

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 4

Erzählfähigkeit im Grundschulalter

Förderung des mündlichen Erzählens in der Schule



Theresa Gerlach

Universität Potsdam, Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung: Die Erzählfähigkeit ist eine wichtige sprachliche Kompetenz, die Kinder üblicherweise im Elementar- und Primarbereich erwerben und die Einfluss auf die weitere schulische und soziale Entwicklung hat. Der Ansatz der Geschichtengrammatik bildet die Basis dieses Beitrags, weil sie sowohl zur Bewertung einer mündlichen Erzählung geeignet ist als auch Grundlage für die Förderung des Erzählerwerbs im Unterricht sein kann. Auf weitere Unterrichtsprinzipien zur direkten Förderung wird eingegangen. Ebenfalls werden Ziele der indirekten Förderung thematisiert, die sich aus den kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen des Erzählerwerbs ergeben.

Schlagwörter: Erzählfähigkeit, Spracherwerb, Sprachförderung, Grundschule

Abstract: Narrative Skills are important language competencies children usually acquire on elementary and primary school level. They are discussed to have an impact on school success and social development. The basis for this article is the story grammar approach that is useful for both identifying a good narration and promoting narrative skills in school settings. This article also comments on further teaching methods to help children tell stories properly. Additionally, objectives of indirect promotion are discussed that arise from cognitive and language prerequisites for the development of narrative skills.

Keywords: narration, language acquisition, language intervention, primary school

Der vorliegende Beitrag fasst zunächst zusammen, was unter Erzählfähigkeit zu verstehen ist, welche Relevanz ein gelungener Erzählerwerb für Schülerinnen und Schüler hat und wie sich die Kompetenz entwickelt. Im Fokus steht hierbei das mündliche Erzählen im Anfangsunterricht. Anschließend werden Maßnahmen vorgeschlagen, die die Bewertung von Erzählungen und die Förderung des Erzählerwerbs auf Grundlage der Geschichtengrammatik von Stein und Glenn (1979) ermöglichen.

Was bedeutet Erzählfähigkeit?

Das mündliche Erzählen findet auf der Textebene statt, was bedeutet, dass über Satzgrenzen hinweg Geschichten konstruiert werden, die einer inneren Logik folgen und auch grammatikalisch verknüpft werden müssen. Darüber hinaus verbinden sich „die Ereignisse in einer Erzählung zu [...] kausalen und zeitlichen Ketten, die gemeinsam einen Plot bilden.“ (Gansel & Jürgens, 2007, zit. nach Ringmann, 2013, S. 164). Insofern wird in der Fachliteratur häufig das Wort „Textgrammatik“ als synonym für die Erzählfähigkeit gebraucht (Ringmann, 2013).

Alltagserzählungen beziehen sich in der Regel auf ein spezielles vergangenes Ereignis, das ungewöhnlich oder überraschend ist (Quasthoff et al., 2011). Geschichten können allerdings auch fiktionaler Natur sein, um zum Beispiel Wünschen und Gedanken Ausdruck zu verleihen, ohne dass ein konkretes erlebtes Ereignis zu Grunde liegt.

Unabhängig davon, ob es sich um fiktionale oder reale Erlebnisse handelt, verfolgt jede Erzählung eine Gesprächsabsicht, z.B. möchte man von sich erzählen, seine Meinung zu einem bestimmten Thema äußern oder sein Gegenüber unterhalten. Insofern kann das mündliche Erzählen den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zugeordnet werden, die alle Sprechakte beinhalten, die durch eine Interaktion mit anderen und durch kommunikative Ziele gekennzeichnet sind (Meibauer, 2001).

Das mündliche Erzählen benötigt mindestens zwei Akteure, die sich in einem gemeinsamen „Sprechzeit-Raum“ befinden und verständigen (Becker-Mrotzek, 2009), nämlich einen Erzähler und mindestens einen Zuhörer. Die Verständigung zwischen den Akteuren kann dabei sowohl nonverbal als auch verbal gestaltet sein (ebd.). Grundsätzlich sollten aber alle an der Erzählung beteiligten Akteure interagieren. Das bedeutet, dass auch der Zuhörer durch sein Feedback zum gelungenen Geschichtenerzählen beiträgt.

