, harten Kreideschnitzen oder wertlosem Haferstroh, welche das Leben der Erdenbürger beeinflussten (vgl. Mannhard, 1858, S. 532-540).

*Rite rite Rössli
 Ze Bade stot e schlössli
 Ze Bade stot e güldi hus
 Es lüeged drei mareie drus
 Di eint spinnt side,
 di ander schnatzlet chride,
 di dritt schnit haberstreu
 bhüet di Gott mis chindli
 au*

Das Lied wurde den kleinen Kindern von Paten gesungen, damit sie vor harten Schicksalsschlägen bewahrt blieben (bhüet di Gott mis chindli au) (vgl. B. Saubert, 2012, S. 263-264).

Dass die ersten Überlieferungen dieses Verses aus dem Kanton Aargau stammen, hat einen Zusammenhang mit den Heilquellen in Baden. Heinrich Herzog schreibt in Kapitel XV. S.144: „In früherer Zeit standen die Heilquellen Badens unter dem Schutz und der Aufsicht der drei weissen Frauen, welche man jedoch selten zu Gesicht bekam. Geschah etwas, das ihnen missfiel, Unreinlichkeit und dergleichen, so blieb das Wasser aus...“ (vgl. Herzog, 1882, S. 162,). Quellen und Brunnen wurden oftmals Mareienbrunnen genannt und standen unter dem Schutz der drei Schicksalsgöttinnen.

Neben diesem wohl ältesten Kniereitervers finden sich in der Literatur diverse weitere Verse. Einer der neun Kniereitervers im Röslichranz von A. und K. Stern, „Joggeli kasch au ryte?...“ ist ebenfalls ein sehr beliebter Vers, den man fast in jedem weiteren Buch mit Kinderversen finden kann. Sein Inhalt bezieht sich auf das Reiten und Pflegen des Pferdes, was der landwirtschaftlich geprägten Lebenswelt von vor 1942 entsprach (vgl. Stern, 1942, S. 191).

In Susanne Stöcklin-Meiers grosser Sammlung von verschiedenen in der Schweiz verbreiteten Versen sind weit über zwanzig Kniereitervers abgedruckt. Fast alle Verse handeln von landwirtschaftlich geprägten Themen (vgl. Stöcklin-Meier, 2013, S. 49-57).

Sucht man nach neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen, bleibt die Suche erfolglos. Auch in neu gestalteten Büchern, finden sich ausschliesslich überlieferte Kniereiterversen. Im Gegensatz zu den schweizerdeutschen Kniereiterversen gibt es in Deutschland verschiedene Kniereiterversen, welche eine sprachliche Anpassung und Erneuerung erfahren haben. Auf You Tube kann man sich sogar unter „Mama macht Spass-Kinderlieder und Anleitung“ einige Verse per Videoanleitung aneignen. Zugriff am 23.02.17:

<https://www.youtube.com/watch?v=dE5yrzNpeWE>
https://www.youtube.com/watch?v=7Z9Tq_TsyMY.

2.1.4 Erkenntnis

Der Ursprung des am meisten verbreiteten Verses verdeutlicht wunderschön, dass es seit Jahrhunderten darum geht, dem Kind, trotz aller Schwierigkeiten, die das Leben mit sich bringen kann, Beziehungen zu ermöglichen und Perspektive zu vermitteln, indem es Nä-

he, Feinfühligkeit und Anregungen durch seine Bezugspersonen erfährt. Das Spiel mit Kniereterversen ermöglicht diese Erfahrungen.

Die Umfrage zeigte, dass Kniereterversen noch häufig verwendet werden, dass jedoch nur wenige schweizerdeutsche Verse verbreitet sind. Eltern und heilpädagogische Fachpersonen, welche sich Kniereterversen teilweise auch aus der Literatur aneignen, finden zwar neu illustrierte Bücher, es lassen sich jedoch auch in diesen Büchern keine neuen Verse finden. Die erfasste Situation lässt einen deutlichen Entwicklungsbedarf von schweizerdeutschen Kniereterversen erkennen, denn gerade bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen könnte eine Anpassung von Kniereterversen an ihre Lebenswelt von Bedeutung sein. Wygotzky untersuchte in seiner Arbeit den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken und erklärte: „...denn eben in der Wortbedeutung ist der Knoten geknüpft, den wir sprachliches Denken nennen“ (Vygotzky, 2002, S. 48).

Die in Deutschland neu entstandenen Kniereterversen deuten ebenfalls darauf hin, dass ein Bedarf an Kniereterversen besteht, welche der Lebenswelt der Kinder angepasst sind. Ob neue schweizerdeutsche Kniereterversen tatsächlich ein Bedürfnis sind und warum Eltern und Fachpersonen neue Verse nutzen würden, soll nun mit der Entwicklung eines Produkts im Rahmen dieser Arbeit erforscht werden.

2.2 Heilpädagogische Relevanz

Kniereterversen sind ein einfaches Medium. Sie brauchen weder viel Platz noch kompliziertes Spielmaterial. In der heilpädagogischen Früherziehung, jedoch auch für andere Fachpersonen und Eltern sind sie gerade deshalb besonders gut geeignet. Sie können nahezu überall und unkompliziert verwendet werden.

Das Spiel kann sowohl spontan als auch ritualisiert eingesetzt werden. Durch die rituelle Verwendung können Strukturen geschaffen werden, welche dem Kind Sicherheit und Orientierung vermitteln. Dies wiederum stärkt das Selbstmanagement und die Selbstsicherheit, was die Resilienz des Kindes zu fördern vermag. Durch das Spiel erfährt das Kind Aufmerksamkeit und fühlt sich wertgeschätzt und akzeptiert, was sein Selbstwertgefühl, die Geborgenheit und die Selbstsicherheit fördert und sich so ebenfalls positiv auf seine Resilienz auswirkt (vgl. Wustmann-Seiler, 2012, S. 134-135).

Da Kniereterversen seit Generationen gespielt werden, kann davon ausgegangen werden, dass sie Bestandteil der für die Entwicklung des Kindes notwendigen Elternsprache sind. In einer aufsehenerregenden Studie hat Ward aufgezeigt, dass man durch die optimierte Elternsprache enorme therapeutische Effekte erzielen kann. Im Rahmen der Studie wurden Eltern angeleitet, mit ihrem, zum Zeitpunkt der Erfassung in der sprachlichen Entwicklung rückständigen Kind, in einer kindgerechten Sprache zu kommunizieren sowie Sprachspiele und Reime zu verwenden. Besonders interessant war die Studie auch deshalb, weil diese Intervention mit sehr jungen Kindern erfolgte, welche noch nicht ein Jahr alt waren. Beeindruckend war, dass bei der Therapiegruppe bereits nach vier Monaten signifikant höhere Werte als bei der Kontrollgruppe gemessen werden konnte. Nach einem Jahr erreichten fast alle Kinder der Therapiegruppe ein normales Resultat, während mit drei Jahren 5% der Kinder der Therapiegruppe Auffälligkeiten im Spracherwerb zeigten. Bei der Kontrollgruppe hingegen wiesen zum gleichen Zeitpunkt 85% der Kinder Sprachentwicklungsverzögerungen auf (vgl. Grimm, 2012, S. 149-150).

Ward konnte mit dieser Studie eindeutig aufzeigen, dass durch Interventionen in den ersten Lebensjahren grosse Wirkungen in der Sprachentwicklung erzielt werden können. Grimm (2012) zitiert diesbezüglich Baumgartner „Wer Kinder sprachlich bildet, leistet viel für die Entwicklungsbereiche der Kognition, der Emotion sowie des Sozialen“ (Grimm, 2012, S. 149).

Ein wesentlicher Teil der Arbeit in der Früherziehung stellt die Unterstützung der Eltern-Kind-Beziehung dar. Da die Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind bereits beim Säugling darüber entscheidend ist, wie sich das Kind mit seinem Temperament und sei-

nen Fähigkeiten zu entwickeln vermag, ist darauf besonderen Wert zu legen. Die Interaktion und somit der Bindungsaufbau sind insbesondere bei Kindern, welche mit einer Behinderung geboren werden zu fördern, da die Entwicklung der Bindungsbeziehung unter erschwerten Bedingungen stattfinden muss.

Die EDK empfiehlt in Bezug auf heilpädagogische Früherziehung nicht nur behinderte Kinder zu unterstützen, sondern auch in ihrer Entwicklung erheblich gefährdeten Kindern Massnahmen zukommen zu lassen (vgl. Burgener und Bortis, 2009, S. 32).

In Bezug auf die Aufgabenfelder der heilpädagogischen Früherziehung sind Kniereiterversen für folgende Punkte bedeutsam:

- **Früherkennung und Prävention**

Durch regelmässige Verwendung von Sprachspielen wie Kniereiterversen kann die Bindungsbeziehung unterstützt und gestärkt werden. Positiv beeinflussen kann die Verwendung dieser Verse die sprachliche, jedoch auch die emotionale und soziale Entwicklung. Dadurch kann die Resilienz des Kindes gefördert und allfälligen Entwicklungsverzögerungen entgegengewirkt werden.

- **Förderung des Kindes**

Wie oben und nachfolgend in Kapitel 3 beschrieben, eignet sich das Spiel mit Kniereiterversen, um die Interaktion zwischen Eltern und Kind anzuregen und die ganzheitliche Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

Im speziellen muss auch auf die heilpädagogische Wirkung von Rhythmus und Struktur von Kniereiterversen hingewiesen werden. Die rhythmische Sprache, die Wiederholung des Verses sowie die Prosodie haben eine unterstützende Wirkung auf die Entwicklung der Sprache. Kleine Kinder erleben in diesem interaktiven Spiel immer wieder einen ähnlichen Ablauf: Sprache und Bewegung steigern sich bis zu einer kurzen Pause vor dem Höhepunkt, während sich die Spannung in einem Schlusseffekt entlädt und Kind und Bezugsperson gleichermaßen Spass daran haben (vgl. Papousek, 1994, S. 124). Diese Schlusseffekte führen schon bei Säuglingen zu einer besonderen Höraufmerksamkeit, da die Kinder gespannt auf ein bestimmtes Wort warten, welches den Höhepunkt ankündigt: „Dann macht der Reiter -plumps!“ (G. Batliner, 2013, S. 158).

Ein weiterer bedeutsamer Punkt in Bezug auf die heilpädagogische Förderung der Kinder, ist die Tatsache, dass insbesondere bei Sprachentwicklungsverzögerungen Buben wesentlich stärker betroffen sind als Mädchen.

Aus der negativen Spirale der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice ist zu entnehmen, dass psychosoziale Störungen durch Sprachentwicklungsverzögerungen entstehen können und Sprachentwicklungsverzögerungen wiederum vermehrt bei Jungen auftreten (Das Verhältnis steht ungefähr 3:1) (vgl. Grimm, 2012, S. 135-142). Deshalb erscheint es von Wichtigkeit, dass Kniereiterversen besonders auch für Jungen ansprechend gestaltet sind. Ausserdem weist die Psychologin Susan Pinker auf verschiedene Statistiken hin, welche aufzeigen, dass im Kindesalter vermehrt Jungen unter psychischen Auffälligkeiten leiden. Zu diesen Auffälligkeiten zählen ADHS, das Asperger Syndrom als eine der Autismus-Spektrum-Störungen, aggressive Verhaltensstörungen sowie Sprachprobleme (vgl. Strüber, 2016, S. 79-81). Wenn Kniereiterversen auch jungentypische Themen behandeln, können Kinder und insbesondere auch Buben, welche interaktive Spiele eher meiden, für Kniereiterversen begeistert werden. Dadurch können die betroffenen Kinder Erfahrungen sammeln, welche ihre Entwicklung stärkt. Für Kinder, welche in der Interaktion Auffälligkeiten zeigen, ist das Spiel des Kniereitens nicht unbedingt attraktiv. Insbesondere dann, wenn sie die direkte Interaktion, wie sie beim Kniereiten üblich ist, zu vermeiden suchen. Für solche Kinder kann jedoch der Zugang über den Text oder das Bild gewonnen werden, um später über den Inhalt zum Kniereiterversen und damit zur Interaktion zu gelangen.

- **Beratung und Begleitung der Eltern und Bezugspersonen**

Illustrierte Kniereiterversen können ausgewählt, kopiert und bei Bedarf an Eltern abgegeben werden. Manchmal sind es genau solche traditionellen und einfachen Spiele, welche eine Vertrauensbasis zwischen Eltern und Früherzieherin schaffen können um eine gute Zusammenarbeit in Bezug auf das Wohlergehen des Kindes zu erreichen.

- **Koordination und interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Für die Koordination der interdisziplinären Zusammenarbeit sind Kniereiterversen nicht von grosser Bedeutung. An der Tagung des Berufsverbands der HFE im November 2016 in Brugg, betonte die Referentin Dr. B. Giel jedoch, wie wichtig und gewinnbringend gemeinsame Ziele und der Einbezug aller Beteiligten für die Förderung sind. Als verbindendes Element könnte diesbezüglich ein Kniereitervers interdisziplinär verwendet werden.

- **Diagnostik**

Durch die sich wiederholenden Elemente des ritualisierten Spiels mit Kniereiterversen, können Entwicklungsprozesse über längere Zeit beobachtet werden. Durch die verschiedenen Bereiche welche mit diesem Spiel gefördert werden, lassen sich Fortschritte auch in verschiedensten Bereichen wahrnehmen, was gerade für Eltern von Kindern mit grösseren Entwicklungsverzögerungen für die oft aufwendige Förderung motivierend sein kann.

2.3 Fragestellung

Bezogen auf das entwickelte Produkt stellt sich folgende Frage:

Welche Faktoren überzeugen Eltern und Fachpersonen, den vorliegenden Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen im familiären Alltag und im pädagogischen Setting zu nutzen?

Ergänzend wird gefragt:

Welche Anpassungen könnten eine Nutzung des Ordners im familiären Alltag und im pädagogischen Setting optimieren?

2.4 Hypothese

Es besteht die Möglichkeit, dass traditionelle Kniereiterversen aufgrund ihrer veralteten Sprache, welche nicht mehr der Lebenswelt der heutigen Kinder entspricht, zunehmend in Vergessenheit geraten oder zumindest einen Teil ihres pädagogischen Wertes verlieren. Durch die Anpassung der Verse an die Lebenswelt der Kinder könnten diese Verse für Fachpersonen und Eltern wieder interessanter und vermehrt genutzt werden. Deshalb wird folgende Hypothese aufgestellt:

Wenn Kniereiterversen der Lebenswelt der Kinder angepasst werden, sind sie für Kinder, Eltern und Fachpersonen wieder interessanter, und werden deshalb vermehrt genutzt.

2.5 Ziel des Produktes

Bei dieser Arbeit wird ein Produkt erarbeitet, etwas Konkretes, das die Sprachentwicklung in einer ganzheitlichen Art unterstützt.

Es soll ein Ordner entstehen, der Fachpersonen, Eltern und Kinder anspricht um Kniereitverse zu verwenden.

Folgende Ziele werden mit dem neuen Produkt angestrebt:

Eltern und Fachpersonen erweitern mit dem illustrierten Ordner, mit neuen schweizerdeutschen Kniereitversen, ihr Repertoire an traditionellen Kniereitversen. Das Produkt bietet sowohl einen Zugang über die Interaktion aber auch über den Inhalt, welcher vom Kind über das Bild oder die Sprache wahrgenommen werden kann.

Der Ordner mit den neuen schweizerdeutschen Kniereitversen ist inhaltlich der Lebenswelt der Kinder angepasst. Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, sich den Inhalt der Verse durch Umwelterfahrungen zu erschliessen und die Bedeutung der Sprache immer weiter zu differenzieren. Damit der Ordner jedoch Verwendung findet, ist es von elementarer Bedeutung, dass sich Eltern und Fachpersonen vom Produkt sowohl inhaltlich als auch optisch angesprochen fühlen.

In der Interaktion mit den Kindern soll es vielseitig verwendbar und praktisch sein. Da sowohl in Familien als auch in der Therapie oder der Gruppenbetreuung Kinder verschiedener Alterskategorien und mit verschiedenen Bedürfnissen erreicht werden, muss das Produkt individuell angepasst werden können und problemlos zu reinigen sein.

Die Anleitung der Verse soll gut verständlich und logisch beschrieben sein.

Die Verse sollen unterschiedlichen Interessen gerecht werden.

Im folgenden Text wurden deshalb Grobziele in den drei Bereichen Ordner, Verse und Bilder formuliert, welche durch je drei differenzierte Ziele konkretisiert werden.

- **Der Ordner ist praktisch und anregend.**
 - Der Ordner kann in unterschiedlichen Settings verwendet werden.
 - Der Ordner ist stabil.
 - Der Ordner gibt Ideen für den pädagogischen Alltag.
- **Die Bilder repräsentieren den Inhalt der Verse.**
 - Die Bilder sind ansprechend gestaltet.
 - Die Bedeutung der Bilder ist klar erkennbar.
 - Die Bilder können der Realität zugeordnet werden.
- **Die Verse sind für Kinder interessant.**
 - Die Verse eignen sich für unterschiedliche Kinder.
 - Die Verse beinhalten Themen welche die Kinder interessieren.
 - Die Verse erfreuen die Kinder.

3 Theoretische Grundlagen

Warum Kniereitverse für die ganzheitliche Förderung so wichtig erscheinen, dass dies als Thema für eine Masterarbeit gewählt wurde, wird durch die folgenden theoretischen Grundlagen erklärt.

Dabei wird in Kapitel 3.1 die Definition für die in dieser Arbeit relevanten Begriffe festgelegt.

In Kapitel 3.2 wird der Sprachbaum als Symbol für die positive Gesamtentwicklung, welche für den Spracherwerb notwendig ist, theoretisch erläutert. Dabei werden die 12 neuen schweizerdeutschen Kniereitverse jeweils exemplarisch in Bezug zur Theorie gesetzt.

In Kapitel 3.3 wird die Bindungstheorie beschrieben, welche in engem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes steht. In Kapitel 3.4 wird auf die frühe Sprachentwicklung eingegangen während in Kapitel 3.5 der Spracherwerb als Lehr- und Lernprozess

beschrieben wird. In Kapitel 3.6 werden die Erkenntnisse aus Kapitel 3.1 - 3.5 zusammengefasst und die Relevanz für neue Kniereiterversen aufgezeigt.

3.1 Begriffsdefinitionen

Die Bedeutung eines Begriffs kann, je nach erworbenem Wissen und den Erfahrungen welche bereits gemacht wurden, je nach Sichtweise oder Zusammenhang, sehr unterschiedlich verstanden werden. Es erscheint deshalb wichtig, die Bedeutung der folgenden Begriffe, wie sie für diese Arbeit verstanden werden, zu klären.

Kniereitervers

Kniereiterversen gehören zu den Sprachspielen (vgl. Bruner, 2008, S. 36). Das Kind sitzt der Bezugsperson rittlings auf den Knien. Diese hält das Kind um die Hüften oder an den Händen, spricht den Vers, welcher Reime beinhaltet und bewegt ihre Beine rhythmisch auf und ab. Abschliessend lässt die Bezugsperson das Kind rückwärts zwischen den Knien Richtung Boden hinuntergleiten, um es anschliessend wieder hochzuziehen.

Je nach Inhalt des Verses variieren die Bewegungen und Aktivitäten.

Stöcklin-Meier hat in ihrem Buch erstmals Bewegungen zu den Kniereiterspielen aufgezeichnet. Sie regt an, dies nicht als Zwang zu verstehen, sondern als Möglichkeiten zum Variieren (vgl. Stöcklin-Meier, 2013, S. 9 und S. 49-57).

Ganzheitliche Wahrnehmung

Ganzheitlich bezogen auf die Wahrnehmung bedeutet, dass ein Wahrnehmungsprozess, immer ein ganzheitlicher Vorgang ist, bei dem mehrere Sinne zu einer Gesamtsinnesempfindung zusammenwirken. Dabei arbeiten alle Systeme gleichzeitig und parallel, aber je nach den Erfordernissen der Situation und mit unterschiedlicher Fokussierung (vgl. Groschwald und Rosenkötter, 2016, S. 128-129).

Sprachförderung

Prof. Dr. Margrith Stamm (2014) definiert Sprachförderung als Oberbegriff, der für alle Massnahmen, welche auf die gezielte Förderung der kindlichen Sprachkompetenz ausgerichtet sind, verwendet wird (vgl. Stamm, S. 17).

Bindung

„Bindung ist die Bezeichnung für eine räumlich und zeitlich bestehende emotionale Beziehung zu einer bestimmten Bezugsperson.... Die Bindungspersonen werden als sichere Basis herangezogen, die als Grundlage dient, auf der ein Kind die Umwelt erkunden kann und Kompetenzen erlangt“ (vgl. Kullik und Petermann, 2012, S. 97).

die gezielte und praktische Anwendung mit einem Gartenschlauch als unkomplizierter und einfacher. Dies ist Ziel dieser Arbeit, nämlich ein Produkt zu entwickeln, welches von unterschiedlichsten Menschen genutzt werden kann. Die einzelnen neu entwickelten Kniereiterterverse wurden exemplarisch in die Abbildung eingefügt.

3.2.1 Wurzeln

Die wichtigsten Wurzelbereiche, welche für eine normale Sprachentwicklung nötig sind, lassen sich in drei Bereiche ordnen. Diese sind die anatomischen, die kognitiven und die sozial emotionalen Voraussetzungen. Sind die Wurzeln des Sprachbaums alle gesund entwickelt, erleichtert dies die Sprachentwicklung.

In diesem Kapitel werden die drei Bereiche der Voraussetzungen differenziert betrachtet.

Anatomische Voraussetzungen:

Das Schreien

Mit dem ersten Schrei nach der Geburt beginnen neugeborene Kinder mit der Entfaltung ihrer Stimme. Das anfängliche grundlose Schreien entwickelt sich bald zu einem Schreien, das von der Mutter gedeutet werden kann. Das Baby schreit weil es Hunger hat, darauf reagiert die Mutter, indem sie dem Kind zu Trinken gibt. Je nach Art des Schreiens wird die Mutter unterschiedlich darauf reagieren. Sie nimmt das Kind auf, streichelt es oder spricht zu ihm. Dies ist die Entwicklung der ersten stimmlichen Kommunikation zwischen Mutter und Kind. „Obwohl das Kind sich affektiv äussert, die Folgen nicht abschätzen und noch keinerlei Kontrolle über die Wirkungen seiner Äusserungen ausüben kann, nehmen die Eltern die Regungen und Geräuschproduktionen ihres Kindes als Signale und Mitteilungen wahr“ (Kannengiesser, 2012, S.272). Diese ersten Interaktionserfahrungen zwischen der Bezugsperson und dem Kind sind bereits auch der Anfang der emotional-sozialen Entwicklung, auf welche am Ende dieses Kapitels eingegangen wird.

Das Lallen

Durch zufällige Muskelbewegungen im Mund, Hals und Kehlkopf entstehen die ersten Laute. Im Alter von sechs bis acht Wochen beginnt der Säugling zu gurren. Zwischen dem zweiten und vierten Monat setzt das Lachen ein und das Baby produziert zunehmend mehr Laute. Die Lust mit der Zunge die unterschiedlich kitzelnden Stellen im Mundbereich zu erkunden ist beim Säugling noch sehr gross. Durch diese taktilen Reize erzeugt er neben den Schmatzlauten auch eine Vielzahl von andern Lauten, auch solche, welche in seiner Muttersprache gar nicht vorkommen.

Ab dem sechsten Monat beginnt die Lallphase. Diese sprachlichen Produktionen, bestehen aus einer Vokal-Konsonanten-Verbindung und werden meist mehrere Male wiederholt, sodass sogenannte Lall-Ketten entstehen (vgl. Zollinger, 1995, S. 222). In dieser Zeit nutzt der Säugling seine Fähigkeit Vokale nachzuahmen und sowohl über das Auge als auch über das Ohr wahrgenommene Reize miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Jungmann, 2012, S. 14). Ab dem 7. bis 10. Lebensmonat beginnt die Phase des kanonischen Lallens. Es werden Silbenketten gebildet, welche zum Teil muttersprachliche Merkmale aufweisen. Sie deuten darauf hin, dass das Baby zunehmend die Fähigkeit entwickelt, seine Sprechwerkzeuge zu steuern (vgl. Zimmer, 2013, S. 58). „Neben dem Effekt des Trainings der Sprechwerkzeuge kommt es auch zu einem Kommunikationseffekt. Das Lallen des Kindes wird durch „Zurücklallen“ und das Lächeln der Bezugsperson verstärkt. Es kommt zu einer „Lalkommunikation“,...“ (Wendlandt, 2011, S. 12). „Spätestens in der ersten Lallphase sorgen die Eltern auch formal für eine dialogische Struktur, sodass ein Turn Taking, das heisst, ein Wechsel zwischen den Äusserungen des Kindes und den Erwachsenen entsteht“ (Kannengiesser, 2012, S. 272).

<p>Schon mit ganz kleinen Kindern ist das Spiel mit diesem Kniereitervers möglich, indem man den Säugling gut mit den Unterarmen stützt. Die Bewegungen sind dann eher ein sanftes Schaukeln als ein Reiten. Durch das Wiederholen der Silben wird das Kind inspiriert, die wahrgenommenen akustischen und visuellen Reize auszuprobieren. Dabei ist es jedoch wesentlich, dass dem Kind genügend Zeit gelassen wird, damit es reagieren und nachahmen kann. Auch ist die Pointe des Verses für ein ganz kleines Kind noch keine Motivation. Es geht dabei viel mehr um die gerichtete Aufmerksamkeit und die Interaktion zwischen dem Kind und der Bezugsperson.</p>	<p>O lu lu lu lu luug, mir fahred mit em Zug, O la la la la lam, mir fahred mit em Tram, O li li li li liff, mir fahred mit em Schiff, O le le le le lee, De Joggeli gheit in See!</p>
---	---

Sprechapparat

Damit das Kind sprechen kann, braucht es einen gesunden Sprechapparat. Das Zwerchfell, die Lunge und die Bronchien sind für die Atmung zuständig, im Kehlkopf wird die Stimme produziert und Kiefer, Rachen, Nase, Mundhöhle, Zunge, Zähne, Gaumen und Lippen sind für die Artikulation, die Aussprache zuständig. Damit diese Werkzeuge alle funktionieren, müssen Nerven die Signale an die zuständigen Muskeln und ans Gehirn weiterleiten, im Gehirn wird alles koordiniert und gesteuert (vgl. Wendlandt, 2011, S. 13).

Hören

Kinder hören bereits im Mutterleib. Ab dem 4.Lebensmonat wenden sie den Kopf oder den

<p>Tibbe, tabbe, tibbe too, üsen Papa lauft eso. Tibeli tabeli tibeli tab, s Zwergli lauft de Berg durab. Tibbe, tabbe, tibbe, too, de Severin isch grad nümme doo.</p>	<p>Beim Vers Tibbe, tabbe, tibbe, too,...kann das Kind durch das Repetieren immer differenziertere Hörleistungen erbringen. Anfänglich nimmt es nur die rhythmisch betonten „i“ von Tibbe und „a“ von tabbe und das „oo“ von too wahr, auf welchen die Betonungen liegen. Mit dem Repetieren des Verses kann das Kind die Prosodie der Sprache immer differenzierter Wahrnehmen, bis es schliesslich das bedeutsame Wort „Papa“ erkennen wird. Ebenfalls bedeutsam wird das Wort „grad“, denn es ist der Höhepunkt der Spannung des Verses. Anschliessend wird das Kind bei den folgenden Worten zwischen den Knien hinunter gelassen. Der Vers ist kurz und die Bewegungen können klein gehalten werden, ohne dass die Bedeutung der Sprache darunter leidet. Ein Kind, welches Mühe hat, sich auf die Sprache zu konzentrieren hat bei diesem Vers wenig Ablenkung durch die Bewegungen. Der mittlere Teil könnte zur Vereinfachung auch noch weggelassen werden.</p>
--	---

Körper gezielt Schallquellen entgegen. Wie bereits unter dem Thema Lallen erwähnt, beginnen die Kinder fremde, aber auch selbst erzeugte Laute nachzuahmen. Mit zunehmenden Hörerfahrungen lernen Kinder die Prosodie (die Melodien, Betonungen, Lautstärke und Rhythmus der Sprache) zu deuten. Lange bevor der Säugling die Bedeutung der Sprache erkennt, kann er den Klang der Stimme der Mutter von anderen Stimmen unterscheiden. Das Kind lernt die Betonungsregeln der Muttersprache sowie das Erkennen von Silben und Wortgrenzen. Bis zum 9. Monat hat sich das Kind so auf die Prosodie der Sprache spezialisiert, dass es sich nun den Wortbedeutungen zuwenden kann. Das Kind beginnt nun, bedeutungsschwere Silben und Wörter aus der Sprache wahrzunehmen (vgl. Groschwald und Rosenkötter, 2016, S. 60-64).

Sehen

Die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung. Im Gegensatz zum Hören muss das Sehen vom Kind jedoch zuerst gelernt werden. Kleine Kinder sind in den ersten Lebensmonaten damit beschäftigt, die volle Sehschärfe zu erwerben. Um dies zu erreichen müssen beide Augen so auf einen Punkt gerichtet werden, dass dieser von der Netzhautgrube beider Augen fixiert werden kann. Die volle Sehschärfe eines Menschen ist bei einer gesunden und in allen Teilen normalen Entwicklung erst mit 7 Jahren erreicht. Die zweite Tätigkeit, welche zum Sehen notwendig ist, ist die Blicksteuerung. Die feinmotorische Führung der Augenmuskulatur, welche zum Erkunden der Umwelt nötig ist, benötigt viel Erfahrung bis sie im Alter von erst 18-20 Jahren ausgereift ist (vgl. Patzlaff, 2013, S. 86-87). Obwohl die Entwicklung der Sehens ein lange andauernder Prozess ist, sind Säuglinge mit der Fähigkeit ausgestattet, die charakteristischen Anteile eines Gesichts zu erkennen. Das Fixieren von Augen und Mund scheint für das Kind als Betrachter, für seine Entwicklung von Bedeutung zu sein (vgl. Patzlaff, 2013, S. 18-19 und Groschwald und Rosenkötter, 2016, S. 42). Damit es seine Aufmerksamkeit auf die Sprache lenken kann, ist der Blickkontakt zwischen ihm und der Bezugsperson wesentlich. Für die Sprachentwicklung von grosser Bedeutung ist für das Kind die gerichtete Sprache. Kinder ahmen Mund-, Zungen- und Lippenbewegungen nach und erwerben so die Artikulation der Sprache. Zum Erwerb des Wortschatzes trägt das Sehen der Umwelt ebenfalls zu einem wesentlichen Teil bei (vgl. Wendlandt, 2011, S. 13).

Spielt man den oben erwähnten Kniereitervers, "Tibbe, tabbe, tibbe, too", so hat das Kind die Möglichkeit, die Gesichtszüge seines Gegenübers genau zu betrachten. Der Blick des Kindes ruht auf dem Gesichtsfeld der Bezugsperson und kann die Artikulationsbewegungen von Zunge und Lippen, jedoch auch die Dramatik welche sich in den Augen zeigt, genau verfolgen.

Durch das auf und ab der Reitbewegung ist das Fixieren des Blicks erschwert. Mit dem Anpassen der Bewegungsintensität kann das Fokussieren des Blicks je nach Alter des Kindes erschwert oder vereinfacht werden.

Da eine erwachsene Person die Bedeutung dieses Kniereitervers versteht, ist es auch möglich, den Vers zum Beispiel als Körpervers auf dem Wickeltisch zu verwenden. Man würde dann mit den Fingern über die Körperteile des Kindes spazieren um es am Ende bei „nümme doo“, mit einem Tüchlein zuzudecken. Dies ist besonders interessant in der Zeit ab 6 bis 12 Monaten, wenn das Kind die Objektpermanenz zu entdecken und die symbolische Bezeichnung einer Person, einer Handlung oder eines Gegenstandes zu erkennen beginnt.

Taktil-kinästhetischer Sinn:

Tastend wahrzunehmen heisst immer auch zu fühlen und zu spüren, während die kinästhetische Wahrnehmung unserer Bewegungen meist unbewusst empfunden wird. Der taktile Sinn ermöglicht uns das Wahrnehmen von Reizen über unsere Haut, so zum Beispiel an den Fingern, der Zunge und den Lippen. „Der Tastsinn ermöglicht es dem Sprechenden Kind, den kleinen Unterschied beim Bilden der Laute „b“ und „p“ zu unterscheiden, den Druck der Zunge beim „t“ kürzer und stärker zu dosieren als beim „d“ ...“ (Wendlandt, 2011, S. 13). „Es besteht eine unmittelbare Beziehung zwischen dem taktilen und dem kinästhetischen Sinn“ (Zimmer, 2005, S. 123). Mit dem kinästhetischen Sinn nehmen wir oft unbewusst die Spannung und Entspannung unserer Muskeln, die Lage unserer Körperteile oder die Schwerkraft, welche auf unsere Körperteile wirkt, wahr. Das gesunde Kind registriert die Lage und Bewegungsrichtung von Körperteilen zueinander ständig und reagiert unbewusst blitzschnell darauf, um die Bewegungen zu steuern. Nur weil das Kind unbewusst weiss, wo sich seine Zunge befindet, kann es die Laute bilden, welche es für die Sprache benötigt. Das taktile und kinästhetische Wahrnehmen der

Umwelt und des eigenen Körpers sind für den Wortschatzerwerb ebenso wichtig wie die Produktion von Wörtern (vgl. Wendlandt, 2011, S. 13-14).

Um auch Kindern, welche auf Berührungen oder Lageveränderungen sensibel reagieren, das Erlebnis eines Kniereiterverses zu ermöglichen, bietet sich der Vers „Hin und her,...“ an. Das Kind spürt die Beine, auf welchen es sitzt, den Druck und die Wärme der Hände, mit welchen es gehalten wird. Der langsame Vers bietet dem Kind die Möglichkeit, die Berührungen und die Bewegungen einzuordnen. Besonders das Anhalten bevor die Körperlage des Kindes verändert wird, gibt dem Kind die Gelegenheit, sich darauf einzustellen.

**Hin und her,
hin und her,
so lauft de chliini
Zottelbär.
Er zottlet langsam,
tripp und trapp,
jetzt bliibt er stoh,...
und liit ganz lang-
sam,
langsam ab.**

Motorik/Feinmotorik

Um die Motorik des Sprechens zu planen und willentlich zu steuern, bedarf es einer zielgerichteten Mund- und Zungenmotorik. Diese komplizierten Bewegungsabläufe verlangen eine feine Abstimmung unterschiedlicher Muskelgruppen. Die Fähigkeit solch komplexer Feinmotorik entwickelt sich beim kleinen Kind über die Wahrnehmung, über den Tastsinn, jedoch auch über die visuelle Eigenkontrolle (vgl. Wendlandt, 2011, S. 14). Bereits im Mutterleib werden erste feinmotorische Bewegungen wie das Nuckeln des Daumens geübt. Nach der Geburt werden die anfänglich reflexartigen Bewegungen zunehmend zielgerichteter und differenzierter. Später werden der Bewegungsradius und das Bewegungsrepertoire erweitert (vgl. Zimmer, 2013, S. 61-68).

Da Sprache und Bewegung auch für den Erwerb des Wortschatzes und des Sprachverständnisses kaum zu trennen sind, kann der Kniereiter- oder Bewegungsvers „so zottlet de chliini chliini Bär“ sowohl für kleine als auch für ältere Kinder sprachfördernd eingesetzt werden. Während das kleinere Kind damit beschäftigt ist, sich auf den Knien der Bezugsperson auszubalancieren, neue Bewegungserfahrungen einzuordnen oder neue Bewegungsmuster kennenzulernen, kann das ältere Kind die Bewegungserfahrungen sowie seine Erfahrungen aus seiner Lebenswelt mit der Bedeutung des Textes verknüpfen.

**So zottlet de chliini, chliini
Bär,
wo scho gern chli grösser
wär.
So lauft üses Büsi,
es Büsi, es Büsi.
So gumpet de Haas,
de Haas, de Haas.
So flitzed die Auto,
die Schnelle, die Schnelle,...!**

Als Variante bei grösseren Kindern oder mit einer Kindergruppe, kann der Vers auch als aktiver Bewegungsvers verwendet werden. Um den Bewegungsdrang der Kinder am Ende wieder zu stoppen, muss ein Zeichen vereinbart werden, das den Kindern signalisiert, wann sie wieder stoppen sollen. (Polizei

hebt die Hand, rote Ampel, Hupe,...)

