

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefung Schulische Heilpädagogik
Studiengang 2013
Masterarbeit

Reise ins Improland

Ein Trainingsprogramm zur Förderung von
Kommunikation und Interaktion für Gruppen
mit sprachunsicheren Kindern, Kindern mit
Sprechangst oder einer Sprachentwicklungsstörung

Eingereicht von: Andrea Wullschleger
Begleitung: Marc Ribaux
Datum: 5. Dezember 2015

REISE INS IMPROLAND



ABSTRACT zur Masterarbeit

Autor/en; Autorin/nen:

Andrea Wullschleger

Begleitperson:

Marc Ribaux

Titel der Arbeit:

Reise ins Improland - Ein Trainingsprogramm zur Förderung von Kommunikation und Interaktion für Gruppen mit sprechunsicheren Kindern, Kindern mit Sprechangst oder einer Sprachentwicklungsstörung

Abstract

Die Autorin hat ein Trainingsprogramm zur Förderung von Kommunikation und Interaktion für Gruppen mit sprechunsicheren oder sprechängstlichen Kindern und Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung entwickelt. Es werden darin Spiel- und Übungsformate aus dem Improvisationstheater methodisch eingesetzt. Das konzipierte Trainingsprogramm wird in der Arbeit theoriegeleitet und praxisnah vorgestellt. Im Fokus steht die Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten, welche insbesondere Mühe haben, Sprache kontextangemessen anzuwenden. Die *Reise ins Improland* wurde, angeleitet durch die Verfasserin, mit einer vierten Klasse in Zürich versuchsweise erprobt. Die Prozesse während der Versuchsphase und die angewandten Forschungsmethoden werden beschrieben und evaluiert. Das Trainingsprogramm liegt der Masterarbeit separat bei.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	6
1. Ausgangslage	7
1.1 Begründung der Themenwahl	7
1.2 Persönlicher Bezug	7
1.3 Heilpädagogische Relevanz	8
2. Zielformulierung	9
3. Theoretischer Bezug	10
3.1 Begriffsdefinitionen	10
3.1.1 Kommunikation und Interaktion	10
3.1.2 Pragmatik – Sprachverwendung im Kontext	12
3.1.3 Theaterpädagogik	12
3.1.4 Improvisationstheater	13
3.1.5 Progressive Muskelentspannung nach Jacobson	13
3.1.6 Geräusche und fremde Sprachen	14
3.1.7 Perspektivenwechsel und Status	15
3.1.8 Die Arbeit mit dem Punkt der Konzentration	15
3.1.9 Figuren	15
3.1.10 Storytelling	16
3.2 Stand der Forschung zum Thema Sprachunsicherheiten und Kommunikation	16
3.3 Forschungsstand, Wirksamkeit des Theaterspielens und Bildungsrelevanz	17
3.4 Förderung und Therapie	18
3.5 Improvisationstheater als Förderansatz	18
4. Zielsetzung	19
4.1 Allgemeine Ziele	19
4.2 Ziele für einen Impro-Spieler / Ziele fürs Leben	19
4.3 Ziele für Kinder mit hohem Förderbedarf in Sprache / Kommunikation	20
5. Forschungskonzeption	21
5.1 Typ der Masterarbeit	21
5.1.1 Entwicklungsarbeit	21
5.1.2 Produktentwicklung	21
5.1.3 Das Trainingsprogramm	21
5.1.4 Möglichkeiten des Trainingsprogramms	22
5.1.5 Lehrplanbezug	22
5.1.6 Einbezug bestehender Übungen aus dem Improvisationstheater	22
5.2 Produktevaluation	22
5.2.1 Forschungsmethoden	22

5.2.2	Prozessevaluation: Feldforschung – Teilnehmende Beobachtung	22
5.2.3	Schriftliche Befragung mittels Fragebogen	23
5.2.4	Entwicklung fokussierter SuS im Prozess	24
5.2.5	Erhebungsverfahren: Kommunikative Validierung	24
5.2.6	Durchführung der Evaluation	25
5.3	Datenaufbereitungsverfahren	26
5.4	Datenauswertung	26
6.	Gütekriterien	27
6.1	Triangulation	27
6.2	Nähe zum Gegenstand	27
6.3	Regelgeleitetheit.	27
6.4	Argumentative Interpretationsabsicherung	28
6.5	Verfahrensdokumentation.	28
7.	Trainingsprogramm <i>Reise ins Improland</i>	28
7.1	Methodisch-didaktische Prinzipien im Umgang mit dem Trainingsprogramm	28
7.2	Das Produkt.	29
7.3	Block 5: Geschichten erzählen und spielen – ein Beispiel	30
7.4	Die Aufführung: Eine Montage aus Einzelszenen.	35
8.	Beschreibung der Durchführung der Versuchsphase.	36
8.1	Anwendung in der Praxis	36
8.2	Voraussetzungen der Versuchsgruppe	37
8.3	Prozessverlauf	38
8.4	Prozessverlauf in der Kleingruppe.	38
8.5	Prozessverlauf in der Grossgruppe	40
8.6	Prozessverlauf fokussierter SuS	42
9.	Methodenreflexion.	51
9.1	Improvisationstheater als Methode zur Förderung von Interaktion und Kommunikation bei sprach- und sprechunsicheren Kindern, Kindern mit Sprechangst oder einer Sprachentwicklungsstörung.	51
9.2	Erläuterung der angewendeten Forschungsmethoden	53
9.2.1	Feldforschung – Teilnehmende Beobachtung	53
9.2.2	Nicht teilnehmende Beobachtung	55
9.2.3	Der Fragebogen	55
9.2.4	Kommunikative Validierung: Die Gruppendiskussion	56
9.3	Reflexion in Bezug auf die Gütekriterien	58
9.3.1	Triangulation	58
9.3.2	Nähe zum Gegenstand.	58
9.3.3	Regelgeleitetheit.	59
9.3.4	Argumentative Interpretationsabsicherung	59
9.3.5	Verfahrensdokumentation.	60
10.	Produktevaluation	61
10.1	Forschungsergebnisse der Fragebogen	61

10.2	Forschungsergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und der nachträglichen Visionierung der Videoaufzeichnungen	73
10.3	Forschungsergebnisse aus der nicht-teilnehmenden Beobachtung der Lehrperson.	74
10.4	Forschungsergebnisse aus der kommunikativen Validierung mit Hilfe eines Gruppeninterviews	75
11.	Überprüfung der Ziele	83
11.1	Zielerreichung aus Sicht der Autorin	83
11.2	Zielerreichung aus Sicht der Lehrperson	84
11.3	Zielerreichung aus Sicht der Kinder	85
12.	Interpretation und Diskussion.	87
13.	Schlussfolgerungen.	90
13.1	Folgerungen für das Produkt	90
13.2	Folgerungen für die Entwicklung	91
13.3	Folgerungen für die Rolle als SHP	91
14.	Schlusssteil.	92
15.	Ausblick.	93
	Literaturverzeichnis	94
	Tabellenverzeichnis	96
	Abbildungsverzeichnis	96
	Über die Autorin	96
	Anhang 1: Fragebogen	97
	Anhang 2: Auszüge aus dem Forschungstagebuch	99
	Anhang 3: Schülertexte.	110

**Ich kann mit klarer Stimme
und vollen Tönen sprechen.
Verschwunden ist die Angst
und kann mich nicht zerbrechen.**

(aus *Wörter auf Papier*, der Geschichte
eines Stotterers von Vince Vawter)

Abkürzungsverzeichnis

Folgende Abkürzungen werden in der vorliegenden Arbeit häufig verwendet:

ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom

DaZ = Deutsch als Zweitsprache

HfH = Hochschule für Heilpädagogik

PH = Pädagogische Hochschule

IF = Integrative Förderung

Impro = Improvisation

Logo = Logopädie

LP = Lehrperson

SuS = Schülerinnen und Schüler

SHP = Schulische Heilpädagogin

SSA = Schulsozialarbeiterin

TZT = Themenzentriertes Theater

1. Ausgangslage

1.1 Begründung der Themenwahl

Die sprachlichen Komponenten der Kommunikation und Interaktion spielen in unserem Leben eine grosse Rolle. In der Schule wird auf allen Ebenen mit Sprache gearbeitet. Lerninhalte und Informationen werden hauptsächlich sprachlich vermittelt. Auch später in der Berufswelt sind sprachliche Kompetenzen in vielen Bereichen von grosser Bedeutung. Wer sprachlich kompetent ist, hat bessere Chancen, schulisch und beruflich zu reüssieren. «Sprache ist der Schlüssel zur Welt», schrieb schon Wilhelm von Humboldt. Sprache ist die wichtigste Form der Verständigung zwischen Menschen. Auch Gestik und Mimik gehören zu den Mitteln der Kommunikation. Wer keine Sprache zur Verfügung hat, stösst schnell an Grenzen. «Die Grenzen meiner Sprache sind auch die Grenzen meiner Welt» (Wittgenstein).

Im Schulalltag begegnet man oft Kindern, welche aus verschiedenen Gründen grosse Unsicherheiten im sprachlichen Ausdruck aufweisen, oder gar Ängste entwickeln, zu sprechen. Sie sind eingeschränkt oder gehemmt in ihren Möglichkeiten der mündlichen Teilhabe, der Kommunikation und Interaktion. Dies beobachte ich in meiner aktuellen beruflichen Situation als Schulische Heilpädagogin und DaZ-Lehrperson in einer vierten Klasse. Es fällt auf, dass viele Kinder kaum sprechen, sich selten am Unterricht beteiligen und kaum kommunikative Interaktionen beobachtbar sind. Bei drei Kindern wurde von der Logopädin eine Spracherwerbstörung diagnostiziert, ein Kind weist eine Ausspracheschwierigkeit auf. Acht von neunzehn Kindern besuchen den DaZ-Unterricht, vier davon werden eine Lektion pro Woche zusätzlich in Sprache gefördert.

Ich möchte durch meine Masterarbeit einen praxisnahen Beitrag zur Förderung der mündlichen Teilhabe, der Kommunikation und der Interaktion in Form eines Trainingsprogramms leisten.

1.2 Persönlicher Bezug

Seit vielen Jahren spiele ich selbst leidenschaftlich gerne Theater. Mein Nachdiplomstudium im *Themenzentrierten Theater* (2005) eröffnete mir die Möglichkeit, mit meiner damaligen Schulklasse in die theaterpädagogische Arbeit einzusteigen. 2007 trat ich der Theaterimprovisationsgruppe *Roseway* (Kloten) bei und besuchte zahlreiche Weiterbildungen in den Bereichen *Improvisationstheater, Gesang in der Improvisation, Geschichten erzählen, Figuren auf der Bühne entwickeln, Langformen erarbeiten etc.*, unter anderem bei den «crumbs» (Kanada), «anundpfirsich» (Schweiz), Nicole Erichsen und Günter Lösel (stupid lovers, Bremen), Birgit Linner (Hamburg), Keyla Lorette (USA), Eugen Gerein (Russland und Deutschland). Durch die Aktivitäten auf der Bühne und den Weiterbildungen im Bereich des Improvisationstheaters erschlossen sich mir weitere Ideen und Ansätze, mit Kindergruppen zu arbeiten. 2012 und 2013 leitete ich Improvisationstheater-Ferienwochen für die Schulkultur der Stadt Zürich im Rahmen des Ferienprogramms *fit und ferien*.

Im Zusammenhang mit meinem Engagement in der Improtheatergruppe *Roseway* biete ich regelmässig Workshops für Erwachsene und Kinder an.

Seit Februar 2013 arbeite ich als SHP in einem Schulhaus der Stadt Zürich auf der Mittelstufe. Regelmässig gestalte ich in meinen IF- und DaZ-Gruppen improvisatorische Szenen und Rollenspiele. An Respekttagen, welche an unserer Schule jährlich durchgeführt werden, konnte ich bereits zweimal Tageskurse in Improvisationstheater zum Thema *Respekt* anbieten.

Immer wieder stelle ich bei meiner Arbeit mit Kindergruppen fest, wie Kinder sich innerhalb von Stunden zu öffnen wagen, wie auf einmal scheue und zurückhaltende Kinder sich getrauen zu schreien und zu brüllen und mit Eifer in andere Rollen schlüpfen, wie es ihnen möglich wird zu interagieren, zu kommunizieren und ihre Sprechfreude zu wecken. Im Verlaufe meines Studiums zur Schulischen Heilpädagogin wurde mir klar, dass ich in diesem Bereich vertieft arbeiten und forschen möchte.

1.3 Heilpädagogische Relevanz

Auf der Grundlage des heilpädagogischen Fördergedankens möchte die Autorin erreichen, dass Kinder unterschiedlicher Leistungsstärke im sprachlichen Bereich vom Trainingsprogramm profitieren können. Das Trainingsprogramm soll SHPs, Lehr- und DaZ-Lehrpersonen, Logopädinnen und Logopäden die Möglichkeit bieten, sprachschwache und sprechunsichere Kinder und Jugendliche in den Kompetenzen der Kommunikation und der Interaktion zu fördern und zu stärken. Es sollen hauptsächlich pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, die Erzählkompetenz und die Sprechfreude gefördert werden. Die Verfasserin hat den Eindruck, dass besonders fremdsprachige Kinder aufgrund ihres fehlenden impliziten Sprachwissens in der deutschen Sprache und mangelnder *output*-Möglichkeiten gehemmt sind in Kommunikation und Interaktion. Sie zeigen sich im Schulalltag oft sprach- und sprechunsicher. Aber auch Kinder mit Deutsch als Muttersprache beteiligen sich aus fehlendem Selbstwertgefühl in Sprechsituationen kaum. Es gibt auch emotionale oder soziale Schwierigkeiten, sprachliche Schwächen, fehlender Wortschatz oder mangelnde Ideen und Impulse, welche Kinder dazu bewegen, sich aus sprachlichen Situationen weitgehend zurückzuziehen.

Spielerisches Lernen ist handelndes Lernen. Dies entspricht der Art, wie Kinder lernen. Die theaterpädagogische Arbeit mit dem entwickelten Trainingsprogramm erfordert eine heilpädagogische Haltung. Jedes Kind wird so angenommen und wertgeschätzt, wie es ist. Ressourcen werden erkannt und gefördert. Es heisst aber auch, dass einem Kind die nötige Zeit gelassen werden soll, zu beobachten, am Rande zu stehen und sich noch nicht voll einzubringen. Die SHP fördert die Kinder ressourcenorientiert in ihrer Selbstwahrnehmung, ihrer Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Eigenheer, 2012). Im Zentrum steht das Spiel als Lebens- und Lehrprinzip. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget leitet die Entwicklung des Kindes vom Spielen ab. Über das Spiel erprobt das Kind seine Welt, es nimmt spielerisch Kontakt zu ihr auf. Spielen ist eine Vorstufe des Denkens (vgl. Rellstab, 2000, S.48). Beim Theaterspielen geschehen Assimilations- und Akkomodationsprozesse. Mit Symbolspielen holt sich das Kind die Welt in seine Persönlichkeit und mit Regelspielen eignet es sich ein selbstsicheres In-der-Welt-sein an. Erst das Beherrschen des Regelspiels verschafft dem Kind ein Gleichgewicht zwischen seinem noch wenig gefestigten *Ich* und der Welt der anderen. Es tritt in Beziehungsspiele ein. Das Kind beginnt andere nachzuahmen, lernt Fremdes, gleicht sich dem Anderen an (vgl. Rellstab, 2000, S. 26). Dazu benötigt es zunehmend sprachliche Kompetenzen.

Meist findet Lernen als kommunikativer oder interaktionaler Prozess statt. Geistige Entwicklung und damit das Lernen hängt in erster Linie von der Kommunikation ab. Emotional bedeutsame und beziehungsstiftende Prozesse führen über mitmenschliche Kommunikation (vgl. Bundschuh, 2007, S. 259). Das Produkt der Verfasserin soll sprach- und sprechunsicheren Kindern, Kindern mit einer Spracherwerbstörung und sprechgehemmten oder sprechhängstlichen Kindern auf spielerische Art und Weise einen Zugang zu kommunikativen und interaktionistischen Prozessen ermöglichen. Schritt für Schritt sollen durch Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Reaktions-, Aufmerksamkeits-, Bewegungs- und Sprechübungen und -spiele, Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Gang gesetzt, unterstützt und gestärkt werden. Das Programm soll die Freude an der Kommunikation wecken, die Angst davor ein-

dämmen und den Handlungsraum der Kinder erweitern. Gerade sprachauffällige Kinder brauchen das Zutrauen in das eigene Sprechvermögen, die Freude am Sprechen und am Vorgang des Miteinander-Redens (vgl. Wendlandt, 2011, S. 110).

Das Bedürfnis nach Kommunikation und Interaktion spielt während des ganzen Lebens eine zentrale Rolle. Kann es aus Angst, Erfolglosigkeit oder Isolation über grössere Zeiträume hinweg nicht befriedigt werden, kann sich dies verheerend auswirken. Deshalb scheint es der Autorin von grosser Bedeutung, den Selbstwert in Bezug auf Kommunikation und Interaktion zu stärken (vgl. Bundschuh, 2007, S. 39). Die SuS erhalten unzählige Sprech- und Handlungsmöglichkeiten. Wenn sich Kinder in den Übungen und Szenen aktiv einbringen können, stärkt dies ihr Selbstkonzept, erhöht ihre Motivation und die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich insgesamt ein aktiveres Verhalten im Unterricht angewöhnen (Knapp, 2011, S. 224).

Ziel der Arbeit mit dem entwickelten Produkt soll es sein, bei den Lernenden die Spiel- und Experimentierfreude im Umgang mit Sprache anzuregen. Dadurch soll ihr Selbstwertgefühl und der Glaube an ihre Selbstwirksamkeit gestärkt werden (vgl. Lin-Huber, 2008, S. 19). Die SuS mit besonderem Förderbedarf müssen hier sorgfältig begleitet und unterstützt werden. Es kann gut sein, dass einige Mühe haben, ins Spiel zu finden und sich einzulassen. Hier ist es zentral, den Kindern den Raum, welchen sie brauchen, zu lassen, aber auch immer wieder auf sie zuzugehen und sie ins Geschehen miteinzubinden. Solche Kinder lassen sich oft eher auf eine Übung ein, wenn sie sie zuerst mit der Trainingsleiterin etwas abseits der Gruppe machen können. Dies möchte die Autorin v.a. im Kleingruppenttraining ermöglichen. Das hilft ihnen, an einem Vorbild zu sehen, wie eine gewisse Bewegung aussehen könnte, in welcher Qualität ein Geräusch erzeugt werden kann und darf, wie ein Dialog funktionieren könnte. Ganz wichtig ist, die Kinder sofort positiv zu verstärken und zu loben, wenn sie sich auf eine Übung eingelassen und etwas aktiv ausprobiert haben.

Die Arbeit mit dem Produkt gestaltet sich lebens- und erlebnisnah. Die Kinder werden bei ihren Stärken abgeholt (Ressourcenorientierung) und ihnen wird Zeit und Gelegenheit gegeben, an ihren Defiziten zu arbeiten (Defizite aufholen). Die Trainingsleiterin kann nur initiieren, was im Kind vorhanden ist und was es bereit ist zu zeigen. Daran kann weitergearbeitet und das Kind kann in die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski) begleitet werden. Die Arbeit mit dem Produkt ist so konzipiert, dass die sprachunsicheren Kinder vorab in einer Doppellektion in einer Kleingruppe fast alle oder ähnliche Übungen kennen lernen und erproben. Daher sind sie vorentlastet. Es gelingt ihnen im folgenden Block mit der Grossgruppe besser, aktiv an den Übungen und Spielformen teilzunehmen oder sie gar der Klasse zu erklären oder zu präsentieren. In der Kleingruppe schafft die Autorin bereits viele Gelegenheiten zum Sprechen und damit für den sprachlichen *In-* und *Output*. Diese Form der Vorentlastung führt zu einem besseren Verständnis der Inhalte und der Kommunikation im Training mit der Grossgruppe. Für die Schülerinnen und Schüler wird der Erfolg spürbar und somit der Erfolg der Förderung unmittelbar einsichtig (vgl. Knapp, 2011, S. 225).

Die Autorin beobachtet, dass die Kinder sich in ihrer Spiel- und Experimentierfreude gegenseitig anstecken und viele über sich hinauswachsen.

2. Zielformulierung

Mit dem entwickelten Produkt lassen sich pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, die Sprechfreude und der Selbstwert in Kommunikations- und Interaktionssituationen fördern.

3. Theoretischer Bezug

3.1 Begriffsdefinitionen

In den folgenden Unterkapiteln werden die für die Entwicklungsarbeit relevanten begrifflichen Grundlagen definiert. Dazu gehören Definitionen von Begriffen aus den Bereichen Kommunikation und Interaktion, der Sprachförderung, sowie die Klärung von Begriffen aus der Theaterpädagogik und des Improvisationstheaters.

3.1.1 Kommunikation und Interaktion

Da sich das Entwicklungsprojekt mit der Förderung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen befasst, ist es zunächst wichtig zu klären, was die Verfasserin darunter versteht.

Kommunikation, von lat. *Communicatio* «Mitteilung», setzt sich zusammen aus *con* / «gemeinsam» und *munus* / «Aufgabe, Leistung». Der Begriff bezeichnet die Übertragung einer Nachricht eines Senders zu einem Empfänger. Im sprachheilpädagogischen Kontext gilt Kommunikation nach Motsch (1996) als Voraussetzung, Mittel und Ziel des Sozialisationsprozesses (vgl. Achhammer, 2014, S. 11).

Der Duden definiert *Kommunikation* als Verständigung untereinander und *Interaktion* als die Wechselbeziehung zwischen Personen und Gruppen. Eine einzelne Kommunikation heisst Mitteilung, *eine* Kommunikation. Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als *Interaktion* bezeichnet (vgl. Watzlawick, 2007, S. 50).

Kommunikation beinhaltet nicht nur Worte, sondern auch alle paralinguistischen Phänomene wie Tonfall, Sprechtempo, Pausen, Lachen, Seufzen, Körperhaltung, Körpersprache usw. Zusammengefasst gehört zur Kommunikation also ein Spektrum jeglichen Verhaltens. Man kann sich nicht *nicht* verhalten, man kann also nicht *nicht* kommunizieren. Jedes Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation hat Mitteilungscharakter (vgl. Watzlawick, S. 50). Dies ist das erste Axiom, die erste Kommunikationsregel. Im Trainingsprogramm wird diesem Axiom in den ersten zwei Blöcken grosses Gewicht beigemessen.

Das zweite Axiom beinhaltet den Inhalts- und den Beziehungsaspekt der Kommunikation. Der Inhaltsaspekt vermittelt die Daten einer Mitteilung, der Beziehungsaspekt zeigt an, wie diese Daten aufzufassen sind (vgl. Schäfer, 2005, S. 27). Der Beziehungsaspekt zeigt in der Kommunikation an, wie ich meinen Mitmenschen durch die Art meiner Kommunikation behandle. Ich bringe zum Ausdruck, was ich von ihm halte. Dies hat Auswirkungen auf den Gesprächspartner. Er kann sich entweder akzeptiert und vollwertig behandelt fühlen oder aber herabgesetzt, bevormundet, nicht ernst genommen (vgl. Schulz von Thun, 2007, S. 13). Mit diesem Axiom beschäftigt sich der vierte Block der *Reise ins Improland*. Dort setzen sich die Kinder mit dem Thema *Status* auseinander. Der Begriff *Status* wird im Kapitel 3.1.6 definiert. *Status* lebt vom Beziehungsaspekt der Kommunikation.

Das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun beinhaltet nebst der Seite des Sachinhalts und der Beziehung auch noch die Seite der Selbstoffenbarung und des Appells. Unter der Selbstoffenbarung werden Informationen über den Sender vermittelt. Hierunter fallen alle Aspekte der gewollten Selbstdarstellung, aber auch unfreiwillige Selbstenthüllungen. Der Appell hingegen ist im Modell als Versuch zu verstehen, Einfluss auf den Empfänger zu nehmen (Achhammer, 2014, S. 14).

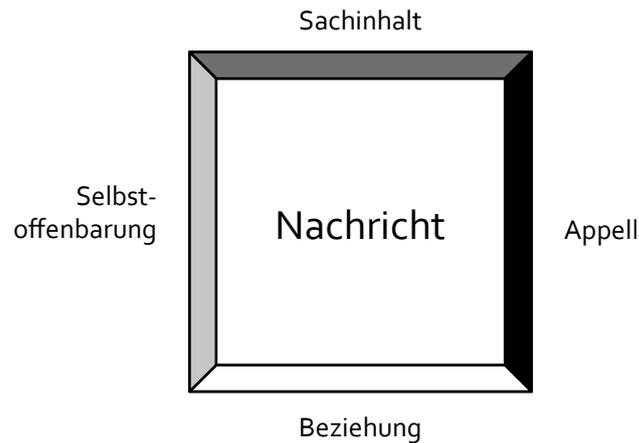


Abb. 1: Vier Seiten der Nachricht – ein Modellstück der zwischenmenschlichen Kommunikation (Schulz von Thun, 2007, S.14)

Ein weiterer Begriff, welcher für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, ist das *kommunikative Handeln*, der Zentralbegriff in der Kommunikationstheorie von Habermas. Kommunikatives Handeln ist «gerade daran zu erkennen», dass sprachliche Äusserungen in den Kontext aussersprachlicher Äusserungen eingebettet sind. Verbale Äusserungen sind mit Handlungen und Gesten verbunden (vgl. Schäfer, 2005, S. 43). Das ganze Verhalten (also verbales, stimmliches, mimisches und körpersprachliches), das jemand wählt, um anderen dadurch etwas mitzuteilen, bezeichnet man als *kommunikativ*. In erster Linie gehört dazu die Sprache selber, aber auch körpersprachliche Zeichen wie Heranwinken oder das Verändern der Sprechdistanz zu einem Gesprächspartner. Auch gewählte Stimmeigenschaften wie z.B. flüstern als Ausdruck der Vertraulichkeit oder Brüllen, um jemanden einzuschüchtern sind dabei von Bedeutung. Entscheidend dafür ist die *Absicht*. Als kommunikativ werden nur solche Signale bezeichnet, die der Sprecher absichtlich wählt, um seinen Interaktionspartnern etwas mitzuteilen (vgl. Eckert, 1994, S. 29). Auf der dritten Reisesession der *Reise ins Improland*, in der Auseinandersetzung mit Figuren, kommt diesen Aspekten grosse Bedeutung zu. Die Kinder lernen verschiedene Figuren kennen. Diese verhalten sich in Handlung, Gestik, Mimik und stimmlichem Einsatz ganz verschieden.

Zusammen mit Wörtern oder Sätzen vermitteln wir eine Vielfalt von *nonverbalen Signalen*, die der verbalen Botschaft Nachdruck verleihen. Manchmal ersetzen sie diese sogar. Es kommt oft vor, manchmal sogar in recht komplexen sozialen Begegnungen, dass nur nonverbale Botschaften ausgetauscht werden. Ohne die Fähigkeit, solche nonverbalen Botschaften zu senden und zu empfangen, ist erfolgreiche soziale Interaktion nicht möglich. Fehlt die Fertigkeit zu nonverbaler Kommunikation, können ernsthaftige Fehlanpassungen die Folge sein (vgl. Forgas, 1999, S. 126). Aus diesen Gründen erachtet es die Autorin als wichtig, den Kindern nonverbale Kompetenzen der Kommunikation näher zu bringen, sie damit experimentieren zu lassen, damit sie diese als Mittel erfolgreicher Interaktion und Kommunikation einsetzen können.

Letztlich sollen Schülerinnen und Schüler qualifiziert sein, zu kommunizieren, um Lebenssituationen zu bewältigen, ihre eigenen Interessen zu erkennen und zu vertreten und Äusserungen anderer kritisch einzuschätzen. Die Kinder sollen Lebenssituationen in sozialen Zusammenhängen gestalten. Es geht darum, eigene Möglichkeiten durch Auseinandersetzung mit anderen zu erweitern (vgl. Bartnitzky, 2013, S. 23). Die Schülerinnen und Schüler sollen stärker in die Lage versetzt werden, selbstbewusst, engagiert, überzeugend, sensibel und konstruktiv zu kommunizieren. Zum einen geht es bei einem kommunikativen Training um die Verbesserung der sprachlichen und rhetorischen Kompetenzen der SuS gehen, zum anderen um das Bewusstmachen grundlegender nichtsprachlicher Elemente wie Gestik, Mimik und Körpersprache (vgl. Klippert, 2006, S. 19).

Zentral im Trainingsprogramm sind die *Interaktionen*. Unter Interaktionsfähigkeit versteht man, sich in unterschiedlichen Kontakt- und Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten. Dazu gehört es einerseits, Kontakte knüpfen zu können, zu kooperieren, zu fragen, etwas erklären zu können und eigene Vorstellungen, Wünsche und Forderungen darzulegen, andererseits auch Anerkennung zu geben sowie akzeptieren zu können. Die Interaktionsfähigkeit setzt eine differenzierte *Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit* voraus, was bedeutet, sich in die Lage anderer versetzen zu können. Eine sensible Wahrnehmung der eigenen Person und die der Interaktionspartner sowie eine angemessene Interpretation sozialer Reize tragen zur Rollenübernahmefähigkeit bei (vgl. Petermann, 2010, S. 77). Die Übungen sollen das Interaktionsrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitern und ihre Interaktionskompetenzen stärken. Im Trainingsprogramm werden die Rollen oft getauscht, was den SuS ermöglicht, Erfahrungen in mehreren Rollen zu machen, auszuprobieren und Wirkungen des eigenen kommunikativen und nonverbalen Handelns zu erfahren, zu reflektieren und erneut auszuprobieren.

Interaktionsverhalten hat nach dem Modell von Leary eine grundlegende Überlebensfunktion. Die treibende Kraft hinter zwischenmenschlichem Verhalten ist die Verminderung von Angst und der Aufbau und die Stärkung des Selbstwertgefühls. Menschen versuchen Interaktionssituationen zu vermeiden, in denen sie sich unsicher oder bedroht fühlen. Deshalb versuchen einige Menschen, ihre Unsicherheit durch grosse Worte und ein lautstarkes, offensives Auftreten zu bezwingen, andere geben sich übertrieben freundlich, wieder andere haben solche Angst davor, abhängig zu sein, dass sie immer leitende Positionen anstreben. Dies sind Vermeidungsstrategien und bergen die Gefahr, dass sie das Interaktionsrepertoire einschränken und sich unangebrachte Gewohnheiten einschleifen (vgl. Lodewijks, 2004, S. 14). Die Autorin beobachtet, dass besonders sprechunsichere Kinder von solchen Interaktionsmustern betroffen sind.

Einen wichtigen Aspekt in der Arbeit mit dem Trainingsprogramm stellt die Stärkung des *Selbstvertrauens* in Sprechsituationen (also in Interaktion und Kommunikation) dar. Ein positives Selbstkonzept zieht Selbstvertrauen nach sich. Dies kann aus der Definition von Selbstvertrauen in Anlehnung an die Begriffsdefinition «self-efficacy» von Bandura (1997) geschlossen werden. *Selbstvertrauen* wird als das Gefühl der Sicherheit verstanden, über ein wirksames und angemessenes Verhaltensrepertoire zu verfügen. Selbstvertrauen entwickelt sich, indem man Überzeugungen über eigenes wirksames Handeln aufbaut (vgl. Petermann, 2010, S. 77). Dies soll mit Hilfe der Übungen und Spiele des Trainingsprogramms unterstützt werden.

3.1.2 Pragmatik–Sprachverwendung im Kontext

Viele der im Kapitel 1.1. beschriebenen Kinder haben besonders in der mündlichen Sprachproduktion, insbesondere auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene hohen Förderbedarf. Die linguistische Pragmatik (von griech. *Pragma* «Handlung») wird als die Lehre vom sprachlichen Handeln bezeichnet. Die Pragmatik beschäftigt sich mit dem Gebrauch der Sprache im Kontext. Nicht der grammatikalisch richtige Ausdruck spielt eine Rolle, sondern der kompetente Umgang mit sozialen und kulturellen Konventionen, mit denen die Sprache verbunden ist. Dazu gehören alle sprachlichen, nichtverbalen und aussersprachlichen Mittel der Kommunikationssituation (vgl. Achhammer, 2014, S. 18).

3.1.3 Theaterpädagogik

Die Arbeit mit dem Trainingsprogramm *Reise ins Improland* ist nebst einer heilpädagogischen und didaktischen eine theaterpädagogische. Der Begriff *Theaterpädagogik* ist nicht eindeutig zu definieren, zu unterschiedlich sind die Ausrichtungen und Konzeptionen in verschiedenen Institutionen. Einigkeit herrscht immerhin darin, dass unter *Theaterpädagogik* die Theaterarbeit mit nicht ausgebildeten Schauspielenden verstanden wird. Sie kann das ganze Spektrum von Regie bis Spielleitung, von der Stückerar-

beitung bis zur gruppendynamischen Spielstunde oder dem Rollenspiel etc. abdecken (vgl. Felder, 2014, S. 10). *Theaterpädagogik* stellt zudem einen integrierten Teil der Spiel-, Theater- und Interaktionserziehung dar (vgl. Czerny, 2014, S. 17).

Die Arbeit der Autorin ist auf ein kommunikatives, interaktives Ziel ausgerichtet. Diese Arbeit ist mit der (heil)pädagogisch-schulischen Arbeit verbunden und im schulischen Umfeld angesiedelt. Das theatrale Spiel ist hier einerseits Methode der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten (kommunikative und interaktive Situationen und Szenen) und andererseits auch Ausdrucksform und künstlerischer Gestaltungswille (vgl. Felder, 2014, S. 11). Die Verfasserin begreift *Theaterpädagogik* als spielerisch-forschendes Tun, als kreative Möglichkeit zu integrieren, zu kommunizieren und zu interagieren.

3.1.4 Improvisationstheater

Das Wort «Improvisation» entstammt dem Lateinischen «improvisus». Es lässt sich in drei Sinneinheiten zerlegen: *im-pro-videre*. «Videre» heisst «sehen», «pro» bedeutet «vor» und impliziert einen Zukunftsbezug, «Im» ist eine Negationspartikel und lässt sich ins Deutsche als «nicht» oder «un» übersetzen (vgl. Kurt, 2006, S.166). Demnach beschreibt Improvisation den Umgang mit Unvorhersehbarem (Wendlandt, 2003). In der improvisierten Szene greift der Improvisierende auf bewusste oder unbewusste Handlungs- und Kommunikationsmuster zurück, welche er aus dem Stegreif situationsbezogen einsetzt. Im Improvisationstheater findet ein dialogischer Austausch statt. Beim szenischen Improvisieren rücken Kommunikation und Interaktion in den Vordergrund. Geschichten und Szenen werden gemeinsam entwickelt und «weitergesponnen» (vgl. Achhammer, 2014, S. 96ff).

Einer der wichtigsten Vertreter dieser Art von Theater ist Keith Johnstone. Er hat einen theaterpädagogischen Ansatz entwickelt, in dessen Mittelpunkt die *Improvisation* steht (vgl. Johnstone, 1993). Er ist der Meinung, dass alle, sowohl professionelle als auch nicht-professionelle Darstellerinnen und Darsteller improvisieren können, sofern sie ihre Imagination einsetzen. Die Kursteilnehmer müssen immer wieder auf unvorbereitete Situationen spontan reagieren. Die Situation muss zunächst wahrgenommen, die Stimmung erspürt werden bevor sie sich mit Körper, Seele und Stimme einbringen und etwas daraus machen können. Erst dann wird es möglich sein, ins Spiel zu kommen. Durch improvisiertes Spiel lernt man, die Mitspieler als solche wahrzunehmen und auf ihre Spielangebote zu reagieren (vgl. Johnstone 1993, S. 139). In der Improvisation wird gemäss Johnstone (1993) die Fähigkeit entwickelt, spontan und assoziativ zu sein. Die Spielenden entwickeln aufgrund ständiger Konfrontation mit Unvertrautem und Fremdem die Fähigkeit, zu improvisieren.

Die Spielenden müssen in dieser Arbeit jedoch von der Trainingsleiterin begleitet und unterstützt werden, damit sie lernen, ihrer Kreativität und ihren Einfällen zu vertrauen. Zudem kann das auf der Bühne erprobte Verhalten zu mehr Flexibilität und Spontaneität im Alltag führen, Transferleistungen werden möglich.

3.1.5 Progressive Muskelentspannung nach Jacobson

In der Theaterimprovisationsarbeit ist Körperwahrnehmung ein zentraler Aspekt. Die Kinder müssen Muskeln gezielt an- und entspannen können. Um die Körperwahrnehmung zu fördern setzt die Verfasserin in ihren Reisesessionen die Methode der Progressiven Muskelentspannung ein.

Was ist progressive Muskelentspannung?

Die Progressive Muskelentspannung wurde um 1930 von Edmond Jacobson, einem amerikanischen Arzt entwickelt. Jacobson erkannte, dass durch die systematische Anspannung und Entspannung einzelner Muskelgruppen und die Konzentration auf die dabei entstehenden Gefühle fast jeder in der Lage ist, tiefe Entspannung zu erfahren. Er entwickelte eine physiologische Methode, um sich mit Angst und Span-

nung auseinanderzusetzen und sie anzugehen. Jacobson stellte fest, dass die Angst durch Behebung der Spannung beseitigt werden kann (vgl. Reeker, 2010, S. 13).

Der Wechsel zwischen An- und Entspannung entspricht dem Rhythmus des Lebens. Alle wichtigen Vorgänge geschehen im Wechsel von Anspannung und Entspannung. Dafür gibt es zahlreiche Beispiele. Z.B. die vegetativ gesteuerten Körperfunktionen der Herzrhythmickeit, der Atmung und die Tätigkeit der Verdauungsorgane. Nicht so bei der Muskulatur des Bewegungsapparates, der Skelettmuskulatur. Die Skelettmuskeln sind auf die bewusste Steuerung angewiesen. Alle uns vertrauten Bewegungsabläufe – Gehen, Greifen, Sprechen – sind eine Abfolge von Kontraktion und Entspannung der beteiligten Muskeln. Wie diese Beispiele zeigen, ist der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung nicht zufällig. Anspannung bedeutet Verausgabung, Entspannung hingegen Rückgewinnung von Energie. Ein ausgewogenes Verhältnis von beidem führt zu einer ausgeglichenen Energiebilanz und ist eine wichtige Voraussetzung, um Theater spielen – und letztlich, um ein gesundes Leben führen zu können (vgl. Reeker, 2010, S. 15ff).

Häufig ist jedoch bei sprechunsicheren Kindern, bei Stotterern, bei Kindern mit Sprechschwierigkeiten oder Sprechangst ein Ungleichgewicht Richtung Anspannung, v.a. im Bereich der Kiefer-, der Nacken- und der Schultermuskulatur zu beobachten. Die Progressive Muskelentspannung ist eine Methode, die es erlaubt, mit wenigen einfachen Übungen wieder zu dem natürlichen Rhythmus zurückzukehren. Sie hilft, das Überwiegen von Anspannung auszubalancieren. Dies ist für das Improvisieren zentral. Auch Kinder finden schnell Zugang zur Progressiven Muskelentspannung und haben Spass daran, ihren Körper auf diese besondere Art wahrzunehmen. Fantasiereisen unterstützen die Entspannung und die Körperwahrnehmung zusätzlich (vgl. Reeker, 2010, S. 18).

3.1.6 Geräusche und fremde Sprachen

Geräusche und erfundene, fremde Sprachen (*Tschiberisch*) üben eine starke Wirkung auf die Imaginationskraft des Menschen aus, weil sie unmittelbar seine Emotionalität berühren. Das Auge führt den Menschen in die Welt, das Ohr die Welt in den Menschen. Dies macht sich das Improtheater zunutze, um die Wirkungspalette der eigenen Impulse zu differenzieren, zu verstärken und zu überzeichnen. Oft helfen Klischees dabei, da diese vielen SuS bekannt sind und Orientierung geben. Es gilt für die Arbeit mit dem Trainingsprogramm, das Klischee zu nutzen, aber auch zu versuchen, es immer wieder zu brechen, bzw. zu konterkarieren (vgl. List, 2012, S. 59). *Geräusche* und das *Tschiberisch* werden in der *Reise ins Improland* immer wieder als Stilmittel eingesetzt. Es erlaubt den Kindern, Klangfarben und Merkmale von erfundenen Sprachen zu erforschen, mit Lautstärke, Stimmeinsatz, fremden Silben, Geräuschen, begleitenden Gesten und Mimik lustvoll zu spielen. Die Stimme hat immer eine Richtung und sie überbrückt eine Entfernung. Mit der Stimme kann man Stimmungen erzeugen, Emotionen ausdrücken, mit ihr lassen sich Klangräume erschaffen (vgl. Wasserfall, 2013, S. 80). Geräusche genau und möglichst echt wiederzugeben, spornt die Kinder an, sich im Alltag mehr auf ihre Wahrnehmung von Geräuschen und Klängen zu konzentrieren. Sie lernen, diese zu imitieren und sich dabei immer mehr dem echten Geräusch anzunähern. Diese Arbeit ist mit viel Spass verbunden und eignet sich besonders für den Einstieg in die stimmliche Arbeit und später in die Arbeit mit Sprache.

Für das Improvisieren ist es wichtig, die Stimme möglichst unterschiedlich einzusetzen. Je mehr die Spielenden damit experimentieren, desto ausdrucksstärker werden ihre Stimmen. Dies ist nicht nur auf der Bühne und beim Improvisieren von Vorteil, sondern auch im Alltag. Mit der Stimme wird ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit ausgedrückt. Stimmbildung ist somit immer auch Persönlichkeitsbildung. Die Übungen des Trainingsprogramms regen die SuS dazu an, ihre Stimme als Geräuschinstrument zu entdecken und einzusetzen, Emotionen in ihren Stimmausdruck zu legen. Sie lernen dabei, wie man mit diesem Mittel eine Spielfigur gestalten kann. Tier- und Alltagsgeräusche sind für schüchterne SuS ein

guter Einstieg in diese Arbeit. Es ist sinnvoll, Geräusche mit Bewegung zu kombinieren, da die Bewegung die Stimme unterstützt und umgekehrt (vgl. Wasserfall, 2013, S. 77ff).

3.1.7 Perspektivenwechsel und Status

Theaterpädagogisch zu arbeiten bedeutet auch, die Fähigkeit, *Situationen zu verändern und Perspektiven zu wechseln* und dies bei den Spielenden zu fordern und zu fördern. Dafür wird in der Improvisation vor allem mit Status gearbeitet. Dabei geht es zunächst darum, sich seines eigenen Statusverhaltens im Alltag bewusst zu werden. Johnstone (2010) bezeichnet Status beim Improvisationstheater als das Machtgefälle in der Beziehung zwischen zwei Bühnenfiguren. Eine Figur im Hochstatus verhält sich gegenüber einer Figur im Tiefstatus dominant. Der Status der Figuren ist an Körpersprache, Handlungen, Ticks und Sprechweisen der Spieler erkennbar.

Im Statusspiel wird bewusst mit Hoch- und Tiefstatus, z.B. Dominanz oder Unterwerfung, gespielt. Dabei werden automatisierte Verhaltensweisen erkannt und durchbrochen. Die im Alltag gemachten Erfahrungen mit Status können in die Improvisation eingebracht und immer wieder verändert werden. Der Perspektivenwechsel ermöglicht neue Sichtweisen, das eigene Verhaltensrepertoire wird erweitert und bereichert (vgl. Czerny, 2004, S. 47ff). Der Ausdruck von Hoch- bzw. Tiefstatus erfolgt vor allem über körpersprachliche Signale, aber auch über Gestik, Mimik, Stimme, Sprache und Wortwahl (vgl. Achhammer, 2014, S. 100). Auf der vierten *Reisestation* (4. Trainings-Doppellektion) lernen die Kinder Techniken, wie sie Hoch- und Tiefstatus darstellen und bewusst einsetzen können. Für den Zuschauer ist ein Statuswechsel sehr unterhaltsam und witzig. Wenn plötzlich der Diener den König herumkommandiert, begeistert und freut diese «verkehrte Welt» Spieler und Publikum.

3.1.8 Die Arbeit mit dem *Punkt der Konzentration*

Der *Punkt der Konzentration* ist der Kern in einem von Spolin (2010) entwickelten Spielsystem. Er ist der «Ball», mit dem das Spiel gespielt wird. Er bedeutet die verdichtete Konzentration auf ein schauspielerisches Problem. Er hat die zusätzliche Funktion einer Begrenzung (vergleichbar mit Spielregeln). Die SuS sollen mit dieser Hilfe in der Lage sein, ihr gesamtes sensorisches Vermögen auf ein einziges Problem zu richten. Dieser Punkt der Konzentration stabilisiert den Spielenden in seinem improvisierten Spiel. Er konzentriert sich auf etwas, was er sehen und greifen kann (z.B. spielt eine Szene auf einer brüchigen Eisfläche; der Punkt der Konzentration ist auf die Bewegungen auf dem Eis ausgerichtet). Die Spielenden lassen sich auf das anstehende Problem ein. Individuelle Energie wird freigesetzt, Vertrauen kann sich aufbauen, Inspiration und Kreativität stellen sich ein, wenn alle mitspielen und Probleme zusammen lösen. Wenn dies geschieht, sieht man das auf der Bühne! Es fliegen «Funken» zwischen den Spielenden (vgl. Spolin, 2010, S. 37ff). Es ist sehr wichtig, diesen Punkt der Konzentration mit der Gruppe zu erarbeiten, da die Kinder sich sonst oft in Clownerien und plakative Phrasen und Spielweisen flüchten. Auch ist der Trainingsleiterin die Einführung des Punktes der Konzentration wichtig, um eine Ernsthaftigkeit im Spiel der Kinder zu erreichen. Oft lachen und grinsen Kinder aus Unsicherheit, ihr Spiel wirkt dadurch gehemmt, man nimmt ihnen ihre Figuren nicht ab. Der Punkt der Konzentration führt dazu, dass sich Kinder eher auf ein Problem, eine Figur, eine Beziehung, welche sie auf der Bühne darstellen, einlassen.

3.1.9 Figuren

Auf dem Weg zur Darstellung von Figuren ist es für die Kinder hilfreich, Tiere oder Gegenstände darzustellen. Hierbei finden sie oftmals stimmige und verblüffende Abstraktionen, über die man staunen kann. Diese Spiele machen den Kindern grossen Spass. Und genau wie bei dem *Punkt der Konzentration* wird die Aufmerksamkeit auf das *Was* der Darstellung gelenkt und nicht auf das *Wie*. Das Kind ist motiviert, eine Figur so schlüssig wie möglich zu zeigen, damit die Zuschauenden sie entschlüsseln können

(vgl. Hoffmann, 2008, S. 22). Letztlich geht es bei kleinen oder grossen Übungen und Szenen um die Lust an der Verwandlung, in dem das Eigene sich mit dem Fremden reibt. In der Spannung zwischen dem Spieler und der zu spielenden Figur sind pädagogische Potenziale und Chancen verborgen (vgl. Hoffmann, 2008, S. 30).

3.1.10 Storytelling

Eine weitere zentrale Technik des Improvisationstheaters ist das Storytelling. Dies ist eine hohe Kunst, welche die Trainingsleiterin den Kindern in der fünften und letzten Reisesstation der *Reise ins Improland* vermitteln möchte. Die Spielenden sollen mit jeder Szene eine Geschichte erzählen. Dies ist von wesentlicher Bedeutung, da andernfalls lediglich Witze und Pointen aneinandergereiht werden. Die Entwicklung einer Geschichte geht dabei immer von einer stabilen Plattform (Etablieren einer Routine) aus. Ausgehend von dieser Routine entwickelt sich das Aussergewöhnliche, das Abenteuer. Am Ende einer Geschichte wird eine Brücke zum Anfang geschlagen (vgl. Achhammer, 2014, S. 101). Zur differenzierten Einübung dieser Spielstruktur stehen unterschiedliche Spielformate zur Verfügung, wobei der in den vorherigen Kapiteln beschriebene Einsatz von Status, Figuren etc. wesentlich zur Ausgestaltung von Geschichten beiträgt. Hier steht die Zusammenarbeit und deren Interaktion im Mittelpunkt, denn die Entwicklung einer Geschichte ist Aufgabe der Gruppe und nicht des Einzelnen (vgl. Vlcek 2003, S. 147). Aus eigener Erfahrung als Improschauspielerin weiss die Autorin, dass Storytelling wohl die Königsdisziplin des Improvisationstheaters darstellt.

3.2 Stand der Forschung zum Thema Sprachunsicherheiten und Kommunikation

Sprechunsichere SuS und Schulkinder mit Problemen im pragmatisch-kommunikativen Bereich zeigen oft auch Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion. Sie haben Mühe beim Verhandeln mit Freunden, aber auch im Umgang mit Konflikten und dem Formulieren eigener Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen. Sie haben weniger Strategien, insbesondere weniger prosoziale Strategien zum Umgang mit Konflikten. Darüber hinaus zeigen unterschiedliche Studien bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen Defizite in der sozialen Interaktion. Sie haben Probleme, sich Gruppen anzuschliessen, was vermehrt zu sozialem Rückzug führt (vgl. Achhammer, 2014, S. 63ff).

Auch Ahrens Eipper meint dazu: «Sie (die Kinder, Anm. der Verfasserin) wagen es nicht, eigene Ideen zu äussern, eigene Bedürfnisse zu formulieren, sich gegen andere durchzusetzen, ihre Interessen zu vertreten oder «Nein» zu sagen.» Die Folgen sind fatal: Die Kinder ziehen sich zurück, ihr Handlungsradius wird immer eingeschränkter, ihre Sozialkontakte werden stetig weniger (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 15).

Verschiedene Autoren sind sich einig: Soziale Kompetenz und Kommunikationskompetenzen sind eng miteinander verzahnt. Erkert führt dazu aus: «Kinder, die gut artikulieren können, haben weniger Angst, etwas Falsches zu sagen und können leichter soziale Kontakte knüpfen.» (Erkert, 2008, S. 10).

Mehrabian hat in einer wissenschaftlichen Studie herausgefunden, wie hoch der Einfluss von Körpersprache, Stimmqualität und gesprochene Worte auf die wahrgenommene Authentizität jeder Kommunikation ist (vgl. Masemann, 2009, S. 45).

Wendlandt greift den Aspekt negativer Reaktionen des Umfelds auf und erwähnt, dass Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten oft gehänselt oder nachgeäfft werden (vgl. Wendlandt, 2006). Dies führt zu folgendem Schluss: Eine sprachliche Auffälligkeit führt, insbesondere wenn negativ darauf reagiert wird, zu einer Vermeidung sozialer Situationen.

Wenn bei einem Kind eine Sprachentwicklungsstörung besteht, hat dies Auswirkungen auf die Interaktionen innerhalb und ausserhalb der Familie. Erwachsene versuchen, sich auf die sprachlichen Besonderheiten des Kindes einzustellen, so dass sich der Umgang nicht mehr unvoreingenommen gestaltet. Der Interaktionsstil in Familien mit sprachgestörten Kindern ist eher dirigierend und kontrollierend. Viele Kinder und deren Familien erleben stigmatisierende Reaktionen des Umfelds und reagieren daraufhin mit Rückzug und Isolationstendenzen (vgl. Suchodoletz, 2013, S. 24ff).

Im Sinne der ICF stellt Kommunikation einen wichtigen Aspekt der Teilhabe dar.

3.3 Forschungsstand, Wirksamkeit des Theaterspielens und Bildungsrelevanz

Neuere Forschungen nehmen sich zunehmend des Phänomens *Theater* an und untersuchen die Wirksamkeit und den spezifischen Wert des Theaterspielens in vielfältiger Weise. Katja Lechthaler ist in ihrem Buch *Alle Kinder spielen gerne Theater* der Frage nach den Auswirkungen theatraler Prozesse nachgegangen. Sie formuliert folgende Kompetenzen, welche durch das Theaterspiel in der Schule aktiviert werden können:

- Theater spielen fördert das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein. In einem geschützten Rahmen können sich die Kinder spielerisch ausprobieren, Identitäten übernehmen, Ängste überwinden. Durch Üben können sie Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern und einem Ziel näher kommen. Dies ist ein wichtiger Schritt zur Förderung von Eigenverantwortlichkeit des eigenen Handelns.
- Theater ist ganzheitliches Lernen. Durch die ganzheitliche Erfahrung werden weiterführend auch die Sinne, die Gefühle und die Körperarbeit miteinbezogen.
- Theater ist Kommunikation und Ausdruck. Die Kinder werden in ihrer körperlichen und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit geschult.
- Theater ist Wahrnehmungsschulung. Die Auseinandersetzung mit der Rolle, dem Team und den Szenen erfordert Präsenz und wache Sinne. Für die Schülerinnen und Schüler stellt die Auseinandersetzung zwischen innerer Befindlichkeit und äusserem Ausdruck eine gezielte Förderung für eine lebendige und komplexe Kommunikation dar (vgl. Felder, 2014, S. 59ff).

Romi Domkowsky hat in seiner Studie *Erkundung über langfristige Wirkungen des Theaterspielens* mit der Methode des narrativen Interviews qualitative Daten von drei Jugendlichen erhoben. Aufgrund seiner Untersuchung formuliert Domkowsky eine Hypothese im Hinblick auf die langfristige Wirkung theaterpädagogischer Arbeit. Theaterarbeit hat Einfluss auf Schlüsselkompetenzen wie Selbstbewusstsein, soziale und kommunikative Kompetenzen, Teamfähigkeit, Kreativität und Flexibilität.

Hartmut von Hentig (1996) geht sogar so weit, zu sagen, dass man in der Schule eigentlich nur zwei Fächer braucht. Theater und Naturwissenschaften. «Ja ich behaupte darum, dass das Theater eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, welches wir haben. Ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.» Das Theater ermöglicht ein Lernen über sich selbst, über andere und von anderen, sowie Lernen, zu kommunizieren (vgl. Eigenheer, 2012, S. 6).

3.4 Förderung und Therapie

Das Wichtigste bei der Förderung von Kindern mit Sprech- oder Sprachentwicklungsstörungen und sprechunsicheren oder -ängstlichen Kindern ist die Verbesserung der verbalen Kommunikationsfähigkeit, die sich aus den Bausteinen Sprachproduktion, Sprachverständnis, Verständlichkeit und Sprechfreude zusammensetzt. Die Grundrichtungen der Förderung stützen sich auf die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten und das Training von Basisfertigkeiten (vgl. Suchodoletz, 2013, S. 30).

3.5 Improvisationstheater als Förderansatz

Das Improvisationstheater ist eine interaktive Form des Theaters, in der Kreativität und der spontane Umgang mit Vorgaben aus dem Publikum oder der Mitspieler die Szene bestimmen. Diese Theaterform findet man in der ganzen Schweiz und in Deutschland auf diversen Kleinkunsth Bühnen. Vereinzelt hält sie auch Einzug in pädagogische und therapeutische Handlungsfelder. Erstmals hat Wendlandt das Improvisationstheater im sprachtherapeutischen Kontext erwähnt. Er spricht von Improvisation als Experimentierfeld, «auf dem die Grundprinzipien des Kommunizierens in spielerischer Weise erworben werden können. Improvisation ist Kommunikation» (vgl. Wendlandt, 2004).

Die Arbeit mit Improvisationstheater erfordert Flexibilität. Die Spieler müssen dabei in der Lage sein, sich ständig zu wandeln, neu einzustellen. Sie müssen offen dafür sein, ihre Vorhaben zu variieren, Entscheidungen für die Auseinandersetzung mit unerwarteten Herausforderungen zu treffen, Risiken einzugehen, Schritte ins Ungewisse zu wagen. Denn genau so begegnet uns das Leben: Bunt, vielfältig, unberechenbar. Das Leben ist reich an Unvorhergesehenem, welches immer dann auftaucht, wenn wir der Überzeugung sind, alles genau geplant zu haben, uns eine Formulierung genau zurechtgelegt haben. Die Improvisationsarbeit ist nicht nur spannend, sondern ausgesprochen erfolgversprechend. Dabei ist Kreativität gefragt und die Nutzung der eigenen Ressourcen. Die improvisierten Geschichten und Situationen wirken wie ein neuer Boden, auf dem man sprachlich und nonverbal handeln kann, ein Handeln im «Als ob» und doch auch in der Realität (vgl. Wendlandt, 2003, S. 63ff).

Die Autorin sieht Improvisationstheater, inspiriert von Wendlandt, als Mittel zur *Veränderung*. Der Veränderung des eigenen Interagierens, Kommunizierens und Sprachhandelns. Sie ist davon überzeugt, dass Improvisationstheater die Erlebniswelt der Kinder erweitert, wodurch sie neue Erfahrungen machen können, die positive Auswirkungen auf ihr Sprechen und ihre Persönlichkeitsentwicklung haben. Improvisationsarbeit bedeutet einzutauchen in eine fiktive Umgebung, offen für die «erfundene» Situation zu sein, offen für das Erkennbare und offen für all das, was zwischen den Zeilen liegt (vgl. Wendlandt, 2003, S. 74). Für Johnstone bedeutet wirkliches Lernen, Fehler zu riskieren. Er sagt: «Es geht nicht darum, Scheitern zu vermeiden, sondern es weniger schmerzhaft zu machen.» Es gilt deshalb, Unvollkommenes anzunehmen, *Ja* zu Fehlern zu sagen. Sie als Überraschung und Wendepunkte, die interessante Aufgaben stellen und neue Themen ins Spiel bringen, anzusehen. Fehler werden zu Impulsen. Dies gilt für die Arbeit mit dem Trainingsprogramm, ja für all unsere Veränderungs Bemühungen (vgl. Wendlandt, 2003, S. 75).

Die positiven Auswirkungen von Improvisationstheater auf die körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmittel, aber auch auf das soziale Lernen werden von unterschiedlichen Autoren immer wieder betont (Spolin, 2002; Thiesen 2012) und mittlerweile auch in der Sprachförderung eingesetzt (vgl. Achhammer, 2014, S. 95).

Somit ist das Improvisationstheater in der vorliegenden Arbeit nicht nur als inhaltliche Methode, sondern auch grundsätzlich als heilpädagogische, didaktische Herangehensweise zu verstehen.

4. Zielsetzung

4.1 Allgemeine Ziele

Ziel der Autorin ist die Entwicklung eines Produkts, welches Lehrpersonen und SHPs darin unterstützt, sprachunsichere Kinder, Kinder mit einer Spracherwerbstörung oder Sprechangst und Kinder mit hohem Förderbedarf im Bereich pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten zu unterstützen. Das Trainingsprogramm ist so konzipiert, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse von den Übungen profitieren können und einen Zuwachs ihrer kommunikativen Kompetenzen erreichen. Ein zentrales Ziel des Trainingsprogrammes ist es, die Sprechfreude in themenzentrierten Kontexten zu wecken und den Selbstwert in Sprechsituationen kommunikativer und interaktiver Art sowie die Erzählkompetenz zu stärken.

Das Vorgehen ist lernzielorientiert strukturiert. Es kann flexibel angewendet werden, um der spezifischen Problemlage der Kinder gerecht zu werden. Das Trainingsprogramm wird in der Versuchsphase in Kleingruppen- und Klassentraining untergliedert. Um Interaktions- und Kommunikationsverhalten zu modifizieren, ist ein Gruppentraining unabdingbar.

Die Übungen können in Kleingruppen oder in der ganzen Klasse durchgeführt werden. Es empfiehlt sich jedoch, die Blöcke (Reisestationen) in der vorgegebenen Reihenfolge durchzuführen. Die Übungen werden von den sprachlichen und kommunikativen Anforderungen her immer komplexer.

Die Autorin verfolgt mit der Erstellung des Trainingsprogramms das Ziel, Lernanlässe zu schaffen, in denen alle Schülerinnen und Schüler theatrale Kompetenzen erlangen können. Dies soll ihnen ermöglichen, sich darstellerisch auszudrücken, innere und äussere Bilder mit ihrem Körper und ihrer Stimme darzustellen und somit ihre Interaktions-, Kommunikation-, Auftritt- und Präsentationskompetenz zu stärken (vgl. Felder, 2014, S. 37ff).

Ziel ist es, dass die Kinder mit Hilfe des Trainingsprogramms lernen, sprachlich authentisch zu agieren und ihre Sprachfähigkeit für sinnvolle Situationen nutzen, um letztlich eigene Lebenssituationen besser zu bewältigen, die eigenen Lebenswelterfahrungen zu erweitern und Lebenssituationen eigenaktiv und selbstbewusst gestalten zu können (vgl. Bartnitzky, 2013, S. 28ff).

4.2 Ziele für einen Impro-Spieler / Ziele fürs Leben

List beschreibt treffend, was einen Improspieler auszeichnet. Die Autorin vertritt die Meinung, dass viele dieser Kompetenzen eng verknüpft sind mit jenen, die es in einer gelingenden Kommunikation und Interaktion braucht, letztlich für die meisten Verhaltens- und Kommunikationsweisen in Alltagssituationen.

Ein Improspieler ...

- ist achtsam und präsent.
- nimmt Angebote an.
- blockiert nicht.
- will nicht witzig sein.
- will authentisch sein.
- übernimmt Verantwortung für die Szene (für den Dialog, das Gespräch, die Interaktion).
- spielt mit Klischees und bricht diese (Er schenkt dem Dieb etwas, bedankt sich beim Gefängniswärter, der Patient berät seinen Arzt, ...).

- bittet um Hilfe, lässt sich helfen.
- scheitert.
- kommt wieder (vgl. List, 2012, S. 15).

Auch für das Privatleben sind dies wohl Ziele, die erstrebenswert sind. Gerade sprechunsichere Kinder oder Kinder mit einer Sprachstörung, die aufgrund ihrer inadäquaten Redebeiträge häufig negative Rückmeldungen bekommen, benötigen einen geschützten Rahmen, in dem Fehler und Scheitern erlaubt sind. Beim Improvisationstheater werden Fehler willkommen geheißen. In diesem Sinne erhalten Spieler beim Mislingen einer Aufgabe bei gewissen Übungen Applaus vom Rest der Gruppe oder die Ermutigung «Und noch einmal!». Auf diese Weise können Hemmungen abgebaut werden, so dass eine lockere Atmosphäre entsteht, die das Experimentieren mit neuen Erfahrungen erlaubt (vgl. Achhammer, 2014, S. 111).

Das Trainingsprogramm baut auf diese Ziele auf und nimmt dabei immer wieder andere Bausteine davon in den Fokus.

4.3 Ziele für Kinder mit hohem Förderbedarf in Sprache / Kommunikation

- Das *kurzfristige Ziel* ist die Verbesserung von Turn Taking (Sprechwechsel), Blickkontakt, Fragehaltung, Wahrnehmung, Zuhörerverhalten sowie der Interaktion in der Gruppe. Ausserdem sollen der bestehende Wortschatz und das Repertoire nonverbaler Ausdrucksmittel erweitert werden.
- *Mittelfristiges Ziel* ist ein kompetenter Einsatz von Sprache im Alltag und eine verbesserte Erzählfähigkeit. Die Kinder sollen im Gespräch zunehmend als kompetente, gleichberechtigte Gesprächspartner auftreten können und sich aktiv in Gespräche oder Arbeitsprozesse einbringen.
- Als *langfristiges Ziel* steht die Förderung der Teilhabe an der Gesellschaft im Mittelpunkt. Durch die Veränderung von Verhaltensweisen in Kommunikation und Interaktion soll die Lebensqualität verbessert werden. Den Kindern soll ermöglicht werden, durch einen kompetenten Einsatz von Sprache im sozialen Kontext im Alltag besser agieren und aktiver teilnehmen zu können (vgl. Achhammer, 2014, S. 103).

Gesprächs- und Redefähigkeiten lassen sich nur im Zusammenspiel aller Kommunikationsanteile verbessern. Die Kinder sollen mit dem Trainingsprogramm ganz elementar zu verstärkter sprachlicher und nonverbaler Aktivität angeregt und ermutigt werden. Sie sollen ihre latenten Ängste und Vorbehalte überwinden können. Sie müssen kommunikative und interaktive Routinen entwickeln und Selbstvertrauen darin tanken, um ihr sprachliches und nonverbales Repertoire weiterzuentwickeln (vgl. Klippert, 2006, S. 20).

Wenn die Kinder zum Schluss des Projektes selbstsicher auf der Bühne stehen und angeregte Gespräche führen, Figuren und Interaktionen die Szenen beleben, erkennt die Autorin, dass ganz wichtige Ziele in Zusammenhang mit der Versuchsphase des Entwicklungsprojektes erreicht worden sind. Da die Verfasserin die Klasse auch im Schulalltag, auf dem Pausenplatz und auf Ausflügen beobachten kann, wird sie merken, ob v.a. bei den SuS mit hohem Förderbedarf mit Hilfe des Trainingsprogrammes eine Veränderung in ihrem Interaktions- und Kommunikationsverhalten feststellbar ist. Dies wird die Autorin festmachen an

- der Art und Weise von Äusserungen im Unterricht (Einsatz von Stimme, Mimik, Gestik)
- beobachteten Gesprächen während Gruppen- und Partnerarbeiten
- Interaktionen und Gesprächen auf dem Pausenplatz
- auf Ausflügen
- dem Spielverhalten auf dem Pausenplatz.

5. Forschungskonzeption

5.1 Typ der Masterarbeit

Die geplante Masterarbeit ist dem Typ Entwicklungsarbeit zuzuordnen. Nach der Entwicklung folgt eine Erprobung (Umsetzung) des Produkts sowie eine Produktevaluation. Die qualitativen Forschungsergebnisse nehmen Bezug auf ausgewählte Gütekriterien.

5.1.1 Entwicklungsarbeit

In der vorliegenden Arbeit entwickelt die Autorin ein Produkt für die heilpädagogische und schulische Praxis. Als Richtlinie dient der Leitfaden Masterarbeit Departement 1 (vgl. HfH, 2014). Dabei wird von einem Entwicklungsbedarf ausgegangen, welcher bereits in Kapitel 1 beschrieben wurde. Der Entwicklungsbedarf und die Entwicklung werden auf theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand abgestützt (vgl. Kapitel 3). Neben der Entwicklung wird eine erste Produktevaluation durchgeführt, dargestellt und dokumentiert, welche die Eignung der Anwendung in der Praxis evaluiert. Die geplante Masterarbeit besteht somit aus einem Projektbericht und dem entwickelten Produkt, dem Trainingsprogramm *Reise ins Improland* (vgl. HfH, 2014).

5.1.2 Produktentwicklung

In dieser Entwicklungsarbeit wird ein Produkt entwickelt, mit welchem die Ziele, den Selbstwert und die Sprechfreude in Kommunikation und Interaktion zu stärken und die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sowie die Erzählkompetenz zu fördern, verfolgt werden können. Die *Reise ins Improland* ist ein Trainingsprogramm zur Förderung der sprachlichen und nonverbalen Kompetenzen in Kommunikation und Interaktion. Das Produkt ist in fünf *Reisestationen* (Blöcke) gegliedert. Diese setzen sich folgendermassen zusammen:

- ❖ Ohne Worte spielen (Arbeit mit Mimik, Gestik und Körperausdruck)
- ❖ Geräusche, Klangfarbe der Stimme und fremde Sprachen (Arbeit an und mit Stimme und Intonation)
- ❖ Figuren kreieren (Figurenarbeit)
- ❖ Statusszenen (Arbeit mit Status / Perspektivenwechsel)
- ❖ Geschichten erzählen und spielen (Storytelling)

Jede Station deckt einen anderen Bereich der Kommunikation und der Interaktion ab. Jede Trainingseinheit setzt sich zusammen aus verschiedenen Übungen, welche sich aufbauend dem Hauptthema des Blockes widmen. Die thematischen Reisestationen bieten eine Übungssammlung, aus welcher die LP oder die SHP je nach Dynamik der Gruppe oder eigenen Präferenzen aussuchen kann.

5.1.3 Das Trainingsprogramm

Die Autorin strebt mit der Entwicklung des Trainingsprogrammes ein Instrument an, welches für den

Sprach- oder Theaterprojektunterricht flexibel und durch die Lehrperson, die SHP oder eine andere Fachkraft benutzerfreundlich einsetzbar ist.

5.1.4 Möglichkeiten des Trainingsprogramms

Das Trainingsprogramm soll ...

- ein Instrument sein, welches die Spiel- und Sprechfreude der SuS fördert.
- das Selbstwertgefühl der SuS in sprachlichen Situationen stärken.
- ein Instrument sein, das zur Methodenvielfalt des Unterrichts beiträgt.
- mit seinem Übungsangebot an die Lebenswelt und die Erfahrungen der Kinder anknüpft.
- die Sprechfreude und -kompetenz in Kommunikation und Interaktion der Kinder fördern und stärken, ihnen Sprechhemmungen oder Sprechangst nehmen.
- den Lehrpersonen, der SHP und anderen Fachpersonen im Umfeld Schule eine Möglichkeit geben, Kommunikation und Interaktion auf kreative Art und Weise zu fördern.
- in Kleingruppen und in Regelklassen einsetzbar sein.

5.1.5 Lehrplanbezug

Die im Trainingsprogramm konzipierten Übungen sind auf den Lehrplan 21 abgestimmt. Die Autorin orientiert sich bei der Entwicklung des Produkts an wichtigen, im Lehrplan 21 geforderten sprachlichen Kompetenzen. Es werden Kompetenzen aus allen Teilbereichen des Sprechens (Grundfertigkeiten, Dialogisches Sprechen, Monologisches Sprechen und Reflexion/Strategien/Ästhetik) trainiert.

5.1.6 Einbezug bestehender Übungen aus dem Improvisationstheater

Es geht der Autorin nicht darum, das Rad neu zu erfinden, sondern bestehende Übungen und Spielformate aus dem Bereich Theaterpädagogik und Improvisationstheater so zusammenzustellen und an das Trainingsprogramm anzupassen, dass sie für den alltäglichen, zielgerichteten Gebrauch einsetzbar sind.

5.2 Produktevaluation

Die Produktevaluation stützt sich auf verschiedene Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Nachfolgend werden die ausgewählten Forschungsmethoden vorgestellt.

5.2.1 Forschungsmethoden

Die Forschende hat sich für vier unterschiedliche Methoden entschieden: die teilnehmende Beobachtung der Forschenden selbst im Feldkontakt, die nicht teilnehmende Beobachtung durch die LP der Klasse, den Fragebogen, welche teilnehmende, nicht teilnehmende Beobachterin und die Kinder ausfüllen und die kommunikative Validierung mit Hilfe einer Gruppendiskussion. Das bietet die Chance, die verschiedenen qualitativen Verfahren zu kombinieren.

5.2.2 Prozessevaluation: Feldforschung – Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist die Hauptmethode, die in der Feldforschung zum Einsatz kommt. Die Feldforschung ist ein klassisches Gebiet qualitativ orientierter Soziologie. Grundgedanke dieser Untersuchungsmethode ist es, den Forschungsgegenstand in seiner natürlichen Umgebung zu belassen, um ihn in möglichst natürlichem Kontext untersuchen zu können. Die Verfasserin möchte an den alltäglichen Situationen des Entwicklungsobjekts teilnehmen. Dazu muss sie sich «ins Feld» begeben. Diese Methode eignet sich nach Mayring sehr gut für erforschende Fragestellungen von Neuland. Die Autorin verspricht sich von dieser Methode, nahe an die Realität zu kommen, die Perspektive der Beteiligten

aus nächster Nähe kennen zu lernen. Während der Felduntersuchung wird Material gesammelt, welches anschliessend ausgewertet wird. Zentral sind dabei qualitativ-interpretative Techniken (vgl. Mayring, 2002, S. 54ff). Die Beobachterin steht bei der gewählten Methode nicht passiv-registrierend ausserhalb des Forschungsbereichs, sondern nimmt teil an der sozialen Situation, in welcher der Gegenstand eingebettet ist. Der Forschungsgegenstand, das Trainingsprogramm, ist zu grossen Teilen überhaupt nur über diese Methode erschliessbar (vgl. Mayring, 2002, S. 80). Die teilnehmende Beobachtung als qualitative Technik muss offener bleiben als die standardisierte Beobachtung.

Die Autorin erachtet es jedoch als sinnvoll, mit einem Beobachtungsleitfaden zu arbeiten, welcher genauer aufschlüsselt, was untersucht wird. Die Beobachterin muss aber ausführliche Kommentare abgeben und auch neue Aspekte herausarbeiten (vgl. Mayring, 2002, S. 81). Die teilnehmenden Beobachtungen müssen in ein detailliertes Beobachtungsprotokoll münden. Die Autorin notiert sich diese in einem Forschungstagebuch. Es werden bereits während der Beobachtung kurze Feldnotizen erstellt. Diese werden ausserhalb der Feldkontakte zusammengestellt, überarbeitet und bilden die Grundlage für die Schlussauswertung (vgl. Mayring, 2002, S. 82).

Altrichter und Posch messen der teilnehmenden Beobachtung grosses Potential zur Gewinnung von Erkenntnissen bei, da sie an die komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens und an den Zusammenhang, in dem sie stehen, relativ nahe herankommen. Sie empfehlen, sich die wichtigsten Beobachtungen zumindest stichwortartig festzuhalten, damit ein späteres Zurückgreifen auf diese Erinnerungsstütze möglich ist (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 129).

Die Kriterien, welche die Forschende beobachtet, sollen weitgehend mit dem Fragebogen übereinstimmen. Darauf sind folgende Aspekte verzeichnet:

- Einsatz von Gestik, Mimik, Körperspannung
- Einsatz, Umsetzung und Partizipation an Übungen und Spielen in verschiedenen Gruppengrössen
- Beteiligung an Vorbereitungen zur Szene
- Anteil an Szenen
- Selbstsicherheit auf der Bühne
- Sprechanteile an Szenen
- Lautstärke und sprachlicher Ausdruck

Dies sind die Zielindikatoren. Beobachtungen und Interpretationen werden sich im Raster von der Schrift her unterscheiden. Farblich werden Beobachtungen der Forschenden von den Beobachtungen und Interpretationen der Lehrperson abgehoben dargestellt.

Als Erinnerungshilfe setzt die Verfasserin zusätzlich Videoaufnahmen ein, welche sie für die Auswertung ihrer Beobachtungen beizieht. Die Videoaufnahmen haben den Vorteil, dass sie auch die nonverbalen Anteile der Interaktion enthalten. Ergänzend zur Beobachtung ermöglichen sie, mehr Aspekte und Details zu erfassen als eine teilnehmende Beobachterin durch ihre Feldnotizen in der Lage ist (Flick, 2012, S. 318). Altrichter und Posch betonen, dass Videoaufzeichnungen den Vorteil bieten, Muster im eigenen Verhalten und im Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu erkennen (Altrichter & Posch, 2007, S. 149). Dies erweist sich in der vorliegenden Arbeit als nützliches Vorgehen, will die Forschende das kommunikative Verhalten fokussierter SuS, Muster und v.a. Veränderungen darin beobachten können.

5.2.3 Schriftliche Befragung mittels Fragebogen

Mayring weist darauf hin, dass Fragebogenuntersuchungen in die natürlich ablaufenden Prozesse eingreifen können, möglicherweise die Realität verändern und verzerren (vgl. Mayring, 2002, S. 55). Dennoch

möchte die Forschende nicht auf diese Forschungsmethode verzichten und eine schriftliche Befragung durchführen. Der Fragebogen kann ein nützliches Instrument sein, um Daten zu erheben. Seine Vorzüge sieht die Autorin darin, dass die Verteilung an die SuS und die Lehrperson relativ einfach ist und das Ausfüllen pro Frage wenig Zeit beansprucht. Die Fragen können von einer grösseren Anzahl von Personen in einem kurzen Zeitraum gleichzeitig beantwortet werden, was gute Chancen für umfassende Untersuchungen bietet. Der soziale Druck, der auf den Antwortenden lastet, ist geringer als in einem Interview. Das Nachdenken über Fragen und das «Sich-an-Situationen-zurück-Erinnern» fällt daher manchmal leichter. Der Fragebogen wird zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten des Entwicklungsprojektes eingesetzt.

Die Verfasserin sieht jedoch auch deutlich die Nachteile eines Fragebogens. Es gibt keine sichere Kontrolle, ob die Fragen so verstanden werden, wie die Forschende sie verstanden wissen möchte. Besonders in der Versuchsklasse ist zu bedenken, dass Einstellungen und Gefühle mit dem Selbstbild und der Selbsteinschätzung eines Kindes eng verbunden sind. Dies könnte zu einer mehr oder weniger bewussten Tendenz führen, bei den Antworten ein positives Bild der eigenen Person zeigen zu wollen oder zumindest negative Eindrücke zu vermeiden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 175). Die Daten des Fragebogens werden aus drei Perspektiven gesammelt und bilden somit eine Triangulation. Es werden zu derselben Situation Daten gesammelt:

- aus der Perspektive der SHP
- aus der Perspektive der beobachtenden LP
- aus der Perspektive der SuS

Bei der letzten schriftlichen Befragung nach Abschluss des Entwicklungsprojekts wird die Forschende den Kindern im Anschluss an den Fragebogen eine offene Frage/Aufgabe stellen. Die Schülerinnen und Schüler werden einen Text zu ihren Erfahrungen mit dem Trainingsprogramm schreiben. Dies wird wichtige Daten zur Evaluation des Projekts liefern. Zudem bietet diese Form die Möglichkeit, in den Dialog mit einzelnen Kindern zu treten und nachzufragen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 176ff).

Als Erinnerungsstütze für die Schülerinnen und Schüler wird die Verfasserin Fotos der einzelnen *Reise-stationen* im Klassenzimmer aufhängen. Darauf werden sich die Kinder in den verschiedenen Übungssettings erkennen und sich leichter an ihre Lernprozesse während des Trainingsprogramms erinnern und darüber reflektieren können. Flick betont, dass Fotos einen Zugang zur symbolischen Welt des Subjekts und zu seiner Sichtweise eröffnen können (vgl. Flick, 2012, S. 307).

5.2.4 Entwicklung fokussierter SuS im Prozess

Zur Evaluation beschäftigt sich die Forschende v.a. mit fünf Kindern der Versuchsklasse, welche sie im Verlaufe des Projekts genauer beobachtet und deren Entwicklung sie im Verlaufe der Arbeit mit dem Trainingsprogramm detaillierter beschreibt. Bei der Auswahl der Kinder stützt die Autorin sich auf Kriterien der bisher beobachteten Interaktions- und Kommunikationskompetenzen der Kinder. Die Verfasserin hat je ein Kind ausgesucht, welches diese Kompetenzen noch kaum, wenig, mittel, gut und sehr gut entwickelt hat. Die Forschende möchte mittels Fragebogen und Beobachtungen herausfinden, wie und ob sich bei den Kindern der Stichprobe durch das Trainingsprogramm Fortschritte in Kommunikation, Interaktion und Präsentation erkennen lassen.

5.2.5 Erhebungsverfahren: Kommunikative Validierung

Gruppendiskussion

Für die Erhebung von Daten wird die Forschende das Verfahren der Gruppendiskussion anwenden. Sie wird Lehrpersonen aus dem Bereich der Mittelstufe, eine Logopädin, eine DaZ-Lehrerin, eine Theater-

pädagogin und eine Schulsozialarbeiterin einladen, um über die Einsatzmöglichkeiten des Trainingsprogrammes in ihrem beruflichen Alltag und die Eignung des Produkts zu diskutieren.

Die Gruppendiskussion kann als Instrument der Datenerhebung bezeichnet werden, bei dem eine Moderatorin einen kommunikativen Austausch zwischen den Teilnehmenden initiiert und mehr oder weniger leitet. Es handelt sich dabei um eine Erhebungsmethode, welche ihre Daten durch die Interaktion und Kommunikation unter den Gruppenmitgliedern gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse der Forschenden bestimmt wird (vgl. Lamnek, 2005, S. 27). Im Hinblick auf das wissenschaftliche Untersuchungsziel werden durch den Austausch vor allem verbale Daten gewonnen. Es wird versucht, eine alltägliche Kommunikationssituation zu simulieren. Ziel dieser Methode ist es, ein möglichst hohes Mass an Kommunikation, einerseits zwischen der Forschenden und den Teilnehmenden, andererseits zwischen den eingeladenen Fachkräften selbst, zu ermöglichen (vgl. Lamnek, 2005, S. 45).

5.2.6 Durchführung der Evaluation

Nach Mayring muss zwischen Erhebungstechniken, welche der Materialsammlung dienen, Aufbereitungstechniken, welche der Strukturierung des Materials und der Daten dienen, und Auswertungstechniken, welche eine Material- und Datenanalyse vornehmen, unterschieden werden (vgl. Mayring, 2002, S. 65).

Datenerhebung

Die Daten werden durch teilnehmende Beobachtung durch die Forschende in der Versuchsklasse, eine schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler, der beobachtenden Lehrperson und der Trainingsprogrammleiterin und eine Gruppendiskussion mit Fachpersonen aus dem Umfeld Schule und Theater erhoben.

Fragebogen

Die Fragebogen werden jeweils zu drei Zeitpunkten (Anfang, Mitte und Ende) des Projektes durch die Schülerinnen und Schüler, die nicht teilnehmende, beobachtende LP und die projektleitende SHP ausgefüllt.

Die Fragebogen werden auf die jeweiligen Ziele (vgl. Kapitel 4.1.) abgestimmt.

Teilnehmende Beobachtung

Die Beobachtungen der *Reisestationen* werden mit Hilfe der Videoaufzeichnungen zwecks Erinnerungshilfe mehrmals durchgeführt werden. Für die Beobachtungen der Themenblöcke wird die dazugehörige Ablaufpräparation als Beobachtungsraster verwendet. Diese orientiert sich an Zielen und Inhalten der jeweiligen Doppellektion. Die Ziele bilden gleichzeitig die Indikatoren. In den Beobachtungen trennt die Forschende zwischen Beobachtung und Interpretation, zwischen eigenen Beobachtungen und Beobachtungen der Lehrperson.

Nicht teilnehmende Beobachtung

Die Beobachtungen der *Reisestationen*, welche von der Lehrperson während des Trainings gemacht wurden, bekam die Trainingsleiterin in schriftlicher Form. Diese konnte sie ebenfalls mit einer anderen Farbe in das Beobachtungsraster (Ablaufpräparation mit Zielen und Indikatoren) einfügen, um zu möglichst vielfältig abgestützten Beobachtungen zu gelangen. Waren die Notizen unklar, hatte die Forschende immer die Möglichkeit, bei der Klassenlehrperson nachzufragen.

Gruppendiskussion

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion werden von der Autorin selektiv transkribiert. Die Verschriftung wird anschliessend diskutiert. Wenn Daten mit technischen Medien aufgezeichnet wurden, steht ihre Verschriftung als notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation. Im Falle der Bearbeitung der geführten Diskussion in Bezug auf die Fragestellung erscheint eine zu genaue Transkription als wenig sinnvoll (vgl. Flick, 2012 S. 379ff). Bei grosser Materialfülle, wie sie in einer Gruppendiskussion entsteht, ist ein selektives Protokoll sinnvoll. Die Auswahlkriterien (Diskussionsleitfaden entlang zentraler Fragen) werden dabei von der Forschenden festgelegt und definiert (vgl. Mayring, 2002, S. 99).

5.3 Datenaufbereitungsverfahren

Zwischen Erhebung und Auswertung braucht es nach Mayring einen Zwischenschritt. Das erhobene Material muss festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden. Die beste Erhebung nützt nichts, wenn hier nicht sauber gearbeitet wird (vgl. Mayring, 2002, S. 85). Die Darstellungsmittel sollen dem Gegenstand angemessen sein. Deren Auswahl sollen zwei Grundgedanken leiten: Bei Situationsanalysen und Handlungszusammenhängen, wie sie im Projekt der Verfasserin von Bedeutung sind, können Filme ein wertvolles Medium darstellen. Wenn es um geordnetes Material geht (Fragebogen), gewinnen grafische Darstellungen an Bedeutung. Die Autorin sieht im Kombinieren unterschiedlicher Medien zur Datenaufarbeitung ihres Entwicklungsprojekts einen Sinn (vgl. Mayring, 2002, S. 86). Es wird mit Grafiken, selektiven Protokollen und Beobachtungsrastern gearbeitet.

Ein weiteres wichtiges Analyseverfahren, welches die Forschende in ihrem Entwicklungsprojekt anwendet, ist die *gegenstandsbezogene Theoriebildung*. Diese geht im Grundgedanken davon aus, dass die Forschende während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte und Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, sodass Erhebung und Auswertung sich überschneiden. Das zentrale Instrument beim Erarbeiten gegenstandsbezogener Theorieelemente sind Merktzettel: Memos. Immer wenn die Forschende während der Feldarbeit auf zentrale Aspekte stösst, notiert sie sich diese auf einem Memo. Die Merktzettel können später zu Auswertungskategorien führen, mit denen das Material durchgearbeitet werden kann. Sie haben Einfluss auf die weiteren Beobachtungen und die weitere Datenerhebung. Diese Kreisprozesse führen dann zur endgültigen Fassung der theoretischen Konzepte, zur gegenstandsbezogenen Theorie. Da der Gegenstandsbereich neu und in dieser Form noch kaum erforscht ist, erachtet die Autorin diese Methode als sehr sinnvoll (vgl. Mayring, 2002, S. 105ff). Diese Forschungsmethode ist in den Kapiteln zum Prozessverlauf (8.2, 8.3, 8.4, und 8.5) von zentraler Bedeutung, da die Forschende dort beschreibt, welche Folgerungen und Hypothesen sie aus den Beobachtungen zieht und welche Einflüsse dies auf die weitere Arbeit und den Prozess hat, welche Veränderungen, Neuausrichtungen und Anpassungen im Trainingsprogramm vorgenommen werden mussten.

5.4 Datenauswertung

Die Hypothesen und Ziele werden aufgrund der gesammelten Daten aus teilnehmender Beobachtung, Fragebogen, Gruppendiskussion und gegenstandsbezogener Theoriebildung interpretiert und überprüft. Bei letztgenannter Methode überschneiden sich Erhebung und Auswertung (vgl. Kapitel 5.2.6.)

Die Fragebogen können qualitativ und quantitativ ausgewertet und dargestellt werden. Grafische Darstellungen können zur Klärung der Situationen und zur Datenanalyse dienen, Forschungsergebnisse

können in einer Grafik dargestellt werden (Altrichter und Posch, 2007, S.90ff). Das selektive Protokoll der Gruppenanalyse dient der Autorin zur qualitativen Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse will den Text systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise am Material entwickelter Kategoriensystemen bearbeitet. Die Autorin wählt dazu die Grundform der *Strukturierung und der Zusammenfassung*. Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die Inhalte erhalten bleiben und bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. Mayring, 2002, S. 114ff).

6. Gütekriterien

Ein wichtiger Standard empirischer Forschung ist es nach Mayring, dass die Einschätzung der Ergebnisse am Ende anhand von Gütekriterien steht. In der Regel werden dabei zwischen Kriterien der Validität (Gültigkeit) und der Reliabilität (Genauigkeit) unterschieden. Die Gütekriterien müssen den Methoden angemessen sein (vgl. Mayring, 2002, S. 144ff). Die Frage nach der Validität lässt sich auch darin zusammenfassen, ob «die Forschende auch sieht, was sie zu sehen meint» (vgl. Flick, 2012, S. 492).

6.1 Triangulation

Triangulation meint nach Mayring immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. Es ist nicht Ziel der Triangulation, eine völlige Übereinstimmung zu erreichen. Aber die Ergebnisse können verglichen, Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufgezeigt und schliesslich zu einem Bild zusammengesetzt werden. Dabei sind auch Vergleiche quantitativer und qualitativer Analysen möglich und sinnvoll (vgl. Mayring S. 147ff). Dabei wird von einer wechselseitigen Ergänzung im methodischen Blick auf einen Gegenstand ausgegangen. Schwächen der Einzelmethode und blinde Flecken können dabei kompensiert werden (vgl. Flick, 2012, S. 44).

6.2 Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand ist ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung. Man versucht dabei nicht, Versuchspersonen ins Labor zu holen, sondern man geht «ins Feld», in die natürliche Lebenswelt der Beforschten. Der Autorin war dabei wichtig, eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Denn qualitative Forschung will an sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen. Durch diese Interessenannäherung erreicht der Forschungsprozess eine grösstmögliche Nähe zum Gegenstand (vgl. Mayring, 2001, S. 146). Die Autorin will dies erreichen, indem das Trainingsprogramm direkt im projektartigen Unterricht getestet wird. Die Schreibende wird diesen Prozess als teilnehmende Beobachterin direkt mitverfolgen.

6.3 Regelgeleitetheit

Qualitative Forschung muss offen gegenüber ihrem Gegenstand sein, darf aber nicht unsystematisch vor sich gehen. Sie muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten und das gewonnene Datenmaterial mit System bearbeiten. Dabei unterteilt man das Material in sinnvolle Einheiten, welche man schrittweise analysiert (vgl. Mayring, 2002, S. 145ff). Aus diesem Grund wird die Forschende für die Befragung

der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler ein klares Frageschema und für die teilnehmenden Beobachtungen ein klares, übersichtliches Beobachtungsraster (Forschungstagebuch) festlegen.

6.4 Argumentative Interpretationsabsicherung

In qualitativ orientierten Ansätzen spielen Interpretationen eine entscheidende Rolle. Diese lassen sich jedoch schwerlich beweisen. Trotzdem muss sich eine Qualitätseinschätzung besonders auf interpretative Aspekte richten. Dabei gilt jedoch die Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen. Dabei muss das Vorverständnis der jeweiligen Interpretation adäquat sein. Dadurch wird die Deutung durch Theorie geleitet. Die Interpretationen müssen in sich schlüssig sein. Wo Brüche auftauchen, müssen diese erklärt werden. Es ist besonders wichtig, nach Alternativdeutungen zu suchen und diese zu überprüfen. Für die Geltungsbegründung von Interpretationen können Widerlegungen solcher Negativfälle ein wichtiges Argument sein (vgl. Mayring, S. 145). Die Beobachtungen werden deshalb von der Forschenden kategoriegeleitet vorgenommen. Für mögliche Alternativdeutungen werden Video, schriftliche Befragung und die Ergebnisse der Gruppendiskussion beigezogen. Mit der Sichtung der Videoaufnahmen und den Beobachtungsprotokollen können eventuelle Negativdeutungen möglicherweise widerlegt werden.

6.5 Verfahrensdokumentation

Nach Mayring ist das schönste wissenschaftliche Ergebnis wertlos, wenn das Verfahren nicht genau dokumentiert ist. Da in der qualitativen Forschung das Vorgehen sehr spezifisch auf den jeweiligen Gegenstand bezogen ist, werden die Methoden meist dem Gegenstand angepasst, für ihn entwickelt oder differenziert. Daher muss der Forschungsprozess bis ins Detail dokumentiert werden, damit er für andere nachvollziehbar wird. Dies betrifft die Bereiche der Explikationen, des Vorverständnisses, die Zusammenstellung der Analyseinstrumente, die Durchführung und die Auswertung der Datenerhebung (vgl. Mayring, 2002, S. 144ff). Deshalb will die Forschende die Stichprobe, die Kategorienbildung, das Erhebungssetting und die Qualität des gewonnenen Datenmaterials sorgfältig diskutieren.

7. Trainingsprogramm *Reise ins Improland*

Im folgenden Kapitel wird das Trainingsprogramm *Reise ins Improland* vorgestellt und die mögliche Arbeit und die Vorgehensweise damit erläutert.

7.1 Methodisch-didaktische Prinzipien im Umgang mit dem Trainingsprogramm

Die erfolgreiche Arbeit mit dem Trainingsprogramm setzt bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien voraus. Diese Prinzipien orientieren sich ethisch an den Grundlagen der Humanistischen Psychologie wie Respekt, Selbstverantwortung und Ganzheitlichkeit. Ziel ist eine flexible Balance zwischen den Erfordernissen des Themas, den Bedürfnissen der Einzelnen und einer stimmigen Interaktion untereinander. Es geht also v.a. um *Teilnehmerzentriertheit* und *Prozessorientierung*.

Das Arbeiten mit diesem Training ist interaktionell und erfahrungsorientiert. Die Lernangebote sollen v.a. zu Interaktion und Kommunikation anregen. Den Kindern sollen interessante Erfahrungen mit sich

selbst und anderen ermöglicht werden. Die Übungen sind so aufgebaut und zusammengestellt, dass es jedem Kind in der Regel möglich sein sollte, Erfolgserlebnisse zu haben. Es gehören jedoch auch Misserfolge und die Überwindung von Irritation und Frustration dazu. Die Rolle der Trainingsleiterin ist die einer Lernbegleitung. Sie moderiert den Prozess, hilft Erfahrungen zu machen und diese zu verarbeiten, gibt Verständnishilfen und sorgt für ein geschütztes und abwertungsfreies Lernumfeld.

Teilnehmerzentriert zu arbeiten bedeutet, die Lernbedürfnisse der Kinder sowie ihre individuellen Stärken und Schwächen kennen zu lernen. Stärken werden gefördert und ausgebaut, Schwächen werden weder übergangen noch beschönigt, sondern konstruktiv bearbeitet im Blick darauf, was für das einzelne Kind hilfreich, zumutbar und situativ möglich ist (vgl. Gührs, 2008, S. 14ff).

Prozessorientiert zu arbeiten bedeutet den Gruppenprozess zu beobachten und regelmässig die Stimmigkeit des Vorgehens zu überprüfen. Geplante Übungen sollen gegebenenfalls weggelassen, abgewandelt oder ergänzt werden (vgl. Gührs, 2008, S. 15). Die Autorin hat die Erfahrung gemacht, dass der rote Faden des Gesamtkonzepts dabei nicht verloren geht.

7.2 Das Produkt

Mit der *Reise ins Improland* hat die Autorin ein Trainingsprogramm entwickelt, welches mit diversen Spielen und Übungen systematisch die Kommunikations- und Interaktionskompetenzen, die Erzählfähigkeit, sowie pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten der SuS aufbaut und schult. Das Trainingsprogramm besteht wie im Kapitel 5.1.2 beschrieben aus fünf Blöcken (Reisestationen).

Ein Block ist auf eine Doppellektion konzipiert. Dieser ist jeweils so aufgebaut, dass die Spielleitung aus diversen Spielen und Übungen zum gleichen Thema aussuchen kann. Ähnliche Übungen zu einem gleichen Unterthema sind jeweils mit einem * gekennzeichnet. Steht mehr Zeit zur Verfügung oder wird im Anschluss an das Trainingsprogramm eine Theaterwoche mit abschliessender Aufführung durchgeführt, können die noch nicht verwendeten Spielformen und Formate eingebaut werden.

Die Blöcke sind so konstruiert, dass sie sich systematisch von Übungen und Spielen mit wenig gesprochenen Anteilen, bei denen die Kinder sich noch wenig exponieren müssen, zu immer komplexeren, kommunikativeren und interaktiveren Formen aufbauen. Die SuS lernen zuerst auf spielerische Art, ihren Körper und ihre Stimme einzusetzen. Sie wachsen so in die theatralische Arbeit hinein, lernen Begrifflichkeiten, Spielformen, Regeln und Rituale kennen. Immer mehr gewinnen kommunikative Spielformen und interaktive Übungen an Gewicht.

Jede Reisestation ist so aufgebaut, dass die Kinder zu Beginn jeder Doppellektion mit Hilfe von «Aufwärmspielen» so genannten *openers* auf lustvolle Art miteinander in Kontakt kommen. Das Eis soll gebrochen werden, damit man später gemeinsam frei improvisieren kann. Körper und Geist werden für das Improvisationsspiel geweckt. Bei diesen Spielformen ist der Spassfaktor sehr zentral. Diese Übungen können einen bereits etwas ins Schwitzen bringen. Mit ihnen will die Spielleitung erreichen, dass die Kinder hier und jetzt voll da sind, ins Spiel einsteigen und den Rest des Tages ruhen lassen (vgl. Anderson, 1996, S. 17). Im weiteren Verlauf werden je nach Thema Übungen zur Zusammenarbeit, Konzentration, Wahrnehmung, Assoziation, Kreativität, Spontaneität, Präsenz, Status, Dramaturgie, Dramatik und zum Ausdruck angeboten.

Die Arbeit mit dem Körper ist beim Theaterspielen sehr wichtig. Um eine gute Präsenz auf der Bühne zu erreichen und in Beziehung mit Mitspielern zu treten, muss der Schauspieler seinen Körper gut einsetzen, muss mit ihm Energien erzeugen können, welche für den Zuschauer sichtbar werden. Besonders

bei Kindern mit Unsicherheiten in Kommunikation und Interaktion kann beobachtet werden, dass unterschiedliche Körperteile und Gesichts- und Kiefermuskulatur angespannt oder verkrampft sind. Um frei miteinander spielen zu können ist es ganz zentral, den Körper zu entspannen, so dass eine Arbeit mit ihm überhaupt möglich wird. Körper und Stimme sind die wichtigsten Instrumente im Improvisationstheater. Aus diesem Grund setzt die Autorin im Trainingsprogramm Übungen der progressiven Muskelentspannung nach Jacobson (vgl. Kapitel 3.1.6) ein.

Das Gleiche gilt für die Stimme. Deshalb ist es bei allen *Reisestationen* wichtig, nebst dem Körper die Stimme gezielt und fokussiert aufzuwärmen und sich langsam an die Arbeit mit der Sprache heranzutasten. Mit der Zeit werden die Kommunikationsregeln des Improvisationstheaters eingeführt. Die wohl wichtigste ist, Ideen des Spielpartners anzunehmen, *ja* zu dessen Spielangebot zu sagen. Dies hilft besonders sprach- und sprechunsicheren Spielern und Spielerinnen. Sie wissen, dass man *ja* sagt zu ihrer Idee, zu ihrem ersten Impuls. Sie können darauf vertrauen, dass aus ihrem Vorschlag etwas entwickelt wird, dass etwas daraus entstehen wird. Diesen Aspekt betont auch Ellinor Schunack, eine Logopädin aus Berlin, welche die Verfasserin im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit zu ihren Improvisationstheateranteilen in der logopädischen Therapie befragen durfte. Sie arbeitet mit mutistischen und stotternden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie Kindern mit Spracherwerbstörungen. In ihrer Therapie setzt sie Methoden aus dem Improvisationstheater ein. Sie erachtet es als zentral, in improvisierten Spielformen immer wieder die Rollen zu tauschen. Die Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, sich in verschiedenen Stati zu erleben und unterschiedliche emotionale Zustände, Interaktions- und Reaktionsmöglichkeiten auszuprobieren und deren Wirkung kennen zu lernen und zu erforschen.

Im Trainingsprogramm wird abgewechselt zwischen Spielformen, in welchen alle das Gleiche machen und Übungen, welche in kleinen Gruppen mit gewissen Spielvorgaben vorbereitet und anschliessend präsentiert werden. Wichtig ist der Autorin, angelehnt an das Themenzentrierte Theater, jeweils der Ausstieg aus dem Spiel. Dieser ist genauso wichtig wie der Einstieg. Wieder machen wie beim Einstieg alle gleichzeitig etwas Ähnliches. Nochmals wird die Energie der ganzen Gruppe aufgenommen, um sich aus ihr zu lösen. Es wird Abschied genommen vom Thema, von der Gruppe und von den gespielten Rollen. Dies ist besonders in der Arbeit mit Kindern wichtig. Sie sollen am Schluss der intensiven Improvisationstheaterarbeit wieder loslassen können, zu sich selbst und zum Alltag finden. Die Ausstiege helfen ihnen dabei (vgl. Werthmüller, 1993, S. 257 ff).

7.3 Block 5: Geschichten erzählen und spielen – ein Beispiel

Das Produkt liegt dieser Masterthese separat bei. Im Produkt wählt die Autorin aus Authentizitätsgründen und um Anwender und Leser des Programms besser und direkter anzusprechen in den Formulierungen die Ich-Form. Einige Kapitel dieser Masterarbeit, beispielsweise die Begriffsformulierungen finden sich im Produkt wieder. Im folgenden Kapitel möchte die Autorin exemplarisch aufzeigen, wie sich ein solcher Block gestaltet.

Block 5: Storytelling / Geschichten erzählen und spielen

Ziel:	Inhalt / Übung:	Dauer (ca.):
Die Kinder werden locker und einsatzbereit.	<p>* Klüppelspiel: Alle Kinder bekommen ein Klüppli. Nun versucht jeder Spieler, ein Klüppli an jemanden zu heften. Wer eins bekommt, ruft laut: «Mist, Mist, Mist!» oder «Nein, das darf doch nicht wahr sein!» Er darf es danach entfernen und versuchen, es jemandem anzuheften. Das Ende des Spiels bestimmt die Spielleitung.</p>	5 min
Die Spielerinnen und Spieler bauen Hemmungen ab, sie schlüpfen in andere Rollen und agieren im Team. Sie kommen in Kontakt miteinander.	<p>* * Prinz(essin)–Burgfräulein–Drache: Dieses Spiel funktioniert ähnlich wie «Schere-Stein-Papier. Die Spielleiterin stellt kurz die drei Rollen vor.</p> <p><i>Der Prinz: Er zieht ein imaginäres Schwert und ruft laut: «Haa!»</i></p> <p><i>Die Prinzessin/der Prinz: lüpfte den imaginären Rock, schwingt die Hüften und ruft: «Ei ei ei ei!»</i></p> <p><i>Der Drache: Er hebt die Arme wie grosse Pranken und macht grässliche Geräusche: «Raaa!»</i></p> <p>Nun stehen sich zwei Teams gegenüber und einigen sich kurz auf ihre Rolle (alle spielen die Gleiche). Auf drei legen sie gleichzeitig los. Punkte werden wie im Schere-Stein-Papier in der Gruppe gesammelt. Wählt z.B. Gruppe A den Drachen und Gruppe B das Burgfräulein erhält Gruppe A einen Punkt.</p>	5 min
Die SuS stellen Blickkontakte her und können sie aufrecht halten; sie arbeiten in der Gruppe zusammen, schärfen ihre Wahrnehmung. Sie können Impulse aufnehmen und weitergeben.	<p>Kreis: Weitergeben eines Klatschimpulses. Das Klatschen wird vom Sender mit Blickkontakt weitergegeben im Kreis. Das Klatschen wird wiederholt und weitergegeben. Die Anforderung wird erhöht, indem ein gemeinsamer Rhythmus eingehalten werden muss (wie das Ticken einer Uhr). Die Übung wird gesteigert, indem der Klatschimpuls quer über den Kreis gegeben werden kann. Das Klatschen darf in einem weiteren Schritt auch zurückgegeben werden (Richtungswechsel).</p> <p>Die Übung kann erweitert werden, indem zum Klatschimpuls Quatschsilben oder Wörter oder ein kurzer Satz dazu kommen.</p>	5 min

<p>Die Kinder kommen im Raum an. Der Körper kommt in Bewegung und erste Interaktionen kommen in Gang.</p>	<p>* Raumlafen mit hohem Körpereinsatz: Die Kinder laufen zu Musik im Raum. Sie reagieren auf die Vorgaben der Spielleitung. Bei Musikstopp begrüßen sie sich kurz in ihren Rollen / Körperzuständen.</p> <p>Laufen / Bewegen wie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Wackelpudding • Marionette • Roboter • Monster • Elfe • Stell dir vor, du würdest einen Stapel Porzellantassen tragen • Stell dir vor du würdest durch Schlamm waten • Stell dir vor, du würdest auf heissem Sand laufen ... 	<p>5 min</p>
<p>Die SuS erleben Körper und Raumlage. Sie achten aufeinander. Sie treffen eine Entscheidung.</p>	<p>* * Raumlafen «Die drei Ebenen»: Die Körperhöhe wird in drei Raumebenen eingeteilt:</p> <p>Ebene 1: sich auf dem Boden durch den Raum bewegen</p> <p>Ebene 2: sich auf Hüfthöhe durch den Raum bewegen</p> <p>Ebene 3: sich aufrecht durch den Raum bewegen.</p> <p>Zu Musik bewegen sich alle durch den Raum. Einzige Regel: Es müssen auf jeder Raumebene (bei Kleingruppe zwei) vier Personen zu finden sein.</p>	<p>5 min</p>
<p>Die Kinder schulen ihre Wahrnehmung für die Gruppe. Sie lenken ihren Fokus auf die gesamte Gruppe und lernen, Veränderungen im System schnell wahrzunehmen.</p>	<p>*** Raumlafen «Stop and go»: Alle gehen kreuz und quer durch den Raum. Sobald eine Person stoppt, müssen alle stehen bleiben. Sobald ein anderer Spieler weitergeht, gehen alle weiter.</p>	<p>5 min</p>
<p>Die SuS entwickeln erste assoziative Ideen. Sie steigern ihre Flexibilität. Sie setzen ihre Ideen und Impulse um. Die Kinder lassen ihrer Fantasie und der Imagination freien Lauf und werden durch die Beispiele ihrer Mit-SuS angeregt.</p>	<p>Das Eimerspiel: Die Spieler stellen sich auf einer Seite im Raum auf. Die Spielleitung stellt einen leeren Eimer in die Mitte des Raumes. Nun führen alle Spieler der Reihe nach eine Blitzaktion mit dem Eimer durch (Kind durchquert den Raum, stoppt in der Mitte und macht etwas mit dem Eimer, stellt ihn wieder hin und läuft in die andere Raumecke). Der Eimer ist nie ein Eimer. Einmal ist er ein Becher, einmal ein Telefon, einmal ein Pferd etc.</p> <p>Mehrere Runden durchführen. Die Kinder kommen auf immer mehr Ideen und werden immer mutiger.</p>	<p>5 min</p>

<p>Die Kinder entwickeln Assoziationsfähigkeit.</p>	<p>* Assoziationskreis: Ein Ball wird jemandem im Kreis zugeworfen. Gleichzeitig sagt der Werfer ein Wort. Der Empfänger fängt den Ball und gibt ihn mit einem assoziierten Wort weiter. Der Ball soll klar und mit vorhergehendem Blickkontakt geworfen werden. Die Kinder sollen nicht lange studieren. Es gibt kein richtig oder falsch. Es sollen keine <i>Zensuren</i> im Kopf stattfinden. Das Erste, was einem einfällt, soll laut ausgesprochen werden. Mit der Zeit kann das Tempo gesteigert werden. Für Fortgeschrittene: Kann man den Ball der Reihe nach rückwärtslaufen lassen und sich noch an die Wörter erinnern?</p>	<p>5 min</p>
<p>Die Kinder entwickeln Assoziationsfähigkeit. Sie gehen aufeinander ein.</p>	<p>* * Ich bin: Die Spieler stehen im Kreis. Jemand geht in die Mitte und sagt z.B. «Ich bin ein Baum» und stellt diesen pantomimisch dar. Ein zweiter Spieler kommt hinzu und sagt z.B.: «Ich bin der Apfel, der am Baum hängt». Ein Dritter kommt ebenfalls in die Mitte und sagt z.B. «Ich bin der grosse fette Wurm, der den Apfel auffrisst!» Derjenige, der zuerst in der Mitte war, darf sagen: «Ich nehme den Apfel mit.» Somit bleibt der Wurm in der Mitte. Der Spieler wiederholt: «Ich bin ein grosser fatter Wurm.» Jemand Neues kommt rein und sagt z.B. «Ich bin der Fischer, der den Wurm an den Angelhaken aufspießt,» usw. Es soll darauf geachtet werden, dass sich die Kinder gleichmässig am Spiel beteiligen.</p>	<p>5–10 min</p>
<p>Die Kinder lernen «Ja» zu den Ideen anderer sagen. Sie unterstützen andere und das Spiel durch diese positive Energie.</p>	<p>«Au ja!»–Spiel: Die Grundidee des Spiels ist, zu jedem Vorschlag «Ja» zu sagen. So entsteht eine positive Stimmung und Energie in der Gruppe. Mit dem Ausruf «Au ja!» gewinnt die Gruppe noch mehr Freude am Spiel und den neuen Ideen. Man kann das Spiel im Kreis oder frei im Raum spielen. Ein Kind beginnt mit einem Vorschlag. Z.B. «Lasst uns alle Kirschen essen und die Steine ausspucken.» Die Gruppe antwortet mit einem freudigen «Au ja» und setzt den Vorschlag sofort spielerisch um. Ist die Idee ausgekostet, darf ein nächstes Kind einen Vorschlag machen. Alle setzen den neuen Vorschlag mit einem freudigen «Au ja!» um. Die hundertprozentige Zustimmung steht im Fokus des Spiels, nicht originelle Ideen.</p>	<p>10 min</p>

<p>Die SuS entwickeln kurze Geschichten. Sie begeben sich in eine Figur und gehen auf ihre Mitspieler und deren Ideen ein.</p>	<p>* Stop and Go: Zwei Spieler werden in Posen geformt. Auf 5, 4, 3, 2, 1 beginnen sie eine frei erfundene Szene zu spielen. Es soll recht schnell klar werden: wer, wo, was? Sobald diese drei Punkte klar sind, soll abgeklatscht werden. Die Spieler frieren ein. Derjenige, der geklatscht hat, berührt nun einen der Spieler und nimmt genau dessen Pose ein. Nun beginnt eine total neue Szene. Eine neue kurze Geschichte wird erzählt, bis wieder abgeklatscht wird usw.</p>	<p>5 min</p>
<p>Die SuS schulen ihre Fantasie. Sie hören aufeinander und finden kreative Antworten.</p>	<p>* * Wer bin ich? Ein Kind setzt sich auf der Bühne auf einen Stuhl. Die anderen Teilnehmer stellen ihm Fragen, die vom Spieler spontan beantwortet werden müssen. Wie heisst du? Wie ist dein Nachname? Wie alt bist du? Wo wohnst du? Was arbeitest du? Was hast du für Hobbies? Was ist dein grösster Wunsch? Mit Hilfe dieser Fragen entwickelt sich spontan eine Figur. Mit dieser Figur kann dann zum Beispiel in kleinen Szenen weiterimprovisiert werden oder sie sind Basis für eine Geschichte.</p> <p>Zu zweit eine Geschichte erzählen mit diesen Figuren oder eine Szene spielen, in der die Figuren vorkommen.</p>	<p>10 min</p>
<p>Die SuS konzentrieren sich auf das Wesentliche in ihrer Story. Die Lernenden bringen das Thema auf den Punkt.</p>	<p>* Story in drei Bildern: Jede Gruppe à 4 – 5 Spielern erhält einen Zettel mit einem Auftrag (Western, Krimi, Märchen, Fantasy, Komödie). Die Gruppen arbeiten parallel. Sie einigen sich auf Hauptinhalte und bilden daraus sich selbst erklärende Standbilder und geben ihrer Präsentation einen Titel. Jede Gruppe stellt ihre Story vor indem sie ihre Bilder zeigt. Bei den Übergängen von Bild zu Bild schliessen die Zuschauenden ihre Augen. Am Schluss der Story werden folgende Fragen beantwortet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was haben die Zuschauer erkannt? • Was ist die Hauptaussage der Geschichte? • Welche Informationen erhalten die Zuschauer? • Was blieb offen? • Was gäbe es für alternative Möglichkeiten? 	<p>10 min</p>

Die Kinder hören aufeinander und entwickeln zu zweit eine Geschichte. Jeder trägt mit seinen Ideen und Vorschlägen zur Entwicklung einer spannenden Geschichte bei.	* * Weißt du noch / Ja, genau, und dann ... : Die Kinder gehen zu zweit zusammen. Die Spielleitung gibt einen Titel vor. Nun beginnen die Kinder abwechselungsweise zu erzählen. Z.B.: A: Weißt du noch, als wir mit der Fähre nach Korsika fahren in den Sommerferien? B: Oh ja, genau, da hatte es doch so Riesenwellen. A: Ja, genau, und da ist dir doch so furchtbar übel geworden, weißt du noch? B: Ja, genau, und dann hast du dich doch auf dem Weg zur Toilette verirrt und bist in der Schiffsküche gelandet ...	10 min
Die Spieler übernehmen Verantwortung für Wörter und Sätze in einer Geschichte. Sie achten darauf, dass ihr Wort oder ihr Satz Bezug nimmt zu ihrem Vorgänger.	* * * Auf ein Wort: Es werden Gruppen mit je vier Spielenden gebildet. Die Teilnehmer erfinden eine Geschichte, indem jeder nur ein Wort (später einen Satz) hinzufügt. Die Sätze müssen sinnvoll sein.	10 min
Die Kinder geben einander wertschätzend Rückmeldungen zu ihrem Spiel (erfahren Anerkennung) und nehmen Abschied von ihren Rollen und Geschichten.	Die Abschiedswaschanlage: Jedes Kind darf durch die Waschanlage laufen (zwei gegenüberliegende Reihen von SuS, ca. 1m Abstand). Das Kind wird von allen verabschiedet. Sie nehmen dabei Bezug auf die vom Kind gespielten Rollen oder Geschichten und klopfen ihm anerkennend auf die Schulter (Du warst ein guter Polizist, gute Idee mit dem Schlauchboot, ...)	2 min

Tabelle 1: 5. Block: Storytelling / Geschichten erzählen und spielen

7.4 Die Aufführung: Eine Montage aus Einzelszenen

Die Trainingsleiterin entschied sich, das Gelernte und Erarbeitete aus dem Trainingsprogramm in einer Montage als Aufführungsform zusammenzuführen. Der Grundgedanke der Montage ist, ein Stück aus Szenen zu entwickeln, welche thematisch motiviert sind. Die Montage eignet sich gut, um *die Reise ins Improland* abzuschließen. Mit der Versuchsklasse hat die Verfasserin ein Stück rund um das Thema *Reisen* entwickelt. In der Probenarbeit stellten sich die Vorteile dieser Stückentwicklung heraus. Es war eine gleichmäßige Rollenverteilung möglich und die Trainingsleiterin konnte den Schwierigkeitsgrad der Szenen gut differenzieren und so den unterschiedlichen Fähigkeiten der SuS Rechnung tragen. Zudem konnte auf Vorlieben der Kinder eingegangen werden, ohne dass die ganze Gruppe sie mittragen musste.

Neben Einzelszenen, die individuell auf die Kinder zugeschnitten wurden, gab es verbindende Szenen, welche die Gruppe wieder zusammenführten. Die SuS stellten alle Reisemittel gemeinsam mit Stöcken, Gesten und Geräuschen dar. Die Montage ist nicht bloss ein additiv zusammengesetztes Werk, sondern ergibt als dialektisches Produkt einen neuen Bedeutungszusammenhang. Die SuS konnten ihre eigene Arbeit mit dem Trainingsprogramm als eine verstehbare Einheit begreifen. Das Problem der Zusammenbindung der einzelnen Szenen wurde durch die Schaffung zweier durchgängiger dramatischer Figuren gelöst, zweier Omas, welche von den Reisen ihrer Kinder erzählten. Diese Figuren waren einerseits wichtig als Verständnishilfe für die Zuschauer, andererseits boten sie den Kindern eine Stütze und verhalfen zu einem roten Faden durch die Geschichte (vgl. Hilliger, 2008, S. 81ff).

Für die Kinder war es eine wichtige, zum Arbeitsprozess dazugehörige Phase, das erarbeitete Stück aufzuführen. Es gab den Proben, der Arbeit mit der *Reise ins Improland* noch ein anderes Gewicht, ein *Ziel*. Die Kinder waren in der Projektwoche mit einer beeindruckenden Ernsthaftigkeit bei der Sache und setzten sehr viel des im Trainingsprogramm Gelernten um. Die Aufführung wurde zu einem grossen Erfolg. Die Klasse, die Trainingsleiterin und die LP bekamen viele positive Rückmeldungen aus dem Publikum.

8. Beschreibung der Durchführung der Versuchsphase

In den folgenden Kapiteln wird erläutert, wie in der Versuchsphase mit dem Trainingsprogramm gearbeitet wurde. Es werden Voraussetzungen und Prozessverläufe der Gruppe, der Kleingruppe und der fokussierten Kinder beschrieben.

8.1 Anwendung in der Praxis

Das Trainingsprogramm *Reise ins Improland* mit seinen fünf thematischen *Reisestationen* wird versuchsweise an einer vierten Regelklasse und einer aus Kindern dieser Regelklasse bestehenden Kleingruppe in Zürich Waidberg getestet. Der Bereich Sprache schien für die Erprobung des Trainingsprogramms in der Praxis am geeignetsten. In diesem Bereich zeigen viele Kinder der Klasse einen hohen Förderbedarf auf, darunter in den Bereichen Kommunikation und Interaktion, insbesondere in den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten. Aus diesem Grunde erschien der Forschenden eine Vorentlastung einer Kleingruppe besonders sprachunsicherer Kinder sehr nützlich. Die Verfasserin ist überzeugt davon, dass sprachunsichere Kinder, Kinder mit einer Spracherwerbsstörung oder Sprechangst überfordert sind, wenn das Training in der Grossgruppe beginnt. Sie befürchtet, dass diese ein ausgeprägteres Verweigerungsverhalten zeigen könnten. Es muss ihnen Gelegenheit gegeben werden, eine tragfähige, vertrauensvolle Beziehung zur Trainingsleiterin und anderen Kindern mit ähnlichen sprachlichen Unsicherheiten aufzubauen (vgl. Petermann, 2010, S. 82).

Die Vorentlastung gestaltete die Autorin so, dass jede Reisestation jeweils in einer Doppellektion vor dem Ganzklassenblock mit einer Kleingruppe erarbeitet wurde. Die Autorin stellte eine Gruppe aus acht Kindern mit hohem Förderbedarf in den oben genannten Bereichen zusammen (vier Mädchen und vier Jungen). Es ist aber auch möglich und denkbar, das Trainingsprogramm nur in der Ganzklasse umzusetzen. Die Autorin verspricht sich jedoch mit dem beschriebenen Vorgehen bei den sprachunsicheren Kindern und jenen mit einer Sprachentwicklungsstörung aus den beschriebenen Gründen einen grösseren Lernerfolg.

Auffällig an der Klasse war, dass zu Beginn des Theaterprojektes etwa die Hälfte der Klasse wenig sprachliche Aktivität und Partizipation im Unterricht zeigte. Viele Kinder beteiligten sich selten am Unterricht und es war bei etwa sechs Kindern wenig Kommunikation und Interaktion innerhalb des Klassengeschehens zu beobachten. Aus diesem Grund bewährte sich wie bereits im Kapitel 1.3 erwähnt, eine Vorentlastung mit einem Teil der Klasse. Die sprachunsicheren oder sprachängstlichen Kinder, die DaZ-Kinder und jene mit einer Sprachentwicklungsstörung hatten Gelegenheit, die meisten Übungen vorab kennen zu lernen, sich in Spiel- und Übungsformen auszuprobieren, das im Zusammenhang mit den Übungen und Spielen relevante Vokabular zu erschliessen und Sicherheit im Spiel zu gewinnen.

8.2 Voraussetzungen der Versuchsgruppe

In der vorliegenden Tabelle hat die Autorin die Voraussetzungen der Kinder nach den für das Entwicklungsprojekt relevanten ICF-Bereiche (nach SSG) und der mündlichen Partizipation in Sprechsituationen im Schulalltag zusammengestellt. Die Einschätzung ist entstanden durch Beobachtungen der Verfasserin und den Austausch mit der Lehrperson, der Logopädin, den Eltern und in einigen Fällen der Schulpsychologin.

Die Namen der Kinder sind von der Autorin geändert worden. Die fokussierten Kinder sind mit Farbe gekennzeichnet.

	Allgemeines Lernen	Umgang mit Anforderungen	Umgang mit Menschen	Kommunikation	Bewegung und Mobilität	Spracherwerb und Begriffsbildung	Partizipation an Sprechsituationen im Schulalltag
Alexa	++	++	+	++	++	++	++
Cristina	+	+	++	+	++	++	+
Ella	-	-	-	-	+	-+	-
Florentina	-	-	-+	-	-+	--	-
Finja	-	-+	+	-	-+	--	-
Ina	-	-	+	-+	-	--	--
Lorena	+	+	-+	-+	+	++	-
Luna	-+	-+	-+	-+	-+	-+	-
Serajna	-+	-+	-+	-+	+	-+	-+
Sumaya	-+	-+	+	+	+	-+	+
Thalia	+	+	+	+	+	++	+
Aron	-	-+	-+	-+	-+	-	-
Eric	-	-	-+	-	+	--	--
Laurent	+	-+	-+	+	+	-+	+
Leon	++	++	++	++	+	++	++
Luiz	-+	-+	-+	-+	++	-	-
Noe	++	++	+	+	-+	++	++
Samaet	-+	-+	-+	-	+	-	-
Salim	-+	+	-+	-	--	--	--
Valentin	++	++	++	++	+		++

Tabelle 2: Voraussetzungen der Versuchsgruppe nach ICF

-- = hoher Förderbedarf - = Förderbedarf -+ = unauffällig + = kein Förderbedarf ++ = Stärke

8.3 Prozessverlauf

Die Verfasserin beobachtete, dass sich die Kinder auf das Improvisationstheaterprojekt freuten. Die Kleingruppe war sichtlich gespannt, was auf sie zukommen würde. Viele Kinder der Klasse beneideten die «Auserwählten», andere waren froh, konnten sie auf die Erzählungen der Kleingruppe warten, bevor es für sie losging.

Die folgenden Ausführungen zum Prozessverlauf in der Kleingruppe, der Grossgruppe und der fokussierten Kinder sind mithilfe des Forschungstagebuches in Zusammenhang mit der Feldforschung, den Memos, den Beobachtungsnotizen der Lehrperson und den Videoaufnahmen als Erinnerungsstütze zusammengekommen. Im Anhang 2 findet sich ein Beispiel aus dem Forschungstagebuch.

8.4 Prozessverlauf in der Kleingruppe

Unsicherheit – Aller Anfang ist schwer

Während des ersten Kleingruppenblockes war eine grosse Unsicherheit spürbar. Auf den Videoaufnahmen kann erkannt werden, dass sich einzelne SuS stark beobachtet fühlten und in ihrem Spiel gehemmt waren. Ständig schauten sie, ob jemand sie beobachtete oder sie kicherten. Gesprochen wurde nur sehr leise und undeutlich. Sie konnten sich noch wenig auf ihren Körper fokussieren und sich auf die Vorgaben und Hilfen der Trainingsleiterin einlassen. Man konnte viele in Ärmeln versteckte Hände, hochgezogene Schultern und beschämte Blicke entdecken. Im Bereich der Körperspannung und -kontrolle waren die meisten Kinder noch sehr unsicher. Einige Jungen versuchten, ihre Unsicherheit durch übertriebenes Gehabe, viel Körperkontakt, sowie filmreifes «sich zu Boden werfen» zu überspielen. Während des ersten Kleingruppenblockes liessen Konzentration und Präsenz nach einer Stunde deutlich nach.

Es war jedoch vom ersten Moment an eine enorme Spielfreude spürbar. Die Stimmung wurde mit der Zeit gelöster, erste kleine Szenen entstanden. Während des ersten Kleingruppenblockes wurde deutlich, welche Regeln und Rituale es künftig einzuführen galt und welches Vokabular für das ganze Projekt von Bedeutung sein würde. Besonders der Rhythmisierung der Spiele und Übungen würde die Trainingsleiterin Beachtung schenken müssen, damit die Gruppe immer wieder zu Präsenz und Konzentration zurückfinden könnte.

Körperausdruck, Gestik und Mimik

Im Verlaufe des Kleingruppentrainings entwickelten sich die Kinder v.a. im Bereich des Körperausdrucks erfolgreich weiter. Sie konnten mit der Zeit ihre Körper aktiv an- oder entspannen und sich somit ein ausdrucksvolles Körperspiel erarbeiten. Es war eindrücklich zu beobachten, wie das Vertrauen zur Spielleitung, zur Gruppe und in die eigene Spielfähigkeit von Mal zu Mal wuchs. Es wurde pointierter gestikuliert, Mimik wurde eindrücklich eingesetzt und die Spielenden getrauten sich zunehmend lauter und deutlicher zu sprechen. Insgesamt wurden sie in ihrem Spiel freier, ihre Ideen wurden frecher, Umsetzungen von Spielformen mutiger und aktiver.

Heilpädagogische Arbeit

Einigen Kindern half es sehr, oft mit der Trainingsleiterin spielen zu können. Sie liessen sich bereitwillig durch die SHP aktivieren. Die Spielleiterin bezog sie in Gruppenspiele mit ein wenn sie sich eher am Rand aufhielten, führte die Übung dicht neben oder mit ihnen aus, machte ihnen durch laut ausgesprochenes Lob Mut und spielte kleine Szenen mit ihnen. Dabei scheute sie sich nicht, ihre Bewegungen

gross, ja sogar übertrieben auszuführen und ihre Stimme der Figur entsprechend überzeichnet einzusetzen. Dies sollte den Kindern Mut machen, selbst in die Extreme zu gehen, um Wirkung zu erzeugen. Jedem Einzelnen gab die Trainingsleiterin jeweils direkt nach einer Übung und auch zum Schluss des Kleingruppentrainings eine persönliche Rückmeldung und Tipps für die weitere Arbeit. Die Spielenden konnten immer besser mit Lob und Tipps, aber auch mit Kritik umgehen und sich dadurch weiterentwickeln. In der Kleingruppe konnte sich die Spielleiterin jeweils viel Zeit nehmen für einzelne Kinder, eine Übung immer wieder unterbrechen, Tipps und Hilfen geben, um Szenen weiterentwickeln, auszubauen und Gespieltes zu reflektieren, etc.

Feedback und Reflexion

Es entstand unter den Kindern eine respektvolle und sorgfältige Kultur, einander Feedback zu geben. Diese Phasen konnten in der Kleingruppe deutlich mehr Raum einnehmen. Die Rückmeldungen der Kinder wurden immer differenzierter und pointierter. Nach einiger Zeit gelang es ihnen, das Theatervokabular zu benutzen. Es war eindrücklich zu beobachten, wie wertschätzend und vertrauensvoll die Kinder miteinander umgingen, sich gegenseitig Tipps gaben aber auch Dinge ansprachen, die noch verbessert werden sollten.

Einsatz der Kleingruppe im Grossgruppentraining

Freudig erklärten die Kinder der Kleingruppe in der Grossgruppe gewisse Übungen oder Spiele und wo anfangs jeweils nur ein paar der Klasse eine Szene vorspielen wollten, meldeten sich zum Schluss alle acht. Es gelang den meisten Kindern der Kleingruppe mit der Zeit besser, sich längerfristig zu konzentrieren und sich auf die verschiedenen Spielaufträge fokussiert und zielgerichtet einzulassen. Bei einigen zeigten sich nach sehr langen Probenphasen körperliche Ermüdungserscheinungen. Dies machte sich in einem Nachlassen der Körperspannung und körperlicher Unruhe bemerkbar.

Fortschritte in Interaktion, Kommunikation, Selbstsicherheit, Körperwahrnehmung und Ausdruck

Auf den Videoaufnahmen ist zu hören, wie sich die Spielenden in Lautstärke und Deutlichkeit ihrer Aussprache verbesserten. Man sieht, wie sie lustvoll in die Kommunikations- und Interaktionsübungen einsteigen. Auch was das Ausspielen von Figuren betrifft, machten die Kinder der Kleingruppe grosse Fortschritte. Sie spielten ihre Figuren klar, deutlich und stark. Dadurch kamen in den Szenen immer lebendigere Interaktionen und Gespräche zustande. Anfangs fiel es einigen Kindern noch schwer, sich in die Gestaltung einer Szene einzubringen, sie liessen andere bestimmen und die Szene dominieren. Sie sagten, sie hätten keine Ideen oder jene der anderen seien besser. Mit der Zeit lernten sie, was sie zu einem ausgewogenen Spiel beitragen konnten, um eine spannende Szene zu kreieren.

Auch konnte beobachtet werden, dass sich die Kinder immer schneller meldeten, wenn es darum ging, eine Szene auf der Bühne zu zeigen. Es war ihnen sichtlich wohler und sie standen selbstbewusster im Rampenlicht als zu Beginn des Trainings. Dies zeigte sich durch eine viel entspanntere Körperhaltung, eine sichere und klare Stimmführung und eine angemessene Lautstärke. Es waren kaum mehr beschämte Blicke zu beobachten und es wurde auch fast nicht mehr gekichert. Viele konnten sich derart in eine Figur hineinversetzen, dass sie vergassen, dass sie auf einer Bühne standen. Gegen Schluss des Projektes war kaum mehr ein Unterschied feststellbar, ob die Kleingruppenkinder in der Grossgruppe oder in der Kleingruppe spielten. Sie hatten in einem hohen Masse an Selbstsicherheit dazugewonnen, so dass sie sich in ihrem Spiel und in ihren Figuren zunehmend wohl und «zu Hause» fühlten.

Ressourcen und Stolpersteine

Alle Kinder lernten im Verlaufe des Projektes Stärken und Schwächen ihres Spiels kennen und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten weiterzuentwickeln. Besonders die Kinder mit Schwierigkeiten in der Kommunikation und Interaktion und sprech- und sprachunsichere Kinder profitierten in hohem Masse von dem Trainingsprogramm und der Theaterschlussaufführung. Sie konnten unbekannte Ressourcen entdecken und sich auseinandersetzen mit Schwierigkeiten. Durch intensives Training konnten sie lernen, aus sich herauszukommen. Mit Hilfe von Gestik, Mimik und Körperspannung, dem Einsatz von Geräuschen und Stimme konnten sie ihre Interaktions- und Kommunikationskompetenzen und ihren Ausdruck steigern. Ihre Szenen waren viel verständlicher und von der kommunikativ-pragmatischen Seite her viel klarer, strukturierter und kompetenter.

8.5 Prozessverlauf in der Grossgruppe

Unsicherheiten – Aller Anfang ist schwer

Beim ersten Grossgruppenblock konnte Ähnliches beobachtet werden wie beim ersten Kleingruppentraining. Die Klasse war verunsichert, die Kinder mussten ständig schauen, ob jemand sie beobachtete und ob sie es «richtig» machten. V.a. bei den Jungen war auffällig, wie sie sich anpöbelten und gewisse Inputs übertrieben oder ganz anders als vorgegeben umsetzten. Bei den Mädchen fiel auf, dass sie ständig kicherten und nichts machen konnten, ohne dass es in einen Lachanfall ausartete. Oft war es laut, und es herrschte bereits nach einer halben Stunde eine unkonzentrierte Stimmung. Die Trainingsleiterin musste klar führen und intervenieren, um eine Spielatmosphäre aufrechtzuerhalten, in der gearbeitet werden konnte.

Einsatz der Kleingruppe in der Grossgruppe

Die Kleingruppenkinder konnten mit gegenseitiger Unterstützung und Hinweisen seitens der Spielleiterin einige Übungen sehr gut erklären und vorzeigen. Dies beeindruckte die Klasse offensichtlich und sie sahen und hörten aufmerksam zu. Es wurde oft auch bei den Kindern der Kleingruppe nachgefragt, ob sie eine Übung richtig ausführten.

Der Punkt der Konzentration

Nach der ersten *Reisestation* wurde klar, dass es sich lohnen würde, den Punkt der Konzentration von Spolin (vgl. Kapitel 3.1.7) einzuführen. Dabei bekommen die Spielenden von der SHP den Input, sich beispielsweise beim Spielen einer alten Dame, welche zum Einkaufen geht, nur auf den schmerzenden Rücken zu konzentrieren. Der Rücken war der Punkt der Konzentration. Oder beim gemeinsamen An-schieben eines stehengebliebenen Reisecars sollten sich die Kinder nur auf die Muskeln konzentrieren, welche dabei angespannt werden. Dabei kam Erstaunliches zutage. Es konnte beobachtet werden, wie Köpfe rot wurden, wie Muskeln vor Anspannung zitterten und wie die Mimik Anstrengung und Schmerz spiegelten. Plötzlich verstummte das Kichern, die Kinder schauten anders, bewegten sich anders und waren voll im Hier und Jetzt, der Situation. Diese Übungen wurden von der Spielleiterin immer wieder eingesetzt, da sie der Gruppe halfen, präsent, konzentriert und fokussiert zu spielen. Dies hatte einen grossen Einfluss auf die Interaktionen und die Kommunikation in den Übungen und Szenen. Sie wirkten nach diesem Training echter, selbstbewusster und authentischer. Dialoge wurden lebendiger, abwechslungsreicher und weniger verkrampt. Die Spielenden getrauten sich viel mehr, Mimik, Gestik und ihren Körper einzusetzen. Immer wieder bestärkte sie die Trainingsleiterin in ihren Bemühungen und lobte sie für die enormen Fortschritte, die dadurch erreicht werden konnten. Im Verlaufe des Trainings wurden die Spielenden wahre Meister im fokussierten Spiel.

Heilpädagogische Arbeit

Es war der SHP ein Anliegen, den Kindern der Kleingruppe in der Grossgruppe jeweils Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Dies wurde wie unter Punkt *Einsatz der Kleingruppe in der Grossgruppe* gezeigt möglich, indem diese SuS viele Spiele, Übungen oder Spielformen erklären oder eine Szene vorspielen durften. Die Kinder waren jeweils sehr stolz. Es gab nur ein Kind, welches sich zurückhielt, etwas vorzuzeigen oder zu erklären. Einige Kinder mit hohem Förderbedarf waren jedoch während der Übungssettings sichtlich überfordert mit dem Training in der Grossgruppe. Viele sprachstarke Kinder dominierten und exponierten sich lautstark, manchmal gar wild, was diese Kinder zusätzlich zu verunsichern schien. Sie zogen sich oft an den Rand zurück und machten im Vergleich zum Kleingruppenttraining eher Rückschritte. Die Hände wanderten in die Ärmel zurück, die Schultern wurden hochgezogen und einige suchten an einer sicheren Wand Halt und beobachteten nur noch. Die SHP bemühte sich, überbordende Verhaltensweisen zurückzubinden und ging immer wieder auf die sich zurückziehenden Kinder zu, um sie ins Geschehen einzubinden, oder achtete darauf, in welchen Konstellationen sie diese Kinder Gruppenübungen und Szenenarbeit machen liess. Es war der Spielleiterin jedoch sehr wichtig, die Spielenden nicht zur Aktivität zu zwingen. Sie hatten immer auch die Möglichkeit, eher am Rande zu bleiben. Die SHP gab ihnen dies stets zu verstehen. In solchen Momenten lernten die Kinder auch ohne aktive Beteiligung durch Zuschauen und Beobachten. Oft setzte die Trainingsleiterin auffordernde und motivierende Mittel ein. «Lauft einmal alle so wie der König Salim, er macht das ganz toll. Ahmt seine Schrittgrösse, seine Körperhaltung, seinen Gesichtsausdruck nach.» Dabei achtete die Spielleiterin bewusst darauf, immer wieder andere Kinder herauszuheben, die Aufmerksamkeit auf Details von deren Spielweise hinzuweisen. Sie berücksichtigte und lobte alle Kinder.

Spielfreude und Motivation

Waren die SuS anfangs noch gehemmt, wurden sie von Block zu Block immer spielfreudiger. Sie konnten es jeweils kaum erwarten, wieder in den Theatersaal zu gehen. Die SHP wurde oft im Gang angesprochen: «Wann machen wir weiter im Theaterprojekt?» Bereits nach der ersten Erhebung wurde klar, wie begeistert und engagiert die Klasse dabei war. Ein einziges Kind äusserte sich negativ. Die SHP konnte ein Gespräch mit diesem Kind führen und herausfinden, woran es lag, dass es bisher noch wenig Spass hatte. Es zeigte sich, dass es v.a. verunsichert war. Es handelte sich um ein Kind, welches alles immer ganz korrekt machen möchte. Diese Art des Lernens und des Improvisierens stellte sich als sehr schwierig für das Kind heraus. In den folgenden Blöcken versuchte die Spielleiterin das Kind in seiner Unsicherheit aufzufangen, es oft zu loben und ihm konkrete Tipps und Hilfen zu vermitteln, wie es eine Übung angehen könnte. In der Projektwoche zum Abschluss des Projektes war es einer der begeistertsten Spieler, welcher eine wichtige Rolle im Stück inne hatte.

Körperspannung, Ausdruck und Status

Es war faszinierend zu beobachten, wie im Verlaufe der Blöcke die Arbeitsatmosphäre zunehmend konzentrierter wurde. Den Spielenden gelang es, über längere Phasen präsent zu bleiben und sich auf die Inputs einzulassen. Auch in der Grossgruppe zeigten sich sichtbare Erfolge im Bereich der Körperspannung und des Ausdrucks. Dabei halfen besonders die Übungen zur progressiven Muskelentspannung. Aber auch das Statusspiel gelang in der Grossgruppe immer besser und wurde zu einer Spezialität einiger Kinder. Es zeigte sich, dass vielen Kindern das Gestalten von Figuren immer differenzierter und effektvoller gelang. Sie konnten viel voneinander und von den Tipps der Trainingsleiterin profitieren. Die Kinder der Kleingruppe durchmischten sich immer mehr mit den Kindern der Grossgruppe. Es gab immer wieder neue, andere Konstellationen, was die SHP und die LP in dieser Klasse als nicht selbstverständlich erachteten, da im Schulalltag oft ähnliche Gruppierungen und Konstellationen beobachtet werden konnten.

Reflexion und Feedback

In der Grossgruppe nahmen sich die Kinder der Kleingruppe beim Geben von Feedback oft zurück. Es hat einige sehr sprachstarke Kinder in der Klasse, welche sich immer meldeten und sich sehr gut ausdrücken können. Die SHP versuchte regelmässig, die SuS der Kleingruppe in diese Reflexionsprozesse einzubeziehen. Sie gab ihnen zu verstehen, dass es auch in Ordnung ist, nur etwas Kurzes rückzumelden. Es war der Trainingsleiterin wichtig, dass alle Kinder ihre Meinung und ihre Wahrnehmung zum Gesehenen äussern konnten.

Interaktion und Kommunikation

Zum Schluss des Trainings war die Grossgruppe eine eingefleischte Theatertruppe. Sie halfen einander und es gab eine grossartige Vorstellung. Man merkte, dass sich alle SuS mit dem Stück, bei dem im Entstehungsprozess ihre Ideen und Gedanken miteinfließen durften, identifizieren konnten. Alle waren wichtig und gleichwertig. Es gab keine Haupt- und Nebenrollen. Es war ein Gemeinschaftswerk, an dem alle gleichermassen beteiligt waren. Hinsichtlich der Kommunikations- und Interaktionsprozesse ist unglaublich viel passiert. Die SuS haben riesige Fortschritte gemacht. In den letzten zwei Blöcken konnte beobachtet werden, dass die Kinder ganz anders übten und wie SuS, welche zu Beginn keinen Ton von sich gegeben hatten, ihre Ideen einbrachten. Es war ein Hin und Her, ein Austausch – eine gute Kommunikation. Die Dialoge auf der Bühne entwickelten sich zunehmend lebendig, fantasievoll, originell, frech, selbstsicher, abwechslungsreich und echt. Durch den Einsatz von Gestik, Mimik und Körpereinsatz entstanden spannende Interaktionen. Die Kinder wurden zunehmend mutiger, in Szenen agierten sie je länger je flexibler. Es wurde deutlich, dass Improtheater Ensemblespiel und Teamarbeit ist. Jeder inspirierte jeden. Alle durften Angebote machen, alle reagierten auf Angebote. Es kam immer seltener vor, dass jemand Szenen blockierte. Die Szenen waren lustig, es gab Pointen. Es gab aber auch nachdenklich stimmende Szenen und solche, die Konflikte oder Zustände beschrieben (vgl. List, 2012, S. 14). Insgesamt nahmen die Szenen in ihrer sprachlichen und nonverbalen Qualität zu.

Elternrückmeldungen

Von zwei Eltern bekamen Spielleiterin und Lehrperson rückgemeldet, ihre Kinder würden zuhause ganz anders reden. Ihr Blick sei beim Sprechen wacher und sie würden öfters mit den Händen sprechen und Mimik einsetzen, um Gesagtes zu unterstreichen. Die Mutter eines sehr unsicheren Jungen meldete zurück, sie hätte ihren Sohn noch nie so selbstsicher, laut und lebendig erlebt wie auf der Bühne. Ein Vater berichtete, seine Tochter habe ihm zuhause das ganze Stück mit allen Rollen vorgespielt.

Kinderrückmeldungen

Alle Kinder meldeten zurück, dass sie sehr viel gelernt hätten mit dem Trainingsprogramm *Reise ins Improland*. Es war sicht- und spürbar, mit welcher Begeisterung und mit welchem Engagement die SuS bis zum Schluss dabei waren.

8.6 Prozessverlauf fokussierter SuS

Die Autorin hat sich zu Beginn des Entwicklungsprojektes entschieden, während des ganzen Trainingsprozesses fünf Kinder (Stichproben) fokussiert zu beobachten, ihre Fortschritte detaillierter zu betrachten und Veränderungen im Prozess genau zu beschreiben. Dazu wählte die Verfasserin ein sprachlich schwaches und in seinen Interaktionen und seiner Kommunikation sehr unsicheres, ein eher schwaches, ein mittleres, ein zwar sprachlich schwaches, aber im Ausdruck und in seinen nichtsprachlichen Kommunikationsmitteln starkes und ein sprachlich sehr talentiertes Kind aus. Dazu waren der Autorin die

gemachten Videoaufnahmen der Blöcke, die während der Reisestationen notierten Memos, die Notizen der Klassenlehrperson und der Handarbeitslehrerin, welche auch zweimal dabei war, eine grosse Hilfe.

Es filmte immer die gleiche Person, die instruiert wurde, worauf sie beim Filmen achten müsse und welche Kinder immer wieder im Fokus sein sollten. Dabei lag der Beobachtungsschwerpunkt der Autorin auf folgenden Punkten:

- Partizipation an Übungen, Spielen und Szenen
- Körperspannung und -einsatz
- Gefühlsausdruck (Umsetzen von Emotionen)
- Kommunikations- und Interaktionsanteile
- Einsatz von Gestik und Mimik
- Mitgestaltung einer Szene (Einbringen und Umsetzen von Ideen und eigenen Anteilen)
- Sprechanteil in Szenen
- Bühnenpräsenz, Wohlbefinden auf der Bühne
- Einsatz von Stimme und Geräuschen
- Aufmerksamkeit und Konzentration

Die Autorin nennt die fokussierten Kinder in den folgenden Beschreibungen Salim, Finja, Ella, Luiz und Leon.

Über **Salim** gibt es wohl am meisten zu berichten, war doch die Entwicklung, die er durchmachte und der Verlauf der Arbeit mit ihm am eindrücklichsten. Es war für die Autorin die grösste Herausforderung, diesen Jungen immer wieder zu motivieren, ihn in den Prozess einzubeziehen, ihn zu unterstützen, ihm zwischendurch seinen Raum zu lassen, um ihn dann erneut zu aktivieren. Salim kam anfangs Schuljahr neu aus einer Sprachheilschule in die vierte Klasse. Seine Eltern kommen aus Bangladesch. Salim hat eine Spracherwerbstörung. Die SHP fördert ihn in einer Sprachförderlektion und im DaZ-Unterricht. Zusätzlich besucht Salim einmal die Woche eine Logopädin. Salim zeigte sich zu Beginn als sehr scheu, zurückhaltend und unsicher. Sein Blick war jedoch stets wach, er schien immer voll präsent zu sein. Nicht Verstandenes konnte er jeweils sofort durch seine scharfe Beobachtungsgabe kompensieren, in dem er bei seinen Kollegen schaute, was diese taten. Salim wich vielen Sprechsituationen aus. Im Unterricht meldete er sich selten. Seine Aussprache klang verwaschen. Er artikulierte unscharf, vermischte Dialekt und Schriftsprache.

Der Einstieg – Aller Anfang ist schwer

Salim fiel der Einstieg ins Projekt äusserst schwer. Er machte zwar bei den Übungen des Trainingsprogramms mit, hielt sich jedoch eher abseits, lehnte sich an die Wände, versteckte seine Hände in den Ärmeln und er schien sehr verkrampft. Seine Schultern waren hochgezogen, der Rest des Körpers zeigte jedoch einen geringen Tonus. Die Spielleiterin gewann den Eindruck, er fühle sich permanent beobachtet und kontrolliert. Der erste Block war der Bewegung, der Mimik und dem körperlichen Ausdruck von Emotionen gewidmet. Salim beobachtete, was die anderen machten, konnte jedoch eigene Emotionen im Körper und im Gesicht wenig sichtbar machen. Spielte er zusammen mit der Spielleiterin, schaute er interessiert, was sie machte, liess sich jedoch noch kaum auf die Spielangebote und Inputs ein. Es fiel ihm sichtlich schwer, einen Input spontan umzusetzen. Es war sehr interessant zu entdecken, dass er sich den Videoaufnahmen entzogen hatte. Selten war er auf einem Bild zu sehen.

Transfer in die Grossgruppe

Interessanterweise erklärte Salim in der Grossgruppe begeistert zwei drei Spiele, welche er in der Kleingruppe kennen gelernt hatte und korrigierte und ergänzte seine Mitschülerinnen- und Mitschüler, wenn

diese eine Übung erklärten. Dies zeigte der SHP, dass er die Übungsformate verstanden hatte. Im Verlauf des ersten Grossgruppenblockes schwang er sehr mit der allgemeinen Unsicherheit mit, hielt sich jedoch aus den wilden Interaktionen seiner Klassenkameraden heraus. In der Pause war zu beobachten, dass er abseits stand und sich nicht am Ballspiel beteiligte, welches die Gruppe im Theaterblock kennen gelernt hatte.

Weiterer Verlauf

Die SHP arbeitete eng mit Salim zusammen. Ein erster Schritt war, dass seine Ärmel oben blieben und Salims Arme und Hände frei und zu sehen waren. Er liess diese Veränderung zu, nachdem ihm die SHP erklärte, wie wichtig es sei, dass man beim Theaterspielen die Arme und Hände frei bewegen könne. Nach einigen Minuten gewöhnte er sich daran. Es war nun ein sichtbarer Unterschied in seinem Spiel zu beobachten. Salim probierte erste zaghafte Gesten und Bewegungen. Er war nicht mehr ganz so steif wie zu Beginn. Er sagte am Ende der Stunde, dass er sich gut dabei gefühlt habe. Im Verlaufe der verschiedenen Blöcke konnte die SHP beobachten, dass Salims Bewegungen grösser und selbstsicherer wurden. Sein Körpertonus war zwar bis zum Schluss eher gering, aber es gelang ihm, Emotionen und eine Spannung in seinen Körper und in seinen Gesichtsausdruck zu bringen. Für Salim war es anfangs schwierig, den Punkt der Konzentration zu finden. Mit der Zeit probierte er immer selbstsicherer Gesten und Mimik aus und verstand, wie er sie in einer Szene gekonnt einsetzen konnte.

Die Arbeit an Figuren bereitete Salim zu Beginn Schwierigkeiten. Seine Figuren schienen alle sehr ähnlich, er konnte sie wenig «ausstatten». Salim sprach am meisten darauf an, wenn er direkt von der Spielleiterin «angespielt» wurde. Dies half ihm, in die Übung oder Szene hineinzukommen. Bei der Vorbereitung von Szenen in kleinen Gruppierungen hielt er sich in den ersten drei Blöcken sehr zurück. Die Spielleiterin ging immer wieder zu seiner Gruppe und half Salim dabei, sich einzubringen. Es zeigte sich, dass er gute Ideen hatte. Auch die anderen Kinder merkten dies zunehmend und zogen ihn in den letzten *Reisestationen* und während der Projektwoche immer öfter zu Rate, wenn es um die Gestaltung der Szenen ging.

Im Verlaufe des vierten Blockes löste sich bei Salim der Knoten. Es war unglaublich, zu verfolgen, was mit ihm geschah. Plötzlich begann er sich zu öffnen. Dies passierte während einer Statusübung, bei welcher man um den Platz auf einer Bank kämpfen musste. Salim ging in der Klein- sowie später in der Grossgruppe mit Engagement und Eifer in diese Szene, so dass die SHP und die LP kaum ihren Augen trauten. Dabei zeigte er einen erstaunlichen Körpereinsatz. Er fragte sogar, ob er die Szene nochmals spielen dürfe.

Von diesem Augenblick an schien die Improvisationsarbeit Salim viel mehr Spass zu machen. Er setzte die Übungen viel offener und lockerer um und hatte offensichtlich weniger Angst, Fehler zu machen. In Kommunikation und Interaktion seiner Szenen zeigte er sich nicht mehr so kurz angebunden. Es war eine zuvor nicht dagewesene Sprechfreude zu erkennen. Er setzte seine Ideen engagiert um und gestaltete Szenen aktiv mit. Auf der Bühne schien er sich merklich wohler und sicherer zu fühlen. Bei der Abschlussaufführung flocht er spontan eine Pointe in seine Szene ein, welche das Publikum zum Lachen brachte. Dies war sein grösster Erfolg – er strahlte am Ende der Vorstellung über das ganze Gesicht und verbeugte sich selbstbewusst und voller Stolz.

Salims sehr undeutliche, verwaschene Sprache entwickelte sich in kleinen Schritten zu einer deutlicheren, prägnanteren Aussprache. Auch verlor seine Sprechweise in den Szenen ihren hektischen, fast getriebenen Charakter, welcher ein Zeichen für eher unsicheres Sprechen ist (vgl. Wendlandt, 2003, S. 47). Auch vom Klang her verlor seine Stimme zunehmend an Monotonie. Mehr und mehr gelang es ihm, lebendig zu sprechen, zu betonen und etwas bestimmt zu sagen. Weiterhin fiel es ihm schwer, Blickkontakte zu halten. Seine Körperhaltung war deutlich entspannter.

Transfer der erlernten Kompetenzen in den Alltag

Diese Veränderung zeigten sich auch in seinem Pausenverhalten und der Partizipation im Schulalltag, seiner Sprechmotivation und -freude. Immer häufiger beteiligte er sich an den Pausenspielen und war in angeregte Gespräche vertieft. Salim beteiligte sich mündlich mehr am Unterricht. Die SHP beobachtete eine Lockerheit und ein Selbstwertgefühl, welches zu Beginn des Schuljahres noch nicht vorhanden gewesen war. Immer öfter hörte man Salim lachen oder «einen Spruch machen». Er getraut sich heute, viel offener zu sprechen. Zum Schuljahresabschluss am Schulhausfest, bei der «legendären Modeschau», lief er als einziger, Schultern entspannt, Arme frei schlenkernd über den Laufsteg, machte zuvorderst eine Pose und lief locker und lässig zurück.

Finja spricht zuhause albanisch. Sie zeigte sich der SHP als ein scheues, zurückhaltendes, sehr höfliches, hilfsberechtigtes Mädchen. Finja hat eine Spracherwerbstörung. Sie besucht ebenfalls eine Sprachförderlektion und eine DaZ-Stunde bei der SHP. Einmal pro Woche geht sie in die Logopädie. Finja meldet sich kaum im Unterricht. Sie ist oft verträumt und scheint unkonzentriert. An Gesprächen im Schulrahmen beteiligt sie sich selten und wenn, dann sehr zögerlich.

Der Einstieg – In jedem Anfang wohnt ein Zauber inne

Finja stieg begeistert in die Improvisationsarbeit ein. Sie fand die Übungen sichtlich lustig, manchmal fehlte es ihr jedoch an Konzentration und der nötigen Aufmerksamkeit. Sie kicherte oft. Es war eindrücklich zu sehen, wie frei sie sich während der Übungen und Spiele bewegen konnte, schien sie im Alltag doch sehr angepasst und etwas steif. Wenn sie die nötige Konzentration aufbrachte, konnte sie die Inputs gut umsetzen. Dies war jedoch nach einer halben Stunde nicht mehr möglich und sie wurde körperlich sehr unruhig und setzte die Vorgaben nur noch fahrig um. Sie sprach mehr auf visuelle Reize an, weshalb die Spielleiterin sich oft vor sie stellte und etwas vormachte, oder während einer Übung neben ihr herging. Das Lob der SHP schien Finja jeweils sehr zu freuen, sie wirkte stolz. Anfangs fiel es ihr sehr schwer, Dinge zu spielen, welche sie in ihrem Alltag nie tun würde. Sofort begann sie beschämt zu kichern und fiel aus der Rolle.

Transfer in die Grossgruppe

Finja erklärte sehr gerne die Spiele in der Grossgruppe. Sie war sichtlich stolz, dass sie viele Spiel- und Übungsformen schon kannte. Sie trat in diesen Situationen sehr selbstbewusst auf und konnte die Übungen klar und deutlich erklären. Sie traute sich auch, einstudierte Szenen aus der Kleingruppe in der Grossgruppe vorzuzeigen. In der Grossgruppe war Finja deutlich unkonzentrierter und unaufmerksamer als in der Kleingruppe. Sie verhielt sich in der Grossgruppe im Spiel anfangs schüchterner als in der Kleingruppe. Dies verbesserte sich im Verlaufe der Zeit deutlich. Sie gewann durch die Vorentlastungen deutlich an Selbstsicherheit.

Weiterer Verlauf

In der Grossgruppe nahm Finjas Unsicherheit merklich zu. Sie bewegte sich fahrig und war achtete mehr darauf, was die andern taten oder nicht taten, zu schwatzen oder zu kichern, als sich auf die Übungen und Spielformate einzulassen. Sie schien den Mädchen der Grossgruppe gefallen zu wollen und kämpfte mit Hemmungen und Unsicherheiten. Diese Verhaltensweisen waren während des ganzen Trainings immer wieder Thema. Die SHP vereinbarte im Verlaufe der Zeit ein Zeichen, welches Finja immer wieder aufmerksam werden liess.

Anfangs schien Finja wenige eigene Ideen zu haben, welche sie in Szenen einbringen konnte. In den Szenen spielte sie eher Nebenfiguren und beteiligte sich wenig an der Kommunikation und Interaktion.

Durch intensives Spiel mit der Trainingsleiterin gelang es ihr zunehmend, sich zu lösen, einem ersten Einfall zu trauen und ihn mutig umzusetzen. Dies bereicherte ihr Spiel markant. Es hat Finja geholfen, dass die Spielleiterin ganz verrückte Sachen gespielt hat und sich des Öfteren «zum Affen» machte. Sie wirkte zunehmend entspannter und getraute sich selbst, mehr auszuprobieren, flexibler und spontaner zu agieren. Sie getraute sich sogar mehrmals zu schreien oder zu schimpfen, immer seltener mit anschließendem Lachanfall.

Finja brauchte ganz klare, einfache Anweisungen, (am besten *Eins zu Eins*), um einen Input umsetzen zu können. Sie sprach gut auf Vorzeigen und Nachahmen an. Sie zeigte grosse Freude an der Figurenarbeit. Man konnte beobachten, wie sie in der Rolle des Monsters oder des Räubers aufblühte, obwohl ihr solche Figuren und deren Verhaltensweisen im Alltag sehr fern zu liegen scheinen. Sie entwickelte immer mehr Spass am Brüllen, Schmatzen und an grossen, mächtigen Bewegungen und Gesten. War ihre Sprechweise zuvor sehr zaghaft und verhalten, gelang es ihr im Verlaufe des Trainingsprogramms, klarer, deutlicher und bestimmter zu sprechen. Sie verlieh ihrer Stimme einen vollen Klang, wodurch sie Inhalte lebendiger und markanter ausdrücken konnte.

Finja blieb während des ganzen Projektes äusserst motiviert. Sie nahm Tipps willig an und versuchte sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten umzusetzen. Dies gelang ihr v.a. in der Kleingruppe sehr gut. Sobald zu viele Mitspielerinnen und Mitspieler zugegen waren, zeigte sie wieder ihr altes Verhaltensmuster. Während der Projektwoche hatte sie bessere und schlechtere Phasen. Es fiel ihr immer wieder schwer, in die Figur zu gehen und den Punkt der Konzentration zu finden. Vor den Aufführungen war sie jeweils sehr nervös und angespannt. Was ihr in Probephasen gelang, war auf der Bühne, vor Zuschauern eher schwierig.

Transfer der erlernten Kompetenzen in den Alltag

Finja hat durch das Trainingsprogramm *Reise ins Improland* ihre lautereren, mutigeren, frecheren Seiten kennen gelernt. Ab und zu blitzen diese im Alltag auf. Die SHP und die Lehrpersonen beobachten, dass sie lebendiger vorliest und oft selbst bei Geschichten den Transfer zum Improtheater macht. «Das ist ja wie in Szene X aus unserem Theater!» Finja konnte an Selbstsicherheit in ihrem Auftreten gegenüber Kindern aber auch Erwachsenen gewinnen. Sie getraut sich im Alltag lauter und klarer zu sprechen, Anliegen zu formulieren, sie fragt mehr nach und bringt sich in Gespräche und Diskussionen viel häufiger ein.

Ella nahm die Autorin in die Stichgruppe auf, nachdem ein anderes Mädchen, welches sie genauer beobachtet hatte, nach einer *Reisestation* mit ihrer Familie umzog. Ella hat ein ADHS. Sie zeigt im Alltag keine sprachlichen Auffälligkeiten. Sie meldet sich im Unterricht jedoch selten, ist oft unkonzentriert und geht v.a. der Kommunikation mit den Lehrpersonen aus dem Weg. Sie kommuniziert via Mutter mit den Lehrpersonen. Diese bekommen oft Briefe von der Mutter über Ellas Wohlbefinden beziehungsweise ihre Beschwerden und die deshalb fehlenden Hausaufgaben. Ella widerstrebt es, sich Lehrpersonen mitzuteilen oder sie etwas zu fragen. Als LP und SHP ist es schwierig, mit Ella in Kontakt zu treten und eine Beziehung zu ihr aufzubauen. Wenn Ella etwas gefällt und wenn es ihr gut geht, kann sie Erstaunliches zeigen. Dann lacht sie, spricht laut und deutlich und zeigt Begeisterung. Dies ist selten und man kann von aussen schlecht feststellen, woran es liegt, welche Faktoren für ihr Wohlbefinden und ihre Partizipation entscheidend sind.

Der Einstieg – Aller Anfang ist schwer

Ella war das Mädchen, welches sich anfangs am meisten sträubte, in die Übungen und Spielformate einzusteigen. Ihre Verkrampfung und Anspannung spiegelte sich in ihrem Gesicht wieder. Sie schämte sich, etwas preiszugeben, etwas von sich zu zeigen. Als Beobachterin hatte man stets den Eindruck, sie wolle

verschwinden. Sie flüchtete sich in «Kicherinteraktionen» mit den anderen Mädchen. Es war schwierig für die SHP, in eine theatralische Interaktion mit Ella zu kommen. Sie liess sich wenig darauf ein. Tipps nahm sie höchstens widerstrebend an, hörte kaum zu und setzte sie nicht um. Meistens hielt sie sich am Rande des Geschehens auf. Beim Einstudieren und Proben von Szenen sah man sie oft auf dem Bühnrand sitzen. Sie nahm wenig aktiv an der Gestaltung teil. Bewegungen und stimmliche Aktionen führte sie jeweils schnell und fahrig aus, als würde sie sich stark beobachtet fühlen und sich schämen. Es fiel Ella sehr schwer, sich über eine längere Zeitspanne zu konzentrieren. Oft wurde sie auch körperlich sehr unruhig.

Transfer in die Grossgruppe

Es erwies sich als nützlich, dass Ella in der Kleingruppe vorentlastet wurde. Sie hatte Mühe, sich über lange Zeiträume zu konzentrieren und Präsenz und Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten. So war es für sie wertvoll, gewisse Inputs, Regeln und Erklärungen zu Spielformaten zweifach zu hören oder selbst ein Spiel erklären zu können. Sie profitierte davon, Übungen mehrfach zu machen. Dadurch zeigte sie sich manchmal in der Grossgruppe ein bisschen sicherer.

Weiterer Verlauf

Ella konnte sich bei einigen Übungen gut auf den Punkt der Konzentration einlassen. Sie stellte sich als ausserordentlich gute Beobachterin heraus. Sie konnte Bewegungsabläufe exakt nachspielen und zog damit die Bewunderung der Klasse auf sich. Dies tat ihr sehr gut. Nach dieser Episode konnte sich Ella etwas besser auf das theatralische Geschehen einlassen. Sie entwickelte Freude an gewissen Übungen. Immer wieder war jedoch die Arbeit mit ihr von schwierigen Momenten durchzogen. Am intensivsten arbeitete sie etwa in der Mitte des Projektes.

Danach war zu beobachten, dass sie sich eher wieder in sich zurückzog und Verhaltensweisen aus der Anfangsphase zeigte. Auch in der Projektwoche schien sie die Einzige mit grossen Schwierigkeiten zu sein, sich auf das Stück, dessen Szenen und Figuren einzulassen und an ihnen zu arbeiten. Sie akzeptierte weder Tipps der Spielleiterin, der Lehrperson, noch der anderen Kinder. Ella gestaltete die Szenen und das Spiel wenig aktiv mit. Die Ideen und Impulse kamen meist von ihren Kolleginnen. Die SHP und die Lehrerin suchten mehrmals das Gespräch mit ihr, versuchten so ihren «Knopf» zu lösen – ohne Erfolg. Die Trainingsleiterin hatte den Eindruck, dass sie sich ihrer Schwierigkeiten, sich auf die Szenen und Spiele einlassen zu können, bewusst war. Nur konnte leider nicht herausgefunden werden, wie diese zu überwinden gewesen wären. In den Spielen mit der Grossgruppe, bei denen sie sich nicht beobachtet fühlte, gab sie sich gelöst und bewegte sich locker und frei. Sobald etwas fokussierter gearbeitet wurde, Tipps und Veränderungsmöglichkeiten bearbeitet wurden, andere zuschauten und Rückmeldungen gaben oder gemeinsam über das Spiel reflektiert wurde, verschloss sie sich wieder. Wo andere, scheue Kinder auf das *Eins zu Eins - Spiel* mit der SHP einstiegen, bewirkte dies bei Ella eher das Gegenteil. Sie wurde nicht mutiger und entspannter dadurch. In einer Videosequenz ist eindrücklich zu sehen, wie sie sich bemüht, den passenden Ausdruck mit Hilfe der Trainingsleiterin zu gestalten, ihn beinahe findet, aber sogleich wieder verliert und unsicher zu lächeln beginnt. Auch hielt Lob der SHP oder der anderen Kinder nicht lange an.

Reine Bewegungsübungen lagen ihr besser. Ella bewegte sich geschmeidig und geschickt. Darauf wollte die Spielleiterin aufbauen, Ella konnte dies jedoch nicht zulassen und verspannte sich sogleich wieder. Das Wichtigste beim Improvisationstheater, das *In Beziehung Sein* fiel Ella unglaublich schwer. Sie wollte nur mit einem einzigen Mädchen Szenen bestreiten und bei Gruppenszenen am Rande mitmachen. In Interaktionen und Kommunikation waren ihre Anteile bis zum Schluss relativ gering. Ella schien auch in der Schule und zuhause in der Abschlussphase des Projekts grosse Probleme zu haben. Sie entzog

sich beinahe allem und jedem. Die Autorin vertritt die Hypothese, dass der Abschluss des Projektes mit einer schwierigen Lebensphase oder einer Krise einherging, und sie sich somit der Improvisationstheaterarbeit gar nicht öffnen konnte. Ihre Kräfte, Energien und Gedanken waren anderweitig gebunden. Eine andere Hypothese ist, dass das ADHS ihr eine fokussierte, intensive, beziehungsreiche und konzentrierte Theaterarbeit erschwerte. Für die Spielleiterin hiess dies, Ellas Blockaden auszuhalten, immer wieder auf sie zuzugehen, aber auch ihre abweisende Haltung zu akzeptieren. Sie machte innerhalb des Projektes im Vergleich zu anderen Kindern relativ wenige Fortschritte in den beobachteten Bereichen.

Transfer der erlernten Kompetenzen in den Alltag

Bei Ella beobachtete die Autorin wenig Transfermomente im Alltag, welche auf das Trainingsprogramm zurückzuführen wären. Sie schien tatsächlich in einer sehr schwierigen Phase zu sein, Elterngespräche standen an. Ella schrieb jedoch in ihrer Rückmeldung an die SHP, dass ihr das Trainingsprogramm Spass gemacht habe und sie dabei viel gelernt habe. Sie spreche lauter und deutlicher und müsse weniger lachen, wenn sie etwas sage. Im Alltag war dies von Seiten der Autorin und der Lehrperson nicht zu beobachten, da sie sich in dieser Zeit sehr zurückzog und nur in den Pausen mit einigen Klassenkameradinnen auf Interaktionen und in die Kommunikation einstieg. Es wäre interessant zu beobachten, wie sich die improvisationstheatralische Arbeit mit Ella weiterentwickeln würde und ob es bei ihr vielleicht einfach mehr Zeit bräuchte. Es kann aber auch sein, dass diese Methode für Ella nicht die geeignete ist, um die Ziele einer selbstsichereren Kommunikation und Interaktion zu erreichen.

Luiz ist ein Junge mit Migrationshintergrund und mit Lernschwierigkeiten. Er besucht einmal die Woche den DaZ-Unterricht bei der SHP. Er zeigt sich im Schulalltag scheu und getraut sich noch wenig, sich im Unterricht einzubringen. Wenn er dies jedoch tut, dann lebendig, mit viel Gestik und Mimik. Luiz ist ein beliebter Kommunikations- und Interaktionspartner. Fast alle Kinder der Klasse sind sehr gerne mit ihm zusammen. Man kann ihn auf dem Pausenplatz und in der Freizeit stets im Spiel oder Gespräch beobachten. Die Autorin nimmt Luiz im schulischen Kontext als sprachunsicheres Kind mit grossem non-verbalem und verbalem Potential wahr, welches er sich zu Beginn des Trainingsprogramms noch wenig auszuschöpfen traute.

Der Einstieg – Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne

Luiz stieg begeistert in die Improvisationstheaterarbeit ein. Zu Beginn konnte er dies jedoch nicht offen zeigen. Er äusserte sich anfangs sogar einmal abfällig über das Trainingsprogramm. Die SHP nahm dies in einem Gespräch auf. Es zeigte sich, dass Luiz seinen Klassenkameraden unbedingt gefallen wollte. Er war unsicher, ob, wenn er sich zu engagiert auf die Übungen einliesse, er bei diesen nicht mehr gut ankäme. Nach unserem Gespräch und im Verlaufe des Trainingsprogramms, bei welchem sich herausstellte, dass seine Kollegen ebenso begeistert mitmachten wie er, konnte er sich entspannen und auch seine Freude am Improvisationsspiel zeigen und äussern. Schon früh konnte die Trainingsleiterin grosses schauspielerisches Talent bei Luiz entdecken. Er scheute sich nicht, Bewegungen raumgreifend zu machen, mit Geräuschen und Stimmeinsatz mutig zu experimentieren und Figuren zu überzeichnen. Er zeigte oft sogar komödiantische Züge. Luiz freute sich sehr über seinen Erfolg und das viele Lob, welches er von der Spielleiterin, der LP, den anderen Kindern und aus dem Publikum bekam. Er schien daran zu wachsen. Diese Erfahrung war für ihn sehr wichtig, ist er doch im Schulalltag mit Lerninhalten oft überfordert und kann wenige Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeit erleben. Hier einen Bereich gefunden zu haben, in dem er aktiv sein kann, wo er einmal im Mittelpunkt steht und sehr erfolgreich ist, tat ihm sichtlich gut. Es hat sich ihm dadurch eine Ressource erschlossen.

Transfer in die Grossgruppe

Die Spielleiterin konnte viele Übungen mit Luiz demonstrieren. Er genoss es, in Interaktion mit der SHP zu sein und sich zu exponieren. Dies erfüllte ihn mit Stolz. Von Luiz Spielfreude und Mut konnten viele andere Kinder profitieren. Die Vorentlastung gab ihm die Struktur, welche er brauchte, um in der Grossgruppe profitieren zu können. Er war dadurch in der Grossgruppe viel motivierter und freute sich jeweils auf einzelne Spiele und Übungen.

Weiterer Verlauf

Luiz Ideen und sein Spielstil inspirierten die ganze Gruppe. Er spornte sie an, etwas von sich zu zeigen, in Figuren hineinzugehen und in den Beziehungen etwas zu gestalten. Die Szenen mit ihm waren stets lebendig, lustig und authentisch. Anfangs waren Dialoge, welche er führte noch sehr kurz. Gerne liess er sich von sprachgewandteren Kindern führen. Zunehmend gewann er in diesem Bereich an Sicherheit und brachte sich aktiv ein. Für Luiz waren die Trainings in den Kleingruppen sehr hilfreich. Sie verhalfen ihm zu Selbstvertrauen und Sicherheit. In der Grossgruppe konnten sich jeweils viele an ihm orientieren. Er traute sich immer mehr zu. Er begann mit einer erstaunlichen Selbstverständlichkeit und Natürlichkeit zu erzählen, zu fabulieren, auf der Bühne zu streiten, zu argumentieren, Ausreden zu formulieren oder jemandem etwas zu erklären. Die Geschichten, welche mit der Zeit zustande kamen waren ausgeschmückt, logisch nachvollziehbar, spannend und zogen einen als Zuschauer in den Bann. Unglaublich war dabei immer der Einsatz nonverbaler Anteile. Luiz konnte mit seiner Mimik und seiner ausgeprägten, lebendigen Gestik und seinem Körpereinsatz alle zum Lachen, Staunen oder Zittern bringen. Er wurde für viele zum Vorbild des Improvisationstheaters. Luiz hatte eine bereits sehr gut entwickelte Körperwahrnehmung. Er konnte seinen Körper bewusst an- und entspannen. Seine Bewegungen waren stets gut gesteuert und kontrolliert.

Luiz machte eine grosse Entwicklung durch. Von seinem anfänglichen Erfolg «berauscht», lief er Gefahr, nur noch clownesk zu spielen. Es war für die SHP eine Herausforderung, ihm auch die stilleren Töne zu entlocken und ihn Figuren ausprobieren zu lassen, welche beispielsweise ängstlich oder verträumt sind. Auch diese Hürde nahm Luiz. Ihm gelang es, sehr berührend zu spielen, was für einen Mittelstufenschüler eine beachtliche Leistung ist. Immer mehr gestaltete er Szenen aktiv mit, brachte seine Ideen ein und überzeugte manch scheues Kind, Dinge auszuprobieren, die es ohne seine Unterstützung und seinen Zuspruch wohl kaum gewagt hätten.

Transfer der gelernten Kompetenzen in den Alltag

Luiz wagte sich nach dem Trainingsprogramm und der erfolgreichen Aufführung (er bekam von allen Seiten sehr gute Rückmeldungen), sich mehr im Unterricht einzubringen. Man merkte seinen Texten und den mündlichen Beiträgen im Unterricht die geübte Erzählfertigkeit an. Bei der Modeschau am Schulhausfest studierte er eine kleine, theatralische Choreographie ein, welche er mit Stolz präsentierte. In Partner- und Gruppenarbeiten sind seine Sprechbeiträge deutlich länger und klarer geworden, er bringt sich in Klassengespräche ein und getraut sich viel eher, vor der Klasse seine Meinung zu äussern, einen Witz zu erzählen oder Resultate aus einer Gruppenarbeit zu präsentieren. Auch im Alltag gelingt es ihm, Mimik und Gestik passend einzusetzen und damit lebendig zu kommunizieren.

Leon ist ein sprachstarker Schüler. Die Autorin hat Leon als wachen, sehr aufmerksamen, humorvollen, aktiven Jungen kennen gelernt. Er beteiligt sich rege am Unterricht, formuliert eigene Ideen und Gedanken, äussert seine Meinung und kann sich allgemein sehr gut ausdrücken. Er ist ein starker Kommunikationspartner, hört aktiv zu, bringt sich adäquat ein und fragt nach, wenn er etwas nicht versteht. Gespräche mit ihm sind lebendig und interessant. Leon ist ein leistungsstarker Schüler. Er hat viele Freunde in der Klasse und ist ein beliebter Lern-, Spiel- und Gesprächspartner.

Leon war nicht in der Kleingruppe. Er lernte alle Übungen in der Grossgruppe kennen, ohne Vorentlastung, welche bei ihm aus Sicht der Autorin nicht nötig war.

Der Einstieg – Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne

Leon schien von Beginn an sehr fasziniert von den Improvisationsübungen und -spielen. Er stieg mit Begeisterung ein und konnte über lange Zeiträume Konzentration, Fokus und Aufmerksamkeit halten. Von Anfang an fiel auf, wie genau er zuhören und Tipps umsetzen konnte. Er zeigte sich stets neugierig und liess sich auf alle Arten von Übungen ein. Leon fragte beinahe täglich nach, wann wir wieder Theater spielen würden. Er zeigte während des ganzen Trainingsprogramms eine beeindruckende Präsenz. Leon konnte es nach leichter anfänglicher Unsicherheit jeweils kaum erwarten, einstudierte Szenen der Klasse vorzuzeigen. Schon bald entdeckte er, wie er Gestik, Mimik und Körpersprache wirkungsvoll einsetzen konnte, um Kommunikation und Interaktion im Spiel zu unterstützen. Er entwickelte grosse Freude daran.

Weiterer Verlauf

Leon entwickelte sich immer mehr zum begeisterten Improspieler. Seine Stärke war es, in verschiedene Figuren zu schlüpfen. Die Arbeit mit der Stimme gefiele ihm sehr. Er liebte es, die verschiedensten Geräusche zu produzieren und seine Stimme zu verändern. Es gelang ihm beispielsweise sehr gut, sich in der Vorstellung eine Grille zu verinnerlichen und mit diesem inneren Bild eine «grillenhafte» Figur zu verkörpern. Dabei zeigte er mit jeder Faser seines Körpers und seiner Stimme, wer und wie er war.

Eine weitere Stärke von ihm war es, anderen Kindern gezielte, hilfreiche Rückmeldungen und Tipps für ihr weiteres Spiel zu geben. Dabei war er sehr klar und differenziert. Die SHP bemerkte immer wieder, dass er in der Entwicklung seiner Reflexion schon sehr weit ist. Es gelang ihm mit seinen Beschreibungen von Gesehenem und von Ideen zur Weiterentwicklung einer Szene diese Stärke auch den anderen Kindern zur Verfügung zu stellen.

Leon verinnerlichte die Kommunikationsregeln des Improvisationstheaters und konnte diese sehr gekonnt umsetzen. Er nahm Impulse seiner Mitspieler auf, führte diese weiter, verstärkte sie und flocht passende Ideen mit ein. Die SHP merkte, dass er etwas im Improvisationstheater gefunden hatte, was ihn bereicherte, worin er talentiert ist. Auf den Videoaufnahmen ist zu erkennen, wie enthusiastisch und leidenschaftlich er die Übungen ausführt. Leon war mit Haut und Haar dabei. Er beteiligte sich eifrig bei Vorbereitungen von Szenen. Oft kamen zündende Ideen und Impulse von ihm aus. Leon war jedoch stets bemüht, alle miteinzubeziehen und Ideen seiner Mitspieler aufzugreifen. Die Szenen, in welchen er mitspielte, wurden immer pointierter, erzählerisch stimmiger und zeigten immer öfters einen Spannungsbogen auf. Er hat verstanden, wie eine Geschichte aufgebaut ist und was sie spannend macht. Dass sie einen Helden mit einem Ziel oder einem Wunsch braucht, welcher Gefahren überstehen muss, um an sein Ziel zu gelangen. Er scheute keine Interaktion, zeigte sich mutig und immer selbstsicherer auf der Bühne und teilte seine Erfahrungen mit anderen.

Transfer der gelernten Kompetenzen in den Alltag

Im Werken stellte die Klasse Marionetten aus im Wald gesammeltem Holz her. Anschliessend durften die Kinder eine kleine Szene mit ihren Marionetten einstudieren. Dabei konnte Leon das Gelernte aus der stimmlichen Improvisationsarbeit und die Techniken des Geschichten-Erzählens einsetzen. Er zeigte mit seinem Spielpartner eine sehr witzige kurze Geschichte, welche der ganzen Klasse und der SSA vorgestellt wurde. Leon setzt in Gesprächen mehr Mimik und Gestik ein, um Verbales zu unterstützen. Seine Beiträge im Unterricht sind noch lebendiger und prägnanter geworden. Er konnte seine Erzähltechnik im Mündlichen sowie im Schriftlichen weiter verfeinern. Am Schulhausfest zeigte er bei der Modeschau

eine kleine Showeinlage, was ihn viel Mut und Überwindung kostete, da er mit grossem Körpereinsatz und ausgeprägter Gestik und Mimik arbeitete. Er erntete damit jedoch den grössten Applaus.

9. Methodenreflexion

Im folgenden Kapitel reflektiert die Verfasserin den Einsatz von Improvisationstheater als Methode zur Stärkung des Selbstwertes in Interaktion und Kommunikation und zur Förderung der Sprechfreude.

Die Forschungsmethoden werden reflektiert und auf ihre Gütekriterien überprüft.

9.1 Improvisationstheater als Methode zur Förderung von Interaktion und Kommunikation bei sprach- und sprechunsicheren Kindern, Kindern mit Sprechangst oder einer Sprachentwicklungsstörung

Aufbau des Trainingsprogramms

Der Aufbau des Trainingsprogramms hat sich in der Versuchsphase sehr bewährt. Die Autorin traf sich im Zusammenhang mit der Entwicklungsarbeit mit der erfahrenen Improvisationsschauspielerin und Kursleiterin Barbara Klehr aus Berlin, welche mit Gruppen von erwachsenen Stotterern arbeitet. Die Verfasserin wollte sich mit Barbara Klehr austauschen über ihre Erfahrungen mit dem Einsatz von Improvisationstheater in der Arbeit mit Menschen mit Sprachunsicherheiten oder einer Sprachstörung. Sie wollte auch Vorgehensweisen im Aufbau eines Trainings vergleichen und seine Wirksamkeit reflektieren. Im Gespräch mit Barbara Klehr erfuhr die Verfasserin, dass Klehr zusammen mit der Logopädin Ellinor Schunack ein ganz ähnliches Konzept für die Arbeit mit Stotterergruppen erarbeitet hat, wie die Verfasserin mit dem Trainingsprogramm *Reise ins Improland*. Die zwei Frauen haben mit erwachsenen Stotterern ebenfalls die Erfahrung gemacht, dass es ganz wichtig ist, mit relativ geringem Sprechereinsatz einzusteigen. Zu Beginn geht es besonders bei Stotterern darum, vorhandene Verkrampfungen und Verspannungen im Körper und im Bereich des Kiefers mit dem Einsatz der Übungen zur progressiven Muskelentspannung zu lösen. Auch Klehr setzt oft *openers* ein, um die Spieler schnell in Beziehung zueinander zu bringen und die Spielfreude zu wecken. Mit der Zeit geht sie über zu Sprech- und Stimmübungen, wobei sie auch viele gesangliche, melodiose Elemente einsetzt. Sie unterstreicht Schunacks Aussage, wie zentral es für diese Menschen ist, sich in verschiedenen Stati zu erleben. Besonders wichtig ist es, Erfahrungen im Hochstatus zu machen und diese Wirkung zu spüren, da sich Stotterer oft in einer Opferrolle erleben. Es wird in ihrem Training viel zwischen den Rollen gewechselt, ausprobiert, wiederholt, gemeinsam reflektiert und erneut ausprobiert. Sie bekam die Rückmeldung eines Kursteilnehmers, welcher in der Pause beim Bäcker war, wie wohltuend und anders es gewesen sei, einmal im Hochstatus einkaufen zu gehen. Dies habe sich sehr positiv auf sein Sprechen und den Sprechfluss ausgewirkt. Er habe vor allem keine Angst verspürt, etwas falsch zu machen. Ein anderes Sprech-, letztlich gar ein anderes Lebensgefühl!

Für die Verfasserin war es sehr interessant zu erfahren, dass Klehr ihren Kurs ganz ähnlich aufgebaut hat wie die Autorin ihr Trainingsprogramm *Reise ins Improland*. Das zeigt auf, wie wirksam ein solches Training im Bereich von Sprachunsicherheiten, Sprachstörungen und -hemmungen und bei Sprechangst sein kann. Das Gespräch mit Klehr hat belegt, dass das Training im Verlaufe und später im Alltag zu einer Verbesserung der Kompetenzen im Bereich der Kommunikation und Interaktion führen kann.

Wirksamkeit der Methode – Theoriebezug

Ob diese Methode für alle Kinder (oder auch Erwachsenen) mit Sprachunsicherheiten, Sprechangst, einer Sprachentwicklungsstörung oder einer Sprachstörung wirksam ist, bleibt schwierig zu beantworten. Es kommt bestimmt auf die Offenheit, den Willen zu einer Veränderung des sprachlichen Verhaltens in Interaktion und Kommunikation und die Selbstwahrnehmung jedes Einzelnen an. Die Verfasserin hat mit der Versuchsgruppe die Erfahrung gemacht, dass Kinder, die sich unbefangen, frei, locker und offen auf ein Spiel- oder Übungsangebot einlassen konnten, schnell sichtbare Fortschritte zeigten. Diese Erfahrung konnten einige SuS im Verlaufe des Trainingsprogramms machen und die Autorin sowie die Lehrperson konnten beobachten, wie die Kinder dies wahrnahmen und sich darüber freuten. Wendlandt schreibt, das Betroffene (sprechunsichere Kinder oder Betroffene mit einer Sprachstörung) sich ihrer Schwierigkeiten bewusst sind. Wenn sie sich entscheiden, eine Veränderung einzuleiten, sind sie bereit, weitere Misserfolge zu riskieren, obwohl ihr Alltag doch vielfach gekennzeichnet ist durch Erleben von Misserfolg und Versagen. Wenn sie bereit sind, die Grenzen der eigenen Person zu überschreiten, kann die Improvisationsarbeit ein ungemein anregendes Veränderungsinstrument sein. Nicht nur Themenstellungen dienen als Improvisationsimpulse, auch Rollen- oder Statusvorgaben können zu verbalen Ausflügen in die Fantasie oder zu Spielaktionen mit ungeahnter Kreativität führen (vgl. Wendlandt, 2003, S. 71).

Auch Augusto Boal, einer der ganz grossen Theatermacher brasilianischer Herkunft, Regisseur, Pädagoge, Autor und Politiker, Theoretiker und Schauspieler in einer Person hat die Nähe von Theaterspiel und Therapie herausgearbeitet. Er beschreibt in seinem Werk *Theater der Unterdrückten*, wie Theater ein Schlüssel zur Lösung seelischer Verstrickungen darstellen könne. Der Einzelne könne durch das bewusste Pendeln zwischen der fiktiven und der realen Welt, «durch die Selbstbeobachtung seiner Bühnenhandlungen sowie mit Hilfe des Spiegels, den ihm die mitspielenden Gruppenmitglieder vorhalten, die eigene Wahrnehmung differenzieren und neue Perspektiven gewinnen» (Boal, 1999, S. 9). Dies, so konnte die Verfasserin selbst beobachten, ist nicht nur bei «seelischen Verstrickungen» ein Schlüssel, sondern auch in der Arbeit mit sprechunsicheren Kindern.

Im sprachlichen Alltagsverhalten, im schulischen und beruflichen, sowie in der Gruppe, der Familie und im Freundeskreis geht es immer wieder darum, eigene Wünsche und Interessen, die wir uns erfüllen möchten, adäquat umzusetzen und Bedürfnisse und Anliegen anderer wahrzunehmen und auf diese einzugehen. Komplexe Aufgaben müssen im Schulalltag und später in Ausbildung und Beruf gemeinsam gelöst werden, was oft Teamarbeit erfordert. Hier sind soziale Kompetenzen und damit eng verbundenen Kompetenzen der Kommunikation und Interaktion gefordert. Kompetenzen wie aktives Zuhören, auf Ideen und Vorschläge eingehen, sich selbst einbringen, Verantwortung für eine Aktivität, oder einen Prozess zu übernehmen werden zu Schlüsselkompetenzen. Ohne diese lassen sich berufliche, aber auch andere Aufgaben schwer oder gar nicht lösen. Das Improvisationstraining fördert diese Schlüsselkompetenzen (vgl. List, 2012, S. 15). Die Stationen der *Reise ins Improland* helfen dem Schüler, seine Rolle im Team, in der Gruppe, in der Familie und im Freundeskreis besser zu erkennen, bewusster wahrzunehmen. Die vielfältigen Spielformate greifen immer wieder Alltagssituationen in entfremdeter Art auf und geben den Spielenden die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Gespieltes wird reflektiert, neu ausprobiert, die SuS erleben sich in ungewohnten, neuen Rollen und Figuren und beobachten, wie sich dies anfühlt und erfahren, wie sich das Verhalten auf das Gegenüber und die Zuschauer auswirkt.

9.2 Erläuterung der angewendeten Forschungsmethoden

Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit. Sie ist gegenstandsbezogen, nicht methodenfixiert. Die Forschende hat deshalb nicht nur Methoden verwendet, welche durch ihre persönlichen Vorlieben vorgebestimmt sind. Es werden mehrere Methoden verwendet (vgl. Mayring, 2002, S. 133).

Im folgenden Kapitel reflektiert die Autorin die verwendeten Forschungsmethoden. Das sind die teilnehmende, die nicht teilnehmende Beobachtung (aus der Feldforschung), die schriftliche Befragung mittels Fragebogen und das Erhebungsverfahren der kommunikativen Validierung mit Hilfe einer Gruppendiskussion.

9.2.1 Feldforschung – Teilnehmende Beobachtung

Ziel dieser qualitativen Forschungsmethode war es für die Forschende, die Innenperspektive der Beteiligten aus nächster Nähe kennen zu lernen und somit näher an die Realität zu kommen. Die Forschende hat sich selbst als Spielleiterin sowie als Mitspielende ins Geschehen begeben. Die «Teilnehmende Beobachtung» war also die Hauptmethode, die hier zum Einsatz kam (vgl. Mayring, 2002, S. 55). Das Eintauchen der Forscherin in das untersuchte Feld, ihre Beobachtungen aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch ihr Einfluss auf das Beobachtete durch ihre Teilnahme und ihre Anleitungen sind wesentliche Kennzeichen dieser Methode. Die Autorin möchte fünf von sieben Kennzeichen teilnehmender Beobachtung (Jorgensen, 1989, S. 13ff), welche für die vorliegende Entwicklungsarbeit von besonderer Bedeutung sind, hervorheben. Diese Form von Beobachtung beinhaltet das Ziel der Forschenden:

- Ein spezielles Interesse an menschlichen Bedeutungen und Interaktionen aus der Perspektive von Personen, die «im Prozess» oder Teilnehmer in besonderen Situationen und Settings sind;
- Eine Form von Theoriebildung, die Interpretation und Verstehen menschlicher Existenz hervorhebt;
- Ein in die Tiefe gehender, qualitativer fallorientierter Zugang und ein ebensolches Design;
- Die Ausfüllung einer oder verschiedener Teilnehmerrollen, welche die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen mit den Mitgliedern im Feld beinhalten;
- Die Verwendung von direkten Beobachtungen in Verbindung mit anderen Methoden der Informationsgewinnung (vgl. Flick, 2012, S. 287).

Die Frage, wie sich die Forschende «ins Feld» bekommt, ergab sich bei der Durchführung des Trainingsprogramms von selbst, da die Forschende das Programm selbst entwickelte, einführte und anleitete. Es dauerte bei den einzelnen SuS unterschiedlich lange, die Spielleiterin zu akzeptieren und Vertrauen aufzubauen.

Die Forschende konnte eine Funktion einnehmen, ohne die ablaufenden Prozesse völlig durcheinander zu bringen. Des Weiteren war die Forschende geschult in den Techniken des Improvisationstheaters und in deren Vermittlung. Im Zentrum standen stets die Kinder und das Ziel, ihnen mit dem Trainingsprogramm Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer kommunikativen und interaktiven Kompetenzen zu bieten. Die Spielleiterin war weder Voyeurin noch Spion, ihre Arbeit geschah für die Betroffenen. Diese Voraussetzungen für den sinnvollen Einsatz der qualitativ orientierten Feldforschung konnten erfüllt werden. Es fiel der Verfasserin jedoch manchmal schwer, gleichzeitig an den ablaufenden Prozessen Anteil zu nehmen und kritische Distanz zu wahren (vgl. Mayring, 2002, S. 57). Diese Problematik birgt die

Kumulation von Leitung, Teilnahme und Beobachtung in sich. Gleichzeitig war es auch eine Chance, da die SuS der Spielleiterin immer grösseres Vertrauen entgegenbrachten und ihre aktive Teilnahme sehr schätzten. Es ermöglichte ihnen, sich ihrerseits zu öffnen und sich auf zahlreiche «Experimente» einzulassen. Trotz dieser Schwierigkeit, das schreiben auch Altrichter und Posch, hat die direkte Prozessbeobachtung grosses Potential zur Gewinnung von Erkenntnissen, da sie erlaubt, an komplexe Prozesse des Lehrens und Lernens und dem Zusammenhang, in dem sie stehen, relativ dicht heranzukommen (vgl. Kapitel 5.2.3). Die Forschende erlebte die Verbindung von Leiten und Beobachten trotz aller Schwierigkeiten, welche sich dabei ergaben, als lohnenswerte und ergebnisreiche Forschungsmethode.

Eine Schwierigkeit bestand darin, die Fülle des gesammelten Materials in Form von Memos, Beobachtungsnotizen der Lehrperson und den Videoaufzeichnungen auszuwerten (vgl. Mayring, 2002, S. 56). Schon bald kristallisierte sich heraus, dass sich die Themenbereiche der im Fragebogen gestellten Fragen sehr gut als Beobachtungsleitplanken eigneten, um die zusammengetragenen Beobachtungen systematisch zu sammeln und zu gliedern. Die Beobachtungen, Interpretationen und Hypothesen wurden deshalb nach folgenden Themen gesammelt und notiert:

- ❖ Partizipation bei den Übungen allgemein
- ❖ Partizipation bei den Übungen in der kleinen Gruppe oder in Zweiergruppen
- ❖ Partizipation bei den Übungen in der Grossgruppe
- ❖ Eigene Ideen und Vorschläge in Szenen einbringen
- ❖ Aktive Mitgestaltung der Szene
- ❖ Anteil an Gestik und Mimik
- ❖ Interaktion/Reaktion (Wie gelingt es, auf den Spielpartner einzugehen, zu reagieren, sich einzubringen, Wechselspiel?)
- ❖ Sprechanteil in den Szenen und Übungen
- ❖ Szenen vorzeigen
- ❖ Bühnenpräsenz
- ❖ Laute, klare und deutliche Aussprache
- ❖ Gestalten von Figuren (in andere Rollen schlüpfen)

In den Kapiteln, in denen die Prozessverläufe beschrieben werden, kommen diese Hauptpunkte zum Tragen. Im Anhang 2 ist ein Auszug aus dem Forschungstagebuch zu finden. In der Spalte «Beobachtungen» sind dort Beobachtungen, Interpretationen und Hypothesen der Forschenden und der Lehrperson, durch Schrift und Farbe jeweils gut unterscheidbar dargestellt. Im Forschungstagebuch sind Beobachtungen, Erfahrungen und Probleme mit dem Feld dokumentiert. Die Dokumentation dient nebst zusätzlicher Erkenntnisse der Reflektion des Forschungsprozesses (vgl. Flick, 2012, S. 377).

Die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode, gestützt durch Videoaufzeichnungen, hat sich sehr bewährt, um den Prozess begleiten, anpassen und evaluieren zu können. Durch die Videoaufnahmen wurde eine relativ ganzheitliche Rekonstruktion der aufgenommenen Situation möglich – natürlich aus der Perspektive der Kamera. Dies war für die Forschende ein sehr nützliches und hilfreiches Instrument, da sie, wie oben beschrieben, verschiedene Rollen innehatte. Muster im eigenen Verhalten und im Verhalten der SuS wurden erkennbar, vor allem solche, an denen verbales *und* nichtverbales Verhalten beteiligt war (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 149). Dies war für das Entwicklungsprojekt von unschätzbarem Wert. Da die Forschende teilweise nur sehr wenige Beobachtungen während der Trainingseinheit selbst festhalten konnte, waren die Videoaufzeichnungen eine unverzichtbare Erinnerungstütze. Aufzeichnungen während des Trainingsprogramms konnten in Form von kurzen Memos getätigt werden. Es kostete viel Zeit, aus den Videoaufzeichnungen Nutzen zu ziehen. Viele Sequenzen musste die Forschende mehrmals abspielen, um alle fokussierten Kinder nochmals beobachten zu können, sich Noti-

zen zu machen und Hypothesen aufzustellen. Auch Altrichter und Posch betonen, dass eine sorgfältige Analyse, bei der man sich auf das Wesentliche im Sinne der Fragestellung konzentriert, mehrmaliges Abspielen erfordert (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 149).

9.2.2 Nicht teilnehmende Beobachtung

Die nicht teilnehmenden Beobachtungen durch die Lehrperson der Klasse waren für die Forschende sehr hilfreich. Die Klassenlehrerin hielt sich jeweils im Feld oder am Rande auf und konnte dieses gut beobachten, ohne die Teilnehmenden abzulenken oder zu stören (vgl. Flick, 2012, S. 284).

Um das Unerwartete und Ungewöhnliche im Alltäglichen und Normalen zu entdecken, braucht es den «fremden Blick». Dazu ist eine gewisse Distanz zur Situation, in der man sich selbst befindet, Voraussetzung. Informationen Dritter (und auch der SuS) erleichtern die Distanzierung der Forschenden von der Situation. Eine dritte Person, die zur Beobachtung herangezogen wird, kann eine neue Sicht auf das Geschehen während des Trainingsprogramms eröffnen, weil ihre «blinden Flecken» der Wahrnehmung oft andere sind, als jene der Spielleiterin und Forschenden. Die nicht leitende Person kann zudem mehr und genauer beobachten, weil sie mehr Zeit zur Verfügung hat und nicht unter Handlungsdruck steht. Die Beobachterin bekam von der Forschenden jeweils spezielle Fragen oder Vermutungen formuliert (Was tut S. in den Vorbereitungssequenzen einer Szene? Ich vermute, dass er an der Wand lehnt und die anderen machen lässt). Dies half der Beobachterin, ihre Aufmerksamkeit auf jene Sachverhalte zu konzentrieren und detailliert zu schildern. Die Beobachtungen und Vermutungen orientierten sich grösstenteils an den oben beschriebenen Beobachtungsleitplanken, welche mit den Fragen des Fragebogens korrelieren. Die Forschende bekam die Beobachtungen meistens sehr rasch in schriftlicher Form, so dass sie bei Unklarheiten nachfragen konnte (vgl. Altrichter und Posch, 2007, S. 135ff).

In der Evaluation der Forschungsergebnisse werden die gesammelten Beobachtungen unter dem Kapitel «Auswertung der Befragung» grafisch zusammengestellt und geben Aufschluss über Eigen- und Fremdwahrnehmung.

9.2.3 Der Fragebogen

Die Forschende hat diese Forschungsmethode ausgesucht, um auf relativ effizientem Weg an unterschiedliche Sichtweisen zum Forschungsgegenstand zu gelangen. Der Fragebogen (Anhang 1) wurde zu drei Zeitpunkten von den Kindern, der Lehrperson und der Forschenden ausgefüllt (vgl. Kapitel 5.2.4). Die Fragen sind zur Arbeit mit dem Produkt konzipiert. Es wird weniger das Trainingsprogramm selbst, als die Arbeit damit und Fortschritte innerhalb der Arbeit mit dem Trainingsprogramm evaluiert. Die Stichproben (fünf fokussierte Kinder) werden im Kapitel 10.1 «Evaluation der Forschungsergebnisse» differenziert dargestellt und erläutert. Die Forschende verwendete für die Fragen Formulierungen von Ist-Aussagen, welche von den Befragten mittels einer fünfstufigen Skala beantwortet werden konnten (trifft zu / trifft eher zu / unentschieden / trifft eher nicht zu / trifft überhaupt nicht zu). Es wurde absichtlich eine Mittelkategorie «unentschieden» gewählt, um zu verhindern, dass SuS zu einer Entscheidung gezwungen werden. Möglicherweise gab es für die SuS Momente im Training, in denen die Aussage klar zutraf und Momente, in denen sie nicht zutraf (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 174). Vorteil der Methode ist, dass sich Veränderungen der jeweiligen Sichtweisen zu den drei Erhebungszeitpunkten gut visuell darstellen lassen.

Die Forschende sieht den Vorteil der Verwendung des Fragebogens in der Einfachheit der Verteilung an die SuS und die Lehrperson. Das Ausfüllen des Fragebogens benötigte jeweils nicht viel Zeit und die Fragen konnten von allen SuS gleichzeitig beantwortet werden. Die Verfasserin versuchte, den Kindern zu Beginn ihre Ausgangssituation und das Forschungsinteresse verständlich zu machen. Sie wollte die SuS

mit ihrem Interesse an Veränderungen im Lernprozess im Zusammenhang mit dem Trainingsprogramm anstecken. Der Fragebogen diente zusätzlich der Selbstreflexion der SuS. Sie setzten sich mit Fragen zu ihrem Einsatz im Trainingsprogramm auseinander und konnten feststellen, ob sie in einem Bereich Fortschritte gemacht haben. Dadurch wurde ihnen bewusster, in welchen Bereichen sie noch Mühe hatten, und in welchen ihnen bereits Vieles gelang. Der gleiche Aspekt gilt für die Einschätzung der Lehrperson und der Forschenden. Es konnten Fortschritte, Schwierigkeiten und Stärken erkannt und Veränderungen festgestellt und festgehalten werden. Die Fragen wurden von der Forschenden so konzipiert, dass sie mit den Zielen des Trainingsprogramms verbunden waren. Sie tangieren die Bereiche der Partizipation an Übungen, Spielen und Szenen, der Kommunikation und Interaktion, dem Einbringen eigener Ideen, der Gestaltung von Stimme, Mimik und Gestik, der Bühnenpräsenz und dem Anteil an Aktivität (verbal und nonverbal) in Szenen.

Es war wohl bei einigen SuS so, dass die Antwort auf eine Frage durch Faktoren verzerrt wurde, welche den Antwortenden gar nicht oder nur zum Teil bewusst waren. Einstellungen und Gefühle sind mit dem Selbstbild und der Selbsteinschätzung einer Person eng verbunden. Bei einigen Kindern führte dies zu der Tendenz, ein zu positives und im Fall eines fokussierten Kindes ein zu negatives Bild der eigenen Person zu zeichnen. In beiden Fällen geht die Forschende davon aus, dass sie ein positives Bild der eigenen Person zeichnen oder zumindest negative Eindrücke vermeiden wollten (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 175). Da der Fragebogen nicht anonym ausgefüllt wurde, ist nicht auszuschliessen, dass einige der Befragten die Erwartungen der Fragestellerin bestätigen wollten. Die fokussierten Kinder konnten durch die Forschende nachträglich zum Ausfüllen des Fragebogens befragt werden, dazu mehr in Kapitel 10.1.

Bei der letzten Befragung hatten die SuS die Gelegenheit, offene Fragen zum Trainingsprogramm zu beantworten. Sie durften sich frei zum Trainingsprogramm äussern. Damit entstand ein ausgewogenes Bild der Situation. Die SuS konnten in eigenen Worten und ausführlich berichten, welche Fortschritte sie gemacht hatten, warum sie das Trainingsprogramm weiter- oder nicht weiterempfehlen würden, wie es ihnen bei den Übungen und auf der Bühne ergangen war, etc.

So war eine Triangulation gegeben, die der Forschenden die Gelegenheit zum kontrastierenden Vergleich unterschiedlicher Berichte zum «selben» Sachverhalt ermöglichte. Es wurden bei einigen Kindern Widersprüchlichkeiten sichtbar, wodurch tiefer gehende Interpretationen angeregt wurden. Die Triangulation zeigte der Forschenden, dass die SuS Informationen lieferten, welche so von ihr nicht erwartet wurden, auch wenn sie glaubte, ihre SuS zu kennen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 180). Dies wird am Beispiel von Ella in den Kapiteln 8.5 «Prozessbeschreibung fokussierter Kinder» und 10.1 «Evaluation der Forschungsmethoden» besonders eindrücklich sichtbar.

9.2.4 Kommunikative Validierung: Die Gruppendiskussion

Diese Forschungsmethode war für die Autorin von grosser Bedeutung. Da sie als Trainingsleiterin und teilnehmende Beobachterin sehr an der Umsetzung des Trainingsprogramms, seiner Reflexion und Evaluation beteiligt war, nahm der Blick von aussen auf das Produkt und die mögliche Arbeit damit einen wichtigen Stellenwert ein. Alle Gruppenteilnehmer bekamen das Trainingsprogramm zwei Wochen vor der Diskussion per Mail zugeschickt, damit sie sich einlesen und mit der Methode des Improvisationstheaters bekannt machen konnten.

Zentral im Zusammenhang mit dieser Forschungsmethode war eine gründliche Vorbereitung. Die Fragen mussten sorgfältig, inhalts- und kontextbezogen formuliert werden. Während der Diskussion bewährte es sich, nicht am vorbereiteten Diskussionsleitfaden zu kleben, sondern die Teilnehmer frei diskutieren zu lassen. Dies verlangte von der Forschenden eine gewisse Disziplin. Das Gespräch durfte keinesfalls im Fluss unterbrochen werden. Kühn schreibt, dass die Diskussion nie durch den Leitfaden derart vor-

bestimmt sein darf, dass dadurch den Teilnehmern die Luft abgeschnitten wird, eigene thematische Impulse zu setzen (vgl. Kühn, 2011, S. 99). Oft merkte die Forschende, dass zwischen den Fragen hin- und hergewechselt wurde. So wurden in der ersten Frage Antworten oder Beiträge zu einer späteren Frage gegeben wurden. Der Leitfaden konnte deshalb zugunsten eines lebendigen, bereichernden und echten Austausches über das Trainingsprogramm nicht verfolgt werden. Mayring erachtet es ebenfalls als wichtig, die Diskussion wenig zu dirigieren (vgl. Mayring, 2002, S. 77). Auch Kühn betont, dass der Fokus der Methode eben gerade auf die freie Kommunikation zwischen den Teilnehmern gerichtet werden soll. Frage-Antwort-Sequenzen konnten in der Diskussion weitgehend verhindert werden. Es kam zu vielen alltagsähnlichen und natürlichen Gesprächspassagen (vgl. Kühn, 2011, S. 36). Dennoch stellte die Autorin durch den Leitfaden sicher, dass im Vorfeld als wichtig erachtete Themen und Fragestellungen während der Gruppendiskussion berücksichtigt wurden. Dies jedoch nicht im Sinne der Festlegung einer Abfolge (vgl. Kühn, 2011, S. 100).

Es hat sich vom Ablauf her sehr bewährt, dass die Teilnehmer der Gruppendiskussion sich einander kurz vorstellten. Diesen Aspekt betont auch Flick. Eine kurze Vorstellungsrunde der Teilnehmer untereinander und eine Phase des «Aufwärmens» dienten der Vorbereitung auf die Diskussion (vgl. Flick, 2012, S. 255). Die Teilnehmer äusserten kurz, in welchem schulischen Feld sie tätig sind und wie die Verbindung zur Forschenden ist. Die Teilnehmergruppe wurde von der Autorin sehr vielfältig und unterschiedlich zusammengesetzt. Einige Teilnehmer kamen aus dem Berufsumfeld der Forschenden und kannten teilweise die Kinder aus der Versuchsphase des Trainings. Andere kamen aus anderen Schulhäusern oder aus anderen beruflichen Bereichen. Die Teilnehmergruppe bestand aus einer DaZ-Lehrerin, aus drei Mittelstufenlehrpersonen, einem schulischen Heilpädagogen, einer Logopädin, einer schulischen Heilpädagogin, einer Schulsozialarbeiterin und einer Theaterpädagogin. Es handelte sich einerseits um eine homogene Zusammensetzung (alle Teilnehmer arbeiten im Umfeld Schule mit Kindern), was ihre Fachbereiche in diesem Umfeld betrifft war die Gruppe jedoch heterogen zusammengesetzt. Diese Zusammensetzung verstärkte die Dynamik in der Diskussion. Es konnten differierende Perspektiven geäußert werden (vgl. Flick, S. 252).

Es erwies sich als sehr nützlich für die anschließende Diskussion, das Produkt, die Arbeit damit und deren Zielsetzung kurz zu umreißen und der Diskussionsgruppe im Anschluss daran einen Grundreiß in Form eines Filmes (Zuschnitt von Videosequenzen, welche die Arbeit mit dem Trainingsprogramm dokumentieren) zu präsentieren (vgl. Mayring, 2002, S. 78 und Flick, 2012, S. 255ff). Dieses Vorgehen ermöglichte einen guten Einstieg in eine lebendige, dynamische Gruppendiskussion. Der Verfasserin war es wichtig zu erfahren, was der Film in den einzelnen Gruppenteilnehmern auslöst, welche Gedanken und Gefühle bei ihnen zum Gesehenen entstanden sind. Der Einstieg in die vorbereiteten Fragen verlief dabei fließend.

Der Abschluss der Gruppendiskussion diente der Forschenden dazu, die Ergebnisse nochmals zusammenzufassen, so dass bei allen Teilnehmenden nach Ende der Diskussion ein «runder» und stimmiger Gesamteindruck entstand (vgl. Kühn, 2011, S. 118). Dies wurde der Verfasserin von einigen Teilnehmern bestätigend zurückgemeldet.

Die Forschungsmethode erwies sich als hilfreich, um die von der Autorin aufgestellten Hypothesen und formulierten Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Entwicklung des Trainingsprogramms und der Arbeit damit zu testen. Das Erhebungsverfahren scheint dem Forschungsgegenstand aus Sicht der Forschenden angemessen. Die vielfältigen Daten können von der Verfasserin interpretiert werden. Die Methode kann gut in den Forschungsprozess eingeordnet werden (vgl. Flick, S. 277).

Die Gruppendiskussion wurde von der Forschenden auf das Erkenntnisinteresse in Beziehung zum inhaltlichen Gegenstand (das Trainingsprogramm und dessen Anwendung in der Praxis) bezogen. Es ging

darum, individuelle Meinungen zu diskutieren und Rückschlüsse auf eine Umsetzung des Programmes in der Praxis zu ziehen. Mit Hilfe der Gruppendiskussion konnten andere Methoden und daraus gewonnene Erkenntnisse komplementiert werden. Die Gruppendiskussion wurde von der Forschenden als Methodentriangulation eingesetzt und diente ihr als Methoden- und Perspektivenvariation, um einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn zu erzielen und eine weitergehende Absicherung der Befunde zu gewährleisten. Die Gruppendiskussion ist als Methode geeignet. Das Produkt konnte gemeinsam beurteilt, bewertet und evaluiert werden. Die Forschungsmethode half in der vorliegenden Arbeit, das Bild abzurunden und trägt zu einem ganzheitlichen Eindruck bei. Die Gruppendiskussion vermittelte einen Eindruck über die Variationsbreite von Meinungen. Sie produzierte detaillierte und fundierte Meinungen (vgl. Lamnek, 2005, S. 77ff). Die Beiträge der Gruppendiskussion liefern wichtige empirische Daten im Bezug auf die Evaluation des Trainingsprogramms (vgl. Kühn, 2011, S. 33).

9.3 Reflexion in Bezug auf die Gütekriterien

In diesem Kapitel werden die Gütekriterien von der Autorin reflektiert.

9.3.1 Triangulation

Die Triangulation bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf die Verknüpfung verschiedener qualitativer Methoden (vgl. Flick, 2012, S. 44). Mit der Erhebungsmethode des Fragebogens (SuS, Forschende, beobachtende Lehrperson) der teilnehmenden (Forschende) und nicht teilnehmenden Beobachtung (Lehrperson) und der kommunikativen Validierung mittels einer Gruppendiskussion (Fachleute aus dem Umfeld Schule und Therapie) ist die Triangulation gegeben. Es wurde Material aus den drei Ecken der Triangulation Schülerperspektive – Perspektive der SHP – Perspektive des «Dritten» gesammelt. Durch den Vergleich der Perspektiven konnten Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 179). Nicht immer deckten sich die Beobachtungen der SHP mit denen der Kinder oder der Lehrperson. Verschiedene Lösungswege wurden gefunden, um die Ergebnisse zu vergleichen. Es ist tatsächlich so, wie Mayring beschreibt, dass nicht immer eine völlige Übereinstimmung der Ergebnisse erreicht werden konnte. Die Methoden ermöglichten der Forschenden jedoch den Vergleich der verschiedenen Perspektiven (vgl. Mayring S. 148). Da die Forschende mitten im Feld agierte, die Prozesse anleitete und an ihnen beteiligt war, stellten v.a. der Fragebogen der SuS und deren Texte, die Notizen und Befragungen der Lehrperson und die Gruppendiskussion einen wichtigen Pfeiler in der Sammlung der Daten und ihrer Analyse dar. Die kommunikative Validierung war für die Forschende von grosser Bedeutung, um ihre Interpretationen mit den Einschätzungen und Erfahrungen anderer im Forschungsfeld betroffener Personen zu vergleichen. Die Forschende konnte so ihre Erfahrungen mit dem Trainingsprogramm, die daraus folgenden Analyseergebnisse und einen möglichen zukünftigen Einsatz im Arbeitsfeld der betroffenen Personen kommentieren lassen.

Die Triangulation war für die Autorin eine wichtige Prüfmethode, weil sie dabei geholfen hat, alternative Wahrnehmungen und Interpretationen von Ereignissen miteinander zu vergleichen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 206).

9.3.2 Nähe zum Gegenstand

Wie im Kapitel 5.4.5 beschrieben ist die Nähe zum Gegenstand ein Leitgedanke der qualitativ-interpretativen Forschung. Die Autorin begab sich mit dem Trainingsprogramm *Reise ins Improland* als Spielleiterin mitten ins Feld. Sie erforschte u.a. durch teilnehmende Beobachtung, ob das Trainingsprogramm sprechunsicheren und -ängstlichen Kindern und Kindern mit einer Spracherwerbstörung hilft, ihre Kompetenzen in Kommunikation und Interaktion zu verbessern. Sie machte somit Forschung für die Betrof-

fenen. V.a. durch die Vorentlastungen in der Kleingruppe erreichte die Forschende eine grosse Nähe zum Gegenstand (vgl. Mayring, 2001, S. 146). Die Trainingsleiterin war in engem, direktem Kontakt zu den SuS. Es konnten tragfähige, vertrauensvolle Beziehungen entstehen, die es der SHP ermöglichten, an Schwächen der einzelnen Kinder zu arbeiten und Stärken, Fortschritte und Höhepunkte für die Kinder sicht- und erlebbar zu machen.

9.3.3 Regelgeleitetheit

Das gewonnene Datenmaterial wurde von der Forschenden systematisch gesammelt und bearbeitet (vgl. Mayring, 2002, S. 146). Es wurden bei und nach jeder Reisesession von der Forschenden und der Lehrperson Notizen gemacht. Die Videoaufzeichnungen wurden mehrmals betrachtet und dazu nach gewissen Kriterien Notizen gemacht, was sich sehr bewährte (Beispiel aus dem Forschungstagebuch siehe Anhang 2). Die Kriterien waren weitgehend deckungsgleich mit den Fragen des Fragebogens, welche die SuS, die Lehrperson und die Forschenden zu drei Zeitpunkten im Prozess (Anfang, in der Mitte und nach Abschluss des Trainingsprogramms) ausfüllten. Die Analyseverfahren wurden vorher festgelegt. Der Analyseprozess wurde von der Forschenden in einzelne Schritte zerlegt. Sie gliederte den Analyseprozess in die sinnvollen Einheiten der durchgeführten Reisesessionen des Trainingsprogramms. Diese bildeten das Ablaufmodell und somit die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen (vgl. Mayring, S. 146).

9.3.4 Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen spielten in der Auswertung des Projektes eine grosse Rolle, da das Entwicklungsprojekt sich v.a. am qualitativen Ansatz orientiert (vgl. Mayring, 2002, S. 145). Die Forschende hat diese in der vorliegenden Arbeit immer wieder durch Argumente begründet. Argumentative Interpretationsabsicherungen kommen v.a. im Kapitel der Prozessbeschreibungen zum Tragen (vgl. Kapitel 8.2). Die Interpretationen wurden gestützt durch die Sichtung von Videoaufnahmen, die Selbsteinschätzung der Kinder und die Beobachtungen der Lehrperson. Interpretierende Prozesse haben sich sowohl bei der Niederschrift der Erfahrungen während oder kurz nach der jeweiligen Reisesession im Forschertagebuch, als auch beim nachträglichen Visionieren der Videoaufnahmen und der Durcharbeit des Geschriebenen ergeben. Beim Durchlesen der Prozessbeschreibung wurde der Forschenden oft klarer, welche Aussagen, Interpretationen und Schlussfolgerungen wichtig und welche nebensächlich sind. Sie entdeckte neue Zusammenhänge zwischen ihren Gedanken und den beobachteten Phänomenen. «Zwischenanalysen» waren im Verlaufe des Entwicklungsprojektes, was den weiteren methodischen Verlauf anbelangt, von grosser Bedeutung (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 40ff). So wurden aufgrund dieser «Zwischenanalysen» die *Reisesessionen* von der Forschenden angepasst oder das Augenmerk in der Arbeit mit den Kindern auf konkrete Punkte gelenkt.

Es hat sehr geholfen, die Beobachtungen und die Analyse kategoriegeleitet vorzunehmen (vgl. Kapitel 9.2). Im Beispiel von Ella (vgl. Kapitel 8.5) hat die Forschende nach Alternativdeutungen gesucht und diese auch begründet (vgl. Mayring, 2002, S. 145). Die Verfasserin hat diverse Situationen mit Ella analysiert. Eine wichtige Funktion der Analyse besteht darin, Erklärungen zu finden, die in das eigene Vorverständnis «passen» und die daher gefühlsmässig plausibel erscheinen: Man versucht, «sich einen Reim auf die Situation zu machen». Die Verfasserin war um einen kritisch-prüfenden Teil der Analyse bemüht (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 182).

Überprüfen konnte die Autorin ihre Deutungen in einem Gespräch mit Ellas Mutter. Es wurde klar, dass Ella tatsächlich eine sehr schlechte Phase durchlebte. Sie litt zur Zeit des Abschlusses des Projektes unter enormer Anspannung, Unruhe, Schlafmangel und häufiger Kopfschmerzen. Ihr ADHS machte sich zu jener Zeit stark bemerkbar. Somit hat die Forschende aus vorhandenen Informationen Erklärungen für diese auffälligen Situationen (das *Unvermögen, auf das Improvisationstheater einsteigen zu können*

von Ella) entwickelt, welche dadurch argumentierbar wurden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 185). Dies schliesst nicht endgültig aus, dass die Methode des Improvisationstheaters für Ella in dieser Form kein geeignetes Mittel war, um sie in Interaktion und Kommunikation zu stärken. Die Forschende ist damit konfrontiert, dieses Gefühl der Unklarheit und der Ungewissheit auszuhalten, ihre Hypothesen so stehen zu lassen.

9.3.5 Verfahrensdokumentation

Die Methoden der Datenerhebung wurden von der Forschenden dem Gegenstand und der Fragestellung angepasst. Der Prozess wurde in einem Forschungstagebuch nach Kategorien und Kriterien geleitet festgehalten (Beispiel in Anhang 2). Das Forschungstagebuch und die Feldnotizen stellen einen wesentlichen Bestandteil der Datenerhebung dar. Durch diese Schritte wurden die untersuchten Zusammenhänge in Texte überführt, anhand derer die Forschende Analysen durchführte.

In den Feldnotizen und der Niederschrift der Beobachtungen aus den Videos wurde von der Forschenden im Text Wirklichkeit hergestellt (Flick, 2012, S. 371ff). Ins Forschungstagebuch flossen auch die Beobachtungen und subjektiven Sichtweisen der Klassenlehrperson, welche nicht teilnehmende Beobachterin war, ein. Das Forschungstagebuch diente als Methode, Prozesse, Aussagen und Abläufe «einzufangen» (vgl. Flick, 2012, S. 378). Es wurden dazu die in Kapitel 9.2.1 beschriebenen Kategorien und Kriterien gebildet und nach diesen die teilnehmenden und nicht teilnehmenden Beobachtungen festgehalten. Dabei wurde von der Forschenden klar zwischen Beobachtung und Interpretation unterschieden. Die Dokumentation in dieser Form ist nicht nur Selbstzweck oder zusätzliche Erkenntnis, sondern diente der Verfasserin zur kritischen Reflexion des Forschungsprozesses (vgl. Flick, 2012, S. 377). Das damit erhobene Datenmaterial wurde im Kapitel 8.2 differenziert und sorgfältig diskutiert.

Die Auswertung, Analyse und Interpretation der Fragebögen (jene der fokussierten Kinder) sind im Kapitel 10.1 beschrieben, die Ergebnisse werden dort kritisch diskutiert. Die Fragen wurden von der Forschenden dem Gegenstand angepasst. Sie decken sich mit den Beobachtungsschwerpunkten der Forschenden und der teilnehmenden Beobachterin.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion wurden von der Forschenden selektiv transkribiert. Die Auswahlkriterien (Fragen) wurden von der Autorin vorgegeben und die wichtigsten Aussagen der Teilnehmer der Gruppendiskussion zusammenfassend in einem Protokoll dargestellt (vgl. Mayring, 2002, S. 134). Die Ergebnisse der Gruppendiskussion sind in Kapitel 10.4 dargestellt. Es schien der Forschenden bei der Verschriftlichung der Ergebnisse der Gruppendiskussion nicht zentral, ein Höchstmass an erzielbarer Genauigkeit bei der Klassifikation von Äusserungen, Pausen und Darstellung zu erzielen. Die Forschende hat bewusst auf eine Ausformulierung von Transkriptionsregeln verzichtet, da häufig kein begründbares Verhältnis mehr zu Fragestellung und zum Ertrag der Forschung steht. Es erscheint der Forschenden daher sinnvoll, nur so viel zusammenfassend selektiv zu transkribieren, wie es die Fragestellung in der vorliegenden Arbeit erfordert (vgl. Flick, 2012, S. 379).

10. Produktevaluation

In den folgenden Kapiteln wird die Arbeit mit dem Produkt evaluiert. Die Forschungsergebnisse werden zusammengetragen, die Ziele überprüft und die Eignung des Produktes in der Praxis wird mit Hilfe der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion kritisch diskutiert.

10.1 Forschungsergebnisse der Fragebogen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebogen der fokussierten Kinder graphisch dargestellt und von der Forschenden erläutert.

Die Zahlen in den nachfolgenden Grafiken haben folgende Bedeutung:

1 = trifft nicht zu

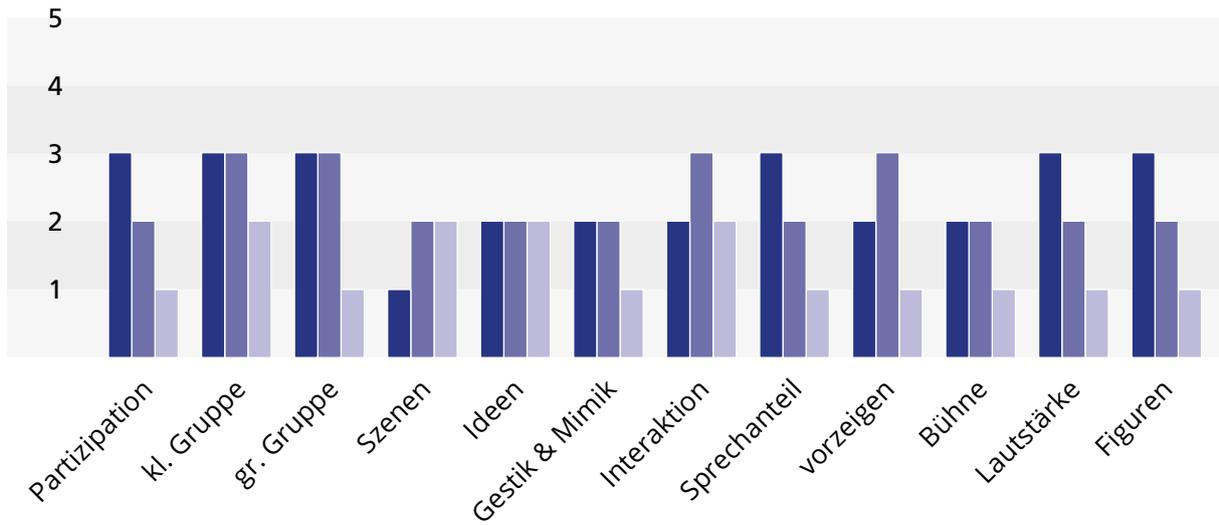
2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft manchmal zu, manchmal nicht

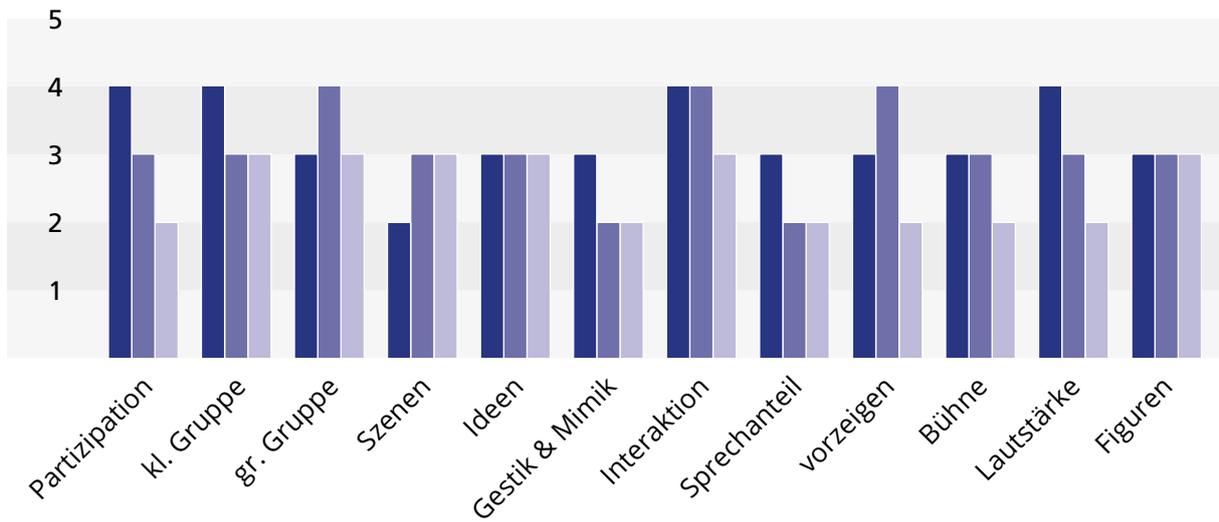
4 = trifft eher zu

5 = trifft zu

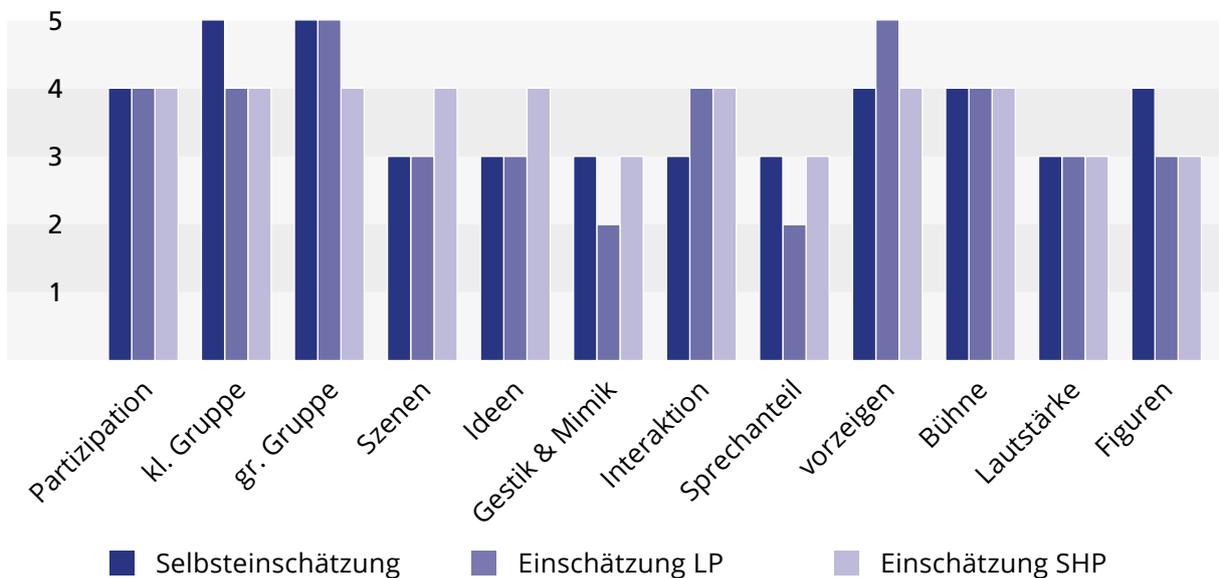
Salim: Befragung 1



Salim: Befragung 2



Salim: Befragung 3

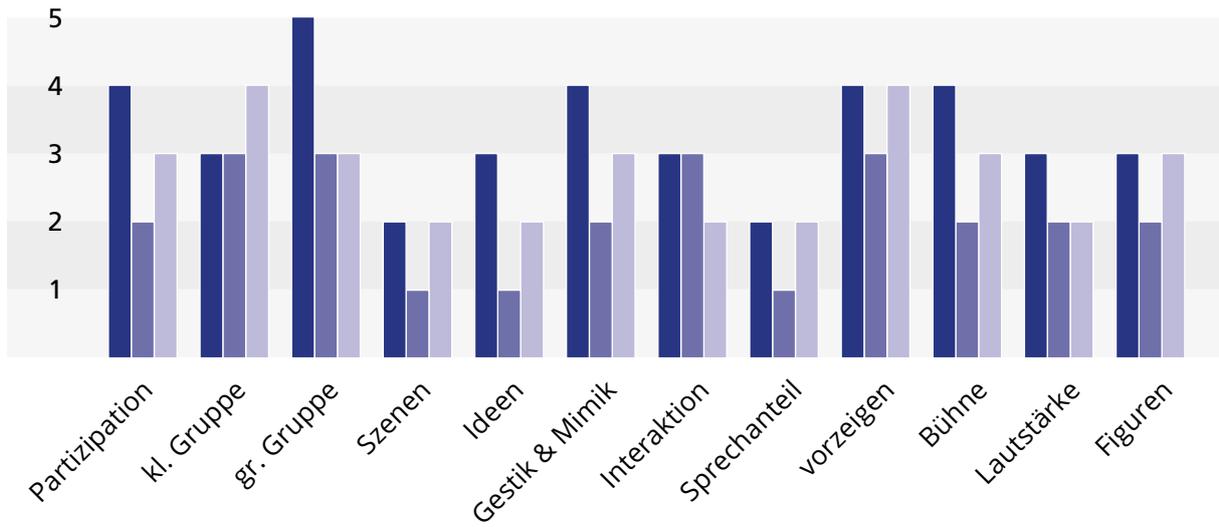


Es zeigen sich in der Auswertung der Fragebogen bei Salim deutliche Veränderungen in den beobachteten Bereichen. Salim beteiligte sich zunehmend an Übungen und Spielen und entspannte sich immer mehr. Ihm war es sichtlich wohler, was sich auch im Spiel auf der Bühne und im Aus- und Mitgestalten der Szenen zeigte. Er überraschte alle bei der Schlussaufführung, in der er eine grosse Souveränität bewies.

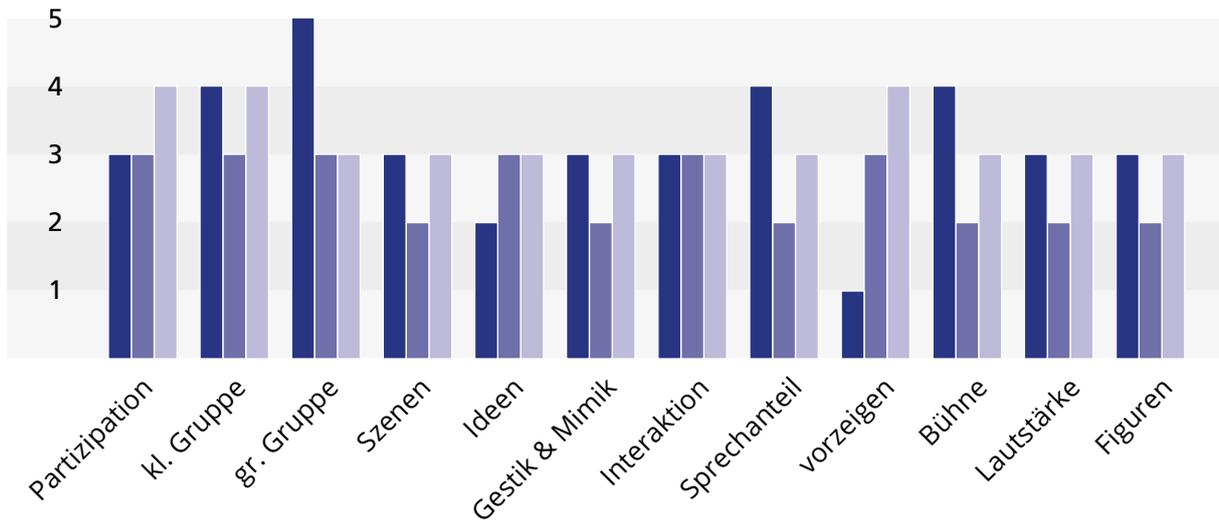
Seine Fortschritte in Interaktion und Kommunikation in den Übungssituationen und Szenen sind markant. Er hat sich kaum mehr versteckt oder am Rande des Geschehens aufgehalten. Er beteiligte sich aktiv mit seinen Ideen an der Mitgestaltung von Szenen. Salim wurde mutiger und frecher in seinem Spiel und brachte originelle Ideen ein. Er nahm Tipps und Rückmeldungen von der Spielleitung und seinen Mitschülern stets an und versuchte diese umzusetzen. Er liess sich auf die Übungsangebote ein, auch wenn sich zeigte, dass Übungen im Bereich der Körperspannung wegen seines geringen Muskeltonus für ihn sehr schwierig auszuführen waren.

Es ist Salim aus Sicht der SHP und der LP stets gelungen, sich realistisch einzuschätzen. Bei der ersten und der letzten Erhebung wird deutlich, dass SHP und Lehrperson in einigen Punkten unterschiedliche Beobachtungen gemacht haben, bzw. diese anders bewerten. Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass Salim grosse Fortschritte gemacht hat, die sehr deutlich sichtbar geworden sind. Die Auswertung der Fragebogen stützen die Beobachtungen und Hypothesen aus der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Beobachtung. Salim bewegt sich heute deutlich entspannter, kommuniziert und interagiert mit viel mehr Lockerheit und Selbstvertrauen. Er scheut sich nicht mehr, sich zu melden, um etwas zu bitten oder etwas einzufordern. Seine Erzählungen sind lebendig und authentisch.

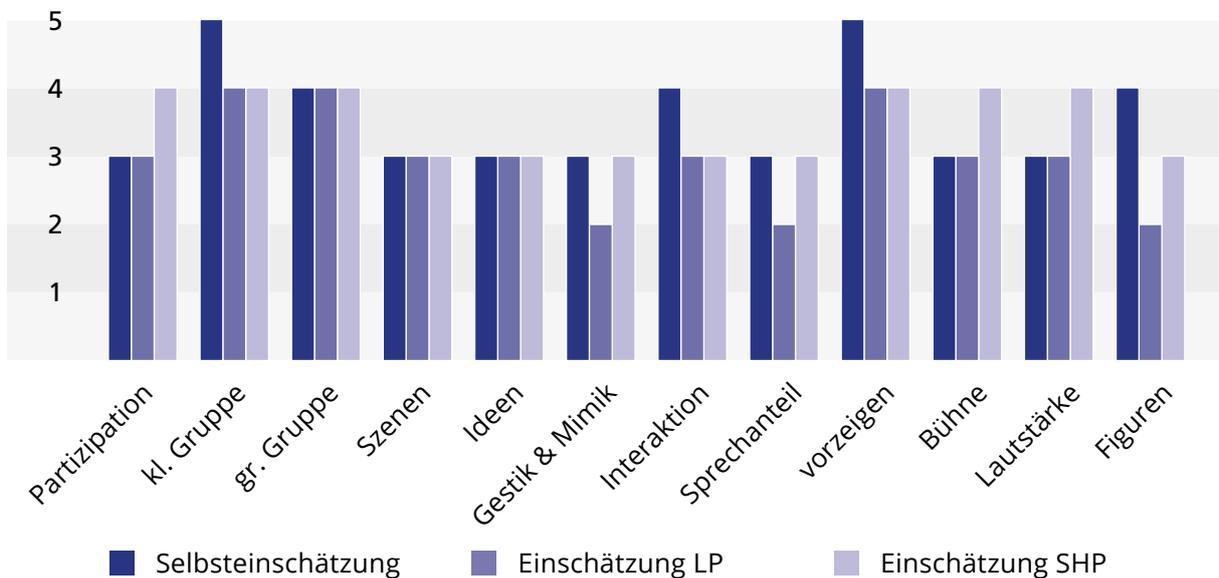
Finja: Befragung 1



Finja: Befragung 2



Finja: Befragung 3



■ Selbsteinschätzung

■ Einschätzung LP

■ Einschätzung SHP

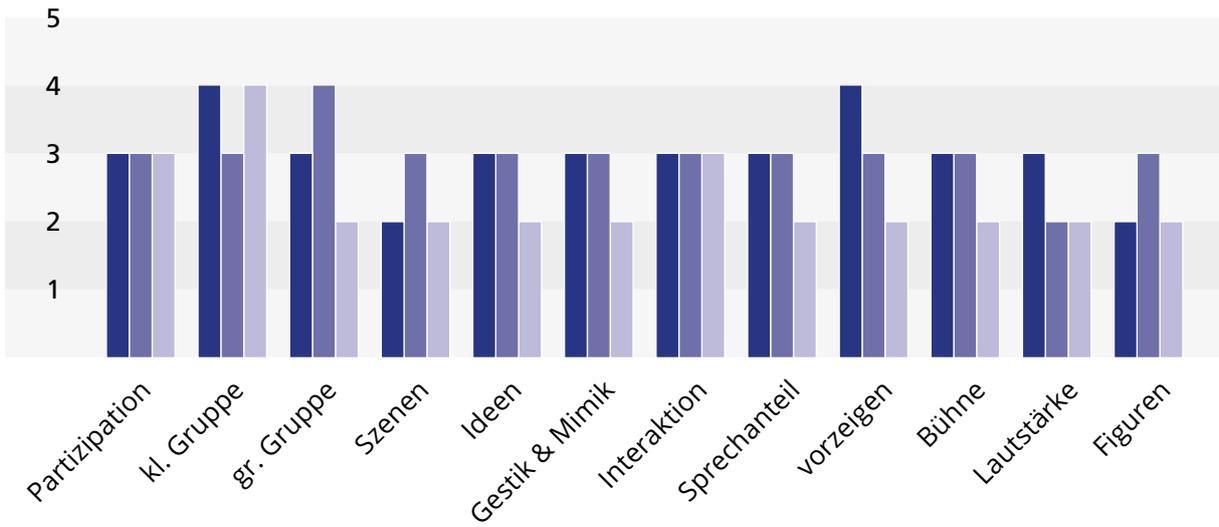
Die Auswertung von Finjas Fragebogen zeigt, dass auch Finja aus Sicht der SHP und der LP grosse Fortschritte in den beobachteten Bereichen gemacht hat. Auffällig ist, dass sich Finja während aller Erhebungen im Verlaufe des Projektes in einigen Bereichen selbst anders (besser) eingeschätzt hat als die SHP und die LP. Die Forschende interpretiert diese Diskrepanz damit, dass Finja alle Übungen sehr gerne machte. Sie erlebte sich in den meisten Bereichen als stark, da sie es gerne machte. Die Forschende denkt, für Finja war es trotz Rückmeldungen schwierig zu erkennen, was sie an ihrem Spiel sie noch verbessern konnte. Sie hatte oft den Eindruck, sie mache etwas bereits, was von aussen noch zu wenig sicht- oder hörbar war. Was ihren Sprechanteil und die Lautstärke anbelangt, hat sich ihre Selbsteinschätzung zunehmend der Einschätzung der SHP und der Lehrperson angeglichen.

Finja war oft körperlich unruhig. Ständig bewegte sie sich, machte andere Bewegungen als vorgegeben und konnte die Körperspannung nicht lange halten. Dies schlug sich in der Ausgestaltung von Gestik und Mimik in längeren Szenen nieder. Diese war stets etwas fahrig und ungenau oder sie ging ganz verloren. Bei Übungen konnte sie gestische und mimische Aufträge gut ausführen, jedoch auch dort einen Ausdruck nicht lange halten.

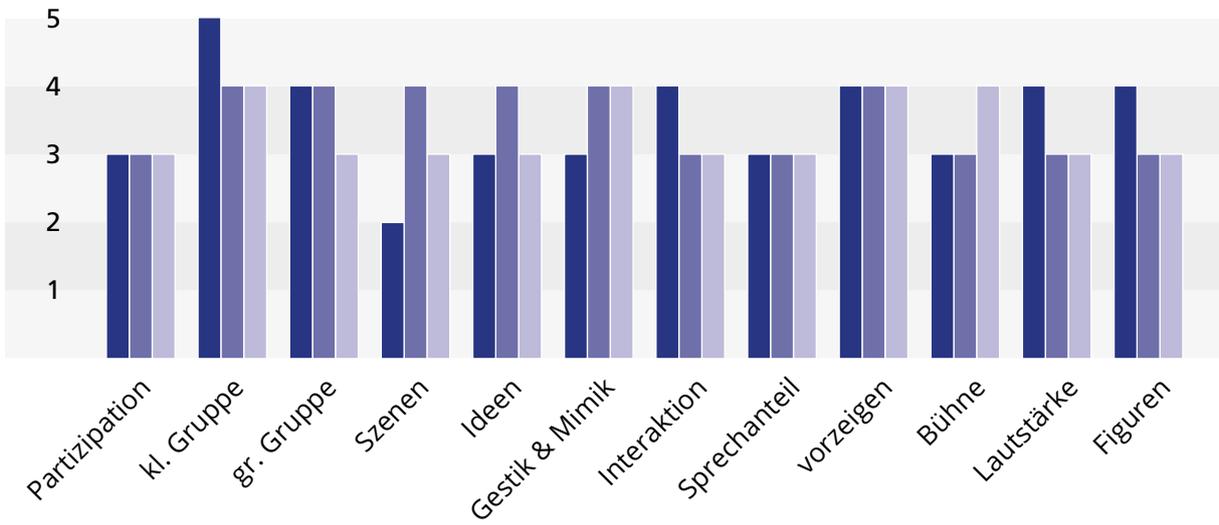
Auch bei Finja decken sich die Beobachtungen und Einschätzungen von Lehrperson und SHP mit den Ergebnissen des Fragebogens. Es konnte beobachtet werden, dass Finja in Bezug auf Interaktion und Kommunikation nicht unbedingt aktiver wurde. *Wenn* sie jedoch etwas einbrachte und mitgestaltete, trat sie selbstbewusster, klarer und sicherer auf. Im Einbringen von eigenen Ideen und dem Mitgestalten von Szenen blieb Finja bis zum Abschluss des Projektes eher zurückhaltend. Ihre Erzählungen sind nach wie vor eher einfach und kurz, jedoch klar und deutlich formuliert und selbstbewusst vorgetragen. Der Forschenden ist aufgefallen, dass Finja öfters spricht und wagt, sich heute in Interaktionen und Kommunikation einzuklinken und ihre Formulierungen dabei nun sicherer sind.

Finja wird von der Forschenden und der Lehrperson als sehr scheues Mädchen erlebt. Sie konnte grosse Fortschritte in ihrer Auftrittskompetenz machen.

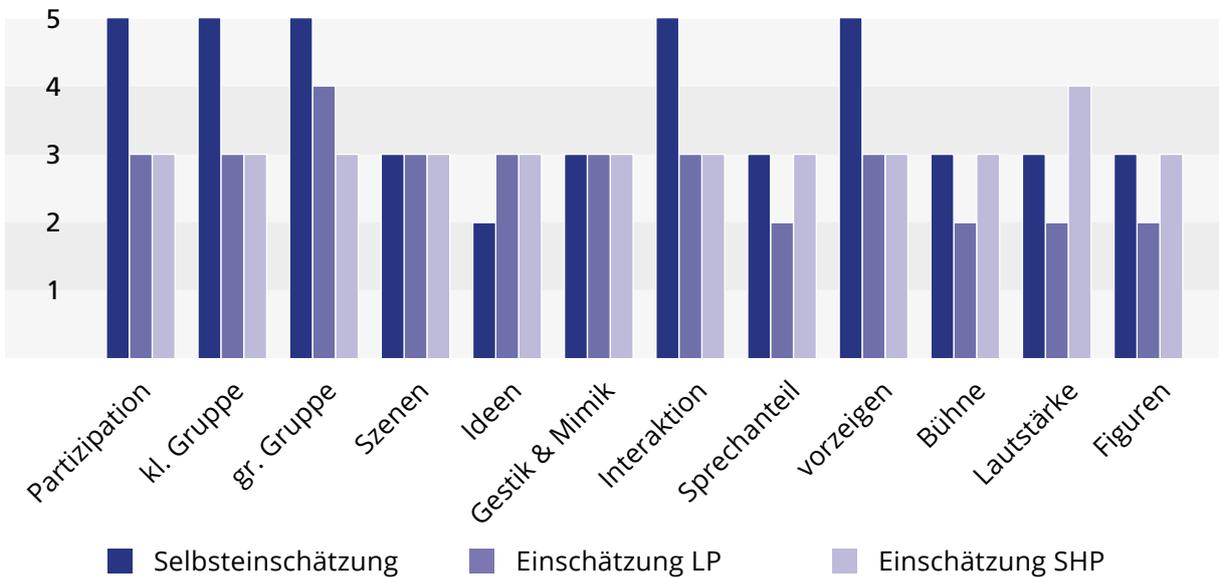
Ella: Befragung 1



Ella: Befragung 2



Ella: Befragung 3



■ Selbsteinschätzung

■ Einschätzung LP

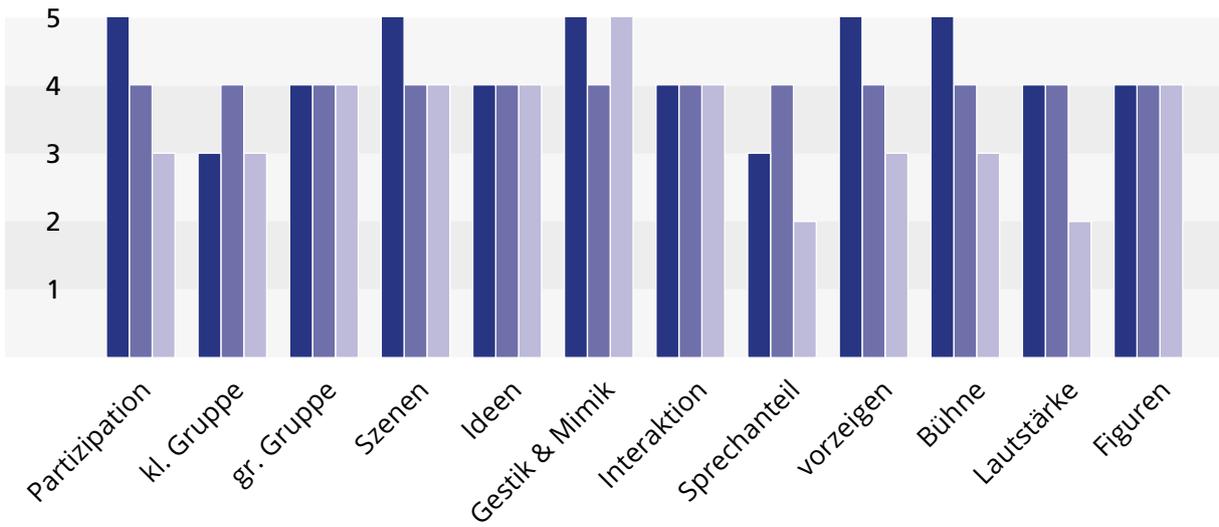
■ Einschätzung SHP

Bei der Auswertung von Ellas Fragebogen fällt v.a. auf, dass die Selbsteinschätzung und die Einschätzung der Lehrperson und der SHP am Schluss des Projektes bei einigen Punkten stark auseinanderklaffen. Auch der Text, welchen Ella zum Trainingsprogramm verfasst hat, war bemerkenswert. Es erstaunte die Forschende, wie positiv sie darüber berichtete. Es fiel der Lehrperson und der Forschenden auf, dass in Ellas Fall die Beobachtungsperspektive von aussen und die Selbstwahrnehmung von Ella nicht übereinstimmten.

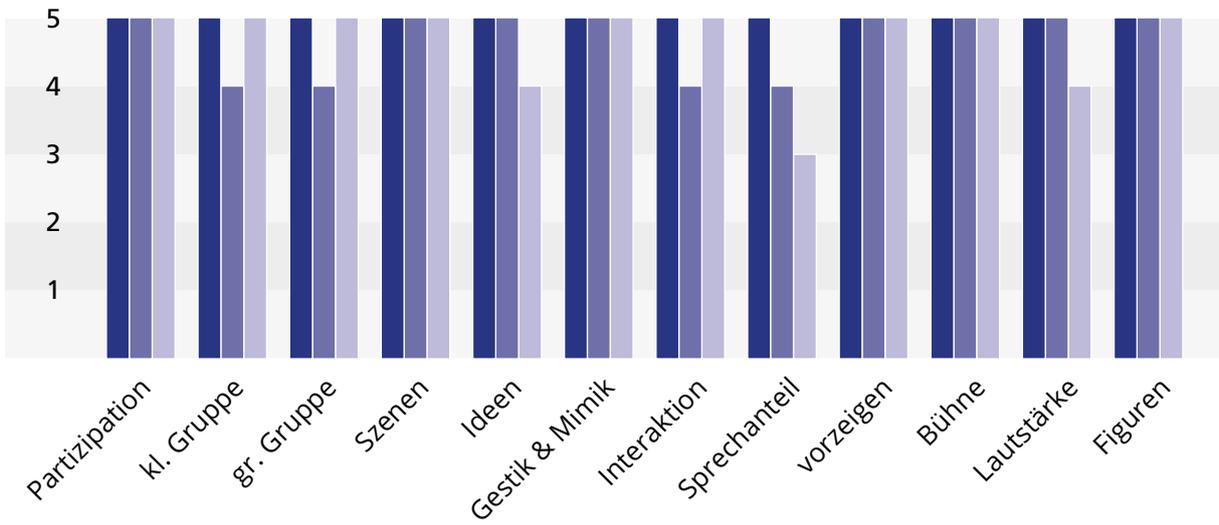
Die Projektleiterin empfand in der Arbeit mit Ella häufig grosse Widerstände. Dass sie selber dies anders wahrnahm, ist interessant. Die Forschende war überrascht, dass Ella das Trainingsprogramm weiterempfehlen würde und beschrieb, dass es ihr in etlichen Bereichen viel gebracht habe. Dies wurde wie bereits erwähnt von aussen anders wahrgenommen und erlebt. Es ist für die Autorin erfreulich, dass bei Ella positive Gefühle in Bezug auf das Trainingsprogramm zurückbleiben und sie offensichtlich doch sehr viel für sich daraus ziehen konnte. Die Forschende hatte während des Projektes hin und wieder den Eindruck, Ella sträube sich, lasse sich kaum ein und profitiere wenig von den Übungen, v.a. in der Grossgruppe. Die Autorin forderte Ella immer wieder heraus und liess sich immer wieder auf Interaktionen mit ihr ein, wobei sie als Spielleiterin manchmal sehr unsicher war, ob dies Ella zu negativ berührte, ihr peinlich war oder sie gar beschämte. Im Gespräch mit ihr äusserte das Mädchen jedoch stets, dass für sie alles in Ordnung sei und sie viel lerne.

Die Grafiken unterstreichen und stützen die Eindrücke aus der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Beobachtung. Ella hatte in der Mittelphase des Projektes eine sehr gute Phase, war engagiert und motiviert bei der Sache und zeigte Fortschritte. Diese entwickelten sich jedoch gegen Ende des Projektes eher wieder zurück. Die Hypothesen der Autorin dazu finden sich in Kapitel 8.6.

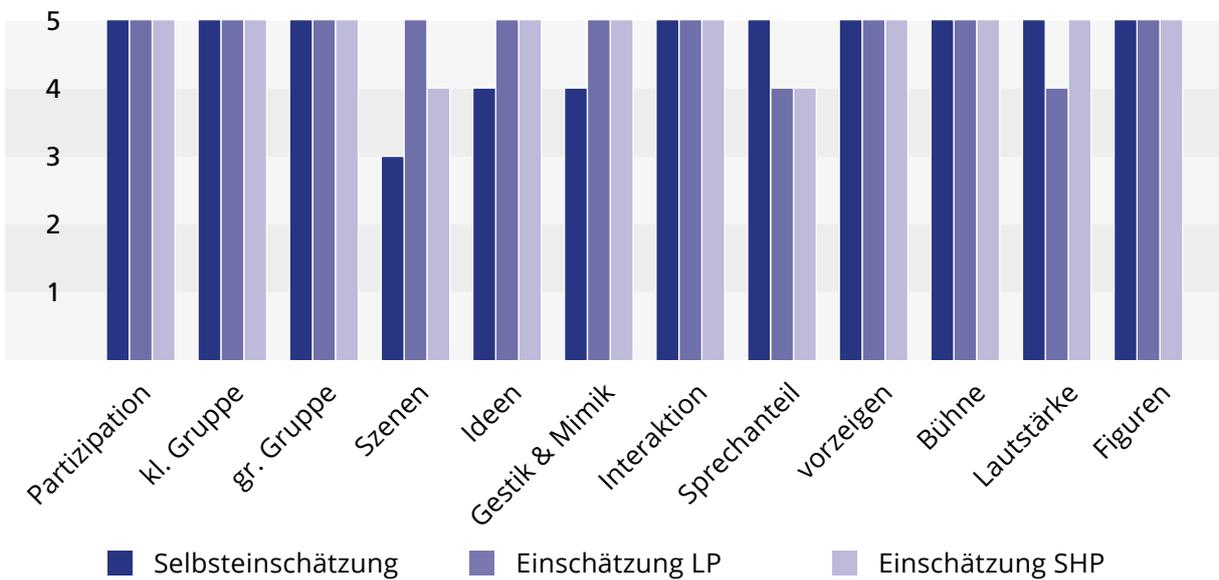
Luiz: Befragung 1



Luiz: Befragung 2



Luiz: Befragung 3



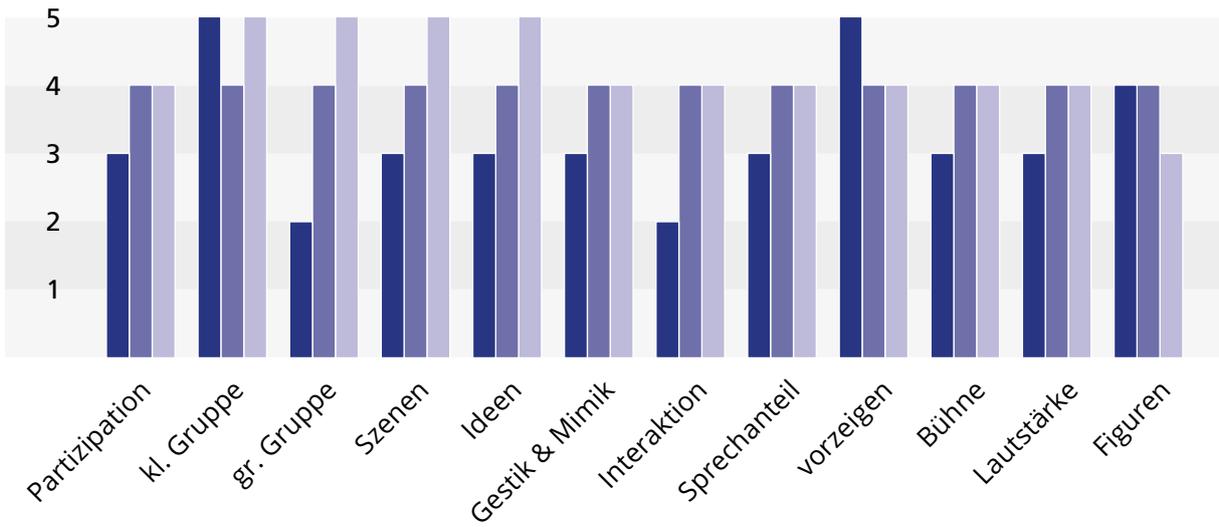
Selbsteinschätzung
 Einschätzung LP
 Einschätzung SHP

Von Anfang an zeigte sich in Übungen, Spielen und Szenen Luiz grosses gestisches und mimisches Talent. Dies spiegelt die Grafik wieder. Hier herrschen in allen drei Fragebogen Übereinstimmungen sämtlicher Wahrnehmungen. In der mittleren Auswertung hat sich Luiz selbst überall die «Bestnote» gegeben. Die Autorin hat zweierlei Hypothesen für diese Einschätzung. Luiz wollte sich zum Zeitpunkt der Erhebung nicht differenziert mit den Fragen auseinandersetzen. Er wusste von sich, dass er alles gerne macht, und spürte, dass er oft Lob bekam. Deshalb kreuzte er überall kurzerhand «trifft zu» an. Die andere Hypothese der Forschenden ist, dass Luiz zu diesem Zeitpunkt selbst sein Talent entdeckte und sein Selbstwertgefühl und seine Selbstwahrnehmung in sämtlichen beobachteten Kompetenzen anstieg. Darauf angesprochen, bestätigte Luiz Anteile aus beiden Hypothesen der Verfasserin.

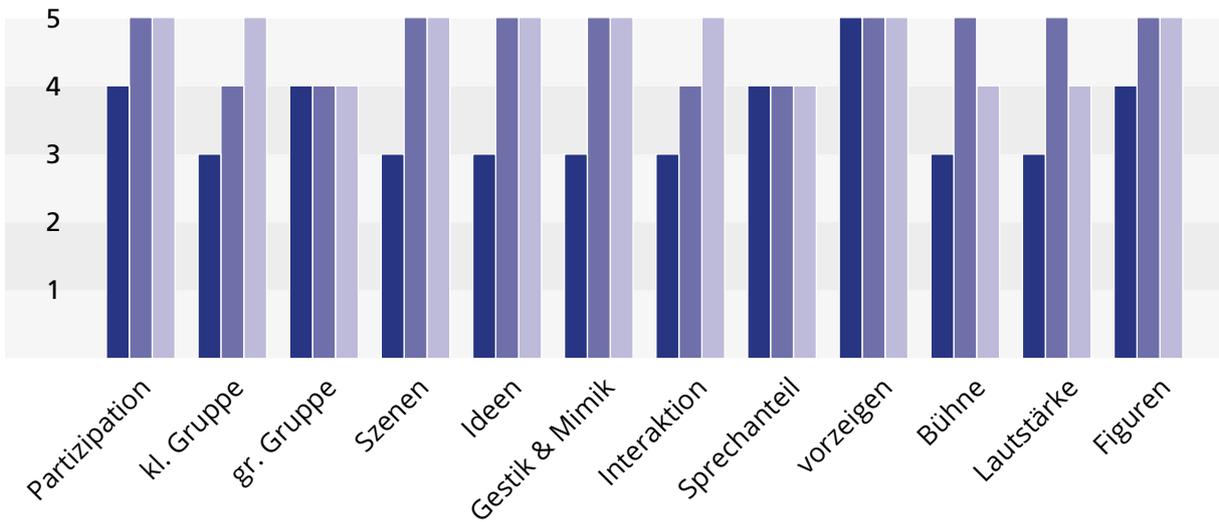
Zu Beginn des Projektes konnte sich Luiz teilweise noch nicht gut auf die Übungen und Spielformate einlassen. Er war noch stark damit beschäftigt, sich in der Gruppe zu positionieren und mit Provokationen und Interaktionen gegenüber der Spielleiterin seinen Raum abzustecken. Nachdem die SHP ein längeres Gespräch über sein Verhalten während des Trainingsprogramms mit ihm geführt und ihm sein Talent aufgezeigt hatte, veränderte sich sein Verhalten in Bezug auf die Partizipation. Er nahm aktiv teil, war stets präsent und zeigte gerne Übungen mit der Spielleitung vor.

Interessant ist Luiz Selbstwahrnehmung bei der letzten Befragung zum Punkt der gestalteten Szenen. Diese nahm er selbst als durchschnittlich wahr. Die Lehrperson und die SHP erlebten Luiz in diesem Punkt ganz anders. Er zeigte enormen Einsatz in seinen Szenen, gestaltete seine Interaktion und Kommunikation darin aktiv, mutig und originell, selbst wenn sein effektiver Sprechanteil nicht immer gleich gross war. Auch die anderen Kinder erlebten Luiz in sämtlichen Bereichen als starken, sehr begabten Schauspieler. V.a. im Mitgestalten von Szenen und dem Einbringen von Ideen machte Luiz riesige Fortschritte. Auch seine Lust, auf die Bühne zu gehen, wurde immer grösser. Auch entwickelte sich seine Bühnenpräsenz zunehmend. Er beeindruckte Mitspieler, Spielleiterin, Lehrperson und Zuschauer mit seinem Spiel.

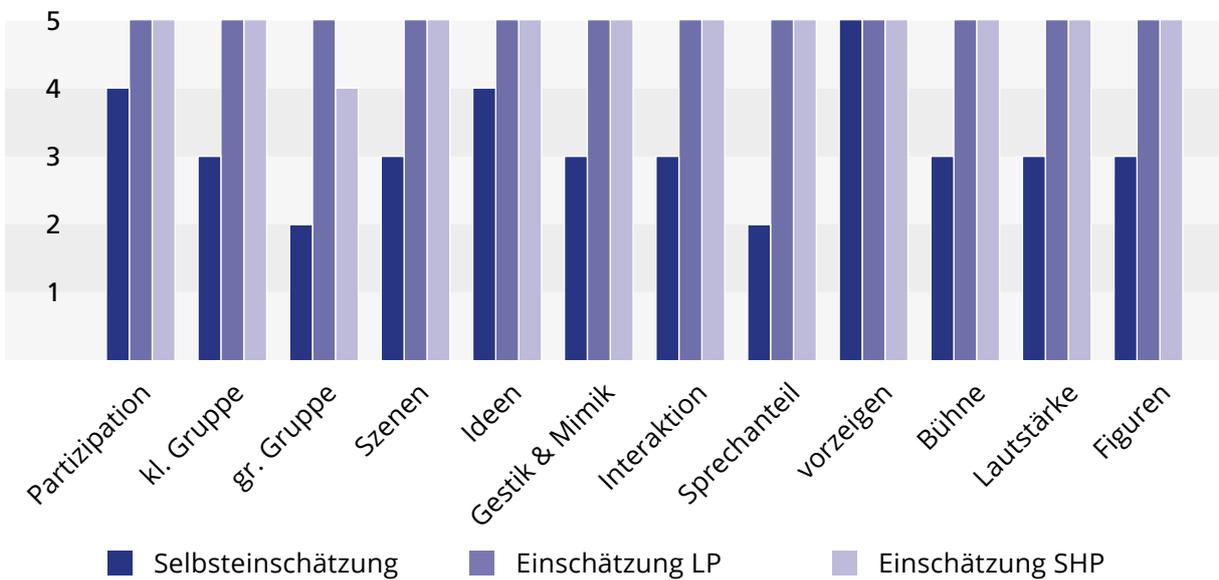
Leon: Befragung 1



Leon: Befragung 2



Leon: Befragung 3



Die Auswertungen von Leons Fragebogen zeigen deutlich eine Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung. Da die Forschende nach wie vor Zugang zu der Versuchsklasse hat, konnte sie Leon darauf ansprechen. Die Hypothese, dass Leon sich, ähnlich wie in Selbsteinschätzungen bei Tests, eher tief einschätzt, hat sich bestätigt. Er äusserte im Gespräch, er würde es als «arrogant» empfinden, sich selbst in gewissen Bereichen zu hoch einzuschätzen. Er käme sich dann wie ein «Prahler» vor. Zudem fügte er an, sähe er sich ja nicht von aussen. Gerne habe er alles gemacht, aber er unterschätzte offensichtlich seine Aussenwirkung.

Die teilnehmende sowie die nicht teilnehmende Beobachterin kamen zu allen drei Zeitpunkten zu einer anderen Einschätzung der beobachteten Bereiche. Leon zeigte sich von Anfang an als motivierter, engagierter und talentierter Schauspieler. Er brachte schon sehr viele der Kompetenzen mit, welche im Rahmen des Trainingsprogramms gestärkt und gefördert werden sollten. Bei sämtlichen Übungen und Spielformaten in grossen und kleinen Gruppen machte er begeistert mit.

Anfangs zeigte er jedoch grosse Hemmungen, seine Szenen vorzuzeigen. Er war sich seines Talentes noch wenig bewusst. Dies hat sich zum Schluss des Projektes stark verändert. Leon wurde selbstsicherer und stand sehr gerne auf der Bühne. Er zeigte sich in den Szenen sehr selbstbewusst. Sein Sprechanteil war gross. Es gelang ihm immer wieder, Humor und Witz in Szenen einzubringen. Er brachte sich bei der Gestaltung der Szenen sowohl in der Vorbereitung als auch auf der Bühne stets aktiv ein. Es gelang ihm immer sehr gut, alle Spielerinnen und Spieler und deren Ideen und Vorschläge in die Szenen zu integrieren. Leon konnte in Szenen gezielt auf Pointen «hinspielen». Seine Spezialität war das Gestalten von verschiedenen Figuren. Er konnte seine Stimme eindrücklich verstellen, setzte Status, Emotionen, Gestik und Mimik ein, um seiner Rolle Farbe zu verleihen. Sein Spiel war von Anfang an sehr ausdrucksstark. Mimik und Gestik setzte er gekonnt ein. Seine Bühnenpräsenz war enorm und er hatte einen sehr guten Umgang mit seiner Körperspannung.

Leon verfügt, wie bereits im Kapitel 8.6 beschrieben, über eine gute Beobachtungsgabe. Er konnte den Kindern sehr hilfreiche Rückmeldungen zu ihrem Spiel geben, so dass diese Anregungen erhielten, wie sie eine Rolle noch besser ausstatten konnten.

Die Beobachtungen der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Beobachterinnen decken sich mit den Ergebnissen der Fragebogen.

Fazit:

Alle Kinder haben im Verlaufe des Trainingsprogrammes eine Entwicklung durchgemacht. Es konnten Fortschritte in den Bereichen des Selbstwertes in Kommunikation und Interaktion festgestellt werden. Den meisten Kindern half der gezielte unterstützende Einsatz von Mimik und Gestik in Kommunikation und Interaktion. Bei der grossen Mehrheit zeigte sich in den formulierten Bereichen ein Kompetenzzuwachs, sie konnten die erlernten Fähigkeiten in der Abschlussvorstellung unter Beweis stellen. Diesen Kompetenzzuwachs spiegeln die Grafiken der fokussierten Kinder wieder. Auch bei den anderen Kindern der Klasse konnte ein Kompetenzzuwachs von aussen beobachtet sowie von den Kindern selbst wahrgenommen werden. Dies zeigten auch ihre Fragebogen, welche hier nicht grafisch dargestellt sind, deutlich auf. Vielen Kindern gelingen Transferleistungen im mündlichen Bereich. Fast alle Kinder wurden im Unterricht mutiger und selbstsicherer in ihren mündlichen Beiträgen. Sie gewannen an Bühnenpräsenz, Ausdruck und Auftrittskompetenz, was ihnen in unzähligen alltäglichen Situationen zugute kommen wird und bereits jetzt im Schulalltag Wirkung zeigt. Am auffälligsten zeigt sich, dass ganz viele Kinder viel lauter und deutlicher sprechen. Auch ihre erzählerischen Fähigkeiten konnten durch das Trainingsprogramm ausgebaut und erweitert werden.

Alle Kinder äusserten sich in ihren abschliessenden Rückmeldungen in Form eines Textes, welchen sie im Anschluss an die letzte, abschliessende Befragung schrieben, positiv zum Trainingsprogramm. Sie beschrieben viele Situationen, Szenen und Spiele, welche sie besonders in Erinnerung behielten. Sie äusserten ihre subjektiv erlebten Fortschritte die sie im Verlaufe des Trainingsprogrammes erlebt hatten, und begründeten, warum sie das Trainingsprogramm *Reise ins Improland* weiterempfehlen würden. Im Folgenden möchte ich einige Kinder zitieren. Die Aussagen sind nur sprachlich geglättet, ansonsten genau so, wie sie von den SuS niedergeschrieben wurden.

Ella: «Ich würde das Trainingsprogramm weiterempfehlen. Es ist lustig und es lohnt sich. Ich habe meine Szenen gut gemacht. Ich habe recht viel gelernt. Zum Beispiel kann ich jetzt laut und deutlich reden und schäme mich nicht mehr auf der Bühne, oder wenn ich etwas sage.»

Salim: «Ich war am Anfang nicht so gut im Theater. Aber bis heute habe ich Fortschritte gemacht. Ich kann noch besser werden. Ich nehme das Tschiberisch mit. Das war lustig. Ich würde das Trainingsprogramm weiterempfehlen. Ich kann jetzt Gestik und Mimik und viel deutlicher sprechen als am Anfang.»

Thalia: «Ich habe gemerkt, dass ich mehr Mut habe etwas im Theater zu spielen. Das Theater macht mega viel Spass. Ich fand an unserem Stück gut, dass es kein Stück ist, wo man Text auswendig lernen muss.»

Leon: «Dieses Theater werde ich wahrscheinlich nie mehr vergessen!»

Seraina: «Mit der Zeit hat sich einiges verändert. Zum Beispiel spreche ich leise, wenn ich im Tiefstatus bin und laut, wenn ich im Hochstatus bin.»

Aron: «Der beste Moment war, als wir Monster und Prinzessinnen spielen durften! Das war sehr lustig und sehr gut und hat mir am meisten Spass gemacht.»

Alexa: «Am Anfang habe ich mich noch nicht sicher gefühlt, denn das Theaterspielen war mir noch nicht so vertraut. Aber jetzt hat es sich massiv verbessert. Ich getraue mich jetzt auf die Bühne zu stehen und etwas zu erzählen, egal vor wem.»

Laurent: «Vor einem Jahr wusste ich überhaupt nicht, was die Übungen nützen sollten. Aber langsam brauche ich sie immer mehr.»

Lorena: «Man kann das Theater auch für den Alltag brauchen. Z.B. die Mimik. Wenn man jemandem sagen will, dass das Essen nicht so gut war und es nicht alle wissen sollen, kann man die Mimik benutzen.»

Samaet: «Ganz am Anfang, als ich mit wenigen Kindern mitging mit Frau Wullschleger, habe ich Angst gehabt, weil wir so wenige waren. Dann habe ich mich an das Theater gewöhnt und die Kinder gut kennen gelernt. Ich bin ganz gut geworden im Theater.»

Finja: «Ich schämte mich am Anfang auf der Bühne, wenn die anderen zusahen. Aber jetzt ist es schon ein bisschen besser geworden. Mit den Tipps von Frau Wullschleger komme ich schon weiter. Das Tschiberisch war das Lustigste von allem. Ich bin stolz, was ich jetzt alles kann. Ich habe mit diesem Programm sehr viel gelernt.»

Noe: «Am Anfang der Theaterschulung war ich unsicher und mir war das meiste peinlich. Jetzt bin ich mutiger und das gefällt mir. Ich traue mich viel mehr auf der Bühne. Den besten Auftritt habe ich in der Cockpitszene. Die meisten Leute finden sie lustig und müssen lachen.»

Luiz: «Ich habe gelernt laut und deutlich zu sprechen und aktiv zu sein. Und natürlich das Tschiberisch. Ich habe tolle Spiele gelernt. Es hat Spass gemacht beim Trainingsprogramm mit Frau Wullschleger. Ich danke Ihnen, dass Sie mit uns Theaterstunden gemacht haben.»

Ina: «Auf der Bühne etwas sagen oder im Kreis habe ich mich am Anfang nicht wohl gefühlt. Mir gefällt, dass ich jetzt mehr aktiv bin als vorher. Ich habe nicht mehr so Angst. Z.B. im Unterricht spreche ich lauter und mache mit. Ich finde, dass ich lauter spreche und bessere Bewegungen mache als vorher.»

Valentin: «Vor einem Jahr haben wir angefangen. Ich muss heute nicht mehr wegen allem lachen und es ist mir nichts mehr peinlich. Man musste Sachen ausprobieren im Trainingsprogramm, weil man daraus lernt. Am Anfang des Theaters habe ich ausprobiert und Kritik entgegengenommen und das hat mir geholfen.»

Christina: «Ich würde dieses Programm weiterempfehlen, weil es einen irgendwie lebendig macht».

10.2 Forschungsergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und der nachträglichen Visionierung der Videoaufzeichnungen

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden im Kapitel 8.3 ausführlich beschrieben. Diese Forschungsmethode war die fruchtbarste Erkenntnisquelle in diesem Entwicklungsprojekt. Wesentliches Kennzeichen davon war das Eintauchen der Forschenden in das untersuchte Feld, ihre Beobachtung aus Perspektive der Teilnehmerin, aber auch ihr Einfluss auf das Beobachtete (vgl. Flick, 2012, S. 287). Die Kinder äusserten sich stets positiv über die aktive Teilnahme und die Leitung der Autorin am Trainingsprogramm. Es ermutigte sie, sich auf die Übungen einzulassen, auch einmal etwas «Extremes» auszuprobieren. Die direkte, persönliche Beziehung mit den Beobachteten war während des Trainingsprogrammes sehr hilfreich (vgl. Mayring, 2002, S. 80) und führte zu vielen wertvollen Informationen und Erkenntnissen. Auch Flick betont, dass gerade bei teilnehmender Beobachtung das Handeln des Forschers nicht nur als Störung, sondern als zusätzliche Erkenntnisquelle verstanden wird (Flick, 2012, S. 293). Die Teilnahme der Forschenden entsprach im Ausmass und der Intensität den Zielsetzungen der Forschung (vgl. Flick, 2012, S. 364).

Anfangs orientierte sich die Verfasserin im Untersuchungsfeld mit unspezifischen Beschreibungen. Diese wurden jedoch schon bald viel fokussierter. Es wurde klar, welche Aspekte und Beschreibungen von Prozessen für die Fragestellung besonders relevant wurden (vgl. Flick, 2012, S. 288). Diese Aspekte kommen sowohl bei allen Beobachtungen, als auch im Fragebogen zum Tragen und sind im Kapitel 8.6 beschrieben. Der Forschenden halfen die Zielsetzung der einzelnen Übungen und Spiele (im Produkt Reisestationen genannt), sowie die in 8.6 beschriebenen Beobachtungsbereiche, um ihre Wahrnehmungen, Hypothesen und Interpretationen in Worte zu fassen. Im Forschungstagebuch wurden die Beobachtungen jeweils neben den Übungen notiert (Anhang 2). Sehr aufschlussreich waren die zahlreichen beobachteten Interaktionen und die Kommunikation zwischen der Spielleitung und den Kindern, sowie zwischen den Kindern. Die Interaktionen konnte durch die Forschungsmethode gut beobachtet, Entwicklungen und Veränderungen festgestellt werden. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Strukturierung von Neuland geht, war die Methode der teilnehmenden Beobachtung für die explorative, hypothesengenerierende Zielformulierung sehr geeignet und gab viel an Daten her (vgl. Mayring, 2002, S. 82). Die durch die teilnehmende Beobachtung gewonnenen Ergebnisse, Beobachtungen und Interpretationen konnten im Forschungstagebuch strukturiert notiert werden. So konnten sie von der Forschenden genutzt werden.

Im Kapitel 8.3 wurden viele Ergebnisse und Beobachtungen differenziert beschrieben. Es wurde getrennt zwischen Beobachtung und Interpretation. In die Dokumentation flossen auch die Beobachtungen und Interpretationen der nicht teilnehmenden Beobachterin ein. Ihre Rolle wurde im Kapitel 9.2.2

beschrieben. Im Kapitel 9.4 nimmt die Verfasserin nochmals Bezug auf die teilnehmenden und nicht teilnehmenden Beobachtungen.

Das Visionieren der Videoaufzeichnungen hat sich sehr bewährt. V.a. entschärfte es das Dilemma zwischen aktiver Teilnahme und Beobachtung und schaffte die nötige Distanz (vgl. Flick, 2012, S. 144). Vorgängig wurde bei allen Eltern die Erlaubnis eingeholt, das Training filmen zu dürfen. Die Videokamera wurde von den Kindern kaum wahrgenommen. Sie gewöhnten sich sehr schnell daran. Sie dominierte die soziale Situation nicht (vgl. Flick, 2012, S. 317). Der Kameramann wechselte ab zwischen engem und weitem Winkel. Er wurde von der Forschenden instruiert, auf welche Situationen, bestimmt durch die Fragestellung, fokussiert werden sollten. Es filmte immer die gleiche Person, welche von der Gruppe immer mehr geschätzt wurde und zu einem Teil der Reise ins Improland wurde. Manche Beobachtungen, Interpretationen und Hypothesen aus dem Feld konnten durch das Visionieren der Videosequenzen gestützt und bestätigt werden, andere wurden durch die Aufzeichnungen widerlegt. Es kam vor, dass die Forschende ein Kind im Feld als eher passiv erlebte, nicht motiviert und zurückhaltend, auf den Videoaufnahmen jedoch viele andere Momente sichtbar wurden, in denen gegenteilige Beobachtungen gemacht werden konnten. Sequenzen konnten mehrmals betrachtet und analysiert werden. Die Forschungsmethode diente der Forschenden dazu, die Fragestellung beantworten zu können, bzw. die gesetzte Zielformulierung differenziert evaluieren und reflektieren zu können.

Mit Hilfe der schriftlichen Befragungen ergab sich ein differenziertes Bild in Bezug auf die Fragestellung, ob Improvisationstheater sprechunsicheren Kindern und Kindern mit Sprechangst oder einer Sprachentwicklungsstörung hilft, Kommunikation und Interaktionskompetenzen zu stärken.

10.3 Forschungsergebnisse aus der nicht-teilnehmenden Beobachtung der Lehrperson

Die nicht teilnehmenden Beobachtungen der Klassenlehrperson waren für die Forschende von grossem Wert. Ihre Beobachtungen deckten sich grösstenteils mit den Beobachtungen der Trainingsleiterin. Bei einigen fokussierten Kindern fiel jedoch auf, dass zu Beginn des Projekts und zum Abschluss die Beobachtungen der Lehrperson und der SHP auseinanderklaffen. Dies erklärt sich die Verfasserin so, dass sie sich mit ihrer Leitung und Teilnahme mitten ins Feld begab und sie die Partizipation der Kinder, die Umsetzung der Spielangebote sehr nah und unmittelbar erlebte. Die Trainingsleiterin bekam Fortschritte ganz direkt mit und erlebte in der Beziehung und im gemeinsamen Spiel, was sich im Prozess, in der Qualität von Interaktion, Kommunikation und Partizipation veränderte. Von aussen wurden gewisse Aspekte anders beobachtet, interpretiert oder wahrgenommen. Die Einschätzungen der nicht teilnehmenden Beobachterin verhalfen der Forschenden oft zu der nötigen Distanz. Gewisse Phänomene wurden von der nicht teilnehmenden Beobachterin anders gedeutet und interpretiert als von der teilnehmenden Beobachterin. Diese Sicht war für das gesamte Entwicklungsprojekt von grossem Wert. Die Beobachtungen, Hypothesen und Interpretationen flossen ebenfalls in das Forschungstagebuch ein. Die Ergebnisse und somit die Wirksamkeit des Trainingsprogrammes sind damit aus einer weiteren Perspektive, d.h. breiter abgestützt.

Die Forschende war stets sehr froh um die Rückmeldungen und die Notizen der nicht teilnehmenden Beobachterin. Dies half ihr, die Reisetagebücher anzupassen und auf gewisse Aspekte zu fokussieren. Spannend waren immer jene Punkte, die anders erlebt wurden. In der Diskussion darüber konnten Hypothesen verglichen werden. Wichtig war der Forschenden nicht das Ringen um eine gemeinsame Hypothese oder Sichtweise, sondern das Beleuchten aus den verschiedenen Perspektiven. Dies bereicherte das Entwicklungsprojekt und verhalf zu breiter abgestützten Forschungsergebnissen. Abschliessend ist fest-

zuhalten, dies wird auch aus der Auswertung der Fragebogen ersichtlich, dass die nicht teilnehmende Beobachterin bei allen fokussierten Kindern Fortschritte feststellen konnte. Sie gab der Trainingsleiterin die abschliessende Rückmeldung, dass sie den Eindruck habe, das Trainingsprogramm habe für jedes einzelne Kind im Hinblick auf die Zielformulierung etwas gebracht. Bei einigen seien die Veränderungen in Interaktion und Kommunikation im Schulalltag besonders ausgeprägt. Das Entwicklungsprojekt sei eine Bereicherung für jedes Kind und für die ganze Gruppe gewesen. Zudem habe sich das soziale Klima in der Klasse durch das Projekt verbessert. Dies ist ein äusserst angenehmer, erfreulicher Nebeneffekt des Trainingsprogramms.

10.4 Forschungsergebnisse aus der kommunikativen Validierung mit Hilfe eines Gruppeninterviews

Wie bereits im Kapitel 9.2.4 beschrieben, lieferte die Gruppendiskussion der Forschenden empirische Daten, welche für die Evaluation des Trainingsprogramms sehr wertvoll sind. Im folgenden Kapitel möchte die Verfasserin Aussagen aus der Gruppendiskussion, sprachlich geglättet, jedoch ganz nah an den Beiträgen der Gruppendiskussionsteilnehmer- und Teilnehmerinnen, darstellen (vgl. Barth, 2015, HfH, workshop *Auswertung qualitativer Arbeiten*). Die Diskussion wurde aufgezeichnet, jedoch nicht transkribiert. Dennoch hielt die Verfasserin die Aussagen so fest, wie sie von den Teilnehmern gesagt wurden.

Die Forschende gestaltet dies im Folgenden so, dass sie besonders eindrückliche, darunter auch sich widersprechende Aussagen ausgewählt, zusammengestellt und thematisch zu den entsprechenden Fragen zugeordnet hat. Einige Aussagen könnten mehreren Fragen zugeordnet werden, da sie auf mehrere Fragen Bezug nehmen. Die Namen der teilnehmenden Personen wurden von der Autorin geändert. Die Beiträge der Teilnehmer werden mit Zeitangaben versehen, um zu dokumentieren, wann sie in der Diskussion geäussert wurden. Die Verfasserin hat hinter jeder Aussage vermerkt, von wem sie kam, damit der berufliche Kontext deutlich wird. Die Aussagen werden im Fazit von der Forschenden zusammengefasst, interpretiert und diskutiert.

Dies war der Ablauf der Gruppendiskussion:

- Begrüssung
- Kurze Vorstellungsrunde (Name / Fachbereich / Bezug zur Forschenden)
- Vorstellung des Produktes (Entstehung, heilpädagogische Relevanz, Zielsetzung, Durchführungsart)
- Film (Zusammenstellung von Videosequenzen aus dem Training und der Schlussvorstellung)
- Austausch über Eindrücke, Gefühle und Gedanken zum Film
- Diskussion zu fünf Fragen
- Zusammenfassung
- Abschluss

Eindrücke zum Film

Der Film wurde von der Forschenden so zusammengestellt, dass der Aufbau und die Inhalte des Trainingsprogramms ersichtlich wurden. Es wurden Ausschnitte ausgesucht, welche aufzeigen sollten, welche Entwicklung gewisse Kinder während des Trainingsprogramms machten. In der Schlussaufführung wurde ersichtlich, wie die verschiedenen Reisetationen zusammengeführt wurden.

Ausgewählte Aussagen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Bezug auf den gezeigten Film:

Diskussionsleiterin: *Mich interessiert es, was ihr denkt, was in euch vorgeht, wenn ihr das seht.*

- (4:34–5:24) «Ich denke, ich will das auch. Ich hab das sofort gesehen für die Klasse, wo ich bin. Ich brauch unbedingt eine Schulung als Theaterpädagogin oder ich brauche ne Improfrau an die Hand. Ich find das so toll. Ich finde das aber nicht nur im sprachlichen Sinne von Vorteil, sondern wirklich auch als Integration. Gerade auch in meinem Metier. Da wären auch mein Mädchen mit dabei, «same same but different». Auf ihrem Niveau könnte sie mitspielen. Sie haben alle Erfolgserlebnisse. Wenn sie später auf der Bühne stehen, würden sie ... Es ist wirklich ein Bild. Man gehört zu der Klasse. Ich denke, es wird auch die Klassengemeinschaft stärken, Sozialkompetenz ist natürlich auch *ganz* im Vordergrund. Nicht nur vom Sprachlichen seh ich das sehr positiv, sondern auch von andern Aspekten her. *(Ina Widmer, SHP, integriert zur Zeit ein Kind mit Trisomie 21 in eine Regelklasse)*
- (5:36–5:54) Mich hat sehr beeindruckt, dass diese Kinder wirklich alle mitgemacht haben. Das ist ja auch immer so ein Ding, dass man ein Hindernis hat, welches man spürt, dass man sich getraut, sich vorzubringen, sich zu zeigen und dann die Angst hat, sich blosszustellen. Da hab ich jetzt das Gefühl gehabt, in diesem Video hat man das überhaupt nicht gesehen. *(Kathrin Bumann, Theaterpädagogin, Improschauspielerin)*
- (6:16–7:16) Ich bin immer wieder erstaunt, was jetzt diese Kinder für einen Schritt gemacht haben. Dass der eine, welcher sich wirklich nicht so gut ausdrücken konnte, für einen extremen Weg gemacht hat. Gewisse Sachen getraute er sich am Anfang kaum zu sagen, und am Schluss jetzt bei der Schlusssaufführung sagt er's schon fast ein bisschen selbstbewusst. Es war extrem schön, dass die Kinder auch mitgemacht haben bei dem Projekt und mitgewachsen sind. Ich habe es erstaunlich gefunden, wie schnell dann eigentlich der Ablauf gestanden ist der Schlusssaufführung. Da war ich unglaublich beeindruckt. Was mich sehr erstaunt hat, ist, dass die zwei Mädchen, welche die zwei Grossmütter gespielt haben, sich eigentlich nicht so gut verstanden haben, und die waren dann per Zufall da zusammen Grossmütter, plötzlich war dann das andere kein Thema mehr. Es konnten eigentlich alle super *miteinander* spielen. *(Anita Costa, Schulsozialarbeiterin, kennt alle Kinder der Klasse und konnte das Projekt, v.a. zum Abschluss, hautnah miterleben, da sie in der Projektwoche oft bei den Proben und der Schlusssaufführung dabei war.)*
- (7:43–8:15) Als ich die Arbeit gelesen habe (das Trainingsprogramm) stand natürlich die Sprache im Vordergrund. Jetzt, wo ich das gesehen habe, ist mir aber sehr viel mehr aufgefallen, wie die zusammen funktionieren. Einige dieser Kinder waren bei mir im DaZ-Unterricht. Das war nie so. Das hat ihnen so gut getan. Wie sie sich kontrollieren können, was sie sagen, dass sie sich fokussieren können und nicht einfach so lospoltern oder scheue Pflänzchen sind ... *(Ana Merkel, ehemalige DaZ-Lehrerin vieler fokussierter Kinder in der Unterstufe)*
- (8:16–8:51) Das ist mir auch aufgefallen, ich kenn ja noch einige aus der Logo, direkt. Und da hab ich dann gesehen, wie du die beiden in den Raum ziehst, was das ausgemacht hat, weil die wollten da das Ganze im Sitzen mal ausprobieren und am Rand proben ... Das ist auch das, wie man die Kinder zum Teil in der Therapie erlebt ... Das Setting ist da ja auch häufig ein solches. Ich glaube, das ist nochmals ganz ganz eine gute Sache, um die Kinder sprachlich sehr zu locken, aber eben auch die ganzen anderen Bereiche

zu stärken wie Sozialkompetenzen ... *(Dana Beger, Logopädin. Kennt einige fokussierte Kinder aus der Logopädietherapie)*

- (8:52–9:00) Es zeigt auch auf, wie verlinkt die Sprache mit dem Auftreten ist, was die Sprache aus einem und was man selber aus der Sprache macht. *(Ana Merkel, ehemalige DaZ-Lehrerin vieler fokussierter Kinder in der Unterstufe)*
- (9:13–9:17) Die Kinder bringen gut rüber, was sie darstellen möchten. Im Schriftlichen gelingt ihnen das noch nicht immer. *(Lina Zaugg, Mittelstufenlehrerin, welche die Stelle mit der nicht teilnehmenden Beobachterin teilt)*
- (9:50–10:11) Ich habe es so lässig gefunden, dass es so ernsthaft war und sie trotzdem grossen Spass daran hatten. Am liebsten hockt man dort rein. Sie hatten grossen Spass, an dem was sie gemacht haben und trotzdem hast du ein Ziel verfolgt. Man kommt nicht, hat es lustig und geht dann wieder. Du hast etwas eingefordert von den Kindern. *(Tom Lienert, SHP in verschiedenen Regelklassen, integriert zur Zeit ein mutistisches Kind)*

Würdet ihr und wenn ja, wie würdet ihr das Trainingsprogramm einsetzen?

- (18:35–19:58) Ich würde das Programm glaube ich in einer Kleingruppe einsetzen. Vor allem jetzt auch mit diesem mutistischen Jungen, welchen ich unterstütze, der nicht spricht. Ich finde es noch gut, der Aufbau in diesen Stufen. Für ihn wird viel die Verbindung zu seinem Kriegstrauma hergestellt, wenn er etwas sagen muss. Er fühlt sich oft ausgehorcht, wenn er etwas sagen soll. Mit ihm könnte man jetzt gut in einer Kleingruppe so etwas aufbauen, gerade dass er merkt, dass in der Kommunikation die Sprache *ein Teil* ist und vorher fängt es an mit Körper, mit wie auch immer ... Und diesen Bezug hat er wie noch nicht so. Es passiert mit seinem Gesicht noch nahezu nichts. Jetzt beginnt er langsam zu lachen, wenn man einen Witz erzählt. Er ist jetzt in der Vierten. Ich denke, mit ihm könnte man sehr gut so etwas machen. Mit diesem schrittweisen Aufbau auch etwas erreichen, dass er merkt, dass es eigentlich um Kommunikation zwischen den Menschen geht, dort gehört der Körper genau so dazu wie die Sprache auch. Das ist gut machbar. Es bietet sich fast an! *(Tom Lienert, SHP in verschiedenen Regelklassen, integriert zur Zeit ein mutistisches Kind)*
- (20:06–22:03) Ich glaub was noch wichtig ist, ist, dass man gemischte Gruppen hat. Nicht nur die logopädischen Kinder, sondern auch starke Kinder, um so was wie einen Transfer sicherzustellen, weil das ist das, was ich ja in der Therapie häufig erlebe, dann klappt es in diesem geschützten Rahmen ganz gut und dann wenden sie es aber zum Beispiel in der Schule nicht an. Dann muss man da wieder gucken. Aber wenn man die starken Kinder hat, wenn das nicht so ne gesonderte Situation ist, wirklich eher im Klassenverband, dass dann der Transfer dann fast automatisch passiert. Ich würds dann gern mit einer Klassenlehrerin und deren Klasse machen, nicht nur mit reinen Logokindern. Um die Logokinder zu beruhigen und sie zu stützen könnt ich mir eine Vorentlastung mit einigen Kindern vorstellen. Mit ausschliesslich Logokindern hätte ich die Sorge, dass nichts gegen aussen geht, dass es nur da bleibt, wo mans geübt hat und sich nicht so verselbständigt. Ich wüsst aber nicht, ob ichs mir selbst zutrauen würde, die Übungen auch in dieser Intensität anzuleiten und mitzumachen. Mal hospitieren dürfen oder man machts zusammen mit jemandem, der eine Ahnung von der Methode hat. Nur mit dem Programm allein würd ich es mir nicht zutrauen, das so effektiv zu schaffen. *(Dana Beger, Logopädin. Kennt einige fokussierte Kinder aus der Logopädietherapie)*

- (22:24–23:16) Mit Ausschnitten davon könnte ich mir gut vorstellen, zu arbeiten auch als Einstieg in eine Situation mit einer Klasse, um eine Klasse zu einem Thema zu führen, sich auch gegenseitig kennen zu lernen. Viele haben sich da auch von einer ganz neuen Seite her kennen gelernt, die sie voneinander nicht gekannt haben und einander teilweise auch stigmatisiert haben. Dies ist dann weggefallen. Sie haben gesehen, der kann vielleicht nicht so Mathe, aber das kann er. Für den Selbstwert find ich das sehr gut und für die Gruppendynamik. Ich würde das eher zu zweit machen. *(Anita Costa, Schulsozialarbeiterin, kennt alle Kinder der Klasse und konnte das Projekt, v.a. zum Abschluss hautnah miterleben, da sie in der Projektwoche oft bei den Proben und der Schlussaufführung dabei war)*
- (24:39–25:47) Ich würde es am ehesten in einer Projektwoche machen. Und dann ein Angebot einer erfahrenen Heilpädagogin in Anspruch nehmen. Es bringt am meisten, wenn es echt rüberkommt. Ich habe das Gefühl ich könnte mich da schon einbringen. Aber du hast gesagt am meisten hat es gebracht, wenn du dich stark eingebracht hast und die Übungen vor- oder mitgemacht hast. Und ich glaube, dass ist wie ein bisschen Voraussetzung, das muss man sich als Lehrerin selbst auch trauen, aus sich herauszukommen und von dem her ... Das ist nicht selbstverständlich, da muss man wie auch Lust haben dazu. Und sonst finde ich: Leute reinholen, die das authentisch rüberbringen können. Dieses Angebot gibt es ja. Aber wenn man natürlich den Hintergrund hat, umso besser! *(Tanja Meyer, Mittelstufenlehrerin, arbeitet momentan als Vikarin in verschiedenen Schulhäusern im Kanton Zürich)*

Sind die Übungen und Spiele verständlich beschrieben? Könntet ihr sie anleiten?

- (11:11–11:27) Das hat mich im schriftlichen Produkt beeindruckt. Du achtest dich sehr auf die Knackpunkte, welche für die Kinder schwierig sind, und bietest einem Material, wie man diese angehen kann. Ich würde mich jetzt einigermassen getrauen das anzupacken, auch als blutige Laiin. *(Ana Merkel, ehemalige DaZ-Lehrerin vieler fokussierter Kinder in der Unterstufe)*
- Ich finde die Übungen sind nachvollziehbar und man hat eine Idee davon, wies aussehen könnte. *(Dana Beger, Logopädin. Kennt einige fokussierte Kinder aus der Logopädietherapie)*

Welche Bedingungen müssten aus eurer Sicht gegeben sein? (bezüglich eurer Person, der Kinder, des Umfeldes, von Raum und Zeit etc.)

- (26:03–27:27:14) Ich finde, wenn du als Lehrperson überzeugend bist, dann passiert. Dann braucht es eigentlich keine Bedingungen bei den Kindern. Es braucht auch nicht einen Theaterraum oder sonst irgendetwas. Es zählt, dass du als Leiterin überzeugend bist. Ich glaube, das Produkt wird Leute ansprechen, die sich damit identifizieren können und bei anderen wird es trotz der guten Beschreibungen nicht gehen. Die trauen sich nicht, dann geht es nicht ... Mir hat die Methode eingeleuchtet, weil ich einmal einen Workshop gemacht habe und diese Frau dermassen überzeugend mit uns war. Man muss es sehen und man muss es spüren, um das zu erleben, sonst finde ich es total schwierig. Ich habe die Methode zur Schreibanimation angewendet, um die Fantasie zu fördern. Das war super. *(Sibylla Ritz, Mittelstufenlehrerin)*
- (27:18–28:35) Ich glaube, die Kinder müssen sich schon drauf einlassen. Ich habe eine Sechste. Und ich glaube, ein paar Kinder würden das nicht wollen, aus welchem Grund auch immer. Ob sie von ihrer Entwicklung her gerade keine Lust haben ... Ich glaube

sie hätten während dieser Zeit Mühe, sich darauf einzulassen. Ich glaube, dort müsste man überlegen, was macht man mit denen. Wegen zwei, drei Kindern das Ganze nicht zu machen fände ich schade. Einfach rausnehmen wäre auch schade. Da müsste man eine gute Mischform finden. Ich glaube diesen Schritt, «wir müssen es ernsthaft machen», diesen Schritt müssen alle Kinder irgendwann einmal machen im Laufe von diesem Projekt. Und ich glaube, das passiert nicht einfach ... Ich glaube, da kann man sich selbst noch so sehr anstellen und darstellen und megacool machen und alles. Ich glaube, das passiert nicht einfach bei allen Kindern. Und bei denen, wo das nicht passiert, müsste man sich überlegen, was man mit denen macht ... Ich glaube, das muss passieren, dass diese Transferleistungen, die wir uns ja erhoffen, geschehen können. *(Tom Lienert, SHP in verschiedenen Regelklassen, integriert zur Zeit ein mutistisches Kind)*

- (28:41–29:36) Ich glaube auch, dass in Klassen, in denen viele pubertieren, die schämen sich dann vor Publikum zu stehen ... Die Bereitschaft auf beiden Seiten muss gross sein. Jedoch denk ich, dass Kinder, die drei, die keinen Bock haben, sehen, wie die ganze Klasse mit der Lehrperson miteinander harmoniert. Das finde ich wichtig, die Lehrperson muss sich drauf einlassen, sie muss mit ein Teil des Ganzen werden, auch wenn eine Theaterpädagogin dabei wär. Und wenn die Kinder sehen, wie cool das an sich ist, dann glaub ich bekommen sie doch peu à peu Lust mitzumachen. Und dann sollten sie aber auch die Gelegenheit bekommen, eine kleine Sequenz mitzumachen und sich dann wieder rauszunehmen. Oder vielleicht sollte man ihnen eine Aufgabe geben, dass sie mal beobachten oder mal die Kamera halten oder so was ... Ich glaube schon, dass man so Kinder irgendwie aufgreifen kann. *(Ina Widmer, SHP, integriert zur Zeit ein Kind mit Trisomie 21 in eine Regelklasse)*
- (30:27–30:49) Ich finde den Raum einen sehr wichtigen Punkt. Ich finde, der Platz macht jeweils doch noch sehr viel aus. Der Raum, in dem man drin ist und spielt, merke ich manchmal auch selber, wenn man sich in einem Raum nicht wohlfühlt, ist es schwierig, zu spielen, und sich nicht getraut, etwas zu machen. *(Kathrin Bumann, Kindergärtnerin, Theaterpädagogin, Improschauspielerin)*
- (30:53–31:00) Man kommt ja auch in diesen Raum und dann ist man wie jemand anders. Also bei uns im Klassenzimmer wäre es nicht wirklich möglich, dort gross Theater zu spielen. Platz braucht man schon ... *(Lina Zaugg, Mittelstufenlehrerin, welche die Stelle mit der nicht teilnehmenden Beobachterin teilt)*
- (31:18–31:41) Ich könnt mir vorstellen, wenn man ein Kind hat wie Tom, welches zum Beispiel grosse Hemmungen hat zu sprechen oder sonst grossen Förderbedarf aufweist, dass es Leute braucht, die das Ganze mittragen und dann auch mittendrin sind und so ein Kind begleiten können. *(Dana Beger, Logopädin. Kennt einige fokussierte Kinder aus der Logopädietherapie)*
- (32:20–32:45) Ich glaube, eine Bedingung, die man mitbringen muss, ist auch Mut zum Scheitern, Mut, dass es nicht so klappt, dass die Kinder nicht so mitmachen, wie ich mir das vorstelle, erhoffe. Oder dass eine Übung total in die Hose geht und überhaupt keinen Mehrwert mit sich bringt, und das aushalten. Das müsste ich für mich klären. *(Ina Widmer, SHP, integriert zur Zeit ein Kind mit Trisomie 21 in eine Regelklasse)*

Welchen Gewinn hätten ihr als Fachpersonen von der Durchführung des Trainingsprogramms? Welchen Gewinn hätten die Kinder?

- (36:49–37:00) Ich glaube, ich hätte einen ganz klaren Gewinn darin, dass ich ganz viele Facetten der Kinder kennen lernen würde, die ich sonst im regulären DaZ-Unterricht so nicht kennen lernen kann. *(Ana Merkel, ehemalige DaZ-Lehrerin vieler fokussierter Kinder in der Unterstufe)*
- (37:05–37:30) Auf jeden Fall die Methodenvielfalt. Und für mich selbst, was ihr schon beschrieben habt, Frustration aushalten, mich selber neu kennen lernen, aus mir raus gehen, Grenzen überwinden – das wär mein Gewinn und für die Schüler natürlich, wenn es funktioniert, die Erfolgserlebnisse. Wenn sie sehen, dass sie da wirklich mal Erfolg haben können. V.a. wenn sie im Schulalltag oft scheitern. *(Ina Widmer, SHP, integriert zur Zeit ein Kind mit Trisomie 21 in eine Regelklasse)*
- (37:33–37:46) Mich würds wahnsinnig freuen, wenn ich sehe, dass so ein passives Kind ... und das würd mal aktiv werden, kommunizieren, Mimik und Gestik einsetzen, das wär fantastisch! *(Dana Beger, Logopädin. Kennt einige fokussierte Kinder aus der Logopädietherapie)*
- (37:48–38:03) Ich denke es könnte viel auf der Beziehungsebene bringen zwischen Schüler und Lehrperson. Das könnte eine Stütze sein allgemein und in Konfliktsituationen. Weil eine Basis da ist, die helfen kann. Vielleicht auch das Vertrauen. *(Tanja Meyer, Mittelstufenlehrerin, arbeitet momentan als Vikarin in verschiedenen Schulhäusern im Kanton Zürich)*
- (38:10–38:58) Ich habe das Gefühl, es ist eine Erweiterung der Kommunikation und das ist immer ein Gewinn, wenn sie in Beziehung treten können mit dem andern und der Welt. Es gibt dann vielleicht neue Formen von Kommunikation und das stärkt das Selbstbewusstsein. Es stärkt auch die Gruppe als Ganzes. Es gibt ein kompetenteres Auftreten und Hinstehen, wo ich das Gefühl habe nicht nur in Bezug auf das Theater sondern auch in anderen Situationen. Ich glaube, ein Transfer ist möglich. *(Sibylla Ritz, Mittelstufenlehrerin)*
- (39:04–39:45) Die SuS kommen jetzt viel selbstbewusster zu mir rein und fragen: Wann haben Sie Zeit? Ich muss ihnen unbedingt etwas erzählen. Vor einem halben Jahr wär das nicht möglich gewesen. Sie fordern jetzt auch mehr ein. Zwei, drei Mädchen, die eigentlich ganz scheu sind, kommen jetzt wirklich. Das ist ein Gewinn für sie. Ob das jetzt nur wegen dem Theater ist, finde ich schwierig zu sagen. Einen Einfluss hatte es sicher ... *(Anita Costa, Schulsozialarbeiterin, kennt alle Kinder der Klasse und konnte das Projekt, v.a. zum Abschluss hautnah miterleben, da sie in der Projektwoche oft bei den Proben und der Schlusssaufführung dabei war)*
- (39:48–40:03) Ich denke vor allem an so Auftrittskompetenzen. Etwas sagen vor der Klasse. Vielleicht auch so das Fabulieren. Einer hat so eine Heldengeschichte geschrieben. *(Lina Zaugg, Mittelstufenlehrerin, welche die Stelle mit der nicht teilnehmenden Beobachterin teilt)*

Welche Stolpersteine / Schwierigkeiten befürchtet ihr im Zusammenhang mit einer Durchführung des Trainingsprogramms?

- (42:43–42:51) Ich fände das Schlimmste, wenn sie nicht mitmachen. Wenn man so voller Elan reingeht und die Kinder reagieren überhaupt nicht. (*Lina Zaugg, Mittelstufenlehrerin, welche die Stelle mit der nicht teilnehmenden Beobachterin teilt*)
- (43:11–43:48) Das wäre auch meine Angst. Wir haben bei uns auch eine Klasse, die nicht ganz so einfach ist und dort war die Gewaltprävention zwei Stunden drin. Der war zwei Stunden voller Elan drin und ein Junge sass einfach zwei Stunden völlig abgelöscht da ... Er hat seine Gründe, sicher. Aber er musste dann so an die Wand hauen ... Aber das könnte ein Stolperstein sein. So einem Kind traue ich zu, dass es ein Projekt tagelang boykottiert. Ich hätte Angst, dass es die Gruppe runterzieht. (*Anita Costa, Schulsozialarbeiterin, kennt alle Kinder der Klasse und konnte das Projekt, v.a. zum Abschluss hautnah miterleben, da sie in der Projektwoche oft bei den Proben und der Schlusssaufführung dabei war*)
- (46:36–48:00) So ein Projekt ist aber nicht nur dann gut wenn alle 24 Kinder mitmachen. Auf das sind wir auch nicht angewiesen. Ich glaube einfach, wir müssen schauen, was macht der, der sich nicht darauf einlässt. Es kann nicht die Lösung sein, dass der dann 10 Stunden dort hockt und keinen Bezug dazu hat. Für den muss man wie ein Ventil finden. Das macht ja das Projekt aus, dass es eine persönliche Ebene anspricht ... Da kann man nicht Disziplin einfordern wie mit dem Mathebuch ... Die wilden Kinder sollen wild sein. Das muss man dann disziplinarisch aufgreifen. Bei so etwas darf man nicht enttäuscht sein, wenn bei jemandem der Funke nicht springt. Man muss einfach darauf eingehen. Es ist halt die Gefahr, wenn man sich als Lehrperson so voll eingibt, dass man sich verletzlich macht. Da muss man wieder Distanz gewinnen und das nicht so persönlich nehmen. Man darfs nicht zu nah an sich ran lassen und doch voll dabei sein ... (*Tom Lienert, SHP in verschiedenen Regelklassen, integriert zur Zeit ein mutistisches Kind*)

Fazit:

Viele Teilnehmer der Gruppendiskussion finden das gesamte Trainingsprogramm, oder zumindest einige Teile, für ihre berufliche Praxis brauchbar. Es wurde jedoch klar, dass es auf Seiten der Trainingsleitung wie auch auf Seiten der Kinder eine grosse Bereitschaft braucht, sich darauf einzulassen. Im Trainingsprogramm geht es nicht darum, einfach beliebig einige lustige Spiele aneinanzureihen, um die Kinder zu bespassen, sondern es sollen aufbauend Ziele erreicht werden, welche von den Teilnehmenden und der Trainingsleitung eine Ernsthaftigkeit fordern. Dies bedeutet, dass jemand, der das Trainingsprogramm mit einer Gruppe anwenden möchte, theateraffin sein sollte. Von Vorteil ist sicherlich, wenn jemand bereits einmal einen Kurs in Improvisationstheater besucht hat oder einen anderen Theaterkurs, in welchem Improvisationsübungen eingesetzt wurden. Am meisten spür- und erlebbar ist diese Methode, wenn man sie einmal selbst ausprobiert hat und erfahren konnte, was damit erreicht werden kann. Es ist eine Methode, hinter der man stehen muss, um sie einsetzen zu können. Sie erfordert Mut, bringt einen jedoch an Orte, an die man nie zu kommen dachte. Wie eine Diskussionsteilnehmerin gesagt hat, ist es auch eine Herausforderung für einen selbst, Grenzen zu überwinden, etwas Neues zu wagen. Dies würde vielleicht bedeuten, selbst eine *Reise ins Improland* zu unternehmen.

Es zeigte sich, dass es vielen Kindern der Versuchsklasse sehr half, sich einzulassen und sich einzugeben. Dies wurde möglich, da die Spielleiterin sich nicht scheute, die Übungen mitzumachen, in extreme Figuren zu gehen, die Kinder sprachlich und nonverbal immer wieder zu locken mit der eigenen Aufgeschlossenheit und dem eigenen Mut, mit Stimme und Körper in Extreme zu gehen. Bei vielen löste sich

dadurch und durch Übungen, welche halfen, diverse «Knackpunkte» anzugehen, der Knoten und sie konnten frei und ohne Angst vor Fehlern spielen. Dies ist, wie in der Gruppendiskussion erwähnt, nicht selbstverständlich. Es ist legitim, sich hier fachliche Unterstützung zu organisieren. Auch für die Kinder ist es nicht selbstverständlich. Und wie die Versuchsphase gezeigt hat, ist es auch nicht allen Kindern möglich, sich in der gewünschten und erforderten Ernsthaftigkeit darauf einzulassen. Dies ist jedoch nötig, um Transferleistungen zu ermöglichen. V. a. was pubertierende Kinder und Jugendliche betrifft, hatten viele Diskussionsteilnehmer und Diskussionsteilnehmerinnen ihre Bedenken. Dies kann von der Verfasserin unterstützt werden, hat diese doch selber schon Angebote für Kinder dieses Alters gestaltet. Die Verweigerung und Hemmungen können in diesem Alter gross sein und über Neugierde und Offenheit dominieren. Es ist im Vorfeld sorgfältig zu überlegen, wie man Kinder, welche sich nicht einbringen können, einbinden kann.

Die Autorin möchte Tom Lienerts Aussage unterstützen: Das Projekt ist nicht nur dann ein Erfolg und gut, wenn alle 24 Kinder es toll finden. Dies ist bei allen Trainingsprogrammen und Projekten, ja in jedem Unterricht so. Die Angst vor dem Scheitern scheint bei vielen jedoch bei solch einem Trainingsprogramm grösser, da man sich durch aktive Teilnahme verletzlich macht. Die grösste Angst vieler wäre, dass die Kinder nicht mitmachen wollen und sich verweigern. Die Verfasserin kann diese Angst nachvollziehen. Sie weiss jedoch aus eigener Erfahrung, dass die eigene Freude ansteckend ist und bereits nach einigen *openers* kein Gesicht ohne ein Lachen zu finden ist. Ist man selbst einmal eingestiegen und gelingt es, der Gruppe Erfolgserlebnisse zu vermitteln, läuft es danach meist sehr «rund». Dass das Anleiten und Führen der Gruppe während des Trainingsprogramms disziplinarisch anspruchsvoll ist, bleibt unbestritten. Es braucht Erfahrung, Kindergruppen in diesen Prozessen zu führen und zu leiten, ihnen von lauten, ausgelassenen Szenen wieder in ruhigere Phasen zu helfen. Auch hier bietet das Trainingsprogramm Ideen und hilft, Abläufe zu rhythmisieren.

Einige bezweifeln, dass sie das Trainingsprogramm trotz reichhaltigem und gut verständlichem Übungs- und Spielangebot selbst in dieser Form anleiten könnten. Sie würden lieber eine externe Fachperson beiziehen oder ein solches Projekt mit einer theatererfahrenen Lehrperson anpacken. Auch scheint es vielen sinnvoll, in kleinen Gruppen zu arbeiten, eine Vorentlastung anzubieten oder die Unterstützung einer SHP zu haben, um Kinder mit hohem Förderbedarf während des Trainingsprogramms zu stützen und zu begleiten.

Alle sahen einen sehr grossen Gewinn für die teilnehmenden Kinder und Lehrpersonen bzw. SHP, Fortschritte der Kinder wurden in den Videosequenzen von allen erkannt. V.a. von Fachpersonen, welche mit den Kindern im Alltag zu tun haben oder sie von früher kennen, sind die Unterschiede als markant beurteilt worden. Sie erkennen, wie mutig und stark einige Kinder in ihrem Auftreten geworden sind und wie sich viele eher trauen, etwas einzufordern, sich einzubringen, etwas auszuhandeln oder in Beziehung zu treten. Viele unterstrichen, dass sie auch grosse Vorteile sehen für eine Kompetenzerweiterung, nicht nur im sprachlichen Bereich. Viele betonten, dass mit dem Trainingsprogramm die Sozialkompetenz gefördert werden kann, es den Klassenzusammenhalt stärkt und Konflikte besser angegangen werden können. Alle sahen einen sehr grossen Gewinn für den Selbstwert in der Kommunikation, der Interaktion und einem angstfreieren Auftreten. Die Logopädin unterstrich in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, die Gruppen zu mischen, um Transferleistungen zu fördern. Es soll keine «Therapiesituation» entstehen. Die «sprachschwachen» Kinder sollen mit den «sprachfitten» zusammen trainieren.

Viele sehen in der Durchführung des Trainingsprogramms einen Gewinn für eine tragfähigere, vertrauensvollere Lehrperson-SuS-Beziehung. Man lernt mehr verschiedene Facetten voneinander kennen, als es oft im regulären Unterricht möglich ist. Dies ist für sämtliche Unterrichts- und Fördersituationen von grossem Vorteil.

Besonders gefreut hat die Autorin, dass eine SHP, die ein Kind mit Trisomie 21 begleitet, und ein Schulischer Heilpädagoge, welcher mit einem mutistischen Jungen arbeitet, das Trainingsprogramm als sehr hilfreich ansehen und sich ihre Kinder darin vorstellen könnten.

Die Autorin möchte die Zusammenfassung mit der Aussage der DaZ-Lehrerin Ana Merkel beenden: «Es zeigt auch auf, wie verlinkt die Sprache mit dem Auftreten ist, was die Sprache aus *einem* und was *man selber* aus der Sprache macht.»

11. Überprüfung der Ziele

Im folgenden Kapitel werden die Ziele überprüft. Dabei beleuchtet die Autorin die Zielerreichung aus der eigenen Perspektive, der Perspektive der nicht teilnehmenden Beobachterin (Klassenlehrperson) und der der Kinder. Es werden sowohl die allgemeine Zielsetzung überprüft, als auch die spezifischeren Ziele. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Zielerreichung der Kinder mit hohem Förderbedarf in den Bereichen Kommunikation und Interaktion (der Grossteil der fokussierten Kinder), da das Trainingsprogramm eigens für diese Kinder entwickelt wurde.

11.1 Zielerreichung aus Sicht der Autorin

Allgemeine Zielerreichung

Ziel der Verfasserin war es, ein Trainingsprogramm zu entwickeln, das durch den Einsatz von Improvisationstheater die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von sprach- und sprechunsicheren Kindern oder Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen oder einer Sprechangst verbessert. Das Trainingsprogramm soll den Selbstwert in Kommunikation und Interaktion stärken sowie die Sprechfreude und Motivation fördern. Gruppen einzelner Kinder, aber auch ganze Klassen sollen von dem Trainingsprogramm profitieren können und mit improvisationstheatralischen Mitteln lernen, sich darstellerisch auszudrücken. Sprachliches und nonverbal authentisches Interagieren und Kommunizieren, um Lebenssituationen eigenaktiv und selbstbewusst gestalten zu können (vgl. Bartnitzky, 2013, S. 36ff), war Hauptziel der Verfasserin in der Entwicklung des Programms und der Arbeit damit.

Das ist beim grössten Teil der Kinder in hohem Masse gelungen. Die Versuchsklasse war von Anfang an mit einer unglaublichen Freude und Motivation dabei. Die Autorin ist noch heute beeindruckt, wenn sie die Videoaufzeichnungen der einzelnen *Reisestationen* betrachtet. Es verging keine Woche, ohne dass die Trainingsleiterin von SuS darauf angesprochen wurde, wann sie wieder im Theatersaal mit ihr arbeiten dürften. Schon in der ersten Befragung erhielt die Spielleiterin in der offen formulierten Frage viele Rückmeldungen, wie sehr das Training den Kindern Spass mache und wie viel sie davon profitieren würden. Die Forschende konnte ein ganzes Jahr lang in regelmässigen Abständen mit der Kleingruppe und der Grossgruppe arbeiten. Dabei konnte sie immer grössere Fortschritte beobachten. Alle Kinder machten Fortschritte. Bei einigen zeigten sie sich schon sehr schnell, bei anderen brauchte es viele Trainingseinheiten und einen langen Atem, bis die Forschende den Eindruck gewann, dass sich etwas in ihrem Spiel veränderte.

Zielerreichung der Kinder mit hohem Förderbedarf

V. a. bei den Kindern mit hohem Förderbedarf bedurfte es einer intensiven Arbeit in Form von Zuwendung, gemeinsamer Reflexion, direkter, möglichst unmittelbarer Rückmeldung zu ihrem Spiel, vieler Wiederholungen, Lob und Geduld. Vielen Kindern gelangen im direkten Spiel mit der Trainingsleiterin

immer differenziertere, pragmatisch-kommunikativ authentischere Interaktionen. Dabei konnte die Spielleiterin Fortschritte, Schwierigkeiten und Erfolgserlebnisse der Kinder feststellen und ihnen rückmelden. Von diesem engen Kontakt konnten die Kinder zunehmend profitieren. Die Vorentlastung bot in der kleinen Gruppe diesen Raum dafür. Da sich Beziehungen in dieser Zeit festigten und die Kinder der Trainingsleiterin ein grosses Vertrauen entgegenbrachten, war es möglich, sehr intensiv mit ihnen zu arbeiten. Sie konnten Rückmeldungen der Spielleiterin immer besser annehmen und ihre Anregungen und Tipps immer präziser umsetzen. Sie trauten sich öfters, Fragen zu stellen, Schwierigkeiten zu formulieren und waren unglaublich stolz, wenn ihnen eine Szene gelang und sie Lob durch die Spielleiterin, die Mitspielenden oder die Zuschauer erhielten. Dadurch gewannen sie an Selbstsicherheit.

Dies zeigte sich im verbalen sowie im nonverbalen Spiel. Es wurde lebendiger, ideenreicher, aussagekräftiger. Interaktion und Kommunikation gestalteten sie frecher, mutiger und die Kinder setzten Ausdrucksmittel bewusster und lockerer ein. Sie zeigten grosse Fortschritte im Bereich des Turn Takings (Sprecherwechsel), hielten Blickkontakte aufrecht oder setzten sie in der Statusarbeit gekonnt ein. Durch die unzähligen Übungssituationen merkten sie mit der Zeit intuitiv, wann ein Turn Taking angebracht war und wie sie mit Blickkontakten umgehen konnten. Dies hat auch mit der Pragmatik in der Kommunikation zu tun, welche sie mit der Zeit viel besser und mit passenden Mitteln gestalten konnten. Ihr Wortschatz in Gesprächen vergrösserte sich und sie lernten, nonverbale Mittel unterstützend einzusetzen. Diesbezüglich wurde ihr Repertoire viel grösser. Auch ihre Erzählfähigkeit verbesserte sich in einigen Fällen massiv. Viele begriffen, wie sie etwas spannend erzählen können, wie eine Geschichte aufgebaut ist und wie man diese lebendig gestalten kann. Dies zeigten sie eindrücklich bei der Schlussaufführung. Im Alltag lassen sich erste Veränderungen von Verhaltensweisen in Kommunikation und Interaktion feststellen, diese müssen aber längerfristig beobachtet werden. Was der Verfasserin im Kontakt mit den SuS mit besonderem Förderbedarf v.a. auffällt ist, dass diese viel lockerer und entspannter untereinander und mit Lehrpersonen sprechen. Sie verhalten sich insgesamt viel weniger ängstlich oder gehemmt in Gesprächssituationen.

Das Wohlbefinden im Gestalten und Vorzeigen von Szenen stieg bei allen Kindern mit besonderem Förderbedarf. Dies nahmen die Zuschauenden wahr und konnte den Spielenden positiv rückgemeldet werden. Viele dieser Kinder waren zum Schluss des Trainingsprogramms kaum wiederzuerkennen, so sehr veränderte sich ihr Spiel, ihre Figuren, ihr Auftreten in Kommunikation und Interaktion.

Die einzige Ausnahme zu dieser Einschätzung der Zielerreichung wurde bereits in Kapitel 8.6 am Beispiel von Ella ausführlich ausgeführt. Aber auch bei ihr ist bis zum heutigen Zeitpunkt eine Veränderung in Kommunikation und Interaktion, v.a. in der Beziehung zur SHP (auf welche sie sich früher nur wenig einlassen konnte) zu beobachten. Sie kommt oft und fragt etwas, antwortet schneller und häufiger auf Fragen der SHP, lacht im Kontakt mit der SHP viel häufiger und geht im Dialog mit ihr lockerer um. Dies ist eine erfreuliche Entwicklung, welche die Verfasserin mit Spannung weiter verfolgen wird.

11.2 Zielerreichung aus Sicht der Lehrperson

Allgemeine Zielerreichung

Die LP beschreibt, dass viele Kinder der Klasse im Verlaufe des Trainingsprogramms, insbesondere zum Abschluss des Trainingsprogramms, Veränderungen im Verhalten in Interaktion und Kommunikation zeigten. Ihr fielen v.a. positive Veränderungen in der Lebendigkeit von mündlichen Beiträgen auf. Früher seien viele SuS sehr verhalten, sogar gehemmt oder ganz schweigsam gewesen, heute trauten sie sich, etwas zu äussern und zum Unterricht beizutragen. Auch in der Beziehung zu ihr als Klassenlehrerin zeige

sich dies. Viele SuS kämen selbstsicherer auf sie zu und suchten das Gespräch mit ihr häufiger als zuvor. Dies geschähe viel selbstverständlicher und selbstbewusster.

Auch ist ihr der grössere Einsatz von Gestik und Mimik aufgefallen und sie bemerkte die verbesserte Erzählfähigkeit bei vielen Kindern. Die SuS haben, wie sie beobachtete, grosse theatrale Kompetenzen erarbeitet, die sie in vielen Sprechsituationen einsetzen. Sogar in schriftlichen Texten zeigen einige Kinder einen grösseren Ideenreichtum. Vielen gelingt es besser, eine spannende Geschichte zu entwickeln.

Zielerreichung der Kinder mit hohem Förderbedarf

Die Klassenlehrerin sieht bei einigen Kindern mit hohem Förderbedarf grosse Fortschritte in Bezug auf die Zielformulierung. Auch wenn natürlich in vielen Bereichen weitergearbeitet werden muss, fällt ihr auf, wie sich das Verhalten der Kinder in Interaktion und Kommunikation positiv verändert hat. Sie stellt fest, dass sie sich im Unterricht deutlich mehr melden und häufiger aktiv auf sie zukommen. Auch in Gruppenarbeiten zeigt sich ein selbstbewussteres mündliches Partizipieren. Innerhalb des Projektes war auch sie oft erstaunt, was diesen Kindern plötzlich möglich war. V.a. bei Salim beeindruckte sie, wie seine Körperhaltung sich in Interaktion und Kommunikation in Szenen veränderte, wie stark diese neue Haltung wirkte und wie sich dies auch auf seine soziale Stellung innerhalb der Klasse auswirkte. Sie freute sich mit der Trainingsleiterin über Momente in Spielen und Szenen, in denen ganz scheue, im Unterricht stumme Mädchen sich auf einmal anzuschreien getrauten, stampften, auf den Tisch klopfen, ihren Platz einforderten oder sich lautstark behaupteten, etwas abstritten oder etwas verlangten. Viele Szenen beeindruckten gerade wegen dieser Fähigkeit und brachten den Zuschauer zum Lachen, weil dieser Anteil der Kommunikation authentisch von den Kindern dargestellt wurde.

Gerne hätte sich die LP, wie sie beschrieb, selbst öfters an Übungen beteiligt. Sie meinte einmal, sie könne bei gewissen Übungen kaum sitzen bleiben, es reize sie so, aktiv mitzumachen und auch spielerisch in Kontakt mit den Kindern zu treten. In der abschliessenden Projektwoche konnte sie diese Gelegenheit oft wahrnehmen und genoss die Theaterarbeit sehr. Ihre aktive Teilnahme tat besonders den Kindern mit hohem Förderbedarf sehr gut und stärkte ihre Beziehung zur LP. Es war schön für die Klasse, die Lehrerin in einem anderen Rahmen zu erleben, einmal in einer ganz anderen Rolle mit ihr sprechen und interagieren zu können. Auch die Lehrerin beschrieb dies als eine unvergessliche, beziehungsstärkende Erfahrung.

11.3 Zielerreichung aus Sicht der Kinder

Allgemeine Zielerreichung

Die Kinder lernten im Verlaufe des Projektes, sich selbst differenzierter einzuschätzen. Anfangs fanden «alle alles einfach toll» und kreuzten deshalb überall «trifft zu» an. Nachdem ich ihnen erklärte, dass von meiner Seite her ein Forschungsinteresse besteht und dass es spannend ist, zu erfahren, ob und was sich in den einzelnen Bereichen ihres Spiels verändert und ob und wie sie dies wahrnehmen, liessen sie sich ganz anders auf die Befragungen ein. Sie wurden damit selbst ein bisschen zu Forschern und lernten zu unterscheiden zwischen «Ich mache das gerne» und «Ich bin gut darin». Die Forschende war sich bewusst, dass es für die Kinder manchmal schwierig war, sich realistisch einzuschätzen. Dies zeigte sich in dieser Klasse auch in anderen Bereichen. Es war jedoch sehr wichtig, immer wieder darüber zu sprechen und ihnen aufzuzeigen, wie wichtig eine realistische Selbsteinschätzung im Alltag in fast allen Bereichen ist.

Einige Kinder erschraken manchmal während des Trainingsprogrammes über ihren eigenen Mut, über die Lautstärke ihrer Stimme und die Vehemenz mit der sie auf einmal etwas sagen konnten. Als sie spür-

ten, welche eindruckliche Wirkung sie damit erzielen konnten, wie eindrucklich dies wirkt, und dass genau das von ihnen verlangt und erwünscht wurde, gestalteten sie immer mehr Figuren und Szenen mutig und in all ihren Facetten. Die Kinder getrauten sich, Figuren auch zu überzeichnen. Sie entwickelten Freude daran, auszuprobieren, in Extreme zu gehen, Emotionen zu zeigen und «gross» zu spielen. Immer häufiger gelangen ihnen grosse Gesten, verständliche, lebendige Sätze und eine eindruckliche, zur Figur passende Mimik. Die Kinder spürten selbst, dass sie Fortschritte machten. Dies freute sie sehr und motivierte sie, immer mehr Tipps umzusetzen und in eine Rolle, eine Geschichte, eine Szene einzutauchen. Es war beeindruckend, wie stark sie voneinander lernten und profitierten. Sie zeigten eine grosse Bereitschaft, Lob und Kritik anzunehmen und Tipps ihrer Mitspieler umzusetzen oder bei einem besonders begabten Kind etwas «abzuschauen» und im eigenen Spiel umzusetzen.

In den Antworten auf die offenen Evaluationsfragen zum Abschluss des Projektes äusserten sich die Kinder ausschliesslich positiv (Beispiele im Anhang 3). Alle waren zufrieden mit ihren Fortschritten und stolz auf die in der Aufführung gezeigten Szenen. Sie begriffen, wozu das Trainingsprogramm gut war und konnten für sich herausnehmen, was sie brauchten. Viele beschrieben, dass sie gestärkt wurden in den Zielbereichen der Kommunikation und Interaktion.

Zielerreichung der Kinder mit hohem Förderbedarf

Einige Kinder mit hohem Förderbedarf in den Bereichen Interaktion und Kommunikation, welche ausgeprägte Sprechunsicherheiten, eine Sprechangst oder eine starke Sprachentwicklungsstörung zeigten, konnten anfangs selbst wenige Fortschritte spüren, auch wenn solche von aussen klar ersichtlich waren. Es bedurfte regelmässigen Trainings, vieler Rückmeldungen und Gespräche, dass sie langsam merkten, worum es ging, und dass sie in einigen Bereichen sehr wohl Fortschritte machten. Diese Kinder brauchten einen engen «Spielkontakt» zur Trainingsleiterin. Dies half ihnen, ihre Hemmungen und Ängste zu überwinden. Bei vielen löste sich der Knoten in der Mitte des Projektes, als sie sich, gemeinsam mit der Spielleitung mit Figuren und Stati auseinandersetzten. Sie entdeckten teilweise verborgene Talente und Qualitäten. Diese wurden von der Trainingsleiterin herausgeschält und aufgezeigt. Dadurch wurden die Kinder in ihrem Selbstwert gestärkt und auch sie getrauten sich immer öfters, aus sich herauszukommen, Figuren überspitzt und pointiert zu zeigen und Emotionen sichtbar zu machen.

Lustvoll begaben sie sich jeweils in der Grossgruppe in die Übungen, da sie diese schon kannten. Es zeigte sich, dass sich die Vorentlastung bewährt hatte. Die Kinder konnten sehr genau beschreiben, was ihnen anfangs schwer gefallen war und welche Lernfortschritte sie bei sich selbst feststellen konnten. Dies spiegeln grösstenteils auch die Auswertungen der Befragung wieder. Es hat die Trainingsleiterin berührt, wie sie über das Projekt geschrieben haben. Mit welcher Ernsthaftigkeit sie an sich gearbeitet haben und wie stolz sie am Schluss auf ihre erreichten Kompetenzen waren. Als die Kinder Videoaufzeichnungen von sich selbst sahen, sagten einige, sie können kaum glauben, dass sie das seien, die sich trauten so zu schreien, ein so fürchterliches Monster darzustellen, so einen strengen Chef zu spielen, so eine ängstliche Prinzessin zu verkörpern. Es war der Autorin ganz wichtig, dass gerade die Kinder mit hohem Förderbedarf ihre Fortschritte und ihren Kompetenzzuwachs, ihr gestärktes Auftreten und Verhalten in Kommunikation und Interaktion ganz bewusst wahrnehmen und einen Unterschied feststellen und formulieren konnten. Einige Kinder entwickelten aus Schwächen Stärken, bei anderen waren es kleine Fortschritte, die jedoch im Vergleich zum Ausgangsverhalten bemerkenswert waren. Alle Kinder stellten einen Fortschritt bei sich fest und konnten diesen auch in Worte fassen.

Fazit:

Ganz vielen Kindern ist gelungen, was Wardle (in Johnstone 2004, S. 9) im Zusammenhang mit der Improvisationstheaterarbeit fordert: «Schalte den verneinenden Intellekt aus und heisse das Unbewusste

als Freund willkommen: Es wird dich an Orte führen, die du dir nicht hast träumen lassen, und es wird Dinge hervorbringen, die origineller sind als alles, was du erreichen könntest, wenn du Originalität anstrebst.»

Diese Orte haben die meisten Kinder gefunden, haben sie sprachlich und handelnd ausgelotet, bereist, erforscht. Sie haben ihre Stimme im Spiel gefunden und sie hat ihnen gute Dienste geleistet. Die Verfasserin hofft, dass diese Stimme ihnen im Alltag erhalten bleibt, dass sie weniger Angst vor «Fehlern» haben und sprachlich und nonverbal in den verschiedensten Lebenssituationen teilhaben können.

12. Interpretation und Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsmethoden interpretiert und diskutiert.

Den Ergebnissen der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Beobachtung lässt sich deutlich entnehmen, dass die Methode des Einsatzes von Improvisationstheater zur Stärkung von Interaktion und Kommunikation in Gruppen mit sprachunsicheren, sprachhängstlichen Kindern und Kindern mit einer Spracherwerbstörung geeignet ist. Es konnten hauptsächlich positive Erfahrungen und Beobachtungen damit gemacht werden. Aus beiden Beobachterperspektiven konnte festgestellt werden, dass die Kinder, insbesondere Kinder mit hohem Förderbedarf in den beschriebenen Bereichen, grosse Fortschritte machten und sich in Interaktion und Kommunikation deutliche Verhaltensveränderungen beobachten liessen. Diesbezüglich bewährte sich sicherlich die Vorentlastung in der Kleingruppe besonders.

Von der teilnehmenden Beobachterin wurde immer wieder betont, dass die sorgfältige Planung, die sichere, klare und professionelle Leitung, die tragfähige und vertrauensvolle Beziehung zu der Klasse und das differenzierte Eingehen auf die Problematiken einzelner Kinder einen grossen Beitrag zu den beachtlichen Fortschritten bei den SuS geleistet habe. Sie empfand auch das grosse Knowhow und die lange Erfahrung der Trainingsleiterin im Führen von Workshops und Kursen im Improvisationstheaterbereich als grosse Bereicherung für das ganze Projekt und die praktische Handhabung des Trainingsprogrammes. Sie meldete zurück, einige Übungen und Spielformate hätte sie selbst ohne dieses Hintergrundwissen nicht so klar und zielgerichtet einführen können.

Die Forschende empfand ihr Vorwissen und Knowhow im Bereich des Improvisationstheaters, dessen Regeln und Vorgehensweisen ebenfalls als bedeutende Erleichterung. Dies gab ihr stets Halt und Sicherheit. Die Trainingsleiterin erlebte es als grossen Vorteil, in der Ausübung und dem Anleiten von Improvisationstheaterübungen bewandert zu sein. Die Erfahrung beim Aufbau eines Kurses in Improvisationstheater für Kinder im Rahmen der Zürcher Ferienwochen *fit und ferien*, in denen sie bereits mit Kindern mit Sprachauffälligkeiten gearbeitet hatte, kamen ihr dabei sehr zu gute. Zudem hat die Verfasserin die Erfahrung gemacht, dass es für viele Kinder sehr hilfreich und nützlich war, dass sie sich als Trainingsleiterin selbst in die Rolle der Teilnehmerin begab. Sie zeigte ihnen ihre Interpretation von Hoch- und Tiefstatus, begab sich in die Rolle von Monstern, Prinzessinnen, Protzern und Angsthasen, schrie, heulte, zischte und brüllte und scheute sich nicht, grosse Emotionen zu spielen und zu zeigen. Dies entspannte die Kinder sichtlich und schuf Vertrauen, da die Trainingsleiterin greifbar, erlebbar war. Sie scheute sich nicht, sich «zum Affen» zu machen. Sie durften über sie lachen und probierten im Anschluss, ihr «Gebaren» zu übertrumpfen. Dadurch entstand jene Atmosphäre der Entspanntheit, der Verbundenheit, ein Feld, in dem «Fehler» willkommen waren, in dem alle Varianten von Monstern und Prinzessinnen möglich waren. Es gab nur ein «Machs noch grösser», noch gruseliger», kein «Machs richtig!».

Dieses Vorwissen mit heilpädagogischem Wissen und Theorien aus der Heilpädagogik, u.a. dem humanistischen Ansatz zu verbinden, stützte die Autorin in der Entwicklung und der Durchführung des Trainingsprogramms *Reise ins Improland*. Für viele Kinder war dieses Projekt ein unvergessliches, prägendes Erlebnis und bereicherte ihre Persönlichkeit. Dies bestätigten der Autorin viele Eltern in Gesprächen immer wieder. Die Kinder hätten stets mit einer erstaunlichen Leidenschaft vom Trainingsprogramm berichtet, vor allem während der abschliessenden Projektwoche. Veränderte Kommunikationsweisen und lebendigere Ausgestaltung von Erzählungen wurden von Eltern dabei im Speziellen erwähnt.

Die Arbeit mit Improvisationstheaterübungen scheint dem kindlichen Bedürfnis nach Spiel und «Tun, als ob» sehr entgegenzukommen und zu entsprechen. Das Kind lernt dabei, sich die Welt anzueignen und sich der Welt anzugleichen (Piaget). Dennoch ist der Autorin bewusst, dass Improvisationstheater nicht in allen Fällen und für alle Kinder das beste aller Mittel ist, um die gewünschten Ziele in Interaktion und Kommunikation zu erreichen. Das Beispiel Ella zeigt auf, wie schwierig es für manche Kinder sein kann, sich auf Improvisationsübungen einzulassen. Sie haben Angst, sich bloss zu stellen, sich lächerlich zu machen und *den kontrollierenden Geist* auszuschalten. Es scheint, dass das Sprechen für sie Gefahr bedeutet. Sie können sich nicht auf die Erfahrung einlassen, dass das Sprechen selbst den Fluss der Gedanken auslöst und unterstützt. Sie sind verhaftet im Glauben, man müsse zuerst ein klares Konzept einer Aussage und einer Handlung haben, Gedanken und der inhaltliche Ablauf müssten geordnet und innerlich präsent sein, bevor man in Interaktion und Kommunikation treten kann (vgl. Wendlandt, S. 67ff). Dies mag in gewissen Fällen sehr wohl sinnvoll und erstrebenswert sein. In alltäglichen Situationen von Interaktion und Kommunikation ist dieser Anspruch jedoch oft hinderlich. Diesen Eindruck vermittelte Ella. Die Trainingsleiterin konnte bei ihr trotz vieler Übungen, geduldigem und unterstützendem, herausforderndem *Eins-zu-Eins-Training* nur geringe Veränderungen feststellen. Ihre Verhärtung und Verspannung blieb zu einem gewissen Grade bis zum Ende des Projektes bestehen und weichte nur in der Mitte des Projektes kurzfristig etwas auf. Auch während der Gruppendiskussion kristallisierte sich der Punkt des «Widerstandes», des «*Sich-nicht-einlassen-Könnens*» als Befürchtung im Zusammenhang mit der Umsetzung des Trainingsprogrammes heraus. Einige Diskussionsteilnehmer formulierten, dass in einer sechsten Klasse bei manchen Jugendlichen der Einsatz dieses Programmes aus entwicklungspsychologischen Gründen wohl schwierig werden könnte. Die Hemmung, sich auf gewisse Übungen einzulassen, könnte zu gross sein. Man müsste sehr gründlich überlegen und planen, wie man diese Jugendlichen dennoch einbeziehen könnte, so dass sie trotzdem im Rahmen des Trainingsprogramms teilhaben und profitieren könnten.

Die Verfasserin ist der Überzeugung, dass es Kinder und Erwachsene gibt, welche sich auf diese Art der Arbeit nicht einlassen können oder wollen. Zu gross wäre der Kontrollverlust. Sie werden gute Gründe haben, welche sie daran hindern. Beim Improvisationstheater, das weiss die Verfasserin aus eigener Erfahrung, kann man mit den wunderbarsten und verletzlichsten Seiten seiner Persönlichkeit konfrontiert werden. Schwächen und Stärken werden offenbar. Dies ist Chance und Risiko zugleich. Die meisten Kinder der Versuchsphase nahmen diese Herausforderung dankbar und mit einer beeindruckenden Offenheit an, nur wenige taten sich schwer damit.

Das wird dem Anwender dieses Trainingsprogrammes immer wieder passieren. Kein Trainingsprogramm der Welt, egal welchen Bereich es zu fördern gilt, ist für *alle* gleichermassen geeignet. Die *Reise ins Improland* will nicht den Anspruch auf eine Ausnahme erheben. Es ist ein Angebot, eine Möglichkeit, an den Kompetenzen in Interaktion und Kommunikation mit kleinen und grossen Gruppen zu arbeiten, diese in Übungen und Spielen lustvoll zu fördern und den Selbstwert vieler Kinder in diesem Bereich zu stärken. Es soll Kindern einen Weg aufzeigen, Sprache und nonverbale Elemente mit Freude zu gebrauchen, um Alltags- und Ausnahmesituationen in Kommunikation und Interaktion erfolgreich und mit

Selbstbewusstsein in Angriff nehmen zu können und zu meistern. Das Leben hält uns unzählige solcher Situationen bereit.

Die Autorin möchte Kindern mit dem Trainingsprogramm ermöglichen, sprachlich in und mit der Welt partizipieren zu können. Hier schliesst sich der Kreis zur Ausgangslage dieser Arbeit. Die Autorin ist wie von Humboldt der festen Überzeugung, dass Sprache der Schlüssel zur Welt ist und dass im Kind entsprechende Ressourcen vorhanden sind, die Sprache anzuwenden, im besten Falle mit Freude. Wenn das entwickelte Trainingsprogramm dazu beitragen kann, dass dieser Schlüssel richtig angewendet werden kann, oder zumindest das Wissen darüber erarbeitet wird, wie er angewendet werden könnte, ist das wichtigste Anliegen der Autorin erfüllt.

Durch die Rückmeldungen der Kinder in Form der Befragung, der Texte über das Trainingsprogramm und der Gespräche, welche die Verfasserin immer wieder mit ihnen über das Projekt führte, wurde deutlich, dass ihnen das Training in vielerlei Hinsicht etwas gebracht hat. Sie gestalteten ihr Lernen eigenaktiv und die meisten von ihnen mit grosser Freude daran und viel Motivation. Auch wenn ihnen die Zielsetzung wenig bewusst war und ihre eigene Ziele nicht mit denjenigen der Verfasserin übereinstimmten, oder sie diese nicht so differenziert wahrnehmen konnten, besonders was die Veränderungen in Interaktion und Kommunikation betrifft, spürten sie doch Veränderungen und Fortschritte ihres Verhaltens im Spiel. Sie konnten formulieren, dass sie lauter, deutlicher und sicherer sprechen können, ihrer Stimme mehr Gewicht zu verleihen. Sie haben gelernt, etwas einzufordern oder zu befehlen. Sie haben insgesamt weniger Angst, etwas zu sagen. Sie lernten, Anteil zu nehmen an der Ausgestaltung von Szenen, am Kreieren von Figuren, Geschichten und Umsetzen von Tipps.

Vielen Kindern gefiel die Statusarbeit am besten. Da Status uns im Leben täglich und überall begegnet, wir immer wieder konfrontiert sind mit Statusverhalten und dessen Auswirkungen, konnte durch das Trainingsprogramm damit ein wichtiger Beitrag zum Umgang damit geleistet werden. Die Kinder konnten mit Status experimentieren, Status erleben und die Erfahrungen damit reflektieren. Das Ausprobieren der Wirkung verschiedener Stadien ist in der Arbeit bei Kindern mit Sprechunsicherheiten und Sprechangst und mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen deshalb so zentral, da diese sich in ihrer Rolle als Interaktions- und Kommunikationspartner oft in der Opferrolle, zumindest meistens als schwächer und unsicher erleben. Das bestätigen auch die Improvisationstheater-Kursleiterin Barbara Klehr und die Logopädin Ellinor Schunack. Die Übungen zum Status und zum Ausgestalten von Figuren (Rollen) scheinen diesen Kindern sehr gut getan zu haben. Dies ist auf den Videosequenzen sichtbar geworden und wurde oft von den Kindern selbst formuliert. Die Autorin hatte den Eindruck, einige Kinder konnten erstmals die Erfahrung machen, sich in einer Kommunikationssituationen stark und wohl zu fühlen und dabei Freude zu empfinden.

Die Verfasserin vertritt die Meinung, dass es sich lohnt, gewisse Kinder immer wieder herauszufordern, sie zum Spielen und zum Experimentieren einzuladen. Sie ist jedoch der festen Überzeugung, dass es sich nicht als hilfreich erweist, auf gewisse Übungen zu bestehen, wenn Widerstände sich längerfristig als hartnäckig und vehement erweisen. Wie bereits beschrieben, haben Kinder für ihr Verhalten gute Gründe. Dies ist zu respektieren, zu akzeptieren und dem Kind auch so zu vermitteln. Manchmal konnte sich ein Kind gerade dadurch entspannen und es war ihm möglich, später in ein Spiel oder eine Übungsform einzusteigen.

Die beiden Lehrpersonen, welche nach wie vor mit der Klasse der Versuchsphase arbeiten, vertreten die Meinung, dass sich das Trainingsprogramm in Bezug auf die Förderung der Kompetenzen und den Selbstwert in Interaktion und Kommunikation, insbesondere für SuS mit Sprach- und Sprechunsicherheiten, DaZ-Kinder, Kinder mit Sprechangst oder einer Spracherwerbsstörungen sehr bewährt hat. Diese Kinder zeigen deutliche Fortschritte darin. Auch stellen beide eine Veränderung in der Erzählfähig-

keit, sowie im direkten Dialog mit ihnen als Lehrpersonen fest. Insgesamt sind die Kinder mutiger in ihrem Auftreten geworden. Sprache und Auftreten sind zu einer sicht- und hörbaren Einheit geworden.

Ein sehr angenehmer «Nebeneffekt» ist, dass das Trainingsprogramm den Klassenzusammenhalt und die sozialen Kompetenzen der Kinder gestärkt hat. Dies ist besonders der Schulsozialarbeiterin aufgefallen, welche immer wieder mit Kindern der Klasse zu tun hatte. Besonders Salim, der aus einer Sprachheilschule neu in die Klasse gekommen ist, hat das Trainingsprogramm geholfen, sich besser in die Klasse integrieren zu können, seinen Platz zu finden und sich zu behaupten.

In der Gruppendiskussion wurde deutlich, dass das Programm jedoch nur von theateraffinen Lehrpersonen oder anderen Fachpersonen, welche sich mit der Methode auseinandergesetzt haben, durchgeführt werden sollte. Alle empfinden es als Voraussetzung, dass sich Fachkräfte, welche das Programm einsetzen, mit den Übungen und Improvisationstheater als Methode, um Interaktion und Kommunikation und damit verbundene Sozialkompetenzen zu fördern, identifizieren müssen. Um das Trainingsprogramm mit einer Gruppe umzusetzen, braucht es eine Portion Mut und Lust, das nötige Interesse und ein Minimum an Wissen und eigener Improvisationstheatererfahrung. Es ist klar, dass diese Methode nicht allen liegt. Einige können sich vorstellen, mit dem Programm zu arbeiten, trauen sich jedoch nicht zu, es alleine anzuwenden. Sie hätten dazu gerne eine erfahrene Theaterpädagogin zur Seite oder eine Fachperson, welche sich mit der Methode des Improvisationstheaters gut auskennt und die Übungen und Spielformate gut und lebendig anleiten kann. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion erkannten an Erzählungen der Autorin und den Videoaufnahmen, wie zentral eine aktive Teilnahme der Trainingsleitung ist, um Hemmungen und Ängste bei den Kindern abzubauen und sie zu motivieren, sich auf die Übungsformate einzulassen. Dies würde einigen schwer fallen.

13. Schlussfolgerungen

Im folgenden Kapitel beschreibt die Autorin, was sich für das Produkt, seine Entwicklung und die Rolle als SHP bzw. Trainingsleiterin folgern lässt.

13.1 Folgerungen für das Produkt

Es hat sich gezeigt, dass sich das Trainingsprogramm in der Praxis, in der Anwendung mit der Versuchsgruppe, sehr bewährt hat. Dies zeigen die Beobachtungen der Verfasserin, der Lehrperson, die Befragungen der Kinder sowie die Ergebnisse der Gruppendiskussion. Auch die Gespräche mit der Logopädin und der Improschauspielerin aus Berlin, welche diese Methode mit Stotterern anwenden und ihre Workshops sehr ähnlich aufbauen, zeigt, dass Improvisationstheater eine geeignete Methode ist, um sprechunsichere und sprechängstliche Kinder und Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung oder einer anderen Sprach- oder Sprechstörung in Interaktion und Kommunikation zu fördern. Die im Produkt beschriebenen Übungen und Spielformate eignen sich in ihrer Anordnung dafür, die gewünschten Kompetenzen in Interaktion und Kommunikation zu fördern und zu stärken. Die theoretischen Hintergründe und Begründungen, sowie die Erklärungen zum Aufbau und zur Durchführung des Programms geben dem Produkt das nötige Fundament, damit gut damit gearbeitet werden kann.

Gerne möchte die Verfasserin das Produkt Lehrpersonen, Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, Logopäden und Logopädinnen und anderen Fachpersonen zur Verfügung stellen, um damit zu arbeiten. Die Autorin kann sich vorstellen, das Produkt in Workshops an der HfH oder an der PH Interessierten vorzustellen und eine Einführung zu geben.

13.2 Folgerungen für die Entwicklung

Es wäre für die vorliegende Arbeit nützlich und hilfreich gewesen, eine zweite Versuchsklasse zur Verfügung zu haben, welche das Trainingsprogramm zur gleichen Zeit mit einer anderen Lehrperson und/oder SHP als Trainingsleitung durchgeführt hätte. Die dadurch entstandenen Ergebnisse und Daten auszuwerten und zu vergleichen wäre sehr spannend und aufschlussreich gewesen. Dies hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Die Verfasserin kann sich gut vorstellen, das Programm erneut mit anderen Klassen an ihrem aktuellen Arbeitsort durchzuführen. Noch spannender wäre es, breiter damit zu forschen, das Programm mit ganz verschiedenen Klassen durchzuführen und die Ergebnisse und Daten zu evaluieren, auszuwerten und zu interpretieren. Damit käme man zu breiter abgestützten Untersuchungsergebnissen und könnte fundierter über die Wirksamkeit des Trainingsprogrammes forschen. Dabei wären die im Schulalltag beobachteten Transferleistungen genauer zu untersuchen, welche in direkten Zusammenhang mit dem Trainingsprogramm gebracht werden. Sicher könnten bei einem breiter angelegten Forschungsprojekt Punkte im Programm entdeckt werden, welche überarbeitet oder angepasst werden müssten.

Sehr spannend wäre der Einsatz des Programmes in Gruppen mit autistischen Kindern. In Berlin hat eine Gruppe mit der Methode des Improvisationstheaters im Autismusbereich ebenfalls bereits sehr erfreuliche Ergebnisse erzielen können. In diesen Bereich einzutauchen, das Trainingsprogramm für eine Gruppe mit autistischen Kindern weiterzuentwickeln, anzupassen und neu zusammenzustellen wäre eine Arbeit, welche sich die Forschende sehr gut vorstellen könnte.

Das Programm in einer Gruppe von Stotterern anzuwenden (Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen) und weiterzuentwickeln, wäre ebenfalls ein Feld, in welches sich die Forschende gerne differenzierter einarbeiten würde. Sie könnte sich gut vorstellen, ähnlich wie die Berlinerinnen, in Zusammenarbeit mit einer logopädischen Fachkraft einen Kurs aufzubauen.

Es wäre sehr interessant, herauszufinden, wie sich in weiteren Gruppen, in welchen das Trainingsprogramm durchgeführt wird, Kinder mit einem ADHS innerhalb des Trainingsprogramms entwickeln. Was könnte ihnen helfen? Was ist eher hinderlich? Dies wären in diesem Zusammenhang zentrale Fragen. Denn eine Hypothese der Autorin war, dass das ADHS etwas damit zu tun haben könnte, dass es für Ella schwierig war, sich auf die improvisationstheatralischen Übungen einzulassen (vgl. Kapitel 8.6). Es wäre äusserst spannend zu beobachten, wie es anderen Kindern mit ADHS damit ergeht.

13.3 Folgerungen für die Rolle als SHP

Wie bereits im Kapitel 12.1 beschrieben, kann sich die Verfasserin gut vorstellen, das Trainingsprogramm im Rahmen ihrer momentanen Arbeit als SHP an einer Regelklasse erneut einzusetzen. Ob die dazu nötigen finanziellen und zeitlichen Ressourcen gesprochen, bzw. eingeräumt werden, muss von Fall zu Fall abgeklärt werden. Will man das Programm sorgfältig durchführen, gehören Vorentlastungen à fünf Doppellektionen und mindestens fünf Doppellektionen in der ganzen Klasse dazu. Noch erfolgreicher und wirkungsvoller gestaltet sich die Arbeit mit dem Trainingsprogramm, wenn man im Anschluss an die fünf Reisedationen eine Projektwoche durchführt, um das Gelernte zu vertiefen und eine Schlussvorstellung zu gestalten. Die SHP bzw. Trainingsleiterin, sowie die Lehrpersonen, welche das Trainingsprogramm ebenfalls begleiten, lernen viel über ihre SuS. Sie lernen individuelle Stärken und Schwächen in Bezug auf Kommunikation, Interaktion, Auftreten, Körperspannung etc. kennen. Beziehungen können in einem anderen Rahmen gepflegt werden und Vertrauen kann aufgebaut werden. Für die SHP zeigen

sich diese durch das Trainingsprogramm entstandenen Qualitäten in Beziehung, Arbeit und veränderter Interaktion und Kommunikation mit den Kindern täglich. Viele Kinder meldeten zurück, dass die Arbeit mit dem Trainingsprogramm für sie eine unvergessliche Zeit war.

Für die Verfasserin waren es zwei äusserst spannende, lehrreiche, intensive Jahre, welche sie mit der Entwicklung, der Durchführung und der Auswertung des Trainingsprogramms verbracht hatte. Gerne möchte sie in irgendeiner Form weiter damit arbeiten, da sie von der Wirksamkeit der Methode überzeugt ist. Es wäre spannend, ihre Erfahrungen in neue, anders zusammengestellte Gruppen zu transferieren, den Umgang mit dem Programm mit Gruppen von Stotterern, autistischen Gruppen oder in einem Sozial- oder Verhaltenstraining zu erweitern und anzupassen.

14. Schlussteil

Die *Reise ins Improland* war auch für die Autorin in gewissem Sinne eine Reise. Von der Anwendung der Methode her ging die Reise in kein unbekanntes Land, in Neuland jedoch sehr wohl was die Umsetzung und Anwendung in der Versuchsgruppe, die Dauer, den Aufbau und der Intensität im Zusammenhang mit der Zielformulierung, des damit verbundenen Forschungsinteresses und der Forschungsarbeit betrifft. Da konnte die Verfasserin zusätzlich Sicherheit darin gewinnen, die Methode wissenschaftlich und theoriegeleitet zu stützen, zu begründen und zu verankern. Es war sehr spannend, zu erfahren, was die Kinder selbst und Fachkräfte aus der Praxis vom Trainingsprogramm und seinem Einsatz halten. Dabei entstand ein rundes Bild.

Es ist der Autorin mit der Entwicklung und der Umsetzung des Trainingsprogrammes in der Versuchsklasse gelungen, vielen Kindern zu einer klaren, vollen Stimme zu verhelfen. Die Verfasserin denkt sogar, einige haben ihre Stimme und verschiedene Facetten ihrer Persönlichkeit dadurch erstmals kennen gelernt und «gefunden». Ihre Stimme leistet ihnen gute Dienste. Sie trauen sich, ihre Stimme einzusetzen und mit nonverbalen Mitteln zu unterstützen. Dadurch haben sie mehr Möglichkeiten zu interagieren und zu kommunizieren. Es war eine Freude, wie viele der eher sprechschwachen SuS erstaunliche Fortschritte innerhalb des Trainingsprogrammes machten. Die Autorin hat grossen Respekt vor dem Mut, den sie entwickelt haben und mit welchem sie sich auf die Übungen und Spielformate einliessen.

In Berlin hat die Improschauspielerin Barbara Klehr, mit welcher die Forschende die Gelegenheit hatte, ein Gespräch über das entwickelte Trainingsprogramm zu führen, eine Aussage gemacht, welche die Verfasserin sehr berührte. Sie bedankte sich, dass es Improschauspielerinnen wie die Autorin gäbe, welche mit Improtheater nicht nur «die Welt» bespassen wollen, sondern mit Hilfe dieser Methode Möglichkeiten erarbeiten und entwickeln, Menschen darin zu unterstützen, ihre Kompetenzen in Kommunikation, Interaktion, zwischenmenschlichem Verhalten und Sozialkompetenz aufzubauen und zu stärken. Sie sieht darin einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

Um dieses Trainingsprogramm zu entwickeln, mit einer Versuchsgruppe zu erproben und auszuwerten, waren für die Verfasserin Ernsthaftigkeit in der Vermittlung, profunde Methodenkenntnisse, heilpädagogisches Wissen, Theoriehintergründe, Begeisterung, differenzierte Reflexion sowie Kenntnisse über Forschungsmethoden und Gütekriterien unerlässlich. In diese Arbeit flossen somit Kenntnisse, welche die Verfasserin im Rahmen der Ausbildung zur Heilpädagogin erarbeitete, sowie Kenntnisse, Erfahrungen und Knowhow in Bezug auf die Methode des Improvisationstheaters aus zehn Jahren Erfahrung ein.

Die Autorin schaut am Ende dieses Projektes auf eine unvergessliche *Reise* zurück und hofft, mit dem Trainingsprogramm ein Produkt entwickelt zu haben, welches in Kleingruppen, Klassen, Interventionen

und der sozialpädagogischen Arbeit zur Förderung von Kommunikation und Interaktion vielfältig eingesetzt werden kann.

15. Ausblick

Gerne würde die Verfasserin ihr Produkt anderen zugänglich machen, damit es möglichst vielen Lehrpersonen, Heilpädagogen und anderen Fachpersonen im schulischen und sozialpädagogischen Umfeld zur Verfügung steht. Sie ist bereit, Kurse oder Einführungen für interessierte Fachpersonen anzubieten, damit das Trainingsprogramm vermehrt zum Einsatz kommen kann und Interessierte am eigenen Leib erfahren können, welche Wirkungen die Übungen und Spielformate entfalten können. Einige Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion haben bereits Interesse am Programm bekundet. Wie bereits im Kapitel 12 beschrieben, sieht die Verfasserin viele Möglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen, in welchen das Trainingsprogramm zusetzen. Vielleicht ergibt sich daraus ein grösseres Forschungsprojekt – die Verfasserin schliesst dies nicht aus.

Die Autorin könnte sich vorstellen, beispielsweise an einer Sprachheilschule eine Theatergruppe aufzubauen und mit dieser gezielt und intensiv mit dem Trainingsprogramm zu proben. Dabei würde sie, wie mit der Versuchsklasse, auf eine Aufführung hinarbeiten.

Das Trainingsprogramm wird die Autorin in ihrem beruflichen Alltag weiterhin begleiten und in ihrer Arbeit als Heilpädagogin unterstützen.

Um mit den Gedichtzeilen des Anfangs zu schliessen: Die Autorin möchte mit dem erarbeiteten Produkt Anwendern des Trainingsprogrammes zu einer klaren Stimme verhelfen, so dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene, welche damit arbeiten, mit vollen Tönen sprechen lernen und die Angst vor dem Sprechen verlieren (vgl. Vawter, 2013, S. 145).

Literaturverzeichnis

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern – Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahrens –Eipper, S., Leplow, B., Nelivs, K. (2010). *Mutig werden mit Til Tiger – Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder*. Göttingen: Hogrefe
- Alt, S., Braun W., Gutmann, J. (2014). *Mutig im Dialog – Förderspiele für kommunikativ und sozial unsichere Kinder*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Altrichter, H. Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Andersen, M. (1996). *Theatersport und Improtheater*. Planegg: Impuls-Theater-Verlag/Buschfunk Medien.
- Aregger, K., Buholzer, A. (2002). *Didaktische Prinzipien – Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung*. Aarau: Sauerländer.
- Bartnitzky, H. (2013). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH
- Boal, A. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp
- Bundschuh, K. (2007). *Förderdiagnostik konkret*. Kempten: Klinkhardt.
- Czerny, G. (2004). *Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wissner.
- Eckert, H., Laver, J. (1994), *Menschen und ihre Stimmen – Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Eigenheer, C. (2012). *Theaterspiel mit Kindern*. Saarbrücken: AV Akademiker Verlag gmbH & Co.
- Erkert, A. (2008). *So verstehen wir uns gut! Kooperative Spiele für Vorschulkinder*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Felder, A. Kramer-Längler, M., Lille, R., Ulrich, U. (2004). *Studienbuch Theaterpädagogik – Grundlagen und Anregungen*. Zürich: Publikationsstelle an der Hochschule Zürich.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Forgas, J. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation – Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gührs, M., Nowak, C. (2008). *Trainingshandbuch zur konstruktiven Gesprächsführung*. Meezen: Verlag Christa Limmer.
- Hilliger, D. (2008). Probewege. Wohin man gehen könnte. In Hoffman C., Israel, A., (Hrsg.). *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen – Konzepte, Methoden und Übungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hoffman, C., Israel, A. (2008). *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen – Konzepte, Methoden und Übungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Johnstone, K. (2004). *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander.

- Klippert, H. (2006). *Kommunikations-Training – Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Knapp, W. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen – Sprachförderung in der Primarschule*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag.
- Kühn, T. Koschel, K., (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxishandbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lin-Huber, M. (2008). *Der emotionale Code: Die Bedeutung der Sprachbiographie für das Sprachenlernen und lehren*. Zürich: HfH, DaZ-Reader.
- List, V. (2012). *Kursbuch Improtheater*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lodewijks, H., Verstegen, R. (2004). *Der Interaktionscoach*. Donau-Wörth: Auer Verlag.
- Masemann, S. Messer, B., (2009). *Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Petermann, U. Petermann, F., (2010). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reeker, C., Aden, P. Seyffert, S., (2010). *Handbuch der Progressiven Muskelentspannung für Kinder*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rellstab, F. (2000). *Handbuch Theaterspielen*. Wädenswil: Verlag Stutz Druck AG.
- Rellstab, F. (2000). *Theaterpädagogik*. Wädenswil: Verlag Stutz Druck AG.
- Schäfer, K. (2005). *Kommunikation und Interaktion – Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Schulz von Thun, F. *Miteinander reden 1*, (2007). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Spolin, V. (2010). *Improvisationstechniken*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Suchodoletz, W. (2013). *Sprechen und Sprachstörungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Vawter, V. (2013). *Wörter auf Papier*. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH.
- Vlcek, R. (2006). *Workshop Improvisationstheater – Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (2007). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wendtland, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Wendtland, W. (2003). *Veränderungstraining im Alltag. Eine Anleitung zur In-vivo-Arbeit in Therapie, Beratung und Selbsthilfe*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Werthmüller, H. (1993). *Menschlich Lernen*. Meilen: SI TZZT-Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: 5. Block: Storytelling / Geschichten erzählen und spielen	34
Tabelle 2: Voraussetzungen der Versuchsgruppe nach ICF	37

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Vier Seiten der Nachricht – ein Modellstück der zwischenmenschlichen Kommunikation (Schulz von Thun, 2007, S.14)	11
Salim: Befragung 1	62
Salim: Befragung 2	62
Salim: Befragung 3	62
Finja: Befragung 1.	64
Finja: Befragung 2.	64
Finja: Befragung 3.	64
Ella: Befragung 1	66
Ella: Befragung 2	66
Ella: Befragung 3	66
Luiz: Befragung 1	68
Luiz: Befragung 2	68
Luiz: Befragung 3	68
Leon: Befragung 1.	70
Leon: Befragung 2.	70
Leon: Befragung 3.	70

Über die Autorin

Andrea Wullschleger (geboren 1975) arbeitet seit 2012 als Schulische Heilpädagogin und DaZ-Lehrerin auf der Mittelstufe an einer Regelschule in Zürich. Nach siebenjähriger Tätigkeit als Klassenlehrerin auf der Mittelstufe, fünfjähriger Erfahrung als Hortleiterin, darunter der Neueröffnung eines städtischen Hortes, zog es sie in einer anderen beruflichen Rolle zurück in die Schule.

Andrea Wullschleger schliesst den Masterstudiengang in Sonderpädagogik im März 2016 mit dem Schwerpunkt *Pädagogik bei Schulschwierigkeiten* ab. Ihre Matura absolvierte sie in Küsnacht und liess sich 1997–2000 in Zürich zur Primarlehrerin ausbilden.



Seit mehreren Jahren ist sie Mitglied der Improtheatergruppe *Roseway* in Kloten. 2005 absolvierte sie eine zertifizierte Weiterbildung im Themenzentrierten Theater. Zahlreiche Weiterbildungen im Bereich des Improvisationstheaters folgten. Sie hat eigene improvisierte Spielformate für Erwachsene und Kinder erarbeitet und aufgeführt, darunter das Kinderprogramm *Kichererbse*. Die Autorin erteilt regelmässig Improvisationstheater-Kurse und Workshops für Kinder und Erwachsene.

Die Verfasserin zeigt mit ihrer Arbeit theoriegeleitet und praxisnah auf, wie Kinder mit Sprechunsicherheiten, einer Sprechangst oder einer Spracherwerbstörung mit Hilfe von Übungen aus dem Improvisationstheater gefördert werden können.

Anhang 1: Fragebogen



Trainingsprogramm *Reise ins Improland*
 Befragung 2

Improvisationstheaterblock 3 und 4 (Spielen von Figuren / Statusszenen)

1) Ich habe mich sicher gefühlt bei den Theaterübungen. Ich habe mich getraut mitzumachen.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+ -	-	--

2) Ich habe Übungen gerne zu zweit oder in kleinen Gruppen gemacht.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+ -	-	--

3) Ich habe Übungen gerne in der ganzen Gruppe gemacht.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+ -	-	--

4) Ich habe Vorschläge und Ideen in die Vorbereitung der Szenen eingebracht.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+ -	-	--

5) Ich habe mich aktiv mit meinen Ideen an den Szenen beteiligt.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

6) Mein Anteil am Spiel (*Gestik und Mimik*) in den Szenen war gross.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

7) Es ist mir gelungen, auf die Ideen und das Spiel meiner Spielpartner zu reagieren.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

8) Mein Anteil am Spiel (*Sprechen*) in der Szene war gross.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

9) Ich habe meine Szene gerne vorgezeigt.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

10) Auf der Bühne fühle ich mich wohl und sicher.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

11) Mir ist es gelungen, laut und deutlich zu sprechen.

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

12) Ich schlüpfe gerne in verschiedene Rollen (Mir fällt es leicht, Figuren die ganz anders sind als ich, zu spielen).

trifft zu	trifft eher zu	trifft manchmal zu / manchmal nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
++	+	+-	-	--

Das möchte ich noch sagen:

.....

.....

.....

Danke für das Ausfüllen des Fragebogens.

Anhang 2: Auszüge aus dem Forschungstagebuch

Beobachtungen der fokussierten Kinder werden kursiv geschrieben, Interpretationen bezüglich der fokussierten Kinder der SHP sind grün markiert, Beobachtungen und Interpretationen (kursiv) der LP sind rot markiert.

Improvisationsblock 2 – Kleingruppe: Geräusche, Stimme und fremde Sprachen

Ziel: Inhalt / Übung: Dauer (ca.):
 Beobachtungen:

Die Gruppe wärmt Körper und Geist auf.	Ausschütteln auf 8 (rückwärts auf 1 zählen). Die Kinder schütteln abwechslungsweise rechten, linken Arm, rechtes, linkes Bein und zum Abschluss den Po von 8 auf 1 runter aus.	3 Min
--	--	-------

Die Kleingruppe kommt ausser Atem. Gewisse Kinder haben noch Mühe mit der Koordination.

Salim zeigt beim Ausschütteln der Körperteile wenig Spannung im Körper, seine Bewegungen sind unkoordiniert. Ich vermute, dass er einen tiefen Muskeltonus hat.

Finja versteckt oft die Hände in den Ärmeln. Sie ist unsicher und braucht eine Weile, um wieder in die Theaterarbeit einzusteigen.

Luiz lässt sich nicht so gut auf diese Einstiegsübung ein. Er deutet die Bewegungen nur an. Er schämt sich, sich in der Gruppe durch grosse Bewegungen zu exponieren.

Die SuS finden zur Konzentration in der Gruppe und nehmen einander wahr.	Kreissspiel «Du». Die SuS zeigen aufeinander und sagen klar und deutlich DU. Jeder kommt einmal an die Reihe, bis das DU wieder bei der Spielleiterin ankommt. Anschliessend wird die gleiche Reihenfolge wiederholt, immer schneller, auch rückwärts. (Ergänzungsmöglichkeit: Mit Tiernamen, Esswaren etc.)	5 min
--	--	-------

Bei dieser Übung erlebe ich die Gruppe sehr wach, präsent und einsatzfreudig.

Luiz wirkt wach und aufmerksam. Er setzt die Übung sehr genau und differenziert um. Es scheint ihm nun egal zu sein, was andere von seinem Spiel und seiner Ausdrucksweise halten.

Salim versteckt seine Hände in den Ärmeln. Er hat ein starres Lächeln auf dem Gesicht. Er setzt die Inputs kaum um. Er schaut sich immer unsicher um. Salim getraut sich noch wenig, sich auf die Übungen einzulassen. Er schämt sich, sich zu exponieren. Er möchte nichts falsch machen. Er getraut sich nicht, etwas in einer lauten, aggressiven Tonlage zu senden.

Ella schlägt sich, kaum hat sie das DU gerufen, die Hände vors Gesicht. Sie hat sehr schnell das Gefühl, bei ihr klinge etwas komisch oder sehe seltsam aus. Dabei wäre das ja gewünscht!

Finja traut sich zu brüllen, wie ich es noch nie erlebt habe. Sie entdeckt die Kraft und den Ausdruck ihrer Stimme und bekommt Freude daran, laut zu sein.

Die Kinder getrauen sich, jemandem einen Satz laut zuzurufen. Sie setzen eine Klangfarbe der Stimme ein.	«Hey du da!» Die Gruppe geht im Raum. Auf das Zeichen «Jetzt!» drehen sich alle um 180 Grad und rufen der Person, die sie als erstes sehen zu: «Du da!» und zeigen auf sie.	3 min
--	---	-------

Finja fällt ständig wieder aus der Übung. Ab jeder Reaktion eines Mitspielers muss sie lachen. Es fällt auf, dass sie ständig in Bewegung ist und sich noch wenig akzentuiert und klar abgrenzt und bewusst bewegen kann. Das Einfrieren und Halten einer Pose fällt ihr extrem schwer. Dauernd beginnt sie zu kichern. Finja fühlt sich unsicher. Sie nimmt sich und ihren Körper noch wenig wahr. Sie hat Angst bezüglich ihrer Wirkung auf andere.

Luiz gelingt es sehr gut, die Übungen akzentuiert und klar auszuführen. Seine Gesten und Ausrufe sind klar und eindrücklich. Man nimmt ihm seine Rolle ab. Luiz entwickelt Freude am Ausprobieren seiner stimmlichen und gestischen Möglichkeiten. Es gefällt ihm, zu experimentieren und die Wirkung auf sein Tun zu spüren.

<p>Die SuS setzen Körpersprache, Mimik und Geräusche in einer geführten Fantasiereise ein.</p>	<p>Apfelfantasiereise: Die Kinder gehen im Raum, entdecken einen imaginären Apfelbaum und recken und strecken sich nach einem Apfel. Sie essen ihn, entdecken beim Kauen einen Wurm, graben ein Loch und vergraben den Wurm.</p>	<p>3 min</p>
<p><i>Salim hat auch hier Mühe, die für diese Übung erforderliche Körperspannung zu erzeugen. Er deutet sehr vage an, wie er eine Schaufel hält, wie er den Apfel in der Hand hält und zum Mund führt. Ich vermute, dass Salim seinen Körper kaum wahrnimmt und nicht weiss, wie er die nötige Spannung oder Entspannung erzeugen kann. Sein Spiel wirkt dadurch ungenau und wenig ausdrucksvoll.</i></p> <p><i>Finja lässt sich sehr gut auf die Apfelübung ein. Sie ist mehr bei sich als in den vorhergehenden Übungen. Sie ist konzentrierter und fokussierter.</i></p> <p><i>Sie vergisst ihre Umwelt und lässt sich ganz auf die Handlung ein.</i></p> <p><i>Ella spielt aktiv mit. Bei dieser Übung lässt sich Ella ein. Sie fühlt sich unbeobachtet. Alle machen zur gleichen Zeit etwas.</i></p>		
<p>Die SuS wärmen Körper und Geist auf für die Theaterarbeit.</p> <p>Sie setzen Gefühle in ihren Bewegungen um. Sie werden aufmerksam: Wie mache ich es? Wie machen es die andern? Die SuS können ihren Körper anspannen und wieder entspannen.</p>	<p>Im Raum bewegen mit Musik. Inputs dazu: gelangweilt, fröhlich, prahlerisch, müde, aufschneiderisch, ... Wenn Musik stoppt, Gefühl als Statue darstellen.</p>	<p>5–10min</p>
<p>Einige Kinder setzen sofort die gehörte Musik in Bewegung um.</p> <p>Andere zeigen sich bei dieser Übung noch sehr gehemmt. Sie können wenige eigene Ideen einbringen und umsetzen. <i>Es ist schwierig für einige Kinder, sich zu Musik zu bewegen. Es fehlt an Rhythmusgefühl und Bewegungsphantasien.</i></p> <p><i>Ella bewegt sich sehr geschmeidig und passend zum Musikstil. Sich zu Musik zu bewegen scheint Ella zu liegen.</i></p>		
<p>Die SuS setzen Gehörtes in Geräusche und Klang um.</p>	<p>Geräuschfantasiereise (Bauernhof, Dschungel, ...)</p> <p>Ich erzähle den Kindern von einem Bauernhof. Die Tiere erwachen, machen Geräusche, fressen, kommunizieren untereinander etc.</p>	<p>10 min</p>
<p>Die Gruppe geht kreativ mit dem Auftrag um. Sie experimentiert mit verschiedenen Tierstimmen und Geräuschen. Alle machen das Gleiche zur selben Zeit. <i>Vielen Kindern hilft das, ihre Stimme mutiger einzusetzen und viele Geräusche auszuprobieren.</i></p>		

<p>Die Gruppe kann beobachtete Bewegungen übernehmen und leicht verändert umsetzen. Die SuS können Geräusche und Bewegungen kombinieren. Sie können Lautstärke und Intensität von Bewegungen variieren.</p>	<p>Geräusche und Bewegung im Kreis: Die SuS geben eine Bewegung mit einem dazu passenden Geräusch im Kreis reihum. Die Gruppe macht die Bewegung und das Geräusch grösser/lauter und wieder kleiner/leiser.</p>	<p>5 min</p>
<p><i>Salim gelingt es noch wenig, Bewegungen und Geräusche exakt zu beobachten und genau wiederzugeben. Er bringt die Übung jeweils sehr schnell hinter sich. Es fällt Salim schwer, etwas vor anderen vorzumachen. Er hat Angst vor Fehlern und schämt sich schnell.</i></p> <p><i>Auch Ella wagt nicht, Bewegungen und Geräusche auszukosten und zu gestalten, zu verändern. In vielen Kreisübungen fühlt sich Ella zu beobachtet, um frei ausprobieren und experimentieren zu können. Zu gross scheint ihre Scham zu sein, Fehler zu machen. Sie hat noch nicht begriffen, dass es keine Fehler gibt. Dass im Gegenteil bei dieser Arbeit Fehler willkommen sind, es kein richtig und falsch gibt ...</i></p>		
<p>Die SuS lernen, dass ein Wort ganz andere Bedeutungen erhalten kann, wenn man es auf eine andere Weise sagt. Die SuS lernen, Wörter unterschiedlich zu intonieren und zu gestalten.</p>	<p>Die SuS gehen im Raum. Wenn sie auf jemanden treffen, beginnen sie ein kurzes Gespräch. Es darf nur das Wort «JA» in verschiedenen Intonationen und Klangfarben verwendet werden.</p>	<p>5 min</p>
<p><i>Finja kichert wieder viel. Sie sagt alle «JAs» in ähnlichem Tonfall. Kaum probiert sie oder ihre Spielpartnerin etwas anderes aus, fängt sie an zu lachen. Finja hat Mühe, Emotionen in ihr Spiel zu bringen. Dies macht sie schnell unsicher.</i></p> <p><i>Ella kichert oft. Sie bewegt sich ständig. Oft schlägt sie die Hände vors Gesicht. Diese kleinen Interaktionen sind eine Herausforderung für Ella. Immer wieder muss sie kontrollieren, ob jemand schaut. Sobald sie sich unbeobachtet fühlt, gelingt ihr die Übung besser.</i></p> <p><i>Luiz setzt die Übung sehr ideenreich um. Er scheut sich nicht, laut zu werden und grosse Gesten einzusetzen. Luiz entdeckt immer mehr sein schauspielerisches Talent.</i></p> <p><i>Salim setzt die Übung relativ monoton um. Seine «JAs» klingen sehr ähnlich. Er experimentiert noch wenig mit emotionaler Färbung, Gestik und Lautstärke. Ich bin mir nicht sicher, ob Salim noch zu wenig versteht, was er in der Übung machen soll, oder sich nach wie vor aus Angst vor Fehlern nicht getraut, gestisch, mimisch und von Tonfarbe und Lautstärke her mehr auszuprobieren.</i></p>		
<p>Die SuS lernen, sich in <i>erfundene Sprachen</i> auszudrücken und verständlich zu machen. Sie können ihrer Stimme unterschiedliche Klangfarben, Lautstärken und Intonationen beifügen.</p>	<p>Tschiberisch-Begegnungen: Die Kinder laufen im Raum zu Musik. Immer wenn die Musik stoppt, kommt ein Input: Begrüsse die Kinder, denen du begegnest, auf Chinesisch. Erkläre einen Weg auf Türkisch, macht zusammen ein Picknick und spricht thailändisch zusammen.</p>	<p>5–10 min</p>
<p>Diese Übung wird von allen Lernenden sehr lustvoll umgesetzt. Die einen getrauen sich schon, ganz viele Klangfarben und verschieden klingende Phantasiewörter zu gebrauchen und andere verwenden immer ähnliche Klänge und erfundene Wortbestandteile.</p>		

	Tschiberisch–Kreis: Kleine Kreisgespräche reihum. Die Spielleiterin gibt Inputs: Ihr regt euch über jemanden auf, ihr erzählt von euren Traumferien, ihr habt ein Geheimnis zusammen, ...	5 min
<p><i>Ella traut sich nur, ganz kurze Sätze zu sagen. Sie wendet sich sehr rasch wieder ab. Auch hier hält sie es wieder kaum aus, etwas auszugestalten, auszuprobieren. Kaum macht man im Kreis etwas, wirkt sie sehr gehemmt.</i></p> <p><i>Salim «erfindet» nur sehr wenige Wörter und spricht diese immer wieder ähnlich aus. Diese Übung ist für ihn sehr schwierig. Er hat eine Spracherwerbstörung. Sein Deutsch klingt sehr verwaschen. Er hat Mühe, klar zu artikulieren. Er hört und spricht Wörter wenig trennscharf. Ich vermute, dass diese Übung daher für ihn besonders schwierig ist.</i></p>		
<p>Die SuS können sich in einer erfundenen Sprache verständlich machen. Sie setzen stimmliche Gestaltungsmittel ein und unterstützen Handlungen und Erzählungen gestisch und mimisch.</p> <p>Die SuS lernen, das Gesehene und Beobachtete zu formulieren und den Spielern Rückmeldungen zu geben.</p>	<p>Tschiberisch-Szene: Die SuS bekommen den Auftrag, eine Szene auf Tschiberisch zu spielen. Erkennt der Zuschauer, worum es geht?</p> <p>Vorgaben für Szenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Zelt muss aufgestellt werden, doch es bricht immer wieder zusammen. • Koch und Lehrling in der Küche. Der Lehrling macht immer alles falsch. • Arzt und Krankenschwester im Operationssaal. Es wird am falschen Patienten operiert. • Pilot und Copilot: Plötzlich funktionieren die Geräte nicht mehr. Die Passagiere müssen informiert werden. • Billetkontrolle im Tram. Ein Passagier hat kein Billet. <p>Die Szenen werden besprochen: (Was habt ihr gesehen? Was war Thema, Handlung und Inhalt der Szene? Welche Stelle war besonders gelungen? Was könnte deutlicher/klarer gespielt werden, damit man es als Zuschauer versteht?)</p>	20–30 min

Es entstehen witzige Szenen.

Finja wählt in ihrer Szene den weniger aktiven Part. Sie reagiert v.a. auf ihre Spielpartnerin. Sie hat Angst, sich zu exponieren. Sie vertraut noch wenig auf ihre Fähigkeiten und ihre eigenen Ideen.

Ellas Rolle im Spiel ist unklar. Sie steht oft herum, schlenkert mit Armen und Beinen. Es fällt Ella schwer, sich aktiv ins Spiel einzubringen. Ihr ist sofort alles peinlich. Sie getraut sich nicht, in einer fremden Sprache zu sprechen, einfach auszuprobieren.

Salim gelingt mit seinem Spielpartner eine nachvollziehbare Szene. Einiges kann man als Zuschauer erkennen, man kann dem Hauptstrang der Geschichte folgen. Seine Mimik, Gestik und seine Tschiberischwörter sind noch sehr ähnlich. Er probiert wenig Neues.

Luiz überzeugt mit einer sehr witzigen, lebendigen, emotionalen Szene. Es ist ihm gut gelungen, das Tschiberisch mit Gestik und Mimik so zu verbinden, dass man als Zuschauer das Gefühl hat, man versteht jedes Wort dieser Sprache. Luiz entdeckt für sich den Witz dieser Übungen und die Möglichkeiten, die sich für die Kommunikation und Interaktion in der Szene damit auf tun.

Erkenntnisse und Fazit für den nächsten Block:

- V.a. Salim und Fjona brauchen viele ganz konkrete Inputs und Hilfestellungen, um einen gewissen Ausdruck, eine Körperhaltung oder eine Stimmlage zu finden.
- Hemmungen, Unsicherheiten etc. sollen durch verstärkende Rückmeldungen der Spielleitung und hervorheben und Loben gelungener Sequenzen vermindert werden.
- Übungen, bei denen alle nur auf sich achten und ganz laut und wild sein können bauen Hemmungen ab und fördern die Experimentier- und Gestaltungsfreude.

Improvisationsblock 3 – Grossgruppe: Arbeit an und mit Figuren / Figuren erschaffen

Ziel: Inhalt / Übung: Dauer (ca.):

Beobachtungen / Interpretation:

<p>Die SuS erfahren am eigenen Leib, was der Punkt der Konzentration ist.</p>	<p>Die Spielleiterin führt den Punkt der Konzentration ein (Spolin). Vier SuS dürfen auf der Bühne zeigen, wie sie ein schweres Klavier verschieben müssen. Die Spielleitung macht darauf aufmerksam, dass bei dieser Übung der Punkt der Konzentration ganz auf dem Körper, auf der schiebenden Bewegung liegt, alle Muskeln sind aufs äusserste angespannt, das Gesicht rot vor Anstrengung. Diesen Punkt wollen wir erreichen im Theater. Wenn man sich auf diesen Punkt, auf das Thema voll und ganz einlässt, und sich nur auf diese Sache konzentriert, sieht man kein Grinsen mehr.</p> <p>Alle Mädchen und danach alle Jungen dürfen gemeinsam auf drei einen riesigen Lastwagen anschieben.</p> <p>Danach dürfen alle eine ganz alte Person spielen. Punkt der Konzentration ist ein schmerzender Rücken, danach schlechte Augen, zum Abschluss eine steife Schulter.</p>	
---	--	--

Anfangs fällt es den SuS schwer, den Punkt der Konzentration zu finden. Vielen Kindern nimmt man anfangs noch nicht ab, dass sie etwas schweres anschieben. Mit der Zeit und mit konkreten Zurufen der Spielleitung wie «deine Muskeln brennen vor Anstrengung» oder «du beisst auf die Zähne, weil du so viel Kraft aufwendest!» kommen sie langsam in das richtige Gefühl und finden den Punkt der Konzentration.

Bei der Darstellung eines alten Menschen scheinen die Kinder schon viel besser begriffen zu haben, was mit dem Punkt der Konzentration gemeint ist. Ich sehe kaum mehr ein Grinsen. *Die Kinder können eine alte Person darstellen, weil sie eine Vorstellung von deren Bewegungen etc. haben.*

Die Gruppe war voll dabei. Den Jungs konnte man die Anstrengung beim Anschieben des Lasters sehr gut ansehen. Salim schaut immer wieder zu den anderen. Er sucht nach Sicherheit. Salim gleicht sich mit den andern ab. Er möchte die Übung korrekt ausführen.

Den Mädchen fiel es sichtlich schwerer, den Punkt der Konzentration zu finden. *Sie sind viel kontrollierter, gehemmter und scheuen sich, körperlich in eine extreme Aktion zu gehen.*

<p>Die SuS aktivieren jeden Körperteil und werden sich deren bewusst. Sie können Körperteile isoliert anspannen und entspannen.</p>	<p>Die SuS verteilen sich im Raum. Jeder sucht einen Platz für sich. Abwechslungsweise werden Körperteile (begonnen bei der rechten Ferse) in den Boden gedrückt und wieder entspannt). So durchwandern wir den ganzen Körper, lassen ihn An- und Entspannung erleben.</p>	<p>10 min</p>
---	--	---------------

Aufgabenstellungen, bei denen Körperkontrolle und Anspannung gefragt sind, fallen Salim nach wie vor schwer. Es gelingt ihm jedoch v.a. bei den Armen, eine relativ gute Spannung zu erzeugen. *Er freut sich über seinen Teilerfolg.*

Luiz sehe ich kaum eine Anspannung an. *Die Übung interessiert ihn nicht, er möchte lieber etwas mit mehr Aktion machen.*

Finja lässt sich gut auf die Übung ein, man sieht, wie ihre Körperpartien fast zittern vor lauter Anspannung. Auch bei Leon sehe ich, dass er sich voll und ganz auf die Übung einlässt.

Ella fällt das isolierte Anspannen von Körperteilen noch schwer. Immer wieder schaut sie sich um. *Sie hat Angst, etwas falsch zu machen.*

Leon ist voll konzentriert dabei. *Finja versucht immer, visuell etwas aufzuschnappen und ist wenig bei sich.*

Die SuS kontrollieren ihre Körper. Es gelingt ihnen, in einer gewissen Pose zu verharren. Sie erleben An- und Entspannung.	Figurenwerfen: Spieler 1 und 2 halten sich an einer Hand. 1 schleudert 2 in den Raum. Der «Geworfene» friert ein. Es entsteht eine Ausstellung von Plastiken. Anschliessend werden die Rollen getauscht.	5 min
--	--	-------

Es entstehen spannende Figuren. Es fällt vielen Kindern noch schwer, die Figur zu halten, «einzufrieren».

Luiz gelingt es, die Figur inklusive Mimik zu halten. *Er hat eine sehr gute Körperbeherrschung und Freude, mit Mimik eine Figur zu gestalten.*

Leon kann seine Figur sogar auf einem Bein halten. *Salim hat Mühe, sich schleudern zu lassen.*

Finja lässt sich nicht so richtig schleudern. Danach fällt es ihr schwer, die Spannung zu halten. *Ihr Blick irrt umher und ihr Kopf wackelt. Sie schämt sich. Finja hat Mühe, bei dieser Übung beobachtet zu werden und danach so «ausgestellt» dazustehen. Sie hält diese Situation kaum aus.*

Die SuS schärfen ihre Konzentration auf einen Körperkontakt. Sie reagieren auf kleinste Bewegungen. Erleben von Körperspannung in einer lustvollen Spielsituation.	Handklopfen: zu zweit. Einer streckt die Hände mit den Handflächen gegen unten, der andere mit den Handflächen gegen oben aus. Die Fingerspitzen berühren sich leicht. Derjenige mit den Handflächen gegen unten versucht blitzschnell die Hände zu drehen und den andern zu erwischen (auf die Hände bzw. den Handrücken zu schlagen). Der andere versucht natürlich auszuweichen bzw. seine Hände blitzschnell wegzuziehen.	5 min
--	---	-------

Bei dieser Übung beobachte ich, dass jene mit Schwierigkeiten im Bereich der Körperwahrnehmung und -spannung bei dem Spiel die schlechteren Chancen haben.

Die Kinder spielen das Spiel begeistert und motiviert.

<p>Die SuS gehen mit verschiedenen Körperspannungen um. Sie können Aktivitäten mit dem jeweiligen «Körpergefühl» ausführen. Die Unterschiede von gewissen Körperspannungen werden sichtbar.</p>	<p>Gehen im Raum. Tempo 1–5. Die SuS gehen in weichen, geschmeidigen Bewegungen und erkunden den Raum (Hilfsbilder/Inputs: geschmolzenes Karamell, Sumpf, Pudding, ...). Die SuS gehen in abgehackter steifer, angespannter Weise durch den Raum. (Hilfsbilder/Inputs: Soldat, Roboter, eingefroren, taut gerade auf, Schmerzen in allen Gliedern, ...). Die SuS bewegen sich in Figuren. (Prinzessin, König etc.) Sie setzen sich auf diese Weise, ziehen eine Jacke an, legen sich auf den Boden, begrüßen sich, etc.</p>	<p>10 min</p>
<p>Die SuS steigen gut auf die Übung ein. Sie müssen durch Zurufe immer wieder an den Punkt der Konzentration (hier: Körpergefühl) erinnert werden, um fokussiert eine Figur halten zu können und nicht ins Grinsen zu verfallen. <i>Der Punkt der Konzentration hilft den Kindern, eine Figur zu verkörpern.</i></p> <p><i>Ella und Finja können sich gut auf die Übung einlassen. Sie fühlen sich unbeobachtet. Es dürfen grosse Bewegungen gemacht werden, welche ihnen liegen.</i></p>		
<p>Die SuS können Bewegungen beobachten und sie genau übernehmen/kopieren. Die SuS übernehmen Geräusche und Klänge und können sie genau übernehmen.</p>	<p>Boom Chica Boom: Zuerst macht die Spielleitung der Gruppe Bewegungen (steif, schwammig, abgehackt, schlapperig etc.) mit dazu passenden Geräuschen, Sätzen, Klängen vor, die Gruppe übernimmt Bewegung und Geräusch genau.</p>	<p>10 min</p>
<p>Die SuS beobachten genau und imitieren die Bewegungen, Geräusche und sprachlichen Elemente der Spielleitung sehr genau. Es getraut sich noch niemand, selbst Vorgaben zu machen. <i>Die SuS getrauen sich noch zu wenig, etwas vorzugeben, was die ganze Gruppe nachmachen soll. Sie wollen sich nicht exponieren oder blamieren. Du als Trainingsleiterin hast so witzige Sachen vorgemacht, den SuS kam wahrscheinlich gar nichts mehr in den Sinn. Sie imitierten dich so gerne und lustvoll ...</i></p>		
<p>Den SuS gelingt das Verkörpern von zwei Figuren innerhalb eines Regelspiels.</p> <p>Die SuS sind konzentriert und präsent. Sie merken, wann sie welche Rolle übernehmen müssen.</p>	<p>Prinzessinnen-Monster-Fangen: Die Gruppe steht verteilt zu zweit im Raum. Ein Pärchen wird in ein Monster und eine Prinzessin aufgeteilt. Das Monster verfolgt (mit Monsterbewegungen und Geräuschen) die fliehende Prinzessin (prinzessinnenhafte Schreie und Bewegungen). Gelingt es der Prinzessin, sich neben ein Paar zu stellen, wird der äussere Spieler zum neuen Monster. Automatisch wird das «alte» Monster zur Prinzessin. Erwischt das Monster die Prinzessin, wird die Prinzessin zum Monster und das Monster zur Prinzessin. Lustig wird das Spiel, wenn es schnelle Wechsel gibt!</p>	<p>5–10 min</p>

Da nicht alle beim Fangen dran kamen, dürfen im Anschluss alle noch als Monster oder als Prinzessin durch den Raum gehen und sich anbrüllen oder kreischend davonspringen. Die SuS lieben diese Übung – es wird laut gebrüllt und geschrien. *Die SuS toben sich gerne aus.*

Besonders Leon und Luiz gelingen furchtbar gruselige Monster. *Die beiden sind voll in der Figur und scheuen sich nicht, ins Extreme zu gehen.*

Ellas Monster ist kaum als solches zu erkennen. *Sie getraut sich noch nicht, Bewegungen und Geräusche übertrieben zu gestalten, so dass eine Wirkung entsteht. Die Prinzessin fällt ihr leichter und ist auch von aussen eher als solche zu erkennen.*

Alle Kinder sind voll bei der Sache. Es hat eindrückliche Monster und Prinzessinnen darunter. *Die Kinder lieben solche Spiele.*

<p>Die SuS probieren Körperhaltungen, Gesten, Mimik und Tonfall gewisser Figuren aus. Die gespielten Figuren unterscheiden sich voneinander. Die SuS bleiben eine gewisse Zeit in dieser Figur, halten die Spannung, welche dieser Figur innewohnt, aus.</p>	<p>Gehen im Raum: Die SuS gehen als James Bond, Prinzessin, Rambo, Cowboy, König, Bettler etc. im Raum umher (Vorstellungshilfe/Input: Sie tragen ein Accessoire, welches für diese Person von grosser Bedeutung ist. Bsp. neue Pistole am Gurt, Krone, Handtasche, zerlöcherter Plastiksack, ...). Sagen einen Satz, der zu dieser Person passt (immer wieder vor sich hin). Welche Lautstärke passt? Wie betont diese Figur die einzelnen Wörter? Wie schaut sie dabei? Welche Körperhaltung nimmt sie ein?</p>	<p>10 min</p>
--	---	---------------

Auch hier müssen die Kinder durch Zurufen an den Punkt der Konzentration erinnert werden. (Hier: Accessoire, Haltung, Blick und Gangart, die dazu passt).

Salim fällt es grundsätzlich schwer, sich in eine Figur zu versetzen. Die Prinzessin gelingt ihm jedoch recht überzeugend. *Es genügen kleine Bewegungen, um die Prinzessin anzudeuten, was ihm entgegenkommt.*

Leon und Luiz gelingt es gut, die Inputs umzusetzen. *Es fällt ihnen leicht, mit Hilfe von Gestik und Mimik relativ rasch in eine andere Rolle zu schlüpfen. Sie tun dies mit Freude und Ausdruckskraft. Sie finden den Punkt der Konzentration ohne sich gross zu bemühen. Die beiden haben ein mimisches und gestisches Talent!*

Ella und Finja fühlen sich nach wie vor beobachtet und schauen sich immer um. *Es fällt ihnen schwer, sich in eine andere Figur zu versetzen und nicht ständig zu kontrollieren, wie sie auf andere wirken könnten. Diese beiden machen oft nicht das, was als Input vorgegeben wurde. Sie sind nicht bei der Sache und zu sehr miteinander beschäftigt. Sie bekommen nicht mit, was verlangt wird.*

<p>Die SuS beleben ein Objekt in der Rolle einer gewissen Figur.</p>	<p>Spiel mit Objekten der Rolle von gewissen Figuren. Ein Stock ist für eine Prinzessin: Ein ... Die SuS geben den Gegenstand im Kreis herum. Jeder bespielt ihn kurz und sagt einen Satz dazu, so wie ihn diese Figur sagen würde (Prinzessin, Chef, ...)</p>	<p>10 min</p>
--	--	---------------

Diese Übung fällt den Kindern leicht, welche schnell assoziieren können und eine reiche Phantasie haben, andere zeigen grosse Mühe, Ideen zu finden, was das Spiel immer wieder ins Stocken bringt. *Die Kinder fühlen sich stark beobachtet und fühlen sich in der Ideenfindung unter Druck.*

Bei Finja, Salim und Ella dauerte es sehr lange, bis sie eine Idee hatten. *Es fällt ihnen schwer, schnell zu assoziieren und eigene, neue Ideen zu entwickeln. Sie haben den Anspruch, besonders originell sein zu wollen. Bei Salim kommt dazu, dass er vielleicht eine Idee hätte, den Ausdruck für das «Ding» jedoch nicht kennt.*

Leon und Luiz haben auch bei dieser Übung witzige Ideen. *Es kommt ihnen schnell etwas in den Sinn, sie haben viele Ideen.*

Die SuS konzentrieren sich auf Annahme und Übergabe eines Klatschens. Sie sind bereit, wach, präsent und aktiv.	Klatschen im Kreis. Immer schneller werden. Im Rhythmus bleiben, im Kreis übers Kreuz zuklatschen, Richtung ändern, etc.	5 min
---	--	-------

Ella gibt das Klatschen zu schnell oder zu langsam weiter. Sie ist unkonzentriert. Sie ist unruhig und ständig in Bewegung.

Salim gelingt es gut, das Klatschen weiterzugeben. Er kann sich gut konzentrieren und verfolgt die Bewegungen der anderen mit dem Blick.

Die SuS begeben sich mit Haut und Haar in eine Figur, bleiben in einer Figur und versuchen absolut zu überzeugen.	König-Diener-Spiel: Ein König gibt jedem seiner 5 Diener immer wieder Anweisungen («Putz mir die Schuhe!», «Entstaube den Kronleuchter!», «Bring meine Perlen!», «Koch mir eine Hühnersuppe!», etc. Sobald der Diener ihm auch nur ein Spürchen zu wenig unterwürdig ist, wird er abgeklatscht – er darf nicht mehr weiterspielen. Welcher Diener überlebt?	10 min
---	---	--------

Die Könige sind sehr überzeugend. *Die Diener werden körperlich unruhig und «drucksen» herum. Den Dienern fällt es schwer, neue Ideen zu entwickeln.*

Ella bringt nur einen Vorschlag. Sie lacht dabei, ihr Blick irrt umher. *Kaum schauen andere zu, schämt sich Ella, kann kein Gefühl mimisch und gestisch halten.* Salim, Leon und Luiz bringen sich mit lustigen Vorschlägen ins Spiel ein. *Sie trauen ihren Ideen schon viel mehr und wollen gar nicht originell sein, sondern das Spiel am Laufen halten.*

Die SuS spielen eine Figur mit entsprechender Gestik, Mimik, Stimmlage und Verhaltensweisen in einer Szene. Sie bleiben bei der Figur und spielen diese überzeugend.	Das Boot hat ein Loch! 4-er-Szene. 4 Figuren sind zusammen auf einem Bootsausflug auf einem Fluss. Plötzlich merken sie, dass das Boot ein Loch hat! Es hat nur eine Schwimmweste an Bord.	20 min–30 min
--	--	---------------

Leon versetzt sich in eine Grille. Er verkörpert die Grille fantastisch. Er ist mit Haut und Haar in der Figur und in der Geschichte.

Ella ist in dieser Szene sehr passiv. Sie spricht kaum ein Wort. Es entsteht der Eindruck, sie habe sich keine Figur vorgenommen und sie ist nicht in der Geschichte drin.

Finja stellt eine Königin dar. An ihrer Haltung und ihrer Ausdrucksweise erkennt man, welche Figur sie gewählt hat.

Anhang 3: Schülertexte

Vor einem Jahr haben wir angefangen
ich hab die Fortschritte gemacht, laut sprechen
kann das ich nicht mehr lachen muss und
das mir nichts mehr peinlich ist.
Die Übungen haben mir ^{sehr} besonders
das klatschen weitergeben. war sehr toll
Man muss Sachen ausprobieren weil
man daraus lernt. z.B. am Anfang des
Theaters hab ich ausprobiert und Kritik
entgegen genommen und das hat mir
geholfen.

Ich finde die grosse Koffer Szene sehr gut.

Und auch die Rollenverteilung war super.

Ich traue mich viel mehr, (auf der Bühne) als vor der Projektwoche.

Den besten Auftritt von mir finde ich den, im Cockpit.

Ich finde die Cockpit Szene so gut weil die meisten Leute sie lustig finden und Lachen.

Am anfang der Theaterschulung war ich unsicher und mir war das meiste peinlich.

Mir hat der Klatschkreis gefallen.

Die letzte Übung vor der Vorstellung hat mir auch gefallen, in der man sich in einen Kreis (Ei) aufstellte und von 1 bis 20 zählte, falls eine Zahl zweimal gesagt wurde fing das ganze wieder von vorne an.

Reise ins Improland oder einmal um die Welt

Wir spielten etwa einmal pro Monat Theater. Ich habe das Gefühl das ich am anfang vom Theaterprojekt mich nicht so viel getraute wie jetzt. Jetzt sehe ich einen grossen vortschritt. Die spiele wo wir gespielt haben gefallen mir sehr aber das beste fand ich das spiel wo man bis 20 zählen muss, aber nicht jeder für sich sondern alle zusammen. Wir spielten spiele und lernten viel, ich zum Beispiel habe gelernt nicht so viel zu lachen oder gute mimig zu haben und so weiter. Schwierig war zum Beispiel vorzeigen was man isst, dort braucht man sehr viel mimig. Ich würde es weiter empfehlen weil es mir so viel spass macht. So jetzt habe ich viel erzählt nächstes mal hört ihr velleicht einen unterschied.

ENDE

Ich war am Anfang nicht so gut
in Theater aber bis jetzt habe ich
viele Fortschritte gemacht aber ich
kann noch viel besser werden im
Theater. Am Anfang der Projektwoche

war meine Rolle nicht so einfach
aber dann wurde ich immer besser.

Mir fiel das Essen leicht.
Ich habe die "Essschiene" und die Kofferschiene
geleht

Mir hat die sprechende Kofferschiene
Spaß gemacht.

Ich mimme das Tischüberisch mit.

Mir hat die Aufführung Spaß gemacht
und ich habe Rückmeldungen bekommen.

Ich wurde das Trainingsprogramm
weiterempfehlen. Ich kann jetzt!

Gestik und Mimik und deutlich sprechen
besser als am Anfang.

von die
Lehrerinnen.

Reise ins Improland - oder einmal um die Welt
Seit 1 Jahr fangen wir mit dem Theater an.
Und wir üben und üben. Am anfang schämte
ich mich, Aber dan mit der zeit, verändert ich mich
ein bisschen und ich schämte mich nicht mehr, Aber
es war noch ein problem, Das war ich wahr sehr leise
und ich musste lauter werden. Woh die Projektwoche
war üben wir auch. Jeden morgen, gingen wir
in den Theatersaal, Dort üben wir, Aber trotzdem
war ich nicht laut, Ich war immer noch leise.
Frau Wulschleger sagte mir, "du must lauter sein!"
dan sagte ich "Ja Ok ich werde lauter sein." Aber dan
gehörte es mir ich war lauter und jetzt
bin ich laut das mich alle zuschauer hören
können und Heute Mittwoch 27.5.15 um 19 Uhr 5
Komen die Eltern Jehu ich freue mich
und ich bin ein bisschen aufgereggt aber
ich freue mich trotzdem und am schluss
haben wir ein apero ich freue mich
risig. Un wir haben schon 2 klassen die uns

Am Anfang dieses Kurses war ich noch ein wenig leise und steif. Doch dann wurde ich immer aufmerksamer und brachte meine Ideen. Wir hatten hoch und den tiefstatus diese Übung mit der Bank fand ich toll. Dann hatten wir noch sieben Figuren der Flirter, der Angsthase, der Fetzer, die Tussi,

Das Theaterprojekt hat mir von Anfang an gefallen. Ich denke dass es mir nicht peinlich sein muss wenn ich was fallsches in der Klasse sage sondern das ich mich trauen soll. An der Hauptprobe haben wir ein Kompliment bekommen. Ich würde diesen Kurs weiterempfehlen weil er ein irgendwie lebzig macht.



REISE INS IMPROLAND



Ein Trainingsprogramm zur Förderung von Kommunikation und Interaktion für Gruppen mit sprachunsicheren Kindern, Kindern mit Sprechangst oder einer Sprachentwicklungsstörung

Verfasserin: Andrea Wullschleger
Begleitung: Marc Ribaux
Datum: 5. Dezember 2015

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefung Schulische Heilpädagogik
Studiengang 2013

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	3
Vorwort	5
Wie kann mit dem Trainingsprogramm gearbeitet werden?	7
Was soll mit dem Trainingsprogramm erreicht werden?	7
Ziele für Kinder mit hohem Förderbedarf in Sprache / Kommunikation	7
Methodisch-didaktische Prinzipien im Umgang mit dem Trainingsprogramm	9
Was ist Improvisationstheater?	11
Förderung und Therapie	11
Improvisationstheater als Förderansatz	11
Möglichkeiten des Trainingsprogramms	13
Lehrplanbezug	13
Die Reise ins Improland: Zur Anwendung und zum Aufbau des Trainingsprogramms	13
Einbezug bestehender Übungen aus dem Improvisationstheater	17
Begriffsklärung	19
Pragmatik – Sprachverwendung im Kontext	19
Theaterpädagogik	19
Progressive Muskelentspannung nach Jacobson	19

Nonverbale Kommunikation: Einsatz von Gestik und Mimik	21
Geräusche, Stimme und fremde Sprachen	23
Perspektivenwechsel und Status	23
Die Arbeit mit dem Punkt der Konzentration	25
Figuren erarbeiten	25
Storytelling	25
Geeignete Aufführungsform: Die Montage	27
Die Versuchsphase	27
Vorhang auf!	27
Reisestation Ohne Worte spielen: Gestik und Mimik	29
Reisestation Geräusche, Stimme und fremde Sprachen	37
Reisestation Figurenarbeit: Wie schaffe ich eine Figur?	47
Reisestation Status	61
Reisestation Storytelling	69
Dank	85
Literaturverzeichnis	85
Über die Autorin	87
Anhang 1: Übungen zur Progressiven Muskelentspannung	89
Anhang 2: Minidialoge zur Statusarbeit	97
Anhang 3: Die sieben Clowntypen	99

Abkürzungsverzeichnis

DaZ = Deutsch als Zweitsprache
HfH = Hochschule für Heilpädagogik
IF = Integrative Förderung
Impro = Improvisation
Logo = Logopädie
LP = Lehrperson
SuS = Schülerinnen und Schüler
SHP = Schulische Heilpädagogin
TZT = Themenzentriertes Theater

Vorwort

Dieses Trainingsprogramm ist als Grundlage meiner Masterarbeit entstanden. Als Schulische Heilpädagogin bin ich täglich konfrontiert mit Kindern, welche aufgrund einer Spracherwerbs- oder Entwicklungsstörung, Sprechunsicherheiten, einer Sprachstörung oder Sprechangst eingeschränkt oder gehemmt sind in Kommunikation und Interaktion. Die sprachlichen Komponenten der Kommunikation und Interaktion spielen in unserem Leben eine grosse Rolle. In der Schule wird auf allen Ebenen mit Sprache gearbeitet. Lerninhalte und Informationen werden hauptsächlich sprachlich vermittelt. Auch später in der Berufswelt sind sprachliche Kompetenzen in vielen Bereichen von grosser Bedeutung. Wer sprachlich kompetent ist, hat bessere Chancen schulisch und beruflich zu reüssieren. «Sprache ist der Schlüssel zur Welt», schrieb schon Wilhelm von Humboldt. Sprache ist die wichtigste Form der Verständigung zwischen Menschen. Dies ist auch für das Privatleben von grosser Bedeutung. Auch Gestik und Mimik gehören zwar zu den Mitteln der Kommunikation. Wer jedoch keine Sprache zur Verfügung hat, stösst schnell an Grenzen. «Die Grenzen meiner Sprache sind auch die Grenzen meiner Welt» (Wittgenstein).

Meine langjährige Erfahrung als Mitglied der Improvisationstheatergruppe (Roseway in Kloten) und Leiterin von Improvisationskursen- und Workshops für Kinder und Erwachsene zeigten immer wieder eindrücklich, wie viel man im Bereich von Kommunikation, Interaktion und der Förderung von Sprechfreude und Auftrittskompetenz bei Kindern (und Erwachsenen) erreichen kann. Am Ende eines Kurses konnte ich jeweils grosse Unterschiede im selbstbewussten Interagieren, Kommunizieren und Auftreten beobachten.

Auf der Grundlage des heilpädagogischen Fördergedankens möchte ich erreichen, dass Kinder unterschiedlicher Leistungsstärke im sprachlichen Bereich vom Trainingsprogramm profitieren können. Die Sammlung soll Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopäden und Logopädinnen, Lehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen die Möglichkeit bieten, sprachschwache und sprachunsichere Kinder und Jugendliche in den Kompetenzen der Kommunikation und der Interaktion zu fördern und zu stärken. Es sollen hauptsächlich pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, Erzählfertigkeiten und die Sprechfreude gefördert werden.

Meist findet Lernen als kommunikativer oder interaktiver Prozess statt. Geistige Entwicklung und damit das Lernen hängt in erster Linie von der Kommunikation ab. Emotional bedeutsame und beziehungsstiftende Prozesse führen über mitmenschliche Kommunikation (vgl. Bundschuh, 2007, S. 259). Mein Produkt soll sprachunsicheren Kindern, Kindern mit einer Spracherwerbstörung und sprechgehemmten Kindern auf spielerische Art und Weise einen Zugang zu kommunikativen und interaktiven Prozessen ermöglichen. Schritt für Schritt sollen durch Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Reaktions-, Aufmerksamkeits-, Bewegungs- und Sprechübungen, verschiedenen Übungs- und Spielformen Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Gang gesetzt, unterstützt und gestärkt werden. Das Programm soll die Freude an der Kommunikation wecken, die Angst davor eindämmen und den Handlungsraum der Kinder erweitern. Gerade sprachauffällige Kinder brauchen das Zutrauen in das eigene Sprechvermögen, die Freude am Sprechen und am Vorgang des Miteinander-Redens (vgl. Wendlandt, 2011, S. 110).

Wie kann mit dem Trainingsprogramm gearbeitet werden?

Die Arbeit mit dem Produkt gestaltet sich lebens- und erlebnisnah. Die Kinder werden bei ihren Stärken abgeholt (Ressourcenorientierung) und ihnen wird Zeit und Gelegenheit gegeben, an ihren Defiziten zu arbeiten (Defizite aufholen). Die Trainingsleiterin kann nur initiieren, was im Kind vorhanden ist und was es bereit ist zu zeigen. Daran kann weitergearbeitet und in die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski) begleitet werden. Die Arbeit mit dem Produkt ist so konzipiert, dass die sprachunsicheren Kinder vorab in einer Doppellektion in einer Kleingruppe fast alle oder ähnliche Übungen kennen lernen und erproben. Daher sind sie vorentlastet. Es gelingt ihnen im folgenden Block mit der Grossgruppe besser, aktiv an den Übungen und Spielformen teilzunehmen oder sie gar der Klasse zu erklären oder zu präsentieren. In der Kleingruppe werden bereits viele Gelegenheiten zum Sprechen und damit für den sprachlichen Input und Output geschaffen. Diese Form der Vorentlastung führt zu einem besseren Verständnis der Inhalte und der Kommunikation im Training mit der Grossgruppe. Für die SuS wird der Erfolg der Förderung spürbar und somit der Grund der Förderung unmittelbar einsichtig (vgl. Knapp, 2011, S.225). Selbstverständlich kann das Trainingsprogramm auch ohne Vorentlastung durchgeführt werden.

In der Versuchsphase (September 2014 – Mai 2015) des Trainingsprogramms konnte ich beobachten, dass die Kinder sich in ihrer Spiel- und Experimentierfreude gegenseitig ansteckten und viele über sich hinauswuchsen.

Was soll mit dem Trainingsprogramm erreicht werden?

Mit dem entwickelten Trainingsprogramm lassen sich pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, die Sprechfreude, der Selbstwert in Kommunikations- und Interaktionssituationen und die Auftrittskompetenz fördern. Das Trainingsprogramm soll Lehrpersonen, Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, DaZ-Lehrkräfte, Logopädinnen und Logopäden darin zu unterstützen, sprachunsichere

Kinder und Kinder mit hohem Förderbedarf im Bereich pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten zu unterstützen. Das Trainingsprogramm ist so konzipiert, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse von den Übungen profitieren können und einen Zuwachs ihrer kommunikativen Kompetenzen erreichen. Ein zentrales Ziel des Trainingsprogrammes ist es, die Sprechfreude in themenzentrierten Kontexten zu wecken und den Selbstwert in Sprechsituationen kommunikativer und interaktiver Art sowie ihre Erzählkompetenz zu stärken.

Die Übungen können in Kleingruppen oder in der ganzen Klasse durchgeführt werden. Es empfiehlt sich jedoch, die Blöcke (Reisestationen) in der vorgegebenen Reihenfolge durchzuführen. Die Übungen werden von den sprachlichen und kommunikativen Anforderungen her immer komplexer.

Ich möchte mit diesem Trainingsprogramm Lernanlässe schaffen, in denen alle Schülerinnen und Schüler theatrale Kompetenzen erlangen können, welche ihnen ermöglichen, sich darstellerisch auszudrücken, innere und äussere Bilder mit ihrem Körper und ihrer Stimme darzustellen und somit ihre Auftritts- und Präsentationskompetenz stärken (vgl. Felder, 2014, S.37ff).

Ziele für Kinder mit hohem Förderbedarf in Sprache / Kommunikation

- Das *kurzfristige Ziel* ist die Verbesserung von Turn Taking (Sprechwechsel), Blickkontakt, Fragehaltung, Wahrnehmung, Zuhörerverhalten sowie der Interaktion in der Gruppe. Ausserdem sollen der bestehende Wortschatz und das Repertoire nonverbaler Ausdrucksmittel erweitert werden.
- *Mittelfristiges Ziel* ist ein kompetenter Einsatz von Sprache im Alltag und eine verbesserte Erzählfähigkeit. Die Kinder sollen im Gespräch zunehmend als kompetente, gleichberechtigte Gesprächspartner auftreten können und sich aktiv in Gespräche oder Arbeitsprozesse einbringen.

► Als *langfristiges Ziel* steht die Förderung der Teilhabe an der Gesellschaft im Mittelpunkt. Durch die Veränderung von Verhaltensweisen in Kommunikation und Interaktion soll die Lebensqualität verbessert werden. Den Kindern soll ermöglicht werden, durch einen kompetenten Einsatz von Sprache im sozialen Kontext im Alltag besser agieren und aktiver teilnehmen zu können (vgl. Achhammer, 2014, S. 103).

Gesprächs- und Redefähigkeiten lassen sich nur im Zusammenspiel aller Kommunikationsanteile verbessern. Die Kinder sollen mit dem Trainingsprogramm ganz elementar zu verstärkter sprachlicher und nonverbaler Aktivität angeregt und ermutigt werden. Sie sollen ihre latenten Ängste und Vorbehalte überwinden können. Sie müssen kommunikative und interaktive Routinen entwickeln und Selbstvertrauen darin tanken, um ihr sprachliches und non-verbales Repertoire weiterzuentwickeln (vgl. Klippert, 2006, S. 20).

Die Kinder sollen mit Hilfe des Trainingsprogramms lernen, sprachlich authentisch zu agieren und ihre Sprach- und Sprechfähigkeit für sinnvolle Situationen zu nutzen, um letztlich Lebenssituationen besser und eigenaktiv zu bewältigen. Die eigenen Lebenswelterfahrungen sollen erweitert und selbstbewusst gestalten werden können (vgl. Bartnitzky, 2013, S.28ff).

Methodisch-didaktische Prinzipien im Umgang mit dem Trainingsprogramm

Die erfolgreiche Arbeit mit dem Trainingsprogramm setzt bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien voraus. Diese Prinzipien orientieren sich ethisch an den Grundlagen der Humanistischen Psychologie wie Respekt, Selbstverantwortung und Ganzheitlichkeit. Ziel ist eine flexible Balance zwischen den Erfordernissen des Themas, den Bedürfnissen der Einzelnen und einer stimmigen Interaktion untereinander. Es geht also v.a. um *Teilnehmerzentriertheit* und *Prozessorientierung*.

Das Arbeiten mit diesem Training ist interaktionell und erfahrungsorientiert. Die Lernangebote sollen v.a. zu Interaktion und Kommunikation anregen. Den Kindern sollen interessante Erfahrungen mit sich selbst und anderen ermöglicht werden. Die Übungen sind so aufgebaut und zusammengestellt, dass es jedem Kind in der Regel möglich sein sollte, Erfolgserlebnisse zu haben. Es gehören jedoch auch Misserfolge und die Überwindung von Irritation und Frustration dazu. Die Rolle der Trainingsleiterin ist die einer Lernbegleitung. Sie moderiert den Prozess, hilft Erfahrungen zu machen und diese zu verarbeiten, gibt Verständnishilfen und sorgt für ein geschütztes und abwertungsfreies Lernumfeld.

Teilnehmerzentriert zu arbeiten bedeutet, die Lernbedürfnisse der Kinder sowie ihre individuellen Stärken und Schwächen kennen zu lernen. Stärken werden gefördert und ausgebaut, Schwächen werden weder übergangen noch beschönigt, sondern konstruktiv bearbeitet im Blick darauf, was für das einzelne Kind hilfreich, zumutbar und situativ möglich ist (vgl. Gührs, 2008, S. 14ff).

Prozessorientiert zu arbeiten bedeutet den Gruppenprozess zu beobachten und regelmässig die Stimmigkeit des Vorgehens zu überprüfen. Geplante Übungen sollen gegebenenfalls weggelassen, abgewandelt oder ergänzt werden (vgl. Gührs, 2008, S.15). Ich habe die Erfahrung gemacht, dass der rote Faden des Gesamtkonzepts dabei nicht verloren geht.

Einer der wichtigsten Vertreter dieser Art von Theater ist Keith Johnstone. Er hat einen theaterpädagogischen Ansatz entwickelt, in dessen Mittelpunkt die *Improvisation* steht (vgl. Johnstone, 1993). Er ist der Meinung, dass alle, sowohl professionelle als auch nicht-professionelle Darstellerinnen und Darsteller improvisieren können, sofern sie ihre Imagination einsetzen. Die Kursteilnehmer müssen immer wieder auf unvorbereitete Situationen spontan reagieren. Die Situation muss zunächst wahrgenommen, die Stimmung erspürt werden bevor sie sich mit Körper, Seele und Stimme einbringen und etwas daraus machen können. Erst dann wird es möglich sein, ins Spiel zu kommen. Durch improvisiertes Spiel lernt man, die Mitspieler als solche wahrzunehmen und

Notizen

auf ihre Spielangebote zu reagieren (vgl. Johnstone 1993, S. 139). In der Improvisation wird gemäss Johnstone (1993) die Fähigkeit entwickelt, spontan und assoziativ zu sein. Die Spielenden entwickeln aufgrund ständiger Konfrontation mit Unvertrautem und Fremdem die Fähigkeit, zu improvisieren.

Die Spielenden müssen in dieser Arbeit jedoch von der Theaterpädagogin begleitet und unterstützt werden, damit sie lernen, ihrer Kreativität und ihren Einfällen zu vertrauen. Zudem kann das auf der Bühne erprobte Verhalten zu mehr Flexibilität und Spontaneität im Alltag führen.

Was ist Improvisationstheater?

Das Wort «Improvisation» entstammt dem Lateinischen «improvisus». Es lässt sich in drei Sinneinheiten zerlegen: *im – pro – videre*. «Videre» heisst «sehen», «pro» bedeutet «vor» und impliziert einen Zukunftsbezug, «Im» ist eine Negationspartikel und lässt sich ins Deutsche als «nicht» oder «un» übersetzen (vgl. Kurt, 2006, S. 166). Demnach beschreibt Improvisation den Umgang mit Unvorhersehbarem (Wendlandt, 2003). In der improvisierten Szene greift der Improvisierende auf bewusste oder unbewusste Handlungs- und Kommunikationsmuster zurück, welche er aus dem Stegreif situationsbezogen einsetzt. Im Improvisationstheater findet ein dialogischer Austausch statt. Beim szenischen Improvisieren rücken Kommunikation und Interaktion in den Vordergrund. Geschichten und Szenen werden gemeinsam entwickelt und «weitersponnen» (vgl. Achhammer, 2014, S. 96ff).

Förderung und Therapie

Das Wichtigste bei der Förderung von Kindern mit Sprech- oder Sprachentwicklungsstörungen und sprachunsicheren oder sprechängstlichen Kindern ist die Verbesserung der verbalen Kommunikationsfähigkeit, die sich aus den Bausteinen Sprachproduktion, Sprachverständnis, Verständlichkeit und Sprechfreude zusammensetzt. Die Grundrichtungen der Förderung stützen

sich auf die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten und das Training von Basisfertigkeiten (vgl. Suchodoletz, 2013, S. 30).

Improvisationstheater als Förderansatz

Das Improvisationstheater ist eine interaktive Form des Theaters, in der Kreativität und der spontane Umgang mit Vorgaben aus dem Publikum oder der Mitspieler die Szene bestimmen. Diese Theaterform findet man in der ganzen Schweiz und in Deutschland auf diversen Kleinkunstabühnen. Vereinzelt hält sie auch Einzug in pädagogische und therapeutische Handlungsfelder. Erstmals hat Wendlandt das Improvisationstheater im sprachtherapeutischen Kontext erwähnt. Er spricht von Improvisation als Experimentierfeld, «auf dem die Grundprinzipien des Kommunizierens in spielerischer Weise erworben werden können. Improvisation ist Kommunikation» (vgl. Wendlandt, 2004).

Die Arbeit mit Improvisationstheater erfordert Flexibilität. Die Spieler müssen dabei in der Lage sein, sich ständig zu wandeln, neu einzustellen. Sie müssen offen dafür sein, ihre Vorhaben zu variieren, Entscheidungen für die Auseinandersetzung mit unerwarteten Herausforderungen zu treffen, Risiken einzugehen, Schritte ins Ungewisse zu wagen. Denn genau so begegnet uns das Leben: Bunt, vielfältig, unberechenbar. Das Leben ist reich an Unvorhergesehenem, welches immer dann auftaucht, wenn wir der Überzeugung sind, alles genau geplant zu haben, uns eine Formulierung genau zurechtgelegt haben. Die Improvisationsarbeit ist nicht nur spannend, sondern ausgesprochen erfolgsversprechend. Dabei ist Kreativität gefragt und die Nutzung der eigenen Ressourcen. Die improvisierten Geschichten und Situationen wirken wie ein neuer Boden, auf dem man sprachlich und nonverbal handeln kann, ein Handeln im «Als ob» und doch auch in der Realität (vgl. Wendlandt, 2003, S. 63ff).

Ich sehe Improvisationstheater, inspiriert von Wendlandt, als Mittel zur *Veränderung*. Der Veränderung des eigenen Interagierens, Kommunizierens und Sprachhandelns. Ich bin davon überzeugt, dass Improvisationstheater die Erlebniswelt der Kinder erweitert, wodurch sie neue Erfahrungen machen

Notizen

können, die positive Auswirkungen auf ihr Sprechen und ihre Persönlichkeitsentwicklung haben. Improvisationsarbeit bedeutet einzutauchen in eine fik-tive Umgebung, offen für die «erfundene» Situation zu sein, offen für das Er-kennbare und offen für all das, was zwischen den Zeilen liegt (vgl. Wendlandt, 2003, S. 74). Für Johnstone bedeutet wirkliches Lernen, Fehler zu riskieren. Er sagt: «Es geht nicht darum, Scheitern zu vermeiden, sondern es weniger schmerzhaft zu machen.» Es gilt deshalb, Unvollkommenes anzunehmen, *Ja* zu Fehlern zu sagen. Sie als Überraschung und Wendepunkte, die interes-san-te Aufgaben stellen und neue Themen ins Spiel bringen, anzusehen. Fehler werden zu Impulsen. Dies gilt für die Arbeit mit dem Trainingsprogramm, ja für all unsere Veränderungsbemühungen (vgl. Wendlandt, 2003, S. 75).

Die positiven Auswirkungen von Improvisationstheater auf die körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmittel, aber auch auf das soziale Lernen werden von unterschiedlichen Autoren immer wieder betont (Spolin, 2002; Thiesen 2012) und mittlerweile auch in der Sprachförderung eingesetzt (vgl. Achhammer, 2014, S. 95).

Somit ist das Improvisationstheater in der vorliegenden Arbeit nicht nur als inhaltliche Methode, sondern auch grundsätzlich als heilpädagogische, di-daktische Herangehensweise zu verstehen.

Möglichkeiten des Trainingsprogramms

Das Trainingsprogramm soll ...

- ein Instrument sein, welches die Spiel- und Sprechfreude der SuS fördert.
- das Selbstwertgefühl der SuS in sprachlichen Situationen stärken.
- ein Instrument sein, das zur Methodenvielfalt des Unterrichts beiträgt.
- mit seinem Übungsangeboten an die Lebenswelt und die Erfahrungen der Kinder anknüpfen.

- die Sprechfreude- und Kompetenz in Kommunikation und Inter-aktion der Kinder fördern und stärken, ihnen Sprechhemmungen oder Sprechangst nehmen.
- den Lehrpersonen, der SHP und anderen Fachpersonen im Umfeld Schule eine Möglichkeit geben, Kommunikation und Interaktion auf kreative Art und Weise zu fördern.
- in Kleingruppen und in Regelklassen einsetzbar sein.

Lehrplanbezug

Die im Trainingsprogramm konzipierten Übungen sind auf den Lehrplan 21 abgestimmt. Ich orientiere mich bei der Entwicklung des Produkts an wichti-gen, im Lehrplan 21 geforderten sprachlichen Kompetenzen. Es werden Kom-petenzen aus allen Teilbereichen des Sprechens (Grundfertigkeiten, Dialogi-sches Sprechen, Monologisches Sprechen und Reflexion/Strategien/Ästhetik) trainiert.

Die Reise ins Improland: Zur Anwendung und zum Aufbau des Trainingsprogramms

Mit der *Reise ins Improland* habe ich ein Trainingsprogramm entwickelt, wel-ches mit diversen Spielen und Übungen systematisch die Kommunikations- und Interaktionskompetenzen, sowie pragmatisch-kommunikative Fähigkei-ten und die Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aufbaut und schult. Das Trainingsprogramm besteht aus fünf Blöcken (Reisestationen). Diese stellen sich folgendermassen zusammen:

- ❖ Ohne Worte spielen (Arbeit mit Mimik, Gestik und Körperausdruck)
- ❖ Geräusche, Klangfarbe der Stimme und fremde Sprachen (Arbeit an und mit Stimme und Intonation)
- ❖ Figuren kreieren (Figurenarbeit)
- ❖ Statusszenen (Arbeit mit Status / Perspektivenwechsel)

Notizen

Im Trainingsprogramm wird abgewechselt zwischen Spielformen in welchen alle das Gleiche machen und Übungen, welche in kleinen Gruppen mit gewissen Spielvorgaben vorbereitet und anschliessend präsentiert werden. Es lohnt sich, vorgespielte Szenen mit den SuS zu reflektieren. Dabei lernen sie, angemessen differenziertes Feedback zu geben und Kritik anzubringen und entgegenzunehmen. Dadurch kann sich ihr Spiel entwickeln und verbessern. Wichtig ist mir, angelehnt an das Themenzentrierte Theater, jeweils der Ausstieg aus dem Spiel. Dieser ist genauso wichtig wie der Einstieg. Wieder machen wie beim Einstieg alle gleichzeitig etwas Ähnliches. Nochmals wird die Energie der ganzen Gruppe aufgenommen, um sich aus ihr zu lösen. Es wird Abschied genommen vom Thema, von der Gruppe und von seinen gespielten Rollen. Dies ist besonders in der Arbeit mit Kindern wichtig. Sie sollen am Schluss der intensiven Improvisationstheaterarbeit wieder loslassen können, zu sich selbst und zum Alltag finden. Die Ausstiege helfen ihnen dabei (vgl. Werthmüller, 1993, S. 257 ff). Nebst den Spalten der Zielsetzung der jeweiligen Übung, der Spiel- und Übungsbeschreibung und der ungefähren Zeitanzeige ist auch eine Spalte für Beobachtungen, Interpretationen etc. freigelassen. Es lohnt sich, sich an dieser Stelle kurze Notizen zu machen. Dies hilft einem beim Anpassen des nächsten Blockes und der Auswahl und Vorbereitung nachfolgender Spiele und Übungen. Es können an dieser Stelle auch Schwierigkeiten und Fortschritte fokussierter Kinder festgehalten werden. In der Versuchsphase hat sich dieses Vorgehen sehr bewährt.

Einbezug bestehender Übungen aus dem Improvisationstheater

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, bestehenden Übungen und Spielformaten aus dem Bereich Theaterpädagogik und Improvisationstheater so zusammenzustellen und an das Trainingsprogramm anzupassen, dass es für den alltäglichen, zielgerichteten Gebrauch einsetzbar ist. Bei der Erarbeitung des Programms hat mich die Arbeit von Keith Johnstone und Viola Spolin sehr inspiriert. Besonders Spolins *Punkt der Konzentration* war in der Versuchsphase des Trainingsprogrammes von grosser Bedeutung. Dieser wird noch deutlicher ausgeführt.

Die Übungen habe ich aus verschiedenen Büchern zum Thema Improvisationstheater zusammengestellt. Einige Übungen habe ich in Workshops bei den Improgruppen anundpfirsich (Zürich), Ohne Wiederholung (Sarnen), den crumbs (Kanada), Eugen Gehrein (Deutschland), Stupid Lovers (Deutschland), Linner&Trescher-Isar148 (Deutschland) kennen gelernt. Einige Übungsformate und Spiele habe ich angepasst oder selbst kreiert. Aus vorhandener Literatur zum Einsatz von Improvisationstheater habe ich Spiele und Übungen verwendet:

- *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern* von Bettina Achhammer
- *Theatersport* von Marianne Miami Anderson
- *Theater-Spiel-Training für Kinder / Alles für den grossen Auftritt* von Lisa Bany-Winters
- *10 x 10 Theaterkicks* von Martin Deubelbeiss und Heinz Schmid
- *Kursbuch Impro-Theater* von Volker List
- *Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht* von Sandra Masemann und Barbara Messer
- *Handbuch Theater spielen / Theaterpädagogik* von Felix Rellstab
- *Improvisations-Techniken* von Viola Spolin
- *Workshop Improvisationstheater / Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik* von Radim Vlcek
- *Bühne frei für alle / Methoden für Improvisation und Theater in Schule und Freizeit* von Kurt Wasserfall
- *Menschlich Lernen / TZT Basisbuch* von Heinrich Werthmüller

Die Übungen zur progressiven Muskelentspannung sind im Anhang 1 zu finden.

Begriffsklärung

Pragmatik – Sprachverwendung im Kontext

Viele Kinder haben in der mündlichen Sprachproduktion, insbesondere auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene hohen Förderbedarf. Die linguistische Pragmatik (von griech. *Pragma* «Handlung») wird als die Lehre vom sprachlichen Handeln bezeichnet. Die Pragmatik beschäftigt sich mit dem Gebrauch der Sprache im Kontext. Nicht der grammatikalisch richtige Ausdruck spielt eine Rolle, sondern der kompetente Umgang mit sozialen und kulturellen Konventionen, mit denen die Sprache verbunden ist. Dazu gehören alle sprachlichen, nichtverbalen und aussersprachlichen Mittel der Kommunikationssituation (vgl. Achhammer, 2014, S. 18).

Theaterpädagogik

Die Arbeit mit dem Trainingsprogramm *Reise ins Improland* ist nebst einer heilpädagogischen und didaktischen eine theaterpädagogische. Der Begriff *Theaterpädagogik* ist nicht eindeutig zu definieren, zu unterschiedlich sind die Ausrichtungen und Konzeptionen in verschiedenen Institutionen. Einigkeit herrscht immerhin darin, dass unter *Theaterpädagogik* die Theaterarbeit mit nicht ausgebildeten Schauspielenden verstanden wird. Sie kann das ganze Spektrum von Regie bis Spielleitung, von der Stückerarbeitung bis zur gruppendynamischen Spielstunde oder dem Rollenspiel etc. abdecken (vgl. Felder, 2014, S.10). *Theaterpädagogik* stellt zudem einen integrierten Teil der Spiel-, Theater- und Interaktionserziehung dar (vgl. Czerny, 2014, S. 17).

Meine Arbeit ist auf ein kommunikatives, interaktives Ziel ausgerichtet. Diese Arbeit ist mit der (heil)pädagogisch-schulischen Arbeit verbunden und im schulischen Umfeld angesiedelt. Das theatrale Spiel ist hier einerseits Methode der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten (kommunikative und interaktive Situationen und Szenen) und andererseits auch Ausdrucksform und künstlerischer Gestaltungswille (vgl. Felder, 2014, S. 11). Ich begreife

Theaterpädagogik als spielerisch-forschendes Tun, als kreative Möglichkeit zu integrieren, zu kommunizieren und zu interagieren.

Progressive Muskelentspannung nach Jacobson

In der Theaterimprovisationsarbeit ist Körperwahrnehmung ein zentraler Aspekt. Die Kinder müssen Muskeln gezielt an- und entspannen können. Um die Körperwahrnehmung zu fördern setze ich in den Reisetationen die Methode der Progressiven Muskelentspannung ein.

Was ist progressive Muskelentspannung?

Die Progressive Muskelentspannung wurde um 1930 von Edmond Jacobson, einem amerikanischen Arzt entwickelt. Jacobson erkannte, dass durch die systematische Anspannung und Entspannung einzelner Muskelgruppen und die Konzentration auf die dabei entstehenden Gefühle fast jeder in der Lage ist, tiefe Entspannung zu erfahren. Er entwickelte eine physiologische Methode, um sich mit Angst und Spannung auseinanderzusetzen und sie anzugehen. Jacobson stellte fest, dass die Angst durch Behebung der Spannung beseitigt werden kann (vgl. Reeker, 2010, S. 13).

Der Wechsel zwischen An- und Entspannung entspricht dem Rhythmus des Lebens. Alle wichtigen Vorgänge geschehen im Wechsel von Anspannung und Entspannung. Dafür gibt es zahlreiche Beispiele. Z.B. die vegetativ gesteuerten Körperfunktionen der Herztätigkeit, der Atmung und die Tätigkeit der Verdauungsorgane. Nicht so bei der Muskulatur des Bewegungsapparates, der Skelettmuskulatur. Die Skelettmuskeln sind auf die bewusste Steuerung angewiesen. Alle uns vertrauten Bewegungsabläufe – Gehen, Greifen, Sprechen – sind eine Abfolge von Kontraktion und Entspannung der beteiligten Muskeln. Wie diese Beispiele zeigen, ist der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung nicht zufällig. Anspannung bedeutet Verausgabung, Entspannung hingegen Rückgewinnung von Energie. Ein ausgewogenes Verhältnis von beidem führt zu einer ausgeglichenen Energiebilanz und ist eine

Klippert, 2006, S. 19). Deswegen habe ich zu Beginn sehr viele, aber auch in späteren Reisesstationen immer wieder nonverbale Übungen eingeflochten.

Geräusche, Stimme und fremde Sprachen

Geräusche und erfundene, fremde Sprachen (*Tschiberisch*) üben eine starke Wirkung auf die Imaginationskraft des Menschen aus, weil sie unmittelbar seine Emotionalität berühren. Das Auge führt den Menschen in die Welt, das Ohr die Welt in den Menschen. Dies macht sich das Improtheater zunutze, um die Wirkungspalette der eigenen Impulse zu differenzieren, zu verstärken und zu überzeichnen. Oft helfen Klischees dabei, da diese vielen SuS bekannt sind und Orientierung geben. Es gilt für die Arbeit mit dem Trainingsprogramm, das Klischee zu nutzen, aber auch zu versuchen, es immer wieder zu brechen, bzw. zu konterkarieren (vgl. List, 2012, S. 59). *Geräusche* und das *Tschiberisch* werden in der *Reise ins Improland* immer wieder als Stilmittel eingesetzt. Dies erlaubt den Kindern, Klangfarben und Merkmale von erfundenen Sprachen zu erforschen, mit Lautstärken, Stimmeinsatz, fremden Silben, Geräuschen, begleitenden Gesten und Mimik lustvoll zu spielen. Die Stimme hat immer eine Richtung und sie überbrückt eine Entfernung. Mit der Stimme kann man Stimmungen erzeugen, Emotionen ausdrücken, mit ihr lassen sich Klangräume erschaffen (vgl. Wasserfall, 2013, S. 80). Geräusche genau und möglichst echt wiederzugeben, spornt die Kinder an, sich im Alltag mehr auf ihre Wahrnehmung von Geräuschen und Klängen zu konzentrieren. Sie lernen, diese zu imitieren und sich dabei immer mehr dem echten Geräusch anzunähern. Diese Arbeit ist mit viel Spass verbunden und eignet sich besonders für den Einstieg in die stimmliche Arbeit und später in die Arbeit mit Sprache.

Für das Improvisieren ist es wichtig, die Stimme möglichst unterschiedlich einzusetzen. Je mehr die Spielenden damit experimentieren, desto ausdrucksstärker werden ihre Stimmen. Dies ist nicht nur auf der Bühne und beim Improvisieren von Vorteil, sondern auch im Alltag. Mit der Stimme wird ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit ausgedrückt. Stimmbildung ist somit immer auch Persönlichkeitsbildung. Die Übungen des Trainingsprogramms

regen die SuS dazu an, ihre Stimme als Geräuschinstrument zu entdecken und einzusetzen, Emotionen in ihren Stimmausdruck zu legen. Sie lernen dabei, wie man mit diesem Mittel eine Spielfigur gestalten kann. Tier- und Alltagsgeräusche sind für schüchterne SuS ein guter Einstieg in diese Arbeit. Es ist sinnvoll, Geräusche mit Bewegung zu kombinieren, da die Bewegung die Stimme unterstützt und umgekehrt (vgl. Wasserfall, 2013, S. 77ff).

Perspektivenwechsel und Status

Theaterpädagogisch zu arbeiten bedeutet auch, die Fähigkeit, *Situationen zu verändern* und *Perspektiven zu wechseln* und dies bei den Spielenden zu fordern und zu fördern. Dafür wird in der Improvisation vor allem mit Status gearbeitet. Dabei geht es zunächst darum, sich seines eigenen Statusverhaltens im Alltag bewusst zu werden. Johnstone (2010) bezeichnet Status beim Improvisationstheater als das Machtgefälle in der Beziehung zwischen zwei Bühnenfiguren. Eine Figur im Hochstatus verhält sich gegenüber einer Figur im Tiefstatus dominant. Der Status der Figuren ist an Körpersprache, Handlungen, Ticks und Sprechweisen der Spieler erkennbar.

Im Statusspiel wird bewusst mit Hoch- und Tiefstatus, z.B. Dominanz oder Unterwerfung, gespielt. Dabei werden automatisierte Verhaltensweisen erkannt und durchbrochen. Die im Alltag gemachten Erfahrungen mit Status können in die Improvisation eingebracht und immer wieder verändert werden. Der Perspektivenwechsel ermöglicht neue Sichtweisen, das eigene Verhaltensrepertoire wird erweitert und bereichert (vgl. Czerny, 2004, S. 47ff). Der Ausdruck von Hoch- bzw. Tiefstatus erfolgt vor allem über körpersprachliche Signale, aber auch über Gestik, Mimik, Stimme, Sprache und Wortwahl (vgl. Achhammer, 2014, S. 100). Auf der vierten *Reisesstation* (4. Trainings-Doppelktion) lernen die Kinder Techniken, wie sie Hoch- und Tiefstatus darstellen und bewusst einsetzen können. Für den Zuschauer ist ein Statuswechsel sehr unterhaltsam und witzig. Wenn plötzlich der Diener den König herumkommandiert, begeistert und freut diese «verkehrte Welt» Spieler und Publikum

Reisestation Geräusche, Stimme und fremde Sprachen

Improvisationsblock 2: Geräusche, Stimme und fremde Sprachen

Ziel:	Inhalt / Übung:	Dauer (ca.):	Beobachtungen:
Die Gruppe wärmt Körper und Geist auf.	Ausschütteln auf 8 (es wird von 8 auf 1 runtergezählt). Die Kinder schütteln der Reihe nach den rechten, den linken Arm, das rechte, das linke Bein und zum Abschluss den Po von 8 auf 1 runter aus (zuerst acht Mal schütteln, dann sieben Mal, ...).	3 Min	
Die Kinder können Körperteile bewusst an- und entspannen. Sie nehmen ihren Körper bewusster wahr.	Die Übungen zur progressiven Muskelentspannung nach Jacobsen sind im Anhang 1 zu finden.	10 min	
Die SuS finden zur Konzentration in der Gruppe und nehmen einander wahr. Die SuS legen Emotionen in ihre Stimme.	* Kreisspiel «Du». Die SuS zeigen aufeinander und sagen klar und deutlich DU (später auch «Du bist es gewesen!»). Jeder kommt einmal an die Reihe, bis das DU wieder bei der Spielleiterin ankommt. Anschliessend wird die gleiche Reihenfolge wiederholt, immer schneller, auch rückwärts. (Ergänzungsmöglichkeit: Mit Tiernamen, Esswaren, etc.) Es geht darum, Emotionen in die Stimme zu legen. Was verändert sich, wenn man es freundlich, wütend, traurig sagt?	5 min	
Die Kinder trauen sich, jemandem einen Satz laut zuzurufen. Sie setzen eine Klangfarbe der Stimme ein.	* * «Hey du da!» Die Gruppe geht im Raum. Auf das Zeichen «Jetzt!» drehen sich alle um 180 Grad und rufen der Person, die sie als erstes sehen zu: «Hey, du da!» und zeigen auf sie. Der Satz soll prägnant und laut gerufen werden.	3 min	
Die SuS setzen Körpersprache, Mimik und Geräusche in einer geführten Phantasiereise ein.	* Apfelfantasiereise: Die Kinder gehen im Raum, entdecken einen imaginären Apfelbaum und recken und strecken sich nach einem Apfel. Dazu werden Geräusche gemacht. Sie essen ihn, entdecken beim Kauen einen Wurm, graben ein Loch und vergraben den Wurm. Begleitet werden die Aktionen durch passende Geräusche, Wörter oder kurze Sätze. Die Geschichte kann von der Spielleitung beliebig ausgebaut werden.	5 min	

Notizen

<p>Die Gruppe kann beobachtete Bewegungen übernehmen und leicht verändert umsetzen. Die SuS können Geräusche und Bewegungen kombinieren. Sie können Lautstärke und Intensität von Bewegungen variieren.</p>	<p>* Geräusche und Bewegung im Kreis: Die SuS geben eine Bewegung mit einem dazu passenden Geräusch im Kreis rum. Die Gruppe macht die Bewegung und das Geräusch grösser und wieder kleiner.</p>	<p>5 min</p>	
<p>Die SuS lernen, dass ein Wort ganz andere Bedeutungen erhalten kann, wenn man es auf eine andere Weise sagt. Die SuS lernen, Wörter unterschiedlich zu intonieren und zu gestalten.</p>	<p>* * Die SuS gehen im Raum. Wenn sie auf jemanden treffen, beginnen sie ein kurzes Gespräch. Es darf nur das Wort JA in verschiedener Intonation und Klangfarbe verwendet werden.</p>	<p>5 min</p>	
<p>Die SuS lernen, sich in erfundenen Sprachen auszudrücken und verständlich zu machen. Sie können ihrer Stimme unterschiedliche Klangfarben, Lautstärken und eine andere Intonation beifügen.</p>	<p>Tschiberisch-Begegnungen (Tschiberisch ist eine Fantasiesprache. Alle können sie – bei jedem tönt sie ein bisschen anders...): Die Kinder laufen im Raum zu Musik. Immer wenn die Musik stoppt kommt ein Input: Begrüsse die Kinder, denen du begegnest, auf Chinesisch. Erkläre einen Weg auf Türkisch, macht zusammen ein Picknick und spricht thailändisch miteinander.</p>	<p>5 – 10 min</p>	
<p>Die SuS lernen, sich in erfundenen Sprachen auszudrücken und verständlich zu machen. Sie können ihrer Stimme unterschiedliche Klangfarben, Lautstärken und eine andere Intonation beifügen.</p>	<p>Tschiberisch – Kreis: Kleine Zweiergespräche im Kreis. Die Spielleiterin gibt Inputs für jede neue Zweiergruppe reihum, welche im Kreis an die Reihe kommt: Ihr regt euch über jemanden auf, ihr erzählt von euren Traumferien, ihr habt ein Geheimnis zusammen, ihr erzählt einander einen Witz ... Jedes Paar unterhält sich einige Sekunden, dann kommt das nächste Paar mit einem neuen Input an die Reihe.</p>	<p>5 min</p>	

Notizen

<p>Die SuS wechseln schnell von Figur zu Figur und ändern ihre Körperhaltung, ihre Mimik, Gestik und Stimme.</p>	<p>* Stockübung: Immer zwei und zwei klemmen einen Stock zwischen die linke Hand. Der Stock darf nicht herunter fallen, andere Paare dürfen nicht angerempelt werden. Die zwei bewegen sich als Figuren durch den Raum, übernehmen Bewegungen, Sätze, Gesten und Mimik dieser Figur (Soldat und Prinzessin, Polizist und Bettler, Chef und Lehrling, ...). Anstatt Stöcke kann man bei dieser Übung auch gut Pflanzenstützen verwenden. Gut ist, wenn diese mindestens einen Meter lang sind.</p>	<p>5 min</p>	
<p>Die SuS begeben sich mit Haut und Haar in eine Figur, bleiben in einer Figur und versuchen absolut zu überzeugen.</p>	<p>** König-Dienerspiel: Ein König gibt jedem seiner 5 Diener immer wieder Anweisungen. («Putz mir die Schuhe!», «Entstaube den Kronleuchter!», «Bring meine Perlen!», «Koch mir eine Hühnersuppe!» etc. Sobald der Diener ihm auch nur eine Spur zu wenig unterwürfig ist, wird er abgeklatscht – er darf nicht mehr weiterspielen. Welcher Diener überlebt? Hier erleben die Kinder bereits Status. Wie muss der König spielen um möglichst mächtig und imposant zu wirken? Wie spielt der Diener, der ganz unterwürfig und devot ist?</p>	<p>10 min</p>	
<p>Die SuS spielen eine Figur mit entsprechender Gestik, Mimik, Stimmlage und Verhaltensweisen in einer Szene. Sie bleiben bei der Figur und spielen diese überzeugend.</p> <p>Die SuS lernen, einander Tipps zu geben und zu formulieren, warum ihnen etwas besonders gefallen hat.</p>	<p>** Das Boot hat ein Loch! 4-er –Szene. 4 Figuren sind zusammen auf einem Bootsausflug auf einem Fluss. Plötzlich merken sie, dass das Boot ein Loch hat! Es hat nur eine Schwimmweste an Bord.</p> <p>Die Kinder geben einander zu den gespielten Szenen Feedback: Welche Figuren wurden besonders eindrücklich gespielt? Was hat es ausgemacht? Was müsste noch verstärkt werden?</p>	<p>20 – 30 min</p>	

Notizen

Die Lernenden können Statussignale in einem kurzen, sprachlichen Kontext umsetzen. Sie stellen das Statusgefälle dar und nehmen es wahr.	* * Zwei Kinder bekommen jeweils entweder einen Hoch- oder einen Tiefstatus zugewiesen. Dann erhalten sie einen Minidialog (drei Minidialoge im Anhang 2). Dieser wird nun szenisch mit dem zugeteilten Status dargestellt.	10 min	
Die SuS nehmen Feinheiten des Statusverhaltens wahr.	* * * Die Parkbank: Eine leere Parkbank steht auf der Bühne. Ein Spieler nimmt in einer beliebigen Rolle auf der Bank Platz. Die Vorgabe lautet: Du bist froh, dass du die Bank für dich allein hast. Nach kurzer Zeit kommt ein zweiter Spieler dazu, ebenfalls in einer beliebigen Rolle. Er versucht durch minimale Aktionen (körperliche Signale, die ihm einen etwas höheren Status zuschreiben), die andere Person zum Gehen zu bewegen. Die zweite Person soll signalisieren: «Diese Bank steht mir und nicht dir zu!!» Sobald der erste Spieler das Gefühl hat, dass die andere Person vom Status her minim höher ist, verlässt er die Parkbank. Jetzt kommt Teilnehmer 3 und das Spiel geht nach demselben Schema weiter. Im Verlaufe der Szene wird das Hochstatusverhalten immer deutlicher und aggressiver. Dieses Spiel kann immer wieder gespielt werden, es macht den Kindern grossen Spass und setzt Energien frei!	10 min	
Status in einer Szene gezielt einsetzen.	* * * König und Diener: Ein Kind spielt den König. Er hat den höchsten Status, den man sich vorstellen kann. Etwa drei bis vier Kinder sind seine Diener. Sie machen ständig devote Angebote, der König befiehlt. Wenn der König findet, ein Diener nehme auch nur minim einen zu hohen Status ein, wird er von ihm abgeklatscht. Der Diener darf theatralisch zu Boden sinken. Man kann das Spiel so spielen, dass jeder Diener drei Leben hat. Welcher Diener kann den tiefsten Status spielen und lebt am längsten?	15 min	

Notizen

Status gezielt im Spiel einsetzen.	* * * Ich bin gross und du bist klein: Vier Spieler ziehen einen Status zwischen 1 = ganz hoch und 4= ganz niedrig. Der Status wird geheim gehalten. Ein Ort wird von der Spielleitung vorgegeben, wo die Szene spielt. (Flughafen, in einer grossen Restaurantküche, am Bahnhof, ...) Die Spieler sollen in der Szene um ihren Status kämpfen. Am Schluss der Szene erfolgt die Auswertung: Spieler und Beobachter nennen ihre Annahmen über den Status der anderen und begründen diese.	15 min	
Abschied nehmen von den gespielten Rollen.	* Die Kinder stehen in einem Kreis und klopfen sich gegenseitig ab. «Tschüss Diener, jetzt bist du wieder der ...»	2 min	
Sich nochmals ganz intensiv erleben als Gruppe.	* * Schreikreis: Alle stehen ganz eng in einem Kreis und fassen sich um die Schultern. Alle schauen zu Boden. Auf drei heben sie den Blick und entscheiden sich, demjenigen, dessen Schuhe man im Kreis fixiert hat, in die Augen zu sehen. Schauen sich zwei gegenseitig in die Augen, dürfen sie laut schreien. Sonst geht's zurück in den Kreis und es geht weiter. Das Spiel ist beendet, wenn alle einmal schreien durften.	3 min	
Bewusst Abschied nehmen von den gespielten Rollen.	* * * Die SuS stehen im Kreis. Sie dürfen sich voneinander verabschieden in dem sie sich einen Abschiedssatz im Hoch- oder im Tiefstatus sagen.	3 min	



Notizen

<p>Die SuS stellen Blickkontakte her und können sie aufrecht halten; sie arbeiten in der Gruppe zusammen, schärfen ihre Wahrnehmung. Sie können Impulse aufnehmen und Weitergeben.</p>	<p>Kreis: Weitergeben eines Klatschimpulses. Das Klatschen wird vom Sender im Kreis mit Blickkontakt weitergegeben. Das Klatschen wird wiederholt und weitergegeben. Die Anforderung wird erhöht, indem ein gemeinsamer Rhythmus eingehalten werden muss (wie das Ticken einer Uhr). Gesteigert kann die Übung werden, indem der Klatschimpuls quer über den Kreis gegeben werden kann oder im Raum. Das Klatschen darf in einem Weiteren Schritt auch zurückgegeben werden (Richtungswechsel).</p> <p>Erweitert kann die Übung werden, indem zum Klatschimpuls Quatschsilben oder -wörter oder ein kurzer Satz dazu kommen.</p>	<p>5 min</p>	
<p>Die Kinder kommen im Raum an. Der Körper kommt in Bewegung und erste Interaktionen kommen in Gang.</p>	<p>* Raumlafen mit hohem Körpereinsatz: Die Kinder laufen zu Musik im Raum. Sie reagieren auf die Vorgaben der Spielleitung. Bei Musikstopp begrüßen sie sich kurz in ihren Rollen / Körperzuständen.</p> <p>Laufen / Bewegen wie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Wackelpudding • eine Marionette • ein Roboter • ein Monster • eine Elfe • wenn du einen Stapel Porzellantassen tragen würdest • wenn du durch Schlamm waten würdest • auf heissem Sand gehen würdest • wenn du in einem Land gehen würdest, in dem man nicht auf den Füßen vorwärts kommt. (Das Gehen ist verboten!) 	<p>5 min</p>	

Notizen

<p>Die SuS erleben Körper und Raumlage. Sie achten aufeinander. Sie treffen eine Entscheidung.</p>	<p>* * Raumlafen «Die drei Ebenen»: Die Körperhöhe wird in drei Raumebenen eingeteilt:</p> <p>Ebene 1: sich auf dem Boden durch den Raum bewegen</p> <p>Ebene 2: sich auf Hüfthöhe durch den Raum bewegen</p> <p>Ebene 3: sich aufrecht durch den Raum bewegen.</p> <p>Zu Musik bewegen sich alle durch den Raum. Einzige Regel: Es müssen auf jeder Raumebene (bei Kleingruppe zwei) vier Personen zu finden sein.</p>	<p>5 min</p>	
<p>Die Kinder schulen ihre Wahrnehmung für die Gruppe. Sie lenken ihren Fokus auf die gesamte Gruppe und lernen, Veränderungen im System schnell wahrzunehmen.</p>	<p>* * * Raumlafen «Stop and go»: Alle gehen kreuz und quer durch den Raum. Sobald eine Person stoppt, müssen alle stehen bleiben. Sobald ein anderer Spieler weitergeht, gehen alle weiter.</p>	<p>5 min</p>	
<p>Die SuS entwickeln erste assoziative Ideen. Sie steigern ihre Flexibilität. Sie setzen ihre Ideen und Impulse um. Die Kinder lassen ihrer Fantasie und der Imagination freien Lauf und werden durch die Beispiele ihrer MitSuS angeregt.</p>	<p>Das Eimerspiel: Die Spieler stellen sich auf einer Seite im Raum auf. Die Spielleitung stellt einen leeren Eimer in die Mitte des Raumes. Nun führen alle Spieler der Reihe nach eine Blitzaktion mit dem Eimer durch (Kind durchquert den Raum, stoppt in der Mitte und macht etwas mit dem Eimer, stellt ihn wieder hin und läuft in die andere Raumecke). Der Eimer ist nie ein Eimer. Einmal ist er ein Becher, einmal ein Telefon, einmal ein Pferd etc. Mehrere Runden durchführen. Die Kinder kommen auf immer mehr Ideen und werden immer mutiger.</p>	<p>5 min</p>	

Notizen

Die SuS schulen ihre Fantasie. Sie hören aufeinander und finden kreative Antworten.

* * Wer bin ich? Ein Kind setzt sich auf der Bühne auf einen Stuhl. Die anderen Teilnehmer stellen ihm Fragen, die vom Spieler spontan beantwortet werden müssen (Wie heisst du? Wie ist dein Nachname? Wie alt bist du? Wo wohnst du? Was arbeitest du? Was hast du für Hobbies? Was ist dein grösster Wunsch? etc.) Mit Hilfe dieser Fragen entwickelt sich spontan eine Figur. Mit dieser Figur kann dann zum Beispiel in kleinen Szenen weiterimprovisiert werden oder sie sind Basis für eine Geschichte. Es hat sich in der Praxis bewährt, nicht den eigenen Namen oder den eines Klassenkameraden zu verwenden und ein anderes Alter als das eigene zu wählen bei dieser Übung. Dabei können mehr Fantasien und Ideen freigesetzt werden.

Weiterführung: Zu zweit eine Geschichte erzählen mit diesen Figuren oder eine Szene spielen, in der die Figuren vorkommen. Dazu kann die Spielleitung einen Ort vorgeben, an dem die Geschichte spielen soll (auf dem Matterhorn, am Skilift, im Schulzimmer, im Park, im Bus, ...).

10 min

Notizen

Die SuS konzentrieren sich auf das Wesentliche in ihrer Story. Die Lernenden bringen das Thema auf den Punkt.

* Story in drei Bildern: Jede Gruppe à 4 – 5 Spielern erhält einen Zettel mit einem Auftrag (Western, Krimi, Märchen, Fantasy, Komödie). Die Gruppen arbeiten parallel. Sie einigen sich auf Hauptinhalte und bilden daraus sich selbst erklärende Standbilder und geben ihrer Präsentation einen Titel. Jede Gruppe stellt ihre Story vor, indem sie ihre Bilder zeigt. Bei den Übergängen von Bild zu Bild schliessen die Zuschauenden ihre Augen. Dies wirkt dann wie eine Diashow. Am Schluss der Story werden folgende Fragen beantwortet:

10 min

- Was haben die Zuschauer erkannt?
- Was ist die Hauptaussage der Geschichte?
- Welche Informationen erhalten die Zuschauer?
- Was blieb offen?
- Was gäbe es für alternative Möglichkeiten?
- Welches Bild hat euch am besten gefallen? Warum?

Die Kinder hören aufeinander und entwickeln zu zweit eine Geschichte. Jeder trägt mit seinen Ideen und Vorschlägen zur Entwicklung einer spannenden Geschichte bei.

* * «Weißt du noch?» / «Ja, genau, und dann ...» Die Kinder gehen zu zweit zusammen. Die Spielleitung gibt einen Titel vor. Nun beginnen die Kinder abwechselungsweise zu erzählen. Z.B.: A: «Weißt du noch, als wir mit der Fähre nach Korsika fuhren in den Sommerferien?» B: «Oh ja genau, da hatte es doch so Riesenwellen.» A: «Ja genau, und da ist dir doch so furchtbar übel geworden, weißt du noch?» B: «Ja genau, und dann hast du dich doch auf dem Weg zur Toilette verirrt und bist in der Schiffsküche gelandet.» Usw.

10 min

Notizen

Dank

Danke allen Kindern und der Klassenlehrerin, welche dieses Trainingsprogramm in der Versuchsphase erprobt haben und mit ihren Rückmeldungen geholfen haben, das Projekt zu evaluieren.

Literaturverzeichnis

Achhammer, B. (2014). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern – Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Andersen, M. (1996). Theatersport und Improtheater. Planegg: Impuls-Theater-Verlag/Buschfunk Medien.

Bany-Winters, L. (1997). Theater-Spiel-Training für Kinder. Alles für den grossen Auftritt. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bartnitzky, H. (2013). Sprachunterricht heute. Berlin: cornelsen Schulverlage GmbH

Bundschuh, K. (2007). Förderdiagnostik konkret. Kempten: Klinkhardt.

Czerny, G. (2004). Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wissner.

Deubelbeiss, M., Schmid, H. (2008). 10 x 10 Theaterkicks. Zofingen: Erle Verlag

Felder, A., Kramer-Länger, M., Lille, R., Ulirich, U. (2014). Studienbuch Theaterpädagogik – Grundlagen und Anregungen. Zürich: Publikationsstelle an der Hochschule Zürich.

Danke allen Fachpersonen, welche dieses Trainingsprogramm in einer Gruppendiskussion kommunikativ validiert haben und es für den Einsatz in der Praxis als umsetzbar – ja sogar eine Bereicherung des Schulalltages einschätzten.

Gührs, M. Nowak, C., (2008). Trainingshandbuch zur konstruktiven Gesprächsführung. Meezen: Verlag Christa Limmer.

Hilliger, D. (2008). Probewege. Wohin man gehen könnte. In Hoffman C., Israel, A., (Hrsg.). Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen – Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Johnstone, K. (2004). Improvisation und Theater. Berlin: Alexander.

Klippert, H. (2006). Kommunikations-Training – Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Knapp, W. (2011). Sprechen, schreiben, schreiben und verstehen- Sprachförderung in der Primarschule. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag.

List, V., (2012). Kursbuch Improtheater. Stuttgart: Klett Verlag.

Masemann, S. Messer, B., (2009). Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

Reeker, C. Aden, P., Seyffert, S., (2010). Handbuch der Progressiven Muskelentspannung für Kinder. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rellstab, F. (2000). Theaterpädagogik. Wädenswil: Verlag Stutz Druck AG.

Spolin, V. (2010). Improvisationstechniken. Paderborn: Junfermann Verlag.

Suchodoletz, W., (2013). Sprechen und Sprachstörungen. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Vlcek, R., (2006). Workshop Improvisationstheater – Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. Donauwörth: Auer Verlag.

Wasserfall, K., (2008). Bühne frei für alle. Methoden für Improvisation und Theater in Schule und Freizeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Über die Autorin

Andrea Wullschleger (geboren 1975) arbeitet seit 2012 als Schulische Heilpädagogin und DaZ-Lehrerin auf der Mittelstufe an einer Regelschule in Zürich. Nach siebenjähriger Tätigkeit als Klassenlehrerin auf der Mittelstufe, fünfjähriger Erfahrung als Hortleiterin, darunter der Neueröffnung eines städtischen Hortes, zog es sie in einer anderen beruflichen Rolle zurück in die Schule.

Andrea Wullschleger schliesst den Masterstudiengang in Sonderpädagogik im März 2016 mit dem Schwerpunkt *Pädagogik bei Schulschwierigkeiten* ab. Ihre Matura absolvierte sie in Küsnacht und liess sich 1997–2000 in Zürich zur Primarlehrerin ausbilden.

Seit mehreren Jahren ist sie Mitglied der Improtheatergruppe *Roseway* in Kloten. 2005 absolvierte sie eine zertifizierte Weiterbildung im Themenzentrierten Theater. Zahlreiche Weiterbildungen im Bereich des Improvisationstheaters folgten. Sie hat eigene improvisierte Spielformate für Erwachsene und Kinder erarbeitet und aufgeführt, darunter das Kinderprogramm *Kichererbse*. Die Autorin erteilt regelmässig Improvisationstheater-Kurse und Workshops für Kinder und Erwachsene.

Wendtland, W., (2011). Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Wendtland, W., (2003). Veränderungstraining im Alltag. Eine Anleitung zur In-vivo-Arbeit in Therapie, Beratung und Selbsthilfe. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Werthmüller, H., (1993). Menschlich Lernen. Meilen: SITZT-Verlag.

Die Verfasserin zeigt mit ihrer Arbeit theoriegeleitet und praxisnah auf, wie Kinder mit Sprechunsicherheiten, einer Sprechangst oder einer Spracherwerbstörung mit Hilfe von Übungen aus dem Improvisationstheater gefördert werden können.



Anhang 1: Übungen zur Progressiven Muskelentspannung

Dauer der Anspannung und Entspannung

Die Muskeln werden ca. 5 bis 7 Sekunden angespannt und ca. 20 bis 30 Sekunden wieder entspannt.

- Einatmen und Anspannung aufnehmen
- Atem anhalten und die Anspannung halten
- Ausatmen und gleichzeitig die Anspannung über den Atem lösen

Zurücknehmen

Es ist ganz wichtig, dass die Kinder nach der Übung gut «zurücknehmen», d.h., sie müssen sich aktivieren und den Kreislauf anregen. Die Kinder werden also aufgefordert, sich kräftig zu recken und zu strecken, Arme und Beine anzubeugen, diese zu schütteln und gut durchzuatmen (vgl. Reeker, 2010, S. 70).

Anleitung für eine Übung mit acht Muskelgruppen (im Sitzen oder Liegen möglich)

Nachdem die Kinder eine bequeme Haltung im Liegen oder im Sitzen eingenommen haben und sie zur Ruhe gekommen sind, konzentrieren sie sich nun einen Moment auf ihren Körper und den Atem. Wenn es möglich ist, sollten die Augen geschlossen sein.

1. Gehe mit deiner Aufmerksamkeit zu deinem rechten Arm. Winkle den Arm an, balle deine Hand zur Faust und spanne alle Muskeln deines rechten Arms ganz kräftig an. Halt e die Anspannung ... Ja, so ist es gut ... Genau so! Halten ...

Und löse die Anspannung wieder! Wie fühlt sich dein rechter Arm an? Hat sich in deinem Arm etwas verändert? Fühlt er sich anders an als vorher? Spüre, wie locker und entspannt deine Muskeln sind und wie sie sich mehr

und mehr entspannen. Geh diesem Gefühl einen Moment nach und genieße es.

2. Du gehst nun mit deiner Aufmerksamkeit zu deinem linken Arm. Winkle deinen Arm an und balle deine Hand zur Faust. Du spannst die gesamten Muskeln deines linken Arms kräftig an. Ja, genau so ist es richtig. Halte die Anspannung einen Moment ... Ganz prima! ... Halten ...

Und die Anspannung wieder lösen! Wie liegt dein linker Arm nun auf und wie fühlt er sich an? Spürst du einen Unterschied zu vorher? Vergleiche deinen linken Arm mit deinem rechten Arm... Fühlt sich dein linker Arm genauso locker und entspannt an, wie dein rechter Arm? Spüre, wie sich deine Muskeln immer mehr entspannen. Geniesse das entstanden Gefühl noch einen Moment ...

3. Achte nun auf dein Gesicht. Kneife die Augen zusammen, rümpfe deine Nase. Beiss die Zähne aufeinander und zeig ein breites Lachen ... Ja, so ist es gut! ... Du machst das richtig toll! Und halten ...

Und die Anspannung lösen! Wie fühlt sich dein Gesicht an? Hat sich etwas verändert? Spürst du einen Unterschied zu vorher? Spüre, wie weich und gelöst sich dein ganzes Gesicht nun anfühlt und sich deine Gesichtsmuskeln mehr und mehr entspannen ... Geh diesem guten Gefühl, das entstanden ist, einmal nach ...

4. Deine Aufmerksamkeit geht nun zu deinen Schultern. Du ziehst die Schultern so weit es geht nach oben. So, als wollten sie deine Ohren berühren. Ja, so ist es richtig! Prima! Ganz gut! Und halten ...

Löse die Anspannung in deinen Schultern wieder und spüre die Veränderung, die nun eingetreten ist. Wie fühlen sich deine Schultern an? Spürst du, dass sie nun weicher und gelöster sind als vorher? ... Entspanne deine Schulter- und Nackenmuskeln noch ein wenig mehr ... Geniesse das angenehme Gefühl, dass entstanden ist ...

Notizen

Ganz kräftig drückst du deinen rechten Arm in den Sand. Vielleicht geht es noch besser, wenn du kräftig eine Faust machst. Ja, so ist es gut. Nun kannst du deinen Arm noch mehr in den Sand drücken. Du spürst die Anspannung in deinem rechten Arm.

Du löst die Anspannung wieder und spürst, wie locker und entspannt sich dein rechter Arm anfühlt. Du spürst, wie weich und gelöst er im Sand liegt. Das ist ein gutes Gefühl; du genießt es.

Nun willst du es auch mit dem anderen Arm versuchen.

Du drückst deinen linken Arm kräftig in den Sand. Dann machst du eine Faust und merkst, dass du den Arm noch kräftiger in den Sand drücken kannst. Das geht wirklich gut! Du spürst die Anspannung in deinem ganzen linken Arm.

Nun löst du die Anspannung wieder und spürst, wie locker und entspannt sich dein linker Arm jetzt anfühlt. Ganz weich und gelöst liegt er im Sand. Du gehst diesem guten Gefühl noch einen Moment nach.

Das hat richtig gutgetan. Du hast Lust, das auch noch mit den Beinen zu versuchen.

So drückst du dein rechtes Bein ganz kräftig in den Sand und spürst die Anspannung in deinem rechten Bein. Die Muskeln deines gesamten rechten Beines sind angespannt. Kräftig drückst du dein Bein in den Sand, Ganz kräftig, auch die Ferse ...

Du löst die Anspannung in deinem rechten Bein wieder und spürst, wie entspannt und gelöst dein Bein im Sand liegt ... Ganz angenehm weich und locker fühlt sich dein Bein nun an ... Du genießt das wunderbare Gefühl.

Nun probierst du das auch noch mit deinem linken Bein. Du spürst die Anspannung gut.

Du drückst dein linkes Bein ganz kräftig in den Sand und spürst, die Anspannung in deinem linken Bein. Du spannst die Muskeln deines gesamten linken Beines an und drückst es nach unten in den Sand. Du möchtest deinen Beinabdruck darin hinterlassen. Ganz kräftig drücken ...

Nun löst du die Anspannung deines linken Beines wieder und spürst, wie locker und entspannt dein Bein im Sand liegt ... Ganz weich und gelöst fühlt sich dein Bein an.

Du fühlst dich richtig gut und überlegst, wie das wohl ist, wenn du die Muskeln deines ganzen Körpers anspannst. Das willst du ausprobieren.

So nimmst du die Anspannung deines ganzen Körpers auf. Du spannst die Muskeln deiner Arme, deiner Beine, deines Gesichts, deines ganzen Körpers kräftig an. Ja, gut so.

Dann entspannst du alle Muskeln. Du spürst die Entspannung wieder und spürst, wie gelöst und entspannt du im weichen Sand liegst. Du spürst, wie weich und gelöst dein ganzer Körper ist. Das ist ein wunderbares Gefühl. Du spürst deinen Atem, wie er in dich hineinströmt, bis in deine Fuss- und Fingerspitzen.

Dein ganzer Körper liegt entspannt und gelöst im warmen, weichen Sand, und es ist ein herrlich wohlige Gefühl. Du spürst keine Anspannung mehr in deinem Körper. Du fühlst dich wunderbar ausgeruht... Langsam denkst du an den Rückweg. Du stehst langsam auf und schaust nochmals auf die Stelle, an der du im Sand gelegen hast. Dein Körperabdruck ist gut zu erkennen. Du bist erstaunt, wie tief du im Sand gelegen hast. Das ist wirklich eine interessante Erfahrung. Du reckst und streckst dich. Nun gehst du völlig entspannt weiter (vgl. Reeker, 2010, S. 110ff).

Notizen

Dialog 3: Friseur

A: Hallo, was kann ich für Sie tun?
B: Ich brauche eine neue Frisur.
A: Haben Sie eine Vorstellung, einen Wunsch?
B: Da vertraue ich ganz Ihnen.
A: Dann leg ich mal los!
B: Ich bin gespannt (vgl. Achhammer, S. 164).

Anhang 3: Die sieben Clowntypen

- der Grosskotz = Hochstatus. Protzt mit Kleidung, Accessoires, Job, etc.
- der Angsthase=Tiefstatus. Bewegt sich verschüchtert, spricht leise, getraut sich nichts, erschrickt ab allem
- der Fetzer=Hochstatus. Packt alles an, hat Energie für zehn, hat tausend Ideen im Kopf, ...
- der Gemütliche=Mischung zwischen Hoch- und Tiefstatus. Nimmt alles locker, eher langsam unterwegs, träge, spricht langsam, kein Stress, ...
- der Geizhals=Mischung zwischen Hoch- und Tiefstatus. Nimmt alles sehr genau, schaut auf seine Sachen, will nichts teilen, macht eher abgehackte Bewegungen, ...
- der Flirter=Hochstatus. Gut gelaunt, immer ein Augenzwinkern bereit, schäkert, flirtet, bewegt sich leicht, tänzelnd, ...
- der Nörgeler=Mischung zwischen Hoch- und Tiefstatus. Der Nörgeler motzt an allem rum, hat auf nichts Lust, schimpft, beneidet alle andern, ist mies gelaunt, ...