Mit nonverbalen Kommunikationsmitteln sind sowohl Mimik und Gestik als auch die Sprechmelodie gemeint, die die Qualität von Geschichten beeinflussen können (Becker-Mrotzek, 2009; Schelten-Cornish, 2008). Nonverbale Mittel dienen der Unterstützung des Erreichens der kommunikativen Ziele neben der inhaltlichen und sprachlichen Ausgestaltung. Auch auf Seiten des Zuhörers spielen Mimik und Gestik als Feedbackmittel eine große Rolle für die Interaktion mit dem Erzähler.

Insgesamt konnten Ringmann und Siegmüller (2013) feststellen, dass der Erzählerwerb bei sprachlich unauffälligen Kindern mit etwa sechs Jahren abgeschlossen ist; dann wenn sie die Elemente der Geschichtengrammatik nutzen. Der Stil und der Detailreichtum von Geschichten entwickeln sich danach aber weiter.

Die Geschichtengrammatik basiert auf dem *story grammar approach* von Stein und Glenn (1979) und stellt eine prototypische Textgrammatik dar (Abb. 1). Der Aufbau folgt dabei einer hierarchischen Struktur und legt fest, in welcher Reihenfolge welche Elemente realisiert werden müssen, um eine vollständige und in sich geschlossene Geschichte zu konstruieren.

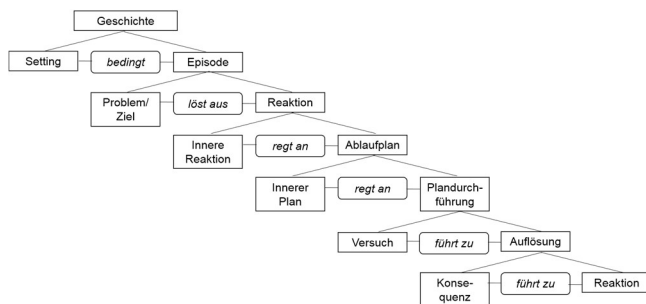


Abbildung 1: Geschichtengrammatik nach Stein & Glenn (1979)

Die Geschichtengrammatik ist im deutschsprachigen Raum die Grundlage für die systematische Erfassung der Erzählkompetenz in klinischen Settings, wenn es zum Beispiel um die Diagnose von Beeinträchtigungen des Erzählens geht. Sie lässt sich aber auch nutzen, um mündliche Erzählungen systematisch hinsichtlich ihrer inneren Logik in schulischen Kontexten zu beurteilen.

Gleiches gilt für die Makro- und Mikrostrukturelemente von Geschichten, die Ringmann (2013) unterscheidet und die auf den *story grammar approach* aufbauen. Die Makrostruktur bildet das inhaltliche Gerüst für Erzählungen und beinhaltet folgende Elemente:

- Kulisse (Einführung des Orts, Zeit und der Aktanten)
- Verursachendes Geschehen (Ziel bzw. Problem)
- Lösungsversuch (Handlung)
- Konsequenz (Ergebnis, logische Folge der Aktion)
- Schluss (z.B. Gedanken und Gefühle, Moral, Reflexion/Implikation)

Darüber hinaus gestalten mikrostrukturelle Elemente eine Episode sprachlich aus und gewährleisten Kohäsion, d.h. den inneren Zusammenhalt der Erzählung (Ringmann, 2013). Kohäsive Mittel sind beispielsweise Rückverweise durch Pronominalisierungen (Anaphern; *Das Mädchen kämmt sich die Haare. Das macht sie jeden Tag.*) oder Konnektive wie *und, aber* und *danach*.

Möchte man gezielt erfassen, wie gut die Schülerinnen und Schüler im Konstruieren von Geschichten sind, kann zum Beispiel die Katzengeschichte aus der Patholinguistischen Diagnostik (PDSS; Kauschke & Siegmüller, 2010) genutzt werden (Abb. 2).

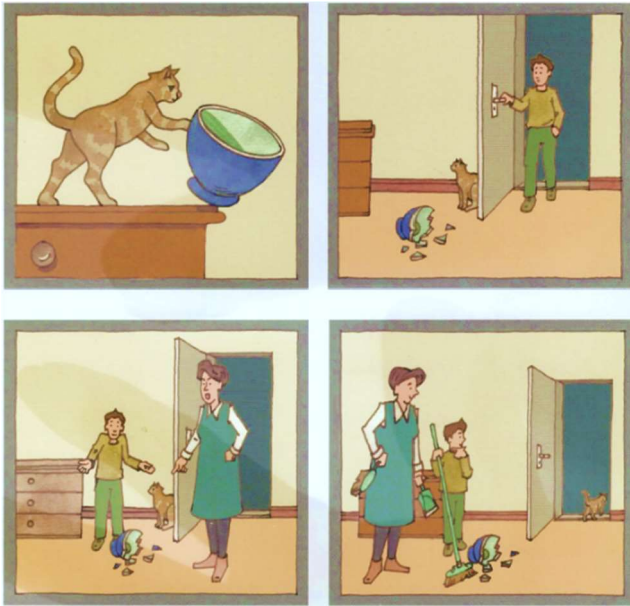


Abb. 2: Bildgeschichte zur Diagnostik der Narrationsentwicklung aus der PDSS (Kauschke & Siegmüller, 2010)

Die anhand der Bildkarten konstruierte Geschichte des jeweiligen Kindes kann dann über die Geschichtengrammatik oder die Makro- und Mikrostruktur beurteilt werden. Der Vorteil ist, dass man für die Beurteilung nicht auf einen Erzählanlass angewiesen ist und dass man als Zuhörer weiß, welche Elemente vorhanden sein müssen, damit die Geschichte vollständig und logisch ist. Das ist mitunter bei Alltagserzählungen der Kinder schwieriger einzuschätzen, wenn man als Lehrkraft nicht beim Erlebnis dabei war und wichtige Details nicht kennt.

Es sollte aber auch berücksichtigt werden, inwieweit die Kinder sich am Gegenüber orientieren (Anpassung des sprachlichen Stils oder Anknüpfung an sein Vorwissen; Gansel & Jürgens, 2007), was über die Betrachtung der Makro- und Mikrostruktur oder der Geschichtengrammatik nicht realisierbar ist. Für Schelten-Cornish (2008) ist zudem die

emotionale Färbung (Gefühlswörter, Mimik beim Erzählen, Sprechmelodie) ein entscheidendes Kriterium für eine gute Geschichte: Das, was die Geschichte in der handelnden Person auslöst und wie gut die entsprechenden Gefühle an den Zuhörer transportiert werden, macht eine Geschichte erst spannend. Auch dieses Kriterium kann über die vorliegenden Bewertungsraster nicht beurteilt werden, sodass die Beurteilung von Geschichten nicht gänzlich objektivierbar ist.

Warum ist die Erzählfähigkeit so wichtig?

Im Brandenburger Rahmenlehrplan für das Fach Deutsch in der Primarstufe von 2004 ist die Förderung der Erzählfähigkeit in den Aufgabenbereichen „Sprechen und Zuhören“ und „Schreiben – Texte verfassen/Rechtschreiben“ verankert, welche die Gesprächsführung, das Erkennen von Erzählanlässen und auch das Erzählen beinhaltet. Doch warum ist das mündliche und schriftliche Erzählen so wichtig für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern?

Erzählen ist ein wichtiger Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation über die gesamte Lebensspanne, wobei Geschichten ein „selbstverständlicher Bestandteil des Alltags von Kindern und Erwachsenen“ sind (Ringmann, 2013, S. 163).

Dabei hat das Erzählen mehrere Funktionen für Kinder. Zum einen hat es eine identitätsstiftende Bedeutung: „Kinder brauchen Geschichten, [...] um sich selbst durch erzählte Geschichten

mittelbar und unmittelbar verständlich zu machen, um sich zu erzählen oder ihre Situation zu Wort kommen zu lassen.“ (Claussen, 2009, S. 5). Menschen geben über ihre erzählten Geschichten ihrer Selbst Bedeutung (McCabe, 1991).

Zum anderen spielt die Interaktion eine bedeutsame Rolle für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und für den Erwerb von Weltwissen und -bedeutungen, Regeln und anderen Lebensentwürfen (Claussen, 2009). Dies scheint wichtig, damit sich Menschen innerhalb einer Gesellschaft und der Welt verorten können. Daraus ergibt sich auch, dass Kinder, die gut erzählen können, in der Regel auch sozial kompetenter und besser eingebunden sind: Conti-Ramsden und Botting (2004) wiesen nach, dass pragmatische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Alter von sieben Jahren ihre soziale Integration im Alter von 11 Jahren am besten vorhersagen konnten. Kinder, die schlecht kommunizierten, wurden eher zurückgewiesen und gemobbt als Kinder, die in der Lage waren, ihre kommunikativen Ziele gut umzusetzen. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, wozu die Erzählfähigkeit zählt, ermöglichen somit eher eine Interaktion mit Gleichaltrigen (ebd.), die zu Akzeptanz und sozialer Integration in der Klasse führt.

Weiterhin fördert die Erzählfähigkeit den allgemeinen Schulerfolg und reduziert schulische Probleme, was in verschiedenen Längsschnittstudien nachgewiesen werden konnte (Wells, 1986; Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002). O’Neill, Pierce und Pick (2004) fanden sogar

einen Einfluss der Erzählfähigkeit der Kinder im Elementarbereich auf ihre Leistungen im Fach Mathematik im Anfangsunterricht zwei Jahre später.

Des Weiteren scheint ein Rückstand im Erzählerwerb im Kindergartenalter nicht mehr vollständig aufzuholen zu sein. Conti-Ramsden, Beveridge und Leudar (1997) untersuchten in diesem Zusammenhang 242 Kinder im Alter von sieben Jahren aus Sprachheilklassen in Hinblick auf ihre Erzählfähigkeit und stellten fest, dass zum ersten Messzeitpunkt etwa 10,3% der untersuchten Schülerinnen und Schüler eine mangelhafte Erzählfähigkeit hatten. Das Defizit verstärkte sich für diese Kinder im Bildungsverlauf (Folgestudie vier Jahre später) und beeinflusste auch die allgemeine kognitive Entwicklung maßgeblich (ebd.). Die Autoren begründen dieses Ergebnis durch den Einfluss der mündlichen Erzählfähigkeit auf das globale Textverständnis und die spätere Produktion von logischen schriftlichen Texten. Diese Kompetenzen beeinflussen wiederum die Lösungswahrscheinlichkeit von Schulaufgaben, die in höheren Schulstufen (in dieser Studie in der 5. Klasse) in Textform präsentiert werden. Somit wäre die kindliche Erzählfähigkeit als eine Vorläuferfähigkeit für den freien schriftlichen Sprachgebrauch in höheren Klassenstufen zu betrachten (z.B. das Verstehen von Textaufgaben in Mathematik oder das Produzieren von Aufsätzen), was sich mit den Ergebnissen von O’Neill, Pierce und Pick (2004) deckt.

Wie entwickelt sich die Erzählfähigkeit?

Es gibt eine Reihe von Kompetenzen und kognitiven Voraussetzungen, die Kinder benötigen, um gute Geschichten zu konstruieren. Aus diesen Indikatoren lassen sich mitunter indirekte Förderziele und -maßnahmen für den Erzählerwerb ableiten.

Weltwissen

Zunächst benötigen Kinder einen Anlass, um ihre Geschichten zu erzählen. Einschätzen zu können, wann eine Geschichte „erzählwürdig“ ist, setzt Weltwissen voraus (Ringmann, 2013). Das heißt, Kinder müssen das zentrale Thema ihrer Geschichte als Abweichung vom Normalen reflektieren können. Dazu ist es wichtig, Erfahrungen zu machen. Dies kann auch in der Schule durch Ausflüge oder methodische Vielfalt im Klassenraum geschehen. Lernen Kinder mit allen Sinnen oder erleben sie den Schultag als besonders lustig, dann führt dies bereits zu „Erzählwürdigkeit“, weil das Erlebte vom Alltagsgeschehen abweicht.

Theory of Mind

Die *Theory of Mind* spielt ebenfalls eine Rolle. Kinder müssen sich bewusst werden, dass jeder Mensch eine andere Repräsentation der Wirklichkeit konstruiert als sie selbst. Das bedeutet, Kinder müssen einschätzen lernen, welches Vorwissen und auch welche Einstellungen das Gegenüber hat (Ringmann, 2013). Insofern kann die Erzählfähigkeit als

Schnittstelle zur Entwicklung der sozialen Kompetenz verstanden werden, da Kinder je nach Adressatem die Art der Geschichte, ihren Kontext und die Erzählweise anpassen müssen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Kommunikation in der Schule zwischen den Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollte, damit Kinder die Gelegenheit bekommen, andere Einstellungen, Meinungen und Wünsche kennenzulernen.

Kurz- und Langzeitgedächtnis

Erlebnisse können nur logisch und vollständig wiedergegeben werden, wenn sie korrekt aus dem Kurz- oder Langzeitgedächtnis abgerufen werden können (Ringmann, 2013). Je mehr Details der Erzählende abrufen kann, desto lebendiger wird auch die Erzählung.

Allgemeine Sprachentwicklung

Die sprachliche Kompetenz auf einzelnen Sprachebenen spielt ebenfalls eine wichtige Rolle.

Kinder, die über einen großen Wortschatz verfügen, können in der Regel auch bessere Geschichten erzählen (Ringmann, 2013).

Auch die prosodische Kompetenz ist elementar für das Erzählen (z.B. Spannungspausen, Variationen der Lautstärke und Produktion von emotionaler Sprechmelodie) und kann das Zuhören und die Bewertung einer Erzählung durch das Gegenüber beeinflussen (Otten & Walther, 2009).

Insbesondere die grammatische Ebene bildet eine wichtige Basis für die Entwicklung der Erzählfähigkeit. Kany, Fromm, Schöler und Stahl

(1990) untersuchten die Erzählfähigkeit von 57 Kindern mit grammatischen Beeinträchtigungen im Vergleich zu 43 sprachlich unauffälligen Kindern, wobei die Gruppe der sprachlich beeinträchtigten Kinder deutlich schlechtere Leistungen im Erzählen zeigte.

Ringmann und Siegmüller (2013) verglichen Satz- und Textgrammatik von 164 Kindern (im Alter von 3;0 - 6;11 Jahren mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen) miteinander. Bei den sprachlich unauffälligen Kindern standen die Kompetenzen auf Text- und Satzebene in bedeutsamen Zusammenhang in allen Altersgruppen. Bei den sprachlich auffälligen Kindern konnte ein solcher Zusammenhang nur bei den jüngeren Kindern gefunden werden. Bei den älteren Kindern hingen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit nicht zusammen, obwohl sie weiterhin auf beiden Ebenen weniger kompetent waren als die Vergleichsgruppe. Dies deutet darauf hin, dass sich die Textebene nicht weiter entwickeln kann, wenn sich „die satzgrammatische Basis nicht genug etabliert hat“ (Ringmann, 2013, S. 169), was Ringmann und Siegmüller (2013) zu der Annahme führt, dass die grammatikalischen Kompetenzen relevant für den Erzählerwerb sind.

Für die Förderung würde dieses Ergebnis zunächst zu dem Schluss führen, dass es genügt, Kinder auf der Satzebene zu fördern, um ihnen den Erzählerwerb zu erleichtern. Aber „die Konstitution einer zusammenhängenden Geschichte kann [...] nicht einfach als Summe semantischer (Wortschatz) und grammatischer

(Satzbau) Fähigkeiten angesehen werden [...]“ (Schröder, 2011).

Die Ergebnisse von Girolametto, Wiigs, Smyth, