

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 2 / Studiengang Logopädie 1316
Bachelor-Arbeit

Kreativität in der semantisch- lexikalischen Therapie

*Wie die Ressource der Kreativität in der Therapie genutzt
werden kann*



Eingereicht von: Naemi Hari
Begleitung: Urs Meier

22. Februar 2016

Abstract

In dieser Arbeit wurde der Prozess einer Hörspielherstellung in der Logopädie analysiert. Grundlage dafür waren Erkenntnisse aus der Kreativitätsforschung sowie der semantisch-lexikalischen Therapie. Das Ziel war, eine Brücke zwischen der Kreativitätstheorie und der praktischen Nutzung von kreativen Ressourcen in der Therapie zu schlagen. Im Theorieteil wird Kreativität aus dem Blickpunkt der Person, des Prozesses und des Umfelds beschrieben. Aktuelles Wissen über den physiologischen Wortschatzerwerb und semantisch-lexikalische Störungen werden zusammengefasst. Zusätzlich sind Erkenntnisse angeführt, die beide Bereiche betreffen, also einen Überschneidungsbereich bilden.

Im zweiten Teil wurden Videos von sieben Therapiektionen analysiert und mit der Theorie verglichen. Es zeigt sich, dass die theoretischen Erkenntnisse praxisnah sind. Konkrete Verhaltensweisen und Haltungen, die Kreativität ermöglichen, konnten formuliert und anhand von Beispielen veranschaulicht werden. Es zeigt sich, dass das Schreiben des Hörspiels eine gelungene Verbindung von theoriegeleiteter Therapie im Kontext eines kreativen Prozesses ist

Vorbemerkung und Dank

Wenn im Theorieteil Personenbezeichnungen nur in der männlichen oder weiblichen Form verwendet wurden, dient dies der Vereinfachung. Das andere Geschlecht ist jeweils miteingeschlossen.

Ein grosses Dankeschön geht an Janna Kosack für die Bereitschaft, einen Einblick in ihre Therapie zu bieten und für die Bereitstellung der Videos. Ein weiterer Dank gilt dem Jungen und seiner Familie, welche die Erlaubnis für die Videoaufnahmen gegeben haben.

Ebenso danke ich Urs Meier herzlich für die hilfreiche Unterstützung während des ganzen Prozesses.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	
1.1	Begründung der Relevanz.....	1
1.2	Themenwahl und Herleitung der Fragestellung.....	1
1.3	Forschungsfrage.....	2
1.4	Definitionen und Vorverständnis.....	2
1.5	Methode.....	4
2	Physiologischer Wortschatzaufbau	
2.1	Grundlagen.....	4
2.1.1	<i>Semantik</i>	4
2.1.2	<i>Lexikon</i>	5
2.1.3	<i>Das mentale Lexikon</i>	5
2.1.4	<i>Kategorienbildung</i>	5
2.1.5	<i>Sprachverarbeitungsmodelle</i>	6
2.1.6	<i>Das Arbeitsgedächtnis</i>	6
2.2	Sprachliche und Nichtsprachliche Prozesse, die am Aufbau des mentalen Lexikons beteiligt sind.....	6
2.2.1	<i>Wahrnehmung</i>	6
2.2.2	<i>Aufbau von Inneren Repräsentationen</i>	8
2.2.3	<i>Das Konzept</i>	8
2.2.4	<i>Begriffsentwicklung</i>	9
2.2.5	<i>Semantische Repräsentationen aus Sicht der Neurobiologie</i>	10
2.2.6	<i>Der Einstieg in die Kommunikation</i>	11
3	Semantisch-lexikalische Störungen	
3.1	Ursachen.....	12
3.1.1	<i>Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne SLS</i>	12
3.1.2	<i>Speicher- und Abrufhypothese</i>	12
3.2	Symptome.....	14
3.3	Therapie.....	15
3.3.1	<i>Überblick über Therapieformen nach C.W. Glück</i>	15
3.3.2	<i>Andere Ansätze</i>	17
3.3.3	<i>Methoden</i>	17
4	Kreativität	
4.1	Die kreative Person.....	19
4.1.1	<i>Kognitive und personale Eigenschaften</i>	19
4.1.2	<i>Motivationsfaktoren</i>	20
4.2	Der kreative Prozess.....	21
4.2.1	<i>Unterschied zum allgemeinen Lösungsfindungsprozess</i>	21
4.2.2	<i>Das Phasenmodell nach Wallas</i>	21
4.2.3	<i>Komponentenmodell nach Amabile</i>	23
4.3	Das Umfeld.....	26
4.3.1	<i>Kreativitätshindernde Umweltbedingungen</i>	26
4.3.2	<i>Kreativitätsfördernde Umweltbedingungen</i>	26
5	Überschneidungsbereiche	
5.1	Künstlerisches Material als Brücke zwischen Realem und dem Symbol.....	28
5.2	Der handlungsorientierte Therapieansatz (HOT).....	28
5.2.1	<i>Neurobiologische Grundlagen</i>	29
5.3	Semantische Netzwerke von kreativen Personen.....	31
6	Fazit Theorieteil	
7	Videoanalyse	

7.1	Forschungsstrategie	34
7.2	Festlegung des Untersuchungsdesigns	34
7.3	Datenerhebung	36
7.4	Datenaufbereitung	36
7.5	Datenanalyse.....	37
7.5.1	<i>Schritt 1: Segmentierungsanalyse.....</i>	<i>37</i>
7.5.2	<i>Schritt 2: Auswahlkriterien.....</i>	<i>43</i>
7.5.3	<i>Schritt 2: Konfigurationsanalyse.....</i>	<i>46</i>
7.5.4	<i>Schritt 3: Sequenzanalyse.....</i>	<i>48</i>
8	Ergebnispräsentation	
8.1.1	<i>Schritt 4: Exemplarische Darstellung von gelungenen Sequenzen</i>	<i>55</i>
8.1.2	<i>Schritt 4: Vergleich der Analyseergebnisse mit Kreativitätshindernden und -fördernden Faktoren.....</i>	<i>56</i>
8.1.3	<i>Schritt 4: Andere Ergebnisse.....</i>	<i>58</i>
9	Beantwortung der Forschungsfrage	
10	Reflexion	
10.1	Ziele	60
10.2	Vorgehen	60
10.3	Fazit.....	61
11	Literaturverzeichnis	

1 Einleitung

1.1 Begründung der Relevanz

Im kreativen Gestalten besteht ein grosses Potenzial, das von vielen Therapeutinnen noch lange nicht ausgeschöpft wird. In der Recherche zur Kreativität und der logopädischen Therapie zeigte sich, dass die beiden Themen kaum miteinander in Verbindung gebracht werden. Im Bereich der Pädagogik gibt es einige exemplarische Fallstudien z.B. zu kreativen Projekten mit Gruppen, doch in der empirischen Forschung der Sprachtherapie ist das Thema kaum präsent. Eine Ausnahme bildet ein Artikel von Kohler und Kosack ('Kreativität in der Sprachtherapie', 2014), in dem die theoretischen Hintergründe erläutert werden und ein Fallbeispiel beschrieben wird. Meine Arbeit kann als Weiterführung und Vertiefung dieses Artikels verstanden werden. Es soll eine Brücke zwischen dem abstrakten Begriff der Kreativität und der logopädischen Praxis geschlagen werden. Wichtig scheint mir herauszufinden, wann kreatives Gestalten tatsächlich - im Sinne der zu erreichenden Therapieziele - förderlich ist und wann sie nicht oder nur bedingt mit den Zielen einer semantisch-lexikalischen Therapie vereinbar ist. Das Ergebnis meiner Arbeit sollen Ideen, Impulse und Beispiele sein, wie in der semantisch-lexikalischen Therapie kreativ gearbeitet werden kann. Sie sollen einfach und ohne zusätzlichen Zeitaufwand umsetzbar sein.

1.2 Themenwahl und Herleitung der Fragestellung

In der Ausbildung zur Logopädin wurde ich immer wieder mit dem Begriff der Kreativität konfrontiert: Die Kreativitätswoche und das Wahlmodul 'Farbe und Form' förderten unsere eigenen Fähigkeiten und in der Lektüre zum Modul 'Pädagogik' betitelt sie ein eigenes Kapitel. Nur leider erweckten diese Spezialeinheiten zur Kreativität für mich einen etwas vom restlichen Kurrikulum losgelösten Eindruck. Damit komme ich zu einem wichtigen Punkt meiner Einleitung. Wann immer uns Lernenden der Begriff der Kreativität begegnete, stimmten wir mit den Dozierenden überein, dass sie sicherlich etwas Erstrebenswertes und Wertvolles ist. Nur wurde mir, und anderen ging es meines Wissens nach ähnlich, nie ganz klar, wie wir Kreativität auf der einen Seite und evidenzbasierte Therapie auf der anderen Seite verbinden sollten.

Ich sehe Kreativität als Chance. Ich muss deshalb wissen, was sie ist, und brauche eine Vorstellung davon, wie man sie erlangt und fördern kann. Mein Ziel ist es, herauszufinden, wie in der Therapie Raum und Platz für Kreativität geschaffen werden kann. Anstatt mich mit einem bestimmten Störungsbild zu beschäftigen, konzentriere ich mich im Sinne der Ressourcenorientierung auf eine Stärke. Dabei gehe ich davon aus, dass alle Kinder kreativ sind. Weiss betont in ihrem Buch 'Unterricht sehen, analysieren und gestalten', dass Kreativität für viele Forscher einen direkten Bezug zur Entwicklung des Kindes hat. Zwar bleibe die Fähigkeit nicht auf die Kindheit beschränkt, doch werde vor allem dort die Basis gelegt. Sie verweist auf die Vorliebe von Kindern, neue Wörter zu erfinden, spielerisch zu explorieren und auf deren selbst entwickelte Ideen von der Welt (vgl. Weiss, 2012, S. 125). Es kann sein, dass die Kreativität verborgen oder verschollen, nur als Potenzial oder in begrenztem Mass vorhanden ist. Aber das spielt für diese Arbeit keine Rolle. Mein Ziel ist lediglich herauszufinden, wie Kreativität mit der logopädischen Therapie vereinbar ist. Ob im konkreten Fall die Therapeutin besonders kreativ ist, sie das Kind so einschätzt oder sie nur ein Potenzial sieht, ist nicht ausschlaggebend.

Im Verlaufe der Ideenfindung hat sich folgendes Thema für meine Arbeit herausgeschält: Wie kann ich in der logopädischen Therapie die Ressource der Kreativität nutzen? Eingegrenzt wird der Themenkreis durch die Beschränkung auf semantisch-lexikalische Störungen. Die Arbeit am Wortschatz scheint mir ein sehr wichtiger Teil der Logopädie zu

sein. Laut Grohnfeldt haben ungefähr 64 Prozent der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung Probleme im semantisch-lexikalischen Bereich (Grohnfeldt, 2014, S.205). Ausserdem ist diese Problematik bei neurologischen Erkrankungen, bei kindlichem Autismus, Epilepsie und Aphasie anzutreffen. Ich werde mich auf die Arbeit mit Kindern im Schulbereich beschränken (ebd.).

Die zitierten Autoren beziehen sich grösstenteils auf Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, es gibt jedoch auch solche, die Kinder mit semantisch-lexikalischen Störungen als Sekundärsymptomatik beschreiben, so z.B. Egger (siehe Abschnitt 2.2.6).

1.3 Forschungsfrage

Aus den einleitenden Überlegungen ergab sich die folgende Forschungsfrage:

Wie kann die Ressource der Kreativität in der Therapie von semantisch-lexikalischen Störungen bei Kindern im Primarschulalter genutzt werden?

1.4 Definitionen und Vorverständnis

Eine **Semantisch-lexikalische Störung** (im Folgenden SLS) ist die Bezeichnung für ein Defizit im Sprachverständnis und der Sprachproduktion. Es können sowohl die Informationsverarbeitung, die Speicherung sowie der Abruf von Wörtern erschwert oder behindert sein. Es sind meist semantische und phonologische Netzwerke betroffen. Dies führt zu erheblichen Schwierigkeiten, zu verstehen und sich verbal auszudrücken. Kinder mit einer SLS haben typischerweise einen verspäteten Sprechbeginn. Verbreitete Symptome sind semantische und phonologische Ersetzungsformen, Auffälligkeiten im Abrufverhalten und verschiedene Bewältigungsstrategien wie Wortneuschöpfungen oder Selbstkorrekturen. SLS treten häufig als Teilsymptomatik von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen auf (vgl. Grohnfeldt, 2014, S. 204).

Laut Beier und Siegmüller haben Kinder mit Wortfindungsstörungen als Teilsymptomatik von SLS oft emotionale Begleiterscheinungen wie Trauer und Wut. Dies kann bis hin zu autoaggressiven Handlungen führen (vgl. Beier und Siegmüller, 2013, S. 85).

Der Begriff der **Kreativität** kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Entweder man richtet das Augenmerk auf die kreative Person, den kreativen Prozess, das kreative Produkt oder die Umgebung.

Die Diplomarbeit von Nigg (2007) hatte zum Ziel, eine für die logopädische Praxis relevante Kreativitätsdefinition zu erarbeiten. Sie entstand aufgrund der grossen Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Definitionen, die in der Literatur vorzufinden sind. Da meine Arbeit eine Weiterführung desselben Themas ist, möchte ich Niggs Definition hier anführen. Nach einer Zusammenfassung der bisherigen Theorien aus der Kreativitätsforschung, der Psychologie und der didaktisch-pädagogischen Sichtweise sowie einer Befragung von zwei Expertinnen kommt sie zu folgendem Resultat:

Kreativität entsteht in einem interaktiven System mit mehreren, die Kreativität beeinflussenden Faktoren. Für die Logopädie stehen die Faktoren Person und Prozess im Mittelpunkt. Der logopädische, kreative Prozess ist ein Ergebnis aus dem flüssigen Denken, dem flexiblen Handeln und den Eigenschaften, die eine kreative Logopädin mit sich bringt. Die umgebenden Faktoren Feld, Domäne und Umwelt, sowie das aus dem kreativen Prozess zu erzielende Produkt, müssen in den Überlegungen der kreativen Person bei der Planung und Durchführung des kreativen Prozesses berücksichtigt und miteinbezogen werden. (Nigg, 2007, S. 71)

Die Definition ist für mich sinnvoll, da der Schwerpunkt auf der Person und dem Prozess

liegt. Ebenfalls aus der Arbeit von Nigg geht hervor, dass die Kreativitätsforschung seit den 80er Jahren einen starken Akzent auf die sozialen Bedingungen, die Umwelt der kreativen Person setzen und auf die Auswirkungen, die diese auf den kreativen Prozess haben. Dieser systemische Blickwinkel lenkt die Aufmerksamkeit weg von der einzelnen Person hin zu den Interaktionen zwischen der Person, dem Feld und der Domäne.

Das Thema der Ressourcen wird im Folgenden etwas ausführlicher definiert, da es zwar in der Forschungsfrage vorkommt, jedoch später im Text nicht mehr behandelt wird.

Herringer definiert den Begriff ‚**Ressource**‘ unter Rücksichtnahme auf verschiedene, aus der psychologischen Literatur stammende Definitionen, wie folgt:

Unter Ressourcen wollen wir somit jene positiven Personenpotentiale („personale Ressourcen“) und Umweltpotentiale („soziale Ressourcen“) verstehen, die von der Person (1) zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, (2) zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, (3) zur gelingenden Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen, (4) zur Realisierung von langfristigen Identitätszielen genutzt werden können und damit zur Sicherung ihrer psychischen Integrität, zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassenden biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen. (Herringer, 2006, S.3)

Ressourcenorientierung in der Sprachtherapie bedeutet für Baumgartner Folgendes: „Fokussierung von Störung und Fähigkeit; Aktivierung und Rückgriff auf kindliche Lernpotenzen; Analyse des optimierten sprachlichen Angebots und dessen konstruktive Nutzung für den eigendynamischen Prozess der Sprachentwicklung“ (Baumgartner, 2008, S. 61). Er führt im Kapitel 'Ressourcenorientierung ergänzt Störungsorientierung' folgende Ausführungen an, welche die obige Definition konkretisieren:

Ein gut ausgerüstetes Therapiezimmer bietet viele Aktivitäten an, die individuelle Stärken ansprechen und die dem Kind Gelegenheit geben zu zeigen, was es kann und was nicht. Eigenständigkeit, Selbstaktivität, Erfolg und Freude steigern die Lernmotivation. Was sprachlich neu gelernt wird, muss ganzheitlich auf der Ebene kognitiver, emotionaler, motivationaler und körperlicher Korrelate wirksam werden. Zum Ausgangspunkt der Sprachtherapie wird das, was das Kind zum Mittag motiviert, ein gezielt gestalteter Kontext aus Sach-, Sprach- und Beziehungsangebot, der ein persönliches Interesse am sprachlichen Lernen weckt. (Baumgartner, 2008, S. 180)

Ausser dem Buch ‚NLP in der Sprachtherapie‘ (Pankin und Elsässer, 2010) gibt es laut den Autoren selbst kaum konkrete Umsetzungsvorschläge der Ressourcenorientierung in der Logopädie (vgl. Pankin und Elsässer, 2010, S. 31). Ob diese Aussage immer noch stimmt, ist unklar.

Das Kind in der Sprachtherapie sehe ich als lernendes Individuum, das sich durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt Wissen aller Art aneignet.

Informationen darüber, welche Reize aus der Umwelt besondere Beachtung verdienen und wie mit ihnen umgegangen wird, bekommt das Kind aus der Umwelt, durch die Vorbildfunktion der Bezugspersonen (vgl. Fuchs, 2009, S.82).

1.5 Methode

Die Arbeit ist in der qualitativen Sozialforschung anzusiedeln. Im ersten Teil werden theoretische Hintergründe der semantisch-lexikalischen Therapie und dem kreativen Prozess beschrieben. Als Resultat dieses Literaturstudiums geht eine Anzahl von Bedingungen hervor, welche Voraussetzung für eine theoriegeleitete und evidenzbasierte Therapie, eingebettet in einen kreativen Prozess, sind. Die beiden Themenbereiche 'semantisch-lexikalische Therapie' sowie 'kreativer Prozess' generieren je eigene Bedingungen.

Im zweiten Teil wird eine qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt. Sieben Videos einer kreativen Therapiephase, welche von der Logopädin selbst aufgenommen wurden, dienen als Grundlage. Ziel dieses zweiten Teils ist es, herauszufinden, wie die Logopädin die Ressource der Kreativität ganz praktisch im Therapieprozess mit einem zwölfjährigen Jungen nutzt. Zuerst wird die ganze Therapiephase grob eingeteilt. Die Vorgehensweise für die Datenanalyse soll induktiv sein, d.h. es wird vom Videomaterial ausgegangen und durch die Analyse der Daten sollen Ordnungsstrukturen gefunden werden.

Nach dieser Grobeinteilung werden mit Hilfe der erarbeiteten Kriterien aus der Theorie einzelne Sequenzen ausgewählt, die exemplarisch für das Aufeinandertreffen von Kreativität und semantisch-lexikalischer Therapie stehen. Diese sollen dann so genau wie möglich beschrieben werden. Weitere Erläuterungen zum methodischen Vorgehen finden sich im Kapitel 7.

2 Physiologischer Wortschatzaufbau

2.1 Grundlagen

2.1.1 Semantik

Die Semantik ist das Teilgebiet der Linguistik, „das sich mit der Ebene der Bedeutung von sprachlichen Zeichen bzw. mit der Sprache als Sinn erzeugendem System beschäftigt“ (Kannengieser, 2012, S.198). Da die Zuordnungen von lautlichen Formen zu Bedeutungen willkürlich sind und auf Konventionen beruhen, sind diese oft nicht klar abgrenzbar. Um Bedeutungen erschliessen zu können, müssen die Wörter im Kontext betrachtet werden (vgl. Kannengieser, 2012, S.199).

Die semantische Entwicklung beginnt früher als der Wortschatzerwerb. Bevor Kinder lautliche Formen produzieren, werden vorsprachliche Konzepte aufgebaut. Dies ist ein kognitiver Prozess. Ausserdem muss die Bedeutung von Wörtern als Bezeichnungen für etwas Reales, als Symbole, verstanden werden. Mit diesen beiden Voraussetzungen, dem Aufbau von Konzepten und dem Verstehen von Wörtern als Symbole, ist die Grundlage für das Erkennen von Bedeutungen geschaffen. Es gibt jedoch weitere Aspekte der kognitiven Entwicklung, die erfüllt werden müssen:

- Die Ich-Entwicklung: Das Kind muss verstehen, dass es sich als Mensch von der Dingwelt abhebt und unterscheidet.
- Die Handlungsentwicklung: Es muss erkennen, dass mit Sprache etwas bewirkt, gehandelt werden kann.
- Die Entwicklung des symbolischen Denkens: Es muss lernen, dass Gegenstände auch existieren, wenn sie nicht direkt sichtbar sind und muss fähig sein, ein inneres Bild davon zu machen (vgl. Kannengieser, 2012, S.218f.).

Erst wenn dies alles erfüllt ist, wird es möglich, die Konzepte mit lautlichen Formen zu belegen, was lexikalische Entwicklung genannt wird (vgl. Kannengieser, 2012, S.218).

2.1.2 Lexikon

Das Lexikon bezeichnet in der Sprachwissenschaft eine Systemebene der Sprache. „Das Lexikon enthält das gesamte Inventar an Wörtern, wobei eine Ordnung nach Sinngebieten, Bedeutungsverwandtschaften oder Wortarten näher liegt als eine orthographisch orientierte“ (Kannengieser, 2012, S.198).

2.1.3 Das mentale Lexikon

Das mentale Lexikon ist das Netzwerk, in dem Wörter in unserem Kopf gespeichert sind. Es gehört zum deklarativen, semantischen Teil des Langzeitgedächtnisses (vgl. Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S.63).

Es gibt verschiedene Modelle, die das mentale Lexikon erklären und sichtbar machen wollen. Im Modell von Clark hat jedes Wort verschiedene Konstituenten, die den fünf Ebenen Semantik, Syntax, Morphologie, Phonologie und Pragmatik zugeordnet sind. Mit einem Wort sind also Informationen aus all diesen Bereichen verknüpft. In der Semantik wären die Informationen bspw. Verknüpfungen zu Konzepten oder semantischen Relationen wie Synonymen, Antonymen oder Hyperonymen (Oberbegriffe) (vgl. Clark, zitiert nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S.54).

Nach Levelt werden die syntaktischen und semantischen Informationen als Lemma und die phonologischen und morphologischen als Lexem bezeichnet (vgl. Levelt, zitiert nach Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S.40f.).

Dank neuen technologischen Möglichkeiten hat die Erforschung von komplexen Netzwerken in den letzten Jahrzehnten grosse Fortschritte gemacht. Laut Marupaka et al. (2012, zitiert in Kenett et al., 2014, S.3) eignet sich das Small-World-Network-Modell (SWN) am besten, um das semantische Gedächtnis zu beschreiben. Ein solches Netzwerk zeichnet sich durch enge Verknüpfungen zwischen einzelnen Wörtern aus, da die Nachbarn eines Wortes ebenfalls miteinander verknüpft sind. Der Weg von einem bestimmten Wort A zum Wort B ist dadurch kurz gehalten. Dies würde zu einem ökonomischen Wortabruf beitragen, was eine unbedingte Voraussetzung für ein Lexikonmodell ist. Schliesslich kann das Sprechen nur funktionieren, wenn der Wortabruf und die Kombinatorik auf allen linguistischen Ebenen in einem sehr hohen Tempo ablaufen.

Rupp beschreibt die Funktionsweise eines semantischen Netzwerkes folgendermassen: „Beim Verarbeitungsprozess wird Aktivierung innerhalb des Netzwerks ausgebreitet (spreading activation). Demnach werden immer auch mehrere miteinander in Verbindung stehende Konzepte aktiviert und schliesslich das Konzept mit der höchsten Aktivierung ausgewählt“ (Rupp, 2013, S.18).

Dank Experimenten zu lexikalischen Effekten konnten folgende Erkenntnisse über den Aufbau, die Struktur und die Verarbeitung im mentalen Lexikon gewonnen werden:

- Das Lexikon ist semantisch und phonologisch strukturiert. Zwischen Items, die sich bedeutungsmässig nahe sind, besteht eine stärkere Verbindung.
- Die Verwendungsfrequenz von Wörtern hat einen Einfluss auf die Abrufgeschwindigkeit. Je öfter ein Wort abgerufen wird, desto schneller wird es abgerufen.
- Versprecher sind meist fehlerhafte Nennungen innerhalb eines semantischen Feldes oder falsche Wortformen bei einer Aktivierung des korrekten Konzeptes. Es sind also systematische Fehlleistungen (vgl. Rupp, 2013, S.24f.).

2.1.4 Kategorienbildung

Ein Wort bezieht sich nicht auf eine einzelne Repräsentation sondern auf Kategorien: „Das Wort Tisch bspw. bezieht sich nicht auf einen ganz speziellen Tisch, sondern auf alle Objekte, die zur Kategorie Tisch passen“ (Rupp, 2013, S.9). Die Kategorienbildung ist der Prozess des Erschaffens eines Ordnungssystems im mentalen Lexikon (vgl. Rupp, 2013, S.14ff.).

2.1.5 Sprachverarbeitungsmodelle

Bisher wurden Modelle des mentalen Lexikons beschrieben, die relativ statisch sind und die Einordnung von Wörtern im Gehirn erklären wollen. In der Psycholinguistik befasst man sich im Gegensatz dazu mit der Frage, wie Sprache verarbeitet wird, was passiert, wenn ein Mensch einen Satz spricht oder versteht. Hier geht es also um die Vorgänge bei der Verarbeitung. Sprachverarbeitungsmodelle können bei der Diagnostik und Therapieplanung helfen zu bestimmen, welche Teilleistungen beim jeweiligen Patienten störungsanfällig sind.

Für den Bereich der Semantik-Lexik ist bspw. das interaktive Netzwerk nach Dell informativ. Es besteht aus drei Ebenen: die semantische, lexikalische und phonologische Ebene. Die semantische Ebene ist nonverbal-konzeptuell. Sie besteht aus Knoten, welche für Einheiten (Phonem, Silbe, Wort) stehen. Das biologische Pendant dazu sind Neuronen. Jeder Knoten repräsentiert ein semantisches Merkmal. Die lexikalische Ebene enthält das Lemma, die Wortbedeutung. Der lexikalische Abruf beim Benennen von Bildern funktioniert nach diesem Modell folgendermassen: Der visuelle Stimulus, also das Bild, wird zunächst umgewandelt in eine konzeptuelle Repräsentation, indem einzelne semantische Merkmale aktiviert werden. Ausgehend von der semantisch-konzeptuellen Ebene wird dann auf ein Lemma (Wortbedeutung) auf der Wortebene zugegriffen. Das Lemma entspricht einer nichtphonologischen Repräsentation und enthält semantische sowie grammatikalische Informationen über das entsprechende Wort. Ausgehend von diesem ausgewählten Lemma erfolgt der Abruf der phonologischen Wortform, indem die entsprechenden Phoneme aktiviert werden. Das Wort wird abgerufen und die Benennung kann erfolgen (vgl. Rupp, 2013, S. 35). Es wird deutlich, wie komplex nur das Abrufen eines einzigen korrekten Wortes ist.

2.1.6 Das Arbeitsgedächtnis

Wie im Kapitel 3 noch deutlich werden wird, spielt das Arbeitsgedächtnis für den Aufbau des mentalen Lexikons eine wichtige Rolle. Die Forscher, welche das Modell des ‚verbalen Arbeitsgedächtnisses‘ (im Folgenden AG) fokussieren, schlagen vor, dass dieses eng mit der Sprachverarbeitung verknüpft ist und ausser Speicherleistungen auch mentale Verarbeitung von Gehörtem leistet. Dadurch unterstützt es den Erwerb von Sprache. Für die Idee dieses verbalen Arbeitsgedächtnisses gibt es zwei Modelle: das kapazitätsbegrenzte und das erfahrungsbasierte Modell. Ersteres besagt, dass jedes verbale AG eine bestimmte Speicherkapazität hat, konkret ungefähr sieben Informationseinheiten. Steigerung von linguistischem Wissen kann nur erreicht werden, wenn vorher die Kapazität des AGs zugenommen hat. Das zweite Modell ist dadurch charakterisiert, dass externe Faktoren wie „Erfahrung mit verschiedenen Sprachkomponenten“ (Kiese-Himmel, 2014, S.10) die Kapazität des verbalen AGs beeinflussen. „Die Fähigkeit, Sprache zu segmentieren, und die Effizienz, Sätze zu verstehen, beeinflussen die verbale Arbeitsgedächtniskapazität“ (Kiese-Himmel, 2014, S.10).

Als Fazit aus den Vorschlägen der beiden Modelle ziehe ich, dass das Arbeitsgedächtnis enger mit der eigentlichen Sprachverarbeitung verknüpft ist, als bisher angenommen. Ausserdem ist es wahrscheinlich, dass die Kapazität des verbalen AGs nicht unveränderbar ist, sondern dass ev. linguistische Fähigkeiten wie das Segmentieren die Kapazität erhöhen können.

2.2 Sprachliche und Nichtsprachliche Prozesse, die am Aufbau des mentalen Lexikons beteiligt sind

2.2.1 Wahrnehmung

In der Abbildung 1 ist vereinfacht dargestellt, wie Information aus der Umwelt in das mentale Lexikon bzw. in den semantischen Langzeitspeicher gelangen: Die sensorischen Reize aus der Umwelt treffen im Ultrakurzzeitgedächtnis auf Rezeptoren der verschiedenen Sinneskanäle. Im Arbeitsgedächtnis finden Kontrollprozesse statt. Diese werden an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet (vgl. Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S.62).

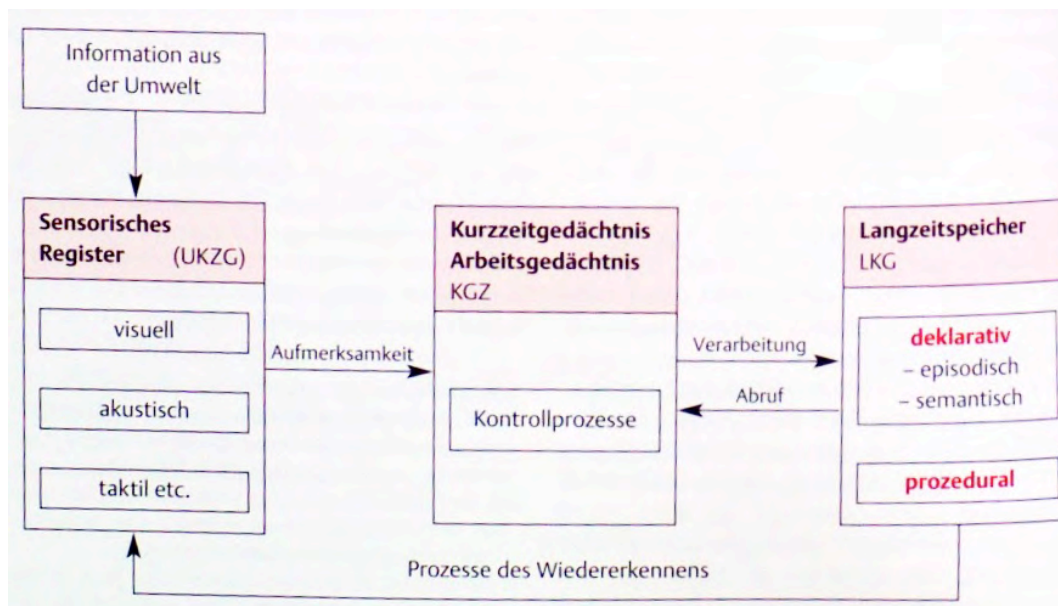


Abbildung 1: Modell des Gedächtnisses (nach Büttner 2003), modifiziert von Weigl (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 62)

Vester schreibt in seinem Buch 'Denken, Lernen, Vergessen' zu diesem Thema, dass bei den Übergängen von einer Gedächtnisstufe zur Anderen die Informationsmenge durch Selektion deutlich reduziert wird. Er vergleicht diese Auslese mit einem Flaschenhals, der gegen oben immer schmaler wird. Aus der gewaltigen Menge eintreffender Informationen wird nur der zehnmillionste Teil weiterverarbeitet. Doch im Durchlaufen der verschiedenen Denkprozesse, beim Assoziieren, wird die Information wieder stark, d.h. auf das Zehntausendfache, angereichert (Flaschenhals, der gegen unten breiter wird). Vester nennt den Vorgang eine 'umgekehrte Gehirnwäsche': Das Gehirn wäscht die ankommenden Informationen und personalisiert sie indem es sie mit eigenen Repräsentationen, Vorstellungen, Erinnerungen etc. anreichert (vgl. Vester, 2001, S.84-86). Daraus lässt sich also schliessen, dass Wahrnehmung ein komplexer und sehr individueller Prozess ist.

Der deutsche Psychologe Thomas Fuchs bringt mit seiner Sichtweise auf das Thema Wahrnehmung nochmals eine andere Sichtweise ein. Er vertritt die Ansicht, dass ein Individuum einem Reiz nicht einfach ausgeliefert ist und mechanisch auf ihn reagiert, sondern dass Reiz und Reaktion in einem Regelkreis sich gegenseitig beeinflussen. Den Begriff 'Reaktion' ersetzt er allerdings mit dem den dialogischen Aspekt stärker betonenden Begriff 'Antwort'. Die Begriffe 'Stimulus' und 'Response' sind aus dem Behaviorismus des 20. Jahrhunderts bekannt. 'Response', also Antwort, ist, was Fuchs eine passende Bezeichnung für diesen Vorgang hält. Der Reiz ist laut ihm keine fixe Variable, die eine bestimmte Reaktion bewirkt. „Reize setzen eine Empfänglichkeit oder Rezeptivität des Organismus voraus“ (Fuchs, 2009, S. 78).

Der Organismus ist selbst mitbeteiligt an der Auswahl von dem, was auf ihn wirkt. Seine Antworten beeinflussen die Reize, die wieder auf ihn eintreffen werden. Nicht alle physikalischen Reize werden nämlich von uns wahrgenommen. Der Ultraschall z.B. trifft auf unser Ohr, aber er löst keine Reaktion aus. Der Organismus bringt der Auswahl an möglichen Reizen seine Empfänglichkeit entgegen, er ist in Bewegung (vgl. Fuchs, 2009, S.83).

Eine Therapie der Responsivität würde eine Umwelt oder einen Raum schaffen, in dem das Subjekt seine Selbstwirksamkeit erfahren kann. Es sollte dort auf die Umgebung einwirken können und die Antworten auf sein Einwirken in positiver Weise erleben (vgl. Fuchs, 2009, S.87).

Wenn Fuchs' Sichtweise auf Kinder mit semantisch-lexikalischen Störungen übertragen wird, würde dies bedeuten, dass sie unfähig sind, auf die sprachlichen Reize ihrer Umgebung angemessen zu reagieren. Diese den Erwartungen nicht entsprechenden Antworten haben wiederum einen Einfluss auf die sprachliche Zuwendung, die sie erfahren werden. Der Gedanke richtet die Augen auf die Bezugspersonen des Kindes. Dort könnte ein Ansatzpunkt der Therapie oder Beratung sein. Andererseits bringt das Kind der Sprache seine eigene Bewegung und Empfänglichkeit entgegen. Man könnte sich also fragen: Warum ist das Kind weniger oder in abweichender Weise empfänglich für die Form und den Inhalt von Sprache? Wie empfängt es Sprache? Mit welcher (inneren) Bewegung nimmt es sie auf? Wie kann ein Raum geschaffen werden, in dem die abweichenden Einwirkungen des Kindes auf seine Umwelt trotzdem zu positiven Antworten und einem funktionierenden Regelkreis führen können?

Sowohl Vester wie auch Fuchs betonen die aktive Teilnahme des Individuums am Prozess der Wahrnehmung. Fuchs geht einen Schritt weiter und sagt, dass der Lernende auch einen grossen Einfluss darauf hat, was er wahrnimmt. Das Einwirken des Individuums in die Umwelt und die Antwort aus der Umwelt bilden einen Kreis von sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren.

2.2.2 Aufbau von Inneren Repräsentationen

Wenn ich als Therapeutin mit einem Kind handle und spreche, ist demnach nicht automatisch klar, dass beim Kind das, was ich vermitteln will, ankommt. Wenn die Information jedoch aufgenommen und verarbeitet wird, so entstehen laut Weigl und Reddemann-Tschaikner, den Begründerinnen des handlungsorientierten Therapieansatzes (im Folgenden HOT), innere Repräsentationen. Dies sind Abbilder von Handlungen, Zusammenhängen, Werten, Zielen und von Sprache. Sie entstehen nicht isoliert, sondern immer im Zusammenhang mit der Situation, dem Kontext und mit bereits gemachten Erfahrungen: „Die inneren Repräsentationen sind an schon wahrgenommene Informationen gebunden, Alles, was uns begegnet, beziehen wir auf Bekanntes oder wir vergleichen es mit Erinnertem. In jedem Lernprozess ist die Bildung neuer innerer Repräsentationen oder der Abruf bereits interiorisierter Prozesse einbezogen“ (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 65).

Ein Wort ist laut Rupp ein Zeichen oder Symbol, da es ein Stellvertreter für etwas anderes ist. Zwischen einem realen Gegenstand und dem dazugehörigen Wort besteht kein direkter Zusammenhang, denn das Wort bezieht sich auf die innere Repräsentation (vgl. Rupp, 2013, S.8f.).

2.2.3 Das Konzept

Das Konzept sieht Rupp als eine multimodale Art der inneren Repräsentation, das heisst, es umfasst Informationen aus allen Sinnesmodalitäten. Es soll hier etwas genauer beschrieben werden, da es eine entscheidende Bedeutung für den Spracherwerb hat. Es muss nicht mit Reizen aus der Umwelt verbunden sein sondern kann auch losgelöst davon existieren, z.B. bei einem abstrakten Wort wie 'Freiheit'. Diejenigen, die für Konkretes, Fassbares stehen, werden von Kindern jedoch zuerst gelernt und sie kommen auch in der Erwachsenensprache am häufigsten vor. Sie heissen 'Basic-level-Begriffe', haben die höchste Informationsdichte und werden am schnellsten verarbeitet. Ein Beispiel dafür wäre das Wort Sand, welches mit allen Sinnen wahrgenommen werden kann (vgl. Rupp, 2013, S.5f,13).

Einem Konzept können verschiedene Wortbedeutungen, auch Begriffe genannt, zugeordnet werden, aber nicht jedes Konzept kann mit einem Wort versprachlicht werden. Ein Teil des konzeptuellen Wissens bleibt also ohne sprachliche Referenz.

Kindliche Wortneuschöpfungen und fehlgebildete Wörter können einen Hinweis auf die individuellen inneren Repräsentationen und auch die Regelbildungen geben:

Die einzelnen Lernschritte und Wortschöpfungen sind einmalig. Sie bilden die sog. "kreative

Unordnung“ in der Sprache des Kindes. Man muss sie erklären, interpretieren können, um dann abzuleiten, was für innere Repräsentationen hinter ihnen stehen. Dieses Verständnis und der Erklärungsbedarf ist insbesondere im Umgang mit Sprachentwicklungsstörungen von grosser Bedeutung (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 46).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Konzepte immer im Kontext erworben werden. Je nachdem, in welcher Situation z.B. ein Gegenstand wahrgenommen wird, bekommt er für das Kind eine entsprechende Bedeutung. Erst später in der Entwicklung werden einem Konzept ein Begriff und ein Wort zugeordnet. Aus kindlichen Äusserungen, insbesondere aus ‚Fehlern‘ können Erkenntnisse zu inneren Repräsentationen gewonnen werden.

2.2.4 Begriffsentwicklung

Wenn Kinder im Alter von ca. acht bis achtzehn Monaten ihre ersten Wörter sprechen, steht ihnen schon eine deutlich grössere Anzahl von rezeptiv erworbenen Wörtern zur Verfügung. Im Alter von zwei Jahren, wenn die 50-Wort-Grenze erreicht ist, ist der rezeptive Wortschatz ungefähr vier mal grösser. Bevor also das erste Wort gesprochen wird, sind im mentalen Lexikon schon Bedeutung und phonologische Repräsentationen, also die lautliche Form, miteinander verknüpft (Wahn, 2013, S.19).

Es ist unschwer, sich vorzustellen, dass die ersten Informationen zu einem Begriff von sensorischer Wahrnehmung geprägt sind. Man stelle sich ein Kleinkind vor, das in das weiche Fell eines Teddys greift und dazu die Worte „Häsch de Teddy? Ja, das isch de Teddy!“ aus dem Mund seiner Mutter hört. Durch die prosodische Betonung des Wortes Teddy sowie dessen Wiederholung wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf dieses Wort gelenkt.

Sogenannte Lernbarkeitsbeschränkungen oder Constraints sind ein Erklärungsversuch für den erstaunlichen Wortschatzzuwachs in der Phase des Vokabelspurts, wo das Kind täglich bis zu zehn neue Wörter lernt. (vgl. Kannengieser, 2012, S. 227). Ein Constraint besagt zum Beispiel, dass sich ein Wort, welches ein Kind z.B. beim Spielen mit einem Gegenstand immer wieder hört, sich auf den ganzen Gegenstand und nicht nur auf Teile davon bezieht (vgl. Wahn, 2013, S. 25). Mit zweieinhalb Jahren sollte der Wortschatz ungefähr 200-300 Wörter umfassen. Laut Kannengieser sind in diesem Alter semantische Differenzierungen zwischen Wörtern derselben Kategorie, wie z.B. Bagger und Traktor, zu erwarten (vgl. Kannengieser, 2012, S. 224).

Für Weigl und Reddemann-Tschaikner beginnt die Entwicklung der semantischen Differenzierung aber bereits in der Phase, in der das Kind erste Bedeutungszuordnungen zu Lautfolgen macht. Sie stellen diese Zuordnung in einen engen Zusammenhang mit der Situation, vor allem den Gesten, die eine Lautäusserung begleiten. So verstehe ein Kind in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres das Wort 'komm' nur, wenn ihm dazu die Hand gereicht wird. Die Wörter haben noch keinen unmittelbaren Gegenstandsbezug sondern sind an sinnliche Einzelmerkmale geknüpft und können daher in verschiedenen Situationen passend sein (2009, S.36).

Dies wird auch am folgenden Beispiel sichtbar, wo es um ein ähnliches Phänomen in der ersten Etappe des Spracherwerbs geht. Es wird Überdehnung genannt. Dabei geht es um den Erwerb von semantischen Relationen. Ein Beispiel für eine Überdehnung wäre, wenn ein Kind nicht nur ein Auto 'Auto' nennt, sondern auch einen Traktor, den Bus und das Motorrad. Dies tut es möglicherweise, weil es das Geräusch des Motors mit der Lautfolge [ˈaʊto] assoziiert und deshalb viele Fahrzeuge dazu passen.

Auch das Gegenteil tritt häufig ein und wird Unterdehnung genannt. Weigl und Reddemann-Tschaikner definieren es so: „Das Kind benutzt die Bezeichnung einer übergeordneten Kategorie für ein Exemplar dieser Kategorie. Beispiel: Blume für Rose, Haus für Schule ...“ (2009, S. 36).

Weiter schreiben sie, dass der Erwerb von semantischen Regeln sehr eng mit der kognitiven Entwicklung und der kommunikativen Situation verbunden ist (Weigl & Reddemann-

Tschaikner, 2009, S. 36).

Die Phase der schnellen und eher oberflächlichen Einspeicherung von neuen Wörtern wird Fast Mapping genannt. Das Neulernen der enormen Menge von Wörtern, die nicht nur implizit, sondern auch explizit verwendet werden können, erfordert vereinfachende Hilfen wie die Constraints sowie Über- und Untergeneralisierungen. Die Differenzierungen der Wortbedeutungen passieren erst in den folgenden Monaten und Jahren durch den weiteren aktiven und passiven Gebrauch der Wörter (Kannengieser, 2012, S 227).

In diesem Abschnitt ging es um den schnellen Erwerb von neuen Wörtern, dem Fast Mapping. Constraints sowie Über- und Untergeneralisierungen ermöglichen das schnelle Zuordnen von gehörten Wortformen zum Referenten, dem Bezeichneten. Die genauere Bedeutungs-differenzierung geschieht nach und nach in der weiteren Entwicklung. Die früh gelernten Worte sind stark mit Informationen aus den Sinneskanälen verknüpft.

2.2.5 Semantische Repräsentationen aus Sicht der Neurobiologie

In seiner neurologischen Forschung zum Thema semantische Verarbeitung von Wörtern, genauer von deren Bedeutungen, beschäftigt sich Pulvermüller mit der Frage, ob es einen 'semantic hub', eine semantische Zentrale gibt, wo die Informationen zu einem Wort aus den verschiedenen Sinnesmodalitäten (oder deren Repräsentationen) zusammenlaufen (vgl. Pulvermüller, 2013, S. 459).

Er fand unter anderem heraus, dass es auf dem Cortex Areale gibt, die bei der Verarbeitung von spezifischen Wortkategorien feuern. Er hat bevorzugte Bereiche für folgende Kategorien gefunden (vgl. Pulvermüller, 2013, S.460):

- Wörter im Zusammenhang mit dem Gesicht/ dem Mund (z.B. 'lecken')
- Arm/Hand-Wörter (z.B. 'nehmen')
- Bein/Fuss-Wörter (z.B. 'kicken')
- Form- und Farbwörter (z.B. 'Viereck')

Die Areale sind, wie man der folgenden Abbildung entnehmen kann, nicht klar abgegrenzte Gebiete, sondern Aktivitätsmuster, die einem Netz aus Knotenpunkten gleichen.

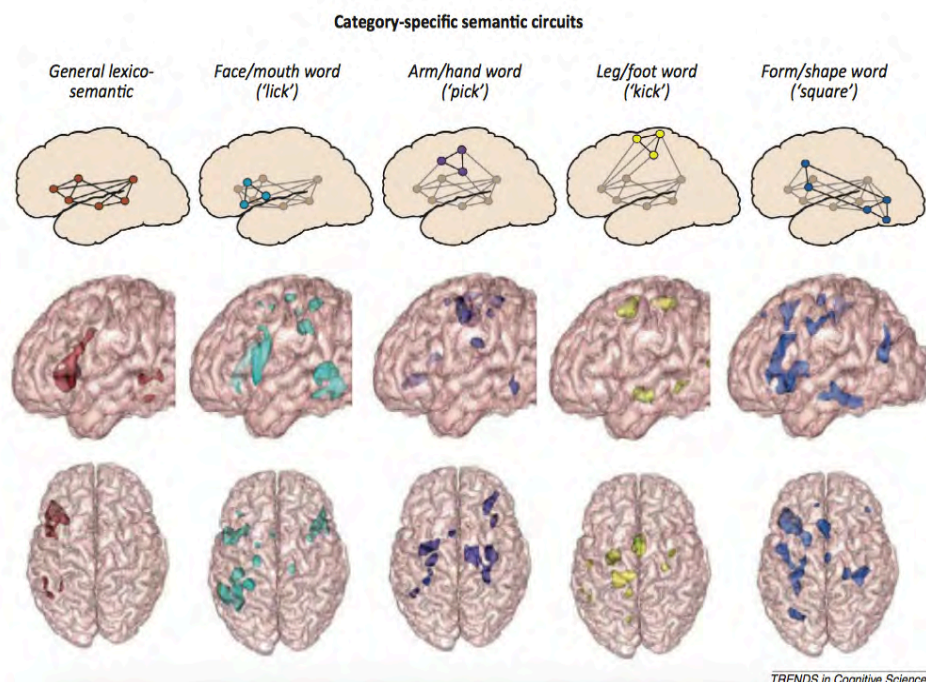


Abbildung 2: Kategorie-spezifische semantische Aktivitätsmuster (Pulvermüller, 2013, S. 460)

Das 'correlation learning principle' nimmt Pulvermüller als Grundlage für seine weiteren Gedankengänge. Es ist daher wichtig zum Verständnis seiner Vorschläge. Es besagt, dass „Neurons that fire together wire together and neurons out of sync delink“ (Hebb zitiert nach Pulvermüller, 2013, S.262).

Konkret bedeutet das z.B. Folgendes: Wenn die artikulatorischen Informationen zur Aussprache des Wortes 'Gras' gleichzeitig mit den visuellen Informationen ('ist grün, lang, hoch') feuern, gibt es laut diesem Prinzip eine Verbindung zwischen den aktivierten Arealen (vgl. Pulvermüller, 2013, S. 264).

Pulvermüller hat sich eingehend mit dem Thema 'embodiment' und 'disembodiment' von Wortbedeutungen auseinandergesetzt. 'Embodiment' bedeutet, dass die Wortform mit Aktions- und Objektschemata verbunden und in sensorischen, motorischen und multimodalen Arealen verarbeitet wird. 'Disembodiment' betrifft abstraktere Wörter, die keine sensomotorischen Repräsentationen beinhalten. Ihre Bedeutung setzt sich aus verschiedenen Schemata zusammen. Laut Pulvermüller können diese zwar durchaus ursprünglich in Aktions- und Perzeptionsrepräsentationen gegründet sein, doch werden sie bei der Verarbeitung des abstrakten Begriffs nicht mehr aktiviert. Dieses Phänomen nennt sich 'disembodiment'.

Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist auch 'grounded'. Er bedeutet, dass Semantik eng mit Aktions- und Perzeptionsschemata verbunden ist. Laut Pulvermüller wurde festgestellt, dass „...symbol grounding is necessary for semantics“ (2013, S.258). Neuere Studien haben gezeigt, dass zumindest ein Teil von abstrakten Wörtern überproportional stark mit Arealen, welche für die Verarbeitung von Emotionen zuständig sind, verlinkt sind. Dies ist nicht nur eine Art 'grounding' und deshalb ein Argument für 'embodiment', es hat auch den positiven Effekt, dass die Wörter so deutlich schneller verarbeitet werden können (Meteyard, L. et al., Kousta, S.T. et al.; zitiert nach Pulvermüller, 2013, S.464).

Pulvermüller schlussfolgert, dass sowohl 'embodiment' wie auch 'disembodiment' existieren. Wörter werden zwar sehr unterschiedlich verarbeitet, doch sind sie alle mit nichtsprachlichen Arealen verbunden. Gewisse Wörter sind in motorischen, andere in sensorischen oder limbischen Arealen gegründet (vgl. Pulvermüller, 2013, S. 468).

Als zusätzliche Information kann aus den Ergebnissen Pulvermüllers gezogen werden, dass die Verbindung von Semantik mit motorischen, sensiblen oder limbischen Arealen nicht nur beim Lernen von neuen Wörtern zentral ist, sondern dass sie, vor allem bei konkreten Begriffen, bei jeder Wahrnehmung wieder mitaktiviert werden. Durch diese Verbindungen können die Begriffe schneller verarbeitet werden.

2.2.6 Der Einstieg in die Kommunikation

Egger beschreibt in ihrem Buch 'Ereignis Kunsttherapie' (2003) aus heilpädagogischer Sichtweise den entwicklungspsychologischen Prozess der Ich-Entwicklung. Dieser ist für einen gelingenden Einstieg in die Kommunikation entscheidend. Er soll hier als Ergänzung zu den linguistischen und neurobiologischen Ausführungen erwähnt werden.

Innerhalb des ersten Lebensjahres entwickelt sich die Objektpermanenz. So wird das Wissen um die Existenz eines Objektes bezeichnet, wenn dieses nicht sicht-, hör- oder spürbar ist. Eine wichtige Voraussetzung für diese Entwicklung ist, dass das Kind zwischen dem Selbst und den Objekten der Umwelt - damit sind auch Menschen gemeint - unterscheiden kann. Diese Unterscheidung kann erfolgen, wenn das Kind innere Repräsentationen aufbaut von dem, was es in seiner Umgebung sieht. Diese Bilder werden mit dem inneren Selbstbild, der Vorstellung, die das Kind von sich selbst hat, verglichen und abgegrenzt. Es lernt, wenn es in einer geeigneten Atmosphäre aufwächst, dass seine Bedürfnisse von den engsten Bezugspersonen befriedigt werden und bildet ein Vertrauen in die Welt der Objekte. Die Unterscheidung von 'Selbst' und 'Welt der Objekte' ist Grundlage für die Dialogfähigkeit des Kindes. Diese kann es als erstes in der symbiotischen Beziehung zur Mutter üben, welche das Fundament der Kommunikationsfähigkeit ist. Sie gibt dem Kind Mut, überhaupt ins Handeln (also auch ins Sprechen) zu kommen.

Ausser einer nicht-adäquaten Reaktion des Umfeldes auf die Bedürfnisse des Kindes kann auch eine Behinderung diese frühen Entwicklungsschritte negativ beeinflussen. Wenn die Kontaktaufnahme nicht gelingt, der Einstieg in eine symbiotische Beziehung erschwert wird, ist auch das Aufbauen von stabilen Selbst- und Objektbildern behindert (Egger, 2003, 105f.).

In diesem Kapitel ging es um den Aufbau von Sprache. Es wurden die Prozesse beschrieben, die teilweise vor dem ersten gesprochenen Wort des Kindes stattfinden: Die Wahrnehmung der Umgebung und der eng damit zusammenhängende Aufbau von inneren Repräsentationen und von Begriffen, die darauf folgende Kategorienbildung sowie die Ich-Entwicklung, die ab Geburt beginnt. Im Folgenden geht es um die Entwicklung von Kindern mit semantisch-lexikalischen Störungen.

3 Semantisch-lexikalische Störungen

3.1 Ursachen

3.1.1 Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne SLS

Kinder mit einer SLS eignen sich laut Wahn neue Wörter weniger effizient an als ihre Altersgenossen, sie sind ungefähr elf Monate im Rückstand. Bei der Erschliessung von Bedeutungen haben sie mehr Schwierigkeiten, aus dem diskursiven Kontext Informationen zu gewinnen, bspw. durch semantisches Bootstrapping. Kannengieser definiert Bootstrapping dadurch, dass Informationen aus einem sprachlichen Bereich genutzt werden um Regeln aus einem anderen sprachlichen Bereich zu gewinnen. Z.B. können vom Satzbau Aspekte der Wortbedeutung abgeleitet werden, was syntaktisches Bootstrapping genannt wird (Kannengieser, 2012, S.26).

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, neue Wörter mit bereits gespeicherten in Beziehung zu setzen, was für die Abspeicherung von zentraler Bedeutung wäre. Diese Hemmnisse führen konsequenterweise zu einem kleineren Umfang von Worteinträgen im mentalen Lexikon. Der produktive und rezeptive Sprachgebrauch ist eingeschränkt. Die Organisation des mentalen Lexikons ist atypisch. Ausserdem besteht eine Schwierigkeit, erworbenes Wissen zu generalisieren.

Die Wortformen können als Folge einer mangelnden Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses nicht präzise abgespeichert werden, was wiederum zu Abrufschwierigkeiten führt. Dem phonologischen Arbeitsgedächtnis wird im Zusammenhang mit der Wortschatzentwicklung eine bedeutende Rolle zugesprochen. Dazu schreibt Wahn: „Um Wörter mit einer Bedeutung verbinden zu können, muss die neue Wortform im phonologischen Arbeitsspeicher bei gleichzeitiger Hypothesenbildung zur Wortbedeutung gehalten werden. Diese kann bspw. aus kontextuellen Cues (semantische und/oder syntaktische Cues) gewonnen werden“ (2013, S.74). Syntaktisches Bootstrapping ermöglicht insbesondere das Erschliessen der Bedeutung von Verben. Einige Forscher nehmen an, dass bei Kindern mit SLS die Klasse der Verben besonders eingeschränkt ist. Aus diesen beiden Feststellungen kann man schliessen, dass die Fähigkeiten zum syntaktischen Bootstrapping bei Kindern mit SLS eingeschränkt sind. Schwierigkeiten entstehen auch, wenn ungenau abgespeicherte phonologische Wortformen mit Bedeutungen verknüpft werden sollen (2013, S.68ff.).

3.1.2 Speicher- und Abrufhypothese

In ihrer theoretischen Debatte über die Ursachen von Wortfindungsstörungen stellen Beier und Siegmüller zwei Standpunkte einander gegenüber: Die Speicherhypothese und die Abrufhypothese.

Die Vertreter der ersten Hypothese sehen SLS als Störungen in der Semantik. Ursachen dafür können ein schlechtes Arbeitsgedächtnis oder schlecht entwickelte Bootstrapping-Mechanismen sein. Der Wortschatzerwerb wird verlangsamt, die Repräsentationen sind ungenügend elaboriert, es folgen Abrufprobleme. Das Abrufverhalten von Kindern mit

Wortfindungsstörungen sei vergleichbar mit dem jüngerer Kinder, was als Bestätigung einer Korrelation mit Sprachentwicklungsstörungen gesehen werden kann. Ausserdem gilt die nachgewiesene, enge Beziehung zwischen qualitativer und quantitativer Produktion von Wörtern mit rezeptiven Leistungen, als Argument für die Speicherhypothese (vgl. Beier und Siegmüller, 2013, S.86 f.).

Glück ist ein wichtiger Vertreter der Speicherhypothese im deutschsprachigen Raum. Das von ihm entwickelte Diagnostikinstrument sowie seine Elaborationstherapie basieren auf diesen Annahmen.

Die Abrufhypothese geht davon aus, dass die Probleme im Abruf postsemantisch entstehen. Die Problematik wird an der Schnittstelle zwischen semantischem System und Wortformlexikon vermutet (siehe Abbildung 3; Verbindung zwischen grünem Rechteck und Zahnrad in der Mitte der Grafik). Typische Fehlbildungen, welche diese Hypothese bestätigen, sind phonologische Paraphasien und Neologismen, nicht aber semantische Fehler. Man nimmt an, dass Speicherung und Abruf separate Prozesse seien. Beide können auch unabhängig voneinander gestört sein. Folgerichtig könnte es auch bei gut abgespeicherten Wörtern zu Abrufproblemen kommen.

Die Speicherhypothese deckt die drei wichtigsten Bereiche im Dschungel der von Autoren diskutierten Ursachen ab: das phonologische Arbeitsgedächtnis als Vertreter allgemeiner phonologischer Probleme, das Bootstrapping als Vertreter der Probleme mit Erwerbsmechanismen und Störungen in der Semantik als Vertreter von Problemen mit bereits abgespeicherten oder eben nicht abgespeicherten Wortbedeutungen im Gehirn. Diese drei Faktoren stehen nicht losgelöst voneinander da, sie bedingen sich gegenseitig: Ein schlechtes Arbeitsgedächtnis erschwert das Bootstrapping (Wahn, 2013, S.74), erschwertes Bootstrapping führt möglicherweise zu Störungen in der Semantik.

Die Ausführungen zur Abrufhypothese sind ausserdem unter den in diesem Kapitel aufgeführten Ursachen die einzigen, die das Problem an einer Schnittstelle zwischen zwei Systemen lokalisiert.

Es gibt auch Vermutungen, dass semantische Ersetzungen sekundär auftreten, nachdem die Aktivierung der korrekten phonologischen Wortform misslungen ist. Danach würde ein semantisch nahe gelegenes Wort aktiviert (vgl. Beier und Siegmüller, 2013, S. 88). Beier und Siegmüller plädieren auch für einen entwicklungsdynamischen Blickwinkel auf Wortfindungsstörungen. Dieser beinhaltet das Wissen darum, dass ein starker Zusammenhang zwischen SLS und späteren Lese-Rechtschreibschwächen besteht (vgl. Beier und Siegmüller, 2013, S.90).

Zusätzlich zu diesen Hypothesen ergänzt Rupp die Sammlung von möglichen Ursachen durch ungenügende präverbale und nichtsprachliche Fähigkeiten, das starre Verharren auf Constraints und mangelnde semantische Vernetzung.

Kannengieser schlussendlich geht noch einen Schritt weiter zurück und nennt kognitive Einschränkungen, Mangel an Erfahrungen und sprachlicher Anregung als Ursachen (vgl. Kannengieser, 2013, S.232).

In der Abbildung 3 sind die verschiedenen Ursachen und deren Wirkungsweise aufgeführt.



Abbildung 3: Mögliche Ursachen von semantisch-lexikalischen Störungen. Rechtecke: Zustände; Zahnräder: Prozesse

Die von Kannengieser genannten Faktoren beeinflussen die Präverbale und nonverbale Fähigkeiten rechts unten im Modell. Danach kann dank dem Zahnrädernsystem der Einfluss dieser Fähigkeiten auf die weiteren Komponenten nachvollzogen werden. Die Zahnräder zeigen aktive Prozesse oder Fähigkeiten, die Rechtecke sind Zustände. Komponenten, welche die Wortform betreffen, sind grün, blaue Komponenten betreffen sowohl das Wortformlexikon wie auch das semantische System. Das phonologische Arbeitsgedächtnis gehörte zwar vom Namen her in den Bereich Wortformlexikon, doch da es auch für das semantische Bootstrapping wichtig ist, wird es hier blau dargestellt. Der Prozess des Generalisierens, der ebenfalls Schwierigkeiten bereiten kann, ist hier nicht dargestellt.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Ursachen von semantisch-lexikalischen Störungen nicht klar lokalisiert werden können, von Kind zu Kind variieren und höchstwahrscheinlich multipel sind. Bei jedem einzelnen Prozess, der in der Abbildung 3 zu sehen ist, können Störungen auftreten. Das phonologische Arbeitsgedächtnis scheint jedoch eine Schlüsselrolle zu spielen, viele andere Probleme wie z.B. ein kleiner Umfang des mentalen Lexikons können sich daraus ergeben.

3.2 Symptome

Kannengieser teilt die Symptome von semantisch-lexikalischen Störungen in die Bereiche expressive, rezeptive und Erwerbssymptome. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick dazu. Einige rezeptive und –Erwerbssymptome wurden bereits als mögliche Ursachen diskutiert

Tabelle 1: Symptome von semantisch-lexikalischen Störungen (vgl. Kannengieser, 2012, S. 231f.)

Expressive Symptome	Rezeptive Symptome	Erwerbssymptome
Fehlbenennungen, z.B.: <i>ballig</i> statt <i>rund</i>	fehlende und semantisch ungenaue Worteinträge	fehlendes Interesse an Bezeichnungen, ausbleibendes Erfragen von Bezeichnungen
unspezifische Wörter, z.B.: <i>spielen</i> anstatt <i>buddeln</i>	falsch abgespeicherte Wortbedeutungen, Wörter werden falsch verstanden	gestörtes Fast Mapping
Stagnation des Wortartenerwerbs (wenig Verben, fehlende Funktionswörter): z.B.: <i>Baum Erde</i> statt <i>Baum pflanzen</i>	misslingende Aktivierung der Bedeutung eines gehörten Wortes, die eigentlich abgespeichert wäre	fehlende dauerhafte Speicherung nach gelungenem Fast Mapping
unvollständige Wortsemantik*, z.B. <i>kalt</i> nur in Zusammenhang mit Wasser		eingeschränkte Reorganisation und Elaboration
Wortzugriffsprobleme, z.B. <i>ehm</i>		Eingeschränkte Vernetzung

*Diese ist unter anderem in einer unzureichenden Merkmalsdifferenzierung und Dekontextualisierung von Wörtern – das ist die Fähigkeit, Wortbedeutungen unabhängig von dem Kontext, in dem sie gelernt wurden, anzuwenden – gegründet.

Das Thema der Diagnostik wird in dieser Arbeit nicht behandelt, da es um den kreativen Prozess in der Therapie geht. Die diagnostischen Ergebnisse sind die Grundlage für die Gestaltung einer individuellen, an die Ressourcen und Defizite des Kindes angepasste Therapie. Im Folgenden wird ein grober Überblick über die Therapieansätze und Methoden gegeben.

3.3 Therapie

3.3.1 Überblick über Therapieformen nach C.W. Glück

In der einschlägigen Literatur sei man sich einig, so schreibt C.W Glück in einer Ausgabe der Zeitschrift ‚Sprache – Stimme – Gehör‘, dass die Therapie von semantisch-lexikalischen Störungen auf Erkenntnissen aus der Linguistik, Psycholinguistik und Kognitionspsychologie beruhen müsse. Er beschreibt auf dieser Grundlage die Kernbereiche, die in den meisten publizierten Konzeptionen vorkommen, folgendermassen:

- Verbesserung der Speicherqualität durch reicheres, besser organisiertes Wortwissen auf semantischer und/oder phonologischer Ebene (Elaboration)
 - Ausdifferenzierung der Einträge
 - Verknüpfung der Einträge
- Verbesserung des Abrufs auf der Basis des gespeicherten Wortwissens

(Abrufhinweise)

- häufige Nutzung von Abrufprozessen
- Metawissen zu Speicherung und Abruf und die eigenaktive, strategische Nutzung dieses Wissens (Glück, 2003, S. 126)

Elaboration

Bei der Elaboration kann entweder eine semantisch-phonologische Herangehensweise gewählt werden oder die beiden Bereiche können getrennt werden. Dem ersten Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass die verschiedenen Ebenen im mentalen Lexikon miteinander verbunden sind und eine Trennung daher unnatürlich ist.

In der semantischen Elaboration geht es um die Verknüpfung von Semen und um die gegenseitige Abgrenzung von Wörtern. Neben dem Sprechen über subjektive und konventionelle Merkmale von Wörtern wird das Netzwerk auch durch Assoziationen verbessert. Dabei werden Wörter zueinander in Verbindung gebracht und die Art ihrer Beziehung zueinander wird analysiert. So lernen die Kinder nach und nach, nicht nur syntagmatische Verbindungen wie z.B. Brot-Mehl zu bilden, welche vor allem aus dem Handlungskontext und der Erfahrung entstanden sind, sondern auch paradigmatische Beziehungen zu schaffen, wie z.B. Brot-Kuchen. Diese Art von Assoziation unterstützt die Dekontextualisierung von Worten und vereinfacht wiederum den Abruf.

Bei der phonologischen Elaborationstherapie geht es darum, ein Wort in seiner Struktur zu ‚durchdringen‘, also seine Einzelteile durchgliedern, analysieren und manipulieren zu können. Um dies zu erreichen, werden die Wörter in ganz unterschiedliche Einheiten zerlegt. Auch hier gibt es wieder eine Phase der bewussten oder unbewussten Verknüpfungen, wo Wörter z.B. nach Silbenzahl oder Anlaut sortiert werden (vgl. Glück, 2003, S.126ff.).

Verbesserung des Abrufs

Das Ziel dieses Vorgehens ist, die Abrufgeschwindigkeit und –genauigkeit sowie –stabilität zu erhöhen.

Die Geschwindigkeit des Abrufprozesses, die das flüssige Sprechen verlangt, kann nur gewährleistet werden, wenn der Prozess automatisiert wird. Automatisiert abgerufen werden Wörter, deren Aktivierung stärker ist als die der anderen Wörter, was wiederum stark damit zusammenhängt, wie oft das Wort bereits benützt wurde. In der Therapie wird zwischen kontrolliertem und automatisiertem Abruf unterschieden. Der kontrollierte Abruf hat den Vorteil, dass hier bewusst in den Prozess eingegriffen und die Aktivierung angereichert werden kann.

Der automatisierte Abruf wird in der Therapie trainiert, indem die Abrufhäufigkeit bewusst erhöht wird. Ausserdem werden die Abrufprozesse in Übungen stimuliert, wo z.B. silbisch oder phonemisch gesprochene Wörter erraten werden müssen oder Assoziationen in einem bestimmten semantischen Feld gesucht werden.

Beim kontrollierten Abruf werden Teilinformationen, die zur Verfügung stehen während man ein Wort sucht, als Abrufhilfen genutzt. Es können nur Teilinformationen genutzt werden, die bei der Speicherung des Worteintrags aufgebaut wurden. Phonologische Abrufhilfen wären bspw. die Silbenzahl, der Anfangslaut oder ein passendes Reimwort. Semantische Hilfen können der Zweck, das Aussehen oder der Ort, den man mit dem Wort verbindet, sein. Um solche Übungen durchzuführen, sind Ratespiele geeignet, wo die Therapeutin Teilinformationen vorgibt und das Kind das Wort suchen muss (vgl. Glück, 2003, S. 128).

Strategietherapie und Metawissen

Die Effekte, die eine Therapie wie die eben beschriebene auf die Quantität des Wortschatzes hat, werden in den meisten Fällen unzureichend sein, wenn sie nicht generalisiert werden. Der Generalisierungseffekt wird vor allem damit unterstützt, dass die

Strategien der Therapie dem Kind vermittelt und bewusst gemacht werden. Auch in der Abruftherapie muss das Kind, damit eine bedeutende Wirkung erzielt wird, in der Lage sein, sich selbst im Alltag beim Abruf zu helfen. Die Strategien werden v.a. durch Modelllernen und teilweise durch Instruktion vermittelt (vgl. Glück, 2003, S. 129).

Wirksamkeit

Eine Einzelfallstudie, in welcher eine Phase der semantischen Elaborationstherapie von einer solchen im phonologischen Bereich abgelöst wurde, zeigt, dass die Kombination von beiden eine signifikante Verbesserung der Wortabrufleistung eines 10-jährigen Jungen zur Folge hatte. Nur die semantische Therapie war jedoch längerfristig wirksam (über zwei Jahre hinweg). Ausserdem konnte durch keine der beiden Therapien Generalisierungseffekte auf den Kontrollwortschatz, der nicht Therapieinhalt war, festgestellt werden. Weitere Ergebnisse der Metaanalyse über 11 ausgewählten Studien von Glück sind: Drei Studien belegen die Effekte von strategieorientierter Therapie, sechs diejenige von semantischer Therapie und ebenfalls drei die der gemischten Therapie. Die Wirksamkeit von rein phonologischen Therapien wird weder belegt noch widerlegt. In zwei Studien war die Vermittlung von Strategien ein wichtiger Teil und es konnten Generalisierungseffekte gezeigt werden.

In der Diskussion des Artikels schreibt Glück: „Schlussfolgerungen aus den vorgestellten Studien legen eine Therapie nahe, die im Kern eine gemischt, semantisch-phonologische Elaboration anbietet. (...) Die Elaboration sollte auf beiden Ebenen des mentalen Lexikons erfolgen“ (Glück, 2003, S. 133).

Er empfiehlt folgenden Ablauf der Therapie: Neues Wortmaterial soll in sinnvollen Kontexten zugänglich gemacht werden, um dem Kind erste grobe Vorstellungen der Bedeutungen zu ermöglichen. Daran schliesst sich eine Phase der phonologischen Elaboration und des häufigen Abrufens, sodass danach in der vertieften semantischen Elaboration die Wortformen zugänglich sind (vgl. Glück, 2003, S. 133).

3.3.2 Andere Ansätze

Die Übersicht zur Therapie von semantisch-lexikalischen Störungen von Glück sei stellvertretend für sprachsystematische/ sprachspezifische Therapiekonzepte genannt. Andere Konzepte dieser Kategorie wären die Patholinguistische Therapie nach Siegmüller und Kauschke, der Entwicklungsproximale Ansatz nach Dannenbauer, das Word-finding-intervention-Programm nach German sowie Ansätze, die auf die Prosodie und solche, welche auf die phonologische Bewusstheit fokussiert sind (Rupp, 2013, S.169). Der Grundsatz der Patholinguistischen Therapie ist, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen den Input aus der Umgebung nicht ausreichend nutzen können, um sich die nötigen Regeln und Strukturen anzueignen. Deshalb wird in der Therapie die Zielstruktur sehr hochfrequent angeboten „...mit dem Ziel, dass das Kind Regularitäten im Input erkennen kann“ (Rupp, 2013, S. 178). Methodisch integriert der Ansatz die Inputspezifizierung, Modellierung, Kontrastierung und die Arbeit über Metasprache. Der Entwicklungsproximale Ansatz stützt sich auf ähnliche Grundannahmen. Auch hier werden die Zielstrukturen häufiger angeboten, zusätzlich wird der Input durch Prägnanz und Kontrastivität optimiert (Rupp, 2013, S.180). Das Word-finding-intervention-Programm ist stark auf den Transfer in den Alltag fokussiert und gibt dazu Hilfestellungen und Übungsideen. Ausserdem sollen die Selbstverantwortung und das Nachdenken über eigene Stärken und Schwächen gestärkt werden (Rupp, 2013, S.180f.). Es gibt ganzheitliche Therapieansätze wie z.B. der handlungsorientierte Therapieansatz, der im Kapitel 5 beschrieben wird. Der Ansatz nach Zollinger, der Wortschatzsammler nach Motsch sowie Elterntrainings sind auf jüngere Kinder ausgerichtet und werden im Primarschulalter vermutlich weniger angewendet.

3.3.3 Methoden

Im Folgenden werde ich die Modellierung und Kontrastierung beschreiben, da sie für das Alter von Primarschulkindern geeignet sind und mir in einer kreativ orientierten Therapie gut anwendbar erscheinen.

3.3.3.1 Modellierung

Das Modellieren ist ein indirektes Vorgehen. Es ist vom natürlichen Spracherwerb inspiriert. Dem Kind wird dabei auf eine fehler-, oder lückenhafte Äußerung eine korrekte oder zumindest erweiterte Zielstruktur präsentiert. Das Ziel ist dabei, dass das Kind implizit zum Abgleichen seiner Äußerung mit der Zielstruktur aufgefordert wird. Man geht davon aus, dass sich Kinder im natürlichen Spracherwerb durch die Wahrnehmung der Sprache aus der Umgebung schrittweise den richtigen Formen annähern (vgl. Rupp, 2013, S.172).

Für eine Aufzählung und Beschreibung der Modellierungstechniken sei auf die Literatur verwiesen (vgl. Rupp, S.173).

3.3.3.2 Kontrastierung

Die Kontrastierung wird wie das Modellieren nicht als isolierte Übung angewendet sondern im Rahmen von Inputsequenzen, Spielen oder als Hilfestellung. Im Gegensatz zum Modellieren kann das Kontrastieren nicht nur rezeptiv sondern auch produktiv angewendet werden. Ideen zur Anwendung in der semantisch-lexikalischen Therapie wurden von Rupp beschrieben, wobei die Methode ursprünglich in der phonologischen und grammatischen Therapie angewendet wurde. Die Technik besteht darin, dass Gegensätze zweier Zielstrukturen, z.B. zweier Nomen, verdeutlicht werden, um ihre spezifischen Eigenschaften deutlich zu machen (vgl. Rupp, 2013, S.172). Das folgende Beispiel soll dies für die semantische Differenzierungsarbeit zeigen:

Therapeutin: „Was ist der Unterschied zwischen einem Apfel und einer Birne?“

In der phonologischen Therapie könnte ein Beispiel so aussehen:

Therapeutin: „Ist der Tisch im Wasser oder ist der Fisch im Wasser?“

Die vorgestellten Methoden und Ansätze stellen eine Auswahl dar, sie sind keinesfalls komplett. Die Auswahl wurde so getroffen, dass sie möglichst mit kreativen Tätigkeiten zu vereinbaren sind. Die Therapie semantisch-lexikalischer Störungen nach Glück zeigt, wie ausgehend von der individuellen Symptomatik an den Ebenen der Speicherung, des Abrufs und am Metawissen gearbeitet werden kann. Als wirksam erwies sich die Arbeit auf Lexem- und Lemmaebene anstatt einer einseitigen Therapie. Die Modellierung und Kontrastierung wurden vorgestellt.

4 Kreativität

Kreativität ist laut Gnezda ein ganzheitlich-vielseitiger Prozess:

„Creativity involves more than just making something, even something new. It is a process of knowledge construction that emerges from within a person and provides an experience rich with thought, emotion, challenge, insight, and hard work“ (Gnezda, 2011, S.50).

Wie bereits erwähnt, kann Kreativität aus der Sicht der Person, des Prozesses, des Produktes und des Umfeldes betrachtet werden. Zuerst werde ich auf die kreative Person eingehen, denn ohne sie ist Kreativität nicht möglich. Im nächsten Kapitel wird der kreative Prozess beschrieben, der eine zentrale Rolle in dieser Arbeit spielt. Das Produkt hingegen ist weniger bedeutsam. Zum Schluss werden Faktoren des Umfeldes beschrieben, da sie teilweise Einflussfaktoren der Therapeutin darstellen.

4.1 Die kreative Person

4.1.1 Kognitive und personale Eigenschaften

Laut dem Psychologen Klaus K. Urban kann Kreativität nur durch ein Zusammenspiel aus gewissen personalen sowie kognitiven Komponenten entstehen (vgl. Urban, zitiert nach Berner, 2013, S.57). Die kognitiven Eigenschaften sind „das divergente Denken und Handeln, die allgemeine Wissens- und Denkfähigkeitsbasis sowie eine spezifische Wissensbasis und Fertigkeiten.“ Die personalen Eigenschaften sind die „Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft, Motive und Motivation sowie Offenheit und Ambiguitätstoleranz“ (Urban, zitiert nach Berner, 2013, S.57). Zu der Kategorie Offenheit und Ambiguitätstoleranz gehören auch Nonkonformität und Humor (vgl. Berner, 2013, S.57).

Diese Aufzählung bleibt recht allgemein. Eine oft zitierte Zusammenstellung von kreativen Fähigkeiten erarbeiteten aus psychologischer Sicht Joy P. Guilford und Ralph Hoepfner. Ergänzt wird die Liste durch Erkenntnisse aus dem bildnerischen Bereich von Viktor Lowenfeld (vgl. Berner, 2013, S.52). Es handelt sich dabei um acht zeitlich stabile, kognitive Fähigkeiten eines Individuums (vgl. Sonnenburg, 2007, S.21).

- **Sensitivität:** Synonyme für Sensitivität sind Einfühlsamkeit, Einfühlungsvermögen, Feingefühl, Fingerspitzengefühl oder Zartgefühl¹. Lowenfeld beschreibt für den bildnerischen Bereich eine geistige, perzeptuelle und soziale Sensitivität. Bei der Ersten geht es um die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden. Mit perzeptueller Sensitivität ist das Wahrnehmen mit allen Sinnen gemeint. Sozial sensitiv ist jemand, der Probleme, Gefühle etc. anderer nachempfinden und sich damit identifizieren kann (vgl. Lowenfeld zitiert nach Berner, 2013, S.59).
- **Flüssigkeit:** Sie bezeichnet in der Kreativitätstheorie das Produzieren von vielen Ideen zu einer Problemstellung in kurzer Zeit. Eine gewisse Leichtigkeit braucht es, damit das Ausprobieren von neuen Ideen gelingt. Es gibt vier Flüssigkeitstypen: Wortflüssigkeit, Ideenflüssigkeit, Assoziationsflüssigkeit und Ausdrucksflüssigkeit (vgl. Guilford und Hoepfner, zitiert nach Berner, 2013, S.59). Kreative Personen produzieren gerne und viel Ideen, sie haben jedoch oft Mühe, diese sinnvoll und vollständig umzusetzen. Nicht selten taucht während dem etwas harzigen Realisieren einer Idee eine Neue auf, die den Kreativen dazu verleiten kann, das erste Projekt aufzugeben und sich dem Neuen zuzuwenden (vgl. Gnezda, 2011, S.48f.).
- **Flexibilität:** Das Wort bedeutet laut dem deutschen Wörterbuch einerseits Anpassungsfähigkeit und andererseits Vielseitigkeit und vielseitige Verwendbarkeit². Im Bereich der Kreativität ist sie eine Beweglichkeit im Denken und kann sich entweder darauf beziehen, in mehreren Kategorien gleichzeitig zu denken und zwischen diesen zu wechseln oder sich auf verschiedene Probleme einzustellen und seine Denkrichtung jeweils passend zu lenken (vgl. Berner, 2013, S.60).

- Originalität: Sie setzt sich ebenfalls aus zwei Bedeutungen zusammen. Einerseits bezeichnet sie Echtheit und Ursprünglichkeit. Andererseits steht sie für Eigentümliches, Ungewöhnliches, Auffallendes³. Sie kann durch die Seltenheit einer Idee in dem Umfeld der kreativen Person und durch die Assoziativität beschrieben werden. Je entfernter und unkonventioneller die Assoziation, desto kreativer ist sie (vgl. Berner, 2013, S.60).
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese: Hier geht es um das In-eine-Ordnung-bringen von Ideen innerhalb einer komplexen Aufgabe. Analysieren bedeutet zerlegen, synthetisieren oder zusammenfügen von einzelnen Teilen zu einem Ganzen. Dies kann in einem kreativen Prozess das Zerlegen oder Zusammenfügen von Sachverhalten, Erfahrungen oder Dingen (z.B. Materialien) sein. Wichtig ist dabei auch, wesentliche Aspekte zu erkennen und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Berner, 2013, S.61).
- Umstrukturierung: Sie wird in der frühen Gestaltpsychologie als eine Form des Lernens betrachtet und bezeichnet die Fähigkeit, Gegenstände oder Gedanken umzustrukturieren, sie in einer neuen Form oder Funktion umzusetzen und anzuordnen. Im bildnerischen Gestalten versteht Lowenfeld diesen Begriff als grundlegend: Das Verformen von Draht zu einer Figur ist Umstrukturierung, denn normalerweise wird Draht in einem anderen Kontext verwendet (vgl. Berner, 2013, S.62).
- Elaboration: Der Begriff bedeutet aus psychologischer Sicht „neue Wissensstrukturen in bestehende Strukturen einzubauen“, um damit Wissensinhalte vertiefter und nachhaltiger zu lernen. Eine Idee wird dadurch ausgestaltet und die Umsetzung genauer geplant, neuere Ideen werden integriert.

Im bildnerischen Gestalten meint der Begriff die Ausarbeitung eines Werkes, die sinnvolle ästhetische Organisation (vgl. Berner, 2013, S.63).

- Durchgliederung: Als Synonyme für ‚durchgliedern‘ gelten aufgliedern, aufschlüsseln, differenzieren, gliedern, ordnen, sortieren und strukturieren⁴. In der Psychologie spricht man dann von durchgliedern, wenn eine Person sich tierergreifend und eindringlich mit der Idee oder ihrem Schaffen auseinandersetzt, nicht nur an der Oberfläche bleibt, auf verschiedenen Ebenen denkt (vgl. Berner, 2013, S.58ff.).

Die genannten Faktoren dürfen nicht als Bausteine aufgefasst werden, welche, wenn sie alle zusammengefügt werden, einen extrem kreativen Menschen ergeben. Sie sind grundsätzlich bei allen Menschen vorhanden, nur in unterschiedlichem Ausmass. Kreative Persönlichkeiten sind eine facettenreiche Zusammenfügung aus Eigenschaften und entsprechen nie einem bestimmten Schema (vgl. Sonnenburg, 2007, S.24f.).

Zu diesen acht Fähigkeiten fügt Berner noch die assoziative Kombination. Sie wird im bildnerischen Gestalten gebraucht, um Formen inhaltlich zu interpretieren (Brügel, zitiert nach Berner, 2013, S.64). Eine Untersuchung des Psychologen Mednick zeigte, dass kreative Personen zu einem Reizwort viel mehr entfernte assoziative Einfälle nennen als weniger kreative Personen. Sie zeichnen sich durch eine flache Assoziationskurve aus, d.h. die Wahrscheinlichkeit, ein weiter entferntes, nicht sehr naheliegendes Wort zu dem Stimuluswort ‚Tisch‘ (Bsp.) zu nennen, ist bei Kreativen viel höher als bei weniger Kreativen (Mednick zitiert nach Berner, 2013, S.64f.).

4.1.2 Motivationsfaktoren

Im Bereich der personalen Komponenten spielen die Motivationsfaktoren eine wichtige Rolle. Intrinsische, aus einer Person selbst stammende Motivation kann „Neugierde, Faszination oder die Ästhetik der Aufgabenstellung“ (Sonnenburg, 2007, S.23) sein. Beispiele für extrinsische, also von aussen kommende Motivation, sind „Geldverdienen, Belohnung und Anerkennung sowie das Selbst- oder Fremdbeweisen“ (ebd.). Ausserdem können starke, positive oder auch negative Emotionen als Motivatoren dienen, um kreativ tätig zu werden (ebd.).

Der Abschnitt zur kreativen Person zeigt acht kognitive Fähigkeiten, die bei kreativen Menschen häufig ausgeprägt sind. Die Liste kann helfen, kreative Potenziale zu erkennen und zu schätzen.

¹ Quelle: <http://www.dwds.de/?qu=Sensitivität>

² <http://www.dwds.de/?qu=Flexibilität>

³ <http://www.dwds.de/?view=1&qu=Originalität>

⁴ http://www.duden.de/rechtschreibung/durchgliedern_unterteilen

4.2 Der kreative Prozess

4.2.1 Unterschied zum allgemeinen Lösungsfindungsprozess

Als typische Unterschiede des kreativen Prozesses zum nicht-kreativen Problemlösen werden zum einen die Aufgabenstellung gesehen, die einen offeneren Charakter hat und komplexer ist, zum anderen die Annahme, dass Lösungswege erst im Verlauf des Prozesses entwickelt werden, dass die Vorgänge in der Person unbewusst sind, die Inkubationszeit länger und die Qualität der Ergebnisse höher ist (vgl. Sonnenburg, 2007, S.28).

4.2.2 Das Phasenmodell nach Wallas

Das vierstufige Phasenmodell nach Wallas, welches nun vorgestellt wird, bildete seit 1927 die Grundlage für viele Weiterentwicklungen verschiedenster Forscher im Bereich der Kreativität. Die vier Phasen sind: die Vorbereitung (Präparation) und Ideensammlung, die Inkubation, die Illumination und die Verifikation.

4.2.2.1 Präparation

In der Vorbereitungsphase wird man sich einem Problem bewusst. Die Problemstellung kann entweder vorgegeben sein oder sie wird von der kreativen Person selbst, durch intensive Auseinandersetzung mit der Umwelt, entdeckt (vgl. Csikszentmihalyi, zitiert nach Berner, 2013, S.74). Für einige Autoren ist das selbstständige entdecken von einem Problem die Voraussetzung für einen kreativen Prozess (vgl. Berner, 2013, S.53). Nach Weiss braucht es einen Problemdruck, um den intrinsischen Antrieb zur Problemlösung zu generieren. Eine Unklarheit oder fehlende Eindeutigkeit im Prozess sowie eine gewisse Komplexität sei überdies notwendig (vgl. Weiss, 2012, S.128). Die Uneindeutigkeit bezieht sich auch auf die Lösung des Problems. Es muss unbedingt möglich, ja förderlich sein, neuartige Ideen einbringen und unkonventionelle Wege im Denken und Ausführen gehen zu können, um das Endprodukt zu erreichen (Weiss, 2012, S. 135).

Es werden in dieser Phase möglichst viele wichtige Informationen zum Problem gesammelt. Im bildnerischen Gestalten wird mit den vorhandenen Werkzeugen und Materialien ausprobiert und experimentiert, um verschiedene Wirkungen zu testen (vgl. Berner, 2013, S.75). Wichtig ist dabei auch, alle Sinneskanäle miteinzubeziehen, da sie Kreativität als ein Zusammenspiel von Wahrnehmung und Kognition sieht (Weiss, 2012, S. 130).

4.2.2.2 Inkubation

Die Inkubationsphase ist eine Zeit der Dürre, man kämpft mit Zweifeln und Einfallslosigkeit. Im Prozess der Lösungsfindung muss die kreative Person zuerst aus der Menge von Informationen diejenigen auswählen, die für die Lösung des Problems passen könnten. Danach müssen einzelne Wissens-elemente kombiniert werden. Schlussendlich werden neue, z.T. metaphorische Beziehungen zwischen den Wissens-elementen und dem Problem hergestellt und so kommt es zur Illumination (vgl. Davidson, zitiert nach Berner, 2013, S.76).

Nach einem Modell von Preiser und Buchholz, welches über sieben Stufen zum Produkt führt, ist ein wichtiger Teil des Prozesses das Distanzieren vom Problem. Es ermöglicht einen Perspektivenwechsel, der Blickwinkel wird erweitert (2012, S. 131).

Gnezda schreibt in ihrem Artikel ‚Cognition and Emotions in the Creative Process‘, dass

während kreativen Denkprozessen die Aktivierung in den assoziativen kortikalen Arealen besonders hoch sei und dass in vielen Zitaten das Assoziieren als die wichtigste mentale Operation in Zusammenhang mit Kreativität erachtet wird. Kreative Personen würden, anstatt sich nur auf eine Sache zu fokussieren, unbewusst mehrere Ideen und Informationsstücke gleichzeitig in Betracht ziehen (Defokussierung). Dadurch komme es zu unkonventionellen, neuartigen Ideen. Denkpfade breiten sich über weite Felder von Assoziationen aus und Verbindungen entstehen zwischen dem, was normalerweise nicht in Beziehung zueinander gebracht wird. Zur Phase der Inkubation schreibt Gnezda, dass ein tiefes Aktivationsniveau des Gehirns die Lösungsfindung unterstütze. Dies sei deshalb der Fall, weil in einem solchen Zustand, der von aussen den Eindruck von Tagträumerei oder Abwesenheit erwecken kann, eine breite und vielseitige neuronale Aktivität möglich sei. Der Umgang mit Deadlines ist deshalb so schwierig für kreative Personen, weil sie bei der Ideenfindung auf eine neuartige, besonders ausgeklügelte Idee warten, wohingegen weniger Kreative schneller und weniger wählerisch Ideen aussuchen (vgl. Gnezda, 2011, S.48f.).

4.2.2.3 *Illumination*

Der Geistesblitz, die erlösende Idee – sie erreicht den Kreativen oft dann, wenn er nicht bewusst über das Problem nachdenkt. In solchen Momenten werden neue, wahrgenommene Informationen in einem passenden assoziativen Feld verlinkt und mit Erinnerungsstücken in Verbindung gebracht. Die Phase ist mit positiven Gefühlen verknüpft, da das Belohnungssystem aktiviert wird (vgl. Holm-Hadulla, 2013, S.295). Laut N.M. Gnezda ist dieses emotionale Hoherlebnis in keiner anderen Phase, nicht einmal bei der Fertigstellung des Produkts, so stark (vgl. Gnezda, 2011, S.49). Schnell werden die positiven Gefühle in den auf die Illumination folgenden Problemlösungsphasen wieder von Gefühlen der Unzufriedenheit begleitet (vgl. Holm-Hadulla, 2013, S.295).

4.2.2.4 *Verifikation*

In der Phase der Illumination und auch der Verifikation ist das Aktivitätsniveau des Gehirns wieder erheblich erhöht im Vergleich zur Inkubation. Hier muss die Idee zu einem umsetzbaren Lösungsplan erweitert und schliesslich umgesetzt werden. Die Brauchbarkeit wird geprüft. Es ist auch die Zeit der Kommunikation, wo die Idee nach aussen vertreten und zugänglich gemacht werden muss. Dazu ein Zitat von Gnezda:

In order to, then, put the new idea into action (construct it or communicate it), cortical arousal is needed. At this point, left hemisphere modes—linguistic, critical, organizational, sequential, and logical—kick in and remain active in order to express and construct the new creation. (Gnezda, 2011, S.48)

Es sei für kreative Personen eine besonders herausfordernde Phase, weil praktische und logische Argumente der kreativen Idee gegenüberstehen und eine Lösung gefunden werden muss, die beide Seiten berücksichtigt, da das Produkt sonst entweder nicht brauchbar oder nicht kreativ ist. Die kreative Idee taucht ausserdem oft nicht in sprachlicher Form auf, sodass der Prozess des Formulierens nicht ganz einfach ist (vgl. Gnezda, S.48).

R. M. Holm-Hadulla von der Heidelberg University beschreibt den kreativen Prozess unter anderem aus Sicht der Neurobiologie:

The creative process consists of a new formation of neural networks giving stored information a novel and useful pattern. This process occurs in a dialectic interplay between stabilization and destabilization, coherence and incoherence of temporally synchronized or desynchronized neural networks. Practically, one can conclude that for the autopoietic and creative activity of the brain, time, and space without external stimulation must be given to create new and useful forms of learned information and skills. (Holm-Hadulla, 2013, S. 294)

Neu an dieser Definition ist der dialektische Aspekt. Stabilisation und Destabilisation, Kohärenz und Inkohärenz seien Pole, zwischen denen sich Kreativität entwickeln könne. Die Dialektik dieser Pole ist in allen Phasen des kreativen Prozesses beobachtbar. In seinem Aufsatz (*The Dialectic of Creativity: A Synthesis of Neurobiological, Psychological, Cultural and Practical Aspects of the Creative Process*) schreibt Holm-Hadulla auch, dass eine gewisse emotionale Instabilität förderlich sein könne für die Kreativität.

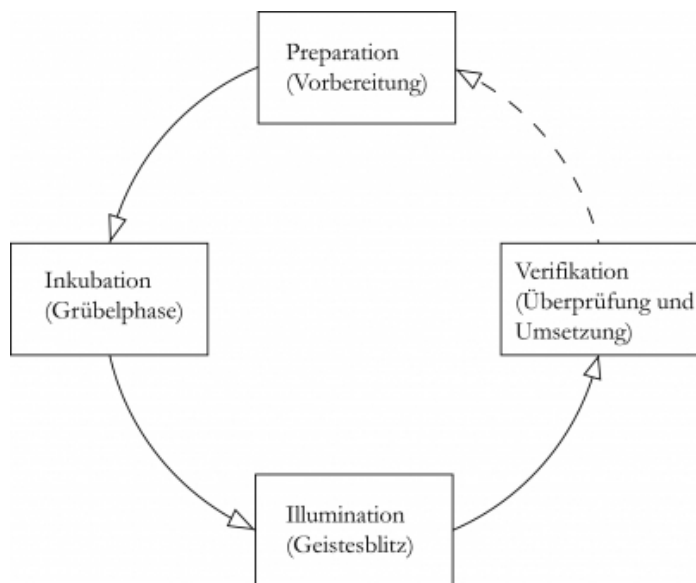


Abbildung 4: Die Phasen des kreativen Prozesses nach Wallas⁵

⁵ <http://kunstunterricht.ch/cms/grundlagen/161-phasen-des-kreativen-prozesses>

4.2.3 Komponentenmodell nach Amabile

Eine Weiterführung von Wallas' Modell beschrieb Amabile. Sie gehört zu den Forschern, die seit den 1980er Jahren den Aspekt des Kontextes und den Einfluss des sozialen Umfeldes auf den kreativen Prozess zu systematisieren versucht (vgl. Sonnenburg, 2007, S.38). Ich habe das Modell ausgewählt, da es von den Ansätzen, die individuelle Kreativität im Kontext beschreiben (im Gegensatz zu Gruppen- und Teamkreativität), am besten auf die therapeutische Situation zugeschnitten ist.

Das Modell hat fünf Phasen, drei davon weichen von dem Modell nach Wallas ab. Vor der Präparationsphase steht bei Amabile die Phase der Problemidentifizierung. Die Inkubationsphase fehlt, sie wird durch die Lösungsgenerierungsphase ersetzt und das Produkt stellt bei Amabile eine eigene Phase dar.

Drei Komponenten beeinflussen die kreative Leistungsfähigkeit einer Person unabhängig von der Domäne, in der sie arbeitet. Alle drei müssen vorhanden sein, um kreativ tätig sein zu können (vgl. Amabile, 1988, S.139). Die Komponenten sind:

- Bereichsrelevante Fähigkeiten
- Kreativitätsrelevante Prozesse
- Aufgabenmotivation

Dazu kommt die Komponente der Umgebung, insbesondere der sozialen, die die kreative Leistung ebenfalls beeinflusst (vgl. Amabile, 2012).

Die Komponenten wirken miteinander und bewirken je nach Intensität, in der sie in einer Person vorhanden sind, eine höhere Leistungsfähigkeit. Eine Grundannahme Amabiles ist, dass Kreativität in jeder Person vorhanden ist. Das Niveau der kreativen Leistungen ist ein Ergebnis aus dem Zusammenspiel der drei oben genannten Komponenten und der äusseren Umgebung (vgl. Amabile, 2012).

Eine bereichsrelevante Fähigkeit ist das Talent des Kreierenden in seinem Fachgebiet, welches eine natürliche, genetisch veranlagte Fähigkeit ist, die durch Übung zur vollen Reife gelangt. Ausserdem gehört dazu spezifisches Fachwissen zur Behandlung des Materials, mit dem gearbeitet wird, aber auch zur anschliessenden Beurteilung der Brauchbarkeit und Nützlichkeit des Produktes, welche laut Amabile eine notwendige Voraussetzung für

Kreativität ist. Technische Fähigkeiten in dem Fachgebiet sowie Intelligenz sind wichtig (vgl. Amabile, 2012).

Die kreativitätsrelevanten Prozesse sind stark abhängig von der Persönlichkeit des Kreierenden, können jedoch auch trainiert werden. Sie sind in drei Unterbereiche geteilt: Der kognitive Stil, heuristische Fähigkeiten und die produktive Arbeitsweise. Der kognitive Stil ist „die Fähigkeit des Aufbrechens von existierenden Lösungsmustern sowie das unkonventionelle und stetig hinterfragende Vorgehen beim Problemlösen“ (Sonnenburg, 2007, S.39). Er bezieht sich auf den Umgang mit komplexen Situationen.

Heuristische Fähigkeiten braucht es zur Gewinnung von andersartigen Einsichten. Unter ‚Heuristik‘ versteht man allgemein die Lehre von den Methoden zur Findung von neuen Erkenntnissen. Es geht dabei um „versuchsweise Annahmen, die nur vorläufig, im Hinblick auf das zu Findende aufgestellt, nicht als tatsächlich und endgültig betrachtet werden“⁶. Mögliche Methoden im kreativen Prozess sind z.B. „das Beschreiten eines intuitiven Weges, das Fremdmachen des Vertrauten, die Anwendung von Analogien oder das Berücksichtigen von Ausnahmen“ (Sonnenburg, 2007, S.39).

Der letzte Punkt zum Thema kreativitätsrelevante Prozesse, der produktive Arbeitsstil, beinhaltet Eigenschaften wie Durchhaltevermögen in schwierigen Zeiten, Ausdauer, Disziplin und die Bereitschaft, hart zu arbeiten (vgl. Sonnenburg, 2007, S.39). Die bereichsrelevanten Fähigkeiten sind für die Phase der Lösungsgenerierung zentral, sie bestimmen, auf welche Art nach Lösungen gesucht wird.

Die Aufgabenmotivation als dritte Kreativitätskomponente gilt als wichtigster Teil. Sie kann intrinsischer oder extrinsischer Art sein. Letztere kann z.B. durch Belohnung gefördert werden. Besonders förderlich ist die Kombination aus intrinsischer und informativer, befähigender – im Gegensatz zu kontrollierender – extrinsischer Motivation (vgl. Sonnenburg, 2007, S.40). Hervorstechende extrinsische Motivation kann intrinsische Motivation untergraben (vgl. Amabile, 2012).

Die äusseren Motivatoren befinden sich in der sozialen Umwelt des Kreierenden. Amabiles Ergebnisse aus Studien in diesem Bereich werden im Abschnitt 4.3 kurz erläutert. In Abbildung 5 ist das Komponentenmodell von Amabile zu sehen. Gestrichelte Pfeile zeigen den Einfluss von einzelnen Komponenten an, durchgezogene Pfeile markieren den Verlauf der Phasen.

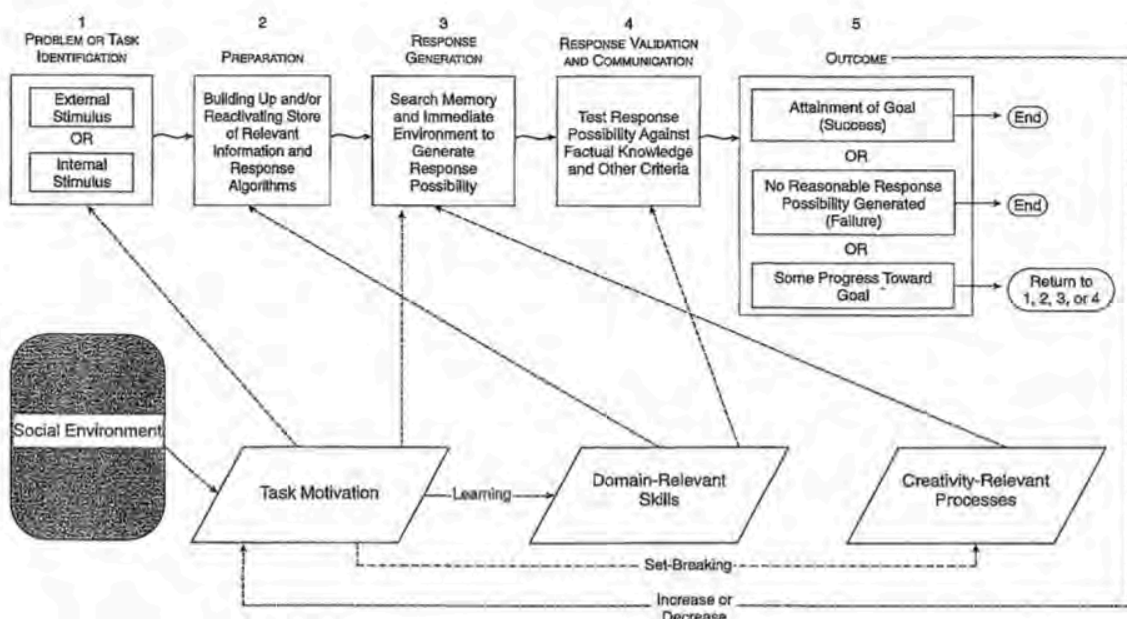


Abbildung 5: Komponentenmodell des kreativen Prozesses nach Amabile (Amabile, 2012)

Der Bereich der sozialen Umwelt beeinflusst die Aufgabenmotivation, was deutlich macht, welch grossen Einfluss er hat. Das Modell hat im Vergleich zu Wallas' Modell eine Feedbackschleife. Diese zeigt an, dass der Prozess von vorne beginnt, wenn das vorläufige Produkt nicht als gut genug betrachtet wird (vgl. Sonnenburg, 2007, S.40).

⁶ Quelle: <http://www.wissen.de/lexikon/heuristik>

4.2.3.1 Identifikation

Die erste Phase der Präsentation hängt stark von der Aufgabenmotivation ab. Der optimale Fall ist dann vorhanden, wenn eine Person intrinsisch stark motiviert ist. Dadurch wird der kreative Prozess ausgelöst. Es ist aber möglich, dass eine Problemstellung, die von jemand anderem präsentiert wird, die kreierende Person so stark interessiert, dass sie intrinsisch motiviert wird.

4.2.3.2 Präparation

Die Dauer der nächsten Phase, der Präparationsphase, hängt davon ab, wie viele bereichsspezifische Fähigkeiten die Person schon hat. Je nachdem müssen solche noch angeeignet werden oder sie werden reaktiviert. Die eigentliche Aufgabe in dieser Phase ist jedoch, möglichst viele Ideen zu generieren um einen geeigneten Lösungsweg zu finden. Ein grosses Fachwissen ist dabei sehr hilfreich. Um wirklich kreative Lösungen zu finden, ist es aber vor allem wichtig, dass das Wissen in weiten Kategorien gespeichert ist, die ein schnelles und müheloses Assoziieren erlauben.

4.2.3.3 Lösungsgenerierung

In der dritten Phase muss aus den möglichen Lösungswegen der Beste ausgewählt werden. Dabei werden Materialien, Werkzeuge und allgemein vorhandene Ressourcen miteinbezogen. Kreativitätsrelevante Fähigkeiten und die Aufgabenmotivation beeinflussen die Arbeit in dieser Phase. Erstere bestimmen z.B., wie flexibel mit den vorhandenen Ideen umgegangen wird oder was besondere Beachtung findet. Möglicherweise werden auch über längere Zeit mehrere Möglichkeiten in Betracht gezogen, weil sie nicht sofort beurteilt und vielleicht als unrealistisch oder unzulänglich abgestempelt werden. Die Aufgabenmotivation kann helfen, risikofreudiger auf die Lösung zuzusteuern und ungewöhnlichen Ideen eine Chance zu geben.

4.2.3.4 Validierung und Kommunikation

In der vierten Phase spielen wiederum die bereichsspezifischen Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Hier wird die Lösung darauf getestet, ob sie passend, nützlich und korrekt ist. Danach wird sie gegen aussen kommuniziert.

4.2.3.5 Produkt

In der fünften Phase entscheidet sich aufgrund der Erkenntnisse aus der Phase der Testung, ob die Lösung umgesetzt wird. Falls die Lösung genau richtig und passend ist, wird sie umgesetzt und der Prozess ist beendet. Falls die Lösung absolut unbrauchbar ist, ist der Prozess ebenfalls beendet. In allen anderen Fällen, wenn also ein Teil der Lösung brauchbar, sie aber noch nicht vollkommen ist, beginnt der Prozess wieder bei Phase eins. Voraussetzung dafür ist allerdings ein noch genügend hoher Level an Motivation. Bei einem teilweisen Erfolg ist es gut möglich, dass die Motivation für ein neues Projekt erhöht wird (vgl. Amabile, 1988, S. 141).

In diesem Kapitel wurde das Vierphasenmodell nach Wallas sowie das Komponentenmodell nach Amabile vorgestellt. Beide integrieren die Merkmale und Denkfähigkeiten der kreativen Person und setzen sie in den Zusammenhang der einzelnen Stufen des Prozesses. Bei Amabile wird zusätzlich der Einfluss des sozialen Umfelds auf die Motivation deutlich. Ausserdem zeigt sich, dass sich die Teilschritte des Prozesses wiederholen müssen und ein vollständiger Erfolg nach einem ersten Durchgang eher unwahrscheinlich ist. Auch bringt sie

die Sicht der Fähigkeiten, die jemand schon hat, oder die er sich noch aneignen muss, mit ein.

4.3 Das Umfeld

4.3.1 Kreativitätshindernde Umweltbedingungen

Das kreative Umfeld beschreibt Hentig in seinem Buch ‚Kreativität- Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff‘ erstmals so, wie es nicht sein sollte. Eine an messbaren Werten orientierte Leistungshaltung schadet der Kreativität. Er spricht sich auch vehement gegen Formeln, Anleitungen und Tipps zur Kreativitätsförderung und zum Entwickeln von kreativem Denken aus, welche sowohl in verschiedensten Branchen der Wirtschaft wie auch im Bildungswesen gerne und oft erdacht und vertreten wurden. Hentigs Zurückweisung und Abneigung gegenüber dem Operationalisieren und Objektivieren von Kreativität hat mindestens zwei Gründe: Einerseits diente die frühe Kreativitätsforschung in Amerika im Endeffekt der Herstellung von neuen Waffen, andererseits war sie weitgehend erfolglos. Dies lag unter anderem daran, dass es fast unmöglich war, objektive und reliable Daten zu sammeln.

Hentig warnt aber auch davor, Kreativität mit dem Chaos, der Naivität, der antiautoritären Erziehung oder dem Destruktivismus gleichzusetzen. Er beschreibt, wie in der heutigen Gesellschaft und Politik ein grosser Bedarf an Urteilsfähigkeit, Entscheidungsmut und Flexibilität herrscht. Man sucht nach einem Ausweg aus dem Anpassungsdruck und verworrenen Situationen – und hofft auf etwas Neues, das die Rettung bringen wird. Das Neue als Fluchtweg zu sehen, ohne sich mit dem Alten auseinanderzusetzen, sei jedoch nie hilfreich. Kreatives Denken sei in erster Linie befreites Denken, befreit von Angst, Routine und perfektem Vorbild. Weiter schreibt er über den Charakter der Kreativität: „Die Spontaneität, die in solchem Befreitsein zur Geltung kommt, kann man nicht ‚veranstalten‘, methodisieren, einüben – das widerspricht ihrem Wesen; auch Ermutigung muss sie verfehlen; vollends lässt sie sich nicht ‚in Dienst‘ nehmen“ (Hentig, 2000, S.48ff.)

Amabile führt in ihrem Bericht zur ‚Componential Theory of Creativity‘ hindernde Bedingungen für Kreativität in Organisationen auf. Diejenigen, die auch für die Therapie eine Rolle spielen könnten sind eine kritisierende Haltung gegenüber neuen Ideen, starker Zeitdruck, die Betonung des ‚status quo‘ und eine Risiko vermeidende Einstellung oder Atmosphäre (vgl. Amabile, 2012).

4.3.2 Kreativitätsfördernde Umweltbedingungen

Neben den Ausführungen über Missstände was das Denken über Kreativität angeht, beschreibt Hentig auch Voraussetzungen für Kreativität:

- ein Problem, welches einem zu schaffen macht, weil noch keine Lösung vorhanden ist. Die Vermutung muss jedoch bestehen, dass es eine Lösung gibt.
- ein ermutigendes Vorbild
- ein Widerstand der Umgebung, der Beliebigkeit verhindert

sowie

- Anerkennung und Lob auf der Sachebene und nicht als Ausdruck von pädagogischem Willen zur Förderung (vgl. Hentig 2000, S. 73).

Hentigs beendet sein Buch mit der Erkenntnis, dass eigentliche Kreativität einem Zweck dient, nicht selten in einer Notsituation oder aus Mangel an irgendetwas entsteht. Sie entfaltet ihre Wirkung, wenn sie im Dienste des Überwindens von Einschränkungen steht.

Weiss empfiehlt, auf der Ausarbeitung eines Plans und der realen Umsetzung davon zu bestehen, gerade wenn die Idee unkonventionell ist. In einer angstfreien Atmosphäre sollen freie, spontane Assoziationen und Einfälle geäussert werden dürfen. Nicht nur das, sie sollen von der lehrenden Person gewürdigt werden (2012, S. 139). Zur Gestaltung eines Kreativität

ermöglichenden Raumes plädiert sie für eine breite Auswahl an Materialien und Werkzeugen. Durch die Möglichkeit, die Funktionsweise dieser auszuprobieren, könnten neue Ideen entstehen. Alle Sinnesmodalitäten einzubeziehen heisst für sie, auch haptische und motorische Erlebnisse zu ermöglichen und sich nicht auf visuelle und auditive Inputs zu beschränken (2012, S.133f.).

Als Zusammenfassung der fördernden und hindernden Faktoren, die in diesem Kapitel erwähnt wurden, soll die Tabelle 2 dienen. Ergänzt wird die Liste durch fördernde Faktoren nach Amabile.

Tabelle 2: kreativitätshindernde und –fördernde Faktoren (vgl. Hentig, 2000, S.73, Weiss, 2012, S.134f, Amabile, 2012)

Autor	Hindernde Faktoren	Fördernde Faktoren
Hentig	An messbaren Werten orientierte Leistungshaltung	ein Problem, welches einem zu schaffen macht, weil noch keine Lösung vorhanden ist und die Vermutung, dass es eine Lösung gibt
	Das Neue der Kreativität als Fluchtweg oder Rettung – zu hohe Erwartungen	Ein ermutigendes Vorbild
	Angst	Widerstand der Umgebung,
	Routine	Anerkennung und Lob auf Sachebene
	Perfekte Vorbilder	Kreativität im Dienste des Überwindens von Einschränkungen und Grenzen
	Kreativität, die im Dienste von etwas anderem steht. Veranstaltete/ eingeübte Kreativität	
Weiss		anregende und ermutigende Atmosphäre
		Führungsstil: Vorbildwirkung, Ermutigung, Wertschätzung, konstruktive Kritik, Vereinbaren von anspruchsvollen Zielen, geeigneter Zeitrahmen, informatorische Unterstützung
		Lob und Anerkennung der Person und deren Arbeit, auch für unkonventionelle Leistungen
Amabile	kritisierende Haltung gegenüber neuen Ideen	abwechselnder Rhythmus von aktivem Arbeiten und Musse
	starker Zeitdruck	Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme und Mitsprache
	Betonung des ‚status quo‘	einige festgemachte Regeln
	Risiko vermeidende Einstellung oder Atmosphäre	Fehler als Möglichkeit der Lernerfahrung

5 Überschneidungsbereiche

Es werden exemplarisch Erkenntnisse aus der Kunsttherapie, der Logopädie und der Neurologie wiedergegeben, welche sowohl Themen der Sprachtherapie wie auch der Kreativität beinhalten.

5.1 Künstlerisches Material als Brücke zwischen Realem und dem Symbol

Dannecker beschäftigt sich im Artikel ‚Vom Sinn der Sinne in der Kunsttherapie mit der Beziehung von künstlerischem Material zum Körper. Das Material wird als Medium gesehen, das zwischen der äusseren und inneren Welt des Patienten steht und vermitteln kann. In der Entwicklung der Symbolfähigkeit dienen Materialien als äussere Form, die mit allen Sinnen wahrgenommen werden kann. Diese sinnlichen Erfahrungen werden als Erinnerung im Gedächtnis abgespeichert und können als ganze Muster wieder abgerufen werden. Diese mentalen Repräsentationen sind die Voraussetzung für die Symbolisierung, denn sie stehen stellvertretend für etwas anderes (vgl. Dannecker, 2009, S.192).

Dem Tastsinn spricht Dannecker eine wichtige Bedeutung zu: „Der Tastsinn als Wurzel der Erkenntnis spiegelt sich im Sprachgebrauch wieder: „Wir begreifen etwa, also haben wir es verstanden, und dann gibt es einen Begriff davon“ (Dannecker, 2009, S.197). Aus der Erfahrung mit der Form entsteht die In-formation (vgl. Dannecker, 2009, S.189). Man muss etwas mit dem Körper erleben können, um es zu verstehen und zu speichern. Die Verbindung von Körper zu Objekt ist direkter und eingängiger als die Verbindung zwischen der Kognition und dem Objekt (vgl. Dannecker, 2009, S.188). Zur Therapie mit Patienten, die sich entfremdet von ihrem eigenen Körper fühlen, schreibt Dannecker: „Künstlerisches Material enthält Potenziale, die Wahrnehmung für den eigenen Körper zu sensibilisieren und ihn als Ausgangsort für konstruktive symbolische Aktivität zu nutzen“ (Dannecker, 2009, S.188).

Der Beitrag von Dannecker zeigt, dass das Arbeiten mit verschiedenen Materialien entscheidend für den Spracherwerb ist, da die Bildung der mentalen Repräsentationen ein wichtiger Schritt der Symbolbildung ist. Wenn dieser Gedanke mit dem Wissen aus Kapitel 2 verglichen wird, so kann man annehmen, dass ein Mangel an sinnlichen Erfahrungen im frühen Kindesalter zu undifferenzierten Konzepten führt. Auch passt die Erkenntnis Danneckers gut zum Thema Embodiment, das im Abschnitt 2.2.5 dargestellt wurde. Gegenstände, die von Kindern während dem Spracherwerb mit allen Sinnen erfasst wurden, könnten demnach später schneller abgerufen werden.

5.2 Der handlungsorientierte Therapieansatz (HOT)

Kreativität und semantisch-lexikalische Therapie überschneiden sich z.B. da, wo gehandelt wird. Aber handelt man immer, wenn man kreativ tätig ist? Laut Weigl und Reddemann-Tschaikner sind die Merkmale einer Handlung folgende:

- Gegenstandsbezug
- Intentionalität bzw. Zielgerichtetheit
- Handlungsresultat (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S.18)

Gegenstände können laut dieser Definition auch gedanklicher Art sein, so z.B. Vorstellungen, Überzeugungen. Interaktionspartner wirken immer über Gegenstände aufeinander, sie haben ein gemeinsames Ziel oder Thema oder einen konkreten Gegenstand.

Mit Intentionalität ist gemeint, dass aufgrund des Handlungsziels die einzelnen Gegenstände

miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dies passiert antizipierend, indem eine Vorstellung des Ziels vorhanden ist und die Handlung gedanklich geplant wird. Das Handlungsergebnis ist gleichzeitig Motivator und dient zur Kontrolle, indem der momentane Stand der Dinge mit dem Endprodukt verglichen wird. Als weitere Komponenten der Handlung werden Pläne und Analysen, Rückkontrollen sowie Bedürfnisse, Interessen und Emotionen aufgeführt. Handeln ist ein psychischer Prozess, an dem vor allem Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse beteiligt sind (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner 2009, S. 17).

Im Buch wird die Hierarchie von Handlungen folgendermaßen beschrieben: Die kleineren Einheiten einer Handlung sind Operationen, welche wiederum aus Bewegungen bestehen. Mehrere Handlungen hintereinander werden Tätigkeit genannt.

Aus den aufgeführten Punkten zur Definition einer Handlung kann geschlossen werden, dass ein kreativer Prozess, je nach Dauer und Umfang, einer oder mehreren Tätigkeiten entspricht, wenn der Prozess zielgerichtet und geplant stattfindet und am Ende ein Produkt entstanden ist. Während dem Prozess sollte analysiert und kontrolliert werden. Bedürfnisse, Interessen und Emotionen sollen ausserdem Teil davon sein.

Weigl und Reddemann-Tschaikner erklären im Zusammenhang mit der Handlungsplanung, dass wie schon Wygotski formuliert hat, die Gegenstände im Kind eine gewisse Reaktion hervorrufen. Dies tun sie einerseits affektiv, indem das Kind motiviert ist, damit zu hantieren oder es eher davon abgestossen wird. Andererseits haben sie auch einen gewissen Aufforderungscharakter dahingehend, wie mit ihnen umgegangen werden soll. So wird ein Kleinkind nach einer gewissen Zeit der Exploration den Ball von sich wegrollen oder fangen und wird ihn kaum dazu benützen, Türme zu bauen. Durch diesen Lernvorgang werden innere Repräsentationen von Handlungsschritten aufgebaut, die später bei der Planung einer Handlung abgerufen werden können. Zu diesem zielgerichteten Vorgehen schreiben Weigl und Reddemann-Tschaikner: „Ein derartig hierarchischer Aufbau und eine Planung, die den generativen, produktiven Charakter der Handlung determinieren, sind auch für andere menschliche Verhaltensweisen charakteristisch, insbesondere für die Sprache“ (2009, S. 19).

Die Autorinnen beschreiben einen engen Zusammenhang zwischen der hierarchischen und kombinatorischen Planung eines Satzes und derjenigen einer Handlung. Zwar seien es zwei separate Planungssysteme, doch werden sie von denselben Ordnungsprinzipien gesteuert (2009, S. 21). Zum Lerneffekt beim handlungsorientierten Vorgehen schreiben sie: „Tatsache ist, dass sich durch Erfahrungen hinsichtlich der Planung und Serialität der Handlungssequenzen kognitive Prozesse entwickeln, die der Strukturierung und der hierarchischen Organisation der Sprache entsprechen. Dadurch unterstützen und fördern sich Handlung und Sprache gegenseitig“ (2009, S. 22). Dabei spielt es jedoch eine Rolle, ob das Kind mit dem Inhalt der Handlung bereits vertraut ist. Es sollte dem Kind möglich sein, schon vor dem Handeln eine Vorstellung des Resultates und der Handlungsabfolge aufbauen zu können. Es braucht die Unterstützung durch Vorwissen zum Verstehen und Ausführen. So kann die Sprachentwicklung gefördert werden.

In Bezug auf den kreativen Prozess kann also geschlussfolgert werden, dass ein gewisses Vorwissen in Bezug auf die Handlungen während des Prozesses vorausgesetzt oder erarbeitet werden muss, damit er sprachförderlich ist.

5.2.1 Neurobiologische Grundlagen

Einige Bemerkungen zu den neurobiologischen Grundlagen des HOT sollen zum besseren Verständnis des Lernvorgangs im Kontext 'Handeln' beitragen.

Wissen ist keine Ansammlung von Material im Gehirn, sondern besteht als Verbindungsstärke zwischen Neuronen. Wenn mehrere Nervenzellen oder -areale gleichzeitig aktiviert werden, entstehen und verstärken sich dadurch die Verschaltungen zwischen den Zellen, Synapsen genannt. Wann immer diese Verbindungen durch Informationsverarbeitung aktiviert werden, wird auch die Verbindungsstärke beeinflusst.

Gemeinsame neuronale Wege von Handlung und Sprache werden mit folgenden Argumenten unterlegt:

- Hand- und Sprechmotorik sind benachbarte Areale in der linken Gehirnhälfte.
- Wichtige Abschnitte in der Sprachentwicklung geschehen parallel zu solchen in der motorischen Entwicklung.
- Das Broca-Areal ist ein wichtiges Schnittareal zwischen Sprache und manueller Bewegung. Es ist an der Programmherstellung absichtsvoller Aktionsmuster beteiligt. Auch sind hier Handlungsnervenzellen und Spiegelneuronen anzutreffen (vgl. Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 23ff.).

Die Spiegelneuronen 'feuern' dann, wenn gezielte Handlungen ausgeführt werden aber eben auch, wenn sie bei jemand anderem nur beobachtet werden. Nach dem Erfassen der Handlungsabsicht des Gegenübers läuft bei den Spiegelneuronen im prämotorischen System dasselbe ab, wie wenn ich selbst die Bewegung ausführen würde (vgl. Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S.25).

Im Unterschied zu einem kreativen Prozess geht es im HOT um Handlungsskripts. Dies sind Handlungsabläufe, die sich im Alltag immer wieder in derselben Reihenfolge wiederholen. So z.B. das Einkaufen im Supermarkt: Ich betrete den Laden, suche mir aus, was ich brauche, bezahle und verlasse den Laden wieder. Eine andere Reihenfolge ergibt keinen Sinn. Die Gründe, warum solche sich wiederholenden Inhalte für die Therapie ausgewählt werden, sind Folgende:

- Die Abläufe sind den Kindern aus ihrem Alltag schon mehr oder weniger bekannt.
- Der Handlung sowie die Funktion der Gegenstände läuft nach sinnvollen, festen Regeln ab. Dadurch ist es einfacher, die Hierarchie zu verinnerlichen und Ordnungsprinzipien im Gehirn zu finden und umzusetzen.
- Erfolgserlebnisse sollen dem Alltagsfrust der Kinder entgegenwirken.
- Der Transfer wird erleichtert, da die Handlungen im Alltag wiederholbar sind (vgl. Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 27).

Vor allem die ersten drei Punkte stehen in klarem Gegensatz zum kreativen Prozess, wo es nicht um vorbestimmte Abläufe und Ordnungsprinzipien geht sondern um unkonventionelle Wege im Denken und Freude am Ausprobieren. Früher im Text wurde die Wirkung der Gegenstände auf kleine Kinder erwähnt und beschrieben, wie sie nach einer Zeit der Exploration den eigentlichen Nutzen eines Gegenstandes entschlüsseln und ihn ab diesem Zeitpunkt ausschliesslich zu einem Zweck nutzen (Bsp.: Den Ball benützt man zum Rollen oder Werfen). Beim kreativen Prozess ist die Zeit der Exploration, das Ausprobieren im Umgang mit Material und Werkzeugen, ein wichtiger Teil. Es entspricht in den Modellen zum kreativen Prozess die Phase der Präparation.

Im Abschnitt 2.2.2 wurde bereits das Thema der inneren Repräsentationen angeschnitten. Repräsentationen werden im HOT von den Gegenständen, der Planung und Durchführung und dem Handlungsergebnis gemacht. Dieser Lernprozess wird noch dadurch unterstützt, dass das Handlungsgeschehen von der konkreten Ebene auf zwei weitere, die bildliche und die sprachliche Ebene, übertragen wird. Äussere Prozesse sollen „in innere Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewusstseins, verlaufen“ (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 67).

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass das Ziel des HOT ist, innere Repräsentationen aufzubauen, die dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und zur kognitiven Struktur- und Ordnungsbildung von Handlungen wie auch der Sprache beitragen sollen. Durch diesen Aufbau soll ermöglicht werden, dass das Kind das Handlungsergebnis und die Handlungsschritte in der ersten Phase des Prozesses schon antizipieren kann.

Der HOT liefert mit der Definition einer Handlung Einschränkungen für kreatives Handeln in der Therapie. Wenn die Bedingungen für Handlungen nicht erfüllt sind, können keine der therapeutischen Effekte erwartet werden, wie sie der Ansatz verspricht. Wenn bei einem kreativen Projekt bspw. Intentionalität und Planung nicht dazugehören, kann es nicht als Handlung resp. Tätigkeit betrachtet werden und das Antizipieren wird nicht unterstützt. Im HOT werden Skripts verinnerlicht, er betont stärker die Seite der strukturierten, regelhaften Abläufe. Es wird die Parallele zwischen unstrukturiertem Handeln und Sprechen gezogen. Unstrukturierte Äusserungen sind zwar Teil von grammatischen Störungen, trotzdem sollte natürlich auch in der semantisch-lexikalischen Therapie darauf geachtet werden, dass die Kinder nicht zusätzlich verwirrt werden.

5.3 Semantische Netzwerke von kreativen Personen

Die Studie von Kenett et al. (2014) befasst sich mit den Unterschieden von semantischen Netzwerken kreativer und weniger kreativer Personen. Ziel der Studie war es, diese Unterschiede zu quantifizieren. Ausgangspunkt dafür war eine Hypothese von Mednick, dessen Untersuchung zu assoziativen Kombinationen bereits im Abschnitt 4.1.1 erwähnt wurde. Die Hypothese besagt, dass kreativere Personen reichere und flexiblere assoziative Netzwerke haben als weniger kreative Individuen (vgl. Kenett et al., 2014, S.1). Er sah den kreativen Prozess als das Integrieren von weiter entfernten, nicht-konventionellen Assoziationen in neue und nützliche Kombinationen und vermutete, dass weniger kreative Personen 'steilere' Netzwerke hatten im Vergleich zu den 'flacheren' der kreativen Personen. So seien kreativere Personen flexibler im Abruf von Wörtern, da die Netzwerke weniger hierarchisch organisiert sind (vgl. Kenett et al., 2014, S.11).

Kenett et al. fassen die Unterschiede zwischen den Netzwerken von kreativen Personen (HSC) und weniger kreativen Personen (LSC) wie folgt zusammen: „Taken together, these findings indicate that the LSC network is more spread out, less connected and more modular than the HSC network“ (Kenett et al., 2014, S. 8).

Ausserdem zeigten die Resultate, dass Personen mit einer HSC mehr einmalige ('unique') Assoziationen zu Stimuluswörtern generierten als Personen der Gruppe LSC (vgl. Kenett et al., 2014, S.11).

Es wurden signifikante Unterschiede in Netzwerkmatrizen zwischen kreativen und weniger kreativen Personen, insgesamt 139 Probanden, festgestellt. Die Flexibilität und Flüssigkeit im Denken von kreativen Personen könnte laut den Autoren damit zusammenhängen, dass ihre Netzwerke 'small-worlded' sind.

Thus, a more small-worlded state enables better connectivity within the network, thus better allowing the connection of remote associations and bringing about a creative product. However, a network which is extremely small-worlded may lead to more inappropriate associative relations, thus raising the possibility of semantic chaos. (Kenett et al., 2014, S. 12)

Die Hypothese, dass kreativere Personen flüssiger sind im Denken und Assoziieren, könnte implizieren, dass sie eher nicht zur Risikogruppe der Menschen mit Wortfindungsstörungen gehören. Wenn man aber beachtet, dass kreativere Personen viel mehr einzigartige Assoziationen bilden und ausserdem wegen eines chaotischen Netzwerkes in Gefahr stehen, unpassende Assoziationen zu bilden, so kann das durchaus an etwas unbeholfene Benennleistungen oder Neologismen von Kindern mit einer SLS erinnern.

Die Frage stellt sich, ob die Suche nach einem Wort in einem ‚small-worlded network‘ mit vielen, engen Verknüpfungen nicht auch in Sackgassen führen kann, da etliche Antworten möglich wären, wobei bei einem stark hierarchisch gegliederten Netzwerk einfacher und daher auch schneller passende Antworten gefunden werden können. So könnte man sich vorstellen, dass Kinder mit einem SWN bei einem Benenntest Mühe haben, ein passendes Wort zu finden, da in ihrem Netzwerk mehrere mögliche Antworten assoziiert sind.

6 Fazit Theorieteil

Anhand von zwei Fragen soll nun ein Fazit aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit gezogen werden.

Inwiefern unterstützt kreatives Gestalten die Ziele einer semantisch-lexikalischen Therapie?

- Die Arbeit mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen und damit das Ermöglichen von taktil-kinästhetischen Erfahrungen unterstützt im frühen Alter die Symbolbildung. Dies führt zu einem guten Aufbau von Konzepten, die später mit Worten belegt werden können. Wörter, deren Repräsentationen Verbindungen mit motorischen, sensorischen und limbischen Arealen enthalten, können später schneller und sicherer abgerufen.
- Die Verbesserung der Speicherqualität durch reicheres, besser organisiertes Wortwissen auf semantischer Ebene kann durch das kreative Arbeiten erreicht werden, falls Wörter für die Materialien und Werkzeuge, mit denen gearbeitet wird, gelernt werden sollen. So ist es z.B. einleuchtender, die Wörter ‚Farbe‘ und ‚Pinsel‘ zu lernen, wenn damit ein Bild gemalt wird, als wenn sie nur als zwei Bildkarten in einem Spiel auftauchen
- Folgende Ziele lassen sich gut in einem kreativen Prozess verfolgen, sofern die Aufmerksamkeit immer wieder auf die Sprache selbst gelenkt wird:
 - Verbesserung des Abrufs auf der Basis des gespeicherten Wortwissens (Abrufhinweise)
 - häufige Nutzung von Abrufprozessen
 - Für die Methoden der Modellierung und Kontrastierung gilt ebenfalls, dass sie, wo immer gesprochen wird, angewendet werden können.
- Im kreativen Gestalten werden kognitive Fähigkeiten gebraucht, die im Schulalltag von Kindern vermutungsgemäss weniger gefordert sind. Diese Ressourcen können in einem kreativen Setting entdeckt und wertgeschätzt werden, was zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstvertrauen von Kindern beitragen kann.
- Durch das Handeln lernt das Kind nach und nach, antizipierend zu denken, d.h. schon im Voraus auszudenken, was und wie es handeln wird, um ein bestimmtes Produkt zu verwirklichen. Diese Entwicklung läuft nach Weigl und Reddemann-Tschaikner parallel zur derjenigen der Sprachplanung ab.

2. Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit kreatives Gestalten gewinnbringend ist und wo sind Grenzen für die semantisch-lexikalische Therapie?

- Das kreative Produkt muss geplant, zielgerichtet umgesetzt, immer wieder analysiert und kontrolliert werden. Mit dem Gestalten sollen Bedürfnisse und Interessen des Kindes angesprochen und Emotionen geweckt werden.
- Die Aufmerksamkeit des Kindes muss immer wieder auf die sprachliche Form gerichtet werden.
- Wenn ein Kind Schwierigkeiten mit der Struktur von Sprache und Handlungen hat, ist es nicht sinnvoll, freie Gestaltungsaufträge zu geben.

- Die Therapie muss auch die Lexem-Ebene der Worteinträge berücksichtigen, d.h. die phonologische Therapie soll ebenso wie die Semantische Platz haben.
- Kreatives Arbeiten darf nur ein Teil der Therapie ausmachen, denn wichtige Ziele wie das Verbessern der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sind schwerlich mit kreativem Gestalten zu vereinbaren.

3. Andere Erkenntnisse

- Die Andersartigkeit der mentalen Netzwerke von kreativen Kindern kann im Alltag zu Missverständnissen und Unverständnis des Umfelds aber auch zu ‚Fehlern‘ im Sprachgebrauch führen. In der Therapie sollte daher unbedingt unterschieden werden zwischen pathologischen Fehlbenennungen und andersartigen, kreativen Benennungen und Ausdrücken.
- Das Wissen über die kognitiven Fähigkeiten, die Kreativität ermöglichen, öffnet den Blick für Ressourcen, die in einem Kind stecken und macht einen Perspektivenwechsel möglich, wo Handlungs- oder Denkweisen eines Kindes vielleicht als störend oder abweichend empfunden wird.
- Die Erkenntnis, dass Tagträumerei und scheinbares Nichtstun ein entscheidender Teil des kreativen Prozesses ist, verhindert ein zu schnelles Verurteilen oder Abwerten solchen Verhaltens.

7 Videoanalyse

7.1 Forschungsstrategie

Zur Beantwortung der Forschungsfrage aus Sicht der Praxis werden die Videos von sieben Therapiektionen analysiert. Die Arbeit mit Videos scheint deshalb sinnvoll, weil sie einen ganzheitlichen Zugang durch auditive und visuelle Daten gewährleistet und sie ausserdem das mehrmalige Beobachten und damit unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte erlaubt. Da das kreative Arbeiten in der Logopädie ein komplexer, multimodaler Prozess ist, der von der Interaktion, dem Material, dem Kontext etc. abhängt, scheint eine solche Erhebung sinnvoll.

Die Auswertung der Videosequenzen wird nach den Regeln der erziehungswissenschaftlichen Videographie, einer qualitativen Dokumentenanalyse, vollzogen. Diese erfolgt nach Dinkelaker und Herrle (2009, S.17) wie jeder qualitative Forschungsprozess in fünf Schritten:

- Festlegung des Untersuchungsdesigns
- Datenerhebung
- Datenaufbereitung
- Datenanalyse
- Ergebnispräsentation

Diese werden im Folgenden erläutert.

7.2 Festlegung des Untersuchungsdesigns

Im Unterschied zur videogestützten Unterrichtsqualitätsforschung, in der Merkmalskorrelationen im Vordergrund stehen, geht es bei der videogestützten Videographie um Interaktionsmuster. Im Fokus des Interesses stehen strukturelle Zusammenhänge und die qualitative Erforschung von Lehr-Lern-Situationen innerhalb eines bestimmten Kontextes (vgl. Dinkelaker und Herrle, 2009, S.11f.).

Dinkelaker und Herrle unterscheiden bei der Analyse sequentielle, also aufeinanderfolgende Äusserungen und simultane, also zusammengehörende Sinneinheiten. Auch wird unterschieden zwischen Bedeutungseinheiten, die in den Vordergrund treten, sie werden Text genannt

... und ebenfalls wahrnehmbaren Phänomenen, vor deren Hintergrund diese bedeutungstragenden Elemente erst ihre Bedeutung erlangen können – dem Kontext. Eine verbale Mitteilung z.B. erhält ihre Bedeutung nicht nur dadurch, dass etwas gesagt wird und etwas anderes nicht, sondern auch dadurch, dass sie sich parallel zu anderem ereignet, was nicht diese Mitteilung, aber dennoch wahrnehmbar ist. (Dinkelaker und Herrle, 2009, S.48f.)

Wichtige Verfahren, die sowohl sequentielle wie auch simultane Strukturen einbeziehen, sind

- die Segmentierungsanalyse
- die Konfigurationsanalyse
- die Sequenzanalyse und
- die Konstellationsanalyse

Die ersten beiden Verfahren geben eher einen Überblick über die Gesamtordnung, die Letzten zeigen Relationen von einzelnen Interaktionselementen. Die Segmentierungsanalyse fragt nach den Phasen des Prozesses, die Konfigurationsanalyse beschäftigt sich mit der

Ordnung von Personen, Gegenständen und Räumen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die Sequenzanalyse untersucht die Logik, mit der Äußerungen miteinander verknüpft werden und die Konstellationsanalyse fokussiert die Bedeutung von Raumelementen im Geschehen. Die Verfahren ergänzen sich gegenseitig und entsprechen erst in ihrer Kombination den Anforderungen an eine wissenschaftliche Analyse (Dinkelaker und Herrle, 2009, S. 52).

Tabelle 3: Verfahren der videographischen Interaktionsanalyse (Dinkelaker und Herrle, 2009, S.53)

	Überblick über die Gesamtordnung	Relation einzelner Interaktionselemente
Sequentielle Strukturen	Segmentierungsanalyse	Sequenzanalyse
Simultane Strukturen	Konfigurationsanalyse	Konstellationsanalyse

Für meine Fragestellung habe ich mich dazu entschieden, eine grobe Segmentierungsanalyse über den Verlauf des gesamten Prozesses zu machen. Zusätzlich soll eine Konfigurationsanalyse von einer oder mehreren ausgewählten Sequenzen gemacht werden. Diese wird jedoch nicht allzu viel Gewicht haben, da sich die räumlichen Gegebenheiten im Verlaufe des Prozesses kaum verändern. Sie soll als Einstieg in die genauere Analyse der verbalen und nonverbalen Interaktion, der Sequenzanalyse dienen. Die Konstellationsanalyse soll nur dann zum Zug kommen, wenn innerhalb der Sequenzanalyse Fragen oder Probleme auftauchen, die eine eingehendere Untersuchung erfordern.

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die gewählten Verfahren zur Analyse der Videos gegeben werden:

Tabelle 4: Analyseverfahren

Lektion	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3	Schritt 4
1	Segmentierungsanalyse	Vergleich der Segmentierungsanalyse mit den Phasen des kreativen Prozesses	Erarbeiten der Auswahlkriterien und Suche der entsprechenden Videosequenzen			Darstellung der ausgewählten Sequenzen als kreative Therapieeinheiten Vergleich der Kontextfaktoren mit den Kreativitätsfördernden und –hindernden Faktoren
2						
3				Konfigurationsanalyse**	Sequenzanalyse*	
4						

5				Konfigurations- analyse**	Sequenzana- lyse*	
6						
7						

* Die Sequenzanalyse erfolgt bei ausgewählten Zeitabschnitten innerhalb von Lektionen (Hier beispielhaft bei Lektion 3 und 5 eingetragen). Die Auswahlkriterien dafür werden im Abschnitt 7.5.2 dargestellt.

**Die Konfigurationsanalyse soll den räumlichen Kontext aus Sicht der jeweiligen Kameraeinrichtung zu Beginn derjenigen Lektionen beschreiben, welche ausgewählte Sequenzen enthalten.

7.3 Datenerhebung

Die Logopädin wurde ausgewählt, da sie einen grossen Wissenshintergrund zum Thema Kreativität sowie semantisch-lexikalische Therapie hat. Der Junge, mit dem sie arbeitet, ist zwölf Jahre alt und hat eine Sprachentwicklungsstörung auf allen linguistischen Ebenen, im Besonderen auf der semantisch-lexikalischen.

Nachdem die Erlaubnis zur Videoaufnahme erfolgt war, wurde der Junge ausführlich darüber informiert, weshalb die Therapie aufgezeichnet wurde, welchem Zweck die Videos dienen und dass sie nach Beendigung der Arbeit gelöscht werden.

Die Videos wurden im Zeitraum vom November 2015 bis Januar 2016 aufgenommen. In Absprache mit der Logopädin entschied ich mich, in den Lektionen nicht anwesend zu sein, um eine Störung des therapeutischen Prozesses und der Beziehung zwischen Logopädin und Kind möglichst gering zu halten. Eine Kamera wurde von der Logopädin fix installiert und die Videos per Dropbox übermittelt.

Diese Entscheidung hatte zwingenderweise die Konsequenz, dass der Bildausschnitt bestimmt und statisch war. Die Kamera stand auf einem Möbelstück und gab den Blick auf ein Pult und den umgebenden Ausschnitt des Raumes frei. Die Logopädin und das Kind sind immer sichtbar, jedoch nicht immer vollständig im Bild. Laut Angabe der Therapeutin hat der Junge die Kamera teilweise zu Beginn der Stunde negativ kommentiert, jedoch habe er sich stets schnell daran gewöhnt. Der Therapieprozess habe sich nicht geändert. Der Junge wurde während der Lektion kaum dadurch abgelenkt.

7.4 Datenaufbereitung

Bei der Aufbereitung von Videomaterial stellt sich die Frage, wie aus der Fülle von Informationen die Daten, die für die Untersuchung am wichtigsten sind, herausgefiltert werden können (vgl. Dinkelaker und Herrle, 2009, S.32). Die Tabelle zeigt eine Übersicht über mögliche Aufbereitungsmethoden für Video.

Tabelle 5: Repräsentationsformen von Videodaten (vgl. Dinkelaker und Herrle, 2009, S.32)

	Tonspur	Bildmaterial
Kommunikation, Äusserungen	Verhaltenstranskript	Gesten-/Mimiktranskript
	Beobachtungsprotokoll	
Visuelle Informationen, Kontext		Skizze
		Stillfolge

Für die ausgewählten Sequenzen soll ein Beobachtungsprotokoll und Stillfolgen angefertigt werden. Im Beobachtungsprotokoll wird sowohl die Bild- wie auch die Tonspur berücksichtigt. Der Fokus der Aufmerksamkeit des Beobachters spielt eine grosse Rolle, wenn es darum geht, zu bestimmen, was eine zusammenhängende Einheit bildet und was nicht. Die bildlichen Aufbereitungsmethoden stellen sehr spezifisch ausgewählte Momente dar, es ist daher entscheidend, welche Momentaufnahmen dafür ausgewählt werden. Als Stills werden Standbilder bezeichnet, die wichtige visuelle Informationen wie z.B. Körperhaltung, Utensilien, Kleidung oder Mimik enthalten. Durch Stillfolge können Momentaufnahmen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess verglichen werden (Dinkelaker und Herrle, 2009, S.35ff.).

Die Videos werden sowohl verlangsamt, in Echtzeit und beschleunigt betrachtet. Zur Beobachtung der Körperhaltungen über den gesamten Verlauf der Lektionen wurden die Videos beschleunigt betrachtet. Für die Erstellung des Beobachtungsprotokolls wurden sie immer wieder verlangsamt. Die bildliche Analyse der Videos wird mit dem Programm QuickMovie, das Verhaltenstranskript mit F5 erstellt.

7.5 Datenanalyse

7.5.1 Schritt 1: Segmentierungsanalyse

Die Auswertung wird exemplarisch anhand der 7. Lektion dargestellt. Die restlichen Auswertungstabellen sowie die Beschreibungen dazu befinden sich im Anhang.

Die Segmentierungsanalyse hat zum Ziel, Wechsel in den Interaktionsmustern zu erkennen und dadurch einen Überblick über den Prozess zu schaffen. Sie erfolgt nach Dinkelaker und Herrle in zwei Schritten:

Im ersten Schritt werden Interaktionssegmente anhand der drei Gliederungsdimensionen ‚Körper im Raum‘, ‚Sprecherwechsel‘ und ‚Thema‘ voneinander unterschieden. Vor dem Hintergrund dieser Beschreibung von Merkmalsdifferenzen können dann in einem zweiten Schritt Grenzen und Übergänge zwischen den so bestimmten Segmenten ermittelt werden. (Dinkelaker und Herrle, 2009, S.55)

7.5.1.1 *Körper im Raum / Position*

Es soll hier mit der Einteilung durch Veränderungen der Körper im Raum begonnen werden. Dabei gelten nur solche Veränderungen als Unterteilung, die sowohl bei der Logopädin wie auch dem Jungen zu beobachten sind. Die Videos werden zur Analyse bei 32-facher Geschwindigkeit betrachtet. Die natürliche Einteilung der Videos in Lektionen, die bereits bei

der Aufnahme stattgefunden hat, wird nun also weiter untergliedert. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6: Unterteilung der Lektionen aufgrund von Veränderungen der Körper im Raum

Zeit	00:00-35:40
Lektion 7	Beide sitzen

Die Analyse der Positionen der Beteiligten zeigt, dass sie die meiste Zeit sitzen. In der ersten Lektion stehen sie zwar zum grössten Teil, doch die Lektionen 2 bis 4 werden bis auf ein paar wenige Minuten sitzend abgehalten. In Lektion 5 ist ab Minute 34 ein Wechsel von Positionen und Haltungen sichtbar.

Tabelle 7: Positionen über den Verlauf der Lektionen

1 stehend	2 3 4 sitzend	5 wechselnd	6 7 sitzend
--------------	------------------	----------------	----------------

7.5.1.2 Sprecherwechsel

Nun werden die Sprecherwechsel erörtert. Als Sprecherwechsel gilt grundsätzlich der Moment, in dem eine Person die andere beim Sprechen ablöst. In dieser Tabelle wurden jedoch grössere Einheiten beschrieben. Schnelle Wechsel zwischen Sprechern wurden vernachlässigt.

Tabelle 8: Unterteilung der Lektionen aufgrund von Sprecherwechseln

Zeit	00:00	01:00	03:32	04:50	06:05	06:57	07:52
Lektion 7	T fragt, J antwortet	T spricht	Beide sprechen abwechselnd (Dialog üben)	T spricht	Beide sprechen abwechselnd (Dialog üben)	J stellt Frage, T antwortet	T spricht
Zeit	09:20	19:14	22:15	23:06			
Lektion 7	T fragt, J antwortet	Beide sprechen abwechselnd	T spricht	T fragt, J antwortet (mit kurzem Unterbruch um 32:15)			

7.5.1.3 Positionen und Sprecherwechsel kombiniert

Die folgenden Tabellen stellen eine Vereinfachung der tatsächlichen Begebenheiten dar. Kurze Sequenzen zu Beginn und zum Schluss der Stunde wurden vernachlässigt. Ebenso wurde nicht differenziert zwischen Sequenzen, in denen gefragt und geantwortet wurde und solchen, in denen es ein natürliches turn-taking gab.

Tabelle 9: Positionen und Sprecherwechsel kombiniert

Zeit	00:00-35:40						
Lektion 7	Beide sitzen						
Zeit	00:00	01:00	03:32	04:50	06:05	06:57	07:52
Sprech	T fragt,	T spricht	Beide	T spricht	Beide	J stellt	T

er	J antwort et		sprechen abwechselnd (Dialog üben)		sprechen abwechselnd (Dialog üben)	Frage, T antwort et	spricht
Zeit	09:20	19:14	22:15	23:06			
Sprecher	T fragt, J antwort et	Beide sprechen abwechselnd	T spricht	T fragt, J antwortet (mit kurzem Unterbruch um 32:15)			

Die 7. Lektion ist konstant in der Position aber abwechslungsreich in der Gestaltung der Sprecherwechsel. Es gibt immer wieder kurze Sequenzen, in denen nur die T spricht um etwas zu erklären oder einen neuen Teil einzuleiten.

7.5.1.4 Themenwechsel

Auch hier wurden, als Folge der Vereinfachung in den obigen Tabellen, kurze Gespräche am Anfang und am Ende der Lektion vernachlässigt. Diese sind für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht bedeutsam.

Tabelle 10: Unterteilung der Lektionen aufgrund von Themenwechsel

Zeit	00:00	02:09	07:06	07:53	32:15	33:17
Thema	(Sprech-) Verhalten bei einem Vortrag	Üben anhand von Szenen- Dialogen und Reflexion	Vorgehen bei den Aufnahmen	Planung/V erlauf einzelner Szenen	Metakommuni- kation zum Vorgehen/Pla- nung	Planung/V erlauf einzelner Szenen

7.5.1.5 Zusammenführung aller Segmentunterteilungen

In die Tabellen mit den kombinierten Unterteilungen aus Positionen- und Sprecherwechsel werden nun die zusätzlichen Segmente aus dem Bereich Themenwechsel eingefügt. Schnittstellen, bei denen in allen drei Bereichen (Körper im Raum, Sprecher und Thema) ein Wechsel passiert, sind mit einem fetten Strich markiert.

Tabelle 11: Segmentunterteilungen

Zeit	00:00-35:40						
Position	Beide sitzen						
Zeit	00:00	01:00	03:32	04:50	06:05	06:57	07:52
Sprecher	T fragt, J antwortet	T spricht	Beide sprechen abwechselnd (Dialog üben)	T spricht	Beide sprechen abwechselnd (Dialog üben)	J stellt Frage, T antwortet	T spricht
Zeit	09:20		19:14	22:15	23:06		
Sprecher	T fragt, J antwortet		Beide sprechen abwechselnd	T spricht	T fragt, J antwortet (mit kurzem Unterbruch um 32:15)		
Zeit	00:00	02:09				07:06	07:53
Thema	(Sprech-)Verhalten bei einem Vortrag	Üben anhand von Szenen-Dialogen und Reflexion				Vorgehen bei den Aufnahmen	Planung/Verlauf einzelner Szenen
Zeit						32:15	33:17
Thema						Metakommunikation zum Vorgehen/Planung	Planung/Verlauf einzelner Szenen

Wie in der 6. gibt es auch in der 7. Lektion keine Unterteilung in allen Bereichen, da es keinen Positionswechsel gibt. Bei 07:52 gibt es einen Sprecher- und Themenwechsel. Dies ist der einzige Zeitpunkt, in welchem zwei Bereiche gleichzeitig einen Wechsel haben.

Nach Dinkelaker und Herrle wäre nun das weitere Vorgehen, die einzelnen Segmente und ihre Unterscheidungsmerkmale zu beschreiben (2009, S.60f.). Da in meiner Analyse nicht in allen Lektionen sinnvolle und markante Segmente entstanden sind und da die beiden Bereiche ‚Körper im Raum‘ und ‚Sprecher‘ nicht wirklich aussagekräftig für meine Forschungsfrage sind, werde ich anders vorgehen. Um die Ergebnisse der Segmentierungsanalyse später sinnvoll mit den Phasen des kreativen Prozesses vergleichen zu können, sollte die Einteilung entweder Abschnitten in der Herstellung des Hörspiels oder solchen in der semantisch-lexikalischen Therapie entsprechen. In beiden Fällen ginge die weitere Analyse vom Bereich ‚Thema‘ aus. Es zeigt sich, dass die Themenwechsel mit der Herstellung des Hörspiels und weniger mit der semantisch-lexikalischen Therapie korrelieren. Ich werde nun den einzelnen Segmenten im Bereich ‚Thema‘ Titel geben, um einen Eindruck zu bekommen, wie der Gestaltungsprozess strukturiert ist. Anschliessend teile ich die Sequenzen den Phasen des kreativen Prozesses nach Amabile zu, beschreibe sie und die Unterscheidungsmerkmale im Bezug auf die Theorie von Amabile und anderen Erkenntnissen aus dem Theorieteil meiner Arbeit.

7.5.1.6 Einteilung in Phasen des kreativen Prozesses

Die Phase der Problemidentifikation passierte ausserhalb der aufgenommenen Lektionen,

sie kann deshalb nicht beschrieben werden.

In der Präparationsphase führt die T J Schritt für Schritt näher an die eigene Geschichte. Sie beginnt damit, ein literarisches Genre auszuwählen und lässt J zum entsprechenden Thema frei assoziieren. Damit lässt sie ihn in einer, da es kein Richtig und Falsch gibt, minimal stress-erzeugenden Situation sein bisheriges Wissen zu dem Thema aktivieren. Es wird unabhängig von Sinneseindrücken abgerufen, ob Emotionen beteiligt sind, ist schwer zu sagen. Wenn ja, dann nur in geringem Ausmass. Beim Assoziieren können kognitive Fähigkeiten wie die Flüssigkeit, also das liefern von vielen Ideen innerhalb von kurzer Zeit, das assoziative Kombinieren und die Flexibilität, das Operieren mit mehreren Möglichkeiten/Kategorien gleichzeitig oder zwischen ihnen wechselnd, gezeigt oder entdeckt werden. Bei der Beschreibung der Bilder wird Wissen über den visuellen Kanal aktiviert.

Bei der Ideensammlung zu einem bestimmten Thema grenzt die T den Bereich, in dem nach Ideen gesucht werden soll, ein und geht damit einen Schritt näher der Lösung entgegen. Jedoch ist auch hier erst einmal das Ziel, eine möglichst breit angelegte Sammlung von Ideen zu generieren. J's erste Antwort auf die Frage, welche verbotenen Dinge es gebe, ist untypisch, eine eher weit entfernte Assoziation. Die T nimmt die Idee auf, gibt ihr nochmals einen Titel und fordert dann zum Weitersammeln auf.

Nach dieser Sequenz beginnt die Lösungsgenerierungsphase. Dies kann daran erkannt werden, dass nun Ideen für die eigene Geschichte formuliert werden. Aus den gesammelten Ideen werden also solche ausgewählt, die am passendsten für die vorliegende Problemstellung erscheinen. An einer Stelle (13:10) werden von der T zwei mögliche Lösungswege beibehalten, was laut Amabile den kreativitätsrelevanten Fähigkeiten zu verdanken ist und als flexiblen Umgang mit den vorhandenen Ideen gedeutet wird.

Im Modell von Amabile beeinflussen die bereichsspezifischen Fähigkeiten die Phase der Präparation. Die Sequenz nach 34:18, in der verschiedene Stimmlagen eingeübt werden, wird deshalb der Präparation zugeordnet. Es geht nun nicht mehr um den Inhalt der Geschichte, sondern um die gestalterische Form. Die Aufgabenmotivation hat laut dem Modell einen Einfluss darauf, wie motiviert J ist, um sich solche Fähigkeiten anzueignen. Im Video ist erkennbar, dass es J schwer fällt, die verschiedenen Stimmen auszuprobieren. Die Motivation dafür ist wahrscheinlich teilweise extrinsisch, also von den Aufforderungen der T abhängig.

Nun werden in der weiteren Lösungsfindung das Aussehen und Persönlichkeitsmerkmale der Hauptpersonen herausgearbeitet. Dazu wählt die T das freie Erzählen/Assoziieren/Erfinden. Die Phase wird von einer weiteren Sequenz zur Aneignung von bereichsrelevanten Fähigkeiten (Präparation) abgelöst, in der es nochmals um verschiedene Stimmlagen geht.

Die nächste Sequenz gehört wieder zur Präparation, da durch Improvisation schnell viele Ideen gesammelt werden, jedoch diesmal nicht zu Personen oder zu möglichen Inhalten der Geschichte, sondern es wird eine fortlaufende Geschichte erzählt, die jedoch keinen Ansprüchen oder Kriterien entsprechen muss. Dadurch wird wiederum das Stresslevel tief gehalten. Zur Lösungsgenerierung werden anschliessend die ‚guten‘ Ideen aufgeschrieben. Es folgt eine weitere Sequenz, wo Fähigkeiten zur Herstellung des Hörspiels angeeignet werden.

In der fünften Lektion beginnt die Validierung, durch das Umsetzen der Geschichte mit Spielfiguren. Hier wird sichtbar und erlebbar, welche Teile der Geschichte Sinn ergeben, was noch konkretisiert und verändert werden muss. Laut Gnezda ist die Verifikation nach Wallas Modell - die jedoch sehr ähnlich ist wie die Validierungsphase nach Amabile - eine schwierige Phase, da ursprünglich Nicht-sprachliches formuliert werden muss. Dies wird sichtbar, wenn J die Figuren spielt und sie sprechen lassen muss, was ihm nicht leicht fällt. Gut sichtbar im Video ist auch das erhöhte Aktivationsniveau. Beide Personen sind sehr aktiv, sie sprechen, studieren, bewegen die Figuren und diskutieren auf der Meta-Ebene über das Geschehen. In den Lösungsgenerierungsphasen sind vor allem bei J immer wieder grüblerische, entspannte und angestrengt bis ermüdete Körperhaltungen zu sehen. In der

Validierungsphase sehen Mimik, Gestik und Körperhaltung angeregter und beteiligter aus. Der Teil ab 17:00 wird der Lösungsgenerierung zugeteilt, da hier die Geschichte weitergeschrieben wird, dies aber noch nicht Teil des Produktes selbst ist, welches das Hörspiel sein wird.

Die sechste Lektion beginnt mit einer kurzen Phase der Aneignung von bereichsspezifischem Wissen, was wieder zur Phase der Präparation gehört. Danach wird fast die ganze Lektion zum Weiterschreiben an der Geschichte verwendet (Lösungsgenerierung). Eine Unterbrechung gibt es durch das Üben einer Szene mit verstellten Stimmen und emotionalem Bezug (Präparation).

Tabelle 12: Titel der Segmente und Einteilung in Phasen des kreativen Prozesses

Zeit	00:00	02:09	07:06	07:53	32:15	33:17
Thema	(Sprech-)Verhalten bei einem Vortrag	Üben anhand von Szenen-Dialogen und Reflexion	Vorgehen bei den Aufnahmen	Planung/Vorlauf einzelner Szenen	Metakommunikation zum Vorgehen/Planung	Planung/Vorlauf einzelner Szenen
Titel	Aneignung von bereichsspezifischem Wissen	Aneignen von bereichsspezifischem Können	Planung	Generieren und Festhalten von Ideen	Planung	Generieren und Festhalten von Ideen
Amabile	Präparation			Lösungsgenerierung		

Auch in der siebten Lektion gibt es wieder eine Präparationsphase, in der bereichsspezifisches Wissen und Können angeeignet wird. Sie wird gefolgt von einer Phase der Lösungsgenerierung. Aspekte der Validierung kommen hier nicht explizit vor, d.h. die T fragt nie: „Ist diese Idee brauchbar, sollen wir das so lassen?“ oder Ähnliches. Allerdings steuert sie mit ihren Vorschlägen und den Kommentaren und Rückfragen auf J's Vorschläge die Richtung, in die die Geschichte geht. Manchmal sagt sie auch, dass sie eine Idee nicht angemessen findet und daran zweifelt, ob sie sinnvoll ist (Bsp. 13:04/34:10). Insofern passiert die Validierung zu diesem Zeitpunkt parallel zur Lösungsgenerierung.

7.5.1.7 Übersicht

Die Abbildung 6 zeigt, wann welche Phase des kreativen Prozesses beginnt.

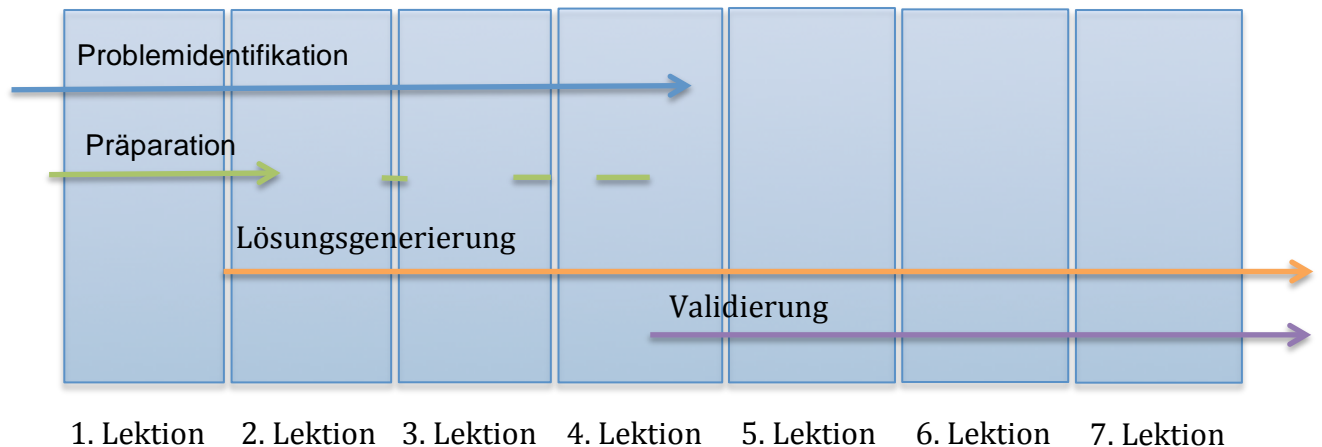


Abbildung 6: Phasen des kreativen Prozesses in den Lektionen

Die Problemidentifikation begann, bevor das erste Video aufgenommen wurde. Das Problem wurde von aussen an J herangetragen. Die Präparationsphase überdauert knapp die erste Lektion, allerdings gibt es in der Vierten nochmals eine Vorbereitungsphase. Die Lösungsgenerierungsphase beansprucht fast die ganze zweite Lektion und dauert bis in die Fünfte hinein, wo aber bereits die Validierungsphase beginnt. Es wird gut sichtbar, wie sich die Phasen überschneiden.

Die Segmentierungsanalyse ist mit diesem Überblick und den dazugehörigen Ausführungen abgeschlossen.

7.5.2 Schritt 2: Auswahlkriterien

7.5.2.1 Auswahlkriterien der Ausschnitte für die Sequenzanalyse

Die genauer zu beschreibenden Sequenzen sollen sowohl kreativ sein und der Erreichung der Ziele der semantisch-lexikalischen Therapie dienen. Um bestimmen zu können, welche Abschnitte diesen Anforderungen entsprechen, sollen im Folgenden die Kriterien beider Bereiche aufgezeigt werden.

Kriterien für Kreativität:

Die Kriterien werden anhand der an kreativen Prozessen beteiligten kognitiven Funktionen ausgewählt. Die Kriterien für kreative Personen werden ausser Acht gelassen, da die beiden Personen feststehen und nicht ausgewählt werden müssen. Das kreative Produkt wird nicht analysiert, da es noch nicht entstanden ist und die Kriterien für den kreativen Prozess sind ebenfalls nicht hilfreich, da es hier nur um einzelne Sequenzen geht. Häufige kognitive Fähigkeiten von kreativen Personen sind:

- Sensitivität: Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden; Wahrnehmen mit allen Sinnen; sich in Andere hineinversetzen
- Flüssigkeit: Viele Ideen innerhalb kurzer Zeit liefern
- Flexibilität: in mehreren Kategorien gleichzeitig denken und dazwischen wechseln; sich auf verschiedene Probleme einstellen
- Originalität: Seltenheit; unkonventionelle Assoziationen
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese: In-eine-Ordnung-bringen von Ideen innerhalb einer komplexen Aufgabe; Erkennen von wesentlichen Aspekten
- Umstrukturierung: Etwas in einer neuen Form oder Funktion wahrnehmen/umsetzen/anordnen
- Elaboration: Ausgestalten einer Idee; genaue Planung; neue Wissensstrukturen in bestehende Strukturen einbauen; ästhetische Organisation

- Durchgliederung: sich tiefergreifend und eindringlich mit einer Idee auseinandersetzen; auf verschiedenen Ebenen denken
- assoziative Kombination: entfernte assoziative Einfälle

In den auszuwählenden Sequenzen sollen mindestens zwei dieser Fähigkeiten vorkommen. Es spielt dabei keine Rolle, ob sie von der T für die Aufgabe vorgesehen sind oder ob J sie unaufgefordert zeigt.

Kriterien für die semantisch-lexikalische Therapie:

Die Kriterien ergeben sich aus den Erkenntnissen im Kapitel 3. Die Ziele für semantisch-lexikalische Therapien nach Glück sind:

- Verbesserung der Speicherqualität durch reicheres, besser organisiertes Wortwissen auf semantischer und/oder phonologischer Ebene (Elaboration)
- Ausdifferenzierung der Einträge
- Verknüpfung der Einträge
- Verbesserung des Abrufs auf der Basis des gespeicherten Wortwissens (Abrufhinweise). Sie können sowohl semantisch/ phonologisch wie auch nonverbal sein (z.B. Zeigegesten).
- häufige Nutzung von Abrufprozessen (mind. 3x in der Lektion bei neuen/noch unsicher abgespeicherten Wörtern)
- Metawissen zu Speicherung und Abruf und die eigenaktive, strategische Nutzung dieses Wissens (Glück, 2003, S. 126)

Ausserdem gelten folgende Methoden als Kriterien:

- Modellierung
- Kontrastierung

Die Spezifizierung des Inputs soll ebenfalls als Kriterium gelten. D.h. konkret:

- Häufige Wiederholung von Worten (mind. 3 Mal innerhalb der Sequenz bei neuen/ noch unsicher abgespeicherten Wörtern)
- Prosodische Hervorhebung von (neuen/noch unsicher abgespeicherten Worten)

Die auszuwählenden Sequenzen sollen möglichst viele der aufgeführten Kriterien erfüllen, müssen jedoch mindestens zwei Kriterien aus beiden Bereichen erfüllen. Die Videos werden nun zuerst aus dem Blickwinkel der Kreativität analysiert. Die Sequenzen, die analysiert werden, entsprechen den Unterteilungen nach Themenwechsel.

Tabelle 13: kreative Fähigkeiten

Zeit	00:00	02:09	07:06	07:53	32:15	33:17
kreative Fähigkeit	-	Flexibilität	-	Elaboration, Flüssigkeit	-	Elaboration

02:09: Flexibilität ist hier nötig, weil J sich sowohl aufs Lesen konzentrieren, wie auch den jeweiligen Charakter möglichst gut hörbar darstellen muss. Dazu muss er einerseits eine Vorstellung von diesem Menschen aufbauen und diese dann mit einer/einem bestimmten Stimmlage und –ausdruck verkörpern.

07:53: Die bisherigen Ideen werden weiter verfolgt und die Geschichte genauer geplant (Elaboration). Viele beschreibende Wörter für den Kontext der Geschichte werden gesammelt (Flüssigkeit). In der Sequenz nennt J immer wieder ungewöhnliche Ideen (weit

entfernte Assoziationen). Diese werden jedoch von der T nicht aufgenommen (Bsp. 09:53). Möglicherweise liegt dies daran, dass sie um seine Wortfindungsschwierigkeiten weiss und die Ideen deshalb nicht als originell interpretiert.

Die Analyse aus Sicht der Kreativität hat gezeigt, dass in jeder Lektion Sequenzen sichtbar sind, in denen kreative Fähigkeiten angewendet werden (können). In allen Lektionen ausser der Dritten kommen Sequenzen vor, die mehr als eine kreative Fähigkeit integrieren. Diese wurden fett gedruckt.

Nun werden die Videos aus dem Blickwinkel der semantisch-lexikalischen Therapie analysiert.

Die Zeitangaben sind Beispiele, es gibt meistens mehrere Stellen, wo die betreffende Fähigkeit angewendet wird. Auch kann ein Kommentar der T mehreren Kriterien zugeordnet werden. In der 2. Lektion bei 00:40 z.B. hebt sie das Wort ‚passt‘ prosodisch hervor, der ganze Satz ist aber zudem eine Modellierung der Aussage J’s.

Tabelle 14: Methoden und Techniken aus der semantisch-lexikalischen Therapie

Zeit	00:00	02:09	07:06	07:53	32:15	33:17
Methoden sem.-lex. Therapie	Häufige Wiederholung, prosodische Hervorhebung (01:32),	-	-	Prosodische Hervorhebung (07:56), Modellierung (27:30), semantische Elaboration (18:22), häufige Wiederholung (18:42), häufige Nutzung von Abrufprozessen (30:27)	-	Prosodische Hervorhebung (34:48), Elaboration semantisch (34:49)

7.5.2.2 Zusammenfügung der Kriterien aus der semantisch-lexikalischen Therapie und der Kreativitätstheorie

Tabelle 15: Zusammenfügung der Methoden und Fähigkeiten

Zeit	00:00	02:09	07:06	07:53	32:15	33:17
Methoden sem.-lex. Therapie	-	Flexibilität	-	Elaboration, Flüssigkeit	-	Elaboration
Kreative Fähigkeit	Häufige Wiederholung, prosodische Hervorhebung (01:32),	-	-	Prosodische Hervorhebung (07:56), Modellierung (27:30), semantische Elaboration (18:22), häufige Wiederholung (18:42), häufige Nutzung von Abrufprozessen (30:27)	-	Prosodische Hervorhebung (34:48), Elaboration semantisch (34:49)

In der letzten Lektion eignet sich die Sequenz ab Minute 07:53 für die Sequenzanalyse.

Es zeigt sich, dass sieben Sequenzen innerhalb der analysierten Lektionen für die

Sequenzanalyse geeignet wären. Nun soll daraus eine weitere Auswahl getroffen werden, da die exakte Analyse von sieben Sequenzen den Zeitrahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Zum Ausschluss von weiteren Sequenzen soll nun das Kriterium der Motivation einbezogen werden. Die grün markierten Sequenzen werden also nochmals anhand der Motivationskriterien untersucht.

Kriterien für die Motivation

Als Anzeichen für Motivation sollen gelten:

1. Mimik:
 - Freude: erhobene Mundwinkel,
2. Interesse: Erhobene Augenbrauen, wache Augen
3. Gestik:
 - beteiligt: Arme bewegen sich (Bewegung aus Schultergelenk).
4. Körperhaltung:
 - beteiligt, angeregt: nach vorne gelehnt, eutone bis hypertone Spannung

Die beteiligte Körperhaltung soll zu einem grösseren Teil der Zeit in der Sequenz sichtbar sein als eine wenig beteiligte Körperhaltung.

5. Stimme:
 - beteiligt: nicht monoton, mit emotionaler Beteiligung

Für ausgewählte Sequenzen müssen mindestens drei der aufgeführten Kriterien erfüllt sein. Es hat sich während der Analyse gezeigt, dass es mindestens drei erfüllte Kriterien braucht, da zwei sehr schnell erfüllt sein können, dies aber oft nicht gereicht hat um sagen zu können, J sei motiviert.

Die Zahlenangaben in Klammern sind eine Auswahl an Beispielen, sie repräsentieren nicht die Menge an Momenten, in denen das jeweilige Kriterium erfüllt ist.

Lektion 7: Minute 07:53-32:15

Die Mundwinkel sind mehrmals erhoben (12:05/14:39/15:39). Die Arme bewegen sich (10:25/16:03). Die Körperhaltung verändert sich von Minute zu Minute. Gestik ist vor allem einmal sichtbar (15:52). Die Stimme ist immer wieder beteiligt (04:46/21:39).

→ Die Kriterien sind erfüllt.

Folgende Sequenzen wurden für die Sequenzanalyse ausgewählt:

1. Sequenz: Lektion 4; Minute 18:00-24:25
2. Sequenz: Lektion 5; Minute 02:16-17:00
3. Sequenz: Lektion 7; Minute 07:53-32:15

7.5.3 Schritt 2: Konfigurationsanalyse

Das erste Standbild der ausgewählten Sequenzen soll grob beschrieben werden. Eine Skizze des Raumes aus der Vogelperspektive dient als Orientierung.

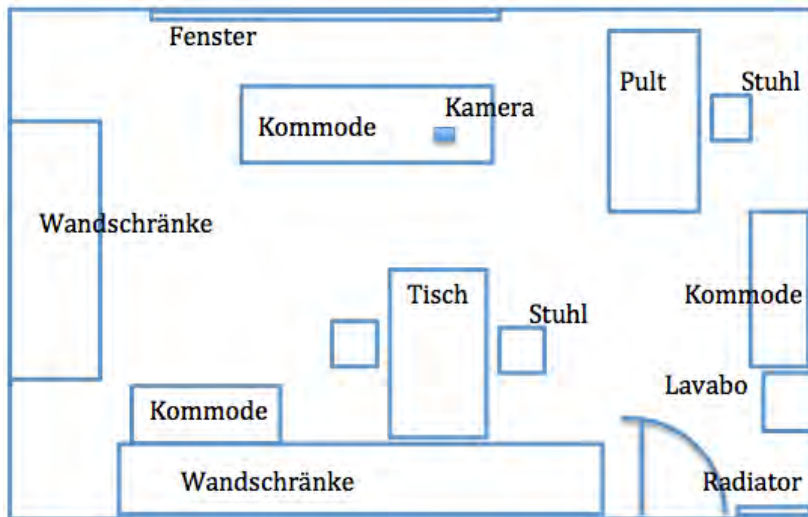


Abbildung 7: Skizze des Therapieraumes

1. Sequenz:



Abbildung 8: Still aus Lektion 4, Minute 18

Die beiden Personen sitzen auf drehbaren Stühlen mit Holzlehnen an einem Tisch in einem hellen Raum. Der Raum ist relativ hoch und hat einen Holzfussboden. An der Wand rechts von ihnen hängen drei Plakate. Hinter dem Jungen an der Wand stehen ein grüner Schrank und davor ein blauer Triptrap-Stuhl. Im rechten Winkel zum Schrank steht eine Kommode. Die Frau sitzt näher beim Ausgang. Hinter ihr befinden sich ein Trampolin, welches an einen grossen Radiator gelehnt ist, ein Waschbecken mit Spiegel und einem Behälter für Trocknungstücher. Auf dem Tisch liegen zwei weisse Blätter nebeneinander, daneben ein Handy, ein Stoffball und ein gelbes Heft auf der Seite des Jungen. Ausserdem stehen hinten an der Wand ein Bleistiftspitzer, einige kleine Figuren und weitere Schreibutensilien in mehreren Behältern. Der Junge hält eine Brille in der Hand.

2. Sequenz

Hier steht zusätzlich ein Holzhäuschen und ein Spielauto auf dem Tisch. Die Frau hält eine Spielfigur und einen kleinen Sack in den Händen.

3. Sequenz

In dieser Sequenz liegen nur Blätter und die Brille des Jungen auf dem Tisch. Es ist etwas dunkler im Raum als in den vorherigen Lektionen.

7.5.4 Schritt 3: Sequenzanalyse

Mithilfe der Sequenzanalyse kann mikroskopisch untersucht werden, wie Äusserungen aufeinanderfolgen. Dabei wird nicht eine ganze Unterrichtseinheit untersucht, sondern spezifische Momente daraus (Dinkelaker und Herrle, 2009; S. 75).

Es sollen nun diejenigen Teilsequenzen analysiert werden, in denen Kreativität und semantisch-lexikalische Therapie zusammenfallen. Die vollständigen Analysen der zweiten und dritten Sequenz befinden sich im Anhang.

- 1. Sequenz

Auswertung des gesamten Transkripts

Die Erstellung eines Transkripts teilt die Sequenz in einen Text, dieser besteht aus allen verbalen Äusserungen und Handlungen der Beteiligten, und einen Kontext. Der Kontext enthält die Begebenheiten im Raum, die Nuancen der Körpersprache, die Atmosphäre etc.

Der Text gliedert sich natürlicherweise durch die Sprecherwechsel. Jede Aussage ergibt also eine Einheit.

Die nonverbalen Äusserungen lassen sich in Argument, Position und Präsentation unterteilen. Ein Argument ist die Zeitspanne, in der die Ausrichtung von Kopf und Augen einer Person gleich bleiben. Die Position ist die nächstgrössere Einheit und betrifft die Körperhaltung. Wenn mindestens die Hälfte des Körpers in der Position verändert wird, geschieht ein Positionswechsel. Die Position schliesslich bezieht sich auf den Standort. Wird dieser gewechselt, entspricht dies einem Positionswechsel (Dinkelaker und Herrle, 2009, S.79).

Die Beobachtung der Gestik zeigte, dass die T oft Gesten einsetzt, um Worte zu verdeutlichen oder um mit Zeigen auf sich oder J hinzuweisen:

Bsp. (21:56): T: „wenn man vollkommn einge (kurze Pause, verhüllende Handbewegungen um Kopf) mummt is wen man ga nix mea erkennt“

Bsp. (22:32): T:“ du wast dea eine roiba (kurze Pause, zeigt auf J) und ich dea andere roiba (zeigt auf sich)“

Vereinzel braucht sie Gesten auch als Abrufhinweise, ohne diese mit Worten zu begleiten, und wartet darauf, dass J ein Wort vorschlägt:

Bsp. (21:35): T: „wie denn? (fährt mit gespreizten Fingern vor Gesicht auf und ab) könnte man das nenn?“

Die Gesten von J sind undeutlicher und seltener. Im folgenden Beispiel hat die Bewegung der Hand scheinbar weniger mit dem bezeichneten Begriff ‚Haus‘ zu tun als mit der Unsicherheit, wie er sich ausdrücken soll.

Bsp.: (18:59) J: „ich find es bessa m einfacha zu schraibn wenn es durch ein haus (kurze Pause, macht mit rechter Hand schüttelnde Bewegung) duach eine tür reingehn...“





Bei der Analyse des Blickkontaktes fiel auf, dass J oft mit dem Blick im Raum herumschweifte, wenn er nach Wörtern suchte. Oft kam es zum Blickkontakt mit der T, wenn er dann ein Wort gefunden hatte, also am Ende einer Aussage oder Phrase. Grundsätzlich schaute die T J häufiger an als umgekehrt.




Bestimmung der Sequenzelemente und Paraphasierung

Für die Sequenzanalyse wurde die Stelle ab 20:07 bis 20:40 ausgewählt. Hier sind die Techniken der semantisch-lexikalischen Therapie gut sichtbar. Die kreativen Fähigkeiten Durchgliederung und Elaboration werden in der ganzen Sequenz gebraucht und sind daher auch Teil dieser Stelle.

Die Sequenzen werden anhand der Argumente eingeteilt. Der Textstrang richtet sich je nachdem, was sinnvoller erschien, nach dem Sprecherwechsel oder nach dem Argumentwechsel.

Tabelle 16: Sequenzanalyse. 1. Sequenz

 <p>1</p>	 <p>2</p>
<p>Therapeutin: (Bk) (richtet sich auf, hält beide Hände beschwichtigend in die Luft) okei jetzt bis schon s ganz weit (uv) ich will nua von dia wissn woran meakt dea HÖRA dea di geschichte höat</p>	<p>Junge: (senkt B) ja #00:20:16-2# Therapeutin: dass si in einm RAUM sind mit vielen loitn? woran meakt dea höra da #00:20:21-6#</p>
<p>Eine sitzende Frau hält beide Hände mit den Handflächen nach unten in der Luft während sie zu einem Jungen, der ihr gegenüber sitzt, sagt: „Okay, jetzt bist du schon ganz weit. Ich will nur wissen, woran merkt der Hörer, der die Geschichte hört...“</p>	<p>Während der Junge seinen Blick auf die Brille in seinen Händen senkt, zeigt die Frau mit gestreckten Zeigefingern auf ihre Ohren und sagt: „...dass sie in einem Raum sind mit vielen Leuten? Woran merkt der Hörer das?“</p>
 <p>3</p>	 <p>4</p>
<p>Junge: weil äm ea merkts weil wo är ä in ein eingang (kurze Pause) eigang reingeht (kurze Pause) so doat meakt er zum beispiel hei mi gen jetzt in ein eingang r rein #00:20:32-5#</p>	<p>Therapeutin: (Bk) ah das heisst #00:20:33-3#</p>
<p>Der Junge schaut weiter seine Brille an und sagt: „Weil ähm er merkts, weil wo er ä in einen Eigang, Eingang reingeht, so dort merkt er zum Beispiel ‚Hey, wir gehen jetzt in einen Eingang r rein!‘“ Nach dem Wort ‚Eigang‘ schaut er die Frau an, richtet seinen Kopf gerade auf und wiederholt es beim zweiten Mal korrekt. Die Frau hält den Blickkontakt zu dem Jungen, wobei sie den Kopf leicht zur rechten Seite</p>	<p>Die Frau lehnt sich etwas zurück, hebt den Kopf leicht und sagt: „Ah! Das heisst...“ Zeitgleich schaut der Junge sie wieder an.</p>

<p>gedreht hält. Nachdem der Junge ‚reingeht‘ gesagt hat und eine kurze Pause macht, dreht sie ihren Kopf mit einem leichten Zögern wieder in die Mitte und räuspert sich.</p>	
 <p>5</p>	 <p>6</p>
<p>Junge: de eine sagt dann (B zur Wand)</p>	<p>nein s ha s hat doch dort sehr viele loite (Bk) doch wir versuchn es mal (kurze Pause, hält beide Hände hinter Kopf) dan gi gehn si rein #00:20:39-2#</p>
<p>Der Junge dreht seinen Kopf, der anfangs zur Wand gerichtet ist, zu der Frau und sagt: „Der Eine sagt dann:</p>	<p>es hat, es hat doch dort sehr viele Leute! ‚Nein, wir versuchen es mal‘ Dann gi gehen sie rein“. Während er bei ‚gehen‘ stockt, fährt er sich mit der linken Hand über die Haare an den Schläfen. Die Frau nickt während der Junge spricht und zeigt auf ihn.</p>
 <p>7</p>	
<p>Therapeutin: (zeigt auf J) ahh das ne gute idee #00:20:40-8#</p>	
<p>Nachdem er fertig gesprochen hat, nickt sie nochmals, deutet auf ihn und sagt: „Das ist eine gute Idee.“</p>	

Gedankenexperimentelle Kontextvariation

Für die erste Äusserung (diese vollzieht sich über das erste und zweite Bild/Argument) werden nun mögliche andere Kontexte eruiert, in denen die Aussage gemacht werden könnte.

1 a) Die Frau ist die Lehrerin des Jungen. Er bekam den Auftrag, eine Geschichte zu schreiben und bespricht nun seine bisherigen Ideen mit ihr. Die Lehrerin hat noch

Unstimmigkeiten in der Geschichte entdeckt und fordert den Jungen nun auf, nochmals genauer nachzudenken.

1 b) Der Junge ist in einem Ferienkurs für das Schreiben von Geschichten. Die Kursleiterin lobt ihn für die getane Arbeit und stellt eine Verständnisfrage zu seinem Text.

1 c) Die Frau ist eine Bekannte des Jungen, die ihm bei den Hausaufgaben hilft. Sie möchte dabei aber nicht zu viel Zeit verlieren und bittet ihn, sich kurz zu fassen bei der Beantwortung der Frage, die sie gestellt hat.

In den drei verschiedenen Geschichten variiert die Beziehung, welche die Frau zu dem Jungen hat. Entweder steht sie hierarchisch klar über ihm und lehrt ihn, in diesem Fall findet das Gespräch auch in einem öffentlichen Gebäude statt, oder die Frau ist mit dem Jungen näher bekannt. In diesem Fall würden sie in einer eher vertrauten Atmosphäre zusammen sprechen. Ausserdem variiert die Bedeutung der Frage der Frau. Sie kann entweder in einem unterstützenden, lehrenden Tonfall ausgesprochen werden oder eher in einem ungeduldigen, fordernden Tonfall.

Ausweisen von Anschlussoptionen

Es werden nun mögliche Anschlussäusserungen zu den Geschichten beschrieben.

1+2 a) Nachdem die Lehrerin die Frage fertig gestellt hat, überlegt der Junge, wie er das Problem lösen könnte. Er zuckt jedoch die Schultern und sagt: „Weiss nicht...“, worauf die Lehrerin ihm ihre Ideen zur Lösung des Problems erklärt.

1+2 b) Der Junge freut sich über das Lob und erklärt eifrig, wie er sich die Geschichte ausgedacht hat.

1+2 c) Der Junge schaut weg, da er sich etwas schämt. Er gibt dann in einem beleidigten Tonfall eine kurze Antwort.

Rekonstruktion von Anschlussselektionen

Nun soll herausgefunden werden, wie der folgende Text auf die erste Äusserung Bezug nimmt und welche möglichen Bedeutungen damit ausgeschlossen werden.

Der Junge schaut weiter seine Brille an und sagt: „Weil ähm er merckts, weil wo er ä in einen Eigang, Eingang reingeht, so dort merkt er zum Beispiel ‚Hey, wir gehen jetzt in einen Eingang r rein!“

Nach dem Wort ‚Eigang‘ schaut er die Frau an, richtet seinen Kopf gerade auf und wiederholt es beim zweiten Mal korrekt. Die Frau hält den Blickkontakt zu dem Jungen, wobei sie den Kopf leicht zur rechten Seite gedreht hält. Nachdem der Junge ‚reingeht‘ gesagt hat und eine kurze Pause macht, dreht sie ihren Kopf mit einem leichten Zögern wieder in die Mitte und räuspert sich.

3 a) Die erste Geschichte stimmt nicht mit dem Originaltext überein, da der Junge durchaus eine Idee zur Umsetzung der Geschichte hat. Die Tatsache, dass die Ausdrucksweise des Jungen etwas stockend ist und er sich selbst korrigiert, unterstützt jedoch die Hypothese, dass er sich in einem Lehr-Lern-Kontext befindet und die Beziehung hierarchisch ist.

3 b) Diese Variation stimmt nicht ganz mit dem Originaltext überein, da der Junge seinen Blick auf die Hände gesenkt hat, was kein Zeichen von Freude und Begeisterung ist. Möglich wäre lediglich, dass der Junge scheu und etwas verhalten ist und sein Lächeln deshalb im gesenkten Gesicht verbirgt.

3 c) In der Situation der dritten Geschichte passt der gesenkte Blick des Jungen gut. Die tatsächliche Antwort klingt jedoch eher, als wäre der Junge verängstigt oder verwirrt, als dass er beleidigt wäre. Wenn er beleidigt wäre, würde die Antwort wahrscheinlich noch knapper und wortkarger ausfallen. Die Korrekturen und die gefüllten Pausen (ähm) scheinen

nicht ganz zu einer negativen emotionalen Beteiligung zu passen. Wäre der Junge tatsächlich verängstigt, würde dies auf eine sehr schlechte Beziehung zu der Bekannten hindeuten.

Die stockende und verlangsamte Antwort des Jungen kann laut den obigen Lesarten entweder als Zeichen der (empfundenen) Unterlegenheit, der Verlegenheit und Schüchternheit oder der Angst gedeutet werden. Die Möglichkeit, dass der Junge ein Wortfindungsproblem hat, kommt in keiner der Geschichten vor. Die Beziehung zu der Frau kann entweder von einer grossen Differenz der Macht oder Stellung geprägt sein, sie kann zwar distanziert aber von Gefühlen der Sympathie und Anerkennung geprägt sein oder von schlechten Erfahrungen, die in diesem Moment Angst auslösen.

Die Frau lehnt sich etwas zurück, hebt den Kopf leicht und sagt: „Ah! Das heisst...“ Zeitgleich schaut der Junge sie wieder an.

4 a) Die Haltung und der Tonfall der Lehrerin würden nach der ersten Geschichte eine distanzierte Art des Verstehens ausdrücken. Sie würde sich durchaus für den Lösungsvorschlag des Jungen interessieren. Möglicherweise ist sie aber noch nicht von der Lösung überzeugt und will deshalb weitere Fragen stellen. Vielleicht gefällt ihr die Idee aber auch und sie lehnt sich deshalb zurück.

4 b) Im zweiten Fall würde die Kursleiterin voll auf den Vorschlag des Jungen einsteigen und ihn durch die verstehende Bewegung des Kopfes und die verbale Antwort zum Weitersprechen ermutigen.

4 c) Die dritte Lesart scheint nicht sinnvoll zu sein, da die Antwort deutlich ein Interesse und ein Verstehen-wollen ausdrückt. Diese Geschichte wird deshalb nicht mehr weiter verfolgt.

Hier zeigen sich verschiedene Haltungen der Frau: Sie kann entweder eine Autoritätsperson sein, die das Wissen und Können des Jungen bewertet oder eine freundlich-unterstützende ZuhörerIn, die den Jungen fördern möchte.

Die Aussagen zu den Bildern 5 und 6 werden zusammengefasst:

Der Junge dreht seinen Kopf, der anfangs zur Wand gerichtet ist, zu der Frau und sagt: „Der Eine sagt dann:

es hat, es hat doch dort sehr viele Leute!’ ,Nein, wir versuchen es mal’ Dann gi gehen sie rein“. Während er bei ,gehen’ stockt, fährt er sich mit der linken Hand über die Haare an den Schläfen. Die Frau nickt während der Junge spricht und zeigt auf ihn.

5+6 a) Die erste Lesart gerät nun insofern in Verdacht, inkorrekt zu sein, als dass die Geste der Lehrerin auf eine wertschätzende Haltung der Lehrerin deutet, die die Vorschläge des Jungen mit Respekt quittiert. Diese Lesart wird deshalb nicht weiter verfolgt

5+6 b) Die Ermutigung der Kursleiterin hätte nach dieser Geschichte gereicht, um den Jungen zum Weitererzählen zu bewegen. Angesichts der weiteren Anzeichen von Verlegenheit des Jungen und der Korrektur beim Wort ‚gehen‘ liegt die Vorstellung auch nahe, dass der Junge Ermutigung braucht. Möglicherweise kennt die Kursleiterin den Jungen schon seit einigen Tagen und möchte mit ihrem unterstützenden Verhalten die Leistung des Jungen anerkennen.

Aus der Analyse ergibt sich folgende Strukturhypothese: Die Frau interagiert mit dem Jungen in einer **unterstützenden Haltung**. Sie versteht, was er sagen möchte und **ermuntert ihn** nonverbal, seine Lösung zu erklären. Durch die erste Frage wird klar, dass **sie die Interaktion strukturiert** und die Entwicklung der Geschichte **überwacht**, jedoch ist sie **nicht in einem distanzierten Sinne autoritär**. Dies zeigt sich durch die anerkennende Geste, die sie auf den Lösungsvorschlag des Jungen hin macht. Der Grund für die stockende Ausdrucksweise des Jungen ist nicht eindeutig. Angesichts der freundlichen Haltung der Frau kann sie entweder auf einen selbstauferlegten oder externen **Leistungsdruck** des

Jungen zurückzuführen sein **oder** auf eine Sprachstörung.

Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Es wird nun untersucht, ob sich die Strukturhypothese im weiteren Verlauf der Interaktion bestätigt.

Nachdem er fertig gesprochen hat, nickt sie nochmals, deutet auf ihn und sagt: „Das ist eine gute Idee.“

Die Strukturhypothese kann bezüglich der Annahmen sowohl über die Frau wie auch über den Jungen bestätigt werden.

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Welche Bedeutung hat nun die Strukturhypothese „vor dem Hintergrund der zeitlichen, sozialen, räumlichen und thematischen Einbettung des Ausschnitts?“ (Dinkelaker und Herrle, 2009, S. 92). Die Frage soll besonders im Hinblick auf die Forschungsfrage beantwortet werden.

Die Haltung der Therapeutin hat einen grossen Einfluss auf die Interaktion im therapeutischen Setting. Wäre sie missbilligend, so würde die Erstellung des Hörspiels für den Jungen zu einem negativen Erlebnis. Ihre Haltung ist auch entscheidend für das Ausleben der kreativen Fähigkeiten. Die Sequenz zeigt einen prekären Moment in der Entwicklung des Hörspiels: Der Junge hat sich gerade für eine bestimmte Möglichkeit des Fortgangs der Geschichte entschieden und hat seine Argumentation dazu geäußert. Nun führt die Therapeutin ihm aber das Problem der Umsetzung in ein Hörspiel vor Augen und fordert ihn damit auf, Lösungsvorschläge zu bringen oder sich umzuentcheiden. Der Junge drückt sich etwas umständlich aus, er kann seinen Lösungsvorschlag aber verständlich machen und er wird von der Therapeutin auch anerkannt. Der Junge hat hier bewiesen, dass er im Stand ist, innerhalb kurzer Zeit einen brauchbaren Lösungsvorschlag zu generieren.

- 2. Sequenz:

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Interessant an den Erkenntnissen aus dieser Analyse sind folgende Punkte:

-Die T leitet und strukturiert die Interaktion stark. Sie passt die Anforderungen dem Können von J an.

-J hegt negative Gefühle gegenüber der Situation oder der T. Ersteres könnte mit einem Leistungsdruck zusammenhängen. Zweiteres mit zu wenig Gestaltungs- oder Entfaltungsfreiraum für ihn. Im Wissen um die Interaktion ausserhalb dieser einen Sequenz, die durchaus lustvolle und fröhliche Momente enthält (z.B. direkt nach der analysierten Sequenz, 16:30), ist diese Beobachtung zu relativieren.

-Die T nimmt in der Spielsequenz die Rolle des Schwächeren/Unwissenden ein. Ab 16:22, wo J die Führung tatsächlich übernimmt, merkt man ihm die Freude am Spiel an. Es liegt nahe, anzunehmen, dass er es genießt, für einmal der Stärkere zu sein, der weiss, was zu tun ist und der sich auch über den Schwächeren beschweren darf, welcher den Sack fallen lässt.

- 3. Sequenz

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Unter Einbezug des Wissens, das ich über die Situation habe, kann nun Folgendes

festgestellt werden:

-In der Interaktion zwischen der T und J besteht eine gewisse Spannung. Die Frage der T fordern J heraus. Jedoch entspannt er sich auch durch die wertschätzende und akzeptierende Haltung ihrerseits.

-Die Beziehung zwischen den beiden ist partnerschaftlich, was sich dadurch zeigt, dass die T die ‚Arbeit‘ des Notierens übernimmt und die Ideen des Jungen fast wortwörtlich notiert.

-J hat sich soweit mit der erfundenen Geschichte identifiziert, dass er die einzelnen Figuren verkörpern kann.

-J hat Freude an seiner Bemerkung darüber, wie die Figur aus der Geschichte sicher nicht reagieren würde. Er hat eine lebendige Vorstellung von der Szene in seinem Kopf und amüsiert sich darüber. Dies zeigt, dass er mit seiner ganzen Aufmerksamkeit bei der Sache ist und dabei genug entspannt ist, um über seine Bemerkung zu lachen.

Die Sequenzanalysen haben gezeigt, was das Spezifische an den drei Situationen ist. Durch den Vergleich und Ausschluss von anderen möglichen Kontexten wurde deutlich, welche Haltungen, Einstellungen und Interaktionsmuster die Situation ausmachen.

8 Ergebnispräsentation

8.1.1 Schritt 4: Exemplarische Darstellung von gelungenen Sequenzen

Tabelle 17: Beschreibung ausgewählter Sequenzen

Lektion /Zeit	Kreative Fähigkeiten	Inhalt	Sem.-lex. Therapie	Beispiele (Zu den fettgedruckten Techniken in der Spalte ‚Sem.-lex.‘)
1/ 03:00-27:00	Flüssigkeit, assoziative Kombination	freies Assoziieren zum Thema Kriminalgeschichte	Modellierung (4:10), Elaboration semantisch (04:47), prosodische Hervorhebung (07:13), häufige Wiederholung (11:36), Abrufhinweise (18:08)	J: „Einen Lastwagen, wo sehr gross ist. Und dort ähm sie die Sachen rein tun, was sie klauen wollten, also das Gold oder so etwas anderes“ T: „Also ein Lieferwagen, könnte man sagen, gell?“
2/05:10-07:20	Flüssigkeit, Assoziative Kombination	Ideen sammeln zum Thema ‚verbotene Dinge, die man machen kann‘	Modellierung (05:58), Elaboration semantisch (06:02),	J: „Mit dem Messer. So...reingehen“ T: „Genau. Stechen, genau, also jemanden verletzen, könnte man sagen. Einen Menschen verletzen. Wie auch immer, gell?“ [...] J: „Schlagen, mit dem Schlagstock“ T: „Das haben wir jetzt gesagt, das ist jemanden verletzen...“
4/18:00	Elaboration, Durchgliederung	Generieren und Festhalten von eigenen Ideen für die Geschichte	Häufige Nutzung von Abrufprozessen* (20:22), Elaboration semantisch (21:40), prosodische Hervorhebung (21:50), Modellierung (23:43)	J: „Weil ähm er merkt, weil wo er in einen Eingang, Eingang reingeht. So dort merkt er, zum Beispiel, hey mir gehn jetzt in ein Eingang rein.“

5/02:16	Elaboration, Durchgliederung, (Umstrukturierung)	Veraanschaulichen der bisherigen Ideen anhand eines Rollenspiels mit Spielfiguren	Prosodische Hervorhebung (02:50), Modellierung (03:16), häufige Wiederholung (03:31), Abrufhinweise (13:51)	T: „Diese eine Szene“ Das Wort ‚Szene‘ wird lauter gesprochen und deutlich artikuliert, ausserdem macht die T dabei eine Bewegung mit dem Kopf und platziert beide Hände auf dem Blatt, wo die Szenen aufgeschrieben sind.
7/07:53	Elaboration, Flüssigkeit	Besprechung/Planung der einzelnen Szenen	Prosodische Hervorhebung (07:56), Modellierung (27:30), semantische Elaboration (18:22), häufige Wiederholung (18:42), häufige Nutzung von Abrufprozessen (30:27)	T: „Er braucht einen...“ J: „Kolleg“ T: „KOMPLIZEN, sagt man da.“ J: „s heisst Plizen?“ T: „das bedeutet eigentlich genau das. MITarbeiter sagt man komischerweise bei Leuten, die jetzt so kriminELLE Sachen machen, sagt man nicht mehr Mitarbeiter, da sagt man KomPLIZE“ J: „Komplize“

8.1.2 Schritt 4: Vergleich der Analyseergebnisse mit Kreativitätshindernden und -fördernden Faktoren

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse aus der Analyse mit den hindernden und fördernden Faktoren für Kreativität aus dem Kapitel 4 verglichen.

Tabelle 18 : kreativitätshindernde Faktoren mit Beispielen

Autor	Hindernde Faktoren	Beispiele aus Videos
Hentig	An messbaren Werten orientierte Leistungshaltung	Nicht beobachtet
	Das Neue der Kreativität als Fluchtweg oder Rettung – zu hohe Erwartungen	Nicht beobachtbar
	Angst	Beim Ausprobieren von verschiedenen Stimmlagen äussert J Befürchtungen und meint, das sei ‚sehr schwierig‘. Das Verstellen der Stimme gelingt ihm nur mässig. Bsp. Lektion 3, 10:00
	Routine	Nicht beobachtbar
	Perfekte Vorbilder	Zeitweise ist die T für J eventuell ein ‚perfektes Vorbild‘, Bsp: Verstellen von Stimmlage, Lektion 3, 10:00

	Kreativität, die im Dienste von etwas Anderem steht. Veranstaltete/ eingeübte Kreativität	Nicht beobachtbar
Amabile	kritisierende Haltung gegenüber neuen Ideen	Wenige Male beobachtbar, Bsp. Lektion 6, 35:05: Die T findet J's Idee nicht realistisch.
	starker Zeitdruck	Nicht beobachtbar
	Betonung des ‚status quo‘	Nicht beobachtbar
	Risiko vermeidende Einstellung oder Atmosphäre	Nicht beobachtbar

Tabelle 19: kreativitätsfördernde Faktoren und Beispiele

Autor	Fördernde Faktoren	Beispiele aus Videos
Hentig	ein Problem, welches einem zu schaffen macht, weil noch keine Lösung vorhanden ist und die Vermutung, dass es eine Lösung gibt	Beobachtbar; In jede Szene gibt es ein Problem, das es zu lösen gilt.
	Ein ermutigendes Vorbild	Ver mehrt beobachtbar; Bsp. Lektion 7, 21:20: „Dir sind ja total viele Sachen eingefallen, das ist ja toll.“
	Widerstand der Umgebung,	beobachtbar; der Widerstand trägt aber nicht zu mehr Kreativität bei, sondern lenkt J eher auch konventionelle Wege. Bsp. Lektion 6, 35:05
	Anerkennung und Lob auf Sachebene	Bsp. Lektion 7, 25:39: Die T sagt, dass sie J's Idee gut findet und nennt die Vorteile dieser Idee für den Verlauf der Geschichte.
	Kreativität im Dienste des Überwindens von Einschränkungen und Grenzen	Nicht beobachtbar
Weiss	anregende und ermutigende Atmosphäre	Ver mehrt beobachtbar; Bsp. Lektion 7, 21:20: „Dir sind ja total viele Sachen eingefallen, das ist ja toll“
	Führungsstil: Vorbildwirkung, Ermutigung, Wertschätzung, konstruktive Kritik, Vereinbaren von anspruchsvollen Zielen, geeigneter Zeitrahmen, informatorische Unterstützung	Bsp. Lektion 6, 00:05: Die T erklärt, wie Geschichten aufgebaut sind Aus der Sequenzanalyse: -In der Interaktion zwischen der T und J besteht eine gewisse Spannung. Die Frage der T fordern J heraus. Jedoch entspannt er sich durch die wertschätzende und akzeptierende Haltung ihrerseits. - Die T leitet und strukturiert die Interaktion stark. Sie passt die Anforderungen dem Können von J an. - Die Beziehung zwischen den Beiden ist partnerschaftlich, was sich dadurch zeigt, dass die T

		die ‚Arbeit‘ des Notierens übernimmt und die Ideen des Jungen fast wortwörtlich notiert.
	Lob und Anerkennung der Person und deren Arbeit, auch für unkonventionelle Leistungen	Bsp. Lektion 7, 19:30: J hatte die Idee, dass der Räuber der Geschichte ein Putzmann sein könnte. Die T anerkennt diese ungewöhnliche Idee und lobt J dafür.
Amabile	abwechselnder Rhythmus von aktivem Arbeiten und Musse	Nicht beobachtbar
	Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme und Mitsprache	Immer beobachtbar
	einige festgemachte Regeln	Beobachtbar; Bsp.: Lektion 7, 00:34: Jede Szene ist nach dem gleichen Schema aufgebaut.
	Fehler als Möglichkeit der Lernerfahrung	Nicht beobachtbar; Ev. da die T J durch ihre Führung davon abhält, in eine ganz falsche Richtung zu denken

8.1.3 Schritt 4: Andere Ergebnisse

Aus der Sequenzanalyse konnten Informationen über die Haltung der Therapeutin gewonnen werden. Von zwölf kreativitätsfördernden Faktoren haben nur drei nicht direkt mit der Therapeutin resp. dem Interaktionspartner zu tun, insofern ist sie besonders wichtig. Die Therapeutin war unterstützend. Sie verstand, was der Junge sagen wollte und ermunterte ihn, sich nonverbal zu äussern. Sie strukturierte die Interaktion stark und überwachte die Entwicklung der Geschichte, sie war jedoch nicht in einem distanzierten Sinne autoritär. Es bestand eine gewisse Spannung zwischen den beiden, die zeitweise an eine Prüfungssituation erinnerte. Jedoch war er durch die wertschätzende und akzeptierende Haltung ihrerseits meistens entspannt. Sie sprach mit ihm in einer seiner Sprachverständnisprobleme entgegenkommenden Sprechweise. Auch die Übungen waren seinem Lerntempo und seinen Fähigkeiten angepasst. Im Rollenspiel übernahm sie die Rolle der Schwächeren und überliess dem Jungen die Führung.

Durch die Sequenzanalyse konnten auch Informationen über das Erleben des Jungen gewonnen werden. In der dritten Sequenz kam die Vermutung auf, er hege negative Gefühle gegenüber der Situation oder der T. Im Wissen um die Interaktion ausserhalb dieser Sequenz, die durchaus lustvolle und fröhliche Momente enthält, wurde die Beobachtung jedoch relativiert. Es konnte eine Identifikation des Jungen mit der Geschichte und einen emotionalen Bezug festgestellt werden. Er konnte lebendige Vorstellungen der Szenen aufbauen und amüsierte sich über eigene, humorvolle Äusserungen.

9 Beantwortung der Forschungsfrage

In der Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die Ressource der Kreativität in der Therapie von semantisch-lexikalischen Störungen genutzt werden kann. Was die Analyse des kreativen und logopädischen Prozesses der Hörspielherstellung betrifft, so konnte gezeigt werden, dass ein kreativer Prozess in der Therapie integriert werden kann. Das Schreiben der Geschichte nahm dabei die meiste Zeit in Anspruch. Es wurden alle Techniken der semantisch-lexikalischen Therapie angewandt, welche aus der Literaturrecherche hervorgingen, ausser der Arbeit am Metawissen.

Der Vergleich von theoretischen Erkenntnissen und der Praxis zeigte, dass Kreativität eine Haltung ist, die von der Therapeutin gelebt werden kann. Sie trägt dazu bei, dass in der Therapie eine Atmosphäre entsteht, die Kreativität zulässt oder sogar fördert. Diese Haltung äussert sich unter anderem in einer Offenheit für unkonventionelle Ideen, in einem klaren Führungsstil, der gewisse Regeln festlegt und Struktur schafft aber auch Verantwortungsübernahme und Mitsprache für das Kind ermöglicht. Sie zeigt sich in sachlicher, nicht pädagogischer Anerkennung und Wertschätzung und durch ein ermutigendes Vorleben.

Auch bestätigte sich am Beispiel der Hörspielherstellung, was das Modell des kreativen Prozesses vorschlägt: Ein kreativer Prozess beinhaltet eine Vorbereitungsphase, in der Fähigkeiten und Wissen in einem bestimmten Fachgebiet angeeignet oder vertieft werden und das Projekt geplant wird. Darauf folgt die Lösungsgenerierungsphase, wo viele Ideen gesammelt und eine breite Auswahl an Möglichkeiten zugelassen wird. Hier ist es wichtig, dass die Therapeutin offen ist für unkonventionelle Ideen. In der Validierungsphase wird die beste Idee ausgewählt und auf ihre Brauchbarkeit getestet. Danach kommt die Produktphase, wo es an die konkrete Umsetzung geht, falls die Idee überzeugen konnte. Diese Phasen überschneiden und wiederholen sich. Wichtig ist, dass man sich bewusst ist, wie stark die Einflussgrössen ‚soziales Umfeld‘ und ‚Motivation‘ sind und dass es zur Herstellung eines Produktes Fähigkeiten und Wissen in dem Fachgebiet braucht, ohne die ein Kind nicht kreativ werden kann. Der grösste Einfluss auf ein kreatives Produkt hat jedoch die Person selbst, genauer gesagt ihre Eigenschaften und kognitiven Fähigkeiten. Diese wurden in der Arbeit bereits aufgeführt. Beispielhaft sollen hier nur die Eigenschaft ‚Ambiguitätstoleranz‘ und die Fähigkeit ‚Sensitivität‘ genannt werden. Erstere bedeutet, dass jemand gelassen damit umgehen kann, wenn Widersprüche oder Mehrdeutigkeiten bestehen. Sensitivität ist die Fähigkeit, auf feinfühlig Weise wahrzunehmen, sei dies im geistigen, perzeptuellen oder sozialen Bereich.

Erst wenn der Therapeutin die Fähigkeiten und Eigenschaften, welche Kreativität ausmachen, bekannt sind, kann sie diese erkennen und ihnen Raum zur Entfaltung geben. Deshalb ist es wichtig, über die verbreiteten Assoziationen wie ‚originell‘ oder ‚anders‘ hinaus eine Ahnung zu haben, was Kreativität noch beinhaltet.

Einige Faktoren müssen beachtet werden, um die Therapie durch ein kreatives Projekt nicht zu behindern. Gestaltungsarbeiten sollten nicht frei und unstrukturiert vonstatten gehen, vor allem dann nicht, wenn Kinder Mühe haben, die Struktur und Regelmässigkeit der Sprache zu erlernen. Ausserdem sollten Äusserungen von Kindern mit semantisch-lexikalischen Störungen nicht vorbehaltlos als ‚originell‘ eingestuft werden, wenn sie stattdessen unbeholfenen formuliert sind.

10 Reflexion

10.1 Ziele

Ein Ziel dieser Arbeit war es, eine Brücke zwischen der Kreativitätstheorie und der logopädischen Praxis zu schlagen. Dies ist insofern gelungen, als dass die Herstellung eines Hörspiels genau beschrieben und analysiert wurde. Die Arbeit zeigt auch, dass die Kreativitätstheorie sehr eng mit der Praxis korreliert. Was die kreative Person anbelangt, so half mir die Theorie, meinen Blick für diese Begabung zu schärfen. Auch kann ich nun besser abschätzen, welche Aufgaben Raum für Kreativität bieten und warum.

Ein weiteres Ziel war es, herauszufinden, wo die Grenzen für Kreativität in der semantisch-lexikalischen Therapie liegen. Dieses Ziel wurde ebenfalls erreicht und die Ergebnisse bereits beschrieben.

Meine Idee war es, die Ressource der Kreativität in einem Kind zu nutzen um die Therapie zu befruchten, d.h. ich hätte ein kreatives Projekt dann durchgeführt, wenn das Kind besonders kreativ scheint. Die Logopädin, welche mir ihre Videos zur Verfügung gestellt hat, entscheidet grundsätzlich anders. Sie führt solche Projekte mit Kindern durch, die schon etwas älter sind und ein komplexes Störungsbild, meist mit einer Lese-Rechtschreibstörung, haben. Dies ist, wie im Abschnitt 3.1.2 beschrieben wurde, eine häufige Folge von semantisch-lexikalischen Störungen. Auch benützt sie es gerne als Abschluss einer Therapie nach langer Zusammenarbeit, da es verschiedenste Übungsbereiche integriert und die Wichtigkeit von Fähigkeiten wie dem Schreiben erlebbar macht. Sie entscheidet also aufgrund des Störungsbildes.

Auch entgegen meiner Erwartungen war die Tatsache, dass der Prozess des Geschichteschreibens die ganzen sieben Lektionen in Anspruch nahm. Die Aufnahme der Geschichte am Schluss des Prozesses dauert eine Lektion und die Bearbeitung und Ausschmückung mit Musik und Geräuschen wird von der Logopädin selbst durchgeführt.

10.2 Vorgehen

Das Vorgehen in vier Schritten bei der Analyse empfinde ich im Nachhinein als sehr sinnvoll, da ich so einen sehr vertieften Einblick in den Prozess und die Interaktion bekommen habe. Bei einem nächsten Mal würde ich mir zu Beginn genauer überlegen, nach welchem Kriterium die Segmente eingeteilt werden sollten. Die Einteilung nach Position und Sprecherwechseln hätte ich eventuell weglassen können. Wobei die Konzentration auf die Redeanteile sicher auch zu einem tieferen Verständnis der Interaktion beigetragen hat. Die Konfigurationsanalyse trug nicht massgeblich zu neuen Erkenntnissen bei, was eventuell daran lag, dass ich sie aus Zeitgründen nur sehr oberflächlich durchgeführt habe.

Die Kreativität des analysierten Prozesses beurteilte ich aus drei Perspektiven: ich überprüfte, ob sich der Prozess in das Phasenmodell von Amabile einordnen lässt, inwiefern kreativitätsförderndes Verhalten beobachtbar war (Umfeld) und wo kognitive Fähigkeiten von kreativen Personen angewendet wurden. Das Produkt wurde nicht beurteilt, da es noch nicht entstanden war. Ich betrachte im Nachhinein das Suchen nach kognitiven Fähigkeiten kritisch. Die Fähigkeiten sind erst im Zusammenspiel mit den personalen Eigenschaften ‚Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft‘, ‚Motive und Motivation‘ sowie ‚Offenheit und Ambiguitätstoleranz‘ ein Indikator für kreative Personen (siehe Abschnitt ‚die kreative Person‘). Es fragt sich daher, ob sie, losgelöst von den personalen Eigenschaften, Aussagekraft haben. Deutet die Tatsache, dass in einer Übung z.B. ‚Flüssigkeit‘ gefordert ist, wirklich auf mehr Kreativität?

Das Positive an den Fähigkeiten ist, dass sie Kreativität entmystifizieren und für Personen zugänglich machen, die sich nicht als besonders kreativ bezeichnen. Personale Eigenschaften hat man entweder oder man hat sie nicht, daran kann nichts geändert werden. Bei Fähigkeiten besteht hingegen die Möglichkeit, dass sie gelernt werden können.

Trotzdem wäre es vermessen zu sagen, dass eine Sequenz xy besonders kreativ war, weil

die Fähigkeiten ‚Elaboration‘ und ‚Flüssigkeit‘ angewendet wurden. Erst unter Einbezug des Kontextes und der Eigenschaften der Personen kann ein Urteil gefällt werden.

Was das Zeitmanagement anbelangt, so war problematisch, dass das Projekt parallel zu meiner Arbeit abgelaufen ist. Das Resultat davon war, dass ich nicht den ganzen Prozess analysieren konnte, da auch das Hörspiel noch nicht fertig war. Dies war jedoch nicht zu vermeiden, da das Projekt zu lange dauerte und damit den Rahmen dessen, was ich verarbeiten konnte, gesprengt hätte, auch wenn es rechtzeitig fertig geworden wäre.

10.3 Fazit

Die Untersuchung der Kontextfaktoren zeigt, dass mehr kreativitätsfördernde als -hindernde Faktoren das Geschehen beeinflussten. Der Junge konnte z.B. fast frei bestimmen, in welche Richtung die Geschichte gehen sollte. Wie dies einem kreativitätsfördernden Führungsstil entspricht, gab es aber einige, wenige Leitlinien, die halfen, das Projekt vernünftig zu gestalten. Spannend wäre herauszufinden, was passieren würde, wenn die Logopädin die Leitlinien anders bestimmt hätte. Sie hätte z.B. das Thema und die Länge der Geschichte vorgeben können. Beim Verlauf der Geschichte hätte sie J aber noch mehr Freiraum lassen können. Was wäre passiert, wenn unrealistische Ideen weiterverfolgt worden wären? Wäre der Junge frustriert gewesen, wenn er erst nach einiger Zeit gemerkt hätte, dass seine Idee nicht funktioniert? Und hätte dies zu einem Abbruch geführt oder hätte die Motivation dann noch ausgereicht, um wieder bei einer früheren Phase einzusteigen?

Meine Haltung gegenüber der Kreativität hat sich kaum verändert. Ich weiss nun aber genauer, wie ich einen Raum und eine Atmosphäre schaffen kann, die Kreativität mindestens zulässt, möglicherweise fördert. Wobei ich bei der Förderung sehr gelassen bleiben möchte, um die Kreativität nicht zu instrumentalisieren. Kreativität ist auch oder vor allem eine Haltung. Sie lässt zu, bietet Raum, ermöglicht, unterstützt und strukturiert. Aber sie lässt sich nicht *produzieren*.

Dank der Videoanalyse habe ich auch eine sehr genaue Vorstellung davon bekommen, wie die konkrete Umsetzung eines kreativen Projektes aussehen kann. Ich würde persönlich noch mehr auf unkonventionelle Ideen eingehen und versuchen, die phonologische sowie die Strategietherapie einzubeziehen. Die Metakommunikation über sprachliche Schwierigkeiten und Lösungsansätze, die einen wichtigen Teil der semantisch-lexikalischen Therapie ausmacht, konnte in den Videos nicht beobachtet werden. Ansonsten hat mir das Beispiel ein sehr gutes Vorbild geliefert.

Für weitere Untersuchungen wäre es spannend, weitere kreative Projekte in der Logopädie zu suchen und sie in einer Ideensammlung zu beschreiben. Ich erfuhr von der Logopädin, welche die Videos aufgenommen hat, dass sie mit jüngeren Kindern ähnliche Projekte durchführe. Anstatt die Geschichte aufzuschreiben, werde sie gezeichnet und am Schluss in einer kleinen Präsentation einem Publikum vorgeführt. Dabei erzählt das Kind dann mit Unterstützung der Therapeutin die Geschichte ‚live‘. So gäbe es sicherlich noch weitere Beispiele. Auch wäre ein Vergleich zwischen einer kreativen und einer konventionellen Therapie sehr informativ.

Ich finde die Argumente für kreative Projekte gegenüber häppchenweise verabreichten Übungen schwerwiegend. Nicht nur kann die Arbeit am Wortschatz in einen sinnvollen und motivierenden Kontext sowohl für die Therapeutin, wie auch für das Kind eingebettet werden. Auch die Selbstwirksamkeit des Kindes wird gestärkt, indem seine Ressourcen für die Herstellung eines sichtbaren Produkts genutzt werden. Eine abschliessende Präsentation des Produktes bietet weiter eine wunderbare Gelegenheit für den Austausch mit den Bezugspersonen, seien dies Eltern, Geschwister oder Schulfreunde. Die Nutzen für den sprachstrukturellen Teil der Therapie wurden in dieser Arbeit bereits ausführlich diskutiert.

11 Literaturverzeichnis

- Amabile, T. M. (1988). *A Model of individual Creativity. In: A Model of Innovation and Creativity in Organizations. Research in Organizational Behaviour, 10, 129-146.*
- Amabile, T. M. (2012). *Componential Theory of Creativity. Working Paper. Zugriff am 16.02.2016 unter <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>*
- Beier, J., Siegmüller, J. (2013). *Kindliche Wortfindungsstörungen. In: S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase (S.79-102). München: Elsevier.*
- Berner, N. E. (2013). *Kapitel 2 - Theoretischer Hintergrund. In: Bildnerisches Gestalten im Vorschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet (S. 27-121). München: kopaed.*
- Dannecker, K. (2009). *Vom Sinn der Sinne in der Kunsttherapie. In: R. Hampe, P. Martius, D. Ritschl, F. von Spreti, P.B. Stalder (Hrsg.), KunstReiz. Neurobiologische Aspekte künstlerischer Therapien (S. 187-202). Berlin: Frank & Timme.*
- Egger, B. (2003). *Ereignis Kunsttherapie. Bern: Zytglogge.*
- Fuchs, T. (2009). *Reiz und Responsivität. In: R. Hampe, P. Martius, D. Ritschl, F. von Spreti, P.B. Stalder (Hrsg.) KunstReiz. Neurobiologische Aspekte künstlerischer Therapien (S.77-90). Berlin: Frank & Timme .*
- Glück, C.W. (2003). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. Sprache · Stimme · Gehör, 27, 125-134.*
- Gnezda, N.M. (2011). *Cognition and Emotion in the Creative Process. Art Education, 64, 47-52.*
- Grohnfeldt, M. (2014). *Semantisch-lexikalische Störungen. In: Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 204-209). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.*
- Hentig, H. (2000). *Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Basel: Beltz.*
- Holm-Hadulla, R. (2013). *The Dialectic of Creativity: A Synthesis of Neurobiological, Psychological, Cultural and Practical Aspects of the Creative Process. Creativity Research Journal, 25(3), 293-299.*
- Herriger, N. (2006). *Ressourcen und Ressourcendiagnostik in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichtes Skript. Zugriff am 22.12.15 unter <http://empowerment.de/empowerment.de/files/Materialie-5-Ressourcen-und-Ressourcendiagnostik-in-der-Sozialen-Arbeit.pdf>*
- Kenett, Y. N., Anaki, D. & Faust, M. (2014). *Investigating the structure of semantic networks in low and high creative persons. Frontiers in Human Neuroscience, 8, 1-16.*
- Kiese-Himmel, C. (2014). *Kurzzeitgedächtnis - Das verbale Arbeitsgedächtnis. Sprache – Stimme – Gehör, 38(01), 10.*
- Kohler, J., Kosack, J. (2014). *Kreativität in der Sprachtherapie. Logos, 22(1), 56-64.*
- Nigg, M. (2007). *Kreativität- zwischen Alltag und Wissenschaft. Ein therapierelevanter Definitionsversuch für die praktische logopädische Arbeit mit spracherwerbsgestörten Kindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.*
- Pankin, H., Elsässer, U. (2010) *NLP für Logopädie und Sprachtherapie. München: Reinhardt.*

- Pulvermüller, F. (2013). How neurons make meaning: brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics. Trends in Cognitive Science, 17, 458-470.*
- Rupp, S. (2013). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz. Berlin: Springer.*
- Sonnenburg, S. (2007). Kapitel 2 - Kreativitätsforschung im Überblick. In: Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.*
- Spiel, C. (2003). Kapitel 6 - Über das Erkennen von Kreativität. In: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wien: Böhlau.*
- Vester, F. (2001). Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? München: Deutscher Taschenbuch Verlag.*
- Wahn, C. (2013). Entwicklung und Modifikation des semantisch-lexikalischen Systems im Spracherwerb. Frankfurt am Main: Lang.*
- Weigl, I., Reddemann-Tschaikner, M. (2009). HOT- ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme.*
- Weiss, S. (2012). Kapitel 6 – Kreativitätsförderung. In: Unterricht sehen, analysieren, gestalten (2. Aufl.) (S. 121-144). Stuttgart: Julius Klinkhardt.*

1 Anhang

1. Tabellenverzeichnis	I
2. Abbildungsverzeichnis.....	I
3. Beobachtungsprotokolle	I
1.1.1 1. Sequenz	I
1.1.2 2. Sequenz	II
1.1.3 3. Sequenz	IV
4. Transkripte	IX
1.1.4 1. Sequenz	IX
1.1.5 2. Sequenz	XV
1.1.6 3. Sequenz	XXVIII
5. vollständige Sequenzanalyse der 2. Und 3. Sequenz.....	XLVIII

1. Tabellenverzeichnis

Es konnten keine Einträge für ein Abbildungsverzeichnis gefunden werden.

Wählen Sie im Dokument die Wörter aus, die in das Inhaltsverzeichnis eingeschlossen werden sollen, und klicken Sie dann auf der Registerkarte "Start" unter "Formatvorlagen" auf ein Überschriftenformat. Wiederholen Sie dies für alle einzuschließenden Überschriften, und fügen Sie das Inhaltsverzeichnis dann in das Dokument ein. Zum manuellen Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses zeigen Sie auf der Registerkarte "Dokumentelemente" unter "Inhaltsverzeichnis" auf eine Formatvorlage, und klicken Sie dann auf die Schaltfläche mit dem Pfeil nach unten. Klicken Sie unter "Manuelles Inhaltsverzeichnis" auf eine der Formatierungen, und geben Sie die Einträge dann manuell ein.

2. Abbildungsverzeichnis

Es konnten keine Einträge für ein Abbildungsverzeichnis gefunden werden.

Wählen Sie im Dokument die Wörter aus, die in das Inhaltsverzeichnis eingeschlossen werden sollen, und klicken Sie dann auf der Registerkarte "Start" unter "Formatvorlagen" auf ein Überschriftenformat. Wiederholen Sie dies für alle einzuschließenden Überschriften, und fügen Sie das Inhaltsverzeichnis dann in das Dokument ein. Zum manuellen Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses zeigen Sie auf der Registerkarte "Dokumentelemente" unter "Inhaltsverzeichnis" auf eine Formatvorlage, und klicken Sie dann auf die Schaltfläche mit dem Pfeil nach unten. Klicken Sie unter "Manuelles Inhaltsverzeichnis" auf eine der Formatierungen, und geben Sie die Einträge dann manuell ein.

3. Beobachtungsprotokolle

1.1.1 1. Sequenz

uv= unverständlich

B= Blick

Bk= Blickkontakt

b= beide

T=Therapeutin

J=Junge

Grossbuchstaben = Betonung

Zeit	Therapeutin	Junge	Haltung/ Gestik/Mimik/ Stimme	Blickkontakt (bei kursiven Wörtern)
()#00:2 0:16-2#	okei jetz bis schon s ganz weit (uv) ich will nua von dia wissn woran meakt dea höra dea di geschichte höat		richtet sich auf, hält beide Hände beschwichtige nd in die Luft	<i>okei</i>
#00:20: 16-2#		: ja	senkt B	
#00:20: 21-6#	dass si in einm raum sind mit vielen loitn? woran meakt dea höra da			
#00:20: 32-5#		weil äm ea merchts weil wo är ä in ein eigang Bk eingang reingeht (kurze Pause) so doat meakt er B in Luft zum beispiel hei mi gen jetzt in ein eingang r rein		
#00:20: 33-3#	ahh das heisst			<i>aah</i>
#00:20: 39-2#		de eine sagt dann B zur Wand neein s ha s hat doch dort sehr viele loite		<i>loite</i>
		doch wir versuchn es mal (kurze Pause)	hält beide Hände hinter Kopf	
		dan gi gehn si rein		
#00:20: 40-8#	ahh das ne gute idee		nickt	
	Das is zum baischpil ne gute idee			

1.1.2 2. Sequenz

Zeit	Therapeutin	Junge	Haltung/ Gestik/Mimik/ Stimme	Blickkontakt
	wia(kurze Pause)	zeigt J, wo er Würfel hinlegen soll		<i>wia</i>
	redn			Beide schauen auf Würfel
	jetz zusammn (kurze Pause)			Schaut J an
	okei?			
		ja		
	wia schpiln das jetz so n bisschn langsamer als		umwickelt Puppe mit	

	normal (kurze Pause)		Schnur vom Sack	
#00:16: 02-6#	ja damit wa zait ham zum reden (kurze Pause)		J hat Hand auf dem Würfel	
	okei?			
			beide sind nach vorne gelehnt, halten eine Figur in den Händen	
#00:16: 06-0#	so ich hab den sack was machn wia jetzt?		Mit verstellter Stimme	Ab hier Blicke auf Figuren gerichtet
#00:16: 06-7#		jetz renn wia schnell weg!	Mit leicht verstellter Stimme	
#00:16: 06-7#	wo rennen wia den hin?			
#00:16: 08-7#		ähm bei unseren auto!		
# 00:16:1 0-7#	zu unserem auto?			
#00:16: 10-7#		ja		
#00:16: 10-9#	wo schteht den unsa auto nochmal?			
#00:16: 11-9#		doat hinten! (kurze Pause)	zeigt zu der Stelle	
		nein di bullen!		
#00:16: 13-3#	uv		beide Figuren werden zum Auto bewegt	
#00:16: 16-4#	hh		zieht Luft ein	
	ou nein di polizei			
#00:16: 20-9#		si untersuchen uns! ou nein!	nimmt Figur in andere Hand	
		jetzt kommt eina!		
#00:16: 20-9#	was machn wia jetzt?			
#00:16: 20-9#		vaschteckn!		
	wo solln wia uns den so schnell vaschteckn?			
#00:16: 24-8#		hien hinter den busch	zeigt auf Würfel	
	okei komm wia renn (kurze Pause)			
#00:16:	SCHNELL			

24-8#				
#00:16: 25-6#		schnell schnell		
#00:16: 26-7#	oh hilfe! si kommn schon hinta uns hea!			
#00:16: 27-8#		uv schnell!		
	oh NEIN! ich komm nicht mit (kurze Pause		Figuren werden in Richtung Würfel bewegt. J's Figur geht voran, J lächelt	
#00:16: 32-1#	ach dea sack is so schwea			
#00:16: 32-1#		oh wiso hastu ihn		
#00:16: 33-1#	o neein!			
: #00:16: 36-3#		losgelassen?		
#00:16: 36-3#	hilfö!		legt Figur hinter Würfel auf Tisch	
#00:16: 36-3#		wiso hast du ihn losgelassen?		
#00:16: 39-5#	ja ich konnt nich so schnell rennen ich wollt nicht das di polizei mich schnappt		leise und geheimnisvoll	
		aah! (kurze Pause)	frustriert	
		jetz habm wia kein geld mea		
#00:16: 45-8#	Ja (kurze Pause) tschuldigung (kurze Pause)		lacht	

1.1.3 3. Sequenz

Zeit	Therapeutin	Junge	Haltung/ Gestik/Mimik/ Stimme	Blickkontakt (bei kursiven Wörtern)
#00:27: 37-8#		(kurze Pause) ämm wenn wen si pause habn dan hater so hater ihm so mitm inger kommst du mal her?! unter vier augen müsster unter vier augen (kurze	macht mit Zeigefinger ,komm'-Geste	<i>Pause</i> <i>Augen</i> Letzter Teil:

		Pause) schprechen leise haters haters gesagt		Blick zur Wand
#00:27: 39-0#	ahh			
#00:27: 41-9#		wäil er kann ja nich sagn		
27:38		KOMM MA HEA unta vier augen schprechen	verstellt	Schaut T an
		da o beobachten di anderen (kurze Pause) ihnen	lächelt	durchgehend
#00:27: 42-3#	ganz ge ea flüstert vielleicht ne		zeigt auf J und nickt	
#00:27: 45-9#		ja		Schaut aufs Blatt
#00:27: 58-9#	Genau in dea pause flüstert er alex zuu (lange Pause)		schreibt	
	dass ea mit ihm alleine was beschprechn muss ne (lange Pause)		Schreibt; J spielt mit Ohr	
#00:28: 15-9#	auukeii (kurze Pause) genaau (kurze Pause)		J hat Kopf aufgestützt und lässt kleinen Finger vor Lippen hin und herbewegen)	
	ja jetz brauchts eigentlich noch ne zwischenszene deswegn das machn wa mal aufm nächstn auf dea nächsten seite (kurze Pause) wail di könn ja jetz nich sofort den banküabafall machen		J lehnt sich nach vorne auf Arme	<i>sofort</i>
#00:28: 17-1#		mhm		
#00:28: 47-8#	dea hat ja jetz eastmal den (kurze Pause) alex (kurze Pause) FRAAgn müssn (kurze Pause) gell (lange Pause) uund was sagt denn dea alex? (kurze Pause)		räuspert sich	<i>und</i>
	machn wa wieda wea jetz hamwa tschoatsch und alex (lange Pause)		J senkt Kopf auf Hände	
	aso ea muss ihn übaZOIGN ja ne? du		zeigt auf J, J hebt Kopf wieder	
	hast das schon gut gesagt ea will ihn übazoinn ne			<i>gesagt</i>

#00:28: 46-8#		mhm	stützt Kopf auf	
#00:29: 09-9#	äh (kurze Pause) ich hab ne gute idee wi wia raich weadn könn (lange Pause) was (kurze Pause) SAGT denn woohl (lange Pause)		schreibt, J stützt Kopf in Hand	
#00:29: 13-2#	was sagt denn wohl dea alex east einmal (kurze Pause) was könnt dea denn zueast sogn wenn jetz dea (kurze Pause) dea tschoatsch kommt sagt hei ich hab ne gute idee		hebt angewinkelten Ellbogen in Luft	<i>Sagt Durchgehend bis ‚NÄIN‘</i>
		NÄIN (kurze Pause) das wi das wird zu schwirig	fällt ihr ins Wort erhobene Augenbrauen, eindringlichen Blick	<i>das</i>
#00:29: 14-3#	aha			
#00:29: 21-4#		hast du da hast du dan schon mal etwas hia äh äein bank ein bank hast du schonmal ein überfall ein igndetwas übafalln		<i>Hier Durchgehend bis ‚ja‘</i>
#00:29: 22-5#	das ea ihn fraagt vielleicht ne			
#00:29: 24-1#		ja weil es viel zu schwirig		
#00:29: 27-9#	genau das is supa das is supa geNAU		schreibt	
#00:29: 29-6#		das bä (kurze Pause) da erwitscht da erwitscht dann ist da (unverständlich)		
#00:29: 39-1#	geNAU (kurze Pause) alex findet das zu schwiierig gell?			
#00:29: 39-9#		aha	Leise; hebt Arm über Kopf und Hand ans Ohr, schaut 2x in Kamera	
	alex findet das zu schwierig findich ne gute idee (kurze Pause) uund (lange Pause) fragt ihn ne (kurze Pause) kennstu dich übahaupt damit AUs und ich will nich ins gefängnis kommn ea hat (lange Pause		breitet Hände aus J schaut auf Uhr	<i>Aus Gefängnis</i>

#00:29: 52-1#	vielleicht auch n bisschn angst oda?			
		ja (kurze Pause)	hat Hände auf Kopf gefalten	
#00:30: 05-4#		fürchtet sich n bisschn (lange Pause) angst hat er nicht weil eas ja nich gerade macht (kurze Pause) ea übalegt ja (kurze Pause) überlegt ja		<i>macht überlegt</i>
#00:30: 01-4#	ja (kurze Pause) er fürchtet sich davor			fürchtet
#00:30: 03-7#		er fürchtet sich	nickt	
#00:30: 07-2#	das meinst du ja du hast recht das passt bessa			
#00:30: 03-6#		ja		
#00:30: 25-5#	ea füachtet sich davoa aha (lange Pause)		J schaut zur Uhr, lehnt sich nach vorne	
	(hustet) ab wi kann ea ihn denn letztlich übaZOIgn? (lange Pause) dea tschoatsch wi schafft ea das denn?			
#00:30: 34-2#		ea hat gesagt ämm (kurze Pause)	Spielt mit Spitzer	Schaut zum Spitzer
		isch habes (kurze Pause) tausende bank überfalln (kurze Pause) aso überfallen gemacht (kurze Pause) und (kurze Pause) niemand han mich erwitscht (kurze Pause) erwischt (unverständlich)	Richtet sich auf	<i>Gemacht Durchgehend bis ‚was er sagt‘</i>
#00:30: 34-3#	und warum isa dn jetz so arm?		Leise; lehnt sich weiter nach vorne	
#00:30: 36-8#		Hä? Was?		
#00:30: 41-3#	und warum		lacht	
	schtimmt das denn wasa sagt? schtimmt das (kurze Pause) was da tschoatsch da erzählt?			
#00:30: 49-6#		ja (kurze Pause) nei tschoatsch nicht hä? (kurze Pause)		<i>Ja schaut aufs Blatt</i>
		ja das schtimmt weil (kurze Pause) ä ea sagt einfach (kurze Pause) ich hab viele (kurze Pause)	Lehnt sich zurück	<i>Ja</i>

		über (kurze Pause) überfälle gemacht und einbrüche (kurze Pause) und i-isch glaube dass uns (kurze Pause) niemand dort sieht (kurze Pause)		<i>Überfälle</i> <i>niemand</i>
#00:30: 52-0#	oukei		hat Kopf in Hände gestützt	
#00:30: 55-3#		dann hat ea gesagt okei (kurze Pause) versuchen wirs ja mal		<i>wirs</i>
#00:30: 55-3#	wääil warum ist de denn dan so AAM?			<i>arm</i>
#00:31: 09-5#		arm (kurze Pause) wäil ea (kurze Pause)	reibt sich ein Auge	
		ein (kurze Pause) dumma tschob hat (kurze Pause) siab nich (kurze Pause) aso ein tschob wosea wenig geld verdient auch in doitschland		<i>Job</i> <i>Geld</i>
#00:31: 13-6#	aba wenn ea doch schon so viele übafalle übafälle gemacht hat und warum isa denn nich schon warum HAT ea denn seine willa noch ga nich?			<i>viele</i>
#00:31: 19-4#		weil ea (kurze Pause) nur (kurze Pause) einbrüche gemacht hat (kurze Pause) wo loite wenig geld hatten	lacht	<i>Nur</i> Durchgehend bis ‚paar‘
#00:31: 22-2#	aah ea is also schon ein paar mal eingebrochn in ne wohnung			
#00:31: 22-8#		ja		
#00:31: 24-8#	DA kennt ea sich aus gell			<i>da</i>
#00:31: 28-0#		aber bei der bank nich	reibt sich anderes Auge	
#00:31: 34-1#	ahaa (kurze Pause) okeei (kurze Pause) also sagt er ihm praktisch (kurze Pause) ähm (kurze Pause) ea is ein profi			
		hatten wir nisch geschrieben dass ea mal im gefängnis wa?	kneift Augen leicht zusammen	<i>Hatten</i> <i>war</i>
#00:31: 39-6#	jaa hamwa glaub ich uns übalegt (kurze Pause) müssn wa nich so lassn			
#00:31: 42-8#		WÄIL		
#00:31:	müssn wa nich so lassn			<i>müssen</i>

41-4#				
#00:31: 42-6#		wäil		
#00:31: 45-4#	wia ham geschrieben dass dea schon mal im gefängnis wa ja			dass
#00:32: 18-3#		lassn wias mal so (kurze Pause) o da (kurze Pause) oda isch hab e idee (kurze Pause) ähm (kurze Pause) dann sagt ea (kurze Pause) isch hab viele (kurze Pause) ähm (kurze Pause) einbrüche (kurze Pause) gemacht und ich hatte mal einen ba einen überfall gemacht aber ich muss leider ins gefängnis weil (kurze Pause) sie mich getroffen (kurze Pause) hatten (kurze Pause) haben aba isch musste nua fua zwai monate im gefängnis (lange Pause) und jetzt hab ich einen besseren plan	nickt, überlegt beugt sich nach vorne	Oder Schaut in die Luft Einen Gefängnis Monate
#00:32: 23-0	Aha (kurze Pause) oukei			

4. Transkripte

1.1.4 1. Sequenz

Therapeutin: ähm, genau! richtig, wia könn ja mal aufschreibn, was du wida gut fandst (kurze Pause, schneidet Streifen von einem Blatt) sea gut (kurze Pause) schnipp schnapp (hustet) B nach links, b genau! Bk was (uv) #00:18:11-1#

Junge: (uv) immer noch krank? #00:18:11-3#

Therapeutin: B nach unten ich bin immer noch krank s schlimm gell #00:18:11-8#

Junge: oh B folgt Handbewegungen der T, b (lacht, stützt Kopf auf rechten Arm) #00:18:13-5#

Therapeutin: s geht glaubich nie wida weg mein Hustn du #00:18:15-0#

Junge: (lacht) #00:18:16-2#

Therapeutin: mann mann (kurze Pause) also! in ihrem (uv) genau was fandste den alles gut? #00:18:22-4#

Junge: B in Luft da oh (uv) s si ham sehr vile sachn gesagt dss (uv) #00:18:26-2#

Therapeutin: kanns dich ga nich an alles erinnern? #00:18:27-2#

Junge: ja #00:18:27-2#

Therapeutin: kukn wa mal (kurze Pause) an was erinnerste dich denn? B zu J #00:18:32-5#

Junge: an (kurze Pause) den fenster einbrech Bk #00:18:33-2#

Therapeutin: das findestu gut? #00:18:33-6#

Junge: ja #00:18:33-6#

Therapeutin: aso du findest bessa wenn di direkt in ein raum hinein brechen (führt Zeigefinger auf einen Punkt hin) und nich iagndwie da duachlaufen (schiebt mit beiden Händen in eine Richtung) wo alle (kurze Pause) jetz all di loite di jetz #00:18:43-7#

Junge: (stützt Kopf nicht mehr auf, sitzt nach vorne gelehnt) näab ich find es bessa m einfacha B an Wand zu schraibn wenn es durch ein haus Bk (kurze Pause, macht mir rechter Hand schüttelnde Bewegung) duach eine tür reingehn weil dort sehen sie di ganze bank alle loite und da da passiert sehr mehr (kurze Pause) sehr vieles als nua im so eim klainen raum (kurze Pause) finde ich #00:18:59-4#

Therapeutin: (stützt Kinn in linke Hand) ahaa... #00:19:01-4#

Junge: jaa #00:19:02-8#

Therapeutin: also findstes doch nich so gut? #00:19:04-7#

Junge: ja #00:19:06-2#

Therapeutin: jetzt wie wia die geschichte grade eazählt habn #00:19:07-1#

Junge: ja aba d fensta findich is doch nich so gut abr das andre is alles gut find ich #00:19:10-6#

Therapeutin: okeei (kurze Pause) öhm (kurze Pause) es (kurze Pause) d (kurze Pause) also du hast natüalich recht da sind mea loite (beide Hände deuten in Halbkreis Menschen an) und so is schpannenda #00:19:19-0#

Junge: ja es is wi (kurze Pause) passiat viel mea (zieht Brille aus und spielt damit) #00:19:20-7#

Therapeutin: d a passiat mea aba (kurze Pause, zeigt mit Zeigefinger auf J) es is natüalich auch schwieriga fúa uns (kurze Pause) J senkt B weil wi machn wia das das man meakt dass da ganz viele loite sind? #00:19:35-3#

Therapeutin: wi wüads du das denn machn? #00:19:41-7#

Junge: mann (kurze Pause) B suchend umher ein (kurze Pause) ähm (kurze Pause) pfa (kurze Pause) ein pistole Bk nein eine pistole eich nicht #00:19:46-8#

Therapeutin: in dem höaschpiel #00:19:46-8#

Junge: ah ich weiss sea gut (kurze Pause) äm äm (kurze Pause) si zeigen zuerst di pistole

und nemen das ganze geld (kurze Pause) alles alles Bk #00:19:53-3#

Therapeutin: s wiad n hösaschpiel (zeigt auf J) #00:19:53-3#

Junge: und dann B suchend umher #00:19:54-5#

Therapeutin: jaa #00:19:54-5#

Junge: und dann Bk (kurze Pause) ämm (kurze Pause, kneift Augen zusammen) dann ämm druckt er so en knopf polizistenknopf wo sis mia mal gesagt haben #00:20:03-6#

Therapeutin: ja ähä #00:20:04-3#

Junge: B in Luft äm ja und de drückn si da kommt di polizei abr s ses si #00:20:06-8#

Therapeutin: Bk (richtet sich auf, hält beide Hände beschwichtigend in die Luft) okei jetz bis schon s ganz weit (uv) ich will nua von dia wissn woran meakt dea höra dea di geschichte höat J senkt B #00:20:16-2#

Junge: ja #00:20:16-2#

Therapeutin: dass si in einm raum sind mit vielen loitn? woran meakt dea höra da #00:20:21-6#

Junge: weil äm ea merchts weil wo är ä in ein eigang Bk eingang reingeht (kurze Pause) so doat meakt er B in Luft zum beischpiel hei mi gen jetzt in ein eingang r rein #00:20:32-5#

Therapeutin: Bk ahh das heisst #00:20:33-3#

Junge: de eine sagt dann B zur Wand neein s ha s hat doch dort sehr viele loite Bk doch wir versuchn es mal (kurze Pause, hält beide Hände hinter Kopf) dan gi gehn si rein #00:20:39-2#

Therapeutin: ahh das ne gute idee #00:20:40-8#

Junge: ja #00:20:40-8#

Therapeutin: dass si das einfach sagn (kurze Pause) das zum beischpil ne gute idee #00:20:42-4#

Junge: ja ja (setzt Brille wieder auf) #00:20:42-4#

Therapeutin: prima (kurze Pause) wi mans auch machn könnte dass man wiaklich di loite höat oda so gell di si vileicht ä (kurze Pause) was machn di denn wohl J senkt B wenn di dann ihre pistole auspackn di ganzen menschen dort was denkst du? #00:20:54-2#

Junge: ja sich ängstlich Bk (kurze Pause) #00:20:58-5#

Therapeutin: und was machn di dann? #00:20:58-5#

Junge: si machn so di hände herauf (hält Hände in die Luft) das man nisch gmacht #00:21:01-0#

Therapeutin: das kaman nich so gut hören J wendet B ab (kurze Pause, hält beide Hände in

die Luft) wenn man di hände hoch macht #00:21:04-2#

Junge: Bk hände hoch! #00:21:05-5#

Therapeutin: (lacht) #00:21:05-5#

Junge: doch hände hoch schreit dea #00:21:07-3#

Therapeutin: dea roiba genau #00:21:08-0#

Junge: (uv) dan macht si ale hände (hält beide Hände in die Luft) #00:21:09-6#

Therapeutin: mhm aba wa J B in Luft (kurze Pause) was höat man vileicht von den menschn? (deutet mit Händen Menschenmenge an) #00:21:12-2#

Junge: ahh! isch ab angst Bk ah odr so (uv)#00:21:13-7#

Therapeutin: (deutet auf J) ganz genau (lacht) gell di schrain dann alle ja ganz genau gell #00:21:20-0#

Junge: ja (lächelt, stützt Kopf in rechte Hand) #00:21:20-0#

Therapeutin: okei also du findes dan so bessa? B auf Blatt #00:21:20-1#

Junge: ja find ich schon #00:21:21-0#
s passiert vil mea #00:21:22-2#

Therapeutin: okei (schreibt auf Blatt) #00:21:22-2#

Junge: als nua so n fensta #00:21:23-0#

Therapeutin: alles kla (kurze Pause) s könn wia ja so mal aufschreibm bank roiba (kurze Pause) gehen (kurze Pause) wie denn? (fährt mit gespreizten Fingern vor Gesicht auf und ab) könnte man das nenn #00:21:35-6#

Junge: schwaz B nach unten, b #00:21:35-6#

Therapeutin: genau, i in schwarz (kurze Pause) va vamummt Bk eich gell #00:21:40-1#

Junge: fast vamummt #00:21:40-1#

Therapeutin: di sind ja eich sogä gell (kurze Pause) di sind ja komp di ka ma ja nich mea seen di sind ja nicht nua schwaz angezogn #00:21:44-0#

Junge: ja #00:21:44-0#
sonda auch so alles schwaz auch nich mal di augn nich mal di hände (klatscht in die Hände) nix #00:21:48-1#

Therapeutin: B auf Blatt alles gell genau dan sagt man eigentlich schwaz vamummt #00:21:51-1#

Junge: vermummt #00:21:54-7#

Therapeutin: wenn man vollkommn einge (kurze Pause, verhüllende Handbewegungen um

Kopf) mummt is wen man ga nix mea erkennt #00:21:56-8#

Junge: ja #00:21:58-3#

Therapeutin: gell. oda gibts n anderes woat dafüa? B zum Fenster #00:21:59-5# mia fällt jetzt grad auch nichts mea ein (kurze Pause) B auf Blatt ich schraib ma vamummt #00:22:04-1#

Junge: mhm #00:22:06-4#

Therapeutin: schwaz vamummt (kurze Pause) gehn di bankroiba (hustet) in die bank #00:22:07-4#
das fanste gut #00:22:11-5# aukeei (kurze Pause) genau (kurze Pause) B nach links jetzt wa das ja so das die ja beschprechn Bk iren plan #00:22:21-4#

Junge: ähä #00:22:21-4#

Therapeutin: di sitzn ja eigntlich noch in irem (kurze Pause) äm B auf Blatt, b geheimvaschteck und planen di ham sich untahalt'n du J B in Luft wast dea eine roiba (kurze Pause, zeigt auf J) und ich dea andere Bk roiba (zeigt auf sich) #00:22:32-0#

Junge: was fandste denn an dem geschpräch vileicht gut was man benutzen kann? #00:22:37-0#

Junge: B in Luft poa ich weiss nicht mea (klopft mit rechter Faust auf Tisch) #00:22:39-6#

Therapeutin: (kurze Pause)Bk weisste ga nich mea worüber wia geredet ham? #00:22:42-3#

Junge: ja schon öm #00:22:42-3#

Therapeutin: B auf Handy, b mus ich doch noch mal aufmachn hia (nimmt Handy und öffnet Hülle) #00:22:44-2# (hustet) vileich krig ichs ja nochma hin (lacht) (tippt auf Screen) #00:22:50-6#

Junge: B in Luft ah ja ich weiss glaubich etwas #00:22:50-6#

Therapeutin: ja? #00:22:50-6#

Junge: ich habe gesagt dass (kurze Pause) ma wi einbrechn soll (kurze Pause) isch verschteh es nich so da hab isch es alles ge erklärt erklärt B auf T (kein Bk) dann habn si es igndwan mal verschtanden (kurze Pause, spielt mit Fingern) und daann (kurze Pause) ähm #00:23:05-3#

Aufnahme: Therapeutin: ja da (uv) okei dan erzähl doch mal was ist den da los? B J zu T (kein Bk) #00:23:09-2#

Therapeutin: ne da is was anderes #00:23:09-2#

Junge: ja B nach rechts #00:23:09-2#

Therapeutin: is falsch (kurze Pause) kann sein das ich das jetzt da weiter aufgenommen hab (kurze Pause) blöd (kurze Pause) B J zu T glaub ich hab das bei na anderen aufnahme mit hintn dran gehangen #00:23:16-5#

Junge: ja #00:23:18-0#

Therapeutin: (legt Handy neben sich auf Tisch) aba das kann ich mal au abschneiden dan könn wa uns das auch nochma anhörn (kurze Pause) ähm (kurze Pause) genau wia habn uns untahaltn Bk du wast du wast (deutet mit Hand auf J) aso wea warst du denn?
#00:23:24-3# #00:23:25-0#

Junge: (lehnt sich zurück) dea geschideren der wo sehr vil mal reingegangen ist und si warn nur einmal. B in Luft #00:23:32-6#

Therapeutin: wi sagt man dann, was bist du und was bin ich (deutet zwischen sich und Junge: hin und her), wie könnte man das nennen? #00:23:35-2#

Junge: ich bin ein schlaua Bk schauerer aso für solche sachen für so ein #00:23:40-7#

Therapeutin: ff...(stösst Luft aus) #00:23:40-7#

Junge: (hebt Zeigefinger) mehr erfahrung! #00:23:39-9#

Therapeutin: genau! (hebt Hände in die Luft) das ist supa! (zeigt auf J) du hast viel mehr erfahrung (kurze Pause) gell (kurze Pause) du bis der profi sozusagn (greift mit beiden Händen Luft) #00:23:46-9#

Junge: ja mmh (dreht Stuhllehne auf die Seite) #00:23:46-9#

Therapeutin: der profiroiba #00:23:47-9#

Junge: ja #00:23:47-9#

Therapeutin: B nach rechts un dea profibankroiba (kurze Pause) und dea andere roiba dea hatte no nicht so viel erfahrung #00:23:53-2#

Junge: ja (kurze Pause) sehr wenig (lächelt) #00:23:53-2#

Therapeutin: fandste das gut Bk oda findste bessa wenn di gleich vil erfahrung habn? (deutet abwägende/messende Bewegung mit beiden Händen) #00:23:58-4#

Junge: B zur Wand ein (kurze Pause) einer weniger einer mehr. is viel bessa #00:23:58-8#

Therapeutin: B auf Blatt (hustet) okei, ähä (kurze Pause) also ein profiroiba (kurze Pause) und dea andere is sein lehaling B zu J (kein Bk) eigntlich ne? #00:24:08-6#

Junge: ja so wi äm #00:24:08-8#

Therapeutin: und sain lehaling (kurze Pause) aukei dea ihm dann ales erkläat (hustet) #00:24:13-8#

Junge: ja #00:24:13-8#

Therapeutin: s vileicht auch ne gute idee Bk weil dea muss ihm dann ja auch alles eaklären #00:24:17-5#

Junge: ja B in Luft #00:24:18-2#

Therapeutin: jaa ähm das is ja für di höra dann auch gut (deutet mit beiden Zeigefingern auf Ohren) dann wissn di ganz genau Bk wi di das planen #00:24:25-0#

Junge: ja #00:24:26-3#

Therapeutin: di baidn roiba (kurze Pause) sea gut (kurze Pause) klasse B auf Uhr, b

1.1.5 2. Sequenz

Therapeutin: was brauchn wa alles? #00:02:14-3#

Junge: zwai roiba #00:02:14-3#

Therapeutin: genau da sind unsra roiba (kurze Pause) uh da hats ne frau egal was brauchn wa noch? #00:02:24-4#

Junge: ein (kurze Pause) ähm (kurze Pause) hä (kurze Pause) ein bank aber so wi ein haus #00:02:30-5#

Therapeutin: ah (kurze Pause) ein haus gut ne bank alles kla dann is das di bank wo si raus komn (kurze Pause) guet was noch #00:02:40-3#

Junge: hä (kurze Pause) m (kurze Pause) lote da drin #00:02:42-0#

Therapeutin: mh is das wichtich da für das ich grade voagelesn hab? #00:02:44-6#

Junge: nein (unverständlich) ähm #00:02:46-6#

Therapeutin: was machn di den grade di baidn roiba? #00:02:49-9#

Junge: di klaun geld #00:02:49-9#

Therapeutin: nee jetz da was ich grad (kurze Pause) diese eine szene #00:02:54-8#

Junge: so hä? #00:02:54-8#

Therapeutin: gell (kurze Pause) wilstt nochmal lesen #00:03:00-6#

Junge: als di roiba di bank verlassn #00:03:01-1#

Therapeutin: da an dea schtelle sind wia #00:03:03-0#

Junge: polizistn ach brauchn wia #00:03:08-7#

Therapeutin: genau schtimmt dann nemn wa mal hia di baidn indiana (kurze Pause) gut (kurze Pause) was brachn wa noch #00:03:17-3#

Junge: boah (kurze Pause) ein sack? #00:03:19-5#

Therapeutin: sea gut (kurze Pause) einen sack (kurze Pause) ei-nen sack (kurze Pause) was nemwa den als sack... #00:03:24-1#

ööhm (kurze Pause) sack (kurze Pause) gut. das hia (unverständlich) #00:03:41-5# was is da drin in dem sack? #00:03:39-5#

Junge: geld

Therapeutin: oh geld (kurze Pause) ha! geld hab ich (kurze Pause) geld hab ich (unverständlich) und dan könn wa des sogä als sack nemn vilaich #00:03:48-5#

Junge: könnn #00:03:48-5# was gibts

Therapeutin: da is nemlich schon geld drin auch #00:03:51-3#

Junge: ahaa #00:03:53-4#

Therapeutin: aba schpilgeld #00:03:54-7#

Junge: ja ja #00:03:54-7#

Therapeutin: kain echtes geld (kurze Pause) dan is das dea sack mitem geld guet #00:03:58-7#

Junge: so #00:03:58-7#

Therapeutin: was brachn wa noch? #00:04:00-5#

Junge: äm (kurze Pause) ja das wär (kurze Pause) ein auto (kurze Pause) lastwagn #00:04:09-4#

Therapeutin: sea gut ja ein auto (kurze Pause) richtich #00:04:07-2#

Junge: (unverständlich) #00:04:09-6#

Therapeutin: ähh #00:04:13-7#

Junge: der ein (unverständlich) besser #00:04:11-9#

Therapeutin: ööhm (lange Pause) (unverständlich) #00:04:30-7#
kukma n polizeiauto hia auch (kurze Pause) guet (kurze Pause) da sind jetz di polizistn drin (kurze Pause) #00:04:29-8#

Junge: (lacht) #00:04:31-6#

Therapeutin: das is unsa #00:04:29-2#

Junge: (lacht) #00:04:30-9#

Therapeutin: wi nenn wa das auto? das is ein... #00:04:32-7#

Junge: ein (kurze Pause) ähm wa volkswagn ist das ein (kurze Pause) #00:04:35-0#

Therapeutin: aha ja schtimmt das is ein (lacht) eingich sagt man sogä ente odaa #00:04:37-1#

Junge: ente #00:04:38-4#

Therapeutin: odaa #00:04:38-4#

Junge: nein ähm! #00:04:38-4#

Therapeutin: ia sagt glaubich #00:04:41-1#

Junge: äh ente äähm #00:04:41-1#

Therapeutin: äh (kurze Pause) was sagt iha den noch ma #00:04:50-2# igndwas mit döö

Junge: schildkröten? öh ja #00:04:49-9#

Therapeutin: ia schp sagt das iagndwi auf französisch in dea schwaiz #00:04:58-8#

Junge: was habn si mit disen auto (kurze Pause) hä? #00:04:58-4#

Therapeutin: genau (kurze Pause) das is füa di roiba dass #00:05:00-1#

Junge: ah lastwagn oda wi? das #00:05:03-1# #00:05:01-0#

Therapeutin: wen man mit dem fahrzeug flüchtet #00:05:03-4#

Junge: flüchtet flüchtauto odr wi? #00:05:03-4# #00:05:07-6#

Therapeutin: sea gut fluchtfazoig oder flucht-auto (kurze Pause) ganz genau (kurze Pause) glab dan hamas oda? #00:05:13-5#

Junge: ja #00:05:14-5#

Therapeutin: ah nee! du hast noch iagndwas gesagt hia #00:05:14-5#

Junge: ah #00:05:15-6#

Therapeutin: mit vaschteck! #00:05:15-7#

Junge: ah ja! (kurze Pause) das sollt schwi das da (kurze Pause) hä #00:05:23-9#

Therapeutin: was haste gesagt wo di sich vaschteckn #00:05:21-6#

Junge: vaschteckn (kurze Pause) busch #00:05:26-6#

Therapeutin: hinta einm busch (kurze Pause) ganz genau (kurze Pause) also hia kuck mal (kurze Pause) das is so schön grün das s unsa busch (lacht) #00:05:34-1#

Junge: (lacht) #00:05:35-6# busch #00:05:34-6#

Therapeutin: ou jetz wiads schwirich (kurze Pause) also (kurze Pause) guat ich wüade voaschlag (kurze Pause) so n das hast du ja schon voageschlag das is di bank (kurze Pause) da kommn di glaich raus di baidn (kurze Pause) di sind noch drinn (kurze Pause) wo baun wa di sachn auf (kurze Pause) was wüdstu sagn? #00:05:53-3#

Junge: mm (kurze Pause) dasdada wüd ich schon glaub ich hia rain #00:05:57-8#

Therapeutin: ach so schtimmt (kurze Pause) das habm di ja noch dabei #00:05:58-6#

Junge: und das auto (unverständlich) hia rain #00:05:58-6#

Therapeutin: das schteht da #00:06:00-9#

Junge: si findns ja nischt #00:06:04-7#

Therapeutin: (kurze Pause) finden wüadnses schon aba #00:05:46-5#

Junge: di polizai habes edeckt und verschteckensich bai dm busch #00:06:09-7#

Therapeutin: wea vaschteckt sich bai dem busch? #00:06:09-7#

Junge: ja di roiba #00:06:09-7#

Therapeutin: ains nachm andan (macht mit beiden Händen und nach unten gespreizten Fingern Abwärtsbewegung) #00:06:14-0#

Junge: hä? #00:06:14-8#

Therapeutin: du bis schon ganz wait (macht fortlaufende, von sich weggerichtete Bewegung mit rechter Hand) #00:06:13-9#

Junge: ahaa #00:06:13-9#

Therapeutin: bai dea geschichte bis du jetz schon in dea szene ganz am schluss #00:06:18-5#

Junge: ja #00:06:19-7#

Therapeutin: ich bin jetz noch am anfang di sin ja noch in dea bank #00:06:21-0#

Junge: ja #00:06:21-0#

Therapeutin: grade gell (kurze Pause) di polizai wo ist #00:06:23-6#

Junge: di komn am schluss glaub ich #00:06:26-6#

Therapeutin: (zieht luft ein) #00:06:26-6#

Junge: di polizai #00:06:26-6#

Therapeutin: (lange pause) warum (kurze Pause) rennen di baidn nich einfach zum fluchtauto? wi wa das nochma letzte woche? #00:06:38-6#

Junge: wail si glaub ich di polizai sahen #00:06:44-7#

Therapeutin: (kurze Pause) si seen di polizai wo #00:06:44-9#

Junge: di polizai ja #00:06:44-9#

Therapeutin: is nämlich di polizai? #00:06:44-9#

Junge: auf dea schtrasse #00:06:47-6#

Therapeutin: schtel di mal schtell dia mal dein won wo ist di?(Fragegeste) di polizai?

#00:06:54-7#

Junge: da #00:06:52-8#

Therapeutin: kuck da is das fluchtauto #00:06:57-7#

Junge: iagndwo ganz wait weg di (unverständlich) ihn dort gar nich #00:06:57-7#

Therapeutin: und (kurze Pause) da is das fluchtauto #00:07:00-5#

Junge: ah #00:07:00-5#

Therapeutin: und wo is jetzt di polizai? #00:07:00-5#

Junge: hia #00:07:01-6#

Therapeutin: hia aba machs noch doitlicha #00:07:01-4#

Junge: nain hiaa! hia #00:07:06-0#

Therapeutin: zi ich genau si komm praktisch #00:07:09-5#

Junge: ja #00:07:09-6#

Therapeutin: si wüaadn gena dahin (kurze Pause) un was dan? #00:07:13-1#

Junge: dann e san si ja dea polizai dan (kurze Pause) ah ei den weg zum (unverständlich) #00:07:15-3#

Therapeutin: ganz genau (kurze Pause) wo ist den dan dea busch mal? (kurze Pause) wo müsste dea den sain? #00:07:23-2#

Junge: iwie dort hinten #00:07:24-8#

Therapeutin: (kurze Pause) also (kurze Pause) wenn di jetzt hia so rennen (kurze Pause) öh nimm mal eine figua nimm du mal di figua #00:07:34-9#

Junge: ja #00:07:34-9#

Therapeutin: und jetzt will dea zum fluchtauto #00:07:35-8#

Junge: als a ea vaschteckt sich (kurze Pause) und geht so #00:07:37-9#

Therapeutin: aha (kurze Pause) also ich finds n bisschn doitlicha eigentlich glaub ich (kurze Pause) wail kuck mal di polizistn di kuckn ja schon #00:07:44-5#

Junge: ja #00:07:45-5#

Therapeutin: gell di sehen ja schon #00:07:46-4#

Junge: ja #00:07:46-8#

Therapeutin: wenn dea jetzt hia hin loift und einfach nua hia rum #00:07:51-4#

Junge: ja #00:07:53-1#

Therapeutin: (kurze Pause) #00:07:52-3#

Junge: ääh nein das #00:07:56-5#

Therapeutin: das sehen di ja gell #00:07:58-2#

Junge: ja #00:07:58-2#

Therapeutin: ich wüad sogn shtell den mal nimm ruich den ganzn raum (macht ausladende Bewegung mit beiden Armen über Tisch und angrenzenden Raum). muss nich nua dea tisch sein (kurze Pause) wi könnte dea rennen? (kurze Pause) shtell dia das mal voa #00:08:05-4#

Junge: wi könnte dea rennen (kurze Pause) (unverständlich) bai mia nich #00:08:06-8#

Therapeutin: aso dea rennt eastmal richtung auto #00:08:09-6#

Junge: ja (unverständlich) #00:08:09-6#

Therapeutin: mach das eastmal #00:08:10-8#

Junge: ja (unverständlich) zum baischpiel di polizisten #00:08:10-8#

Therapeutin: und dann #00:08:13-3#

Junge: so un (kurze Pause) aso (kurze Pause) auto #00:08:17-5#

Therapeutin: nee di wolln wat hia auf di di (kurze Pause) watn ja hia auf di (kurze Pause) roiba di wissn ja schon dass di in dea bank sind #00:08:23-9#

Junge: ja aba eina untersucht doch den auto! #00:08:26-4#

Therapeutin: ach so das dea ok alles kla (kurze Pause) dea untasucht das auto #00:08:26-5#

Junge: (unverständlich) das auto #00:08:27-9#

Therapeutin: gut alles in ordnung (kurze Pause) ja okei #00:08:30-9#

Junge: dea #00:08:32-3#

Therapeutin: da is noch aina genau (kurze Pause) dea #00:08:33-2#

Junge: dea schaut do #00:08:33-2#

Therapeutin: dea schaut (kurze Pause) alles kla (kurze Pause) und jetz? #00:08:38-4#

Junge: jetz geht ea #00:08:39-9#

Therapeutin: mhm #00:08:39-9#

Junge: so nein ea geht aso e er macht das fenster auf (kurze Pause) geht von da (kurze Pause) so zuerst ist er drin (kurze Pause) dan sieht er der da #00:08:49-2#

Therapeutin: di sind ja jetz de das geht ja los mit als di roiba di bank valassn was davoa is machn wa jetz nich wia machn nua di szene #00:08:55-6#

Junge: ech valasst di bank #00:08:56-4#

Therapeutin: mhm #00:08:57-9#

Junge: und ging ä so (kurze Pause) da (kurze Pause) dann hia so grade (kurze Pause) und ä hat so ge aso so gekroicht aso so wi unten aso wan wa wener da isch aso drunter so so (kurze Pause) dann geht er wider auf (kurze Pause) dann (kurze Pause) geht er da #00:09:22-9#

Therapeutin: mm (kurze Pause) das sieht dea doch alles so hia #00:09:23-6#

Junge: ja was sollt ich (kurze Pause) hää? #00:09:25-4#

Therapeutin: das wüade dea alles sehn #00:09:27-8#

Junge: a machn wia das woandas #00:09:27-9#

Therapeutin: ich wüad das ganz mach das mal ganz woand hin ganz woan s gibt ja ne vafolgungsjagd gleich (kurze Pause) di polizistn (kurze Pause) (unverständlich) das isn busch jetz (kurze Pause) schtell den ma iagndwo hin den busch #00:09:38-4#

Junge: hia (kurze Pause) un dann #00:09:45-5#

Therapeutin: m (kurze Pause) kuck mal das sehn di auch so gut gell #00:09:45-4#

Junge: ah-a #00:09:47-6# dann halt ähm #00:09:49-1#

Therapeutin: s auch noch so nah (kurze Pause) machs doch genau in di ANDERE richtung (kurze Pause; deutet Richtung mit der Hand an) nich richtung auto sondan in di and kuck mal (kurze Pause) da iagndwo auf den bodn oda so #00:10:00-0#

Junge: da #00:10:00-0#

Therapeutin: jaja genau #00:10:03-5#

Junge: ah #00:10:05-1#

Therapeutin: (kurze Pause) genau ich schpil mal den polizistn (kratzt sich am Kinn) und du schpilst mal den mann (kurze Pause) dann kuckn wa mal #00:10:09-1#

Junge: ja (kurze Pause) also #00:10:11-9#

Therapeutin: du kommst (kurze Pause) du waisst wis los geht gell #00:10:13-1#

Junge: m (kurze Pause) ich komme so #00:10:16-6#

Therapeutin: ja #00:10:17-5#

Junge: dann (kurze Pause) ähm #00:10:20-5#

Therapeutin: denk mal laut (reckt sich mit der Hand an Vorderschädel) #00:10:22-9#

Junge: ja (kurze Pause) und dann geht ea sschnell #00:10:23-6#

Therapeutin: ea ea ea denkt jetzt #00:10:28-0#

Junge: ea denkt jetzt ähm (kurze Pause) wo ich duachgehe (kurze Pause) für ein vaschteck (kurze Pause) da nein ich seh nix (kurze Pause) da (kurze Pause) dort grad es seh ich mein auto aber untersucht (kurze Pause) dann geh ich sah er ein busch und ging schnell runta #00:10:45-0#

Therapeutin: mh (lächelt) #00:10:45-0#

Junge: hä? #00:10:45-0#

Therapeutin: du bist jetzt dea azähler gell? ich möchte dass dea richtig (kurze Pause) schpilt (kurze Pause) gell (kurze Pause) hou supa! (kurze Pause) wie ham jetzt das geld (kurze Pause) komm (kurze Pause) wie gen jetzt zu unsarem fluchtauto! los wie rennen los! (kurze Pause) so main ich waisst du? #00:10:54-7#

Junge: aha #00:10:55-8#

Therapeutin: das dea jetzt redet #00:10:57-8#

Junge: ah #00:10:58-9#

Therapeutin: das is jetzt unsa schauschpila dea darf jetzt schprechn #00:11:01-4#

Junge: ah ok aso.. #00:11:01-4#

Therapeutin: gell (kurze Pause) das dafste du mal probiarn (kurze Pause) ich bin dea polizist (kurze Pause) ich schprech den polizistn (kurze Pause) gell du bis noch in dea bank #00:11:06-4#

Junge: ja #00:11:06-4#

Therapeutin: ich schpil mal den polizistn #00:11:08-1#

Junge: ja ja #00:11:09-6#

Therapeutin: so also hia wiad grad in dea bank eingebrochn (kurze Pause) da hintn sind di bankroiba (kurze Pause) hmm (kurze Pause) waisst du schon wo das fluchtauto ist? ja ich glaub ich hab da hintn was gesehn das sieht ganz nach dem fluchtauto aus (kurze Pause) okei (kurze Pause) dann geh du mal zum fluchtauto und schau dia das genau an (kurze Pause) ich warte hier (kurze Pause) und schaue wenn di roiba kommn dann nehm ich sie fest (kurze Pause) in oadnung (lange pause) soo #00:11:33-2#

Junge: so jetzt k (kurze Pause) ähm ou (kurze Pause) was soll ich jetzt (kurze Pause, hält Faust vor den Mund) oh nein mein auto ist (kurze Pause) weg (kurze Pause) ich seh ihm abei er er at untersuchung (kurze Pause) wo soll ich den durch? #00:11:46-5#

Therapeutin: ou da is er ja (kurze Pause) ich schnapp ihn miaa! ich schnapp ihn mia #00:11:48-9#

Junge: (unverständlich) #00:11:49-1#

Junge: dann ähm is so #00:11:55-1#

Therapeutin: genau (kurze Pause) so ungefähr #00:11:56-2#

Junge: boa (lacht) #00:11:56-2#

Therapeutin: ähä (kurze Pause) okei (kurze Pause) guät (kurze Pause) so ungefäha (kurze Pause) di sache ist di ähm (kurze Pause) ich denke #00:12:03-3#

Junge: ja #00:12:04-9#

Therapeutin: dea fühlt auch etwas (bewegt zu sich gerichtete, gespreizte Finger vor der Brust) kurze Pause) gell? #00:12:09-2#

Junge: fühlt ja #00:12:11-5#

Therapeutin: wi fühlt dea sich denn dea roiba #00:12:11-1#

Junge: ja (unverständlich) #00:12:10-7#

Therapeutin: was mainstu wi fühlt dea sich? #00:12:10-7#

Junge: ängstlich #00:12:10-7#

Therapeutin: (kurze Pause) ja vilaicht n bisschen ängstlich wegn den polizistn (kurze Pause) was noch? s könntwa noch alles sagn? #00:12:17-4#

Junge: (kurze Pause) hat re is fast eine herzfarkt #00:12:24-6#

Therapeutin: möglichoweise (unverständlich) und wi sagt man das (fragende Geste)? #00:12:24-6#

Junge: blick #00:12:27-4#

Therapeutin: hh (zieht luft ein, ahmt erschrecken nach) #00:12:29-0#

Junge: blick #00:12:29-0#

Therapeutin: hh (zieht luft ein, ahmt erschrecken nach, abrupte nach Öffnung der Arme gegen aussen) #00:12:29-0#

Junge: erschreckn #00:12:28-7#

Therapeutin: genau! ea erschreckt sich (kurze Pause) er wusste nicht das da di polizei is #00:12:34-6#

Junge: ja #00:12:34-6#

Therapeutin: wo will ea nämlich hin eigentlich? #00:12:34-6# #00:12:37-1#

Junge: ea (kurze Pause) äh #00:12:39-6#

Therapeutin: wo will ea den hinlaufn? #00:12:41-9#

Junge: (kurze Pause) er äh #00:12:44-0#

Therapeutin: wo möchte er #00:12:44-7#

Junge: zu sainm auto #00:12:44-7#

Therapeutin: er möchte zu sainm auto (kurze Pause) er kann da nich hin gell (kurze Pause) er is arschreckt (kurze Pause) ganz genau #00:12:44-9#
#00:12:46-3#

Junge: mh #00:12:55-5#

Therapeutin: und dann? (kurze Pause) was denkt ea dann? als ea das alles sieht (kurze Pause) und sich erschrocken hat? (kurze Pause) was macht er dann? #00:12:55-5#
#00:12:59-6#

Junge: dann rennt er schnell weg wail dea polizist kommt (kurze Pause) so #00:13:01-2#

Therapeutin: genau (kurze Pause) äha #00:13:02-7#

Junge: soo dann (kurze Pause) geht er so (kurze Pause) dann versteckt er sich (kurze Pause, T kratzt sich am Kinn) am schluss #00:13:09-9#

Therapeutin: muss e ganz schnell (kurze Pause) wegreenn gell (kurze Pause) lass uns das doch nochmal schpilen wia lassn jetz den polizistn mal hier #00:13:16-2#

Junge: ja #00:13:16-2#

Therapeutin: wir tun nua so als ob dea uns hintaherrennt (kurze Pause) und ich bin mal dea andere roiba (kurze Pause) wia sind ja baides roiba #00:13:23-0#

Junge: ja #00:13:23-7#

Therapeutin: gell (kurze Pause) und wia untahaltn uns jetz wia baide #00:13:30-1#

Junge: ja #00:13:31-3#

Therapeutin: und (kurze Pause) wia vasuchn das n bisschn zu schpielen #00:13:32-3#

Junge: mhm #00:13:33-9#

Therapeutin: okei wia ham auch so dise gi ganzen gefühle di du gerade gesagt hast wia sind aufgereggt wia sind äh was hast du noch gesagt...? #00:13:38-7#

Junge: ängstlich #00:13:39-9#

Therapeutin: ängstlich! genau (kurze Pause, kratzt sich an der Wange) was noch? #00:13:42-0#

Junge: ähhh (kurze Pause) ja äh (kurze Pause) #00:13:46-9#

Therapeutin: wenn wie die Polizei sehen was es dann? #00:13:47-4#

Junge: ehm (kurze Pause) das sie so wie (kurze Pause) blick #00:13:51-3#

Therapeutin: hh (zieht Luft ein, ahmt erschrecken nach) #00:13:51-4#

Junge: ja #00:13:52-8#

Therapeutin: das Gefühl wie nennt man das? #00:13:53-7#

Junge: ähh (kurze Pause) erschrecken #00:13:57-4#

Therapeutin: sie erschrecken sich vor den Polizisten (kurze Pause) genau (kurze Pause) und dann müssen sie ganz schnell reagieren (hält Finger der rechten Hand in der Luft) #00:14:02-8#

Junge: mhm (kurze Pause) ja #00:14:02-8#

Therapeutin: gell und weggrennen (kurze Pause) was machst du den nochmal beim weggrennen was passiert da? #00:14:08-1#

Junge: ähm bei der einen (kurze Pause) er versteckt sich dann #00:14:10-0#

Therapeutin: nee vielleicht passiert noch was anderes #00:14:12-5#

Junge: hä was? #00:14:13-5#

Therapeutin: bevor sie sich wascheitern passiert noch was anderes #00:14:16-4#

Junge: mir weiß ich nicht mehr #00:14:14-7#

Therapeutin: wusstest du nicht mehr ich habe gerade vorgelesen (kurze Pause) Verfolgungsjagd (kurze Pause) mit Säcken weggrennen #00:14:24-3#

Junge: ah ja Säcke er braucht (unverständlich) den Sack #00:14:25-6#
#00:14:25-6#

Therapeutin: ja was passiert mit dem Sack? #00:14:27-7#

Junge: eh er ist runter (kurze Pause) so (unverständlich) #00:14:33-2#

Therapeutin: nää das fällt nicht einfach so (kurze Pause) in diese Geschichte was das anders letzte Woche (lange Pause) was machst du mit dem Sack? der Reibe #00:14:40-9#

Junge: ja die trägt ihm sie fest #00:14:42-2#

Therapeutin: (kurze Pause) was machst du mit dem Sack (kurze Pause) wenn sie rennen? #00:14:46-0#

Junge: ihn hoch so heben so (kurze Pause) (unverständlich; hält beide Arme in die Luft) #00:14:48-0#

Therapeutin: zuerst ja (kurze Pause) und dann? #00:14:48-9#

Junge: dann lassen si ihn los #00:14:53-6#

Therapeutin: si lassen ihn los (kurze Pause) warum lassen sie ihn los? #00:14:56-5#

Junge: so ea lasst ihn los #00:14:56-5#

Therapeutin: warum lässt er ihn los? #00:14:58-8#

Junge: weil ea s nicht halten kann (kurze Pause) zu schwea #00:15:04-1#

Therapeutin: und was kann ea dann nich so gut? #00:15:04-1#

Junge: rennen #00:15:05-7#

Therapeutin: (kurze Pause) er kann nich gut...? #00:15:12-0#

Junge: rennen #00:15:12-0#

Therapeutin: rennen (kurze Pause) ganz genau (kurze Pause) ohne sack kann man bessa rennen (kurze Pause) dea hat angst (kurze Pause) wovoa? warum lässt er den sack fallen? #00:15:16-4#

Junge: vor der polizei #00:15:16-4#

Therapeutin: dass dea ihn fängt! ganz genau. #00:15:19-8#

Junge: (unverständlich) #00:15:19-8#

Therapeutin: und was macht ea dann? #00:15:21-5#

Junge: ea schimpft ihm (kurze Pause) wiso hastu den sack runter (kurze Pause) getan du keine ahnung #00:15:27-3#

Therapeutin: ganz genau (kurze Pause) ganz genau #00:15:29-0#

Junge: blödmann oder so #00:15:29-0#

Therapeutin: hja ja (lacht) ganz genau (kurze Pause) gut #00:15:33-0#

Junge: ähm ja #00:15:33-0#

Therapeutin: damit wa vileicht doch alles aufm tisch schpiln könn rückn wa di bank vileicht n bisschen hia hin (kurze Pause) und dann kann dea busch dahin kommn vileicht #00:15:41-8#

Junge: okei #00:15:42-3#

Therapeutin: (unverständlich) gell müssnwa nich aufschtehn villeich #00:15:42-3#

Junge: bessa #00:15:46-6#

Therapeutin: rückn wa alles nach hintn (lange Pause) aukei (kurze Pause) also (lange pause) #00:15:56-0#

Junge: ja (setzt sich) #00:15:56-0#

Therapeutin: wia **Bk** (kurze Pause, zeigt J, wo er Würfel hinlegen soll) **B auf Würfel, b redn B T auf J** jetzt zusammn (kurze Pause) okei?

Junge: ja

Therapeutin: wia schpilm das jetzt so n bisschn langsamer als normal (kurze Pause, umwickelt Puppe mit Schnur vom Sack) ja damit wa zait ham zum reden (kurze Pause, J hat Hand auf dem Würfel) okei? #00:16:02-6#

Therapeutin: (beide sind nach vorne gelehnt, halten eine Figur in den Händen) so ich hab den sack was machn wia jetzt? #00:16:06-0#

Junge: jetzt renn wia schnell weg! #00:16:06-7#

Therapeutin: wo rennen wia den hin? #00:16:06-7#

Junge: ähm bei unseren auto! #00:16:08-7#

Therapeutin: zu unserem auto? #00:16:10-7#

Junge: ja #00:16:10-7#

Therapeutin: wo schteht den unsa auto nochmal? #00:16:10-9#

Junge: doat hinten! (kurze Pause, zeigt zu der Stelle) nein di bullen! #00:16:11-9#

Therapeutin: (unverständlich, beide Figuren werden zum Auto bewegt) #00:16:13-3#

Therapeutin: hh (zieht luft ein) ou nein di polizei! #00:16:16-4#

Junge: si untersuchen uns! ou nein! (nimmt Figur in andere Hand) jetzt kommt eina! #00:16:20-9#

Therapeutin: was machn wia jetzt? #00:16:20-9#

Junge: vaschteckn! #00:16:20-9#

Therapeutin: wo solln wia uns den so schnell vaschteckn? #00:16:20-9#

Junge: hien hinter den busch (zeigt auf Würfel) #00:16:24-8#

Therapeutin: okei komm wia renn (kurze Pause) SCHNELL #00:16:24-8#

Junge: schnell schnell
#00:16:25-6#

Therapeutin: oh hilf! si kommn schon hinta uns hea! #00:16:26-7#

Junge: (unverständlich) schnell! #00:16:27-8#

Therapeutin: oh NEIN! ich komm nicht mit (kurze Pause, Figuren werden in Richtung Würfel

bewegt, J's Figur geht voran, J lächelt) ach dea sack is so schwea #00:16:32-1#

Junge: oh wiso hastu ihn #00:16:32-1#

Therapeutin: o neein! #00:16:33-1#

Junge: losgelassen? #00:16:36-3#

Therapeutin: hilfö! (legt Figur hinter Würfel auf Tisch) #00:16:36-3#

Junge: wiso hast du ihn losgelassen? #00:16:36-3#

Therapeutin: (leise und geheimnisvoll) ja ich konnt nich so schnell rennen ich wollt nicht das di polizei mich schnappt #00:16:39-5#

Junge: aah! (frustriert; kurze Pause) jetz habm wia kein geld mea #00:16:41-3#

Therapeutin: ja (kurze Pause) tschuldigung (kurze Pause) (lacht) #00:16:45-8#

Junge: di polizei muss doch hinta renn #00:16:50-9#

Therapeutin: ja di polizei würde eigentlich hinterher renn #00:16:52-8#

Junge: ja #00:16:52-8#

Therapeutin: das habmwa jetz grad weggelassn wail man so schwierig beides schpilen kann gell #00:16:55-9#

Junge: ja #00:16:55-9#

Therapeutin: ähä (kurze Pause) ganz genau (kurze Pause) #00:17:00-4#

Junge: ähä #00:17:00-9#

Therapeutin: guet!

1.1.6 3. Sequenz

07:53-32:15

Therapeutin: Kuck hia is auch schon unsa GROBA plan (kurze Pause) das sind all di szenen (kurze Pause) lies doch mal voa wie haissn den di szenen? #00:08:00-7#

Junge: (unverständlich) Name der scene #00:08:05-6#

Therapeutin: genau das steht da immer und da brauchst du das (kurze Pause) own lesen das #00:08:06-7#

Junge: einleitung wan wer won #00:08:09-0#

Therapeutin: ne das brachwe nich einfach einleitung (kurze Pause) dann kommt #00:08:11-0#

Junge: a nein die planung (lange Pause) de Bankröiberfall (kurze Pause) Banküberfall (lange Pause) die flucht (kurze Pause) die festname #00:08:19-6#

Therapeutin: genau dass sin unsere szenen (kurze Pause) gäl und wia haben hier bei Szene drei glaub ich (kurze Pause) da hawne auch schon aufgeschriben was da passiert #00:08:30-5#

Junge: wan wie ja sehr vil gemachtl (lange Pause) #00:08:34-2#

Therapeutin: dass hawn we sogal mal geschpielt glaub ich gell #00:08:35-9#

Junge: ich weiss nicht #00:08:38-2#

Therapeutin: hie so in dem raum hawn we dass mal so gesspielt #00:08:39-9#

Junge: ah jaajaajaa jaja #00:08:40-2#

Therapeutin: wie dass wohl aussehen würde gell (unverständlich) (kurze Pause) bei denn anderen hawn we dass jetz noch nicht gemacht #00:08:46-9#

Junge: mmh #00:08:46-9#

Therapeutin: ne die einleitung die planung (kurze Pause) und so da da hawn we noch nichts dazu geschribn dass würd ich jez grade mal mit diä vesuchen (kurze Pause) zu machen (kurze Pause) un zwa (lange Pause) die Einleitung (kurze Pause) da hab ich mie bisschen was übalegt velleicht findest du die Idee ja gut (kurze Pause) wenn du sie nich gut findest velleicht has du ne andere Idee (kurze Pause) und zwar hab ich mir überlegt dass velleicht der eine roiba emm (kurze Pause) der muss ja en grund hawn warum er überhaupt en banküberfall macht (kurze Pause) #00:09:23-9#

Junge: a ja #00:09:21-1#

Therapeutin: wass meinst de denn (kurze Pause) warum macht er en Banküberfall #00:09:24-9#

Junge: mh äh ich glaubee (kurze Pause) mmh (kurze Pause) weil er velleicht kohle braucht (kurze Pause) #00:09:32-7#

Therapeutin: er braucht geld #00:09:32-7#

Junge: jaa #00:09:32-7#

Therapeutin: ganz genau (kurze Pause) #00:09:35-5#

Junge: und #00:09:35-5#

Therapeutin: warum braucht e denn geld lass es uns doch mal übelegn #00:09:37-8#

Junge: weil ea (kurze Pause) ähm (kurze Pause) etwas (kurze Pause) machen will eine firma oder (kurze Pause) eine fabrik (kurze Pause) oder einfach kohle haben zm beischpiel gold (kurze Pause) #00:09:49-4#

Therapeutin: aba warum warum braucht dea so viel geld #00:09:51-7#

Junge: wail ea kains hat (lange Pause) nain wail ers e wail er geldsüchtig ist #00:09:59-6#

Therapeutin: ähä (lange Pause) #00:09:58-4#

Junge: mhm #00:09:58-4#

Therapeutin: ab was wil ea den mit dem geld genau machn (unverständlich) ? #00:10:02-6#

Junge: ähm, bisschen schparn (kurze Pause) undann (kurze Pause) etwas kaufn das so #00:10:05-4#

Therapeutin: jo was is ihm den wichtig wa was willa denn machn mitem geld? #00:10:09-9#

Junge: mmm (lange Pause) poah sea schwirig #00:10:13-9# #00:10:14-7#

Therapeutin: joa könnwa uns übalegn #00:10:14-7#

Junge: ähm toire sachn kaufn (kurze Pause) zm baischpil getränke #00:10:20-8#

Therapeutin: jo s jetz nich so toia gell (kurze Pause) was wea den toia? #00:10:23-2#

Junge: poahh einen sea (kurze Pause) kräftiches getränk zum baschpil eine wiiflasche oda #00:10:29-5#

Therapeutin: joa... #00:10:31-0#

Junge: wodka #00:10:31-0#

Therapeutin: was is denn richtig toia was wää den ganz ganz toia? #00:10:31-1#

Junge: gold #00:10:34-7#

Therapeutin: das wila ja klaun #00:10:37-1#

Junge: ja das hater ja schon #00:10:33-8#

Therapeutin: damit ka ma ja nichts machn (kurze Pause) das will a ja #00:10:39-7#

Junge: etwas richtiges toia (kurze Pause) ähm (kurze Pause) poah (lange Pause) wela... #00:10:44-6#

Therapeutin: eine willa? #00:10:44-6#

Junge: ja #00:10:45-4#

Therapeutin: ah ein grosses haus natüalich eine willa (kurze Pause) ja wenn a sowas habn will dann braucht ea (kurze Pause) sea viel geld (kurze Pause) ganz genau #00:10:53-4#

Junge: eine million? (kurze Pause) mea? #00:10:53-4#

Therapeutin: wo wo will a denn di willa habm? #00:10:58-2#

Junge: ia wi nwo wo wohnen si ingich in welches land? (kurze Pause) das habm wia ga nich #00:11:03-0#

Therapeutin: wo wo möchte ea wohnen? (kurze Pause) dea kann sich das jetzt üba legn wo ea saine willa da kaufn will #00:11:08-1#

Junge: ja in amerika #00:11:09-5#

Therapeutin: iagndwo in amerika dea wüade also am LIEBsten iagndwo in aMERika eine GROSSE willa habm? #00:11:15-1#

Junge: ja #00:11:15-1#

Therapeutin: au was is denn noch toia? was will a denn noch habm? #00:11:17-5#

Junge: und ein (kurze Pause) sea gutes auto #00:11:19-4#

Therapeutin: ha (zieht luft ein; hebt Hände in die Luft) sea gut #00:11:21-2#

Junge: poaschee #00:11:21-2#

Therapeutin: GANZ genau #00:11:21-6#

Junge: oada #00:11:21-6#

Therapeutin: poasche #00:11:23-0#

Junge: ja #00:11:23-8#

Therapeutin: das doch supa (kurze Pause) genau (kurze Pause) und jet lass uns doch mal nua einen von den baidn roibarn nehmen dea das will #00:11:32-6#

Junge: mach mea dea schtärkere #00:11:33-4#

Therapeutin: genau disa tschoatsch #00:11:36-8#

Junge: ja #00:11:36-8#

Therapeutin: wüad ich find ich gut ALSO tschoatsch (lange Pause) genau (kurze Pause) dea tschoatsch (lange Pause) dea is ja jetzt iagndwie (lange Pause) ja in welchem land isa denn jetzt... (kurze Pause) ds ham wa uns auch noch nich üba legt (kurze Pause) wo ist a den jetzt? #00:11:51-6#

Junge: hawai (lacht) nai so (kurze Pause) nain (kurze Pause) nicht in hawai (kurze Pause) ähm (kurze Pause) sea schwirig äh isch waiss nicht #00:12:00-0#

Therapeutin: also jetzt hat a ja di bank noch nich üba falln, jetz isa noch n AMA schlucka wi man so sagt #00:12:02-5#

Junge: ähm #00:12:02-5#

Therapeutin: hat ga kein geld ist ganz arm #00:12:05-1#

Junge: in doitschlang #00:12:08-5#

Therapeutin: in doitschland wo genau in deutschland #00:12:09-5#

Junge: em berlin (kurze Pause) oda köln #00:12:13-7#

Therapeutin: deutschland #00:12:13-4#

Junge: köln #00:12:13-4#

Therapeutin: köln liba okei und (kurze Pause) und wo dann genau wie muss man sich das jetzt so vorstelln #00:12:19-0#

Junge: köln #00:12:19-0#

Therapeutin: (unverständlich)
#00:12:19-2#

Junge: woer ist wo er liegt (unverständlich) und so #00:12:24-3#

Therapeutin: ne (kurze Pause) weil em (kurze Pause) er könnte ja jetzt auch schon in einer Villa sein #00:12:29-1#

Junge: nein #00:12:30-3#

Therapeutin: ebe nicht #00:12:31-1#

Junge: weil er kein geld hat #00:12:31-1#

Therapeutin: ganz genau wo is er denn #00:12:31-1# #00:12:34-9#

Junge: in e blok in ein haus is nich in ein wohnung #00:12:36-9#

Therapeutin: ähä #00:12:41-9#

Junge: dort in köln hat es villeicht #00:12:42-7#

Therapeutin: wie wie muss ich mir das vortstelln #00:12:43-4#

Junge: drei rote Wohnungen (kurze Pause) und ers in de ersten stock sctockwek #00:12:49-8#

Therapeutin: wie sieht das denn da aus #00:12:51-2#

Junge: es ist rot (kurze Pause) ä es hat die deutschen flaggen das haus hat hat die deutschen fab faben so flaggen #00:13:00-9#

Therapeutin: ähä ähä #00:13:00-9#

Junge: so schwaaz ro rot gelb (kurze Pause) glaub ich ja #00:13:03-4#

Therapeutin: mhm ok was ich jetzt eher meinte is stell dir vor de tschoatsch is ganz ganz ahm der hat übahaup gah kein geld #00:13:13-2#

Junge: doch hä #00:13:13-2#

Therapeutin: null hä #00:13:13-8#

Junge: tschatsch hat so wenig geld #00:13:17-3#

Therapeutin: un der eben der hat der is ganz ganz ahm vesuch dir das doch mal vorzustellen (kurze Pause) #00:13:21-6#

Junge: er ist sehr arm (kurze Pause) ah #00:13:23-0#

Therapeutin: wie dass dann aussieht wo der grade is wenn er soo arm iss #00:13:28-0#

Junge: es is in ner hässlichen #00:13:30-6#

Therapeutin: aha #00:13:30-6#

Junge: kleine kleine wohnung und da es gib da nua #00:13:35-9#

Therapeutin: warum iss es denn da hässlich #00:13:38-6#

Junge: weils (kurze Pause) em (kurze Pause) weil die Farbe sehr komisch ischt (kurze Pause) es ist alt #00:13:44-1#

Therapeutin: es ist alt #00:13:45-7#

Junge: die wohnung ist tausend jahre so (lacht) #00:13:48-6#

Therapeutin: (lacht) genau hässliche kleine wohnung #00:13:49-4#

Junge: (unverständlich) #00:13:52-3#

Therapeutin: die iss alt die wohnung #00:13:55-6#

Junge: häm sie ist hat kein gaaten hat nix #00:13:57-5#

Therapeutin: hat kein gaaten #00:13:57-5#

Junge: es schtinkt #00:13:58-9#

Therapeutin: es schtinkt sehr gut #00:14:00-7#

Junge: und em e es ist so wie em (kurze Pause) deckich wenn man #00:14:07-6#

Therapeutin: dreckich sehr gut #00:14:07-6#

Junge: wenn man in de gaaten geht is es ä so schmuzig #00:14:11-5#

Therapeutin: es is alles dreckich #00:14:11-9#

Junge: das is ma (unverständlich) #00:14:12-9#

Therapeutin: genau sehr gut #00:14:13-9#

Junge: es hat viele fözzeli un so sachen #00:14:17-0#

Therapeutin: ähä es is alles (unverständlich) un is alles schmuzig #00:14:19-6#

Junge: und es hat #00:14:19-6#

Therapeutin: dreckich #00:14:21-5#

Junge: wenn man ein auto kauft hat es keine parkplaz (kurze Pause) es hat gar keine parkplaz man muss es in einen park (kurze Pause) überall das auto einfach parkieren aber es (unverständlich) #00:14:34-2#

Therapeutin: ähä und de die wände wie sehe dann die wende aus #00:14:35-7#

Junge: die wende als so mit blut (kurze Pause) nei nein (kurze Pause) nein (lacht) alles

Therapeutin: oh Blut. Nö is das ne gefährliche Gegend?

Junge: ja (lacht) #00:14:45-1# #00:14:41-8#

Therapeutin: Ja (unverständlich) #00:14:43-7#

Junge: ja (kurze Pause) alles mit schpinnen #00:14:49-6#

Therapeutin: ahaa okei #00:14:49-6#

Junge: mit schpinnen (kurze Pause) ekel (kurze Pause) ähm (kurze Pause) spreij we wäin doitschland macht man ja immer #00:14:55-4#

Therapeutin: ahh genau dreckig (kurze Pause) alles vollgespreit #00:14:56-9#

Junge: (unverständlich) wäi in doitschland macht man ja immer so spreij #00:14:59-9#

Therapeutin: m das gibts hia auch (kurze Pause) in basel

Junge: näin! nich so viel! #00:15:01-4#

Therapeutin: oj doch (kurze Pause) fa mal nach basel (kurze Pause) #00:15:03-4#

Junge: ja dort in doitschland sehr viel #00:15:05-2#

Therapeutin: fa mal nach basel da siehst du #00:15:06-0#

Junge: ächt? #00:15:06-0#

Therapeutin: das auch viel? ja we mitm zug nach basel fäast da sind auch alle wände voll #00:15:09-2#

Junge: ja...oa in berlin voll #00:15:10-6#

Therapeutin: das schtimmt da ises extrem (unverständlich) #00:15:12-2#

Junge: ich findes noch ghul irgendwie #00:15:13-2#

Therapeutin: o gibt auch schöne (kurze Pause) gräffitis gell #00:15:15-2#

Junge: mhm ich find es ghul (kurze Pause) aber s gibt son paar #00:15:15-0#

Therapeutin: gibt auch hässlich #00:15:18-6#

Junge: ja sea #00:15:17-6#

Therapeutin: gell (kurze Pause) aba äh denk mal dran wenn etwas sea ALT iist und ä sone wohnung was was wennde mal so an an waschbeckn und (kurze Pause) #00:15:33-4#

Junge: äh müssn al es kun nich ka wassa raus! #00:15:36-6#

Therapeutin: zum baischpiel gell #00:15:37-5#

Junge: manchmal (kurze Pause) kama sich nidemal die Hände waschn oda #00:15:39-3#

Therapeutin: ja das das auch alles kaputt ist zum baischpiel #00:15:40-9#

Junge: ja ales kap ah ja das möbel zerreisst sisch jeden tag #00:15:45-9#

Therapeutin: kaputte mööbel genau #00:15:49-3#

Junge: kaputte möbel (kurze Pause) kain wassa #00:15:52-2#

Therapeutin: so ganz ganz #00:15:53-1#

Junge: wema etwas sch ä (kurze Pause) etwas haut zum baischpiel an der tür (kurze Pause) n bisschen haut dann (kurze Pause) äh fiel s fä f fiel sie genau um (kurze Pause) sie fiel um wa man sie ein bisschen berührt (kurze Pause) so haut mite arm (kurze Pause) volle kraft (kurze Pause) dann boa #00:16:06-4#

Therapeutin: dan hat man n loch in da wand oda was? #00:16:11-3#

Junge: ja #00:16:12-9#

Therapeutin: haha ja genau gell (lacht) ganz dünne wände #00:16:14-0#

Junge: ja dünne wände #00:16:13-4#

Therapeutin: so muss man sich das voaschtelln ganz genau (kurze Pause) supa #00:16:14-6#

Junge: ja (lacht) #00:16:16-3#

Therapeutin: und was will ea? #00:16:21-9#

Junge: ea will eine willa erreichen #00:16:20-0#

Therapeutin: ea will #00:16:21-1#

Junge: in amerika #00:16:21-1#

Therapeutin: genau ea will reich #00:16:23-1#

Junge: und ein gutes auto #00:16:23-1#

Therapeutin: genau ea will reich sein #00:16:26-4#

Junge: die #00:16:27-2#

Therapeutin: eine willa in amerika haben #00:16:31-6#

Junge: und ähm (kurze Pause) gute kleidern (kurze Pause) klei (kurze Pause) modern (kurze Pause) marken zum besichpiel (kurze Pause) ser viele (kurze Pause) ähh #00:16:40-0#

Therapeutin: gute kleider #00:16:42-3#

Junge: gutöö marken #00:16:44-5#

Therapeutin: in amerika habn gute kleida genau #00:16:45-8#

Junge: marken #00:16:47-5#

Therapeutin: markenkleider ähä gute markenkleider genau #00:16:50-3#

Junge: (unverständlich) isch glaub #00:16:49-8#

Therapeutin: das will ea ne? #00:16:52-4#

Junge: ja das will er #00:16:50-4#

Therapeutin: so und jetzt hat dea tschoatsch n problem (kurze Pause) ea waiss zwa ea könnte (kurze Pause) am bestn ises eine bank zu übafalln di idee hata schon gell ich muss eine bank übafalln (kurze Pause) aba ea hat noch n problem #00:17:09-4#

Junge: wiso? #00:17:13-1#

Therapeutin: was könnte das sein? dea tschoatsch sitzt da ganz alleine in saina wohnung und denkt sich ja aigntlich müsst ich ne bank übafalln aba #00:17:19-3#

Junge: mm (kurze Pause) ea hat n bisschn so angst voa wo man das geld (kurze Pause) das den meistn geld kriegt wail er sagt das #00:17:29-1#

Therapeutin: ea braucht noch #00:17:27-3#

Junge: er braucht viel geld #00:17:28-5#

Therapeutin: ja #00:17:28-5#

Junge: und (kurze Pause) äh (kurze Pause) ea hat sich mal vorgestellt ob er in ei haus rainbricht (kurze Pause) aber (kurze Pause) dii mit (kurze Pause) wohner ha habn dadoch dort sehr wenig geld #00:17:44-8#

Therapeutin: ah ja das lohnt sich nicht die mitbewohner haben viel genau #00:17:43-7#

Junge: das lohnt sich nicht so eintausend zweitausend #00:17:48-7#

Therapeutin: genau DAS hät er auch sicher alleine geschafft (kurze Pause) ne #00:17:48-1#

Junge: in einer bank #00:17:49-3# #00:17:48-1#

Therapeutin: iagndwo in ein d haus einbrechen das hätta vileicht aleine geschafft #00:17:52-3#

Junge: ich glaub auch (kurze Pause) ja #00:17:52-3#

Therapeutin: aba du hast vollkommn recht das lohnt sich nich dia hamn alle nich genug geld deshalb möcht ea in eina BANK liba einbrechen (kurze Pause) da hats viel geld (kurze Pause) aba was könnte jetz das problem sein? #00:18:03-9#

Junge: (lange Pause) ea kann nicht alleine erat angst also nicht angst #00:18:12-1#

Therapeutin: was braucht er was braucht er #00:18:17-3#

Junge: ah toire sachen (kurze Pause) ähm handsprei #00:18:15-3#

Therapeutin: ne du hast grade gesagt er kanns nicht allein was braucht ea? #00:18:17-7#

Junge: einn mitarbeiter #00:18:18-8#

Therapeutin: er braucht einen #00:18:20-0#

Junge: kolleg #00:18:20-0#

Therapeutin: KOMPLIZEN sagt man da #00:18:24-3# #00:18:27-4#

**Junge: sheist plizen? #00:18:22-7#
#00:18:25-9#**

Therapeutin: das bedeutet eigentlich genau das MITabaita sagt man komischweise bei loitn die jetz so kriminELLE sachn machn sagt man nich mea mitarbeiter da sagt man komplizÖ #00:18:36-2#

Junge: komplizö #00:18:36-2#

Therapeutin: ne das is eina dea mithilft (kurze Pause) iagndwas böses zu machn (kurze Pause) gell #00:18:42-3#

Junge: mm #00:18:43-8#

Therapeutin: eine da sagt man nich mitarbeiter da sagt man komplize #00:18:46-4#

Junge: mm #00:18:47-6# #00:18:50-1#

Therapeutin: und denn hata noch nich! dös is das problem! gell (kurze Pause) problem:

Junge: eaat keinen kremize oda wi ds haisst #00:18:53-8#

Therapeutin: ea möchte #00:18:53-8#

Junge: einen kremizo #00:18:53-8#

Therapeutin: eine bank übafallen (lange Pause) aba (kurze Pause) ea hat (kurze Pause) keinen (lange Pause) komplizn #00:18:55-8#
#00:19:11-6#

Junge: mhm #00:19:13-4#

Therapeutin: ou wäia (kurze Pause) und jetz brauchts ne lösung #00:19:20-3#

Junge: (kurze Pause) ea (kurze Pause) was arbeitet er schon wida? #00:19:18-4#

Therapeutin: ga nichts (kurze Pause) wüad ich sagn (kurze Pause) oda? deswegn hat ea ja kein geld #00:19:22-3#

Junge: ah ja (lacht) #00:19:24-6#

Therapeutin: hab ich jetz so gedacht #00:19:22-5#

Junge: ähm ea #00:19:24-7#

Therapeutin: oda vileicht ich weisses nicht vileicht abeitet dea auch #00:19:27-1#

Junge: ja (kurze Pause) nein (kurze Pause) #00:19:16-4#

Therapeutin: das wa so meine idee aba villeicht hast du auch ne bessere idee #00:19:27-1#

Junge: ea arbeitet als putzmann #00:19:31-1#

Therapeutin: OU! (kurze Pause) OKEE! (kurze Pause) warum nich #00:19:36-3#

Junge: ja (kurze Pause) dann is bessa weil (kurze Pause) dann find er villeicht zum beischpil ein kollegn doart #00:19:39-4#

Therapeutin: aaah.. #00:19:42-9#

Junge: undann hat der auch vileicht sehr wenig geld (kurze Pause) undann ähm #00:19:41-2#

Therapeutin: SUPA idee! das is doch klasse! #00:19:43-5#

Junge: jah #00:19:45-6#

Therapeutin: ea fragt (kurze Pause) einen kollegen (lange Pause) im putztiim schraib ich da mal hin nö (kurze Pause) im putz (lange Pause) #00:20:00-7# tiim also (kurze Pause) tschoatsch is putzmann (kurze Pause) tschoatsch is #00:20:03-8#

Junge: hihi #00:20:04-9#

Therapeutin: tschoatsch is (lacht) putzmann #00:20:04-8#

Junge: so n shtaka mensch #00:20:04-8# #00:20:04-8#

Therapeutin: h-hiaa is aba lustich eingtlich gell (lacht) (kurze Pause) ea fragt ein kollegn im putztiim tschoatsch is putzmann (kurze Pause) ob ea (lange Pause) sein komplize weadn will (kurze Pause) gell? #00:20:20-9#

Junge: ähä (lange Pause) ahh (unverständlich) rausgefunden #00:20:25-6#

Therapeutin: okei (kurze Pause) wail (kurze Pause) JEde #00:20:24-5#

Junge: was hamwia (unverständlich) rausgefundn? #00:20:30-2# #00:20:21-4#

Therapeutin: JEde scene ist imma aigtlich gleich aufgebaut gell? #00:20:33-6#

#00:20:33-7#

Junge: mhm #00:20:35-8#

Therapeutin: (kurze Pause) wia gebn dea scene n namen dan müssn wia wissn wea schpielt da mit (kurze Pause) wo schpielt das ganze übahaupt #00:20:40-1#

Junge: mhm #00:20:41-4#

Therapeutin: was ist (kurze Pause) äh wichtig in diesa scene (kurze Pause) nä hia is das ea will eine (kurze Pause) willa habm aba a das geld nich dafüa (kurze Pause) und ea ea wüad ja ne bank übafalln aba das kann a nicht alleine (kurze Pause) und die lösung is jetz ea findet den komplizen bei sich im putztiim #00:20:59-1#

Junge: ja (lacht) #00:21:02-6#

Therapeutin: genau #00:21:04-0#

Junge: ja das ises #00:21:06-2#

Therapeutin: dass doch supa tschoatsch und schpeta kommt noch dea (kurze Pause) #00:21:08-7#

Junge: mäiki #00:21:06-9#

Therapeutin: alex dazu #00:21:09-2#

Junge: alex ja #00:21:08-3#

Therapeutin: öö? aha #00:21:10-8#

Junge: ja alex #00:21:12-7#

Therapeutin: hamwa mal mäiki gesagt? #00:21:08-2#

Junge: näin (kurze Pause) hä? ja (kurze Pause) nein #00:21:17-0# das alex #00:21:16-4#

Therapeutin: okei (lange Pause) genau DAS wea da ham wa schon di easte scene is ja supa dia sind ja voll viele sachn eingefallen dass ja toll #00:21:24-9#

Junge: ha #00:21:26-3#

Therapeutin: eich müsste man ja n film daraus machn das wää noch lässiga gäll #00:21:28-4#

Junge: ja (kurze Pause) schtimmt #00:21:31-1#

Therapeutin: aba dass zu aufwändig #00:21:30-9#

Junge: mm #00:21:32-3#

Therapeutin: n film machn (kurze Pause) mhm (kurze Pause) das sea anschtrenkend (kurze Pause) okei #00:21:35-7#

Junge: sea anschtrenkend? #00:21:39-5#
#00:21:40-5#

Therapeutin: n film zu machn? ja das dauat (unverständlich) viel zeit #00:21:38-9#

Junge: ein jah? #00:21:41-7#

Therapeutin: (kurze Pause) mindestens #00:21:39-7#

Junge: minn? (kurze Pause) MEA als ein JAH? #00:21:46-2#

Therapeutin: mm #00:21:42-0#

Junge: WAS? #00:21:45-8#

Therapeutin: aah das is wahnsinnig aufwändig solche filme zu #00:21:44-2#

Junge: ja wenn man solche (kurze Pause) zum baischpiel di schauschpila machn ja manchmal so grosse filme (kurze Pause) für das brauchn si vilaicht fünf jahre #00:21:55-0#

Therapeutin: ja (kurze Pause) gibts auch gell? #00:21:58-3#
#00:21:54-4#

Junge: hat mir eine gesagt. fünf jahre? #00:21:54-1#

Therapeutin: wahnsinn gell #00:21:56-4#

Junge: boa! lohnt sich gar nischt (kurze Pause) find isch #00:22:02-3#

Therapeutin: ah d (kurze Pause) eben doch gell wenn dea auf dea ganz welt in den kinos läuft #00:22:03-8#

Junge: ja das schon das schon aba so ein kleina film #00:22:04-4#

Therapeutin: dann lohnt sich das doch #00:22:05-9#

Junge: füm fümf jahre #00:22:08-1#

Therapeutin: das schtimmt dann (kurze Pause) dann ises schon viel abeit dann #00:22:11-7#

Junge: SEA (kurze Pause) fümf jahre is sea viel abeit #00:22:16-6#

Therapeutin: das schtimmt (lange Pause) genau (kurze Pause) ich hab jetz als neegstes nä als negste szene hab ich die PLANUNG #00:22:23-9#

Junge: planung #00:22:18-5#

Therapeutin: gell jetz will dea tschoatsch und dea alex (kurze Pause) di wolln natüalich jetz di ähm (kurze Pause)

#00:22:36-3#

Junge: di planung machn wo si einbrechn... #00:22:33-7#

Therapeutin: ganz genau gell (kurze Pause) ähä #00:22:37-8#

Therapeutin: wia könntn das auch velleich machn (kurze Pause) ähm (kurze Pause) dea tschoatsch hat es ja eich schon geplamt (kurze Pause) #00:22:47-0#

Junge: ja #00:22:47-0#

Therapeutin: und jetzt muss a sein komPLIZN (kurze Pause) den alex (kurze Pause) noch fragn gell (kurze Pause) ob ea mitmacht #00:22:56-0#

Junge: ja #00:22:56-9#

Therapeutin: (lange Pause) gell? also dea tschoatsch (kurze Pause) is jetzt ahh was hab ich den geschriebn hia (kurze Pause) dea is jetzt am putzn ja dea is jetzt vilaich #00:23:07-1#

Junge: mhm #00:23:08-7# #00:23:06-6#

Therapeutin: im putztiim (kurze Pause) wo putzt dn dea? #00:23:10-1#

Junge: ähm (kurze Pause) ea hat sea n weitr weg (kurze Pause) äm musch (unverständlich) is köln von berlin sea weit? #00:23:17-4#

Therapeutin: ja das is ganz woandas #00:23:14-8#

Junge: okei #00:23:16-4#

Therapeutin: aba (kurze Pause) ne wia wolln wia brauchn einfach den oart wo ea jetzt putzt wo putzt dn dea? #00:23:19-1#

Junge: n ua ein haus (kurze Pause) nein! (kurze Pause) in ein berühmtes haus (kurze Pause) näin (kurze Pause) in eine billige haus wäil wens in ein willa wenn er in eine willa geht dann könnt ea ja etwas klaun undann #00:23:31-8#

Therapeutin: schtimmt dann könnta ja da was klaun #00:23:31-6#

Junge: ds wää keine schance (kurze Pause) ds wää komisch #00:23:33-6#

Therapeutin: ja #00:23:34-8#

Junge: ds wäre komisch (kurze Pause) in ein normales (kurze Pause) in eina normalen wohnung. aba dea muss ja jetzt den alex treffn #00:23:39-3#

Therapeutin: aba dea muss ja jetzt den alex treffn (kurze Pause) ich glaub in eina normalen wohnung putzt nua eina da putzn nich uu #00:23:47-8#

Junge: in dea gartn (kurze Pause) garte (kurze Pause) eine garte #00:23:48-7#

Therapeutin: ja (kurze Pause) was muss denn noch geputzt weadn? #00:23:58-2#

Junge: garte (kurze Pause) aso ea arbeitet wi ein gärtner #00:23:55-8#

Therapeutin: jetz hamwa putzn gesagt, bleibn wa mal beim putzn #00:23:55-6#

Junge: ja putzn #00:23:57-2#

Therapeutin: was muss denn noch was gibts denn noch da draussn s gibt nich nua HOlsa #00:23:59-9#

Junge: jah (kurze Pause) ä ha haus (kurze Pause) aso fabriken #00:24:06-6#

Therapeutin: (kurze Pause) SOwas mus auch geputzt weadn #00:24:08-1#

Junge: ähä jaa #00:24:10-1#

Therapeutin: dass könnt ja auch ne fabrik sein #00:24:12-0#

Junge: oder ein schulhaus #00:24:15-5#

Therapeutin: SCHULhäusa müssn auch geputzt weadn #00:24:15-5#

Junge: ja weil di zwäi putzmänna auch #00:24:17-0#

Therapeutin: eben gnä (kurze Pause) hia sind auch putzmänna (kurze Pause) genau (kurze Pause) lass uns doch liba sowas nehmn wo mehrere #00:24:21-6#

Junge: wo (unverständlich) #00:24:21-6#

Therapeutin: wos wiaklich n putztiim braucht #00:24:21-9#

Junge: mhm #00:24:23-1#

Therapeutin: wail in nem haus da putzt eiglich meist nua eine peason #00:24:29-0#

Junge: ja #00:24:30-3#

Therapeutin: was könn wa denn da nehmn was ist da am bestn was gefällt dia am bestn? #00:24:30-3#

Junge: eine (lange Pause) ähm (kurze Pause) maschinenfabrik #00:24:37-2#

Therapeutin: eine maschinenfabrik okei (kurze Pause) maschiinenfabrik (kurze Pause) genau (kurze Pause) wiad geputzt gell #00:24:45-9#

Junge: mhm #00:24:47-7#

Therapeutin: okei jetz muss dea tschoatsch (lange Pause) was muss dea jetz machn #00:24:56-1#

Junge: ja ein kollegn finden (kurze Pause) dea ihm hilft #00:24:59-0#

Therapeutin: ah ja (kurze Pause) genau (kurze Pause) hat a schon einn ausekuckt? #00:25:00-0#

Junge: nein (kurze Pause) ja #00:25:01-9#

Therapeutin: tschoatsch muss (kurze Pause) ein en (kurze Pause) komplizen finden (lange Pause)

#00:25:12-1#

Junge: hä? #00:25:13-2#

Therapeutin: und (kurze Pause) ea findet dann wen? #00:25:17-3#

Junge: findet (kurze Pause) da n alex #00:25:20-9#

Therapeutin: genau ea fragt also (kurze Pause) alex (kurze Pause) was fragt ea denn?
#00:25:19-4#

Junge: (kurze Pause) isch isch habe eine sea gute frage (kurze Pause) da (kurze Pause) könntest du e reich weadn #00:25:36-3#

Therapeutin: aah ich habe eine gute IDEE #00:25:32-1#

Junge: ähm #00:25:33-3#

Therapeutin: wüade man sagn #00:25:32-9#

Junge: wenn wia (kurze Pause) eine gute idee (kurze Pause) aso zueast ich habe eine gute idee (kurze Pause) füas reich weadn #00:25:38-1#

Therapeutin: genau (kurze Pause) dass ne gute idee dann kanna ihn vleicht direkt dmit übazogn gell (kurze Pause) ich hab ne gute idee wie DU und ich (kurze Pause) wi wia SCHTEINreich weadn könnn #00:25:49-0#

Junge: scheinreich #00:25:51-0#

Therapeutin: hä (lacht) zum baischpiel gell #00:25:55-6#

Junge: ja #00:25:50-3#

Therapeutin: genau (kurze Pause) ea fragt also (kurze Pause) ah ja das find ich ne gute idee (kurze Pause) #00:25:54-2#

Junge: oder sandreich (kurze Pause) sandreich #00:25:58-6#

Therapeutin: man sagt witzigawaise sagt man scheinreich (kurze Pause) sandreich gibts nicht #00:26:00-3#

Junge: okei #00:26:01-1#

Therapeutin: äh (lacht) aba du hast recht es gibt so viel sand gell? #00:26:10-0#

Junge: ja #00:26:11-3# #00:26:03-3#

Therapeutin: aba wia sagn schtainreich #00:26:07-3#

Junge: scheinreich schein gibt es weniga #00:26:12-2# #00:26:13-3#

Junge: schtainraich (lange Pause) das wüad ihm so richtig enzückt wail (kurze Pause) äh (kurze Pause) ich hab ne gute idee das (kurze Pause) man raich werd'n kann (kurze Pause) dann blickt ea so sofort und kommt zu ihm #00:26:22-3#

Therapeutin: ah ja (kurze Pause) genau ea muss wi wi sagt ea ihm das denn? (kurze Pause) geht dea da off'n und sagt HEI DU ICH HAB NE GUTE IDEE WI WIA REICH WEADN KÖNN? #00:26:30-1#

Junge: ne leise #00:26:35-8#

Therapeutin: ahh #00:26:37-4#

Junge: si geh'n in der pause (kurze Pause) und dann (kurze Pause) ähm (kurze Pause) ham hater ihm so mit de au mit dem (kurze Pause) kommst du mal hea? häm wi #00:26:42-2#

Therapeutin: genau (kurze Pause) genau #00:26:44-6#

Junge: wia müss'n unta via aug'n schprechn #00:26:42-0#

Therapeutin: a also was was is nämlich das problem jetzt? #00:26:48-5#

Junge: weil #00:26:49-9#

Therapeutin: di sind jetzt in disa fabrik #00:26:50-2#

Junge: wä #00:26:50-6#

Therapeutin: ea will ihn was fragn und was könnte das #00:26:50-6#

Junge: (unverständlich) #00:26:52-7#

Therapeutin: das problem sein? beim fragn #00:26:53-5#

Therapeutin: dass si ihm zuhör'n #00:26:54-5#

Therapeutin: das di anderen ZUHÖREN (kurze Pause) ganz geNAU (kurze Pause) das daf ja kaina mitkrign gell #00:27:05-5#

Junge: ja #00:27:03-6#

Therapeutin: das könnte n hia das problem sein in dea szene (kurze Pause) kaina (kurze Pause) darf (kurze Pause) etwas (kurze Pause) mitbekomm'n geel (kurze Pause) dea kann in jetzt nich mal eben so beim putzn fragn wenn alle andern auch zuhören #00:27:17-4#

Junge: mhm #00:27:17-4#

Therapeutin: und was is die lösung wi macht a das dann? #00:27:17-4#
#00:27:21-1#

Junge: (kurze Pause) di lösung (kurze Pause) hm #00:27:24-7#

Therapeutin: wi kann a ihn dann trotzdem fragn? #00:27:26-0#

Junge: (kurze Pause) ämm wenn wen si pause habn dan hater so hater ihm so mitm inger (macht mit zeigefinger ,komm'-Geste) kommst du mal her unter vier müsster unter vier augen (kurze Pause) schprechen leise haters haters gesagt #00:27:37-8#

Therapeutin: ahh #00:27:39-0#

Junge: wä er kann ja nich (verstellt Stimme) KOMM MA HEA unta vier augen schprechen da o beobachten di anderen (kurze Pause. lächelt) ihnen #00:27:41-9#

Therapeutin: (zeigt auf J und nickt) ganz ge ea flüstert vielleicht ne #00:27:42-3#

Junge: ja (spielt mit Ohr) #00:27:45-9#

Therapeutin: in dea pause flüster er alex zuu (lange Pause, schreibt) dass ea mit ihm alleine was beschprechn muss ne (lange Pause, schreibt) #00:27:58-9#

Therapeutin: auukeii (kurze Pause) genau (kurze Pause, J hat Kopf aufgestützt und lässt kleinen Finger vor Lippen hin und herbewegen) ja jetz brauchts eigentlich noch ne zwischenszene deswegn das machn wa mal aufm nächstn auf dea nächsten seite (kurze Pause) wail di könn ja jetz nich sofort den bankübafall machä #00:28:15-9#

Junge: mhm #00:28:17-1#

Therapeutin: dea hat ja jetz eastmal den (kurze Pause) alex (kurze Pause) FRAAgn müssn (kurze Pause) gell (lange Pause) und was sagt denn dea alex? (kurze Pause, räuspert sich) machn wa wieda fea jetz hamwa tschoatsch und alex (lange Pause, J senkt Kopf auf Hände) aso ea muss ihn übaZOIGN ja ne? du (zeigt auf J, J hebt Kopf wieder) hast das schon gut gesagt ea will ihn übazoign ne #00:28:47-8#

Junge: mhm (stützt Kopf aua #00:28:46-8#

Therapeutin: äh (kurze Pause) ich hab ne gute idee wi wia raich weadn könn (lange Pause) was (kurze Pause) SAGT denn woohl (lange Pause, schreibt, J stützt Kopf in Hand) was sagt denn wohl dea alex east einmal (kurze Pause) was könnt dea denn zueast sagn wenn jetz dea (kurze Pause) dea tschoatsch kommt sagt hei ich hab ne gute idee (hebt angewinkelten Ellbogen in Luft) #00:29:09-9#

Junge: (fällt ihr ins Wort) NÄIN (kurze Pause) das wi das wird zu schwirig (erhobene Augenbrauen, eindringlichen Blick)#00:29:13-2#

Therapeutin: aha #00:29:14-3#

Junge: hast du da hast du dan schon mal etwas hia äh äein bank ein bank hast du schonmal ein überfall ein igndetwas übafalln #00:29:21-4#

Therapeutin: das ea ihn fraagt vielleicht ne #00:29:22-5#

**Junge: ja weil es viel zu schwierig #00:29:24-1#
#00:29:25-7#**

Therapeutin: genau das is supa das is supa geNAU #00:29:27-9#

**Junge: das bä (kurze Pause) da erwitscht da erwischt dann ist da (unverständlich)
#00:29:29-6#**

Therapeutin: geNAU (kurze Pause) alex findet das zu schwiierig gell? #00:29:39-1#

Junge: aha (hebt Arm über Kopf und Hand ans Ohr, schaut in Kamera) #00:29:39-9#

Therapeutin: alex findet das zu schwierig findich ne gute idee (kurze Pause) uund (lange Pause) fragt ihn ne (kurze Pause) kennstu dich übahaupt damit AUs und ich will nich ins gefängnis kommn ea hat (lange Pause, breitet Hände aus) vielleicht auch n bisschn angst oda? #00:29:52-1#

Junge: ja (kurze Pause, hat Hände auf Kopf gefalten) fürchtet sich n bisschn (lange Pause) angst hat er nicht weil eas ja nich gerade macht (kurze Pause) ea übalegt ja (kurze Pause) überlegt ja #00:30:05-4#

Therapeutin: ja (kurze Pause) er fürchtet sich davor #00:30:01-4#

Junge: er fürchtet sich #00:30:03-7#

Therapeutin: das meinst du ja du hast recht das passt bessa #00:30:07-2#

Junge: ja #00:30:03-6#

Therapeutin: ea füachtet sich davoa aha (lange Pause, J schaut zur Uhr) (hustet) ab wi kann ea ihn denn letztlich übaZOIgn? (lange Pause) dea tschoatsch wi schafft ea das denn? #00:30:25-5#

Junge: ea hat gesagt ämm (kurze Pause; spielt mit Spitzer) isch habes (kurze Pause) tausende bank überfalln (kurze Pause) aso überfallen gemacht (kurze Pause) und (kurze Pause) niemand han mich erwitscht (kurze Pause) erwischt #00:30:34-2#

Therapeutin: (leise) und warum isa dn jetzt so arm? (lehnt sich weiter nach vorne) #00:30:34-3#

Junge: hä? was? #00:30:36-8#

Therapeutin: und warum (lacht) sctimmt das denn wasa sagt? sctimmt das (kurze Pause) was da tschoatsch da erzählt? #00:30:41-3#

Junge: ja (kurze Pause) nei tschoatsch nicht (schaut aufs Blatt) hä? (kurze Pause) ja das sctimmt weil (kurze Pause) ä ea sagt einfach (kurze Pause) ich hab viele

(kurze Pause) über (kurze Pause) überfälle gemacht und einbrüche (kurze Pause) und i-isch glaube dass uns (kurze Pause) niemand dort sieht (kurze Pause) #00:30:49-6#

Therapeutin: oukei (hat Kopf in Hände gestützt) #00:30:52-0#

Junge: dann hat ea gesagt okei (kurze Pause) versuchen wirs ja mal #00:30:55-3#

Therapeutin: wääil warum ist de denn dan so AAM? #00:30:55-3#

Junge: arm (kurze Pause) wääil ea (kurze Pause, reibt sich ein Auge) ein (kurze Pause) dumma tschob hat (kurze Pause) siab nich (kurze Pause) aso ein tschob wosea wenig geld verdient auch in doitschland #00:31:09-5#

Therapeutin: aba wenn ea doch schon so viele übafalle übafälle gemacht hat und warum isa denn nich schon warum HAT ea denn seine willa noch ga nich? #00:31:13-6#

Junge: weil ea (kurze Pause) nur (kurze Pause) einbrüche gemacht hat (kurze Pause) wo loite wenig geld hatten (lacht) #00:31:19-4#

Therapeutin: aah ea is also schon ein paar mal eingebrochn in ne wohnung #00:31:22-2#

Junge: ja #00:31:22-8# #00:31:25-5#

Therapeutin: DA kennt ea sich aus gell #00:31:24-8#

Junge: aber bei der bank nich (reibt sich anderes Auge) #00:31:28-0#

Therapeutin: ahaa (kurze Pause) okeei (kurze Pause) also sagt er ihm praktisch (kurze Pause) ähm (kurze Pause) ea is ein profi #00:31:34-1#

Junge: hatten wir nisch geschrieben dass ea mal im gefängnis wa? (kneift augen zusammen) #00:31:41-7#

Therapeutin: jaa hamwa glaub ich uns übalegt (kurze Pause) müssn wa nich so lassn #00:31:39-6#

Junge: WÄIL #00:31:42-8#

Therapeutin: müssn wa nich so lassn #00:31:41-4#

Junge: wääil #00:31:42-6#

Therapeutin: wia ham geschrieben dass dea schon mal im gefängnis wa ja #00:31:45-4#

Junge: (nickt, überlegt) lassn wias mal so (kurze Pause) o da (kurze Pause) oda isch hab e idee (kurze Pause) ähm (kurze Pause) dann sagt ea (kurze Pause) isch

hab viele (kurze Pause) ähm (kurze Pause) einbrüche (kurze Pause) gemacht und ich hatte mal einen ba einen überfall gemacht aber ich muss leider ins gefängnis weil (kurze Pause) sie mich getroffen (kurze Pause) hatten (kurze Pause) haben aba isch musste nua fua zwai monate im gefängnis (lange Pause) und jetzt hab ich einen besseren plan #00:32:18-3#

Therapeutin: Aha (kurze Pause) oukei #00:32:23-0i

5. vollständige Sequenzanalyse der 2. Und 3. Sequenz

1. Sequenz:

Auswertung des gesamten Transkripts

Auch in dieser Sequenz wird die Gestik von der T zur Unterstützung von Wörtern oder Gefühlen (12:25) benützt, so z.B. bei 06:11. In diesem spezifischen Fall verdeutlicht sie den Verlauf der Zeit und einzelne Zeitpunkte mit Handbewegungen auf dem Tisch. Auch begleitet sie eine W-Fragen mit Gesten von gegen oben offenen Handflächen (06:49/12:25), was der Frage mehr Deutlichkeit und Gewicht verleiht. Das Wort ‚Gefühle‘ wird mehrmals von der T ausgesprochen und jeweils mit derselben Geste begleitet.

Auch verdeutlicht sie Angaben des Raumes mit Gesten (07:58/09:52). Es fällt jedoch auf, dass deutlich weniger gestikuliert wird als in der 1. Sequenz. Dies mag daran liegen, dass hier mit den Figuren gespielt oder über sie gesprochen wird. Sie stellen den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus dar und erleichtern insofern die Kommunikation, als das auf sie gezeigt oder mit deiktischen Wörtern auf sie verwiesen werden kann. Ausserdem werden Bewegungen ausgeführt anstatt beschrieben. Die Aufforderung der T, J solle aussprechen, was die Figur denkt, bringt wieder mehr Anforderungen an den sprachlichen Ausdruck ins Spiel. J benutzt bei dieser Aufgabe auffallend viele deiktische Ausdrücke wie ‚da, dort‘ und Füllwörter:

Bsp. (08:55): Junge: „...und ging ä so (kurze Pause) da (kurze Pause) dann hia so grade (kurze Pause) und ä hat so ge aso so gekroicht aso so wi unten aso wan wa wener da isch aso drunter so so (kurze Pause) dann geht er wider auf (kurze Pause) dann (kurze Pause) geht er da.“ #00:09:22-9#





Bsp. (10:25): Junge: „Ea denkt jetzt ähm (kurze Pause) wo ich duachgehe (kurze Pause) für ein vaschteck (kurze Pause) da nein ich seh nix (kurze Pause) da (kurze Pause) dort grad es seh ich mein auto aber untersucht (kurze Pause) dann geh ich sah er ein busch und ging schnell runta.“ #00:10:45-0#

J gestikuliert in dieser Sequenz nicht. Eine Bewegung der Faust vor den Mund (11:37) könnte als Zeichen der Scham oder auch des Nachdenkens gedeutet werden, da er an dieser Stelle eine Figur spielen müsste und ihm nicht einfällt, was sie sagen könnte. Einmal hält er beide Arme in die Luft. Es ist unklar, was er an dieser Stelle sagen möchte. Ansonsten sind seine Hände mit dem Würfel, dem Sack, dem Auto oder den Figuren beschäftigt.

Auch das Blick-Verhalten verändert sich durch die Spielsachen auf dem Tisch. Während Sequenzen gespielt werden, sind die Blicke beider Personen auf die Figuren gerichtet. Zu Beginn der Sequenz holt die T einen Gegenstand nach dem anderen und bringt ihn zum Tisch. Wenn sie ihn J zeigt oder sie ihn fragt, was noch benötigt wird, kommt es meist zum Blickkontakt. Auch wenn die Szenen vor dem Spielen besprochen werden, schauen sich die beiden öfters in die Augen. Dies scheint eine wichtige Hilfe zum gegenseitigen Verständnis zu sein und es passiert auch dann, wenn Gegenstände oder Personen auf dem Tisch herumgeschoben werden (Joint Attention Moment).

Bestimmung der Sequenzelemente und Paraphasierung

Die Sequenzanalyse wird für den Zeitabschnitt 15:50 bis 16:45 durchgeführt.

	
<p>1</p>	<p>2</p>
<p>Therapeutin: WIA (Bk) (Junge steht)</p>	<p>(kurze Pause) zeigt J, wo er Würfel hinlegen soll) (B auf Würfel, b) (Junge steht)</p>
<p>Eine aufrecht an einem Tisch sitzende Frau schaut einen Jungen an, der ihr schräg gegenüber steht und sagt mit lauter und bestimmter Stimme: „Wir...“</p>	<p>Der Junge hält einen grünen Kunststoffwürfel in der Hand. Er schaut die Frau nur für einen kurzen Moment an, danach ist sein Blick auf den Würfel gerichtet.</p>
	
<p>3</p>	<p>4</p>
<p>REDN (B T auf J) jetzt zusammn (kurze Pause) okei? (Junge setzt sich und legt Würfel auf Tisch)</p>	<p>Junge: ja (leise; B auf Hände der T, Kopf leicht schräg, Hände am Würfel)</p>
<p>Die Frau sagt: „...reden jetzt zusammen, okay?“, wobei sie das Wort ‚reden‘ auffällig deutlich artikuliert. Bei ebendiesem Wort kommt es zum Blickkontakt zwischen ihr und dem Jungen. Dieser legt den Würfel auf den Tisch, an der Stelle, die die Frau zuvor gezeigt hat. Dies tut er, während er sich setzt.</p>	<p>Der Junge hat seinen Kopf leicht zur Seite geneigt, betrachtet die Hände der Frau, die eine Schnur um eine Puppe wickelt, und sagt leise und schnell: „Ja“. Seine Hände berühren immer noch den Würfel.</p>

	
5	6
<p>wia schpilm das jetz so n bisschn</p>	<p>LANGsamer (Bk) als normal (kurze Pause, umwickelt Puppe mit Schnur vom Sack, J hebt leicht die Mundwinkel) ja damit wa zait ham</p>
<p>Während die Frau weiter die Puppe umwickelt und der Junge dieser Bewegung zuschaut, sagt sie in erklärendem Tonfall: „Wir spielen das jetzt so ein bisschen...“</p>	<p>Die Frau schaut den Jungen an und sagt deutlich und langsam „langsamer...“. Es kommt zum Blickkontakt und der Junge deutet ein Lächeln an, blickt aber sogleich wieder auf ihre Hände. Die Frau fährt in normaler Geschwindigkeit fort: „...als normal, ja. Damit wir Zeit haben...“.</p>
	
7	8
<p>zum reden (kurze Pause, J hat Hand auf dem Würfel) okei? (B auf Figuren, b)#00:16:02-6#</p>	<p>Therapeutin: (mit drängender Flüsterstimme; beide halten eine Figur in den Händen) so ich hab den sack was machn wia jetzt? (ab hier: Blickrichtung unverändert auf Figuren) #00:16:06-0#</p>
<p>„...zum Reden“ beendet die Frau ihren Satz und fragt noch: „Okay?“, wobei sie den Jungen nicht ansieht und offensichtlich keine Antwort erwartet. Beide haben ihre Blicke auf die Figuren vor ihnen auf dem Tisch gerichtet. Der Junge drückt die Kunststoffoberfläche des Würfels nach innen.</p>	<p>Die Frau sagt mit verstellter Stimme, die etwas geheimnisvoll aber auch drängend klingt: „So, ich habe den Sack. Was machen wir jetzt?“ Sie hält dabei eine Spielfigur in der linken Hand. Währenddessen lässt der Junge den Würfel los und nimmt ebenfalls eine Figur in die Hand.</p>
9	10
<p>Junge: (mit leicht verstellter, etwas belebterer Stimme) jetz renn wia schnell wEG! #00:16:06-7#</p>	<p>Therapeutin: wo rennen wia den hin? #00:16:06-7#</p>
<p>Der Junge antwortet mit leicht verstellter Stimme, die bei ihm jedoch viel näher an seiner echten Stimme ist und nur wenig</p>	<p>Die Frau fragt: „Wo rennen wir denn hin?“ und schaut weiter auf die beiden Figuren in ihren Händen.</p>

Spannung oder Gefühl vermittelt: „Jetzt rennen wir schnell weg!“	
11	12
Junge: ähm bei unseren AUto! #00:16:08-7#	Therapeutin: ZU unserem auto? Wo schteht denn unser auto? #00:16:10-7#
Der Junge antwortet: „Ähm, bei unseren Auto!“ und richtet dabei für einen kurzen Moment seine Augen auf das Spielzeugauto, das zu seiner Rechten auf dem Tisch steht.	Die Frau wiederholt die Antwort des Jungen, wobei sie ihn korrigiert: „Zu unserem Auto. Wo steht denn unser Auto?“

Gedankenexperimentelle Kontextvariation

Die Argumente 1, 2 und 3 werden als einen Sequenzabschnitt behandelt, da sich die Aussage der T über diese Argumente erstreckt.

Eine aufrecht an einem Tisch sitzende Frau schaut einen Jungen an, der ihr schräg gegenüber steht und sagt mit lauter und bestimmter Stimme: „Wir...“

Der Junge hält einen grünen Kunststoffwürfel in der Hand. Er schaut die Frau nur für einen kurzen Moment an, danach ist sein Blick auf den Würfel gerichtet.

Die Frau sagt: „...reden jetzt zusammen, okay?“, wobei sie das Wort ‚reden‘ auffällig deutlich artikuliert. Bei ebendiesem Wort kommt es zum Blickkontakt zwischen ihr und dem Jungen. Dieser legt den Würfel auf den Tisch, an der Stelle, die die Frau zuvor gezeigt hat. Dies tut er, während er sich setzt.

1+2+3 a) Die Frau ist die Lehrerin des Jungen. Er hat in der Pause Mist gebaut und bekommt nun eine Strafpredigt von ihr zu hören. Er ist sich seiner Schuld bewusst und hat deshalb den Blick gesenkt. Mit dem Würfel hat er in der Pause gespielt und er hat ihn noch in den Händen, weil er ihn im Schulzimmer an seinen Platz zurücklegen muss.

1+2+3 b) Die Frau ist die Mutter des Jungen. Sie hat gemerkt, dass etwas den Jungen bedrückt und möchte herausfinden, was es ist. Er hat gerade mit dem Würfel gespielt und legt ihn nun auf ihr Geheiss auf den Tisch. Er weiss, dass er nun mit der Wahrheit rausrücken muss, was in der Schule passiert ist. Da er ausgelacht wurde und er sich dafür schämt, würde er sich lieber vor dem Gespräch drücken. Etwas widerwillig setzt er sich auf den Stuhl.

1+2+3 c) Der Junge hat aufgrund einer Lernbehinderung Mühe, Sprache zu verstehen und geht deshalb auf eine Sonderschule. Die Heilpädagogin hat vor, ihm etwas zu Erklären und drückt sich sehr deutlich und langsam aus, weil sie um seine Schwierigkeiten weiss.

Die letzte Geschichte unterscheidet sich von den beiden anderen darin, dass nicht eine von negativen Gefühlen belastete Situation zu der Ausdrucksweise der Frau führt. Dies verbindet die ersten beiden Geschichten. Jedoch geht es bei der Ersten um eine unerwünschte Handlung des Jungen, dort ist er also schuldig, bei der Zweiten hingegen ist er eher ein Opfer. Es kann nicht abschliessend gesagt werden, ob die nonverbale Kommunikation des Jungen auf negative Gefühle hinweisen, doch es ist ein naheliegender Gedanke. Bei der Frau gibt es entweder die Möglichkeit, dass sie besorgt ist um den Jungen (b), sie über sein Verhalten urteilt (a) oder sie ihn fördern möchte (c). In allen Fällen hat sie eine pädagogische Funktion ihm gegenüber.

Ausweisen von Anschlussoptionen

1+2+3 a) Die Frage der Lehrerin („Okay?“) bietet dem Jungen nicht wirklich eine Entscheidungsmöglichkeit, weshalb er mit einem unterlegenen Murmeln antwortet. Er weiss,

dass er keine Möglichkeit hat, dem Gespräch zu entkommen, aber auch, dass es sicherlich unangenehm wird. Mit gesenktem Blick wartet er auf die Schelte.

1+2+3 b) Der Junge weiss, dass seine Mutter besorgt ist. Er ist ihr gegenüber loyal und weiss, dass er ihr die Wahrheit erzählen muss. Etwas widerstrebend setzt er sich hin und sagt seufzend: „Okay...“

1+2+3 c)

I Der Junge reagiert entweder positiv auf die Heilpädagogin, falls er eine gute Beziehung zu ihr hat und gespannt ist, was sie mit ihm besprechen will. Er ist vielleicht auch froh darüber, dass er sie dank ihrer Sprechweise besser verstehen kann. Er antwortet mit einem zufriedenen „Ja!“

II Möglicherweise ist er ihr gegenüber aber auch gleichgültig oder negativ eingestellt und würde lieber etwas spielen. Er respektiert sie aber als Autoritätsperson und tut deshalb, was sie will. Er antwortet schlicht: „Ja“

Rekonstruktion von Anschlussselektionen

Der Junge hat seinen Kopf leicht zur Seite geneigt, betrachtet die Hände der Frau, die eine Schnur um eine Puppe wickelt, und sagt leise und schnell: „Ja“. Seine Hände berühren immer noch den Würfel.

4 a) Die Reaktion des Jungen passt durchaus zur ersten Geschichte, wobei hier die Vermutung aufkommt, dass der Junge tatsächlich ein wenig Angst hat, da er leise und schnell spricht. Ausserdem könnte man das Berühren des Würfels als eine Art ist, sich zu beruhigen oder an etwas Sicherheit zu gewinnen/Nervosität zu verlieren durch das Festhalten eines Gegenstandes.

4 b) Im Falle der zweiten Geschichte könnte der geneigte Kopf als Zeichen der Vertrautheit oder Zuneigung zur Mutter verstanden werden. Die schnelle und leise Sprechweise würde dazu passen, dass der Junge zwar loyal und ehrlich sein will, ihm das Gespräch aber trotzdem unangenehm ist und er es gerne hinter sich bringen will.

4 c) Die zweite Variation der dritten Geschichte scheint besser zu der tatsächlichen Reaktion zu passen als die erste. Freude und Begeisterung sind aus seiner Antwort nicht zu lesen.

Die verschiedenen Lesarten enthalten eher negative Emotionen auf der Seite des Jungen. Einzig der zur Seite geneigte Kopf kann auch ein positives Zeichen sein. Es stellt sich die Frage, ob der Würfel etwas mit dem Gespräch an sich zu tun hat oder er als sicherheitsspendendes Objekt dient (a).

In der Lesart b zeigt sich eine innere Spannung beim Jungen zwischen seiner Loyalität und dem Willen, seiner Mutter zu gehorchen und sie nicht noch mehr zu belasten und dem Wunsch, das Gespräch zu vermeiden.

Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Während die Frau weiter die Puppe umwickelt und der Junge dieser Bewegung zuschaut, sagt sie in erklärendem Tonfall: „Wir spielen das jetzt so ein bisschen...“

5 a) Die erste Lesart muss verworfen werden, da die Aussage ‚Wir spielen das jetzt so ein bisschen...‘ absolut nicht mit einem zurechtweisenden Gespräch zu vereinbaren ist.

5 b) Die zweite Lesart wirkt unter dem Gesichtspunkt dieser Aussage ebenfalls recht grotesk. Rein theoretisch wäre es aber möglich, dass die Mutter eine Situation in einem Rollenspiel nachstellen will, von der sie glaubt, dass sie den Jungen bedrückt. Oder sie weist mit der Aussage auf die momentane Interaktion hin, die ihr etwas künstlich, gestellt vorkommt. Eine dritte Variante wäre, dass sie und der Junge tatsächlich nur ‚spielen‘, dass sie also für einen Sketch oder etwas Ähnliches üben.

5 c) Die Aussage passt gut zur dritten Lesart. Man kann sich vorstellen, dass die Heilpädagogin dem Jungen etwas auf spielerische Art beibringen will. Auch die Puppe in der Hand der Frau und die Tatsache, dass der Junge ihre Bewegungen mit Interesse verfolgt, passt in den Kontext.

Die Aussage der Frau bringt eine neue Richtung in das Gespräch. Es wird klar, dass die Sache nicht ganz so ernst ist, wie sie anfangs schien und dass es eventuell nicht nur um die Beziehung zwischen den beiden Personen geht, sondern um ein Projekt, um Objekte, um etwas, was erschaffen oder geübt werden soll.

Die Frau schaut den Jungen an und sagt deutlich und langsam „langsamer...“. Es kommt zum Blickkontakt und der Junge deutet ein Lächeln an, blickt aber sogleich wieder auf ihre Hände. Die Frau fährt in normaler Geschwindigkeit fort: „...als normal, ja. Damit wir Zeit haben...“.

6 b) Diese Lesart macht kaum mehr Sinn. Warum würde der Junge seine Mutter kaum anschauen, wenn sie doch zusammen etwas ‚spielen‘? Und warum sollten sie das Ganze langsamer spielen? Wofür bräuchten sie Zeit? Die Lesart soll nicht mehr lägner verfolgt werden.

6 c) Dass die Heilpädagogin das, was gespielt werden soll, langsamer machen möchte, macht Sinn. Schliesslich hat der Junge Verständnisschwierigkeiten und ist eventuell allgemein ein bisschen verlangsamt im Denken/Wahrnehmen. Was nicht ganz passte sind die Worte ‚als normal‘. Es ist fraglich, ob sie die Leistungen des Jungen mit etwas ‚Normalem vergleicht‘ und dies ihm gegenüber auch noch ausdrückt. Dies deutet eher daraufhin, dass die jetzige Situation eine Ausnahme ist und der Junge sonst auch in normalem Tempo arbeiten könnte. Das Lächeln des Jungen und das Wegschauen passen gut zu der bereits beschriebenen Haltung des Jungen der Frau gegenüber (1+2+3 c II) .

Aus der Analyse ergibt sich folgende Strukturhypothese: Die Frau redet in einer deutlichen und langsamen Weise mit dem Jungen, weil dieser **Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Sprache** hat. **Sie leitet** ein Spiel an, bei dem in verlangsamer und damit an seine Fähigkeiten angepasster Weise eine Szene geübt wird. Allerdings kann angenommen werden, dass **der Junge durchaus zu mit der Norm vergleichbaren Leistungen fähig ist**, da die Frau explizit erwähnt, dass die Übung langsamer ‚als normal‘ durchgeführt wird. Wäre der Junge allgemein in der Entwicklung retardiert, würde sie dies wahrscheinlich nicht erwähnen. Der Junge steht dem Ganzen mit eher **negativen Gefühlen** gegenüber: Er **unterordnet sich** den Anweisungen der Frau zwar bedingungslos und scheint zu wissen, dass er **wenig Entscheidungsmöglichkeit** hat. Er scheint aber **keine besondere Freude** an dem Spiel oder der Interaktion zu haben. Das angedeutete Lächeln wirkt **nicht herzlich oder vergnügt**. Es könnte allerdings auch ein **nonverbales Signal des Verstehens** sein.

Die Hypothese wird anhand des weiteren Verlaufs der Interaktion überprüft.

„...zum Reden“ beendet die Frau ihren Satz und fragt noch: „Okay?“, wobei sie den Jungen nicht ansieht und offensichtlich keine Antwort erwartet. Beide haben ihre Blicke auf die Figuren vor ihnen auf dem Tisch gerichtet. Der Junge drückt die Kunststoffoberfläche des Würfels nach innen.

7) Die Frage, die eigentlich keine Frage ist, zeigt nochmals, dass die Gesprächspartner nicht ebenbürtig sind, sondern die Frau die Interaktion klar strukturiert und anleitet. Die fehlende Reaktion des Jungen auf ihre Aussage und die Bereitschaftshaltung dem kommenden Spiel mit den Figuren gegenüber zeigt, dass ihm dies durchaus bewusst ist und er es akzeptiert. Ob er negative Gefühle hegt, ist aus der Situation nicht abzulesen.

Die Frau sagt mit verstellter Stimme, die etwas geheimnisvoll aber auch drängend klingt: „So, ich habe den Sack. Was machen wir jetzt?“ Sie hält dabei eine Spielfigur in der linken Hand. Währenddessen lässt der Junge den Würfel los und nimmt ebenfalls eine Figur in die Hand.

8) Die Spielsequenz beginnt. Nun erwartet die Frau eine Antwort auf ihre Frage. Dies zeigt,

dass die Rollen innerhalb des Spiels nicht den Rollen in der Realsituation entsprechen. Der Junge macht sich bereit für seinen Einsatz.

Der Junge antwortet mit leicht verstellter Stimme, die bei ihm jedoch viel näher an seiner echten Stimme ist und nur wenig Spannung oder Gefühl vermittelt: „Jetzt rennen wir schnell weg!“

9) Hiermit kann die Annahme erhärtet werden, dass der Junge mit eher negativen Gefühlen dem Geschehen oder der Frau gegenübersteht. Ob diese jedoch auf einen Leistungsdruck oder auf die Beziehung (wenig Gestaltungsmöglichkeit seinerseits, Unterordnung etc.) zurückzuführen sind, kann nicht gesagt werden. Auch wird klar, dass die sprachliche Störung des Jungen sich nicht massiv von der Norm abhebt.

Die Frau fragt: „Wo rennen wir denn hin?“ und schaut weiter auf die beiden Figuren in ihren Händen.

10) Die Rollen im Spiel scheinen den realen Rollen sogar entgegengesetzt zu sein. Die Fragen der Frau wirken unterlegen und so, als wisse sie weniger als die andere Figur. Der auf die Figuren gerichtete Blick beider Beteiligten zeigt, dass sie klar zwischen echter und – Spielsituation unterscheiden und gewissermassen in die andere Welt ‚eingetaucht sind‘.

Der Junge antwortet: „Ähm, bei unseren Auto!“ und richtet dabei für einen kurzen Moment seine Augen auf das Spielzeugauto, das zu seiner Rechten auf dem Tisch steht.

Die sprachlichen Schwierigkeiten resp. Fähigkeiten des Jungen werden offenbar. Der Blick zum Auto könnte eine Orientierungshilfe sein. Vielleicht ist es aber auch eine nonverbale Geste, die dem Verständnis des Gesprächspartners dienen soll. In dem Falle trennt der Junge seine Person und seinen Körper nicht ganz von der-/demjenigen der Figur, die er spielt.

Die Frau wiederholt die Antwort des Jungen, wobei sie ihn korrigiert: „Zu unserem Auto. Wo steht denn unser Auto?“

Die Frau korrigiert die Aussage des Jungen indirekt und stellt eine nächste Frage, die verdeutlicht, dass die Figur des Jungen mehr weiss als ihre. Anders als der J es in der Realsituation tut, hilft ihre Figur sich durch viele Fragen.

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Interessant an den Erkenntnissen aus dieser Analyse sind folgende Punkte:

-Die T leitet und strukturiert die Interaktion stark. Sie passt die Anforderungen dem Können von J an.

-Der Junge hegt negative Gefühle gegenüber der Situation oder der T. Ersteres könnte mit einem Leistungsdruck zusammenhängen. Zweiteres mit zu wenig Gestaltungs- oder Entfaltungsfreiraum für ihn. Im Wissen um die Interaktion ausserhalb dieser einen Sequenz, die durchaus lustvolle und fröhliche Momente (z.B. direkt nach der analysierten Sequenz, 16:30) enthält, ist diese Beobachtung zu relativieren.

-Die T nimmt in der Spielsequenz die Rolle des Schwächeren/Unwissenden ein. Ab 16:22, wo J die Führung tatsächlich übernimmt, merkt man ihm die Freude am Spiel an. Es liegt nahe anzunehmen, dass er es genießt, für einmal der Stärkere zu sein, der weiss, was zu tun ist und der sich auch über den Schwächeren beschweren darf, der den Sack fallen lässt.

2. Sequenz

Auswertung des gesamten Transkripts (im Besonderen ab 27:22)



Bezüglich der Körperhaltungen fällt auf, dass der Junge sich immer wieder bewegt und seine





Position verändert, er neigt den Kopf zum Tisch herunter, stützt den Kopf in die Hände, faltet die Hände über dem Kopf oder spielt mit seinen Ohren. Seine Finger sind immer in Bewegung. Dies könnte ein Zeichen für Nervosität, Ungeduld oder für angestregtes Denken sein. Da die Geschichte in dieser Sequenz weiter entwickelt und ausgearbeitet wird und J viel nachdenken und formulieren muss, nehme ich an, dass die kognitive und sprachliche Herausforderung die richtige Erklärung für die Bewegungen ist. Zweimal lehnt er sich auf dem Stuhl zurück (30:35/29:42). Beim zweiten Mal faltet er die Hände hinter dem Kopf. Dies tut er in dem Moment, nachdem er die Frage der T, die ihn anfänglich verwirrt hat, verstanden und eine überzeugende Antwort darauf gefunden hat. Während die T schreibt, schaut er sich im Zimmer um oder blickt auf den Tisch. Z.T. spricht er auch und schaut sie dabei an.

Zweimal spricht er mit belebter Stimme und Mimik, wenn er eine Person aus der Geschichte nachahmt (27:38/29:05). Zweimal lächelt er, nachdem er eine Situation vorgespielt oder geschildert hat (27:38/31:18).

Bestimmung der Sequenzelemente und Paraphrasierung

Für die Sequenzanalyse wurde die Stelle von 27:22-27:55 ausgewählt, da hier die zwei Merkmale der Motivation sichtbar sind.

	
<p>1</p> <p>T: Wie kann a ihn dann trotzdem fraagn?</p>	<p>2</p> <p>J: (kurze Pause) ämm wen wenn si pause (Bk) habn (B zur Decke) dan hater</p> <p>T: aah</p> <p>J: so hater ihm so mitm inger (macht mit Zeigefinger ‚komm’-Geste) kommst du mal her?! unter vier augen (Bk)</p> <p>T: in dea Pause supa</p> <p>J: müsser unter vier augen (kurze Pause) schprechen</p>
<p>Eine Frau sitzt einem Jungen gegenüber an einem Tisch und fragt ihn: „Wie kann er ihn dann trotzdem fragen?“</p>	<p>Der Junge studiert kurz und sagt dann: „Ähm, wen wenn sie Pause haben, dann hat er, so hat er ihm so mit dem Finger: ‚Kommst du mal her?! Unter vier Augen müssen unter vier Augen sprechen...“. Bei der direkten Rede macht er mit dem Zeigefinger eine Geste, als würde er jemanden herbeirufen. Er schaut die Frau kurz an, bevor sein Blick zur Decke wandert, im Raum herumschweift und wieder die Frau fokussiert. Diese sagt: „Ahaa“ und „In der Pause, super“ während der</p>

	Junge spricht und beginnt, etwas auf das Blatt zu schreiben.
	
3	4
J: (Blick zur Wand, Faust vor dem Mund) leise haters haters gesagt wäil ea kann ja nich sogn	J: (verstellt Stimme, reckt Kinn nach vorne) KOMM MA HEA (schaut T an) unta vier augen schprechen da o beobachten di anderen (kurze Pause, lächelt) ihnen
Ohne Pause fährt der Junge fort: „leise hat ers gesagt weil er kann ja nicht sagen:...“ Er schaut zur Wand und hat seine Faust vor dem Mund.	Der Junge streckt seinen Hals, erhöht und intensiviert seine Stimme und sagt: „Komm mal her, unter vier Augen sprechen“ und ohne Pause fährt er fort, seine Augen wach und eindringlich auf die Frau gerichtet: „da o beobachten die Anderen... ihnen“. Bei der letzten Bemerkung lächelt er.
	
5	6
T: (zeigt auf J und nickt) ganz ge ea flüstert vielleicht ne J: ja (Schaut aufs Blatt)	T: Genau in dea pause flüstert er alex zuu (lange Pause, schreibt, J spielt mit Ohr))
Die Frau zeigt mit dem Finger auf den Jungen, nickt und sagt: „Ganz gen, er flüstert vielleicht, ne?“, worauf der Junge, immer noch lächelnd, mit ‚Ja‘ antwortet und dann auf das Blatt auf dem Tisch schaut.	Die Frau beginnt zu schreiben und kommentiert: „Genau, in der Pause flüstert er Alex zu, ...“ Beim letzten Wort beginnt der Junge mit seinem Ohr zu spielen.

Gedankenexperimentelle Kontextvariation

1a) Die Frau ist die Mutter des Jungen. Er erzählt gerade von einem Kollegen, der in der Schule zu viel redet und deshalb vom Lehrer ein Redeverbot für eine Lektion bekommen hat.

Er erzählte gerade, wie er den Lehrer um ein neues Heft gebeten habe. Die Mutter fragt sich nun, wie denn das möglich sei, wenn er doch nicht sprechen darf.

1b) Der Junge befindet sich in einer Prüfungssituation. Er hat zuvor eine Geschichte gehört und muss nun vertiefende Fragen dazu beantworten.

Ausweisen von Anschlussoptionen

1a) Der Junge erkennt, dass das, was er erzählt hat, nicht ganz logisch klingt und erklärt der Mutter: „Weißt du, er hat es einfach so gezeigt mit den Händen und auf den Schrank gezeigt“.

1b) Der Junge überlegt einen Moment und erklärt dann, wie er sich die Tatsache erklärt, dass der Mann seine Frage trotz Behinderung oder Schwierigkeit stellen kann. Dabei ist er wahrscheinlich etwas nervös, da er bemüht ist, die richtige Antwort zu geben, er aber nicht auf diese Frage vorbereitet war.

Rekonstruktion von Anschlusssektionen

Der Junge studiert kurz und sagt dann: „Ähm, wen wenn sie Pause haben, dann hat er, so hat er ihm so mit dem Finger: ‚Kommst du mal her?! Unter vier Augen müssen unter vier Augen sprechen...‘“. Bei der direkten Rede macht er mit dem Zeigefinger eine Geste, als würde er jemanden herbeirufen. Er schaut die Frau kurz an, bevor sein Blick zur Decke wandert, im Raum herumschweift und wieder die Frau fokussiert. Diese sagt: „Ahaa“ und „In der Pause, super“ während der Junge spricht und beginnt, etwas auf das Blatt zu schreiben.

2a) Theoretisch ist die erste Erzählweise mit dem Fortlauf der Geschichte vereinbar. Der Ausdruck ‚unter vier Augen reden‘ wird zwar eher von Personen eines höheren Status verwendet, da der Junge dies jedoch nur denkt und nicht sagt, ist dies denkbar. Die stockende Ausdrucksweise des Jungen, das Ringen um Worte, wäre dadurch zu erklären, dass er rein nonverbale Kommunikation (zwischen dem Lehrer und dem zum Schweigen verurteilten Kollegen) in Worten ausdrücken muss, was nicht einfach ist. Was die Mutter schriftlich notiert, hätte nach dieser Erzählweise keinen Zusammenhang mit dem Jungen. Vielleicht würde sie einen Einkaufszettel oder eine Notiz für jemanden schreiben und nur nebenbei dem Jungen zuhören.

2b) Die zweite mögliche Situation bietet eine logische Erklärung für die Sprechweise des Jungen: Er ist nervös. Auch ist es einleuchtend, dass er in der Vergangenheitsform erzählt, da er ja die Geschichte zuvor gehört hat. Das Notieren der Frau könnte darin gesehen werden, dass sie Notizen macht für die spätere Bewertung dieser mündlichen Prüfung.

Der Unterschied zwischen den beiden Geschichten ist, dass die erste Situation entspannt ist und die zweite für den Jungen spannungsvoll. In der ersten Geschichte erzählt der Junge etwas Erlebtes, in der Zweiten muss er sich an Gehörtes erinnern und zusätzliche Überlegungen anstellen, um auf eine Lösung zu kommen.

Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese

Ohne Pause fährt der Junge fort: „leise hat ers gesagt weil er kann ja nicht sagen:...“. Er schaut zur Wand und hat seine Faust vor dem Mund.

3a) Eigentlich sollte der Junge ja nicht sprechen. Möglicherweise kann er sich aber einfach nicht zurückhalten (die Faust versucht es vielleicht noch zu vertuschen), und spricht trotzdem, jedoch sehr leise.

3b) Die Faust vor dem Mund wäre hier ein Zeichen für angestregtes Nachdenken. Offensichtlich darf der Mann in der Geschichte, die der Junge gehört hat, nicht laut sprechen. Der Grund dafür ist aber noch nicht klar.

Der Junge streckt seinen Hals, erhöht und intensiviert seine Stimme und sagt: ‚Komm mal her, unter vier Augen sprechen‘ und ohne Pause fährt er fort, seine Augen wach und eindringlich auf die Frau gerichtet: „da o beobachten die Anderen... ihnen“. Bei der letzten

Bemerkung lächelt er.

4a) Nicht ganz logisch ist die Argumentation des Jungen, dass der Kollege nicht laut sprechen könne, weil sonst die Anderen, in diesem Fall die Klassenkameraden, sie beobachten würden. Eigentlich geht es ja darum, dass er vom Lehrer ein Sprechverbot bekommen hat. Die eindringliche und engagierte Sprechweise des Jungen würde auf eine gute Beziehung zu seiner Mutter deuten.

4b) Falls der Junge wirklich so nervös ist, wie diese Erzählweise es vorschlägt, vergisst er dies bei dieser Antwort, denn er spricht animiert und freut sich über das, was er gerade gesagt hat. Dass er seine Stimme verstellt und beinahe schauspielert, ist in der Prüfungssituation unwahrscheinlich.

Die Freude und das Engagement, das der Junge in dieser Szene zeigt, sprechen gegen eine Lehr-lern-Situation, in der er getestet wird. Es scheint eher, als würde er von einem Erlebnis oder einer Geschichte erzählen, die ihn persönlich interessiert und mit der er sich schon tiefergehend auseinandergesetzt hat. Er kann sich nämlich vorstellen, wie eine Person aus der Geschichte sprechen würde, welche Handzeichen sie machen würde und warum sie genau das (Komm mal rüber, wir müssen unter vier Augen sprechen) nicht sagen würde.

Die Frau zeigt mit dem Finger auf den Jungen, nickt und sagt: „Ganz gen, er flüstert vielleicht, ne?“, worauf der Junge, immer noch lächelnd, mit ‚Ja‘ antwortet und dann auf das Blatt auf dem Tisch schaut.

5a) Diese Erzählweise muss verworfen werden, denn erstens würde die Mutter die Antwort des Jungen nicht mit ‚ganz genau‘ kommentieren, da sie die Begebenheit ja nicht mitbekommen hat. Und zweitens würde sie nicht ‚er flüstert vielleicht, ne?‘ sagen, da es bei einer realen Gegebenheit kein ‚vielleicht‘ geben würde.

5b) Diese Erzählweise ist passender, falls die Lehrerin sehr kooperativ ist und den Jungen bestärken will. Die Handbewegung, die die Aufmerksamkeit in einer wertschätzenden Weise auf den Jungen lenkt, verdeutlicht dies. Möglicherweise hat sich deshalb auch die Nervosität des Jungen gelegt, weil er gemerkt hat, dass die Lehrerin ihm wohl gesinnt ist. Die Antwort ‚Er flüstert vielleicht, ne?‘ zeigt, dass es verschiedene Lösungsmöglichkeiten für das Problem gibt.

Aus der Analyse ergibt sich folgende Strukturhypothese: Die Situation entspricht **eher einer Prüfungssituation** als einer gemütlichen Plauderrunde zuhause. Jedoch ist die **Frau dem Jungen wohlgesinnt**. Ihre Haltung ist wertschätzend und unterstützend. Dies hilft dem Jungen, seine **anfängliche Unsicherheit zu verlieren und sich frei zu äussern**. Die Geschichte, über die gesprochen wird, ist dem Jungen nicht nur bekannt, er hat auch einen **emotionalen Bezug** dazu. Er kann einzelne Sequenzen daraus lebendig vor Augen führen und verkörpern.

Die Frau beginnt zu schreiben und kommentiert: „Genau, in der Pause flüstert er Alex zu, ...“ Beim letzten Wort beginnt der Junge mit seinem Ohr zu spielen.

6b) Die Lehrerin notiert, was der Junge gesagt hat. Dies ist unwahrscheinlich, wenn es eine Prüfungssituation wäre. Es sieht eher so aus, als wären die Ideen des Jungen so bedeutend, dass sie diese festhält. Nicht zum Zweck einer Bewertung, sondern weil gemeinsam etwas gestaltet wird.

Korrektur der Strukturhypothese: Es zeigt sich, dass die Situation Teil eines Gestaltungsprozesses ist, bei der die beiden Personen gleichmässig (?) beteiligt sind und der Junge gerade Ideen generiert. Dass seine Ideen aufgeschrieben werden, zeigt, dass sie diese akzeptiert und in die Gestaltung aufnimmt. Die **Beziehung ist also eher partnerschaftlich**.

Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen

Unter Einbezug des Wissens, das ich über die Situation habe, kann ich nun Folgendes festgestellt werden:

-In der Interaktion zwischen der T und J besteht eine gewisse Spannung. Die Frage der T fordern J heraus. Jedoch entspannt er sich durch die wertschätzende und akzeptierende Haltung ihrerseits.

-Die Beziehung zwischen den Beiden ist partnerschaftlich, was sich dadurch zeigt, dass die T die ‚Arbeit‘ des Notierens übernimmt und die Ideen des Jungen fast wortwörtlich notiert.



-J hat sich soweit mit der erfundenen Geschichte identifiziert, dass er die einzelnen Figuren verkörpern kann.

-J hat Freude an seiner Bemerkung darüber, wie die Figur aus der Geschichte sicher nicht reagieren würde. Er hat eine lebendige Vorstellung von der Szene in seinem Kopf und amüsiert sich darüber. Dies zeigt, dass er mit seiner ganzen Aufmerksamkeit bei der Sache ist und dabei genug entspannt ist, um über seine Bemerkung zu lachen.

Die Sequenzanalysen haben gezeigt, was das Spezifische an den drei Situationen ist. Durch den Vergleich und Ausschluss von anderen möglichen Kontexten wurde deutlich, welche Haltungen, Einstellungen und Interaktionsmuster die Situation ausmachen.

Liebe Familie Qazimi

Ich danke Ihnen herzlich, dass sie mit ihrem Einverständnis für die Videoaufnahmen in der Logopädie meine Bachelorarbeit unterstützt haben! Die Arbeit ist inzwischen abgeschlossen. Ich wollte Sie nun noch fragen, ob sie damit einverstanden sind, dass einige Fotos von den Therapiektionen (Stillstandfotos aus den Videos) in meiner Arbeit erscheinen. Es besteht die Möglichkeit, dass die Arbeit veröffentlicht wird, d.h. anderen Studierenden im Internet zur Verfügung steht. Ich habe Ihnen einen Teil aus der Analyse abgedruckt, sodass sie sich ein Bild machen können.

 <p style="text-align: right;">1</p>	 <p style="text-align: right;">2</p>
<p>Therapeutin: (Bk) (richtet sich auf, hält beide Hände beschwichtigend in die Luft) okei jetzt bis schon s ganz weit (uv) ich will nua von dia wissn woran meakt dea HÖRA dea di geschichte höat</p>	<p>Junge: (senkt B) ja #00:20:16-2# Therapeutin: dass si in einm RAUM sind mit vielen loitn? woran meakt dea höra da #00:20:21-6#</p>

Mit freundlichen Grüßen

Naemi Hari

E-mail: naemi.hari@gmx.ch

Mobil: 079 239 71 99

Einwilligung

Mit Ihrer Unterschrift bestätigen Sie, dass sie damit einverstanden sind, dass die Fotos in der Arbeit bleiben. Die Videos werden wie vereinbart nach Abschluss der Arbeit gelöscht.

Name, Vorname:

Ort und Datum:

Meilen 1.3.2016

Unterschrift:

N. QAZIMI