Nachdem der Vers als Bewegungsspiel verwendet wurde und der Fokus auf der Bewegung lag, kann er als Kniereitervers beim Kind wieder beruhigend wirken und die Sprache sowie die Beziehung wieder ins Zentrum setzen.

Mit Hilfe seiner Sinnesorgane nimmt das Kind Eindrücke aus der Umwelt auf, verarbeitet sie und kann motorisch und auch sprachlich darauf reagieren. Sprache und Bewegung entwickeln sich parallel. Lange bevor Kinder in der Lage sind, ihr erstes Wort zu sprechen, heben sie den Kopf, drehen sich, sitzen, krabbeln und stehen aufrecht (vgl. Zimmer, 2013 S. 56-78 und Wendlandt, 2011, S. 14).

Kognitive Voraussetzungen

Das Wort Kognition kommt vom lateinischen Wort „cognoscere“. Das Verb kann erkennen, wahrnehmen, bemerken oder untersuchen bedeuten.

**Riite, riite, Rössli,
im Wald do stoht es Schlössli,
im Wald do stoht es holzigs
Huus,
döt lueged grad drei Buebe
druus.
De erscht tuet winke,
de zweiti dä tuet stinke,
de dritt de lachet hi hi hii,
bhüet di Gott miis Chindeli!**

Damit Sprache sinnvoll wird, muss das Kind den Wörtern innere Bilder, Repräsentationen zuordnen können. Dies ist nur möglich, wenn es mentale Verknüpfungen herstellen und auf gemachte Erfahrungen zurückgreifen kann. Es ist also wichtig, dass das Kind den Wörtern des Verses etwas zuordnen kann.

Je vielfältiger die Erfahrungen des Kindes sind, desto mehr Bedeutung bekommt der Vers. Deshalb sind Erfahrungen mit Holz, Wald, Haus, Rössli, reiten, jedoch auch winken, mit stinken oder lachen besonders für ältere Kinder von grosser Bedeutung. Kleinere

Kinder beziehen die Repräsentation der Wörter noch ganz auf das hier und jetzt, nämlich auf die Bewegungen und den Ablauf des Verses.

Bruner (2008) beschreibt, wie die vier folgenden kognitiven Anlagen (Mittel-Zweck-Bereitschaft, Transaktionalität, Systematik, Abstraktheit) dem Kind beim Spracherwerb helfen. Es ist die Mittel-Zweck-Bereitschaft, die bereits der fünf bis sechs Wochen alte Säugling zeigt, indem er durch Saugen, welches nicht der Nahrungsaufnahme dient, gezielte Effekte auszulösen vermag. Durch leere Saugbewegungen können grosse Muskelgruppen entspannt oder die Bewegungen der Eingeweide beruhigt werden. Ganz allgemein halten Saugbewegungen die innere Erregung auf einem mittleren Niveau. Verschiedene Forscher haben aufgezeigt, „...wie früh und leicht Säuglinge durch erwachsene Bezugspersonen aktiviert werden und wie schnell sie sich bei ihrer Mittel-Zweck-Strukturierung auf einen anderen Menschen einstellen. Das wichtigste Werkzeug des Säuglings zur Erreichung seiner Ziele ist ein vertrauter anderer Mensch“ (Bruner, 2008, S. 19).

Die zweite kognitive Veranlagung nennt Bruner (ebd.) die Transaktionalität. Damit ist die Wechselbeziehung zwischen der Bezugsperson und dem Kind gemeint, welche sich gegenseitig komplex beeinflusst. „Während die Bindung des Kindes an seine Mutter (oder Pflegeperson) anfänglich durch eine Vielzahl angeborener Reaktionsmuster gewährleistet ist, entwickelt sich sehr schnell ein gegenseitiges Verhältnis, zu welchem das Kind absichtsvolle und ihres Erfolges gewisse Beiträge liefert.“ ... „Es ist offensichtlich, dass ein gewaltiger Teil der Aktivität, welche ein Kind in den ersten anderthalb Lebensjahren an den Tag legt, ausserordentlich sozial und kommunikativ ist“ (Bruner, 2008, S. 20).

Die dritte Veranlagung besteht in der Systematik, mit welcher schon kleine Kinder ihre sensomotorischen Handlungen ausführen (vgl. Bruner, 2008, S. 21). Piaget nennt dieses geordnete Handeln Schemata. Hat das Kind einmal ein Handlungsschema, zum Beispiel das Klopfen, entdeckt, so wendet es dieses mit verschiedenen Gegenständen, in verschiedenen Situationen und Körperlagen immer wieder an. Dabei muss sich das Kind immer wieder neu an die Situation oder den Gegenstand anpassen. Piaget nennt diesen Vorgang die Akkommodation (vgl. Jungmann, 2012, S. 26-27). Tritt das Kind in die Welt der Sprache und der Kultur ein, ist es aufgrund seiner in der sensomotorischen Phase gewonnenen Schemata bereit, sich diese mit systematischen Bewältigungsstrategien zu erschliessen.

Die vierte angeborene kognitive Ausrüstung besteht darin, dass deren systematischer Charakter abstrakt ist. Offenbar sind Kinder fähig, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen nach hochabstrakten Regeln zu ordnen. Piaget erklärte dieses abstrakte Ordnungssystem, indem er die logische Struktur der kindlichen Suche nach dem, was unter der wechselhaften Oberfläche der Erscheinungen unverändert blieb, beschrieb. Die Fähigkeit, Dinge zu

unterscheiden und zu vergleichen, hat das Kind bevor es die Sprache entdeckt. Durch die Sprache kann es jedoch Dinge noch genauer bezeichnen oder auf andere Bereiche übertragen (vgl. Bruner, 2008, S. 22-23).

In unserem Gehirn befinden sich nur Nervenzellen, keine Bilder oder Worte. Trotzdem erzeugen diese Nervenzellen Vorstellungen, welche sämtliche unserer gewonnenen Wahrnehmungen und Erkenntnisse in Wörtern oder Bildern abbilden. Repräsentationen sind mentale Abbildungen aller wahrgenommenen und verarbeiteten Reize. „Das Wissen über ein Wort besteht aus der Repräsentation seines Inhalts, der Repräsentation seiner Wortart, der Repräsentation seiner Aussprache, der Repräsentation seiner grammatikalischen Form,...“ (Kannengiesser, 2012, S. 211). „Wörter sind nicht einfach, nicht jeweils als eine fixe Einheit gespeichert, sondern es existieren verschiedene Repräsentationen von Wörtern, die funktionell getrennt sind, [das heisst in verschiedenen Hirnarealen gespeichert wurden], im Fall der ungestörten Sprachverarbeitung aber zusammenarbeiten“ (Kannengiesser, 2012, S. 212). Aufgrund dieser Erkenntnisse ist es für das Kind von grosser Wichtigkeit, dass sowohl Eltern als auch Fachpersonen dem Kind eine Sprache anbieten, welche ihm viele Repräsentationsmöglichkeiten bietet. Dies ermöglicht ihm, dass es Sprache einerseits abspeichern und mental verwenden, andererseits jedoch auch aktiv verbal kommunizieren oder verstehen kann.

Sozial-emotionale Voraussetzungen

„In der Entwicklung gilt das Prinzip, erst fühlen, dann denken. Hirnregionen, die für einfache und automatische, für überlebensnotwendige emotionale Reaktionen zuständig sind, reifen vor denen, die kognitive Inhalte und Flexibilität vermitteln“ (Strüber, 2016, S. 47). Die Hirnforschung belegt, dass die Bereiche des Gehirns, welche für Kognition und Sprache verantwortlich sind, beim Kleinkind erst mit acht bis zwölf Monaten verstärkt aktiv werden. Dieselbe Region des Gehirns ist auch für die Wahrnehmung der eigenen Person und für differenziertere Emotionen zuständig (vgl. Strüber, 2016, S. 46-48). Wie unter dem Titel „Kognitive Voraussetzungen“ bereits beschrieben, hat der Säugling die Veranlagung, eine Beziehung zu andern Menschen einzugehen. Das neugeborene Kind ist daran interessiert, dass die Beziehung zur Mutter (oder seiner Pflegeperson) aufrechterhalten werden kann, so wie normalerweise auch die Mutter das Bedürfnis hat, mit dem Säugling in eine Interaktion zu treten. Beide beeinflussen sich gegenseitig in einer Wechselwirkung. Das Stresssystem des Kindes wird durch liebevolle Interaktionen zwischen Eltern und Kind gehemmt, und Emotionen wie Empörung oder Wut des Kindes können dadurch reguliert werden. Durch diese Interaktionen wird beim Kind Vertrauen und empathisches Mitempfinden ebenso verstärkt wie soziale Fähigkeiten (z. B. das Erkennen von Gefühlen anhand der Mimik des andern) (vgl. ebd). Der Zusammenhang von Wahrnehmung, Denken und der Sprachentwicklung mit Emotionen wird besonders deutlich, wenn man die Bindung zwischen Mutter und Kind betrachtet. Ist ein Kind durch die gut funktionierende Wechselwirkung in der Beziehung von Mutter und Kind sicher gebunden, macht es sich daran, seine Umgebung zu erkunden. Groschwald und Rosenkötter beschreiben diesbezüglich, dass die Wahrnehmung und die Erforschung der Umgebung eine Grundvoraussetzung für den Wissenserwerb darstellen (vgl. Groschwald und Rosenkötter, 2016, S. 20). „Sprechen bedeutet immer, Beziehungen zu andern Menschen aufzunehmen und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden.“ (Wendlandt, 2011, S. 15). Können Kinder in der frühen Kindheit diese elementaren Erfahrungen machen, entwickeln sie sich zunehmend zu sozialen und für die Umwelt interessanten Menschen. „Frühe Kommunikations- und Interaktionserfahrungen mit den Bezugspersonen schaffen eine wichtige Voraussetzung für spätere Interaktionen und Beziehungen mit Gleichaltrigen (Peers), die im Vorschulalter zunehmend als Interaktionspartner an Bedeutung gewinnen und die weitere kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung vorantreiben“ (Jungmann, 2012, S. 130).

Kniereiterversen können gerade in Bezug auf die soziale und emotionale Entwicklung einen fördernden Einfluss auf das Kind haben. So ermöglicht die Situation, dass das Kind der Mutter oder der Bezugsperson auf den Knien vis à vis sitzt, eine intensive Beobachtung der Mimik des Gegenübers. Dem Kind ist es deshalb möglich, die emotionale Situation aufgrund der Dramatik, welche aus dem Gesicht zu lesen ist, zu erkennen.

Indem das Kind der Bezugsperson auf den Knien sitzt und diese das Kind liebevoll hält, erlebt das Kind eine Situation voller Zuneigung, welche seine sozialen Fähigkeiten stärkt. Das Kind kann dadurch seine Bedürfnisse und die Selbststeuerung besser regulieren (Spannungsbögen aushalten, Gefühle zeigen oder benennen, Angst oder Unbehagen überwinden,...).

Gerade die in diesem Vers dramatischen ui-ui-ui-ui-uuii und o-o-o-o-o-oo, welche auf das Zusammenkrachen des Stuhles hinzielen, müssen ausgehalten werden. Da das Kind der Bezugsperson jedoch vertraut und deren Zuneigung spürt, wird es die Stresssituation überwinden und aushalten können. Es will die positive Erfahrung, dass es den Sturz zwischen die Beine unversehrt übersteht und von der Bezugsperson wieder hochgezogen wird, erreichen. Sowohl das Kind als auch die Bezugsperson werden am Ende des Verses ein neurobiologisch erklärbares Glücksgefühl empfinden.

Die gemeinsame Freude am Spiel das genussvolle gemeinsame Tun, lenkt den Blick auf die positiven Seiten des Lebens und kann in schwierigen Situationen entspannend wirken.

Sitze.

**Wenns es bitzeli giiret,
liiiiiiiii!**

**Wenns es bitzli schauklet,
ui ui ui ui uiiii!**

**Wenns, es bitzeli gwagg-
let**

o-o-o-o-ooo!

**und plötzli...
zämekrachet!**

Sensomotorische Integration

„Sensorische Integration bedeutet Verarbeitung von Informationen“ (Fisher, Murray, Bundy, 1998, S. 4). Dies ist die zentrale Aufgabe unseres Gehirns. Nur wenn diese Verarbeitung gelingt, können die Eindrücke so geordnet werden, dass ein selbständiges funktionieren als Mensch möglich wird. „Die Sensorische Integrationstheorie besagt, dass das Lernvermögen eines normal entwickelten Menschen davon abhängt, inwieweit er in der Lage ist, sensorische Informationen über die Umwelt oder seine Körperbewegungen aufzunehmen, im Zentralnervensystem zu verarbeiten und zu integrieren und die erhaltenen Informationen für die Planung und Organisation seines Verhaltens zu nutzen“ (Fisher et al., 1998, S. 5). Die notwendigen Fähigkeiten der Sinnesorgane, welche in den Wurzeln des Sprachbaumes dargestellt sind und von Geburt an trainiert wurden, stehen in engem Zusammenhang zueinander. Wie oben bereits erwähnt, werden sämtliche Erfahrungen, Wahrnehmungen, motorischen, emotionalen und geistigen Fähigkeiten miteinander verknüpft, beeinflussen und ergänzen sich gegenseitig. Das Kind lernt einzelne Körperteile gezielt zu bewegen und zielgerichtet zu handeln. Das Wahrnehmen, Einordnen, Verarbeiten der verschiedenen Sinneswahrnehmungen ist bei jedem Menschen anders, denn jeder macht andere Erfahrungen, hat andere Emotionen nimmt anders wahr (vgl. Ayres, 1998, S. 7-12). Um die wahrgenommenen Eindrücke zu verarbeiten, ist das Kind darauf angewiesen, dass man ihm Zeit lässt zu wiederholen, zu staunen und wiederzuerkennen. „Das Spielen in der Kindheit fördert die sensorische Integration, da das Kind die Empfindungen seines Körpers und der Schwerkraft mit Wahrnehmungen seitens der Augen und Ohren verbindet“ (Ayres, 1998, S. 9). In Bezug zum Sprachbaum, werden also die verschiedenen Erfahrungen, welche im Wurzelbereich gewonnen werden konnten, zusammengebracht und verknüpft, bevor sie im

untersten Teil des Stammes weiterverarbeitet werden. Wendlandt (2011) ordnet den Bereich des Verknüpfens dem Wurzelbereich zu (Wendlandt, 2011, S. 15). Durch die sensorische Integration dem Ordnungsprozess, welcher im Gehirn stattfindet, werden Informati-

onen gebündelt, damit sie kompakt als zusammengefasste Vorstellungen weitergeleitet werden können. Das Wort oder das Bild eines Apfels, ist Bedeutungsträger aller im Wurzelbereich gewonnener Informationen und kann deshalb über den Stamm in der Krone als gebündeltes Wissen verwendet werden.

**Düü, daa, düü, daa,
Polizei!
D Räuber die hend
schnelli Bei!
Düü, daa, düü, daa,
mei, mei, mei!
Räuber wämmer...
keii, keii, keiiii!**

Die Polizei bietet besonders starke sinnliche Impulse, was vielleicht auch erklärt, warum die meisten Kinder von der Polizei besonders fasziniert sind. Visuell bieten die Polizeiautos mit dem blinkenden Licht und der weiss, schwarz, orangen Bemalung Eindrücke, wie kaum ein anderes Auto. Akustisch ist die Sirene des Alarms für jedermann hörbar, eingängig und so dominant und schrill, dass ungeborene Kinder sie bereits im Mutterleib wahrnehmen können. Rast ein Polizeiauto mit hoher Geschwindigkeit an uns vorbei, ist ihm die Aufmerksamkeit von jedermann

gewiss und die meisten Menschen zeigen in emotionaler Betroffenheit, dass sie kurz überlegen, was wohl geschehen sein könnte. Kann ein Kind also alle wahrgenommenen Reize miteinander verknüpfen, so weiss es sehr bald, dass das Auto mit dem Blinklicht auch eine Sirene hat. Ohne dass es den Begriff Polizei kennt, werden die einzelnen Erfahrungen die Bedeutung von Polizei prägen und bestimmen.

3.2.2 Stamm

Der Stamm ist der Ort des Baumes, der dafür sorgt, dass die Nährstoffe der Wurzeln in die Krone transportiert werden. Dies gilt symbolisch gesehen auch beim Spracherwerb. „Der Stamm ist sozusagen der Sockel des Spracherwerbs“ (Wendlandt, 2011, S. 15). Durch die Freude an der Sprache und an der Interaktion macht das Kind Erfahrungen, welche es ihm ermöglichen, die Sprache immer mehr zu differenzieren und zu verstehen. Deshalb werden im folgenden Text die zwei Aspekte beschrieben, welche eine grundlegende Voraussetzung für den Spracherwerb darstellen. Einerseits ist dies die Entfaltung der Sprechfreude und andererseits die Entwicklung des Sprachverständnisses (vgl. ebd.).

Sprechfreude

Die Sprechfreude des Kindes hängt eng mit der Bindung zwischen der Bezugsperson und dem Kind zusammen. Die Mutter oder der Vater oder eine andere dem Kind nahestehende Bezugsperson behandeln bereits den Säugling als vollwertigen und interessanten Gesprächspartner, obwohl das Kind eigentlich noch nicht kommunizieren kann. Beide, sowohl Bezugsperson als auch Säugling zeigen echte, ausdauernde Freude an dieser ersten Kommunikation. Die Motivation, sich mitteilen zu können, scheint eine angeborene Fähigkeit des Menschen zu sein, welche jedoch gestärkt wird durch die Begeisterung und das Interesse der Bezugsperson. „Der Mensch ist dafür geschaffen, sich über Dinge zu freuen, welche die Entwicklung seines Gehirns fördern.“ (Ayers, 1998, S. 11). Kinder haben Spass daran, sich in die Welt der Sprache zu begeben. Sehr bald schon beginnen sie sich für den eigenen Mund, jedoch auch für den Mund der Mutter oder des Vaters zu interessieren (vgl. Grimm, 2012, S. 21-29, Kannengiesser, 2012, S. 27-30, Bruner, 2008, S. 16-24). Später ahmt das Kind begeistert Laute nach (Echolalie), probiert Laute aus und experimentiert damit. Kann das Kind erste Begriffe nennen, welche eine zuverlässige Bedeutung haben, wie „mämäm“ für Essen, oder „Popo“ für Schoppen (Trinkflasche), ist die Freude bei der Bezugsperson jeweils gross. Das Kind wiederum ist begeistert von der Wirkung seines Wortes und ist motiviert, Sprache weiterhin zu entdecken und zu benützen. In dem Bezugspersonen wiederkehrende Lautfolgen als Wörter akzeptieren, interpretieren oder sogar selber verwenden, unterstützen sie das Erfolgserlebnis von gemeinsam geteilten Wörtern und die Verwendung konventioneller verbaler Zeichen des Kindes (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 374-375).

Die Freude am repetitiven Charakter von Versen ist bei Kindern gross. Je besser sie einen Vers kennen, desto grösser ist in der Regel die Begeisterung dafür. Bei Kniereiterversen ist die Situation besonders, da sie in einem sehr vertrauten Rahmen stattfinden. Es muss ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen der Person, welche den Vers mit dem Kind spielt, und dem Kind bestehen. Bei Kindern, welche die Nähe oder das Reiten und Schaukeln auf dem Schoss nicht mögen, gilt es, dies unbedingt zu respektieren. Beim Kniereitervers „Tic, Tac...“, der wenig Bedeutung hat, geht es darum, das Wort „Schabernack“ auszukosten. Es soll Freude bereiten, diesen Begriff mit lustiger Bedeutung zu füllen, indem die Bezugsperson eine Grimasse schneidet, das Kind kitzelt, in die Luft hebt, etc. Kinder sind motiviert, auch schwierige Wörter wie „Schabernack“ auszusprechen und beginnen sie lustvoll nachzuplappern. Die sonst einfachen Wörter des Verses ermuntern Kinder schnell, diese nachzusprechen und den Vers mit der Bezugsperson mitzusprechen.

**Tic, tac, tic, tac,
uf und ab, uf und
ab,
tic, tac, tic, tac,
Schabernack.
Tic, tac, tic, tac,
d Stäge durab.**

Sprachverständnis

Damit wir eine Idee haben, wie und wann wir Sprache sinnvoll benützen können, müssen wir ihre Bedeutung entschlüsseln. Deshalb ist das Verständnis der Sprache früher entwickelt, als dass wir die Sprache aktiv anwenden können. Dieser Ablauf ist sowohl beim kleinen Kind, als auch bei Erwachsenen, welche sich in einer Fremdsprache verständigen müssen, zu beobachten. Erst wenn wir der Bedeutung eines Wortes sicher sind, werden wir es verwenden.

Das anfängliche Verstehen von Sprache zeigt sich zuerst in einem zielgerichteten Handeln durch das Gehörte. Dabei ist das Verstehen zunächst nur auf Situationen und Schlüsselwörter bezogen. Durch das anhaltende Interesse und die Neugierde an der Umwelt kann das Kind im Kontakt und durch die Zuwendung seiner Mitmenschen sein Sprachverständnis laufend differenzieren und erweitern (vgl. Wendlandt, 2011, S. 16). So beginnen Kinder ab dem 9. bis 12. Monat Wörter auch unabhängig des Kontextes zu verstehen (vgl. Grimm, 2012, S. 37).

**Riite, riite, Rössli,
im Wald do stoht es Schlössli,
im Wald do stoht es bluemigs Huus,
döt lueged grad drei Meitli druus.
Di erscht gseht es Vögeli,
di zweit streichlet s Büseli,
di dritt singt grad dili, dili, dii,
bhüet di Gott miis Meiteli!**

Ist die Sprache von Kniereiterversen der Lebenswelt der Kinder angepasst, so haben sie die Gelegenheit, ihre Erfahrungen, welche sie in ihrer Umwelt gemacht haben mit dem Inhalt des Verses zu verknüpfen. Die Kinder werden den Wörtern aufgrund ihrer sinnlichen und sozial emotionalen Erfahrungen eine Bedeutung zuordnen können. So ist es dem Kind beim Vers „Riite, riite, Rössli, im Wald do stoht es

Schlössli,...“ bereits beim ersten Satz möglich, die Sprache mit seinem Denken zu verknüpfen, falls es durch einen Spaziergang Erfahrungen im Wald sammeln konnte. Die genannten Tiere wie „Büseli“, „Vögeli“, sind Tiere, welche Kindern im Alltag oft begegnen.

Wenn Kinder die Möglichkeit haben, den Kniereitervers zu verstehen, regt dies ihre Denkleistung vielfältiger an, als wenn sie Bedeutung nur den Bewegungen des Verses zuordnen können. Dadurch bleibt er auch für grössere Kinder und deren Bezugspersonen interessant.

Welche Bedeutung jedoch ein Wort für das Kind haben kann, können wir nie ganz wissen. Wir sehen nur den Teil, der uns das Kind zeigt. Analog kann auch das Kind nicht wissen, welche Bedeutung ein Wort für uns hat. Die Wortbedeutung bildet den Knoten zwischen Denken und Sprechen. Was ein Mensch jedoch versteht, was er weiss, was ihm etwas

bedeutet, kann er seinem Gegenüber nur zu einem Teil, durch Sprechen und Handeln, offenbaren, der Rest bleibt verborgen. Umso wichtiger ist es deshalb, dass wir das Kind dabei begleiten, seine Umwelt zu entdecken um durch unser Wissen sein sprachliches Denken laufend anzuregen und zu erweitern (vgl. Vygotskij, 2002, S. 47-51). Wenn Sprache in unser Ohr eindringt, beginnt sofort ein komplexer neurologischer Vorgang des Analysierens. Je gewohnter und logischer eine Mitteilung in ihrer Struktur und in ihrem Sinn ist, desto schneller kann sie entschlüsselt werden. Sprachverstehen ist ein hochkomplizierter Prozess, der sowohl visuelle, phonologische, grammatikalische, syntaktische, semantische und emotionale Komponenten der Sprache einschliesst und auditorisch verarbeitet. „Es ist daher kein Wunder, dass sich beim Kind der Spracherwerb über viele Jahre hinzieht“ (vgl. Roth, 2003, S. 417-418).

3.2.3 Krone

Die vier Bereiche der Krone sind Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation, welche sich wiederum gegenseitig beeinflussen. Ab dem ersten Lebensjahr steigern sich die Fähigkeiten in der Aussprache, so dass das Kind Laute immer vielfältiger, gezielter und differenzierter einsetzen und erste Wörter bilden kann. Die anfänglichen Einwortsätze ermöglichen bereits eine verständliche Kommunikation, da sich die Bezugsperson den fehlenden Wortschatz und die Grammatik aus dem Kontext erschliessen kann. Wenn der Wortschatz grösser wird, beginnt das Kind die Wörter nach den grammatikalischen Regeln zu verwenden. Es geht darum dass das Kind die Sprache als Werkzeug erkennt, als Mittel um sich selber als wirksam zu erfahren. „Das Kind spürt, dass es mit dem eigenen Sprechen Einfluss auf seine Welt gewinnen kann. Es vermag verbal andere Menschen in Bewegung zu setzen und weiss so auch zunehmend seine Bedürfnisse zu befriedigen. Sprechen lohnt sich, es bringt einen enormen Gewinn“ (Wendlandt, 2011, S. 17).

Kommunikation

Durch Zuwendung der Eltern und anderer Bezugspersonen erlebt sich das Kleinkind bereits ab der Geburt als ein Gegenüber, obwohl es in den ersten Lebensmonaten noch nicht über die entsprechenden Fertigkeiten zur direkten Interaktion verfügt (vgl. Wendlandt, 2011, S. 52). „Die erste Form des sozialen Austausches ist der direkte Blickaustausch“ (Zollinger, 1995, S. 47). Ab etwa acht -zehn Monaten sind erste kommunikative Handlungen, welche vom Kind aus gehen, beobachtbar. Das Kind macht sein Gegenüber durch Lautbildungen, in Kombination mit Blickkontakt und Zeigegeste auf Dinge aufmerksam, was auf eine kommunikative Absicht schliessen lässt (vgl. Wendlandt, 2011, S. 52). Eine der frühesten Formen der sprachlichen Kommunikation ist die Repetition von Wörtern, welche sich auf etwas beziehen, wie zum Beispiel auf einen Gegenstand oder ein Bild. Aus kommunikativer Sicht beinhaltet die direkte sprachliche Nachahmung eigentlich immer die Frage: „Habe ich dich richtig verstanden?“ (Zollinger, 1995, S. 226). Die sprachliche Kommunikation hängt besonders eng mit dem Sprachverständnis und der Sprachproduktion zusammen. Barbara Zollinger (1995) formuliert diese Situation deshalb wie folgt: „Man kann Wörter sprechen, ohne sie zu verstehen; man kann Wörter verstehen, ohne sie zu sprechen; man kann Wörter dem andern aber nur dann mitteilen, wenn man sie versteht.“ (S. 47).

Von 12-24 Monaten beginnt das Kind, Aufforderungen zu erfüllen oder auch Fragen zu stellen und diese immer mehr zu differenzieren. Um das zweite Lebensjahr, entdecken die Kinder auch das bedeutungs- und wirkungsvolle Wort „Nein“, welches sie als Gesprächspartner vom Gegenüber unterscheidet. In diesem Alter will das Kind vom Gegenüber verstanden werden und verwendet viel Zeit damit, so lange auf sein Gegenüber einzureden, bis sich dieses ihm zuwendet. Mit drei Jahren erwacht die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen. Kinder erkennen in dieser Zeit auch, wie sie ein Gespräch über

längere Zeit aufrechterhalten können. Ab dem Alter von vier Jahren sind Kinder fähig, über ihre Gedanken, die Vergangenheit oder die Zukunft zu sprechen. Sie beginnen mit fünf Jahren Geschichten zu erzählen und differenzieren ihre Kommunikationsfähigkeit immer mehr, bis sie mit acht bis zehn Jahren auch fähig sind, empathische Gespräche zu führen (vgl. Wendlandt, 2011, S. 52-53).

Hoppla chasch au gumppe?

Ja, ja, ja!

Bisch du en chliine Stumpe?

Ja, ja, ja!

Chasch du renne schnell, schnell, schnell?

Ja, Ja, Ja!

Chasch du flüüge höch, höch, höch?

Nei, Nei, Nei!

Denn gumped mir mol hin und her, abe flüüge isch nid schwer!

Bei Knierreiterversen kann erstes kommunikatives Verhalten bereits dadurch gefördert werden, dass man beim Kind ein Zeichen erwartet, welches signalisiert, dass es den Vers erneut spielen möchte. Das Wort „nomol“ ist für das Anhalten lassen eines schönen Ereignisses von grosser Bedeutung und verdeutlicht dem Kind seine eigene Wirksamkeit.

Damit Kommunikation gelingt braucht es Regeln, welche eingehalten werden müssen. Besonders wichtig ist die Abwechslung zwischen Zuhören und selber Kommunizieren.

Beim Knierreitervers „hoppla chasch au gumppe“, wird dieses Muster spielerisch geübt. Je besser das Kind den Vers kennt, desto

gelingender wird die Kommunikation. Damit die Kommunikation Freude bereitet ist es jedoch wichtig, dass das Kind die Bedeutung des Verses zuordnen kann und eine Vorstellung davon hat, was die Worte bedeuten.

Aussprache und Grammatik

Während des ersten Lebensjahres ist das Kind damit beschäftigt, durch Explorieren und Nachahmen Laute zu entdecken. Es erkennt die Betonung der Muttersprache und lernt wie die Wortgrenzen erkennbar sind. Ab dem ersten Lebensjahr ist es dann fähig, Laute gezielt zu bilden. Stetig beginnt das Kind Laute zu kombinieren, um dann nur einzelne Wörter wie „Mama“ oder „Papa“ zu verwenden, welche jedoch oft schon die Bedeutung eines ganzen Satzes haben. Zweijährige Kinder verwenden zwar Verben, jedoch hauptsächlich in der Infinitivform. Das Konjugieren oder zeitliche Anpassen beginnen sie erst im dritten bis fünften Lebensjahr (vgl. Wendlandt, 2011, S. 50-51). Die aktive Verfügbarkeit von 200 bis 300 Wörtern ist die Basis für den Einstieg in den Grammatikerwerb und wird im Zeitraum zwischen dem 2.-4. Lebensjahr angegeben (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 150). Im Laufe dieser Zeit beginnen die Äusserungen Regelmäßigkeiten aufzuweisen, „...auch wenn sie noch nicht der Zielsprache entsprechen. So werden Vollverben in diesem Stadium ans Äusserungsende gestellt. Somit werden die Äusserungen länger und bekommen die Ordnung von Sätzen“ (ebd.).

Die Nähe zwischen der Bezugsperson und dem Kind bei Knierreiterversen ermöglicht eine gute visuelle und akustische Wahrnehmung der Artikulation. Beim Bagger- Knierreitervers wurde der Satzbau den Kriterien der Elternsprache von Szagun angepasst (vgl. Largo, 1994, S. 349). Die Verben wie fahren, ausgraben, herumfahren,... sind in der Infinitivform verwendet, während die Sätze sehr einfach sind. Der ganze Vers handelt in der Gegenwart.

Nebst den inhaltlichen Informationen welche dem Kind eine Differenzierung von Wörtern ermöglichen (ausgraben anstelle von machen oder Kipplastwagen anstelle von Lastwagen) kann es durch die Wiederholung des Verses das Artikulieren von schwierigen Wörtern besser wahrnehmen, oder sich Satzstrukturen aneignen.

Bagger fahre, Bagger fahre, mir wend mit em Bagger fahre!

Loch usgrabe, Loch usgrabe, und die Stei in Kipper lade! Umefahre, umefahre, und jetzt Achtung... Uslääre!

Wortschatz

Worauf bezieht sich ein Wort und was bezeichnet es? Dies muss ein Kind durch kognitive Leistung und mit Hilfe seiner Bezugspersonen zuerst entdecken. Es muss sich die Bedeutung konstruieren, welche in seinem persönlichen Umfeld, in seiner Kultur, einem Wort zugeordnet werden kann. Es muss erkennen, welcher Begriff sich mit dem Wort verbindet, welche Wörter einander inhaltlich nahe stehen oder welche in Beziehung zueinander gesetzt werden können (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 217-219). Dabei ist besonders der referenzielle Blickkontakt, die gemeinsame Aufmerksamkeit des Kindes und der Bezugsperson auf einen Gegenstand oder auf eine Situation, von grösster Bedeutung. Bis zum 9. Lebensmonat ist es dem Kind nicht möglich, sich auf sein Gegenüber und auf einen Gegenstand zu konzentrieren. Ab diesem Alter kennt es seine Bezugspersonen und seine Umwelt jedoch bereits so gut, dass es die Dreiecks-Verbindung mit seinem Blick herstellen und sich sowohl auf die Bezugsperson als auch auf den Gegenstand konzentrieren kann. Jetzt ist es ihm erstmals möglich, das gesprochene Wort der Bezugsperson mit dem Gegenstand in Verbindung zu bringen (vgl. Zollinger, 1995, S. 216).

Die erste konventionelle Geste oder das erste „soziale Wort“, welche stellvertretend für eine Situation oder einen Gegenstand steht, ist beim Kleinkind das Winken. Die anschliessend folgenden ersten Worte wie „Mama“ oder „Papa“, haben meistens eine weitreichende Bedeutung. So ist im Wort „Mama“ auch der Papa eingeschlossen oder mit „Papa“ sind alle Männer gemeint wohingegen mit Ente ausschliesslich die rote Plastikente in der Badewanne bezeichnet wird (vgl. Grimm, 2012, S. 35, Jungmann, 2012, S. 16, Wendlandt, 2011, S.17, 47-48, Zollinger, 1995, S. 223). Dadurch dass die Bezugsperson diesen Prozess der Sprachentwicklung mitgestaltet und beeinflusst und somit die vom Kind erworbenen Wörter in dessen aktiven Sprachgebrauch grösstenteils wiedererkennt, ermöglicht dies dem Kind viele Erfolgserlebnisse. Durch die aktive Auseinandersetzung zwischen Sprachproduktion und Sprachverständnis ist es dem Kind im Alter von 18-24 Monaten bereits möglich, die repräsentative und kommunikative Funktion der Sprache zu entdecken:

**Düü, daa, düü, daa,
s brennt, es brennt!
Lueg wie schnell die Füürwehr rennt!
Düü, daa, düü, daa,
Sprütze, sprütze,
S Wasser macht e grossi Pfütze
Düü, daa, düü, daa,
sFüür isch gross!
De „Simon“ gheit grad ab de Schooss!**

Gerade dieser Kniereitervers, der die Feuerwehr thematisiert, beinhaltet Begriffe, welche für Kinder von besonderem Interesse sind. So ist „heiss“ eines der ersten Adjektive, welche ein Kind verwendet. Feuer und Wasser sind Elemente die schon kleine Kinder begeistern, jedoch auch brennen und spritzen sind Tätigkeiten, welche für sie interessant sind. Die Feuerwehr bietet, wie oben bereits bei der Polizei erwähnt, für die

Sinneswahrnehmung starke Impulse.

Damit die Begriffe dieses Kniereitervers also bedeutsam werden, ist es wichtig, dass das Kind Erfahrungen im Wurzelbereich dazu sammeln kann. Die Hitze, die Farbe, die Geräusche und den Geschmack eines Feuers zu erleben, jedoch auch die Angst der Bezugsperson, dass das Kind zu nahe ans Feuer gelangen könnte, sind prägend und hilfreich für den Aufbau des Wortschatzes.

Es weiss, dass ähnliche Dinge und Handlungen in seinem Alltag von verschiedenen Personen gleich benannt und diese Namen von den Personen auch verstanden werden (vgl. Zollinger, 1995, S. 224). Die grosse Freude, welche die ersten Worte sowohl beim Kind als auch bei seinem Umfeld auslöst, motiviert das Kind ebenso wie die Bezugspersonen, den Spracherwerb weiter zu entwickeln respektive zu fördern. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass das Kind bereits ab dem zweiten Lebensjahr beginnt „...zunehmend auch Tätigkeiten zu beschreiben und Aussagen über Eigenschaften sowie über Ort und Zeit zu machen“ (Grimm, 2012, S. 35). Das Wortverständnis übersteigt zu jedem Zeitpunkt der Sprachent-

wicklung den aktiven Wortschatz. So versteht das Kind welches zwischen einem und zehn Wörtern spricht bereits 50-60 Wörter, wenn es 100 Begriffe versteht, spricht es aktiv erst 50 Wörter.

In ständiger Anpassung der Bedeutung der Wörter und in immer grösserer Differenzierung entsteht ein sich laufend erweiternder Wortschatz. Wie bereits im Abschnitt über die kognitiven Voraussetzungen erwähnt, erklärt Piaget in Jungmann (2012) den kognitiven Ablauf wie folgt: Als Assimilation wird die Anwendung eines Schemas auf einen Gegenstand bezeichnet (die „Ente“ ist die rote Plastikente). Die Akkommodation ist die Anpassung des Schemas oder der Struktur an die Situation oder den Gegenstand (die „Ente“ ist die rote Plastikente und das Tier, welches auf dem Teich schwimmt und schnattert) (vgl. Jungmann, 2012, S.16).

3.2.4 Die Bedeutung des Wipfels

Der Wipfel symbolisiert beim Sprachbaum den Schriftspracherwerb. Dieser wird als Weiterführung der allgemeinen Sprachentwicklung aufgeführt. Die Schriftsprache baut auf den Erfahrungen und Fähigkeiten des Erwerbs der Lautsprache auf. Dabei geht es immer darum, die gemachten Erkenntnisse wieder neu zu interpretieren, einzuordnen und ihre Bedeutung neu zu erfassen.

3.2.5 Sonne

Die Sonne, als Symbol für Licht und Wärme welche die Photosynthese bei Pflanzen erst ermöglicht, verdeutlicht, dass auch der Mensch nicht ohne sie leben kann. Wendlandt (2011) nennt die Strahlen der Sonne Akzeptanz, Liebe und Wärme (vgl. S. 18). Sie sind die elementaren Voraussetzungen, damit das Kind eine erste Bindung zur Bezugsperson entwickeln kann. Die Liebe welche die Eltern für ihr Kind empfinden ist der Motor, um das Kind in seiner gesamten Entwicklung mit Freude und Wohlwollen über viele Jahre hinweg zu fördern und zu begleiten, damit es sich zu einem selbständigen Menschen entwickeln kann. Dass das Kind bedingungslos wertgeschätzt und akzeptiert wird, wirkt sich später fördernd auf seine resilienten Verhaltensweisen aus und beeinflusst dadurch seine Entwicklung positiv (vgl. Wustmann, 2012, S.134). In den folgenden Abschnitten wird nochmals kurz auf die drei Bereiche Akzeptanz, Liebe und Wärme eingegangen und später in Kapitel 3.3 erläutert, wie durch die Erfahrung einer sicheren frühen Beziehung des Kindes, die Fähigkeit entwickelt wird, flexibel zu denken, zu fühlen und zu handeln (vgl. Kullik und Petermann, 2012, S. 97).

Akzeptanz

Ein Kind so anzunehmen wie es ist, es in seiner Einzigartigkeit zu akzeptieren und wertschätzend zu behandeln gibt ihm das notwendige Gefühl, gut zu sein. Das Gefühl wertgeschätzt zu werden ermutigt das Kind, sein Leben, seine Umwelt und seine Sprache zu entdecken. Dass sich das Kind sowohl von seinen Eltern, der Familie und von Freunden und Bekannten akzeptiert fühlt, ist eine wichtige Erfahrung, damit es sich gesund entwickeln kann (vgl. Wendlandt, 2011, S. 18).

Liebe

Die Liebe, welche Eltern für ihr Kind empfinden, zeigt sich in einer wohlwollenden, dauerhaften und uneingeschränkten Zuneigung und ist die Voraussetzung für eine starke Bindungsbeziehung. Durch diese tiefe emotionale Bindung fühlen sich Eltern für das Wohl ihres Kindes verantwortlich, wollen es beschützen und auf dem Weg in ein selbständiges Leben begleiten. Dieses Bedürfnis ermöglicht es den Eltern, immer wieder wohlwollende Entscheide zu fällen, welche die Entwicklung ihres Kindes fördern (vgl. ebd).

Wärme

Die Wärme symbolisiert den Schutz und die Geborgenheit, welche das Kind in seiner Unbeholfenheit braucht, jedoch auch die Fürsorge, welche das Kind in die Selbständigkeit führt. Die Bindung zwischen dem Kind und seiner Mutter, seinem Vater, oder einer Bezugsperson muss sicher sein, damit sich das Kind und seine Sprache problemlos entwickeln kann (vgl. Wendlandt, 2011, S. 18). Diese wichtige Voraussetzung der sicheren Bindung wird durch neurobiologische Abläufe unterstützt und gelenkt. „Die liebevolle Interaktion zwischen Eltern und Kind etwa wird von einer Oxytocin-Freisetzung begleitet. Hierdurch werden Vertrauen und empathisches Mitempfinden ebenso verstärkt wie soziale Fähigkeiten, so z.B. das Erkennen von Gefühlen und der Mimik des andern“ (Strüber, 2016, S. 46).

3.2.6 Giesskanne

Damit sich die Sprache der Kinder entwickeln kann, sind sprachfördernde Anregungen unerlässlich. Erfahrungen mit schwer verwahrlosten Kindern haben gezeigt, dass Kinder, mit denen nicht kommuniziert wird, nicht lebensfähig sind (vgl. Wendlandt, 2011, S. 18). Die Giesskanne soll deshalb die unbedingt notwendigen sprachfördernden Angebote der Bezugspersonen symbolisieren.

Blickkontakt

Der Basler Kinderarzt Cyril Lüdin (2017) betont, dass Anregungen für Sprache nur in der Beziehung funktionieren. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei der Blickkontakt, bei welchem die Bezugsperson sowohl emotional als auch gedanklich ganz beim Kind ist (vgl. S. 22-23).

Zuhören und Aussprechen lassen

Wendlandt (2011) nennt weitere Anregungen, wie das Zuhören und das Aussprechen lassen als zentral. Nur wenn das Kind das Gefühl bekommt, für sein Gegenüber interessant zu sein, wenn es merkt, dass seine Erzählungen für die Bezugsperson wichtig sind, wird es motiviert sein, weiterhin gerne zu sprechen und zu erzählen. Die wichtigste Voraussetzung für ein gelingendes Zuhören und Aussprechen lassen ist Zeit. Sowohl Eltern als auch Bezugspersonen brauchen Zeit, um den Ausführungen des Kindes aktiv zu folgen und seine Äusserungen zu verstehen (vgl. Wendlandt, 2011, S. 18).

Nicht nachsprechen lassen

Damit Kinder frei erzählen ist es wichtig, dass man sie nicht korrigiert. Das Nachsprechenlassen von Lauten oder Wörtern, welche noch nicht korrekt sind, kann Kinder in ihrer Sprachentwicklung hemmen. Kindern ist der Inhalt dessen, was sie sagen noch wesentlich bedeutsamer, als die Form ihrer Sprache (vgl. Wendlandt, 2011, S. 18).

Freude am Sprechen vermitteln

Sprechen soll Spass machen. Deshalb ist es unerlässlich, dass Eltern und Bezugspersonen dem Kind Sprache als etwas Schönes, Vergnügliches weitergeben. Indem Erwachsene Sprache verwenden, mit Worten Beziehungen pflegen und Diskussionen führen erlebt das Kind die Selbstverständlichkeit der Sprache (vgl. ebd.).

3.2.7 Der Boden

Die Lebensumwelt, die Kultur und die Gesellschaft prägen jede Zeitepoche und mit ihr die Sprache und ihre Verwendung. So erlebt auch das Kind die Sprache und deren Anwendung in seiner Familie und später in der Gesellschaft. Es lernt die kulturellen Gewohnheiten kennen und anzuwenden. Durch die Erziehung werden dem Kind Normen und Werte vermittelt, es lernt die Denkgewohnheiten und Kommunikationsverhalten kennen und ent-

wickelt letztlich seine eigene Identität. Bruner (2008) lässt diesem „Boden“ des Sprachbaums, eine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit Sprache und Denken zukommen. Er beschreibt: „Denn ich bin der Auffassung, dass gerade die Aufgabe, Kultur als notwendige Form der Weltbewältigung zu benützen, den Menschen zur Sprache zwingt, die Sprache ist das Mittel zur Deutung und Regulierung der Kultur“ (Bruner, 2008, S. 17). Dank der Sprache können wir also die sich stetig ändernden Werte einordnen, darüber nachdenken und weiterentwickeln.

3.3 Die Bindungstheorie

In diesem Kapitel wird die für die Entwicklung des Kindes wichtige Fähigkeit beschrieben, sich auf die emotionale Bindung zu einer nahestehenden Person einzulassen. Wie neurologische Prozesse diese Entwicklung unterstützen und beeinflussen, wird in den eingefügten hellblauen Kästchen erklärt.

Die Bindung ist das sozial-emotionale Band, welches normalerweise zwischen der Mutter oder dem Vater, manchmal jedoch auch zwischen einer andern Bezugsperson und dem Kind besteht. Durch die Bindung sind sowohl das Kind als auch die Mutter oder der Vater an einer Beziehung interessiert. Grossmann und Grossmann (2011) zeigten auf, dass Verhaltensweisen in einer Bindungsbeziehung vom Kind erworben werden müssen. Es gibt Hinweise, dass das Kleinkind an die Person oder Personen gebunden wird, mit denen es am meisten interagiert (vgl. Grossmann und Grossmann, 2011, S. 245-246). Dass sich das Kind die emotionale Bindung an eine Person zuerst aneignen muss, kann wie folgt beobachtet werden: „Die Lernkomponente der Bindung ist zunächst erkennbar, wenn das Kind die Fähigkeit erwirbt, seine Mutter von andern Personen zu unterscheiden“ (ebd.). Bereits das neugeborene Kind verfügt über ein Repertoire an reflexartigen Verhaltensweisen, die dem Erhalt von körperlichem Kontakt dienen: Verhalten wie der Wangen- und Saugreflex, Nuckeln, Greifen und Anpassen der Haltung wenn das Kind auf den Arm genommen wird, gelten als kontaktsuchende Verhaltensweisen. Der unselbständige Säugling ist von Natur aus darauf vorbereitet, sich mit Hilfe von einer erwachsenen Bezugsperson weiterzuentwickeln. Es wird angenommen, dass nicht nur beim Säugling Verhaltensweisen genetisch programmiert sind, sondern auch Erwachsene Personen im vornhinein darauf eingestellt sind, auf die typischen Signale eines Säuglings, für Menschen typisch zu reagieren. Dies stellen zentrale Punkte der Bindungstheorie von John Bowlby und Mary Ainsworth dar (vgl. Grossmann und Grossmann, 2011, S. 244).

Die Bindungsbeziehung zwischen der Mutter und ihrem Kind ist dafür vorgesehen, dass sich das Kind entwickeln kann (vgl. Kapitel 3.2.5). Sofort nach der Geburt beginnt das Kind im Schutze und in der Fürsorge der Bezugsperson seine Umwelt zu erkunden und sich Wissen anzueignen.

Obwohl verschiedene Anlagen sowohl beim Kind als auch bei der Mutter für eine gelingende Bindungsbeziehung vorhanden sind, durchläuft die Anbindung in verschiedenen Phasen. Jungmann (2013) beschreibt, dass Bowlby diese Zeit in vier Phasen unterteilte. Die **Vorphase** ist die Zeit von 0-3 Monaten, in dieser Zeit steht für den Säugling die Befriedigung seiner körperlichen Bedürfnisse an erster Stelle. Der Säugling wird vertraut mit den Personen, welche sich um ihn kümmern, ihn füttern und pflegen, mit ihm Sprechen und Spielen. Er macht in dieser Zeit die Erfahrung, dass seine Bedürfnisse zuverlässig befriedigt werden. Mit zunehmendem Alter zeigt der Säugling ein immer grösser werdendes Verlangen nach Nähe und Zuneigung zu den Personen welche sich um ihn kümmern. Es entwickelt sich eine Bindung.

Aus der Hirnforschung:

Das sogenannte Bindungshormon Oxytoxin trägt die eigentliche Verantwortung, damit die Bindung zustande kommen kann. „Oxytoxin wird während der Geburt, beim Stillen, beim engen Hautkontakt zwischen Mutter und Kind, aber auch in weiteren Situationen, in denen zwei Menschen liebevoll miteinander interagieren, freigesetzt.“ (Strüber, 2016, S. 126) Man vermutet, dass Oxytoxin das körpereigene Belohnungssystem hochgradig zu aktivieren vermag (es kann die Ausschüttung von Opioiden um 300% erhöhen). Die Ausschüttung von Opioiden wiederum verursacht ein Wohlgefühl in unserem Körper. Unser Gehirn weiss, dass Tätigkeiten, die einmal eine Belohnung zur Folge hatten, unbedingt wiederholt werden müssen (vgl. Strüber, 2016, S. 126-130).

Mit etwa drei Monaten wird die Vorphase der Bindung durch die **personenbezogene Ansprechbarkeit** abgelöst. Das Kind erkennt nun die Person, welche seine Bedürfnisse besonders zuverlässig befriedigt und richtet seine Signale deshalb bevorzugt an diese Person.

Im Alter von sieben bis acht Monaten beginnt dann **die Phase der eigentlichen Bindung**. Obwohl der Säugling schon sehr bald Personen unterscheiden kann, beginnt er erst in diesem Alter, Personen abzulehnen. Es ist die Phase des Fremdlns.

Aus der Hirnforschung:

Die Oxytoxin Freisetzung, und somit die Bindungsbeziehung, hemmt das Stresssystem des Kindes (vgl. Strüber, 2016, S. 127).

Die Voraussetzung für diese Phase ist das Erreichen des kognitiven Meilensteins der Personen- und Objektpermanenz, sowie der Lokomotion, welche dem Kind die selbständige Regulation von Nähe und Distanz ermöglicht. Der Höhepunkt dieser Phase ist mit 12-18 Monaten erreicht. Dann nämlich, wenn Kinder in der Lage sind, „sich Dinge mit Hilfe von Zeichen und Symbolen vorzustellen oder psychisch zu repräsentieren“ (Stern, 2007, S.232). Zugleich entwickelt sich das Kind in seiner Persönlichkeit und entwickelt das Selbst-Andere-Konzept, was ihm als Grundvoraussetzung für die verzögerte Nachahmung dient. (vgl. Stern, 2007, S. 232-234). Es zeigt den Gebrauch von ersten Wörtern bis hin zu Zwei- und Dreiwortsätzen. Diese Kompetenzen machen das Kind auch verbal zunehmend zu einem interessanten Interaktionspartner (vgl. Jungmann, 2013, S. 20-22 und Kullik und Petermann, 2012, S. 97). Die vierte Phase der Bindungsentwicklung ist die der **zielkorrigierten Partnerschaft**, welche ungefähr ab dem 3. Lebensjahr eintritt. Es ist die Zeit, in welcher das Kind erkennt, dass die Mutter ihr Verhalten um ihre eigenen, gesetzten Ziele herum organisiert und es beginnt langsam, dies zu verstehen und sein eigenes Handeln danach zu richten. „Man könnte mit andern Worten sagen, dass das Kind Einblick in die Gefühle und Motive seiner Mutter gewinnt. Wenn es einmal so weit ist, dann sind die Grundlagen dafür gelegt, dass das Paar eine viel komplexere Beziehung zueinander entwickelt, eine Beziehung, die ich eine Partnerschaft nennen möchte“ (Bowlby, 2006, S. 258).

Mit etwa einem Jahr haben sich Mutter und Kind normalerweise so aneinander angepasst und gewöhnt, dass ihr Interaktionsmuster bereits sehr charakteristisch ist. Das Bindungsverhältnis ist damit jedoch nicht abgeschlossen, sondern hält das ganze Leben hindurch weiter an. Figuren werden ausgewählt, zu denen man Nähe und Kommunikation pflegen möchte.“ Während das Ergebnis des Verhaltens so ziemlich dasselbe bleibt, werden die Mittel, wodurch es erreicht wird, zunehmend differenzierter“ (Bowlby, 2006, S. 333). Das Kind wird seine Fähigkeiten also weiterentwickeln, um in immer komplizierteren Zusammenhängen seine Ziele zu erreichen. Es lernt nicht nur seine eigenen Emotionen einzuschätzen und zu regulieren, es kann mit zunehmendem Alter auch die emotionalen Reaktionen seiner Bezugsperson verstehen, deuten, beeinflussen und voraussehen.

Aus der Hirnforschung:

Die frühe, sichere Bindungsbeziehung wird im Gehirn über die Freisetzung von Oxytocin als lohnenden Wert der Bindung langfristig abgespeichert.

Wenn das Kind die Bindungsbeziehung als etwas Schönes erlebt, stellt sich das Gehirn darauf ein, dass Bindungsbeziehungen grundsätzlich geschätzt werden. Durch liebevolle und fürsorgliche Erfahrungen baut sich ein gut funktionierendes Oxytocin-System auf, welches dem Kind hilft, seine Emotionen zu verstehen und zu regulieren und sich in andere Menschen einzufühlen (vgl. Strüber, 2016, S. 150-156). „Die frühe Bindungsbeziehung bildet Grundlage dafür, dass die tief im Inneren des Gehirns erzeugten Emotionen vom Kind identifiziert und beschrieben werden können und das Kind lernt, mit andern mitzufühlen“ (Strüber, 2016, S. 127).

Dass das früh erworbene Bindungsmodell sehr stabil und prägend ist, zeigen verschiedene Langzeitstudien. Sie fanden eine Stabilität von 70-80%. Dies bedeutet also, dass bei einer beachtlichen Menge von erwachsenen Personen das frühe Bindungsverhalten mit dem späteren Modell von Bindung übereinstimmt. Andere Studien hingegen konnten die Deutlichkeit dieser Studien nicht bestätigen.

Später gemachte Erfahrungen können manchmal das innere Modell von Bindungen verändern. So kann ein feinfühliges, liebevolles Verhalten des Vaters, einer Verwandten, Heilpädagogin, Kindergärtnerin oder Lehrpersonen das innere Modell von Bindung positiv beeinflussen (vgl. Jungmann, 2013, S. 32-38).

3.3.1 Verschiedene Bindungstypen

Dass Kinder eine sichere Bindungsbeziehung erfahren können, ist nicht immer möglich. Deshalb wird im folgenden Text erklärt, wie unterschiedliche Bindungsbeziehungen entstehen können und wie sie sich auf das Verhalten des Kindes auswirken.

Nicht jedes Kind ist sicher gebunden. Jungmann (2013) sowie Kullik und Petermann (2012) beschreiben, dass die Forschung zwischen vier verschiedenen Bindungstypen unterscheidet, welche anhand einer „Fremden Situation“ klassifiziert werden können. Dabei wird in einer festen Abfolge beobachtet, wie das Kind auf die Trennung und die Wiedervereinigung mit der Bezugsperson reagiert (vgl. Jungmann, 2013, S. 20-30 und Kullik und Petermann, 2012, S. 97-98)

Man unterscheidet die folgenden Bindungstypen:

Der sicher balancierte Bindungstyp B

Diese Kinder sind es gewohnt, dass auf ihre Emotionen sensibel reagiert wird, und dass sie sich auf die Bezugsperson verlassen können. Deshalb reagieren sie auf die Trennung der Bezugsperson in der fremden Umgebung mit Weinen und lassen sich von Fremden nicht beruhigen. Bei der Wiedervereinigung mit der Bezugsperson sucht das Kind den engen Kontakt und schmiegt sich an. Es beruhigt sich schnell und beginnt bald wieder zu explorieren.

Der Stresspegel war bei diesen Kindern auch während der Trennung gering.

Der unsicher vermeidende Bindungstyp A

Diese Kinder sind gewohnt, dass sie auf sich selbst gestellt sind. Bei Furcht, Kummer, Erschöpfung oder Unsicherheit erfährt das Kind keinen Trost durch die Bezugsperson. Deshalb reagiert es kaum darauf, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt oder wieder zurückkommt. Der gemessene, stressbedingte Cortisolgehalt im Speichel, zeigte jedoch, dass der Stresspegel bei diesen selbständig wirkenden Kindern durch die nicht regulierten Emotionen extrem hoch war.

Der Unsicher –ambivalent gebundene Bindungstyp C

Diese Kinder erleben die Bezugsperson einmal sehr feinfühlig und ein anderes Mal reagiert die Bezugsperson überhaupt nicht auf die Emotionen und Bedürfnisse der Kinder. Diese Kinder reagieren bei Trennung mit starker emotionaler Erregung. Sie sind sehr schwer oder gar nicht zu beruhigen.

Bei der Wiedervereinigung reagieren sie ambivalent, indem sie einerseits die Nähe suchen und andererseits Widerstand gegenüber dem Kontakt signalisieren. Diese Kinder zeigen wenig Explorationsverhalten.

Der Stresspegel bei diesen Kindern ist höher als bei sicher gebundenen Kindern, jedoch tiefer als bei unsicher vermeidend gebundenen Kindern.

Der desorganisierte/ desorientierte Bindungstyp D (Häufig bei Kindeswohlgefährdung)

Eine klare Bindungsstrategie, wie bei den oben erwähnten Typen ist bei diesem Bindungsmuster nicht feststellbar. Die Kinder zeigen bizarre Verhaltensweisen (z.B. erstarren des Körpers oder Gesichtsausdrucks, Grimassieren). Es sind auch Verhaltensmuster wie nach einer langen Trennung der Kinder zu beobachten. Dieses Bindungsmuster hat im Gegensatz zu den drei anderen Bindungstypen keinen Zusammenhang mit der Feinfühligkeit der Mutter oder der Bezugsperson (vgl. Jungmann, 2013, S. 28-29, Kullik und Petermann, 2012, S. 98).

3.3.2 Die Bedeutung der Interaktion in der HFE

Verschiedene Studien zeigten auf, dass der Verlauf der Entwicklung von Kindern mit einer bestehenden oder drohenden Behinderung von einer förderlichen Beziehung und Interaktion zwischen Kind und Eltern mehr beeinflusst werden kann als durch systematische Förderprogramme, oder durch die beschränkten Ressourcen von Fachpersonen (vgl. Sarimski, Hintermair und Lang, 2013, S. 9-10). „Die Wirkung der Frühförderung ist in hohem Masse davon abhängig, inwieweit es gelingt, die Eltern mit ins Boot zu holen und deren entwicklungsförderliche Ressourcen zu aktivieren und zu stärken“ (ebd.).

Es stellt sich deshalb die Frage, wie diese Ressourcen der Eltern beeinflusst werden können. Psychologische Forschungen haben gezeigt, dass die Schutzfaktoren (Lebensoptimismus, Selbstwirksamkeit, Widerstandsfähigkeit, Kohärenzgefühl) von Eltern, bei welchen ein schwieriges Ereignis eingetreten ist, deren Handlungsfähigkeit beeinflussen. Eltern, welche handlungsfähig bleiben oder wieder werden können, erkennen auch in schwierigen Situationen einen Sinn und erleben sich im Bewältigungsprozess als kompetent. „Ein grosses Vertrauen in die eigenen elterlichen Fähigkeiten korreliert mit responsivem und anregendem Verhalten in der Eltern-Kind-Interaktion, aktiven Problemlösestrategien und psychischem Wohlbefinden“ (Sarimski et al., 2013, S.24).

Trotzdem zeigen Untersuchungen bei amerikanischen Fachkräften, dass in der Praxis nur ein geringer Teil der gemeinsamen Zeit darauf verwendet wird, die Eltern-Kind-Interaktion zu beobachten, aktiv zu unterstützen und die Eltern zu beraten, wie sie die Förderung in ihren Alltag mit dem Kind integrieren und ihr Zutrauen in die eigene Kompetenz zur Bewältigung der Vielfältigen Anforderungen stärken können (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 12). Gerade im Bereich der Prävention oder auch in den direkten Interventionen, welche bei Eltern-Kind-Bindung ansetzen, bieten Kniereiterversuche der HFE eine unkomplizierte und einfache Möglichkeit, um für Eltern mit ihren Kindern gelingende und fördernde Interaktionsanlässe zu initiieren.

Für Eltern, welche mehrere Kinder haben stellt sich auch immer die Frage, ob die Bedürfnisse der Geschwister des behinderten Kindes genügend abgedeckt werden konnten. Auch in solchen Situationen können Kniereiterversuche als Anlass zur Interaktion genutzt werden. Der Körperkontakt und die liebevollen Interaktionen sowie die gegenseitige hohe Aufmerksamkeit tragen zu einer stabilen emotionalen Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern bei, was die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts unterstützt und Geschwisterkinder vor dem Gefühl schützt, von ihren Eltern zu wenig Aufmerksamkeit erhalten zu haben (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 92).

Wie bereits unter 2.2 im Kapitel heilpädagogische Relevanz beschrieben, können die neuen schweizerdeutschen Kniereiterversuche bei Kindern mit Problemen in der Interaktion, wie beispielsweise bei Auffälligkeiten von ASS oder ADHS, über den thematischen Inhalt,

welcher im Bild oder allenfalls einem beigezogenen passenden Spielzeug ersichtlich wird, einen Zugang bieten, um dann als interaktives Spiel angewendet zu werden (vgl. Trefzger, 2009, S. 188-192).

Dass Knierreitverse und Versteckspiele mit kleinen Kindern unabhängig der Sprache von Eltern und Bezugspersonen auf der ganzen Welt gespielt werden, deutet darauf hin, dass diese Spiele einen direkten Zusammenhang mit dem Spracherwerb haben. Denn diese Spiele sind bei keinen anderen Lebewesen als ausschliesslich beim Menschen zu beobachten (vgl. Bruner, 2008, S. 36).

3.4 Frühe Sprachentwicklung

Nachdem verdeutlicht wurde, wie eng der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen und dem Umfeld des Kindes ist, wird nun nochmals auf die Sprachentwicklung eingegangen um die Notwendigkeit der Interaktion für die Bedeutung der Sprache darzustellen.

Die Meilensteine der Sprachentwicklung

Nachdem das Kind in den ersten Monaten seines Lebens mit Hilfe seiner angeborenen Fähigkeiten und durch die Interaktion mit seinen Bezugspersonen wichtige Erfahrungen für seine Sprachentwicklung machen konnte, lernt es nun durch interaktive Spiele wie „gugus und dada“ dass Äusserungen eine Ankündigungsfunktion haben. Das Kind lernt, die Permanenz von Objekten und Personen kennen. Es nimmt die Trennung zwischen „Anderem“ und „Selbst“ immer differenzierter wahr und erkennt etwa ab acht Monaten den Zusammenhang von Zeichen und Handlungen wie Verneinen durch Kopfschütteln, Zeigen oder Winken. Ab dem neunten Monat ist der trianguläre Blickkontakt zu beobachten. Das Kind ist nun fähig, seinen Blick sowohl auf den Gegenstand als auch auf die Bezugsperson zu richten. Es kann also seine Aufmerksamkeit teilen (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 373-375). „...die joint attention umfasst sowohl die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit von einer andern Person bzw. deren Blick auf etwas Drittes lenken zu lassen, als auch selbst die Aufmerksamkeit einer andern Person auf etwas Drittes zu lenken“ (Kannengiesser, 2012, S. 374).

In diesem Alter beginnen Spiele wie Knierreitverse besonders attraktiv zu werden. Die Kinder können sich zuerst den motorischen, später jedoch auch den verbalen Ablauf des Verses merken und erkennen, wann sie zwischen den Knien hinuntergelassen werden. Es ist nun der Zeitpunkt, in welchem das Kind die Verbindlichkeit von Gesten, Gebärden

Gehbewegung	Tibbe, tabbe, tibbe too, üsen Papa läuft eso.
Schnelle Laufbewegung	Tibeli tabeli tibeli tab, s Zwergli läuft de Berg durab.
Gehbewegung Kind zwischen die Beine gleiten lassen	Tibbe, tabbe, tibbe, too, de Severin isch grad nümme doo.

und Worten in der gemeinsamen Interaktion zu erkennen vermag.

Bruner (2008) weist darauf hin, dass gerade Versteckspiele und Knierreiterspiele auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache beruhen. Es sind Spiele, die von der Sprache her bestimmt sind und nur dort existieren, wo auch Sprache existiert. „...aber nirgendwo ausser beim Menschen findet man die Spiele, welche den Hauptinhalt und die Freude der Kindheit ausmachen- die verschiedenen Varianten des Versteckspiels, des Auf-den-Knien-reitens, usw“ (S.36).

In der Zeit in welcher der Blickkontakt referenziell wird, beginnt das Kind die referenzielle Funktion des Wortes für eine Person oder einen Gegenstand zu erkennen. Dies ist der eigentliche Anfang der Sprache, der am Ende des ersten Lebensjahres beginnt. Im ersten Halbjahr des zweiten Lebensjahres erwirbt das Kind ungefähr 50 Wörter. „Verfügt das Kind über einen aktiven Wortschatz von ca. 50 Wörtern und beherrscht passiv den doppel-

ten Umfang, was mit ungefähr eineinhalb bis zwei Jahren der Fall sein sollte, beginnt eine Erwerbsphase die als ...Wortschatzexplosion bezeichnet wird“. (Kannengiesser, 2012, S. 367). Das Wissen um die Wortbedeutungen ist in dieser Phase noch eher ungenau. Das Kind scheint vor allem an der Verbindung zwischen dem gehörten neuen Wort und der aktuellen Situation interessiert zu sein. Durch das „Fast Mapping“, dem schnellen Eintrag von Lautfolgen mit der jeweiligen Referenz, entstehen zwar ungenaue, jedoch für den Erwerb und die Erstellung eines lexikalischen Katalogs ausreichende Bezeichnungen. Das Kombinieren von Wörtern beginnt mit etwa eineinhalb Jahren, wenn das Kind auf einen Gegenstand zeigt und gleichzeitig den Namen des Besitzers nennt. Mit dem Erwerb von Verben und Adjektiven, der etwa mit 100 Wörtern erreicht ist, beginnt das Kind, erste grammatikalische Regeln zu verwenden.

Bis zu einem Alter von drei Jahren verfügt das Kind über ca. 500 Wörter. Ab dem dritten Lebensjahr ist das Kind in der Lage, komplexe Sätze zu verstehen. Das Kind ist in der Lage, die grammatikalische Regel der Verbstellung anzuwenden und die Konjugationsformen im Präsens und Perfekt korrekt anzuwenden.

Mit ca. 42 Monaten hat das Kind den Spracherwerb soweit entwickelt, dass es sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen kommunizieren kann (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 375-378).

Die Entwicklung des Bedeutens

„Unter Semantik versteht man die Lehre von den sprachlichen Bedeutungen“ (Kannengiesser, 2012, S. 5). Das Kind hört Wörter und beginnt diese anzuwenden. Dabei ist die Anwendung manchmal treffend und manchmal unpassend. Durch das Anpassen der Bedeutung eines Begriffs verändert das Kind seine Denkstruktur und seine Schemata laufend und ist zu immer grösseren kognitiven Leistungen fähig. Es kann den Begriff und seine Bedeutung immer mehr differenzieren. Piaget nannte diesen kognitiven Vorgang die Äquilibration. Die Bezugsperson zeigt dem Kind ein „Rössli“ in einem Buch und benennt dieses, wodurch der bisher unbekannte Begriff „Rössli“ für das Kind eine Bedeutung bekommt. Da dies die erste Erfahrung mit diesem Begriff ist, ist es möglich, dass der Begriff Rössli beim Kind nun für das ganze Buch steht. Durch weitere Erfahrungen, vielleicht mit einem Spielzeug-Pferd, merkt das Kind, dass die Bezugsperson beim Spielzeugpferd ebenfalls den Begriff „Rössli“ verwendet. Es passt deshalb seine Vorstellung den neuen Erfahrungen an und differenziert so mit vielen gemeinsamen Erfahrungen die Bedeutung des Begriffs immer mehr (vgl. Jungmann, 2012, S. 26-27).

Der russische Psychologe Vygotskij (2002) untersuchte den gegenseitigen Einfluss von Sprache und Denken. Dabei erkannte er folgenden Zusammenhang: „...denn eben in der Wortbedeutung ist der Knoten geknüpft, den wir sprachliches Denken nennen“ (Vygotskij, 2002, S. 48). Wie erkennt ein Kind also die Bedeutung eines Wortes? Dies geschieht einerseits durch die gemeinsame Aufmerksamkeit und andererseits durch das gemeinsame Gespräch sowie durch gemeinsame Interaktionen und Erfahrungen. Bruner (2008) schreibt, dass Interaktionen zwischen Mutter und Kind bereits mit zwei Monaten durch den gemeinsamen Blickkontakt beginnen. Die Mutter zeigt dem Kind während dem ersten Lebensjahr verschiedene Gegenstände und kommuniziert mit dem Kind darüber. Obwohl das Verständnis bezüglich des Gegenstandes über welchen gesprochen wird noch weit auseinander klafft, können sie sich über längere Zeit darüber unterhalten (Bruner, 2008, S. 55). „Sprache ist ein sozial vermitteltes Vermögen und dient nicht in erster Linie dem Austausch von Wissen und dem Vermitteln von Einsicht....Sprachliche Kommunikation bewirkt nur dann Veränderungen in unseren Partnern, wenn diese sich auf Grund interner Prozesse der Bedeutungserzeugung oder durch nichtsprachliche Kommunikation mit uns bereits in einem konsensuellen Zustand befinden“ (Roth, 2001, S. 452-453).

3.5 Der Spracherwerb als Lehr- und Lernprozess

Dass ein kleines Kind in kurzer Zeit und mit Leichtigkeit die Sprache seiner Umgebung erwerben kann, erscheint geradezu fantastisch. Mit fünf Jahren kann sich das Kind über Gegenwärtiges oder Vergangenes unterhalten, hat das komplexe System der Grammatik entschlüsselt und verfügt über tausende verschiedener Wörter. Wie ist es möglich, dass das Kind solch hohe Lernleistungen erbringen kann? Einerseits sind dies die Fähigkeiten, welche das Kind mitbringt, die, wie in Kapitel 3.2.1 der Wurzeln des Sprachbaums beschriebenen Vorläuferfertigkeiten und andererseits das intuitiv angewendete, sprachfördernde Verhalten der Mutter. Zwischen diesen internalen Fähigkeiten des Säuglings und der Förderung durch die Umwelt besteht im normalen Fall eine optimale Passung. Die Mutter oder eine andere primäre Bezugsperson unterstützt den Spracherwerb, indem sie dem Kind mit ihrer eigenen Sprache optimale Voraussetzungen bietet. Durch ihre eigene angepasste Sprache gibt sie dem Kind Informationen über die Struktur und die Regelmäßigkeit der Sprache.

Die Zeit bis zum vierten oder fünften Lebensjahres ist primär dem Spracherwerb gewidmet. Mütter erkennen dies und beginnen sofort nach der Geburt, das Kind als Dialogpartner zu behandeln und mit ihm zu sprechen. Die sozial-kommunikativen Regeln des Dialogs bereiten den formalsprachlichen Boden des Regelinventars vor.

Dass Eltern ihre Kinder auf der ganzen Welt über Generationen hinweg, innerhalb des gleichen Zeitraumes beim Erwerb der Sprache erfolgreich begleiten, lässt die Zuverlässigkeit der elterlichen Intuition für den erfolgreichen Spracherwerb erahnen.

Dass Kniereiterversen ebenfalls seit Generationen überliefert wurden, zeigt, dass sie allenfalls Bestandteil der elterlichen, entwicklungs- und sprachförderlichen Intuition sind.

Mütter, aber auch Väter, Geschwister oder andere nahe Bezugspersonen des Kindes sind in der Lage, ihr sprachliches Angebot laufend dem Entwicklungsstand und den Bedürfnissen des Kindes anzupassen. Prägend für diese Theorie ist die Motherese-Forschung, welche sich ursprünglich mit dem mütterlichen Sprechstil beschäftigte. Inzwischen wird jedoch der Begriff „kindgerichtete Sprache“ favorisiert, da auch andere dem Kind nahestehende Personen ihr sprachliches Angebot dem Kind anpassen (vgl. Jungmann, 2012, S. 30-31). In den folgenden Kapiteln werden die drei Sprachregister des mütterlichen Sprechstils, der kindgerichteten Sprache, beschrieben.

3.5.1 „baby talk“

Die Ammensprache, der sogenannte „baby talk“, ist die Art und Weise, wie die Mutter, oder andere dem Kind nahestehende Personen mit dem Kind in seinem ersten Lebensjahr sprechen. Dabei lässt die Mutter dem Kind die Gelegenheit für das „turn taking“, indem sie an Phasenstrukturgrenzen lange Pausen macht. Damit das kleine Kind die Sprache besser wahrnehmen kann passt die Bezugspersonen ihre eigene Sprache entsprechend an. Eine überzogene Intonationskontur und der hohe Tonfall ermöglichen dem Säugling das Erkennen der prosodischen und phonologischen Merkmale der Sprache, ebenso ermöglichen die kurzen Sätze und der kindgemässe Wortschatz ein Erkennen der Wörter (vgl. Grimm, 2012, S. 43-44 und Jungmann, 2012, S. 31-32).

3.5.2 „scaffolding“

Zwischen dem ersten und dem zweiten Lebensjahr gewinnt die mütterliche Sprache eine stützende Qualität und ist primär auf die Erweiterung des Wortschatzes ausgerichtet. Dabei verwendet die Mutter ein sprachliches Gerüst, welches dazu dient, dem Kind die Sprache seinen Fähigkeiten entsprechend zu portionieren. Dabei verwendet sie ein immer gleich bleibendes Schema: Zuerst lenkt sie die Aufmerksamkeit des Kindes durch einen Aufruf oder die Zeigegeste auf ein Bild oder einen Gegenstand. Anschliessend fragt sie

nach dem Namen des Bildes oder des Gegenstandes und wartet das Lächeln, die Lallgeräusche oder Vokalisation des Kindes ab, welche bei ihr wiederum veranlassen, die entsprechende Antwort zu geben.

Ausserdem erwartet die Mutter, dass sich das Kind aktiv am Dialog beteiligt, Fragen stellt und Aufforderungen äussert (vgl. Grimm, 2012, S. 43-46 und Jungmann, 2012, S. 32-33).

3.5.3 „motherese“

Ab dem zweiten Lebensjahr beliefert die Mutter das Kind mit Informationen, welche dem Grammatikerwerb dienen. Sie beginnt deshalb längere Sätze zu verwenden. Bei Fragen welche mit ja oder nein beantwortet werden können, steht das Modal- oder Hilfsverb an erster Stelle und kann vom Kind deshalb besonders gut erkannt werden: „Kannst du mir die Schuhe bringen?“ Damit wird der Erwerb des Modalverbs gefördert. Jedoch auch W-Fragen, welche mit wo, was, womit, warum, beginnen, werden in dieser Zeit von Müttern oft verwendet, um die Stellung des Verbes prägnant zu zeigen.

Besonders während der frühen Entwicklung wiederholt und begleitet die Mutter die sprachlichen Signale mit Mimik und Gestik und vermittelt dem Kind damit ihr Interesse an den kindlichen Äusserungen.

Durch kleine Veränderungen im Verhalten der Mutter, bietet sie dem Kind Anreize, sich weiterzuentwickeln. Dieses Prinzip entspricht Vygotskijs Zone der nächsten Entwicklung. Wenn das Kind grammatikalische Regeln zu erkennen beginnt und diese übergeneralisierend anwendet, wiederholt die Mutter die Aussage und korrigiert, oder transformiert sie teilweise (vgl. Grimm, 2012, S. 43-46 und Jungmann, 2012, S. 32-33).

3.6 Fazit

Aufgrund der oben beschriebenen theoretischen Grundlagen der Sprach- und Bindungsentwicklung kann in Bezug auf die Relevanz von Kniereiterversen folgender Rückschluss gezogen werden.

Neue schweizerdeutsche Kniereiterversen haben das Potential, sowohl zur Stärkung der Bindung als auch zur Förderung der Sprachentwicklung ergänzend eingesetzt zu werden. Für Kinder, welche keine sichere Bindung zu ihren Eltern entwickeln konnten, (vgl. Kapitel 3.3.1) besteht die Möglichkeit, mit Kniereiterversen, die Bindungsentwicklung zu stärken. Durch den klar strukturierten Ablauf und die kurze aber intensive Interaktionszeit können Eltern darin unterstützt werden, mit ihrem Kind in Kontakt zu treten und die Aufmerksamkeit ganz auf das Gegenüber zu richten. Dadurch können Eltern und andere Bezugspersonen das Kind besser wahrnehmen, seine Freude, seine Ängste, seine Gefühle sind in der üblichen Position des Kniereiterspiels gut zu erkennen, was eine wesentliche Voraussetzung ist, um überhaupt empathisch auf das Kind reagieren zu können.

Berührung, Bewegung und Sprache (Kommunikation) bezeichnet der Basler Kinderarzt Lüdin (2017) als die drei Elemente, welche für die gesunde Entwicklung des Kindes von grösster Bedeutung sind. „Kinder brauchen uns als Vorbild und als Gegenüber“ (Lüdin, 2017, S. 23).

Es gibt nicht viele Spiele, bei denen die Bezugsperson ihre Aufmerksamkeit so intensiv auf ihr Gegenüber richten kann wie bei Kniereiterversen. Dies gilt sowohl für traditionelle als auch für neue Kniereiterversen.

Damit Kniereiterversen dem Kind Entwicklungsmöglichkeiten in seiner Sprache und in seiner Kognitionsentwicklung bieten, ist es wichtig, dass sie der Lebenswelt der Kinder entsprechen. Dies geht aus den Erläuterungen in Kapitel 3.2.1, Kognition hervor, in welchem beschrieben wird, dass Wörter in verschiedenen Repräsentationen gespeichert werden. Das heisst, verschiedene Areale des Gehirns haben Daten zu einem Wort gespeichert. Die emotionale Repräsentation trägt zum Wissen über ein Wort ebenso bei, wie die Repräsentation der Aussprache oder des Inhalts (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 211). In Kapitel 3.2.1, sensorische Integration wurde auf die Wichtigkeit des Zusammenspiels und der

Verknüpfungsmöglichkeiten von verschiedenen Sinneswahrnehmungen hingewiesen. Fisher et al. (1998), formulieren diesbezüglich, dass das Lernvermögen eines normal entwickelten Menschen davon abhängt, inwieweit er in der Lage ist, die erhaltenen Informationen in seinem Zentralnervensystem zu verarbeiten und zu integrieren und anschliessend für die Planung seines Verhaltens zu nutzen (vgl. Fisher et al., 1998, S. 5).

Kniereiterversen, welche der Lebenswelt der Kinder angepasst sind, ersetzen individuelle Gespräche und vielseitige Explorationsmöglichkeiten der Kinder nicht, können diese jedoch anregen.

Die in Kapitel 3.5 beschriebene kindgerichtete Sprache, welche von Eltern und andern dem Kind nahe stehenden Personen intuitiv verwendet wird, weist darauf hin, dass Eltern ein Gespür dafür haben, was für ihre Kinder in welchem Alter sprachfördernd wirkt (vgl. Jungmann, 2012, S. 30-31). Die über Jahrhunderte hinweg verwendeten Kniereiterversen könnten deshalb ebenfalls als Bestandteil der kindgerichteten Sprache betrachtet werden. Durch die Anpassung der Verse an die Lebenswelt und die Realität der Kinder, kann die Bedeutung des sprachlichen Inhalts handelnd und aktiv erlebt werden. Dies ermöglicht eine stetige Differenzierung der Bedeutung (vgl. Vygotskij, 2002, S. 47-51). Die Motivation des interaktiven Kontakts und der Nähe zur Bezugsperson nimmt mit zunehmenden emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten ab, da das Kind neue Herausforderungen sucht und sich je länger je selbständiger bewegen will. Bieten Kniereiterversen jedoch auch interessante kognitive Entwicklungsmöglichkeiten und neue Spielgedanken, so wird das Spiel für zwei bis vierjährige Kinder spannend bleiben und sowohl sprach- als auch interaktionsfördernd wirken. Interessant ist dies insbesondere auch dann, wenn ein Kind in seiner Entwicklung kleinere oder sogar grössere Verzögerungen aufweist.

Je mehr emotionale, kognitive, auditive, visuelle, taktile, motorische Erfahrungen Kniereiterversen bieten können, desto interessanter und vielseitiger können sie von Eltern und Fachpersonen zur Förderung von Kindern während der sensiblen Phase der Sprach- und der Bindungsentwicklung eingesetzt werden.

4 Das Produkt: Der Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen

Wie kann eine hohe Attraktivität von Kniereiterversen erreicht werden, damit sowohl Eltern als auch Fachpersonen dieses ursprüngliche und für die Förderung von kleinen Kindern so wertvolle Spiel gerne nutzen? Die Umsetzung dieser Herausforderung wird mit einem Ordner realisiert und in Kapitel 4.1 erläutert. Welche Überlegungen in die Verstexte eingeflossen sind wird in Kapitel 4.2 beschrieben. Dabei wird jede Idee erwähnt, welche den einzelnen Versen zugrunde liegt. Für die Unterstützung des Sprachverständnisses stehen die Bewegungen des Kniereiterspiels und der Verstext in engem Zusammenhang zueinander. Überlegungen, wie diese Bewegungsanleitungen für die einzelnen Verse praktisch umgesetzt werden können sind in Kapitel 4.3 zu finden. Wie die gestalterische Umsetzung der Verse realisiert werden konnte, mit welcher Technik die Künstlerin die Bilder gestaltete sowie die Besonderheiten der einzelnen Bilder, werden in Kapitel 4.4 beschrieben.

4.1 Der Ordner

Der Ordner beinhaltet dreizehn A5 Karten. Auf der ersten Karte ist das Titelbild vom Vers „Sitze“ abgebildet, auf welchem der Titel dieser Arbeit zu lesen ist, sowie der Name der Verfasserin und der Illustratorin. Auf der Rückseite ist in einer kurzen Anleitung beschrieben, wie Kniereiterversen üblicherweise gespielt werden. Beim Titelbild wurde darauf geachtet, dass Teile des Bildes klar erkennbar sind, dass es jedoch beim Betrachter auch Fragen aufwirft, welche anregen, den Deckel des Ordners zu öffnen, um genauer hinzuschauen. Gleichzeitig ist der sitzende Elefant, der mit seinem Ball auf dem grossen Stuhl wartet, ein verspielter Hinweis auf das, was der Ordner beinhaltet, nämlich Kniereiterversen.

Je vielfältiger ein Spielzeug zu verwenden ist, desto flexibler kann es auch genutzt werden. Dies war ein Ziel des Ordners. Deshalb wurde darauf geachtet, dass die jeweiligen Bilder und Verse schnell aus dem Ordner genommen werden und auch einzeln verwendet werden können. Die 12 Karten ermöglichen Fachpersonen oder auch Eltern, die Verse als Monatsverse zu verwenden, welche beispielsweise jeden Morgen gespielt werden. Dadurch kann das Auswendiglernen der Verse für die Erwachsenen strukturiert werden. Der Ordner kann jedoch auch als Bilderbuch genutzt werden. Wenn Kinder beginnen, Verse auszuwählen ist es manchmal auch sinnvoll, die Anzahl der Karten zu reduzieren. Der Plastikordner wurde farblos und durchsichtig gewählt, damit das darunter liegende Bild ersichtlich ist.

Der weiche A5 Ordner ermöglicht es den Fachpersonen und Eltern, ihn unkompliziert in eine Tasche zu stecken, ohne dass der Ordner dadurch beschädigt wird (vgl. Abbildung 4).



Abbildung 3: Bild- und Verskarten



Abbildung 4: Ordner

4.2 Verse

Ziel der Verse war es, die Lebenswelt der Kinder einzubeziehen, damit eine Vernetzung von Erlebnissen, Erfahrungen, Text und Bild möglich ist. Um dazu geeignete Verse dichten zu können, wurde aufgrund persönlicher Beobachtungen ein typischer Interessekatalog der Kinder erstellt. Der Einbezug von wichtigen Entwicklungsschritten wurde in die Themenwahl einbezogen.

Die Verwendung von Themen, welche besonders für Jungen interessant sind, wurde aufgrund der Tatsache, dass im Bereich der Sprachentwicklungsverzögerungen Buben stärker betroffen sind als wichtig und heilpädagogisch relevant erachtet (vgl. Kapitel 2.2. und Strüber, 2016, S. 81). Aufgrund des Bestrebens, traditionelle Schweizer Kinderlyrik im Bereich der Kniereiterverse zu ergänzen, war es klar, dass die Verse in einer Schweizer Mundart verfasst werden müssen. Die Schaffhauser Mundart ist ein Dialekt, der in der ganzen Schweiz gut verstanden wird, da er aufgrund der geographischen Lage der Sprachregion der deutschen Schriftsprache nahe ist.

Beim Dichten der Verse dienten das Versmass der traditionellen Kniereiterverse als Richtwert für den Aufbau und die Länge.

So wurde die Kommunikationsstruktur des bekannten Verses „Joggeli chasch au riite“, für den Vers „Hoppla chasch au gump“, übernommen.

„So zottlet de chliini chliini Bär“ ist eine andere Form des Verses „so riited di chliine, chliine Chind,...“, welcher sich aufgrund der Bedeutung des Inhalts in der Geschwindigkeit immer mehr steigert.

Der Vers „Riite, riite Rössli“ wurde in zwei Varianten, einmal spezifisch für Mädchen und einmal für Jungen neu gedichtet. Im Alter von etwa drei bis fünf Jahren ist es für die Kinder wichtig zu erkennen, welchem Geschlecht sie zugehören. Dies ist ein Teil ihrer Persön-

lichkeitsentwicklung. Dabei waren neurologische Erkenntnisse bezüglich der unterschiedlichen Ausprägungen von Buben und Mädchen leitend, welche aufzeigen, dass speziell kleine Jungen sich vom andern Geschlecht abgrenzen wollen (vgl. Strüber, 2016, S. 81). Bei einzelnen Versen, wie „Sitze“ oder „Bagger fahre“, wurden neue Strukturen gewagt, welche die Bedeutung des Verses unterstützen.

Aufbau der Verse

Die folgende Tabelle stellt die Überlegungen dar, welche zu den jeweiligen Themen führten. Leitend war jeweils das Alter des Kindes. Aufgrund der für das Alter typischen oder relevanten Themen, welche auf den sensiblen Entwicklungsphasen basierten, wurde der Inhalt des Verses erarbeitet und ausgewählt.

Tabelle 1: Aufbau der Verse

Alter des Kindes	Relevante Themen	Vers:
0-1	<ul style="list-style-type: none"> • Lallen/Nachahmung • Papa/Mama 	<ul style="list-style-type: none"> • o lululululuug • tibbe tabbe tibbe too
1-2	<ul style="list-style-type: none"> • Teddybär (Objektpermanenz) • Lokomotion (Treppen) • Tic tac (Uhr, erste „Wörter“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hin und her, • Tic, tac, tic, tac,
2-3	<ul style="list-style-type: none"> • Motorische Fähigkeiten • Emotionsregulation (warten) • Klein-gross • Wortschatzspurt 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoppla chasch au gumpe? Jo,... • sitze, wenns es bitzeli giiret,iiiiii! • So zottelt de chliini, chliini Bär,...
3-4	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung des Wissens und der Sprache • Polizei • Feuerwehr • Baustelle • Geschlechterzuordnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Düü, daa, düü, daa, Polizei! • Düü, daa, düü, daa, sbrennt ,...! • Bagger fahre, Bagger fahre,... • Riite riite Rössli,...es holzigs Huus, döt lueged grad drei Buebe druus. • Riite riite Rössli,...es bluemigs Huus, döt lueged grad drei Meitli druus.

Die Verse sind bei der folgenden Beschreibung entlang der Entwicklung des Kindes geordnet. Die jeweiligen Themen sind jedoch vom Alter unabhängig und können entsprechend den Interessen des Kindes ausgewählt und verwendet werden.

O lululululuug mir fahred mit em Zuug,...

Während dieser Vers die Lallphase der Kinder unterstützt, bietet er auch Zugang über die Fortbewegungsmittel wie Zug, Tram und Schiff, welche für viele Kinder, insbesondere für solche aus städtischen Agglomerationen, von grosser Bedeutung sind. Seine eingängige und rhythmische Sprache erleichtern das Lernen dieses Verses, denn das Muster eines auditiven Reizes zu erkennen ist eine basale Stufe der Erkennung von Geräuschen und Lauten (Kannengiesser, 2012, S. 332).

Tibbe tabbe tibbe too, üsen Papa lauft eso,...

Die auffällige Prosodie und Artikulation des Verses ermöglicht dem Kind die Wahrnehmung der sprachlichen Strukturen.

Der Papa, der bei vielen Kindern eine der ersten Personen ist, welche sie beim Namen nennen können, ist eine wichtige Bezugsperson. Besonders für Jungen bleiben die Identifikation und der Vergleich mit dem Papa immer wieder interessante und wichtige Themen.

Hin und her, hin und her so lauft de chliini Zottelbär,...

Dieser langsam gesprochene und einfache Vers ermöglicht es den Kindern schnell, einzelne Wörter nachzusprechen. Für viele Kinder ist der Teddy ein Kuscheltier, welches ihnen vertraut und wichtig ist. Besonders bei Übergängen im Tagesverlauf, jedoch auch beim Wechsel von Bezugspersonen kann dieses Spielzeug eine bedeutungsvolle Figur sein. Der Inhalt des Verses kann mit dem Kuscheltier nachgespielt werden und so beispielsweise zu einem Ritual und Interaktionsspiel vor dem Schlafen verwendet werden.

Tic, tac, tic, tac, uf und ab, uf und ab,...

Die grosse, runde Uhr oder auch die Armbanduhr, welche unaufhörlich tickt, ist bereits für ganz kleine Kinder ein aufsehenerregender Gegenstand, der von ihm bald benannt wird. Das Kind lernt zu generalisieren und zu differenzieren und merkt dabei, dass die Stopptafel eben nicht Uhr oder „Tic tac“ heisst.

Der einfache Text kann von Kindern schnell nachgesprochen werden. Ausserdem sind Treppen ein grosses interessantes Thema für Kinder, welche gerade ihre Mobilität entdeckt haben.

Hoppla chasch au gumpe? –Jo, jo, jo,...

Die Frage innerhalb der Spielsituation zu verstehen und die Regeln der Kommunikation einzuhalten sind die sprachlichen Voraussetzungen dieses Verses. Die zunehmende Fähigkeit, grobmotorische Bewegungen gezielt zu beeinflussen und zu differenzieren sind Erfahrungen welche die Kinder gerne zeigen.

Sitze. Wenns es bitzeli giiret, iiiiiiiiiii,...

Durch das Erkennen der Bedeutung der Wörter und Geräusche dieses Verses kann der Spannungsbogen immer besser ausgehalten werden. Emotionale Erfahrungen des Kindes werden durch die Interaktion mit Eltern und anderen Bezugspersonen geprägt (vgl. Kullik und Petermann, 2012, S. 13).

So zottlet de chliini chliini Bär wo scho gern chli grösser wär...

Beim Erlernen des Grundwortschatzes, ist das Benennen von Gegenständen, Menschen und Tieren ein wichtiger Schritt. Die Wörter Bär (Teddy), Büsi (Katze), Has (Hase) und Auto gehören zu den ersten Wörtern, die ein Kind normalerweise nennt.

Der Vers steigert seine Geschwindigkeit immer mehr und symbolisiert so die Bedeutung des Inhalts. Dass man die motorischen Fähigkeiten des Kindes empathisch einschätzen kann ist die Voraussetzung um den Vers spannend zu gestalten.

Düü daa düü daa Polizei, dRäuber die hend schnelli Bei!...

Düü daa düü daa s brennt es brennt, lueg wie schnell die Fűrwehr rennt!...

Um Schlüsselwörter und Reime aus der Sprache heraus zu hören und später Zusammenhänge zu erkennen, sind diese beiden Verse geeignet. Das Wissen kann erweitert und differenziert werden. Für die meisten Kinder sind Feuerwehr und Polizei von grosser Bedeutung, da sie starke Impulse in verschiedenen Wahrnehmungsbereichen bieten (vgl. Kapitel 3.2.1, Sensorische Integration).

Bagger fahre, Bagger fahre,...

Wie bei den vorhergehenden Versen kann bei diesem Vers über die Schlüsselwörter Zugang zur Bedeutung der Sprache gefunden werden.

Die Thematik der Baustelle, auf welcher vorwiegend Männer am Arbeiten sind, bietet Jungen und Männern eine grössere Identifikationsmöglichkeit und ist deshalb gut als „Papa-Vers“ geeignet. Das Spiel, in welchem die Kinder durch den Raum getragen und auf eine weiche Unterlage gekippt werden, wird jedoch aufgrund der Interaktion sowohl für Jungen als auch für Mädchen interessant sein.

Riite riite Rössli, im Wald do stoht es Schlössli,...

Das differenzierte Wahrnehmen und Verstehen der beiden Verse ermöglicht die Identifikation mit Buben, respektive Mädchen.

Verstehen bedeutet immer, einordnen zu können. Für alle Kinder wird es irgendwann zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr wichtig, dass sie sich selbst einem Geschlecht zuordnen können. Deshalb wurde ein spezieller Bubenvers und ein Mädchenvers gemacht. Je nach Interessen des Kindes kann die Bezugsperson den Vers anpassen.

Der traditionelle Anfang und Schluss, mit dem Wunsch, das Kind möge behütet sein, wurde beibehalten. Stamm (2016), mahnt diesbezüglich: „Sicherheitsangst und Risikoscheu haben schädliche Auswirkungen auf die Qualität des Aufwachsens und die Entwicklung der Kinder“ (S. 151). Deshalb erschien dieser ursprüngliche Wunsch der Bezugsperson, das Kind möge behütet sein, als notwendig, um Kinder überhaupt loslassen zu können.

4.3 Anleitung

Obwohl Knieretterverse immer den ähnlichen Ablauf haben, wurde eine Spielanleitung zu jedem Vers aufgeschrieben, welche jedoch als Idee verstanden werden soll, wie dies bereits Susanne Stöcklin Meier betonte (vgl. Kapitel 3.1). Die Bewegungen repräsentieren wenn immer möglich den Inhalt der Verstexte.

Da die Bezugsperson zuerst wissen muss, welche Bewegungen für die Textstelle vorgenommen werden sollen, wurde die Anleitung jeweils auf der linken Seite des Verstextes notiert. Dies ermöglicht eine schnelle Orientierung beim Spielen mit den Kindern. Da der Vers-Text jedoch von grösserer Bedeutung ist als die Anleitung, wurde er fett abgedruckt.

4.4 Gestaltung der Bilder

Die Künstlerin Corinne Meister Maletinsky hat die Bilder zu den Versen in enger Zusammenarbeit mit der Studierenden gestaltet. Ziel dabei war es, die Bilder in Farbe und Form klar zu gestalten. Jedes Bild soll den Inhalt des Verses so symbolisieren, dass er schon für kleine Kinder erkennbar ist.

Technik

Um möglichst klare Kontraste zu schaffen, wurde die Collagentchnik gewählt. Dabei wurden Gegenstände und Motive mit Farbstift und Aquarelltechnik gemalt und anschliessend mit Cutter und Schere ausgeschnitten. Der Hintergrund wurde in einer Kontrastfarbe mit Acrylfarbe deckend gerollt. So konnte ein ruhiger, jedoch durch die Rolltechnik lebendiger Hintergrund gestaltet werden, der sowohl für den Vers, wie auch für das Bild verwendet werden konnte. Dadurch konnte ein einheitliches Aussehen erreicht werden.

Versgestaltung

Was das zentrale Motiv des jeweiligen Verses sein soll, erforderte gute Absprache mit der Künstlerin. Durch die Collagetechnik war es bei jedem Bild möglich, dass die Motive und deren Anordnung gemeinsam festgelegt werden konnten (vgl. Abbildung 5 und 6). Die Auswahl der Farbe des Hintergrundes wurde ebenfalls gemeinsam ausgewählt (vgl. Abbildung 5, 6 und 8).

Der Text wurde bereits am Computer mit einer Farbe hinterlegt, welche mit dem Bild korrespondierte, die Lesbarkeit jedoch nicht beeinträchtigte. Danach wurde er auf den gleichen Hintergrund geklebt wie das dazugehörige Bild (vgl. Abbildung 7 und 8).



Abbildung 5: Holzigs Huus: 1. Zu diffuser Entwurf



Abbildung 6: Holzigs Huus: 2. zu braver Entwurf

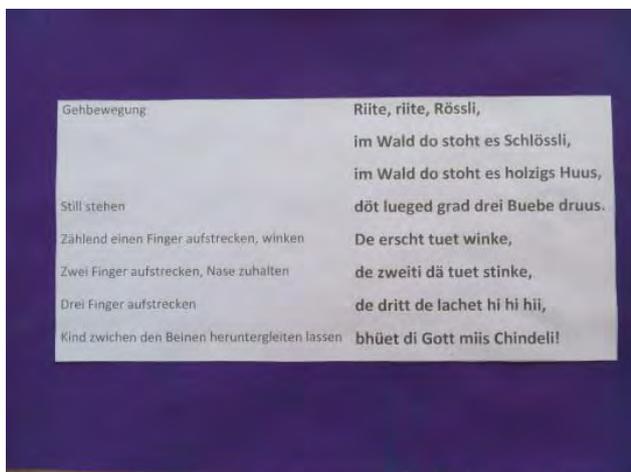


Abbildung 7: Holzigs Huus: Vers mit Anleitung



Abbildung 8: Holzigs Huus: Definitives Bild.

Bei der Auswahl der Motive war wiederum die Lebenswelt der Kinder leitend und inspirierend. Es wurde darauf geachtet, dass die Bilder den Kindern Ideen für Spiel-, Handlungs- oder Kommunikationsmöglichkeiten bieten, jedoch auch den Inhalt des Verses repräsentieren. Alle Bilder wurden deshalb möglichst realitätsnah gestaltet. So ist bei jedem Vers ein zusätzliches Element ersichtlich, welches nicht im Verstext enthalten ist. Dabei regt zum Beispiel die Darstellung des Verses „O lululululuug“ eine Kommunikationsmöglichkeit an, welche exemplarisch veranschaulicht und beschrieben ist (vgl. Abbildung 9). Im folgenden Text wurden weitere mögliche Handlungs-, Spiel-, oder Kommunikationselemente für jeden Vers beschrieben:

O lululululuug,...

Die Entenmutter schwimmt mit ihren Kleinen davon..., weil es spritzt. (Kommunikationsmöglichkeit)



Abbildung 9: Darstellung „O lululululuug“

Tibbe tabbe tibbe too,...

Das Zwerglein hüpf und lacht, weil es den Schmetterling sieht. (Spielemöglichkeit: Fangen)

Hin und her,...

Obwohl der Bär langsam läuft, tropft der Honig aus dem Kessel und die Bienen fliegen heran. (Kommunikationsmöglichkeit)

Tic, tac, tic, tac,...

Die Maus versteckt sich im Loch, weil die Legos die Treppe herunterfallen und das Kind gefährlich turnt! (Spiel- und Handlungsmöglichkeit: Verstecken, Treppenspiele)

Hoppla chasch au gumpe?...

Der Junge fliegt mit dem Regenschirm über die Stadt und winkt der (Mama) tschau! (Handlungsmöglichkeit: Winken)

Sitze....

Die Elefanten sind dick und schwer. Deshalb ist der Stuhl zusammengekracht. (Kommunikationsmöglichkeit)

So zottlet de chliini, chliini Bär,...

Der kleine Bär hat Angst, dass der schnelle Hase ihn beim Fangen erwischt! (Spielemöglichkeit: Fangen)

Düü, daa, düü, daa, Polizei!...

Der Räuber spritzt dem Polizisten mit seiner Pistole Wasser an, damit er ihn nicht fangen kann. (Spiel- und Kommunikationsmöglichkeit)

Düü, daa, düü, daa, s brennt es brennt!...

Blinkt das Feuerwehrauto immer weiter, wenn die Leute am Löschen sind? (Kommunikationsmöglichkeit)

Bagger fahre, Bagger fahre,...

Die Steine sind alle sehr gross und schwer, deshalb ist es laut, wenn sie in den Kipper fallen. (Spielemöglichkeit)

Riite, riite Rössli,...holzigs Huus,...

Die drei Buben haben Hunger, weil sie das Haus aus Ästen selber gebaut haben. Jetzt grillieren sie eine grosse Wurst. (Handlungsmöglichkeit)

Riite, riite Rössli,...bluemigs Huus,...

Dem Vogel gefällt es auch im Mädchenhaus, aber er hat ein wenig Angst vor der Katze!
Die Mädchen haben sich Blumen in die Haare gesteckt. (Handlungsmöglichkeit)

Fertigstellung der Bilder

Die gestalteten Bilder und Texte, welche auf A4 Grösse gefertigt waren, erschienen zu gross für die Betrachtung mit kleinen Kindern. Deshalb wurden zwei Probekarten erstellt, eine in A5 und eine in A6. Daraufhin erschien A5 als ideal, da der Text dabei gut leserlich war und das Bild auch mit mehreren Kindern gemeinsam betrachtet werden kann. Gerade bei Familien mit mehreren Kindern oder für die Verwendung in Kitas erschien dies von Bedeutung. Auf einem Farbkopierer wurden deshalb alle Bilder auf A5 verkleinert und doppelseitig kopiert. Dabei war das Bild auf der Vorderseite und der Text auf der Rückseite zu sehen. Dies ermöglichte beim Benutzen der einzelnen Karten, dass das Kind das Bild betrachten konnte, während die Bezugsperson auf der Rückseite den Text lesen konnte.

Um eine höhere Stabilität zu erreichen, wurden die Bilder laminiert. Dadurch wurde der Gebrauch des Ordners auch mit kleinen Kindern möglich, ohne dass die Bilder beschädigt werden.

5 Forschungsdesign

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, welche Faktoren Eltern und Fachpersonen überzeugen, den im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen im familiären Alltag und im pädagogischen Setting zu nutzen. Dabei wollte ergänzend ermittelt werden, welche Anpassungen eine Nutzung des Ordners im familiären Alltag und im pädagogischen Setting optimieren würden. Die diesbezüglich in Kapitel 3 formulierten Fragestellungen sollten mit einem dreischritten Vorgehen erforscht werden. Dieses sieht einen ersten Teil in der Gruppe, den zweiten durch individuelles Ausprobieren und den dritten Teil wieder in der Gruppe vor. Dieses dreischrittige Verfahren wird in Kapitel 5.1 dargestellt, während in Kapitel 5.2 die Forschungsmethoden und in Kapitel 5.3 die vorgesehene Datenerfassung erläutert werden.

5.1 Forschungsverfahren

Die folgende Tabelle zeigt das dreischrittige Verfahren auf, welches in einem Zeitraum von März 2017 bis Juni 2017 andauerte.

Tabelle 2. Aufbau in drei Schritten

März	März - Juni	Juni
1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt
Gruppe	Einzel	Gruppe
Einführung des Produkts	Erprobung in der Praxis	Evaluation des Produkts

1. Schritt

- **Fachpersonen als Focus Group**

Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachpersonen, welche im Bereich der frühkindlichen Entwicklung pädagogisch tätig sind, sowie mit Eltern vorgenommen. Um eine möglichst ausgeglichene Gruppe zusammenzustellen wurde aus verschiedenen Berufsgruppen je zwei Personen ausgewählt.

- **Einführung**

Fachpersonen und Eltern erhielten bei der Übergabe des Produkts eine gemeinsame Einführung zu den theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs nach Wendlandts (2011) Sprachbaum in Bezug auf das vorliegende Produkt, sowie Erläuterungen über den Sinn und Zweck des Forschungsprojekts (vgl. S. 11). Die Einladung sowie das Skript der Einführungsveranstaltung sind in Anhang 4 und 5 vollständig ersichtlich.

2. Schritt

- **Erster Eindruck**

Zur Erhebung des ersten Eindrucks des Produkts für die individuelle Erprobung im Alltag, wird eine individuelle Einschätzung am Einführungsanlass anhand einer Skalierung quantitativ erhoben.

- **Praxis**

Die Erprobung des Produkts erfolgt bei Kindern unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher Entwicklungsstände sowie unterschiedlicher Sprachkenntnisse.

Die Fachpersonen und Eltern hatten während drei Monaten Zeit, das Produkt in ihrem pädagogischen oder familiären Alltag einzusetzen und zu testen. Dabei war es ihnen freigestellt, wie, wo, mit wem oder wie oft sie den Ordner verwenden wollten.

3. Schritt

- **Evaluation in der Focus Group**

Mit einer qualitativen Forschungsmethode, der Gruppendiskussion in der Focus Group, wurden die gewonnenen Erfahrungen ausgetauscht, verschiedene Reaktionen diskutiert, Fragen gestellt und beantwortet sowie Zusammenhänge erkannt. Auf Plakaten wurde die Diskussion protokolliert. (vgl. Anhang, 7 und 8, Einladung und 2.Treffen).

Ergänzend wurde mit einer Mutter, welche beim Treffen der Focus Group kurzfristig verhindert war, ein Leitfadenterview durchgeführt, bei welchem die gleichen Fragen wie bei der Diskussion in der Focus Group leitend waren.

- **Evaluation klipp und klar**

Um nach der Gruppendiskussion zu überprüfen, ob und warum das Produkt im Alltag weiterhin genutzt werde und um allfällige Diskussionspunkte in Bezug auf den Gesamteindruck des Produkts zu relativieren, wurde der quantitative Kontrollfragebogen „klipp und klar“ an alle Beteiligten verteilt und gleich nach der Diskussion in der Gruppe von jeder Teilnehmerin einzeln ausgefüllt (vgl. Anhang 9).

5.2 Forschungsmethoden

Wie im Kapitel 5 bereits erwähnt, wurde für die Studie eine qualitative Forschungsmethode ausgewählt, welche jedoch von zwei quantitativen Instrumenten ergänzt wurde. Zur Erhebung der Daten wurden unterschiedliche Formen der Befragung gewählt. Die verwendeten Fragen, welche in zwei Strukturtypen unterschieden werden können, werden nachfolgend im Zusammenhang mit der Methode beschrieben.

5.2.1 Qualitative und quantitative Forschungsmethode

Die beiden verwendeten Forschungsmethoden werden in diesem Kapitel beschrieben. Die eigentliche Methode diente der qualitativen Erforschung des Produkts. Die quantitative Methode wurde für die schnelle Überprüfung der Erkenntnisse aus der Diskussion der Focus Group verwendet, jedoch auch um nach der Einführungsveranstaltung die Motivation der Teilnehmerinnen zu erkennen, die Verse überhaupt zu testen.

Qualitative Methode

Die qualitative Methode des Erforschens ermöglicht einen Untersuchungsprozess, der immer wieder neue Fragen aufwirft. Dadurch kann der Untersuchungsgegenstand (der Ordner mit den neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen) aus immer wieder neuen Perspektiven betrachtet und die gewonnenen Erkenntnisse und Fragen in den Prozess der Entwicklung einbezogen werden.

Mit der qualitativen Methode werden Probleme untersucht, über welche es wenig Literatur, Theorien oder empirische Studien gibt, oder nur eine geringe Zahl an potentiellen Untersuchungseinheiten zur Verfügung stehen (vgl. Flick, 2009, S. 200-204). In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um acht Teilnehmerinnen, welche je ein Produkt testeten. In der qualitativen Methode werden ausschliesslich offene Fragen verwendet.

Offene Fragen:

- Antworten müssen von den Befragten selber formuliert werden und können nicht mit einem einzigen Wort erfüllt werden.
- Differenzierte und erklärende Antworten sind möglich.
- Die Befragten müssen sich an etwas erinnern.

Schwierigkeit: Diese Art der Befragung erfordert für die Beantwortung kommunikative Kompetenz und eine gute Ausdrucksmöglichkeit. Es besteht deshalb die Gefahr, dass wegen Überanstrengung wichtige Dinge nicht gesagt werden. Ausserdem ist die Auswertung der individuellen Antworten schwierig (vgl. Raithel, 2008, S. 68).

Quantitative Methode

Die quantitative Methode dient der Überprüfung einer Hypothese oder vorab formulierter Annahmen und der dahinter stehenden Theorien. Bei der quantitativen Forschung liegt grosses Gewicht auf der Standardisierung möglichst vieler Bedingungen (vgl. Flick, 2009, S. 192-193)

In der quantitativen Methode werden vorwiegend geschlossene Fragen verwendet, welche nachfolgend beschrieben werden.

Geschlossene Fragen:

- Antworten sind vorgegeben, standardisiert und deshalb vergleichbar.
- Die Befragten benötigen nur einen kleinen Zeitaufwand um die Fragen zu beantworten.
- Die Befragten müssen sich für Antworten entscheiden welche bereits formuliert sind.

Schwierigkeit: Besonders bei Meinungsumfragen besteht die Gefahr der Suggestivwirkung. Ein weiterer Kritikpunkt von geschlossenen Fragen ist, dass man nur Informationen im Rahmen der vorgegebenen Kategorien erhält (vgl. Raithel, 2008, S. 68).

5.2.2 Befragung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die vier folgenden Befragungsformen gewählt.

- Die standardisierte persönliche Befragung in der Gruppe mittels Skalierung, „der erste Eindruck“.
- Die nicht standardisierte mündliche Gruppendiskussion mittels Focus Group.
- Das nicht standardisierte Leitfadenterview mit einer Einzelperson (vgl. Raithel, 2008, S. 68) (Kurzfristig wurde eine Mutter, welche an der Evaluationsveranstaltung nicht anwesend sein konnte mittels Interview befragt)
- Die standardisierte schriftliche Einzelbefragung mittels Kontrollfragebogen „klipp und klar“.

Die zehn Gebote der Frageformulierung von Prost galten als Orientierung für die Erstellung des Fragenkataloges in allen Befragungsformen (vgl. Probst, 2000, S. 2).

Zehn Gebote der Frageformulierung

1. Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, welche von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden.
2. Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden.
3. Du sollst hypothetische Fragen vermeiden.
4. Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden.
5. Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden.
6. Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmasslich nicht verfügen.
7. Du sollst Fragen mit eindeutigem zeitlichem Bezug verwenden.
8. Du sollst Antworten verwenden die erschöpfend und disjunkt sind.
9. Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt.
10. Du sollst unklare Begriffe definieren.

5.3 Teilnehmer Focus Group

Um das zu erforschende Produkt zu testen, wurde eine Gruppe künstlich zusammengestellt, welche sowohl gleiche als auch sich unterscheidende Merkmale aufwies. Dass die Gruppe als gleiches Merkmal das weibliche Geschlecht hatte, war reiner Zufall. Deshalb wurde im folgenden Text jedoch nur die weibliche Form verwendet.

Die gleichen Merkmale waren:

Alle Untersuchungsteilnehmerinnen...

- ...arbeiteten mit mindestens 2 Kindern zwischen 0 und 5 Jahren.
- ...hatten regelmässigen Kontakt mit den Kindern.
- ...waren interessiert an der Förderung der Kinder.
- ...hatten eine wohlwollende Beziehung zu den Kindern.
- ...waren interessiert daran, das Produkt zu testen.

Die sich unterscheidenden Merkmale waren.

Alle Untersuchungsteilnehmerinnen...

- ...arbeiteten mit andern Kindern
- ...hatten verschiedene berufliche Hintergründe
- ...hatten unterschiedliche Förderschwerpunkte bei den Kindern
- ...hatten unterschiedliche Beziehungsverhältnisse zu den Kindern
- ...hatten unterschiedliche Alter

Die Zusammensetzung der Gruppe ist in der folgenden Tabelle zusammengestellt. Dabei ist ersichtlich, wie lange die Teilnehmerinnen bereits im beschriebenen Tätigkeitsfeld arbeiten:

Tabelle 3. Teilnehmerinnen der Focus Group.

2 Mütter	A. ist Mutter von 2 Jungen (1- und 4-jährig)
	B. ist Mutter von 2 Jungen(1- und 3-jährig)
2 Logopädinnen/ 1 Audiopädagogin	C. ist berufstätig seit 3 Jahren
	D. ist berufstätig seit 4 Jahren
2 Früherzieherinnen	E. ist berufstätig seit über 10 Jahren
	F. ist berufstätig seit über 10 Jahren
2 Fachfrauen Kinderbetreuung	G. ist berufstätig seit 4 Jahren
	H. ist berufstätig seit 5 Jahren

Ursprünglich waren als weitere Teilnehmerinnen vier Spielgruppenleiterinnen vorgesehen, welche jedoch alle die Termine jeweils kurzfristig absagten. Aufgrund der kurzfristigen Absagen war es nicht mehr möglich für die vorgesehene Forschungsmethode andere Teilnehmerinnen zu suchen. Aus organisatorischen Gründen wurde schliesslich ganz auf diesen Blickwinkel verzichtet. Da zwei der Spielgruppenleiterinnen erklärten, dass es für sie ohnehin schwierig sei, sich ganz auf ein einzelnes Kind einzulassen um somit das Produkt zu testen. Da erschien die Variante, den Fokus auf den bestehenden Teilnehmerinnen zu behalten, als vertretbar und sinnvoll.

Flick betont in Bezug auf qualitative Forschung, dass die Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle oder die theoretische Reichweite der durchgeführten Fallinterpretationen die grössere Rolle spiele als die Zahl der untersuchten Situationen oder Personen (vgl. Flick, 2009, S. 207). In diesem Sinne war die bestehende Gruppe, welche nun aus zwei Müttern, zwei Logopädinnen, zwei heilpädagogischen Früherzieherinnen und zwei Fachfrauen Kinderbetreuung bestanden, eine Gruppe, welche eine grosse Reichweite von Settings für die Erprobung des Produkts abdecken konnte. Ausserdem erschien die Motivation, sich überhaupt für die Erprobung eines neuen Produkts zu investieren als Grundlage für eine zuverlässige Erforschung.

5.4 Einführungsveranstaltung

Die Gruppe von Frauen, welche sich bereit erklärt hatten, bei der Evaluation des Ordners mit den neuen schweizerdeutschen Knierleiterversen mitzumachen, wurde im März zu einer Einführungsveranstaltung eingeladen (vgl. Abbildung 19). Ziel dabei war es, den Teilnehmerinnen die Bedeutung dieser Arbeit zu erklären, sowie theoretische Hintergründe zu vermitteln, warum Knierleiterversen, welche der Lebenswelt der Kinder entsprechen, für die Sprachentwicklung fördernd sind. Anhand einer eigenen Illustration des Sprachbaums von Wendlandt (2011) wurden die theoretischen Grundlagen veranschaulicht, sowie Spiel- und Vertiefungsideen vermittelt (vgl. Abbildung 2, Kapitel 3.2 und Wendlandt, 2011, S.11).



Abbildung 10: Focus Group, 1. Treffen

5.5 Forschungsinstrumente

Die für diese Arbeit verwendeten Forschungsinstrumente, die Befragung mittels Skalierung, die Diskussion in der Focus Group, das Leitfadenterview sowie der Fragebogen mit den Kontrollfragen werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Befragung mittels Skalierung

In Bezug auf die Erprobung des Ordners erschien die Erhebung des ersten Eindrucks des Ordners als wesentlich, damit er in der Praxis überhaupt einbezogen wurde. Um nach der Einführung des Ordners von allen Beteiligten eine kurze, vergleichbare Einschätzung des Produkts und der Einführungsveranstaltung zu erhalten, wurde deshalb durch eine Fünfstufige ungerade Antwortskala eine schnelle und stark strukturierte Beurteilung durchgeführt (vgl. Abbildung 11).

Zu den fünf folgenden Fragen mussten die Teilnehmerinnen eine Einschätzung abgeben.



Abbildung 11: Der erste Eindruck. Skalierung

- Wie motivierend war der Abend um Knierreiterverse auszuprobieren?
- Wie vorteilhaft findet ihr den Ordner?
- Wie ansprechend sind für euch die Bilder?
- Wie treffend beurteilt Ihr die Themen der Knierreiterverse für „Eure“ Kinder?
- Wie sprechfreundlich findet ihr die Vers-Texte?

Auf einer Ordinalskala, welche aus einem Band bestand und durch vier Punkte zwischen „gar nicht“ und „sehr“ in fünf Sektoren geteilt war, befestigten die Teilnehmerinnen ihre farbigen Klammern (vgl. Flick, 2009, S. 134).

Dabei konnte die Situation kontrolliert und Verständnisprobleme vor Ort behoben werden (vgl. Raithel, 2008, S. 67).

Gruppendiskussion mittels Focus Group

Das Gruppeninterview in der Focus Group gilt als eine qualitative Forschungsmethode, welche von Flick (2009) zur Erforschung von Meinungen und Einstellungen empfohlen wird. Diese Form von Interview besteht nicht in Form von vorgegebenen Fragen und Antworten, sondern ist als Diskussion zu verstehen (S. 122).

Dieser explorative Ansatz soll die Erkundung einer unerforschten Thematik unterstützen. Eine für das Forschungsprodukt typische Gruppe wird das Produkt ausprobieren und ihre individuellen Erfahrungen und Meinungen anschliessend exemplarisch diskutieren. Das sogenannte „theoretical sampling“ ermöglicht eine beispielhafte, stichprobenartige Erfahrung mit dem Produkt durch eine kleine Gruppe (vgl. Voss, 2011, S. 39).

Focus Groups

Die künstlich zusammengestellten 6 -12 Teilnehmerinnen, diskutieren in moderierter Form über ein festgelegtes Thema. Dabei kann analysiert werden, wie unterschiedliche Individuen die gleiche Situation nutzen, angehen und lösen. Es werden nicht nur Fakten, sondern durch die gemeinsame Diskussion auch Werte, Einstellungen und persönliche Überlegungen sichtbar, welche immer wieder neue Fragen aufwerfen können. Die unterschiedlichen Erfahrungen können zu emotional gefärbten Äusserungen führen, welche die Gruppendynamik beeinflussen und vielseitige Blickwinkel ermöglichen (vgl. Flick, 2009, S. 121-123 und Voss, 2011, S. 40).

Nachteil der Methode

Die Wirkung der Gruppendynamik kann das Resultat dieser Forschungsmethode beeinflussen. Das Moderieren verlangt je nach Situation besonderes Geschick, damit alle Beteiligten ihre Meinungen frei äussern können, das Diskussionsthema nicht ausufernd und die Zeit eingehalten werden kann (vgl. Voss, 2011, S. 40). Waltraud Sempert wies in ihrem Workshop P13 vom 21.12. 2016 ebenfalls darauf hin, dass bei Gruppendiskussionen auf eine gewisse Gleichberechtigung zwischen „Viel- und Wenig-Sprechern“ geachtet werden soll.

Erhebung der Daten in der Focus Group

Als Einstieg ins Thema erhielten alle Teilnehmerinnen ein Blatt Papier, auf welchem sie die folgende Forschungsfrage für sich in wenigen Stichworten beantworteten konnten.

- „Aus welchem Grund war für dich der Gebrauch des Ordners attraktiv?“

Durch dieses kurze Brainstorming erhielten alle Teilnehmerinnen die Möglichkeit, sich ohne Einfluss der andern Anwesenden, auf das Thema einzulassen. Gleichzeitig wurde damit der oben erwähnten Schwierigkeit der Gleichberechtigung entgegen gewirkt, indem durch das Aufhängen der aufgeschriebenen Stichworte für die Anwesenden sichtbar wurde, dass alle Teilnehmerinnen zu diesem Thema etwas zu sagen wussten.

Während der folgenden Gruppendiskussion wurde die Situation durch die vorbereiteten Plakate ein wenig strukturiert.

Die folgende auf den Plakaten notierte Frage war leitend in der Diskussion:

- „Was wird euch motivieren, den Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen in eurem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden?“

Dabei wurden drei Themenfelder durch verschiedene Plakate unterschieden (vgl. Anhang 11-13).

- in Bezug auf die Verse
- in Bezug auf den Ordner
- in Bezug auf die Bilder

Im zweiten Teil wurde die folgende Frage diskutiert:

- „Welche Veränderung des Ordners würdest Du als hilfreich erachten?“

Die Teilnehmerinnen, welche gerne Änderungen anbringen wollten, skizzierten diese während der Diskussion auf den dafür vorgesehenen Blättern auf (vgl. Anhang 10, „Ergänzungsvorschläge“).

Leitfadeninterview

Mit der Mutter, welche für die Diskussion in der Fokus Group verhindert war, wurde ein persönliches Leitfadeninterview geführt, um Ihre Erfahrungen einzufangen.

Als Leitfaden dienten die gleichen Fragen wie bei der Diskussion in der Fokus Group. Ziel dabei war es, die individuelle Sicht der Interviewpartnerin auf das Thema zu erhalten. Dabei ging es hier, ähnlich wie bei einem Experteninterview auch darum, durch offene Fragen die Erkenntnisse zu einem bestimmten Thema zu erfragen. Allerdings wurde weder Ablauf noch Fragen des Interviews festgelegt (vgl. Flick, 2009, S. 114).

Als Leitfaden wurden analog der Diskussion in der Fokus Group die drei Themenfelder Ordner, Verse und Bilder gewählt.

Das Interview fand bei der Mutter zu Hause statt. Es wurde aufgenommen und anschließend von der Studierenden transkribiert und in die Schriftsprache übersetzt.

Befragung mittels Fragebogen

Nach der anregenden und wenig strukturierten Gruppendiskussion erhielt jede Teilnehmerin einen Fragenbogen, auf welchem fünf standardisierte Kontrollfragen zu beantworten waren. „Sie dienen dazu, die erhaltenen Informationen zu überprüfen und abzusichern“ (Raithel, 2000, S. 71). Obwohl die Dimension der Kontrollfrage niemals so gross war wie die zu kontrollierende Frage, erschien es als wichtig, die Kontrollfragen zu stellen. Dadurch konnte der Schwierigkeit der qualitativen Methode der Gruppendiskussion, dem ausufernden Diskutierens entgegen gewirkt und der Zeitplan eingehalten werden. Der Fragebogen „klipp und klar“ gab jeder Teilnehmerin die Möglichkeit, ihre Meinung zum von ihr erprobten Produkt grundsätzlich zu äussern. Dabei konnten die Kontrollfragen mit *ja*, *nein* oder *weiss nicht* beantwortet werden. Die Antwort *weiss nicht* sollte dazu führen, dass substantielle Antworten nur freiwillig abgegeben wurden und nicht unter Zwang zu einer zufälligen Angabe führte (vgl. Raithel, 2009, S. 74). Dies war insbesondere bei Frage 5 relevant, welche nur von einzelnen Teilnehmerinnen die mit Kindern mit Entwicklungsrückständen gearbeitete hatten, aus der eigenen Erfahrung beantwortet werden konnte (vgl. Anhang 9).

Herleitung der Kontrollfragen:

Wie die Kontrollfragen hergeleitet wurden, wird in der folgenden Tabelle dargestellt. Dabei ist im linken Feld jeweils die eigentliche Leitfrage notiert, während rechts die daraus abgeleitete Kontrollfrage formuliert wurde.

Tabelle 4. Herleitung der Kontrollfragen.

Eigentliche Frage	Kontrollfrage
Was wird euch motivieren den Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen auch in Zukunft zu verwenden?in Bezug auf den Ordner	1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereiterversen zu verwenden?
Was wird euch motivieren den Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen auch in Zukunft zu verwenden?in Bezug auf die Bilder	2. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?
Was wird euch motivieren den Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen auch in Zukunft zu verwenden?in Bezug auf den sprachlichen Inhalt der Verse	3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder? 4. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden? 5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

6 Evaluation

Die Evaluation beinhaltet die Darstellung der gewonnenen Resultate der Forschungsinstrumente. Diese werden in Kapitel 6.1 beschrieben und dargestellt. In Kapitel 6.2 wird beurteilt, ob die in Kapitel 2.5 festgelegten Ziele des Produkts erreicht werden konnten. Die in Kapitel 2.3 gestellten Fragen werden beantwortet und die in Kapitel 2.4 aufgestellte Hypothese falsifiziert.

6.1 Ergebnisse

Die Evaluation des Produktes erfolgte mit den in Kapitel 5.5 beschriebenen quantitativen und qualitativen Instrumenten. Die damit gewonnenen Informationen werden in den folgenden Kapiteln 6.1.1.bis 6.1.5 dargestellt und ausgewertet. Dabei werden die quantitativen Ergebnisse in Diagrammen dargestellt, während die qualitativen Resultate der Focus Group und des Leitfadeninterviews aus den zitierten Aussagen bestehen. Sämtliche Aussagen wurden im Anschluss an Kapitel 6.1.3 in Tabelle 5-7 zusammenfassend dargestellt. Kapitel 6.1.4 beschreibt die Ideen der Anpassungsvorschläge, während in Kapitel 6.1.5 die Kontrollfragen des Fragebogens „klipp und klar“ ausgewertet wurden.

6.1.1 Der erste Eindruck

Nach der theoretischen Einführung und der Vorstellung des Ordners wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, mit kleinen Klammern auf einem Band eine schnelle, quantitative Einschätzung vorzunehmen. Das Band war in 5 Segmente eingeteilt, in welchen die Klammern nochmals individuell eher in Richtung *gar nicht* oder in Richtung *sehr* geschoben werden konnten.

Zusammenfassung:

In der folgenden Darstellung wird gezeigt, dass von den acht Teilnehmerinnen alle die Fragen, „wie motivierend war für dich der Abend um neue Kniereiterversen auszuprobieren?“, „wie vorteilhaft findet ihr den Ordner?“ und „wie ansprechend sind für Euch die Bilder?“, mit acht Punkten beurteilt wurden.

Die Frage, „wie beurteilt ihr die Themen der Kniereiterversen für „eure“ Kinder?“, wurde von sieben Teilnehmerinnen im ersten Sektor, als „sehr“ beurteilt, während eine Person ihre Klammer im zweiten der fünf Sektoren platzierte. Die HFE ergänzte dazu mündlich, dass viele Kinder in der HFE ihre Interessen gar nicht zeigen könnten und sie deshalb den Punkt im zweiten Sektor gewählt habe.

Die Frage, „Wie sprechfreundlich findet ihr die Vers Texte?“ beurteilten sechs der acht Teilnehmerinnen als sehr, während zwei Teilnehmerinnen ihre Klammer im zweiten Sektor setzten.

Die folgende Darstellung zeigt auf der senkrechten Achse die Anzahl Personen, welche die Frage mit ihrer Klammer in diesem Sektor beantwortet hatten.

Die vertikale Achse zeigt die Beurteilung der Frage zwischen „sehr“ und „gar nicht“ an.

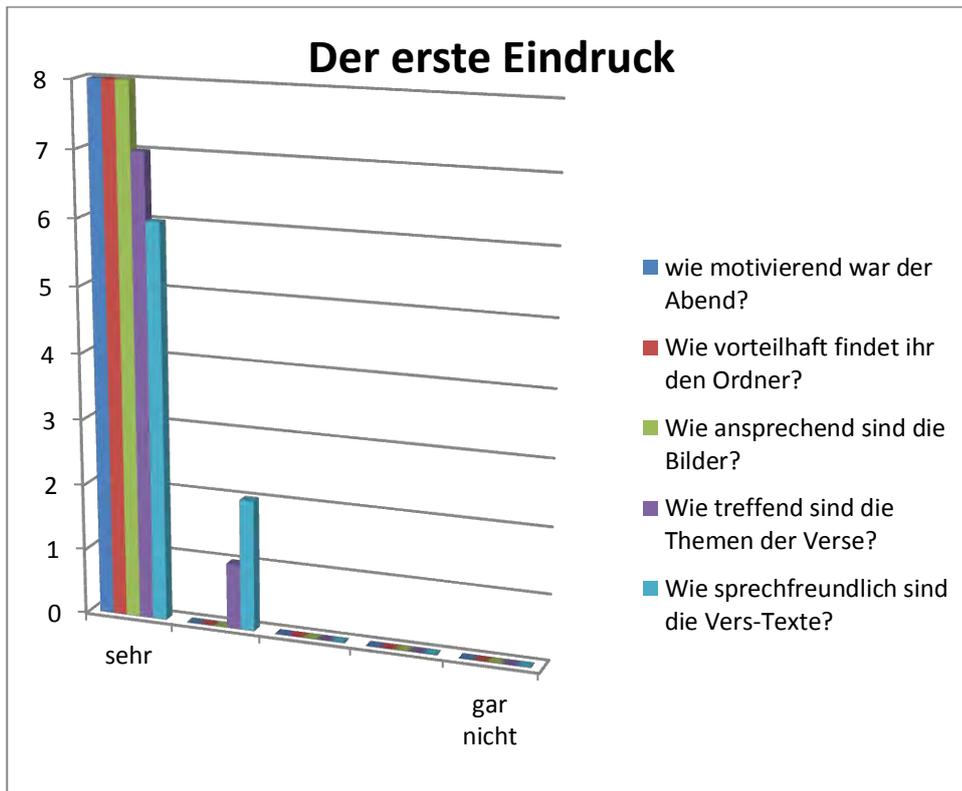


Abbildung 12: Diagramm, „der erste Eindruck“.

6.1.2 Ergebnisse der Focus Group

Nachdem die Diskussion der Focus Group von der Studierenden eingeleitet worden war, betätigte sie sich als Protokollführerin auf den vorbereiteten Plakaten auf dem Boden. So war für alle Beteiligten ersichtlich, was aufgeschrieben wurde und Unklarheiten konnten jederzeit geklärt und unklare Sachverhalte ausdifferenziert werden. Die Diskussionsbeiträge wurde immer wieder zusammengefasst und Aussagen paraphrasiert, damit sie anschliessend protokolliert werden konnten. Das Protokoll könnte demnach als von den Teilnehmerinnen genehmigte Zusammenfassung der Diskussion verstanden werden.

Die leitende Frage der Diskussion war:

- „Was wird euch motivieren, den Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen in eurem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden?“

Dabei wurde die Diskussion durch die vorbereiteten Plakate in die drei folgenden Bereiche strukturiert. Diese hatten die Funktion eines Leitfadens.

- ...in Bezug auf den Ordner
- ...in Bezug auf die Bilder
- ...in Bezug auf die Verse

In der Diskussion der Focus Group wurden Erfahrungen rege ausgetauscht. Es stellte sich heraus, dass je nach Fachgebiet, ähnliche respektive andere Erfahrungen gemacht wurden. So fragte sich die Früherzieherin, ob sich der Aufwand, neue Verse zu lernen wirklich lohne, worauf die Mutter mit den beiden Kindern erzählte, dass es zwar für das kleinere Kind im Moment noch keine Rolle spiele, welchen Vers sie auswähle, für das grössere Kind jedoch die Bedeutung sehr wohl entscheidend sei, dass es sich überhaupt auf die Verse einlasse. Um die Ergebnisse der Diskussion für die Auswertung zu strukturieren, wurden die durchmischten Aussagen in die vier in der Focus Group beteiligten Berufsfelder geteilt: Mütter, heilpädagogische Früherzieherinnen, Logopädinnen und Fachangestellte Kinderbetreuung.

Die nun folgenden Zitate entstammen den Protokollplakaten der Focus Group, und wurden vollständig wiedergegeben (vgl. Abbildung 13). Während der Diskussion wurden die Aussagen bereits in der Gruppe zusammengefasst oder paraphrasiert. Die gesamten Aussagen sind auf den Protokollplakaten im Anhang 11-13 ersichtlich.

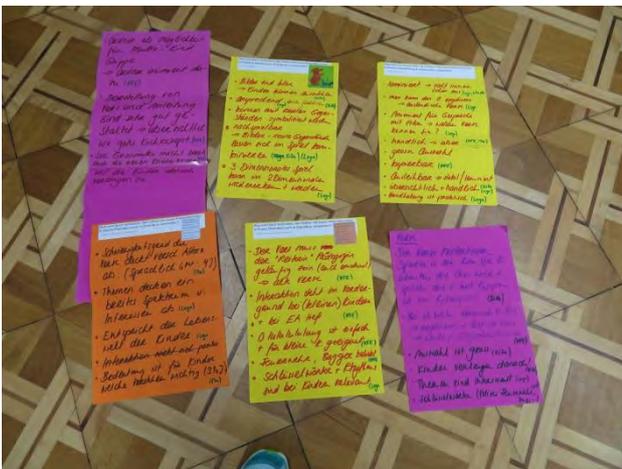


Abbildung 13: Protokollblätter der Diskussion in der Focus Group.

Mutter:

In Bezug auf die Bilder (vgl. Anhang 13):

-„Die Bilder sind schön und deshalb attraktiv.“
 -„Die grösseren Kinder erkennen die Themen der Verse auf den Bildern.“

In Bezug auf den Ordner (vgl. Anhang 11):

-„Die laminierten Blätter sind praktisch mit kleinen Kindern.“
 -„Die herausnehmbaren Karten sind gut, da man sich so auf einen Vers konzentrieren kann.“

In Bezug auf die Verse (vgl. Anhang12):

- „Das neunmonatige Kleinkind reagierte schon erfreut beim ersten Wort des Verses und deutete an, dass es wisse, was nun folgen wird.“
- „Der grössere Junge (3 Jahre alt) wählte die Verse gezielt nach dem sprachlichen Inhalt aus. Alte traditionelle Verse wollte er nicht machen.“
- „Die Verse über die Feuerwehr, das holzige Haus und vom Bagger, waren für den grösseren Jungen sehr attraktiv.“
- „Die Bedeutung des Verses ist für Kinder, welche bereits verstehen können wichtig.“
- „Die Kinder können sich die Bedeutung besser erschliessen wenn die Sprache ihrer Welt entspricht.“
- „Die Grossmutter spielt bereits auch die neuen Knieraiterverse, weil die Kinder danach verlangen.“
- „Der Schwierigkeitsgrad der Verse deckt verschiedene Alter ab. Von 6 Monaten bis 4 Jahre.“

Heilpädagogische Früherzieherinnen:

In Bezug auf die Bilder (vgl. Anhang 13):

- „Einige Kinder interessierten sich auch für den Text.“
- „Die Bilder sind ansprechend und nicht mit Details überladen.“
- „Die Bilder sind für die Kinder sehr ansprechend und farbenfroh!“

In Bezug auf den Ordner (vgl. Anhang 11):

- „Das Angebot konnte für die Kinder individuell angepasst werden, weil die Karten herausnehmbar sind.“
- „Autistische Kinder hatten den Ordner gerne, weil sie ihre Lieblingsbilder auswählen konnten.“
- „Die Karten sind stabil und speichelfest und können deshalb den Kindern auch in die Hand gegeben werden.“
- „Der Ordner ist leicht und handlich zum Mitnehmen.“
- „Die einzelnen Blätter können gut für die Eltern kopiert und weitergegeben werden.“
- „Der Ordner animiert dazu, eine Mutter-Kind Gruppe zu machen um gemeinsam die Verse zu lernen.“
- „Die Darstellung von Vers und Anleitung ist gut gestaltet. Wie ein gutes Kochrezept.“

In Bezug auf die Verse (vgl. Anhang 12):

- „Der Vers: -o lululululuug- war sehr einfach zum Lernen und für kleine Kinder oder für Kinder mit tiefem Entwicklungsalter geeignet.“
- „Beim Vers o lululululuug, mir fahred mit em Zug vermisste ein Kind den Bus, so dass ich das Bild oder den Vers ev. noch ergänzen muss. Es entstand aus dem Vers jedenfalls ein weiterführendes Gesprächsthema.“
- „Kinder suchten die Verse aufgrund des Inhalts und der Bilder aus: Dabei war die Feuerwehr sehr beliebt.“

Fachangestellte Kinderbetreuung:

In Bezug auf die Bilder (vgl. Anhang 13):

- „Die Bilder sind farblich ansprechend.“
- „Die Bilder sind klar gestaltet, sodass die Kinder die Themen erkennen und auswählen können.“
- „Die Bilder lassen sich im Spiel mit realen Gegenständen kombinieren.“

In Bezug auf den Ordner (vgl. Anhang 11):

- „Der Ordner hat mir neue Spielinputs für die Kinder gegeben.“
- „Ich habe festgestellt, dass die Kinder grossen Spass an diesem Ordner hatten.“
- „Die Einfachheit des Ordners hat mir gefallen.“
- „Der Ordner ist übersichtlich und handlich.“
- „Dank den laminierten Karten ist der Ordner sehr praxistauglich.“

In Bezug auf die Verse (vgl. Anhang 12):

- „Die Verse hinterliessen Spuren in der Kita. Die Kinder ahmten die Erwachsene nach und spielten die Verse mit den Puppen, oder die Verse waren im Rollenspiel beobachtbar.“
- „Die Auswahl der Verse ist gross.“
- „In der Kita kennen bereits alle, gross und klein, den Vers –o lululululuug,...-.“
- „Die grösseren Kinder spielen die Verse mit den Kleineren.“
- „Die Kinder verlangen nach den Versen.“
- „Bei Kleinen ist es wichtiger, dass die Pädagogin den Vers gut kann, als was der Inhalt ist.“

Logopädinnen/ Audiopädagogin:

In Bezug auf die Bilder (vgl. Anhang 13):

- „Die Bilder sind visuell attraktiv“.
- „Die Bilder sind ansprechend“.
- „Die Bilder entsprechen der Lebenswelt der Kinder.“
- „Dreidimensionales Spiel kann im Zweidimensionalen wiedererkannt werden.“

In Bezug auf den Ordner (vgl. Anhang 11):

- „Der Ordner ist übersichtlich und handlich.“
- „Die Handhabung ist praktisch.“
- „Die laminierten Bilder sehen immer schön aus.“
- „Der Ordner regt Gespräche mit Eltern an: „Welche Kniereiterversen kennen die Eltern?“
- „Der Ordner könnte mit weiteren Versen (z.B. Ausländischen) ergänzt werden.“

In Bezug auf die Verse (vgl. Anhang 12):

-„Die Verse sind sehr verschieden in der Thematik, Schwierigkeit und Länge und deshalb bei verschiedenen Kindern einsetzbar.“
-„Einigen Kindern ist es egal was man während dem Knireitervers sagt, sie nehmen die Bedeutung der Sprache dabei nicht wahr, sondern geniessen einfach die Nähe zur Bezugsperson.“
-„Die Verse beinhalten Themen, welche für Kinder interessant sind.“
-„Die Verse decken ein breites Spektrum von Interessen der Kinder ab.“
-„Die Kinder erkennen die Schlüsselwörter der Verse. (Polizei, Feuerwehr, Zug,...)“.

6.1.3 Auswertung des Leitfadeninterviews

Um das Leitfadeninterview mit der Mutter auszuwerten, wurden Aussagen gesucht, welche die Leitfrage, „was wird dich motivieren, den Ordner mit neuen schweizerdeutschen Knireiterversen in deinem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden“ beantworten konnten. Dabei wurden die Antworten analog der Auswertung in der Focus Group in die drei folgenden Bereiche geteilt.

- ...in Bezug auf die Bilder
- ...in Bezug auf den Ordner
- ...in Bezug die Verse

Im Gegensatz zu den Zitaten der Focus Group wurden beim Leitfadeninterview nur die für die Beantwortung der Fragestellung als relevant beurteilten Aussagen zitiert.

In Bezug auf die Bilder (vgl. Leitfadeninterview Anhang 14):

„Mein Sohn hat die Bilder gerne betrachtet und gesagt, was er sieht.“
„Die Bilder sind lässig.“
„Die Bilder sind sehr ansprechend.“
„...ihn interessiert alles, er will auch bei den Bildern wissen, warum das Gesicht traurig ist oder warum jemand lacht“
„Feuerwehr und Polizei wählt mein Sohn ganz gezielt aus.“

In Bezug auf den Ordner (vgl. Leitfadeninterview Anhang 14):

„Mein Sohn nahm die Bilder gerne aus dem Ordner, legte sie alle auf dem Boden aus und wählte dann eines aus.“
„Ich fand ihn praktisch, hätte einfach gerne gehabt, wenn der Text und das Bild auf der gleichen Seite gewesen wären.“
„Für mich waren es zu viele Verse. Ich konnte mir nur zwei merken.“

In Bezug auf die Verse (vgl. Leitfadeninterview Anhang 14):

„Es ging meinem Sohn immer auch um die Situation, dass ich ihn auf die Knie nahm und diesen Vers mit ihm machte, das gehört ja auch zum Spiel des Verses.“
„Die Reime sind lässig weil sie Themen haben welche für Grössere ansprechend sind.“
„Mein grösserer Sohn hat klar Feuerwehr und Polizei gewählt, weil er das lässig findet.“
„Beim Kleineren kam es nicht drauf an welchen Vers wir auswählten.“
„Die Themen Polizei, Feuerwehr, ... interessieren die Buben...etwas mit Puppen hätte ihn mit Sicherheit nicht interessiert.“
„...Ja, mein Sohn stellt Fragen beim Feuerwehervers. Traditionelle Knireiter sind nur

Vers, da fragt er nicht.“

„...es interessiert ihn was man macht mit dem Feuerwehrschauch und so, aber er spricht einfach nicht mit. Ich glaube es ist für ihn so wie ein Theater.“

„Der Ältere fuhr am Anfang noch viel mehr auf die Verse ab und wurde jetzt wie nochmals grösser.“

Das vollständige Interview ist im Anhang 14 nachzulesen oder auf der beigegeführten CD zu hören.

Zusammenfassung:

Die Daten von Kapitel 6.1.2 und 6.1.3 werden in den folgenden Tabellen 5-7 zusammenfassend dargestellt. Um die qualitativen Daten vergleichen zu können, wurden aus den oben zitierten Aussagen in Bezug auf den Ordner, die Bilder und die Verse drei Adjektive ausgewählt welchen möglichst viele Aussagen der Diskussionsrunde sowie dem Leitfadeninterview zugeordnet werden konnten. Auf diese Weise war es möglich, aus den vielfältigen Erfahrungen einheitliche Resultate zu gewinnen. Diese Art der Zusammenfassung der differenzierten Aussagen soll jedoch ergänzend verstanden werden, um aufzuzeigen, was in den verschiedenen Berufsfeldern gleich empfunden wurde. Für die Auswertung wurde pro Berufsfeld nur eine Nennung gezählt. Da diese Datenerhebung nicht aufgrund einer Befragung, sondern einer Diskussion stattgefunden hatte, zeigt sie nur, was genannt wurde. Es kann also durchaus sein, dass die Mutter den Ordner ebenfalls übersichtlich fand, dies aber nicht erwähnt hatte.

Die 2. Mutter wurde separat per Leitfadeninterview befragt. Die gewonnenen Daten wurden jedoch in diese Auswertung integriert.

Der Ordner ist:

Tabelle 5. Beurteilung des Ordners.

Mutter	praktisch		
2. Mutter	praktisch		
Logopädie	praktisch	anregend	übersichtlich
HFE	praktisch	anregend	übersichtlich
Kita	praktisch	anregend	übersichtlich

Die Bilder sind:

Tabelle 6. Beurteilung der Bilder.

HFE	klar	ansprechend	
Logo	klar	ansprechend	realitätsnah
Mutter	klar	ansprechend	realitätsnah
2. Mutter	klar	ansprechend	realitätsnah
Kita	klar	ansprechend	realitätsnah

Die Verse sind:

Tabelle 7. Beurteilung der Verse.

HFE	interessant		
Logo	interessant	unterschiedlich	
Mutter	interessant	unterschiedlich	beliebt
2. Mutter	interessant	unterschiedlich	beliebt
Kita	interessant	unterschiedlich	beliebt

6.1.4 Anpassungen zur besseren Nutzung des Ordners

In der Diskussion, was beim Ordner verbessert werden könnte, waren es insbesondere die Mütter und die heilpädagogischen Früherzieherinnen, welche sich Änderungen wünschten. Als zentralen Punkt nannten sie die Anordnung von Text und Bild. Die Ideen und Anregungen wurden im folgenden Text entlang der Berufsfelder notiert. Die Aussagen sind keine Originalzitate. Sie wurden anhand der in Anhang 10 vollständig ersichtlichen Notizen für Ergänzungsvorschläge der Teilnehmerinnen der Fokus Group formuliert (vgl. Abbildung 14). Die Aussagen der Mütter entstammen teilweise den Notizen für Ergänzungsvorschläge und teilweise dem Leitfadeninterview (vgl. Anhang 10 und 14).

Mütter:

-„Dass der Text auf der andern Seite war als das Bild war für mich schwierig, da ich die Verse nicht alle auswendig konnte.“

-„Ich fände es von Vorteil, wenn der Text auf der gleichen Seite wäre wie das Bild. z.B. doppelseitig.“

-„Schön fände ich auch ein gebundenes Bilderbüchlein zum Ordner im gleichen Format.“

HFEs:

-„Ich fände ein Vorwort gut, welches erklärt, warum neue Kniereitverse, welche der Lebenswelt der Kinder angepasst sind, für die kindliche Entwicklung fördernd sind und es sich deshalb für mich lohnt, neue Verse zu lernen.“

-„Die Anordnung von Bild und Text fände ich besser auf einzelnen Seiten, damit sie gemeinsam ersichtlich sind.“

-„Will man die Ausgangslage (auf den Knien reiten) für grössere Kinder abwandeln, kann man sie auf Knautschsäcke, in eine Schachtel o.ä. setzen.“

-„Das Blättern ist für manche Kinder schwierig, weshalb Abstandhalter gut wären.“

-„Ich würde gerne schneller auswendig lernen können.“

Fachangestellte Kinderbetreuung:

-„Da ich den Vers sowieso zuerst auswendig lernen muss, bevor ich ihn mit dem Kind spielen kann, war die Anordnung für mich kein Problem.“

-„Ich würde nichts ändern an diesem Ordner, ich fand ihn praktisch.“

Logopädinnen/Audiopädagogin:

-„Ich würde nichts ändern, ich fand den Ordner super so“.

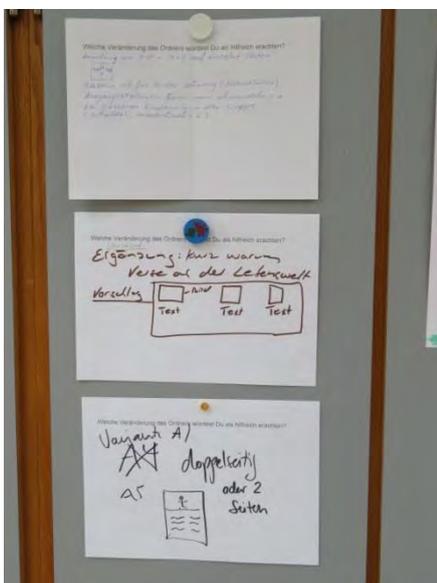


Abbildung 14: Notizen Ergänzungsvorschläge

Zusammenfassung:

In der folgenden Tabelle wurden die verschiedenen Ergänzungsvorschläge entsprechend den Berufsfeldern, welche dazu angeregt hatten, dargestellt. Aufgrund der Auswertung muss dem Wunsch, dass Bild und Text gemeinsam ersichtlich sein sollten, besonderes Gewicht beigemessen werden.

Tabelle 8: Ergänzungsvorschläge

	Gewünschte Änderungen	Berufsfeld
1	Bild und Text auf der gleichen Seite. (Zum Ordner ein Büchlein)	Mütter und HFEs (Mutter)
2	Ein begründendes Vorwort	HFE
3	Ideen zur Umsetzung	HFE
4	Abstandhalter auf den Karten	HFE

6.1.5 Auswertung des Fragebogens „klipp und klar“

In der folgenden Abbildung wurden die anonymen Antworten des Fragebogens „klipp und klar“, welcher von der Focus Group im Anschluss an die Diskussion, beziehungsweise von der verhinderten Mutter im Anschluss ans Leitfadeninterview, ausgefüllt wurde, ausgewertet. Die Antworten wurden gezählt und entsprechend in die Tabelle eingefügt. Die maximale Zahl an Antworten betrug acht. Die ersten drei Fragen wurden also von allen Teilnehmerinnen mit „ja“ beantwortet. Die dritte und vierte Frage wurde von vier Teilnehmerinnen mit „ja“ beantwortet, von den andern vier mit „weiss nicht“. Bei der letzten Frage antworteten sechs Frauen mit „ja“, die andern beiden mit „weiss nicht“.

Im folgenden Diagramm wurden die gestellten Fragen a-e in der Legende unter der Abbildung notiert.

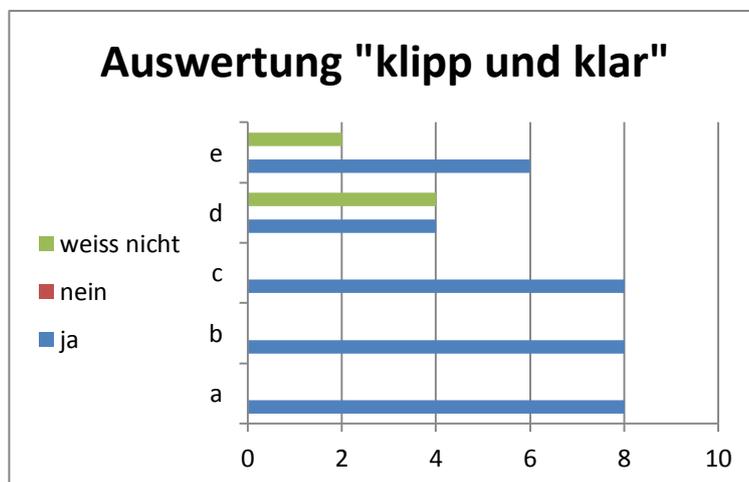


Abbildung 15: Diagramm der Auswertung „klipp und klar“

Legende zum Diagramm (a-e):

- a: Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereitern zu verwenden?
- b: Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?
- c: Entsprechen die Verse der Lebenswelt der Kinder.
- d: Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?
- e: Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

6.2 Zielerreichung

Zu Beginn dieser Arbeit wurden in Kapitel 2.5, Ziele erarbeitet, welche als wichtig erachtet wurden, um das Produkt für Eltern und Fachpersonen attraktiv zu gestalten.

In diesem Kapitel wird evaluiert ob diese Ziele erreicht werden konnten und ob die in Kapitel 2.3 beschriebene Fragestellung beantwortet und die in Kapitel 2.4 verfasste Hypothese falsifiziert werden kann.

Wie schon bei den Zielen, wurde auch während der Evaluation die Unterteilung des Produkts in die drei Bereiche Ordner, Bild und Vers vorgenommen und wird nun auch in Bezug auf die Zielerreichung getrennt ausgewertet. Diese Auswertungen werden dann in der Beantwortung der Fragestellung unter 6.2.4 sowie der Falsifizierung der Hypothese in Kapitel 6.2.5 zusammengeführt.

6.2.1 Evaluation der Ziele bezüglich des Ordners

In diesem Kapitel werden die Auswertungen der Evaluation in Bezug auf den Ordner genutzt um die Frage zu beantworten, ob der Ordner das in Kapitel 2.5 formulierte und nachfolgend nochmals genannte Ziel, sowie die differenzierten Ziele erreichen konnte:

- Der Ordner ist praktisch und anregend.

Der erste Eindruck:
Alle acht Teilnehmerinnen empfinden den Ordner als sehr vorteilhaft.

Während der Erprobung in der Praxis wurde der Ordner in allen Berufsfeldern als praktisch, von den Fachpersonen auch als anregend und übersichtlich beurteilt. Die Erreichung der differenzierten Ziele wird im nachfolgenden Text beschrieben.

Der Ordner ist stabil:

Durch das Laminieren der Bilder waren die Karten stabil. Insbesondere die abwaschbaren Seiten waren im Umgang mit kleinen Kindern hilfreich und wurden in allen Berufsfeldern sehr geschätzt.

Der Ordner gibt Ideen für den pädagogischen Alltag.

In allen Berufsfeldern konnten durch den Ordner neue Ideen entwickelt werden. So erzählte die Mutter, dass ihr Kind die Bilder auf dem Boden verteilte und betrachtete, bevor es dann eine Karte auswählte. Eine HFE hatte Lust, eine Elterngruppe zu machen um gemeinsam mit den Kindern die Kniereiterversen zu spielen. Sie schätzte es auch, dass die herausnehmbaren Karten für die Eltern kopiert werden konnten. In der Kita waren Kniereiterversen zuvor in Vergessenheit geraten und konnten durch den Ordner als neue Spielidee im Alltag integriert werden. Dabei war es insbesondere das altersübergreifende und einfache Spielangebot welches die beiden Fachangestellten der Kinderbetreuung begeisterte. In der Logopädie wurde der Ordner genutzt um mit Eltern ins Gespräch zu kommen bezüglich ihrer eigenen Kindheitserfahrungen mit Versen. Dass der Ordner auch mit Kniereiterversen in andern Sprachen ergänzt werden könnte, war ebenfalls eine Idee, welche eine Logopädin hatte.

Der Ordner kann in unterschiedlichen Settings verwendet werden.

Sowohl in der Logopädie bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen als auch in der heilpädagogischen Früherziehung bei Kindern mit Entwicklungsrückständen wie beispielsweise Autismus-Spektrums-Störungen, war eine Anwendung möglich. Die Mütter wendeten den Ordner sowohl bei Kleinkindern als auch bei Kindern, welche bereits drei und vier Jahre alt waren, an. In der Kita war die Verwendung sogar in der

Gruppe möglich, da die grösseren Kinder die Kniereitverse mit ihren Puppen spielten, während die kleineren auf den Knien der Erwachsenen ritten.

„klipp und klar“

Im Fragebogen „klipp und klar“ bestätigten alle Teilnehmerinnen, dass sie den Ordner für die Verwendung von Kniereitversen als hilfreich erachten.

Verbesserungsmöglichkeiten

Bei der Diskussion um Verbesserungsvorschläge stellte sich heraus, dass sich die Tatsache, dass sich der Text auf der Rückseite und das Bild auf der Vorderseite befanden als unpraktisch erwies. Vier der acht Frauen wünschten sich deshalb, dass beides gemeinsam ersichtlich wäre. Eine Mutter hätte gerne im gleichen Format ein gebundenes Büchlein zum Ordner dazu.

Für einige Kinder in der heilpädagogischen Früherziehung war es nicht möglich, die Bilder selbständig umzublättern. Deshalb wären Abstandhalter zwischen den einzelnen Karten dafür hilfreich.

6.2.2 Evaluation der Ziele bezüglich der Bilder

Wie im vorangehenden Kapitel die Erreichung des Ziels für den Ordner beurteilt wurde, wurde in diesem Kapitel das Ziel in Bezug auf die Bilder beurteilt.

- Die Bilder repräsentieren den Inhalt der Verse.

Der erste Eindruck:

Für alle Teilnehmerinnen sind die Bilder sehr ansprechend.

Während der Erprobung in der Praxis wurden die Bilder in allen Berufsfeldern als klar und ansprechend beurteilt. Dass die Bilder realitätsnah gestaltet sind, wurde von den heilpädagogischen Früherzieherinnen nicht erwähnt, von den andern Teilnehmerinnen jedoch schon. Deshalb kann insgesamt interpretiert werden, dass die Bilder den Inhalt der Verse repräsentieren.

Die Erreichung der differenzierten Ziele wird im nachfolgenden Text beschrieben.

Die Bilder sind ansprechend gestaltet

Dass die Bilder schön, farbenfroh oder ansprechend gestaltet sind, waren sich alle Teilnehmerinnen einig. So beurteilten die Mütter die Bilder als schön, ansprechend, lässig und attraktiv, die HFEs ansprechend und farbenfroh, die Logopädinnen als ansprechend und die Fachangestellten Kinderbetreuung als farblich ansprechend.

Die Bedeutung der Bilder ist klar erkennbar

Dass die Bilder nicht überladen sind, schätzte die HFE. In der Kita konnten die Kinder die Themen der Verse erkennen und freuten sich, um Verse auszuwählen. Eine Mutter beschrieb, dass es für ihr Kind interessant sei, die Bilder zu betrachten, während die Logopädin es ebenfalls schätzte, dass die Kinder die Verse auf den Bildern erkennen.

Die Bilder können der Realität zugeordnet werden.

Die Mutter erwähnte, dass ihr Sohn die Bilder ganz gezielt auswähle, nämlich Feuerwehr und Polizei. Die Logopädinnen finden es gut, dass die Darstellungen unserer Zeit entsprechen. In der Kita war beobachtbar, dass sich die Bilder von den Kindern im Spiel auf reale Gegenstände übertragen liessen.

„klipp und klar“

Beim Fragebogen „klipp und klar“ waren vier Teilnehmerinnen der Meinung, dass die Kinder die Verse den Bildern zuordnen können, während die andern vier Teilnehmerinnen dies mit „weiss nicht“ beurteilten.

6.2.3 Evaluation der Ziele bezüglich der Verse

Die Erreichung des Ziels in Bezug auf die Verse war der Hauptgrund für die Erstellung dieses Produkts.

Deshalb interessiert es ganz besonders, ob das folgende Ziel erreicht werden konnte.

- Die Verse sind für Kinder interessant.

Der erste Eindruck:

Sieben der acht Teilnehmerinnen beurteilen die Themen der Knieretterverse als sehr treffend für „ihre“ Kinder.

Alle Fachpersonen sowie die beiden Mütter beurteilten die Verse als für die Kinder interessant. Ausser den HFEs schätzten die Beteiligten die Verse sowohl von der Thematik als auch von dem Schwierigkeitsgrad her als unterschiedlich ein. In der Kita und die Mütter beurteilten die Verse als beliebt.

Dass die differenzierten Ziele ebenfalls erreicht wurden wird im folgenden Text beschrieben.

Die Verse eignen sich für unterschiedliche Kinder.

Da die Verse in allen genannten Berufsfeldern angewandt wurden, und alle Fachleute sowie die Mütter erzählten, dass die Verse für die Kinder interessant waren, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Verse sowohl für Jungen als auch für Mädchen und für Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsständen eignen.

Die Verse beinhalten Themen, welche die Kinder interessieren.

Es wurden während der Diskussion nicht alle Themen und Verse beschrieben, speziell erwähnt wurde jedoch der Vers „o lulululuug“, der sowohl in der Kita als auch in der HFE als eingängig und beliebt beschrieben wurde.

Von den Müttern den HFEs und von den Logopädinnen wurden die Themen „Feuerwehr“ und teilweise auch „Polizei“, „holzigs Huus“ und „Bagger“ als für die Kinder spannend erlebt.

Die Verse erfreuen die Kinder.

Dass die Kinder Freude hatten an den Versen, war bereits daran zu erkennen, dass sie von allen Fachpersonen und den Müttern rege genutzt wurden. Die eine Mutter beschrieb, dass ihr vierjähriger Sohn anfänglich total auf die Verse abgefahren sei, während die andere Mutter erklärte, dass bereits auch die Grossmutter die neuen Verse verwende, weil die Kinder danach verlangen würden. In der Kita verlangten die Kinder ebenfalls nach den Versen.

„klipp und klar“

Im Fragebogen „klipp und klar“ bestätigten alle Teilnehmerinnen, dass sie glauben, dass für jedes Kind ein interessanter Vers gefunden werden kann, und dass die Verse der Lebenswelt der Kinder entsprechen.

Sechs der acht Teilnehmerinnen beurteilten die Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet, zwei Teilnehmerinnen beantworteten die Frage mit „weiss nicht“.

Verbesserungsmöglichkeiten

Die Idee einer Teilnehmerin war, dass in einem Vorwort beschrieben werden sollte, warum es sich in Bezug auf die Förderung der Kinder lohnt, diese neuen Verse auswendig zu lernen.

6.2.4 Beantwortung der Fragestellung

Die für diese Arbeit leitende Fragestellung wird im folgenden Kapitel beantwortet. Grundlage dafür sind die Erkenntnisse aus der Evaluation in der Focus Group und dem Leitfadeninterview, sowie die Auswertung des ersten Eindrucks des Produkts und des Fragebogens „klipp und klar“.

Welche Faktoren überzeugen Eltern und Fachpersonen, den vorliegenden Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen im familiären Alltag und im pädagogischen Setting zu nutzen?

Der Ordner wurde durch seinen ersten Eindruck sowohl bei Eltern als auch bei Fachpersonen als sehr vorteilhaft eingeschätzt und die Bilder als sehr ansprechend. Dies wurde als Grundvoraussetzung erachtet, dass der Ordner überhaupt genutzt werden wollte. Bei der Erprobung in der Praxis wurden die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten des Ordners sehr geschätzt. Er konnte sowohl als Ganzes wie ein Bilderbuch verwendet werden, jedoch auch als Spiel indem die Karten zur Auswahl auf den Boden verteilt wurden. Dass einzelne Karten kopiert und an die Eltern weitervermittelt werden konnten ermöglichte eine Nachhaltigkeit der Förderstunden, durch Übertragung in den familiären Alltag. Eine familienorientierte Frühförderung hat zum Ziel, Eltern eines Kindes mit einer Behinderung so zu unterstützen, dass sie selbst seine Entwicklung im gemeinsamen Alltag fördern können (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 47).

Dass die Bilder laminiert waren, wurde von allen geschätzt, da sie dadurch stabil und abwaschbar waren und so auch von kleinen Kindern oder von Kindern mit Entwicklungsrückständen verwendet werden konnten ohne dass das Produkt Schaden genommen hätte. Die Gestaltung der Bilder gefiel allen Teilnehmerinnen. Sowohl die Farben als auch die Art und Weise der Darstellung wurde durchwegs positiv bewertet. Die Klarheit der Bilder ermöglichte eine Vernetzung mit der Realität, was von allen Fachpersonen und Eltern betont wurde. So konnten sich sowohl in den pädagogischen Settings als auch zuhause aus den Kniereiterversen realitätsbezogene Gespräche oder Spiele entwickeln.

In der Kita wurde dieses alte Sprachspiel durch den Ordner wieder neu entdeckt und begeisterte sowohl die Fachpersonen als auch die Kinder.

Dass die Themen der einzelnen Kniereiterversen relevant waren, damit Kinder sich auf Kniereiterspiele einliessen, war bei grösseren Kindern sehr wohl zu beobachten. Bei Kindern mit drei und vier Jahren, insbesondere bei den Buben waren die Themen Feuerwehr und Polizei von grosser Bedeutung und wurden ganz spezifisch gewählt. Bei kleineren Kindern war das Kniereiterspiel grundsätzlich beliebt. Sie konnten die einzelnen Verse noch nicht priorisieren.

Für Fachpersonen war der Vers „o lululululuug“ besonders beliebt, weil er besonders einprägsam war und deshalb schnell auswendig gelernt werden konnte. Dass dieser Vers ein Ohrwurm sein kann, zeigte sich insbesondere in der Kita, wo der Vers bereits von gross und klein angewendet wurde.

Aufgrund der genannten Faktoren kann davon ausgegangen werden, dass es die Gesamtheit des Ordners war, welche dazu beitrug, dass die Verse genutzt wurden.

Sowohl der praktische, vielseitig verwendbare Ordner, wie auch die ansprechenden Bilder, als auch die unterschiedlichen, eingängigen oder thematisch interessanten Verse trugen

dazu bei, dass der Ordner von allen Fachpersonen und Müttern im Alltag gerne genutzt wurde.

Um den von allen Beteiligten sehr geschätzten Ordner zu optimieren, wurde auch die zweite Fragestellung beantwortet.

Für die Weiterentwicklung des Produkts erschien gerade diese Frage als sehr aufschlussreich und wertvoll. Die engagierte Art, wie die Focus Group die nachfolgend genannte Frage diskutierte und in der gemeinsamen Diskussion nach praktikablen Lösungen suchte, beeinflusste die Weiterentwicklung massgeblich.

Welche Anpassungen könnten eine Nutzung des Ordners im familiären Alltag und im pädagogischen Setting optimieren?

1. Anpassungsvorschlag:

Es war eine organisatorische Schwierigkeit, wenn das Kind das Bild auf der Vorderseite betrachten wollte und die Mutter oder die Fachperson den Text auf der Rückseite. Deshalb wurden verschiedenste Vorschläge genannt, wie dieses Problem behoben werden könnte. Es musste eine Lösung erarbeitet werden, die es dem Kind ermöglichte das Bild ungestört zu betrachten, während die Bezugsperson den Text trotzdem ablesen konnte.

2. Anpassungsvorschlag:

Durch ein theoretisches Vorwort könnte begründet werden, warum es für Fachpersonen und Mütter Sinn macht, ergänzend auch neue Kniereiterverse zu lernen und nicht aus Bequemlichkeit weiterhin nur die alten Verse zu verwenden.

3. Anpassungsvorschlag:

Dass Kniereiterverse zum Beispiel in Gruppensettings auch auf einem Sitzsack oder in einer Kiste gespielt werden könnten, wäre eine hilfreiche Ergänzung, welche in einem neuen Vorwort erwähnt werden könnte. Dies würde die Möglichkeiten einer Nutzung des Ordners erhöhen.

4. Anpassungsvorschlag:

Durch Abstandhalter könnten auch kleine Kinder oder Kinder mit einem Entwicklungsrückstand die Bilder selbständig umblättern.

Anpassungen:

Da der Ordner von allen Beteiligten als praktisch und handlich beurteilt wurde, durften die Anpassungen diese Kriterien auf keinen Fall beeinträchtigen. Es wurde deshalb eine Variante ausgearbeitet, bei welcher die Bezugsperson den Verstext lesen, und das Kind zugleich das Bild betrachten kann.

Der 1. Anpassungsvorschlag wurde also durch drei zusätzliche A5 Doppelseiten am Schluss des Ordners bereits umgesetzt, indem alle 12 Bilder in Format A6 abgebildet waren. Dabei wurde beim Textfeld die Anleitung weggeschnitten und nur der Vers auf das Bild kopiert. So entstanden drei Karten, welche auf der Vorder- und Rückseite je 2 Verse auf den dazugehörigen Bildern aufgedruckt hatten. Diese drei Karten können nun von den Bezugspersonen als Gedankenstütze für den Vers verwendet werden.

Auf diese Weise mussten weder die Karten vergrössert noch andere die Handlichkeit beeinträchtigende Änderungen vorgenommen werden. Es entstand eine Art Inhaltsverzeichnis, welches nun von der Bezugsperson als Gedankenstütze verwendet werden kann.

Dank der ausgewählten unkomplizierten Herstellungsmethode konnten die ergänzenden

Karten schon realisiert und den Teilnehmerinnen der Focus Group bereits zur weiteren Erprobung zugesandt werden (vgl. Abbildung 16).



Abbildung 16: Ergänzung des Ordners

Der 2. Anpassungsvorschlag, ein ausführlicheres Vorwort zu schreiben, wurde in einem ersten Entwurf vorbereitet.

Sollte das Produkt weiterentwickelt werden, wäre diese Ergänzung nochmals zu prüfen und anzustreben. Um das aktuelle, einfache Vorwort des Ordners zu ersetzen, wurde bereits ein erster Entwurf realisiert, welcher auf einfache Art und Weise darstellt, warum die neuen Kniereitverse für die Entwicklung der Kinder förderlich sein werden. Der Entwurf ist im Anhang ersichtlich (vgl. Anhang 15).

Die Anpassungsvorschläge 3 und 4 würden auch bei einer Weiterentwicklung des Projekts nicht realisiert werden, da das Produkt seine einfache Struktur beibehalten soll. Durch das Aufschreiben weiterer Ideen, sowie das Anbringen von Platzhaltern würde der Ordner in seiner Herstellung und Handhabung immer komplizierter werden.

Da es sich jedoch um gute, praxisnahe, individuelle Anpassungsvorschläge handelt, könnten diese Ideen bei einer weiteren Einführungsveranstaltung weitergegeben werden.

6.2.5 Falsifizierung der Hypothese

Die im gelben Kasten aufgeführte und in Kapitel 2.4 aufgestellte Hypothese wird nun aufgrund der Erkenntnisse während des Forschungsprojekts falsifiziert.

Wenn Kniereitverse der Lebenswelt der Kinder angepasst werden, sind sie für Kinder, Eltern und Fachpersonen wieder interessanter, und werden deshalb vermehrt genutzt.

Für die Qualität der Interaktion während des Kniereiterspiels ist es von grosser Bedeutung, dass die Bezugsperson den Vers auswendig kennt. Nur wenn sich die Bezugsperson ganz auf das Kind fokussieren kann, funktioniert das Spiel optimal.

Dies könnte als Erklärung gelten, warum der Vers „Riite, riite, Rössli, z Bade stohst es Schlössli“ seit über hundert Jahren verwendet wird, obwohl die Bedeutung längst in Vergessenheit geraten ist. Er muss nicht mühsam als erwachsene Person erworben werden, er wurde von Müttern und Fachpersonen bereits in der frühen Kindheit spielerisch gelernt. Die Reaktionen, der drei- und vierjährigen Kinder zeigten jedoch, dass die Anpassung der Verse an ihre Lebenswelt für sie von Bedeutung war und ihr Interesse an Kniereitversen wieder wecken konnte.

Sowohl in der Kita als auch zuhause verlangten die Kinder nach den Versen, was zeigt, dass die Verse für die Kinder interessant sind. Das Erlernen der Verse stellte jedoch für

die Erwachsenen eine Herausforderung dar, insbesondere deshalb, weil die Kinder aus den zwölf Versen aussuchen durften, die Bezugsperson sich jedoch nur zwei oder drei Verse merken konnte.

Da der Spass am Knireiterspiel in der Kita durch den Ordner neu entdeckt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass das Produkt auch für Fachpersonen interessant ist und einen neuen Zugang zu diesem alten Spiel eröffnet.

Die Hypothese kann also grundsätzlich bestätigt werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern und Fachpersonen sehr bald einschätzen können, welche Verse bei ihren Kindern von grösserem Interesse sind und welche weniger. Aufgrund dieser Einschätzung werden sie sich darum bemühen, zwei oder drei Verse auswendig zu lernen. Damit kann eine gute Qualität des Knireiterspiels in Bezug auf die Interaktion erreicht werden.

Die Definition des Begriffs Ganzheitlichkeit, wie er in Kapitel 3.1 beschrieben wurde, widerspiegelte sich eindrücklich in der Evaluation. Kinder, welche in der eigentlichen Phase der Bindung sind, interessieren sich für die Interaktion und legen ihren Schwerpunkt der Wahrnehmung darauf. Die Wahrnehmung des Textes bleibt im Hintergrund. Bei grösseren Kindern hingegen braucht es den interessanten Text, damit sie sich überhaupt auf die Interaktion einlassen, dies verdeutlicht speziell das Interesse am Vers mit der Feuerwehr.

7 Diskussion

Die Evaluation der neuen schweizerdeutschen Knireiterverse und die Beantwortung der Fragestellung haben gezeigt, dass der Gebrauch von den Versen insbesondere für Kinder mit drei oder vier Jahren interessant ist und sie diese Verse gegenüber den traditionellen Versen vorziehen.

Damit Knireiterverse jedoch funktionieren, muss die erwachsene Person sich die Zeit nehmen und diese neuen Verse auswendig lernen. Kleine Kinder erkennen noch nicht, ob die Wörter, welche ihnen von der Bezugsperson angeboten werden in ihrer Lebenswelt von Bedeutung sein werden oder nicht. Sie finden das Spiel aufgrund der Interaktion lustig, was sich auf die Bindungsbeziehung fördernd auswirken wird. Verwendet die Bezugsperson im Vers jedoch Wörter, welche sich das Kind durch Erfahrungen erschliessen kann, bleibt der Vers für das Kind über längere Zeit spannend und ist auch für seine Sprach- und Denkentwicklung fördernd, was auch in Kapitel 6.2.3 zu erkennen ist.

Da der Ordner mit den Bildern den Fachpersonen, Müttern und Kindern gefällt, ist es vorstellbar, dass sich die Erwachsenen darum bemühen werden, um sich einzelne Verse anzueignen.

In Bezug auf die heilpädagogische Früherziehung und die Logopädie sind es insbesondere die Bilder, welche die Themen eines Verses veranschaulichen von grosser Bedeutung. Denn Kinder, welche auditiv noch keinen Zugang zum Text haben, können sich diesen über das Bild teilweise erschliessen. Dies motiviert Kinder, sich überhaupt auf die Interaktion einzulassen. Für fremdsprachige Kinder, welche tagsüber in Kitas aufgehoben sind, ermöglicht der Ordner mit den neuen schweizerdeutschen Knireiterversen ebenfalls, dass sie ihre Interessen über das Bild zeigen und mit Bezugspersonen oder andern Kindern in eine Interaktion treten können (vgl. Kapitel 6.1.2, Fachangestellte Kinderbetreuung).

8 Reflexion

In diesem Kapitel werden in Kapitel 7.1 das Forschungsdesign, die Idee, wie und mit wem das Produkt erforscht wurde reflektiert. Unter 7.2 werden die verschiedenen Instrumente zur Erhebung der Daten kritisiert und die Vor- und Nachteile beschrieben.

8.1 Reflexion des Forschungsdesigns

Die Zusammensetzung der Focus Group erwies sich als sehr entscheidend, dass eine differenzierte Evaluation während der Diskussion stattfinden konnte. Der anfängliche Plan, auch Spielgruppenleiterinnen in die Erforschung des Produkts einzubeziehen, wurde abgeändert aufgrund der Tatsache, dass bereits für die Einführungsveranstaltung alle vier vorgesehenen Frauen spontan absagten. Obwohl das Produkt und die Unterlagen der Einführungsveranstaltung anschliessend an alle vier Spielgruppenleiterinnen abgegeben wurde, meldeten sie sich kurz vor der Evaluationsveranstaltung wieder ab.

Umso erfreulicher war es, dass die acht andern Teilnehmerinnen sehr engagiert, motiviert und kritisch waren, was die Qualität der Daten erhöhte. Ausserdem zeigten sich alle Teilnehmerinnen kommunikativ und einfühlsam in der Gruppe.

Das Verfahren in drei Schritten erforderte viel Vor- und Nachbereitungszeit, ermöglichte durch den persönlichen Kontakt dafür einen vertieften Eindruck in die Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit dem Produkt. Einige Informationen konnten jedoch nicht eingefangen werden, da weiterführende Gespräche oft auch ausserhalb der gewählten Forschungsinstrumente geführt wurden.

8.2 Reflexion der Forschungsmethode

Als hauptsächliche Methode wurde für das vorliegende Projekt die qualitative Forschung gewählt. Zur Erhebung differenzierter Daten bezüglich der Nutzung des erstellten Produkts in verschiedenen Berufsfeldern erwies sich die Methode als richtig. Durch die offenen Fragen, welche in Diskussionen beantwortet und weiter hinterfragt wurden, konnte die Fragestellung kritisch und mit Erkenntnissen aus verschiedenen Blickwinkeln beantwortet werden.

Auch die Falsifizierung der Hypothese erfolgte durch die unterschiedlichen Erfahrungen in unterschiedlichen Settings differenziert und umfassend.

Die quantitativen Methoden dienten lediglich der Überprüfung der qualitativen Methoden und ermöglichten jeweils eine schnelle und unkomplizierte Einschätzung von Grundstimmungen oder Meinungen, welche durch die differenzierten offenen Diskussionen manchmal nicht mehr klar spürbar waren.

8.3 Reflexion der Forschungsinstrumente

Welche Vor- und Nachteile sich bei den gewählten Forschungsinstrumenten zeigten, wurde in diesem Kapitel beschrieben.

Die quantitative Einschätzung konnte mittels Skalierung zwar schnell ausgewertet werden, die Resultate waren jedoch von geringer differenzierter Aussagequalität. Dass sich die Teilnehmerinnen in ihrer Einschätzung mehrheitlich einig waren, erleichterte die Beschreibung der gewonnenen Resultate.

Die qualitative Einschätzung mittels Diskussion in der Focus Group erschien anfänglich als herausfordernd, da sich nicht alle Personen gleichermassen an der Diskussion beteiligten. Im Laufe des Abends konnte jedoch eine vertrauensvolle Atmosphäre aufgebaut und ein Ausgleich festgestellt werden, sodass sich alle Beteiligten äusserten. Auch dass sich alle Beteiligten vor der Diskussion kurz notierten, was ihnen in Bezug auf das Produkt besonders wichtig war, erwies sich als hilfreich. Dadurch konnte eine Struktur in den Ablauf gebracht und die Beteiligung aller Teilnehmer leichter erreicht werden.

Das Führen des offenen Protokolls, welches für alle ersichtlich war, erwies sich als sehr anspruchsvoll. Dadurch konnten aber Aussagen vor dem Notieren revidiert oder präzisiert werden. Das Protokoll ist bereits eine Selektion von Aussagen, mit welcher sich jedoch alle Teilnehmerinnen einverstanden erklären konnten.

Die Auswertung der Protokolle war eine Herausforderung. Zu erkennen was in der Fülle von Informationen vergleichbar ist, was von wem gesagt wurde etc. war sehr aufwendig, jedoch auch sehr spannend. Um herauszufinden, wer welche Erfahrungen gemacht hatte

war diese Methode nicht nur für die Studierende, sondern für alle Beteiligten ein spannender Abend. So verabschiedete sich die heilpädagogische Früherzieherin, welche kurz vor der Pensionierung steht mit den Worten: "Der Abend hat sich echt gelohnt, ich habe nämlich etwas gelernt." Dabei erinnerte sie sich an den Hinweis der Mutter, dass es beim kleinen Kind tatsächlich keine Rolle spiele, welchen Vers sie verwende, beim Grösseren jedoch sehr wohl...".

Die qualitative Einschätzung mittels Leitfadenterview welches akustisch aufgenommen und anschliessend transkribiert wurde war eine wertvolle Ergänzung zur Diskussion in der Focus Group. Es zeigte sich, dass diese Art der Datensammlung bedeutend einfacher war als das Protokoll der Diskussion in der Fokus Group.

Der quantitative Fragebogen „klipp und klar“ wurde als Kontrollfragebogen verstanden. Die Auswertung war einfach, jedoch nicht differenziert. Die Antworten konnten nur „klipp und klar“ abgegeben werden, was sich für einige Teilnehmerinnen nach der differenzierten Diskussion in der Focus Group als eher schwierig herausstellte, wie den zusätzlichen Bemerkungen des Fragebogens zu entnehmen war. Aussagen wie „jein“ oder „teilsteils“ zeugten davon, dass weder „ja“, noch „nein“, noch „weiss nicht“ dem entsprachen, was für sie die Antwort gewesen wäre. Da der Fragebogen jedoch nur als Ergänzung zur qualitativen Forschungsmethode verstanden wurde, waren die Aussagen ausreichend.

9 Ausblick

Jungmann (2011) formulierte, dass die nachhaltigsten Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, die Interaktionen in der Beziehung von Eltern und Kindern darstellten. Die Arbeitsmodelle und Konzepte, welche das Kind durch die Interaktion mit seiner Umwelt von sich selbst, den Bezugspersonen und der Bindungsbeziehung entwickelt, wirken sich nicht nur auf sein Verhalten aus, sondern auch auf seine kognitiven und emotionalen Möglichkeiten (vgl. Jungmann, 2011, S.151)

Als Mittel einer nachhaltigen Intervention für die Eltern-Kind-Interaktion kann die Verwendung von Kniereiterversen unbedingt bezeichnet werden, denn sie beinhalten basale Voraussetzungen einer guten Bindungsbeziehung. Der Körperkontakt zwischen Bezugsperson und Kind, die gemeinsame Aufmerksamkeit, sowie der Blickkontakt, sind zentrale Elemente der frühkindlichen Bindungsentwicklung, welche durch das Spiel mit Kniereiterversen erfahren werden. Dies verdeutlichten auch die Beobachtungen der Teilnehmerinnen der Focus Group, welche allesamt darauf hinwiesen, dass für alle Kinder, auch für die grösseren, während dem Spiel nicht der Inhalt der Sprache, sondern die Interaktion im Vordergrund zu stehen schien. Um sich überhaupt auf das Spiel einzulassen, waren jedoch die Themen durchaus relevant (vgl. Kapitel 6.1.2 bis 6.1.3).

Dass Kniereiterversen deshalb gerade auch für die heilpädagogische Früherziehung von grosser Bedeutung sind, zeigen die Studien von Sarimski et al. (2013) auf, welcher die Wirksamkeit der Fördermassnahmen untersuchte. Er erkannte, dass die Wirksamkeit der Frühfördermassnahmen von vier Prinzipien abhängig ist (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 60). Dass Kniereiterversen und insbesondere die vorliegenden neuen Kniereiterversen das Potential aufweisen, diesen vier Prinzipien zu entsprechen, zeigt die folgende Auflistung.

1. Das Kind soll sozial adaptive Schlüsselkompetenzen zur Teilhabe am familiären Alltag erwerben können (vgl. ebd.).

Körper- und Blickkontakt, Sprachkompetenz sowie die Regulation von Emotionen wie warten können, Spannung aushalten, Ängste überwinden und Vertrauen können, sind wichtige Kompetenzen für die Teilhabe am familiären Alltag, welche durch das Spiel mit Kniereiterversen geübt werden können.

2. Das Kind soll lernen, durch Eigeninitiative und erworbene Fähigkeiten seine eigenen Ziele zu erreichen (vgl. ebd.).

Die Bilder des Ordners ermöglichen dem Kind, eigenaktiv zu zeigen, welcher Vers ihm besonders gut gefällt. Durch die an und für sich kurze Spielsequenz der einzelnen Knierei-

terverse ist eine mehrmalige Wiederholung des Spiels gut möglich. Lernt ein Kind zu signalisieren ob eine Wiederholung erwünscht ist, oder das Spiel beendet werden soll, erfährt es sich selbst als wirksam. Dadurch kann das Gefühl der Selbstwirksamkeit beeinflusst werden.

3. Eltern sollen so beraten werden, dass sie sich gestärkt fühlen, die Entwicklung ihres Kindes wirksam zu beeinflussen (vgl. Sarimski et. al., 2013, S. 61).

Da durch das interaktive Spiel der Kniereiterversen die Eltern-Kind-Bindung gefördert werden kann, wird damit ein wesentlicher Schutzfaktor der kindlichen Entwicklung gestärkt (vgl. Jungmann, 2011, S. 9). Dass viele Eltern das Spiel des Kniereitens aus ihrer eigenen Kindheit kennen, ermöglicht eine Anknüpfung an die elterlichen Kompetenzen auf ganz natürliche Art und Weise.

4. Eltern sollen durch die Fachkraft Ideen und Strategien zur Förderung ihres Kindes angeboten bekommen (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 61).

Der vorliegende Ordner ermöglicht es Fachkräften beispielsweise, gemeinsam mit den Eltern einen Vers auszusuchen, welcher dem Kind und der Familie entspricht. Oft sind es gerade diese einfachen Spiele, welche Eltern sehr gerne übernehmen, da sie einerseits einen geringen zeitlichen Aufwand darstellen und andererseits vom Kind mit Begeisterung aufgenommen werden. Kniereiterversen können jederzeit, fast überall und ohne Material gespielt werden, was den Einbezug dieses Spiels in nahezu allen familiären oder pädagogischen Settings ermöglicht.

In der vorliegenden Forschungsarbeit zeigte sich, dass das entwickelte Produkt von den Teilnehmerinnen der Focus Group in Sarimskis Sinne verwendet wurde, ohne dass diesbezüglich Vorgaben gemacht worden sind.

Sowohl die heilpädagogischen Früherzieherinnen als auch die Logopädinnen nutzten den Ordner, um einzelne Verse an Eltern abzugeben, sowie um Gespräche über Sprachspiele zu führen. Gleichzeitig führten sie jedoch die Spiele auch selber mit den Kindern durch, was den Eltern wiederum Ideen für die Umsetzung im familiären Alltag vermittelte.

Die beiden Mütter, wie auch die Fachangestellten Kinderbetreuung berichteten, dass das Produkt im Umgang mit den Kindern neue Spielideen aufgezeigt habe, oder die Freude an Kniereiterversen wieder geweckt habe.

Wird das Produkt in Kitas verwendet, ermöglicht dies auch fremdsprachigen Kindern, Verse anhand der Bilder auszuwählen und so ihre Interessen zu zeigen, mit Alltagserfahrungen zu verknüpfen und mit den Bezugspersonen in Kontakt zu treten. Die Kinder fühlen sich wirksam, weil sie durch ihr Handeln und Sprechen das Spiel beeinflussen können, auch wenn eine Kommunikation in der Landessprache erst sehr beschränkt möglich ist. Die Resilienz des Kindes, die schützenden Kräfte, welche die Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken erhöhen, können damit gefördert werden. Dies entspricht den Ansatzpunkten, welche Wustmann (2012) in ihrem Buch Resilienz beschreibt (vgl. Wustmann, 2012, S. 124-125). Ebenso kann die Freude am Gebrauch der Sprache geweckt werden, was der Funktion der Giesskanne, respektive des Gartenschlauches von Wendlandts Sprachbaum entspricht (vgl. Wendlandt, 2011, S.18 und Kapitel 3.2.6)

Betrachtet man Kniereiterversen in diesem Zusammenhang, muss festgestellt werden, dass gerade das vorliegende Produkt der neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen ein vorzügliches Mittel darstellt, um sowohl präventiv als auch als gezielte Fördermassnahme in verschiedensten Settings eingesetzt zu werden. Denn sowohl für Kinder welche in ihrer Entwicklung unauffällig sind als auch für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen ist es von grosser Wichtigkeit, dass sie mit Dingen konfrontiert werden, welche sie interessieren und ihrem Alter und ihrer Umwelt entsprechen.

Dass mit diesem Produkt engagierten Müttern und Fachpersonen ein einfaches Instrument angeboten werden konnte, mit welchem sie Kinder in der frühen Kindheit wirksam fördern und erfreuen können, war mir wichtig und ist aufgrund der Rückmeldungen der Focus Group offensichtlich gelungen.

10 Dank

Mein Dank, dass diese Arbeit möglich war, geht an:

- Susanne Kofmel, welche mich fachlich und verständnisvoll durch diese Arbeit begleitet und jederzeit kompetent beraten hat.
- An Corinne Meister Maletinsky, welche in unkomplizierter und geduldiger Zusammenarbeit die Bilder mit mir besprochen und kreativ und kunstvoll gestaltet hat.
- An die Focus Group, welche den Ordner mit den Kniereiterversen zuverlässig und engagiert erprobt und evaluiert hatte.
- An meine Familie und Freunde, welche mir den Rücken freigehalten und mein Schaffen vielfältig unterstützt hatten.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufbau der Verse.....	36
Tabelle 2. Aufbau in drei Schritten.....	41
Tabelle 3. Teilnehmerinnen der Focus Group.	45
Tabelle 4. Herleitung der Kontrollfragen.....	49
Tabelle 5. Beurteilung des Ordners.....	55
Tabelle 6. Beurteilung der Bilder.	55
Tabelle 7. Beurteilung der Verse.....	55
Tabelle 8: Ergänzungsvorschläge	57

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Titelbild des Ordners.....	0
Abbildung 2: Sprachbaum, illustriert von B. Steinemann (vgl. Wendlandt, 2011, S. 11)	11
Abbildung 3: Bild- und Verskarten	35
Abbildung 4: Ordner	35
Abbildung 5: Holzigs Huus: Vers mit Anleitung	39
Abbildung 6: Holzigs Huus: 1. Zu diffuser Entwurf	39
Abbildung 7: Holzigs Huus: 2. zu braver Entwurf.....	39
Abbildung 8: Holzigs Huus: Definitives Bild.....	39
Abbildung 9: Darstellung „O lulululuug“	40
Abbildung 10: Focus Group, 1. Treffen.....	46
Abbildung 11: Der erste Eindruck. Skalierung	46
Abbildung 12: Diagramm, „der erste Eindruck“	50
Abbildung 13: Protokollblätter der Diskussion in der Focus Group.	51
Abbildung 14: Notizen Ergänzungsvorschläge.....	56
Abbildung 15: Diagramm der Auswertung „klipp und klar“	57
Abbildung 16: Ergänzung des Ordners	63

13 Literaturverzeichnis

- Ayres, J.A. (1998). *Bausteine der kindlichen Entwicklung* (3. korrigierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Batliner, G. (2013). *Hörgeschädigte Kinder spielerisch fördern. Ein Elternbuch zum frühen Hör- und Spracherwerb* (3. Vollständig überarbeitete und neu gestaltete Auflage). München: Ernst Reinhardt GmbH und Co KG, Verlag.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt, GmbH und Co KG.
- Brazelton, T.B. und Greenspan, S. I. (2008). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt* (1. Nachdruck). Bern: Hans Huber.
- Burgener Woeffray, A. und Bortis, R. (2009). *Erfassung des Förderbedarfs von Kindern Mit Entwicklungsgefährdung in früher Kindheit. Auszüge aus einem Entwicklungsprojekt*. Schweiz: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, S. 32-38. Zugriff am 01.10.17 unter:
https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D.8_Burgener_Bortis_2009_szh5_09-zu-D8.pdf
- Fisher, A.G., Murray, E.A., Bundy, C.A. (1998). *Sensorische Integrationstherapie. Theorie und Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbeck: Rohwolt.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen-Ursachen-Diagnose-Intervention-Prävention* (3. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Groschwald, A. und Rosenkötter, H. (2016). *Vom Wahrnehmen zum Lernen, Frühe Bildung in Krippe und Kita*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Grossmann, K. E. und Grossmann, K. (2011). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (Dritte Auflage)*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Herzog, H. (1882). *Schweizer Sagen für Jung und Alt dargestellt*. Aarau: Druck und Verlag H.R. Sauerländer. Zugriff am 20.07.17 unter:
https://ia902303.us.archive.org/34/items/bub_gb_FLnjAAAAMAAJ/bub_gb_FLnjAAAMAAJ.pdf
- Jungmann, T. (2012). *Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Dortmund: Edition Borgmann Media.
- Jungmann, T. und Reichenbach, C. (2013). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Edition Borgmann Media.

- Kannengiesser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen, Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Urban und Fischer.
- Kullik, A. und Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Largo, R. (1994). *Babyjahre, die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH.
- Lüdin, C. (2017). Gefühle der Eltern beeinflussen den Selbstwert des Kindes. *Das Eltern Magazin Fritz + Fränzi*, 3, 22-25. Zugriff am 09.09.2017 unter :
<https://www.kinderaerzteschweiz.ch/Homepage/KIS-in-den-Medien/2017-Interview-Fritz-und-Fr%C3%A4nzi-C.L.%C3%BCdin.pdf>
- Mannhard, W. (1858) *germanische Mythen. Forschungen. Habilitationsschrift*. Berlin: Verlag von Ferdinand Schneider. Zugriff am 04.07.17 unter
https://books.google.de/books?id=XORTAAAcAAJ&pg=PA352&hl=de&source=gb_s_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Papousek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in vorsprachlicher Kommunikation*. Bern: Huber
- Papousek, M. Schieche, M. Wurmser, H. (2015). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen* (3. Nachdruck). Bern: Huber.
- Patzlaf, R. (2013). *Der Gefrorene Blick, Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes* (1. Auflage der Neuausgabe. 7. Gesamtauflage). Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Probst, R. (2000). *Question Wording. Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Zugriff am 10.07.17 unter:
https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to2rp.pdf.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (neue, vollständig überarbeitete Ausgabe). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, M. (2013). *Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Saubert, B. (2012). *Germanische Welt- und Gottanschauung in Märchen, Sagen, Festgebräuchen und Liedern*. Bremen: Verlag DOGMA in Europäischer Hochschulverlag GmbH+Co Ka.

- Stamm, M. (2014). *Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann*. Bern: Swiss Education. Zugriff am 14.07.17 unter: <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/228-dossier-fruehe-sprachfoerderung-2014/file.html>)
- Stamm, M. (2016). *Lasst die Kinder los. Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht*. München, Berlin: Piper.
- Stern, A. und K. (1942). *Röselichranz. Volkslieder der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (Neunte erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stöcklin Meier, S. (2013). *Verse Sprüche und Reime für Kinder* (23. Auflage). Zürich: Atlantis Verlag.
- Strüber, N. (2016). *Die erste Bindung. Wie Eltern die Entwicklung des kindlichen Gehirns prägen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Trefzger, N. (2009). *Alles ausser gewöhnlich. Autismusspektrumsstörungen und die Förderung mit dem multimodalen Modell*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Voss, R. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten* (2. Auflage). Konstanz München: UVK Verlag mbH.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag GmbH.
- Wendlandt, W. (2011). *Forum Logopädie, Sprachstörungen im Kindesalter* (6. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Thieme Verlag.
- Wustmann-Seiler, C. (2012). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co. KG.
- Zimmer, R. (2013). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (6. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.
- Zollinger, B. (1995). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Paul Haupt Verlag.

14 Anhang

Anhang 1: Begleitbrief für den Fragebogen der Situationsanalyse	74
Anhang 2: Fragebogen für die Situationsanalyse	75
Anhang 3: Auswertung der Vorabklärung	77
Anhang 4: Einladung 1. Treffen der Focus Group	78
Anhang 5: 1. Treffen der Focus Group, Einführung	79
Anhang 6: Leitfragen für die Evaluation	86
Anhang 7: Einladung 2. Treffen der Focus Group	87
Anhang 8: 2. Treffen der Focus Group, Diskussion	88
Anhang 9: Fragebogen "klipp und klar" (1-8)	89
Anhang 10: Ergänzungsvorschläge	97
Anhang 11: Plakate (Evaluation des Ordners)	99
Anhang 12: Plakate (Evaluation der Verse)	100
Anhang 13: Plakate (Evaluation der Bilder)	102
Anhang 14: Transkription Leitfadeninterview	103
Anhang 15: Entwurf neues Vorwort	106
Anhang 16: Neue schweizerdeutsche Kniereiterversen	107

Merishausen, 21.12.2016

Bettina Steinemann
Bodenwiesenweg 1
8232 Merishausen

Fragebogen für die Situationsanalyse meiner Masterarbeit zum Thema „Knireiterversen“

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Umfrage

Im Rahmen meiner Ausbildung zur heilpädagogischen Früherzieherin schreibe ich zurzeit an meiner Masterarbeit zum Thema „Knireiterversen“.

Um die Situationsanalyse nicht nur von meinen eigenen Erfahrungen und von Literaturrecherchen abhängig zu machen, gelange ich mit dem Fragebogen an Fachpersonen, welche in verschiedenen Funktionen Kinder im Alter von 0-5 Jahren betreuen. Dabei möchte ich Ihren Zugang zu Knireiterversen erheben und feststellen, ob Knireiterversen im Umgang mit Kindern noch aktuell sind.

Falls Sie an der Umfrage teilnehmen möchten bitte ich Sie, den Fragebogen auszufüllen und per Mail oder Brief an mich zu retournieren.

Sämtliche Daten werden anonym behandelt.

Für Ihre Teilnahme bedanke ich mich herzlich und wünsche Ihnen weiterhin viel Freude beim Zusammensein mit den Kindern.

Mit freundlichen Grüßen,

Bettina Steinemann

Anhang 2: Fragebogen für die Situationsanalyse

Fragebogen für die Situationsanalyse meiner Masterarbeit zum Thema „Kniereiterverse“.

1. Sie betreuen Kinder zwischen 0-5 Jahren als Fachperson in folgender Funktion:

- Mutter
- Vater
- Grossmutter
- Grossvater
- Logopädin/Logopäde
- Heilpädagogische Früherzieherin/Früherzieher
- Spielgruppenleiterin/Spielgruppenleiter
- Betreuungsfachfrau/ Betreuungsfachmann Kita
- Näni
-

2. Kennen Sie Kniereiterverse?

- Nein, ich kenne keine Kniereiterverse.
- Ja, ich kenne folgende Kniereiterverse:
 - Riite, riite, Rössli, zBade stoht es Schlössli...
 - Joggeli chasch au riite? Jo, jo, jo!...
 - Hoppe, hoppe, Reiter, wenn er fällt dann schreit er,....
 - So riited di chliine, chliine Chind, wo no nie go riite sind,...
 - Ande-
re.....
.....
.....
.....

3. Ich kenne Kniereiterverse

- Durch Überlieferung von meiner Mutter/meinem Vater
- Durch Überlieferung von meiner Grossmutter/meinem Grossvater
-
-

4. Verwenden Sie Knieretterverse in der Kinderbetreuung?

- Nein
 - Ich finde sie veraltet
 - Die Kinder mögen keine Knieretterverse
 -
- Ja
 - Sehr oft
 - oft
 - Hin und wieder
 - Selten

5. In welchen Situationen spielen Sie Knieretterverse mit Kindern?

- Im Zug
- Bei Langeweile
- Wenn sie mir einfallen
- Wenn die Kinder danach verlangen
-

6. Wie alt sind die Kinder, mit welchen Sie Knieretterverse spielen?

- 0-1 Jahre
- 1-2 Jahre
- 2-3 Jahre
- 3-4 Jahre
- 4-5 Jahre
- Älter, bis.....

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Alle Daten werden anonym behandelt.

Bitte retournieren Sie das Formular so bald als möglich, spätestens jedoch **bis 15. Januar 2017** an Bettina Steinemann, Bodenwiesenweg 1, 8232 Merishausen, 052 653 14 45, bettina.steinemann@gmx.ch.

Anhang 3: Auswertung der Vorabklärung

Fachbereiche	Alle	Eltern/Grosseltern	HFE/Logo/Audio	Spielgruppe/KiTa
Teilnehmer	66/	25	28	13
Bekanntester Vers:				
Riite riite Rössli	54 /82%	22	19	13
Hoppe, hoppe, Reiter	50 /76%	21	17	12
Joggeli chasch au riite?	35 /56%	12	15	12
Bekannt durch:				
Überlieferung durch die Eltern	48 /73%	23 /92%	21 /74%	7 /53%
Überlieferung durch die Grosseltern	21	9	6	6
Aus Büchern/Ausbildung	20 /30%	6 /24%	12 /40%	5 /38%
Verwendung von Kniereiterversen:				
Hin und wieder	27 /41%	11 /44%	11 /39,6%	5 /38,5%
oft	20	9	8	3
Nie	0	0	5 /18%	0
Situation der Verwendung v. Kniereiter				
Wenn sie der Fachperson/Mutter einfallen	37	20	10	7
Wenn Kinder danach verlangen	31	15	8	8
In welchem Alter werden Kniereiterversen gespielt?				
2-3 Jahre	36	12	17	10
1-2 Jahre	33	12	14	7
3-4 Jahre	24	4	10	10

Anhang 4: Einladung 1. Treffen der Focus Group

Bettina Steinemann, Bodenwiesenweg 1, 8232 Merishausen. Tel. Privat: 052 653 14 45, Tel. Kindergarten: 052 632 50 96
bettina.steinemann@gmx.ch

Merishausen, 15.03.17

Einladung

Liebe

Vielen Dank dass Sie sich bereit erklärt haben, bei der Evaluation der Kniereiterverse mitzumachen.

Wir sind eine Gruppe von ca. 11-12 Personen, bestehend aus Müttern, heilpädagogischen Früherzieherinnen, Logopädinnen, Fachfrauen der Kita und Spielgruppenleiterinnen. Ich freue mich sehr auf den Austausch zwischen so vielen Fachpersonen aus dem Bereich der frühen Kindheit.

Wir treffen uns: am Freitag, 24. März 2017
Wo: **Sprachheilkindergarten Marienstift**, Mühlenstrasse 87, Schaffhausen
Wann: 19.00 Uhr bis ca. 20.30 Uhr
Mitnehmen: Agenda, damit wir einen zweiten Termin im Mai vereinbaren können.

Ich freue mich auf den Abend mit Ihnen.

Herzliche Grüsse,

1. Treffen der Evaluationsgruppe

am Freitag, 24. März 2017 um 19.00 H

1 Begrüssung, Vorstellungsrunde

Vorstellen der Teilnehmerinnen.

Mütter: A., B.

Logopädinnen: C., D.

Fachangestellte Kinderbetreuung: G., H.

Heilpädagogische Früherzieherinnen: E., F.

2 Vorstellen der Masterarbeit

Kniereiterversen - neue schweizerdeutsche Kniereiterversen zur Unterstützung der ganzheitlichen Sprachförderung bei kleinen Kindern

Eine Forschungsarbeit, bei welcher die Frage beantwortet werden soll,

Fragestellung:

Welche Faktoren überzeugen Eltern und Fachpersonen, den vorliegenden Ordner mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen im familiären Alltag und im pädagogischen Setting zu nutzen?

Ergänzende Fragestellung:

-Welche Anpassungen könnten eine Nutzung des Ordners im familiären Alltag und im pädagogischen Setting erweitern?

Hypothese:

-Wenn Kniereiterversen der Lebenswelt der Kinder angepasst werden, sind sie für Kinder, Eltern und Fachpersonen wieder interessanter und werden deshalb vermehrt genutzt.

3 Warum Kniereiterversen?

Warum erscheinen mir Kniereiterversen für die ganzheitliche Sprachförderung so wichtig, dass ich dies als Thema für meine Masterarbeit gewählt habe?

Unsere Klasse: Zurzeit haben wir in unserer Klasse einige Kinder die Kommunikation vorwiegend mit Handlungen einleiten und sich vor allem über Bilder orientieren. Dies weckt den Eindruck, dass verbale Sprache und Körpersprache für sie wenig Bedeutung hat. Es ist für Sie kein Mittel, um mit anderen Leuten in Kontakt zu treten. Ich habe mir deshalb überlegt, wo und wie dies lustvoll und

auf natürliche Weise gefördert werden könnte. Wie machen das Mütter? Was gibt es für Mittel um auch mit grösseren Kindern die Bedeutung von Sprache als verbindliches und wichtiges Element unseres gemeinsamen Lebens zu erfahren. Da bin ich auf die Kniereiterversion gestossen. Kniereiterversion eignen sich besonders gut auch im heilpädagogischen Setting: Denn man repetiert sie immer wieder. Die kleinen Geschichten sind spannend und enden immer in einem Spektakel.

3.1 Wendlandts Sprachbaum

Wendlandt vergleicht den Spracherwerb des Kindes mit einem Baum. Er veranschaulicht dadurch, dass Sprache zwar isoliert als die Krone des Baumes betrachtet werden kann, diese jedoch nicht ohne nährenden Grund, gut ausgeprägte Wurzeln, kräftigen Stamm, Wärme und Nährstoffe gedeiht.

Die Wurzeln

Anatomische Voraussetzungen: gesunde Voraussetzungen erleichtern die Sprachentwicklung

Lallen: Das Kind probiert Laute und Töne aus und lässt sich gerne inspirieren von seinem Gegenüber. Es ahmt nach.

O lululululuug, mir fahred mit em Zuug

O lalalalam mir fahred mit em Tram

O lilililiff mir fahred mit em Schiff

O leleleleee de Joggeli gheit in See.

Schon mit ganz kleinen Kindern möglich, indem man sie gut mit den Unterarmen stützt. Durch das Wiederholen der Silbe, spiegelt man dem Kind damit das Lallen mit verschiedenen Vokalen. Das kleine Kind wird mitmachen, wenn wir ihm genug Zeit dafür geben.

Hören: Das Kind hört aus nächster Nähe was sein Gegenüber spricht.

Tibbe tabbe, tibbe too, üsen Papa lauft eso

Tibeli tabeli, tibeli tab, s Zwergli lauft de Berg durab

Tibbe tabbe tibbe too, de Severin isch grad nümme doo

Das Kind kann immer differenzierter hören. Wenn es anfänglich vielleicht nur die rhythmischen i und a wahrnimmt, so wird es durch das Repetieren immer mehr hören.

Der Vers ist kurz und die Bewegungen können klein und langsam gehalten werden, ohne dass die Bedeutung leidet. Ein Kind welches Mühe hat, sich auf die Sprache zu konzentrieren hat dadurch wenig Ablenkung. Der mittlere Teil könnte auch zur weiteren Vereinfachung noch weggelassen werden. Der Papa könnte im Vers auch durch eine andere wichtige Bezugsperson ersetzt werden. Es sollte jedoch immer die gleiche sein. Wenn der Bruder eine Bezugsperson ist, dann jeweils immer den Bruder nehmen. Auf dem Bild ist es ein Mann.

Sehen: Das Kind erkennt die Gesichtszüge seines Gegenübers, den Mundbereich, es erkennt, wie die Laute erzeugt werden. Durch die Nähe zwischen dem Kind und der Bezugsperson bei Kniereiterversionen ist es gerade für Kinder, welche schlecht hören und Mühe haben mit der auditiven Wahrnehmung hilfreich, wenn sie den Mund gut sehen.

Tibbe tabbe, tibbe too, üsen Papa lauft eso

Tibeli tabeli, tibeli tab, s Zwergli lauft de Berg durab

Tibbe tabbe tibbe too, de Severin isch grad nümme doo

Tasten: Es spürt die Hände der Bezugsperson, die Beine,...die Wärme, den Druck mit welchem es gehalten wird.

Hin und her, hin und her

So lauft de chliini Zottelbär

Er zottlet langsam tripp und trapp

Jetzt bliibt er stoh,

und liit ganz langsam, langsam ab.

Bei diesem Vers haben auch Kinder, welche sehr empfindlich auf Berührungen reagieren die Möglichkeit den Vers einordnen zu können. Besonders durch das Anhalten bevor die Bewegung verändert wird, gibt man dem Kind die Gelegenheit, sich darauf einzulassen.

Motorik/Feinmotorik: Das Kind fühlt den Druck und die Temperatur der Hände welche es halten, balanciert sich aus auf den Knien der Bezugsperson, es erkennt die Bewegungen, macht sie mit oder gleicht sie aus. Hinunter gleiten, hochziehen, schaukeln, auf und ab,....Bewegungen mit den Armen,...

So zottelt de chliini chliini Bär,
wo scho gern chli grösser wär.
So lauft üses Büsi, es Büsi, es Büsi
So gumpet de Haas de Haas, de Haas
So flitzed die Auto die schnelle die schnelle!

Dieser Vers kann auch als aktiver Bewegungsvers verwendet werden. So können die Begriffe nochmals anders wahrgenommen werden. Damit die Autos wieder bremsen, muss vielleicht ein Zeichen vereinbart werden...Polizei sagt stopp, rote Ampel,....Hupe...

Nachdem er als Bewegungsvers verwendet wurde, kann er als Knireiter wieder zentrierend wirken.

Geistige Fähigkeiten, Kognition: Das Kind kann sich Abläufe merken, kann Dinge miteinander in Verbindung bringen, erkennt Bedeutungen.

Riite riite Rössli,
im Wald do stoht es Schlössli
Im Wald do stoht es holzigs Huus
Döt lueged grad drei Buebe druus.
De eint tuet winke,
de ander dä tuet stinke
de dritt de lachet hihihii
bhüet di Gott mis Chindeli!

Das Kind muss innere Bilder entwickeln und sich Dinge merken können, damit Sprache sinnvoll wird. Nur wenn die Wörter eine Bedeutung haben sind sie interessant. Bei „riite“ muss das nicht eine Bewegung auf dem Pferd sein, es kann auch das Reiten auf Knien sein, die Nähe zur Bezugsperson, irgendetwas, das vom Kind mit dem Wort in Verbindung gebracht wird.

Je mehr konkrete Erfahrungen das Kind aber hat, desto mehr Bedeutung bekommt der Vers.

Sozial-emotionale Fähigkeiten: Das Kind vertraut der Bezugsperson, es kann Gesichtsausdrücke deuten und Spannung aushalten, Gefühle ausdrücken, sich angepasst verhalten.

Sitze
Wenns es bitzeli giiret
iiiiiiiiii
wenns es bitzeli schauklet
uiuiuiuiuiii
wenns es bitzeli gwagglet
o-o-o-o-ooo
und plötzli...
zämekrached!!

Die Sprachliche Bedeutung ist in diesem Vers zwar wichtig, die grosse emotionale Spannung entsteht jedoch durch die Vokale und durch den Gesichtsausdruck der Bezugsperson. Es gibt Kinder, die „brenzlige“ Situationen gut und gerne aushalten, welche diese Spannung in der Nähe der vertrauten Person und dem Wissen was passieren wird, geniessen. Für andere ist genau das schwierig. Da kann es sinnvoll sein, wenn man bei „zämekrached“ wartet bis der Impuls vom Kind kommt, nach hinten zu kippen.

Der Stamm:

Sensomotorische Integration: Die verschiedenen Wahrnehmungen und Erfahrungen miteinander zu verbinden und zu verknüpfen, zu ordnen und zu verarbeiten, geschieht durch die sensorische Integration.

Düü daa düü daa Polizei
D Räuber die hend schnelli Bei
Düü daa düü da ,
mei, mei, mei,
Räuber wend mir
Kei, kei, kei!

Jedes Kind hörte mit grosser Wahrscheinlichkeit schon einmal die Sirene der Polizei, sah das Blinklicht, nahm das Tempo des Polizeiautos wahr. Die Mutter wird dem Kind erklärt haben, was das für ein Auto ist, obwohl das Kind vielleicht noch gar nicht sprechen konnte. Durch das Knieritterspiel mit diesem oder auch jedem anderen Vers kann das Kind weitere Verknüpfungen herstellen. Sämtliches Vorwissen, welches ein Kind erworben hat, wird durch die sensorische Integration zusammengebracht. Dies ist zentral für die gesamte Entwicklung des Kindes. Nur wenn dies gelingt, kann es seine Welt verstehen.

Sprechfreude: Die Freude am repetitiven Charakter von Versen ist bei Kindern gross. Je besser sie einen Vers kennen, desto grösser ist in der Regel die Begeisterung. Bei Knierittern ist die Situation nochmals besonders, weil sie einen sehr intimen Rahmen brauchen. Das Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Bezugsperson muss stimmen. Nur dann kann der lustige, spannende Vers Freude bereiten. Es gibt jedoch Kinder, welche weder diese Nähe noch das ewige Schaukeln schön finden. Dies gilt es auf jeden Fall zu respektieren.

Tic, tac, tic, tac,
uf und ab, uf und ab,
tic, tac, tic, tac
Schabernack.
Tic, tac, tic, tac,
d Stäge durab.

Bei diesem Vers kann das Wort „Schabernack“ auskosten werden. Mit Grimassen oder Kitzeln oder Stimme verstellen,... Kinder finden das sehr lustig und werden so motiviert, auch schwierige Wörter wie „Schabernack“ lustvoll nachzuplappern.

Sprachverständnis:

Nur wenn das Kind vielfältige Erfahrungen im Wurzelbereich gemacht hat, diese verknüpfen und einordnen konnte, wird es Sprache verstehen:

Riite riite Rössli, im Wald do stoht es Schlössli,
im Wald da stoht es bluemigs Huus,
döt lueged grad drei Meitli druus.
Di erscht geseht es Vögeli, di zweit streichlets Büseli, di dritt singt grad dilidilidii, .
Bhüet di Gott miis Meiteli.

Um das Verstehen der Sprache der Knieritter zu erhöhen, versuchte ich, diese der Lebenswelt der Kinder so anzupassen, dass die Möglichkeit besteht, den Sinn der Wörter zu begreifen, zu sehen, zu riechen, zu hören, zu erleben. So können Kinder auch die Bedeutung der Wörter im Vers erkennen, was die Denkleistung vielfältiger anregt, als wenn sie nur die Bedeutung der Bewegung und den Ablauf des Knieritters erkennen.

Die Krone:

Kommunikation: Beim Wiederholen der Knieritterverse kann auf einfache Art Kommunikation gefördert werden, indem man das „nomol“ beim Kind abwartet. Die Bilder sollen dazu dienen, dass das Kind einen Vers auswählen und mit Sprache oder mit Geste sein Bedürfnis äussern kann. Bei einem Vers besteht die Möglichkeit, die Form eines Dialogs im Vers zu üben.

Hoppla chasch au gumpe?
Ja, ja , ja!
Bisch du en chliine Stumpe?
Ja, ja , ja!

Chasch du renne schnell, schnell, schnell?

Ja, ja, ja!

Chasch du flüüge höch, höch, höch?

Nei, nei, nei!

Denn gumped mir mol hin und her,
abe flüüge ischnid schwer!

Aussprache und Grammatik:

Durch die Vorbildfunktion der Bezugsperson können Aussprache und Grammatik angeregt werden.

Bagger fahre, Bagger fahre
Mir wend mit em Bagger fahre
Loch usgrabe, Loch usgrabe,
und die Stei in Kipper lade
umefahre, umefahre
und jetzt Achtung...
Uslääre!

Wortschatz: Dadurch dass die Knieerreiterversen der Lebenswelt angepasst sind, kann die Bedeutung der Wörter erlebt, begriffen und deshalb besser abgespeichert werden.

Düü, daa, düü, daa, s brennt es brennt,
lueg wie schnell die Fүүrwehr rennt
düü daa düü, daa
sprütze, sprütze,
S Wasser macht e grossi Pfütze!
Düü daa, düü daa s Fүүr isch gross,
de Simon gheit grad ab de Schooss.

Hier bietet es sich gut an, die einzelnen Wörter zu spielen, um den Vers besser zu verstehen. Folgende Ideen könnten den Wörtern Bedeutung geben. Kleine Geburtstagskerzli in Ton stecken und mit einer Spritze löschen, ...Wettrennen machen, ... im Regenwetter spazieren, in Pfützen stampfen, Rennen, ... ein Feuer machen und grillieren, auf eine Leiter steigen, mit Feuerwehrspielzeug spielen....

Sonne

Wärme, Liebe und Akzeptanz: Der einfühlsame, liebevolle Umgang der Bezugsperson mit dem Kind stärkt es in seiner gesamten Entwicklung und verhilft der Bezugsperson zu einer guten Intuition. Je sicherer die Bindung zwischen dem Kind und der Mutter oder der Bezugsperson ist, desto besser ist ihr intuitiv richtiges Verhalten gegenüber dem Kind, da die gemeinsame Interaktion sowohl die Gefühle der Mutter als auch die Gefühle beim Kind positiv beeinflusst.

Gibt es etwas Unwiderstehlicheres, als wenn ein Kind mit strahlenden Augen „nomol“ jauchzt?

Die Giesskanne

Sprachanregungen: Ist die Beziehung auf Wärme, Liebe und Akzeptanz gebaut, wird die Bezugsperson mit grosser Wahrscheinlichkeit das richtige Mass an Sprachanregungen für das Kind wählen. (Wieviel Blickkontakt erträgt das Kind, wieviel Bewegung, wieviel Dramatik,...) Denn wie bei den Bäumen ist es auch bei den Kindern so, dass nicht jedes das Gleiche braucht um sich zu entwickeln.

Ich habe Wendlandts Giesskanne noch durch einen Wasserschlauch ersetzt, denn je praktischer das Giessen funktioniert, desto öfter wird man es tun.

Diese Idee liegt auch meinem Ordner zugrunde, den ich Euch gerne zur Erprobung in der Praxis überlasse.

4 Das Produkt erkunden

Ordner verteilen, 1 Laptop aufstellen auf welchem das mit einer Puppe dargestellte Kniereiterspiel mit den neuen Versen angeschaut werden kann.

Materialvorschläge:

Die folgende Auflistung beinhaltet Ideen, mit welchen die Verse vertieft werden könnten.

Zottelbär: Teddybär

O lululululuug: Briobahn, Bus, Tram, Schiff, Wasserbecken

Tic, tac: Wecker, Ball, Kugelbahn,

Sitze: Bauklötze, Stuhl, Schaukel

Tibbe tabbe: Versteckspiele mit einem kleinen Zwerg, aus Kissen einen Berg machen, darauf springen, im Herbst mit Laub einen Berg machen, hineinspringen, Kinder im Laub verstecken.

Riite Riite Rössli: Hütten bauen: Unter dem Tisch ein Haus einrichten, beim Kajüten Bett ein Tuch montieren, einige Stühle aneinander schieben, Leintuch darüber, Haus aus Lego, Bauklötzen ...Blumen um das Haus zu verzieren, Musikinstrumente zum Singen, Stofftiere,...

Riite Riite Rössli: Hütten bauen: Unter dem Tisch ein Haus einrichten, beim Kajütenbett ein Tuch montieren, einige Stühle aneinander schieben, Leintuch darüber,... Ton, Stecken hineinstecken, halbes Geburtstagskerzli anzünden, auspusten, mit Spritze löschen,....Div. Geschmäcker wahrnehmen, frisches Holz, Käse, Rauch... (stinkt) Schoggi, Parfum,...(wohriechend).

Bagger fahre: Sand, Steine, Bagger/Lastwagen zum Spielen, Wasser ausleeren, Karette kippen,...

Feuerwehr: Ton auf Kuchenblech, halbe Geburtstagskerze anzünden, mit Wasser löschen, Schlauch, bei Regenwetter in die Pfützen stehen, im Sand Pfützen machen,...im Ton Pfützen machen mit Wasserkrug, wo bleibt das Wasser, wo geht es weg..?

Polizei: Strassen bauen, Polizeiauto fährt schnell, Gefängnis bauen, Räuber einsperren,...

So zottlet de chliini Bär: Bewegungsvers, die Kinder die verschiedenen Gangarten tun lassen, diese den Tieren zuordnen z.B. mit Bildern, Geräuschen (brumm, miau, mpf, ähm), Spielfiguren,....

Hoppla chasch au gumpe: Bewegungen ausprobieren lassen, Wettrennen, Luftballone fliegen lassen, Aufziehpropeller,...

4.1 Ausprobieren im Alltag

Erklären des Evaluationsblattes:

Ideen, worauf man bei der Evaluation achten könnte. Die Fragen müssen nicht beantwortet werden, sie dienen nur als Anhaltspunkte.

5 Ersten Eindruck...

Den ersten Eindruck sichtbar machen mit einer Skalierung.

Alle bekommen Klammern und verteilen diese auf der Skala welche von 0 (gar nicht) - 5 (sehr) geht.

-Wie sprechfreundlich findet Ihr die Verstexte?

-Wie treffend beurteilt ihr die Themen der Kniereiterversen für „Eure“ Kinder ?

-Wie ansprechend sind für Euch die Bilder?

-Wie vorteilhaft findet ihr den Ordner?

-Wie motivierend war der Abend um Kniereiterversen auszuprobieren?

6 Organisatorisches

Für die Evaluation brauchen wir einen weiteren Termin, an welchem alle gemeinsam Zeit haben. Bitte mögliche Daten in die Liste eintragen.

7 Fragen

8 Schluss

Herzlichen Dank

Alle nehmen einen Ordner, die möglichen Leitfragen für die Evaluation, sowie das vorliegende Papier nach Hause.

Evaluation der Kniereiterversen

Leitfragen für die Evaluation

Der Ordner

1. Wie war die Handhabung des Ordners in der Praxis?
2. Welche Reaktionen zeigten die Kinder beim Gebrauch des Ordners?
3. In welchen Situationen war es sinnvoll, den Ordner zu nutzen und den Kindern nur eine Auswahl von Kniereiterversen anzubieten?

Die Verse

4. Welche Unterschiede waren beim Gebrauch der einzelnen Kniereiterversen festzustellen?
5. Bei welchen Versen war eine Vernetzung mit der Lebenswelt der Kinder besonders gut möglich?
6. Aufgrund welcher Kriterien haben Sie Kniereiterversen ausgewählt?

Die Bilder

7. Inwiefern waren die Illustrationen der Kniereiterversen von Bedeutung?

Allgemeines

8. Was begeisterte Sie an dem Ordner?
9. Was würden Sie an dem Ordner gerne ändern?
10. Was wünschen Sie sich noch in Bezug auf die vorliegenden Kniereiterversen?

Anhang 7: Einladung 2. Treffen der Focus Group

Bettina Steinemann, Bodenwiesenweg 1, 8232 Merishausen. Tel. Privat: 052 653 14 45, Tel. Kindergarten: 052 632 50 96
bettina.steinemann@gmx.ch

Merishausen, 05.06.17

Einladung

Liebe Frauen

Seit unserem letzten gemeinsamen Treffen, der Einführung in meinen Ordner der Kniereitverse, sind bereits mehr als 2 Monate vergangen. Ich hoffe ihr konntet den einen oder andern Vers ausprobieren und einige Erlebnisse, welche ihr im Gebrauch damit hattet, sammeln. Ich bin sehr gespannt, welche Erfahrungen ihr machen konntet und freue mich auf den gemeinsamen Austausch.

Wir haben letztes Mal den Termin vom

Donnerstag, 8. Juni 2017 von 19.00 Uhr bis ca. 20.30 Uhr vereinbart.

Ich freue mich, wenn ihr diesen Termin einhalten konntet und wir uns **im Sprachheilkindergarten Marienstift**, Mühlientalstrasse 87, Schaffhausen, sehen werden.

Vielen Dank für Euer Mitschaffen!

Herzliche Grüsse,
Bettina

2. Treffen in der Focus Group

Donnerstag, 08.Juni 2017, 19.00 Uhr
Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Knierreiterversen

Ablauf

Einstiegsrunde

Wie erging es euch in den letzten 21/2 Monaten mit dem Ordner?

-aus welchem Grund war für dich der Gebrauch des Ordners attraktiv?
-oder eben nicht?

Kurz notieren auf ausgeteilten Zetteln, anschliessend aufhängen.

Gruppendiskussion

...was wird euch motivieren, den Ordner auch in Zukunft zu verwenden?

...in Bezug auf den Ordner

...in Bezug auf die Bilder

...in Bezug auf die Verse

- Auflistung auf A3 Blättern. (Protokollieren)

Kritik

Welche Veränderungen und Anpassungen des Ordners erachtet ihr als hilfreich?

Vorbereitete Blätter um Ideen aufzuschreiben.

Fragebogen klipp und klar

Ausfüllen und abgeben.

Schluss und Dank

Fragebogen „klipp und klar“

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereiterversen zu verwenden?

Ja

Nein

Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

Ja

Nein

Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

Ja

Nein

Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

Ja

Nein

Weiss nicht

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

Ja

Nein

Weiss nicht

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereiterversen zu verwenden?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereiterversen zu verwenden?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

je nach Entw. alter.

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

*Die einfachen, mit Möglichkeit
Reale Objekte mit einzu-
beziehen JA*

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Knieriterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Knieriterversen zu verwenden?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

Nein → Ja bei Vorstellungsvermögen
→ ja, wenn sie die Kinder sie kennen resp. den Inhalt kennen

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Knireiterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Knireiterversen zu verwenden?

Ja

Nein

Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

Ja

Nein

Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

Ja

Nein

Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

Ja

Nein

Weiss nicht

↳ Je nach Alter

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

Ja

Nein

Weiss nicht

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Knieretterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Knieretterverse zu verwenden?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereiterversen zu verwenden?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

Fragebogen klipp und klar

(Evaluation des Ordners mit neuen schweizerdeutschen Kniereiterversen)

1. Erachtest Du den vorliegenden Ordner als hilfreich, um Kniereiterversen zu verwenden?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

2. Kann für jedes Kind mindestens ein interessanter Vers gefunden werden?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

3. Entsprechen die Verse den Lebenswelten der Kinder?

- Ja *teils teils, größtenteils ja*
 Nein
 Weiss nicht

4. Können die Kinder die Verse den Bildern zuordnen?

- Ja *teils - teils*
 Nein
 Weiss nicht

5. Erachtest Du die vorliegenden Verse für die Förderung von Kindern mit einem Entwicklungsrückstand als geeignet?

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

Ergänzungsvorschläge für den Ordner

Variante B

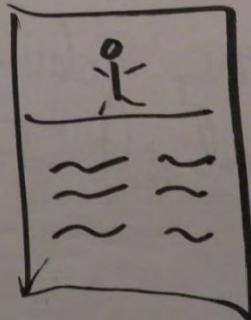
in hübsches Büchlein
dazu, gebundene
gleiches Format

Welche Veränderung des Ordners würdest Du als hilfreich erachten?

Variante A)

~~A4~~

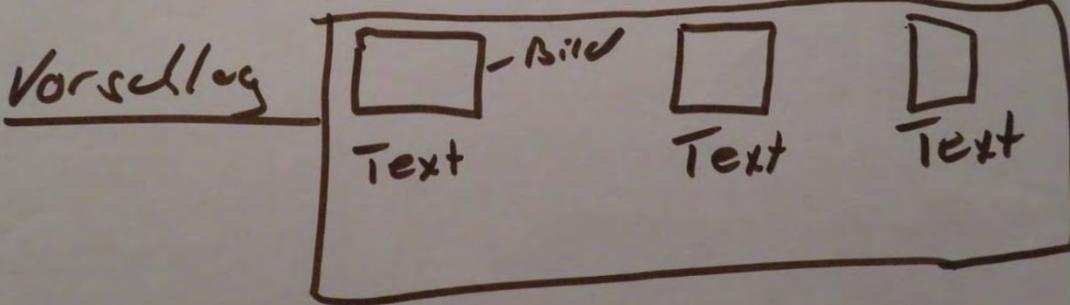
A5



doppelseitig
oder 2
Seiten

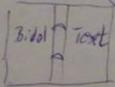
Welche Veränderung des Ordners würdest Du als hilfreich erachten?

^{Vorwort,}
Ergänzung: kurz warum
Versteht die Leserswelt



Welche Veränderung des Ordners würdest Du als hilfreich erachten?

Anordnung von Bild u. Text auf einzelne Seiten



Blättern ist für Kinder schwierig (Abstandhalter)
Ausgangsstellungen kann man abwandeln, v.a.
bei grösseren Kindern u. in der Gruppe
(Schädel, Knautschsack o.ä.)

Anhang 11: Plakate (Evaluation des Ordners)

Was wird Euch motivieren, den Ordner mit neuen Kniereiterversen in Eurem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden?
in Bezug auf den Ordner

- laminiert → sieht immer schön aus (Logo, Kita, HFE)
- man kann den O. ergänzen → ausländische Vees (Logo)
- Animiert für Gespräche mit Eltern → welche Vees kennen sie? (Logo)
- handlich → aber... (HFE, Mu)
- große Auswahl
- kopierbar (HFE)
- ausleihbar → stabil / laminiert
- übersichtlich + handlich (Kita, Logo)
- Handhabung ist praktisch (Logo)

- Ordner als Möglichkeit für Mutter-Kind Gruppe
- Ordner animiert dazu. (HFE)
- Darstellung von Vees und Anleitung sind sehr gut gestaltet → übertrifft nie gutes Kochrezept. (HFE)
- Die Grossmutter macht bereit auch die neuen Kniereiterversen (Mu) weil die Kinder danach verlangen (Mu)

- Er hat mir neue Spielplan mit den Kindern gegeben. (Kita)
- Ich habe festgest. dass die K. grossen Spass an diesem Ordner hatten. (Kita)
- Angeb. individuell anpassbar weil herausnehmbare K. (HFE)
- Artistische K. hatten den O. gem → Lieblingsbilder auswählen! (HFE)
- leicht + handlich (HFE)
- herausnehmbare Karten sind gut → auf 1 Vee konzentrieren (Mu)
- Einfachheit hat mir gefallen (Kita)
- Dank laminierte Bilder → stabil + speichert fest (HFE) Kinder in die Hand geben problemlos möglich (Kita)

Anhang 12: Plakate (Evaluation der Verse)

Was wird Euch motivieren, den Ordner mit neuen Kniereiterversen in Eurem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden?
in Bezug auf den sprachlichen Inhalt der Verse

Was ist die Länge, wie häufig mit dem Zeug, ist es für die Kinder, wird häufig mit dem Thema, O KNEBKE, wird häufig mit dem Inhalt, ist es für die Kinder, die Jungen gehen in Serie?

- Der Vers muss von der "Reitwin" Pädagogin getätigt sein (auch emotional) → alte Verse (HFE)
- Interaktion steht im Vordergrund bei (kleinen) Kindern
- + bei EA tief (HFE)
- O lululululung ist einfach + für kleine K. geeignet (HFE)
- Feuerwehre, Bagger beliebt (HFE)
- Schlüsselwörter + Rhythmus sind bei Kindern relevant (Logo)

- Bei kleinen Kindern (EA) ist es wichtiger, dass die Pädagogin den Vers gut kann, als was der Inhalt ist (KITA)
- in der Kita kennen bereits alle den Vers olululululung. (KITA)
- Die grösseren Kinder spielen Kniereiterversen mit den kleinen Kindern (KITA)

Verse:

- Die Verse mündlich in der Kita. Die K. ahnten die Ges. nach + spielten die V. mit Pappm od. im Rollenspiel. (KITA)
- Bei oh lululu... veranlasst K. Bus → ergänzen v. Bild od. Vers → wirkef. Gesprächstherapie (HFE)
- Auswahl ist gross (KITA)
- Kinder verlangen danach! (KITA)
- Themen sind interessant (Logo)
- Schlüsselwörter (Polizei, Feuerwehre, Zug, ...)

Was wird Euch motivieren, den Ordner mit neuen Kniereiterversen in Eurem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden?
in Bezug auf den sprachlichen Inhalt der Verse

Was ist die Länge, wie häufig mit dem Zeug, ist es für die Kinder, wird häufig mit dem Thema, O KNEBKE, wird häufig mit dem Inhalt, ist es für die Kinder, die Jungen gehen in Serie?

- Schwierigkeitsgrad der Verse deckt weite Alters ab. (Sprachlich 6 Mt - 4 J) (Ma)
- Themen decken ein breites Spektrum v. Interessen ab (Logo)
- Entspricht der Lebenswelt der Kinder (Logo)
- Interaktion nicht sich positiv
- Bedeutung ist für Kinder welche verstehen wichtig (3 1/2 J) (Ma)

- Einigen Kindern ist es egal was man während dem Kniereiten sagt, sie nehmen die Bedeutung nicht wahr → geringere Nähe. (Log.)
- Unterschiedl. Werte (Thematik Schmeichelei, Länge → für versch. Kinder (Log.)
- Werte über Feuerwehre
holziges Humo, Bagger waren für grössere Jungen attraktiv (17a)

Anhang 13: Plakate (Evaluation der Bilder)

Was wird Euch motivieren, den Ordner mit neuen Kniereiterversen in Eurem Praxisfeld auch in Zukunft zu verwenden?
in Bezug auf die Bilder



- Bilder entsprechen der Lebenswelt des Kindes
- Die Bilder sind schön + attraktiv (Mu) auch visuell! (HFE) (Logo)
- Einige Kinder interessieren sich auch für Text (HFE)
- nicht mit Details überladen (HFE)
- Die größeren Kinder erkennen die Tiere auf den Bildern (Mu)
- ansprechend + farbenfroh (HFE)
- Bilder sind klar
→ Kinder können auswählen (Kita)
- Ansprechend auch farblich (Logo) (Kita)
- können mit realen Gegenständen symbolisiert werden
- nachspielbar
→ Bilder + reale Gegenstände lassen sich im Spiel kombinieren (Folge Kita) (Logo)
- 3-Dimensionales Spiel kann im 2 Dimensionalen wiedergehen + werden (Logo)

Anhang 14: Transkription Leitfadeninterview

Leitfadeninterview mit N. R. vom 02.09.2017

B=Bettina (Studierende)

N=Nicole (Mutter)

B: Was hat dich motiviert, diese Kniereiterversen mit den Kindern zu spielen und auszuprobieren?

N: Also ganz im Allgemeinen oder genau diese?

B: Zuerst allgemein, aber dann natürlich auch genau diese:

N: Also allgemein finde ich es etwas Schönes weil man so Nähe schafft, und weil es lustig ist. Und genau diese fand ich lässig, weil sie verschiedene Themen für Grössere, also 4 Jahre alte, welche für sie interessant sind, haben. Hoppe, hoppe Reiter finden die Grossen nicht mehr lustig. Obwohl ich auch sagen muss, dass der Grosse auch diese jetzt nach 6 Monaten nicht mehr soo lässig findet, da er wie seinen Radius erweitern will. Der Kleine findet alle lässig. Der Ältere fuhr am Anfang noch viel mehr auf die Verse ab und wurde jetzt wie nochmals grösser. Aber die Bilder sind sehr ansprechend und die Reime lässig.

B: Wie war für dich die Sprache? War sie holprig oder eingängig?

N: Es gab ganz verschiedene. Was ich sagen muss, für mich, in der Praxis waren es zu viele. Ich musste zwei auswählen. Ich habe mir auch überlegt, warum nur drei oder so überleben. Ich glaube viel mehr kann man sich einfach nicht merken.

Und wenn in einer Kultur alle die gleichen können, ist es toll, wenn das Grosi die gleichen macht und die Tante auch, wie zuhause auch.

B: Es ist dann wie vernetzt.

N: Ja, sie kennen es schon. Du beginnst den einen Vers und die Kinder lachen bereits.

B: Hast Du Unterschiede gemerkt zwischen den einzelnen Versen bei den Kindern?

N: Nein

B: Dass sie die einen lieber hatten als die andern?

N: Ja das schon, also vor allem beim Grösseren. Beim Kleinen kam es nicht so darauf an.

B: Hat der Grosse die Verse gezielt ausgewählt?

N: Ja, er hat ganz klar Feuerwehr und Polizei gewählt, weil er das lässig findet und weil ihn das interessiert. Mit den andern konnte er nicht viel anfangen.

B: Hast Du eine Vernetzung in seinen Alltag gesehen?

N: Ja, in seine Interessen, in seine Interessensgebiete.

B: Kam dem Kind der Vers auch einmal in den Sinn, ohne dass du den Input gegeben hast?

N: Nein, weniger. Es ging ihm ja immer auch um die Situation, dass ich ihn auf die Knie nahm um diesen Vers mit ihm zu machen. Das gehört ja auch zum Vers.

B: Würdest Du sagen, dass die Beziehung zu Dir für das Kind fast wichtiger war als der Inhalt des Verses.

N: Ja vielleicht, es gibt ja auch diese Fingerversli und da gehört der Finger ja auch dazu. Ich habe das Gefühl es ist für das Kind gekoppelt. Die Situation und der Text. Er löst den Text nicht von der Situation.

B: Wenn ihr also im Bus gesessen seid, und das Polizeiauto vorbeigefahren ist, dann kam ihm oder Dir also der Vers nicht in den Sinn.

N: Nein.

B. Und den Ordner, findest du den praktisch? Zum Beispiel weil du ihn auseinander nehmen konntest?

N: Ja, ich hätte einfach noch gerne gehabt, wenn der Text und der Vers auf der gleichen Seite gewesen wären. Ich musste immer so blöd wenden, vor allem bevor man den Text auswendig kann. Das Kind will das Bild betrachten und ich den Text. Aber sonst finde ich den Ordner gut. Das war das einzige, was ich ein wenig unhandlich fand.

B: Die Bilder,... hast Du bereits erwähnt...?

N: Ja die Bilder sind lässig.

B. Konntest Du den Ordner auch als Bilderbuch verwenden?

N: Mein Sohn hatte die Bilder gerne auch als Spiel. Er hat sie ausgelegt, und betrachtet, gesagt was er sieht. Das fand er ganz lässig.

B. Also er hat die Verse herausgenommen?

N: ja er hat sie alle herausgenommen und auf dem Boden verteilt und wählte dann aus. Er hatte dann diese grosse Auslage und wählte daraus aus. Das hatte er gerne.

B. Beim Kleinen hast Du da Unterschiede gemerkt, dass er den einen Vers lustiger fand als den andern oder dass einer zu lang war, oder zu kurz?

N: Nein, bei ihm kam es fast mehr darauf an, wie es ihm gerade ging. Bei ihm war die momentane Situation ausschlaggebender. Aber die einfacheren waren für ihn wahrscheinlich eingängiger. Aber insgesamt kam es mehr darauf an ob er Lust hatte oder nicht. Und je nachdem fand er alles lustig oder gar nichts. Beim Grösseren war es anders, der wählte auch immer die gleichen Verse aus. Bei ihm gibt es Dinge die ihn sehr interessieren und andere gar nicht.

B: Und bei den Versen, welche ihr immer repetiert habt, konnte der Grössere diese irgendwann mitsprechen oder sogar selber sprechen?

N: Ja er kann das schon....aber lustigerweise machte er das bei diesen Versen nicht so. Bei Liedern von Kassetten kann er das. Da sitzt er manchmal ganz konzentriert da und hört die Kassette einige Male und anschliessend kann er die Lieder. Wenn er die Lieder hört, dann konzentriert er sich auf den Text. Wenn wir aber diese Knireiterversen machen, dann konzentriert er sich auf etwas anderes. Es scheint, dass ihn da die Beziehung mehr interessiert als der Text. Eigentlich spannend!

B: Ja, aber es ist ja eigentlich auch logisch, weil die Beziehung ja tatsächlich im Vordergrund steht. Deshalb machst Du ja diese Verse auch schon mit dem Kleinen...

N: Ja, er hört schon zu, es interessiert ihn was man macht mit dem Feuerwehrschauch und so, aber er spricht einfach nicht mit. Ich glaube es ist für ihn so eine Art wie ein Theater. Ich glaube schon dass er die Verse kann.

Bei den Liedern ist er ganz anders konzentriert. Da sitzt er einfach nur da und hört zu, manchmal 10 Mal das gleiche und erst dann singt er es. Und dann kann er es ganz gut!

B: Wenn er sich beim Feuerwehr Vers zum Beispiel für den Schlauch interessiert. Gibt es da auch Gespräche welche aufgrund des Verses entstehen? Dass ihr aufgrund des Verses über die Feuerwehr spricht, oder er Fragen dazu stellt?

N: Ja, er hat immer Fragen. Aber das ist vielleicht auch sein Typ, der den ganzen Tag fragt. Er ist an allem interessiert und will auch bei den Bildern genau wissen, warum das Gesicht traurig ist, oder warum jemand lacht.

B. Wenn du jetzt an die traditionellen Verse denkst. Fragt er da auch mal nach? Z: B. Riite riite Rössli?

N: Nein, das ist für ihn nur Vers. Das ist wie beim Fingervers, „da isch de Dume, dä schüttlet d Pflume,...“ da fragt er nicht. Das interessiert ihn einfach nicht und Feuerwehr und Polizei sind für ihn schon sehr spannend. Für diese Themen ist seine intrinsische Motivation schon so gross, dass es nur einen kleinen Input dazu braucht und er ist bereits wieder voll motiviert.

B: Wenn du sein Denken betrachtest: hast du das Gefühl dass diese Verse sein Denken mehr anregen als die traditionellen Verse oder denkst Du, dass der Fokus auf der Bewegung liegt?

N: Er findet sicher die Themen sehr spannend und alles was man ihm zu „seinem“ Themenkreis präsentiert, findet er sehr lässiger als etwas anderes. Alles was mit Feuerwehr zu tun hat findet er lässig, weil er Feuerwehrmann werden will. Mit Rössli reiten kann er nicht viel anfangen.

B: Es gibt ja eher bubenspezifische Verse. Hast Du das Gefühl dass er da Unterschiede gemacht hat.

N: Eigentlich finde ich es ja tragisch und es gibt viele andere Buben die auch so sind, die interessieren sich nur für diese Themen wie Polizei, Feuerwehr, Piraten,... keine Autos, keine Puppen,...

B: Wie ist es bei dem Vers den ich explizit für Mädchen und Buben gemacht habe. Hat er diese unterschieden oder gleichwertig behandelt?

N: Er hat sie gleichwertig behandelt, vielleicht weil er so gerne Blumen hat, das Bräteln hatte er zwar auch sehr toll gefunden, aber es kam immer darauf an, ob ihn das Thema vom Inhalt her angesprochen hat oder nicht. Und Blumensträusschen machen findet er auch sehr läss. Hättest Du vielleicht ein ganz anderes Thema gewählt, zum Beispiel etwas mit Puppen, das hätte ihn mit Sicherheit nicht interessiert.

B: Vielen Dank für das Interview.

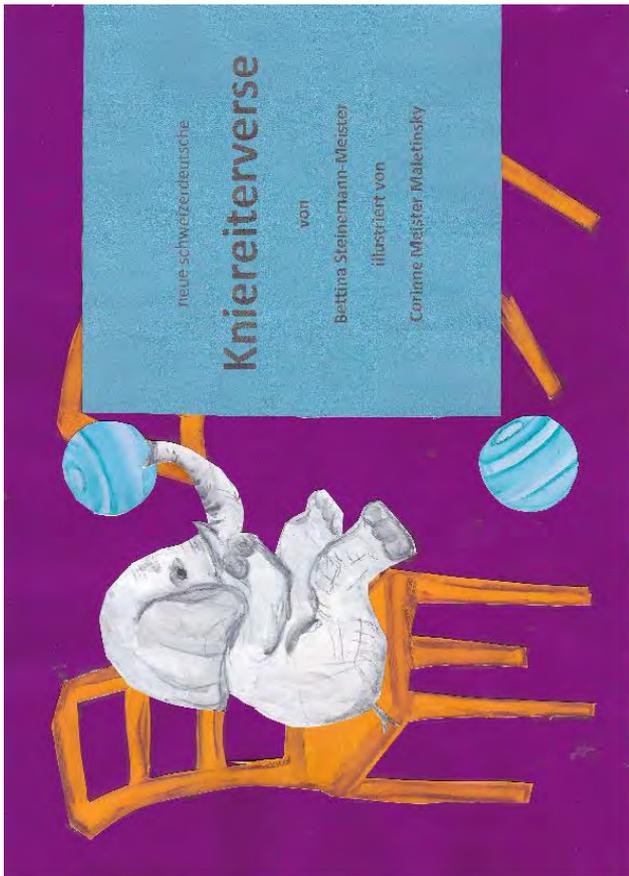
Vorwort

Auf den Knien einer lieben Person zu sitzen, die Nähe zu geniessen und dadurch Geborgenheit zu erfahren, unterstützt die Entwicklung des Kindes grundsätzlich.

Die neuen schweizerdeutschen Kniereiterverse eignen sich ausserdem, um die Sprach- und Denkentwicklung des Kindes zu fördern, da die Sprache der Lebenswelt der Kinder angepasst wurde.

Die gehörten Wörter verbindet das Kind zuerst nur mit der Bewegung. Mit zunehmenden Erfahrungen gibt es jedoch immer mehr Dinge, die es diesen Wörtern zuordnen kann. Es merkt, dass „Schiff“ beim Vers immer beim hin und her schaukeln verwendet wird, jedoch auch, dass das „grosse Haus“ auf dem See ebenfalls „Schiff“ genannt wird und dass ein weiteres „Schiff“ in der Badewanne schwimmt. Das Kind kann die Bedeutung des einen Wortes immer mehr differenzieren und die gemachten Erfahrungen miteinander verbinden. Dadurch bilden sich im Gehirn Strukturen, welche das Denken ermöglichen.

Anhang 16: Neue schweizerdeutsche Kniereiterverse



Kniereiterverse

Wie es der Name sagt, reiten die Kinder auf den Knien der grossen Leute. Dabei ist es wichtig, dass das Kind der grösseren Person ins Gesicht schaut.

Je nach Stabilität und Entwicklungsstand des Kindes, kann es um die Taille gestützt oder nur an den Händen gehalten werden.

Viel Spass beim Kniereiten!



Gehbewegung

**Bagger fahre, Bagger fahre,
mir wend mit em Bagger fahre!**

Kind zwischen die Beine gleiten lassen und wieder hochziehen

Loch usgrave,

Loch usgrave,

und die Stei in Kipper lade!

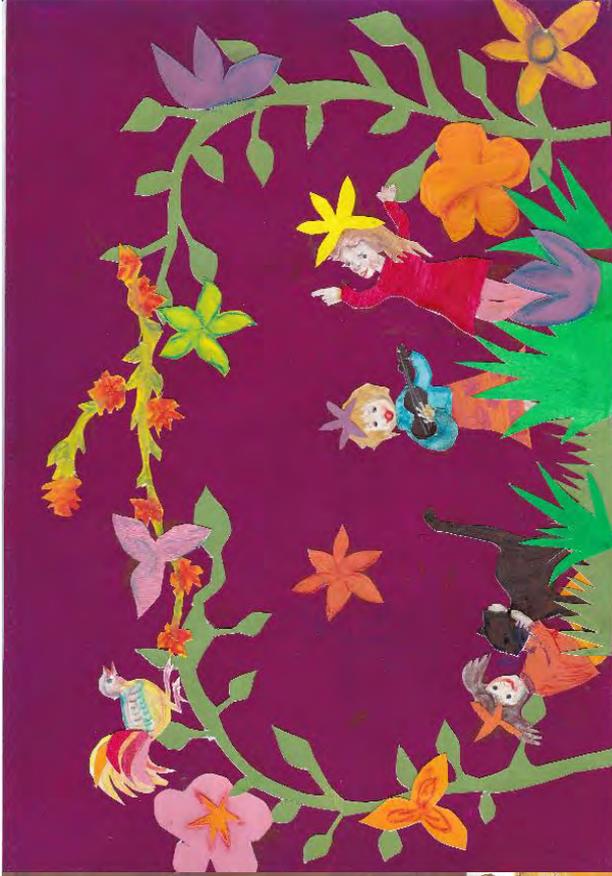
Kind auf Arme heben
Mit dem Kind auf den Armen im Raum herumlaufen

Umfahre, umefahre,

und jetzt Achtung...

Uslääre!

Kind auf Sofa kippen



Gehbewegung

Riite, riite, Rössli,

im Wald do stoht es Schlössli,

im Wald do stoht es bluemigs Huus,

döt lueged grad drei Meitli draus.

Still stehen

Zählend einen Finger aufstrecken

Di erscht gseht es Vögeli,

di zweit streichlet s Büseli,

di dritt singt grad dili, dili, dili,

Drei Finger aufstrecken

Kind zwischen die Beine gleiten lassen

bhüet di Gott miis Meiteli!



Gehbewegung
Tibbe, tabbe, tibbe too,
 üßen Papa lauft eso.
 Tibbeli tabeli tibbeli tab,
 s Zwergli lauft de Berg durab.
Tibbe, tabbe, tibbe, too,
 de Severin isch grad nümme doo.

Schnelle Laufbewegung
 Gehbewegung
 Kind zwischen die Beine gleiten lassen



Gehbewegung
 Fersen anheben und senken
 Gehbewegung
 Kind kitzeln, Gilmasse schneiden, etc...
 Gehbewegung
 Kind ruckartig Stück um Stück
 zwischen die Beine gleiten lassen

Tic, tac, tic, tac,
uf und ab, uf und ab,
tic, tac, tic, tac,
Schabernack.
Tic, tac, tic, tac,
d Stäge durab.



Fersen anheben und senken

**O lu lu lu luug,
mir fahred mit em Zuug,**

Gehbewegung

O la la la lam,

mir fahred mit em Tram,

Mit den Beinen hin und her schaukeln

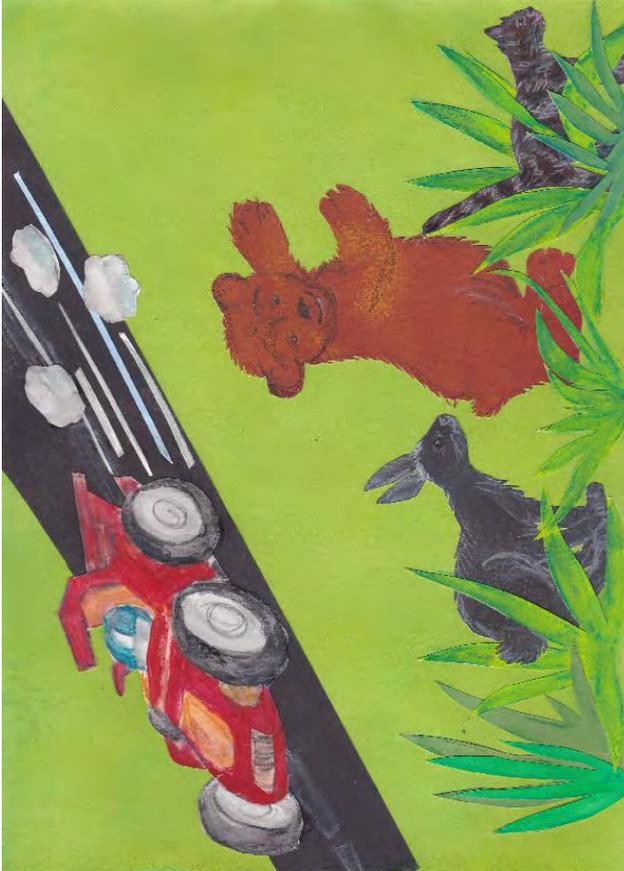
O li li li liff,

mir fahred mit em Schiff,

O le le le lee,

Kind zwischen die Beine gleiten lassen

De Joggeli gheit in See!



Ganz langsame Schritte

**So zottlet de chliini, chliini Bär,
wo scho gern chli grösser wär.**

Schneller gehen

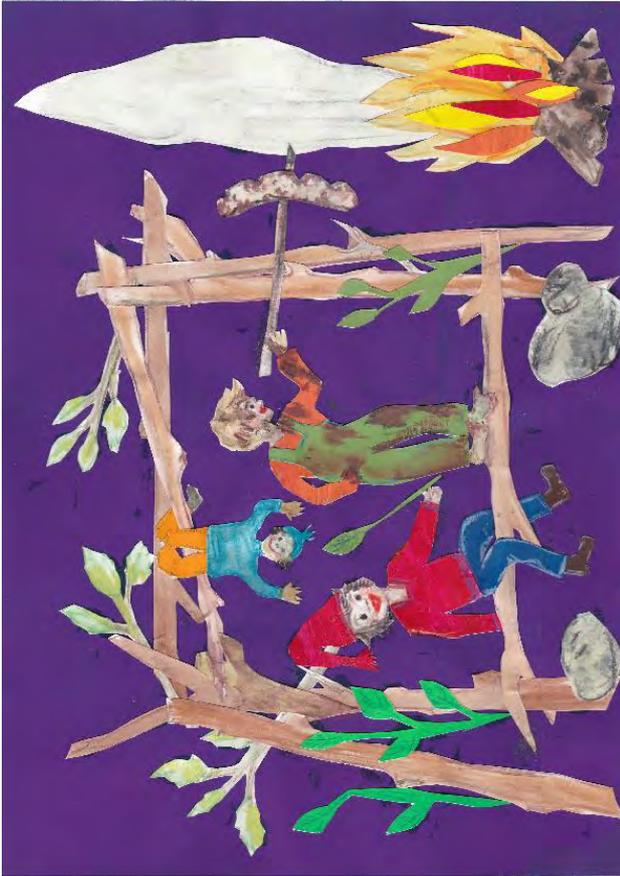
**So lauft üses Büsi,
es Büsi, es Büsi.**

Mit beiden Füssen gleichzeitig auf und ab

**So gumpet de Haas,
de Haas, de Haas.**

Hin und her und auf und ab

**So flitzed die Auto,
die Schnelle, die Schnelle,...!**



Gehbewegung

Riite, riite, Rössli,

im Wald do stobt es Schlössli,

im Wald do stobt es Holzigs Huus,

döt lueged grad drei Buebe druus.

De erscht tuet winke,

de zweeti dä tuet stinke,

de dritt de lachet hi hi hi,

bhuuet di Gott mis Chindeli!

Still stehen

Zählend einen Finger aufstrecken, winken

Zwei Finger aufstrecken, Nase zuhalten

Drei Finger aufstrecken

Kind zwischen den Beinen heruntergleiten lassen



Mit beiden Beinen auf und ab. Erw. fragt: **Hopppla chasch au gumpe?**

Kind antwortet: **Ja, ja, ja!**

Erw. fragt: **Bisch du en chliine Stumpe?**

Kind antwortet: **Ja, ja, ja!**

Schnelle Gehbewegung, Erw. fragt: **Chasch du renne schnell, schnell, schnell?**

Kind antwortet: **Ja, Ja, Ja!**

Mit beiden Beinen auf und ab. Erw. fragt: **Chasch du flüege höch, höch, höch?**

Kind antwortet: **Nei, Nei, Nei!**

Hin und her und auf und ab

Kind zwischen die Beine gleiten lassen

**Denr gumped mir mol hin und her,
abe flüege isch nid schwer!**



Gehbewegung
 Gehbewegung beschleunigen
 Laufbewegung
 Arm des Kindes als Schlauch benutzen
 beschleunigen
 Kind zwischen die Beine gleiten lassen

Düü, daa, düü, daa,
 s brennt, es brennt!
 Lueg wie schnell die Fûrwehr rennt!
 Düü, daa, düü, daa,
 Sprütze, sprütze,
 S Wasser macht e grossi Pfütze
 Düü, daa, düü, daa,
 sFûür isch grooss!
 Die „Simon“ gheht grad ab de Schooss!



Langsame Gehbewegung, Kind schaukeln lassen
 Langsamer werden
 Stehen
 Kind sorgfältig rückwärts biegen
 auf die ausgestreckten Beine ablegen

Hin und her, hin und her
 So lauft de chliini Zottelbär.
 Er zottlet langsam,
 tripp und trapp,
 Jetzt bliibt er stoh,....
 und liit ganz langsam,
 langsam ab.



Beine still halten

Beine leicht bewegen

Beine hin und her schaukeln

Gehbewegung damit es wackelt

Leise sprechen, warten...

Kind schnell zwischen die Beine gleiten lassen.

Sitze.

Wenns es bitzeli güret,

iiiiiiii!

Wenns es bitzeli schauklet,

ui ui ui uiiii!

Wenns, es bitzeli gwagglet

o-o-o-o-ooo!

und plätzli...

zämekrached!



Gehbewegung

Beschleunigen

Mit Zeigefinger warnen

Kind zwischen die Beine gleiten lassen

Düü, daa, düü, daa,

Polizei!

D Räuber die hend

schnelli Bei!

Düü, daa, düü, daa,

mei, mei, mei!

Räuber wämmer...

keii, keii, keiiii!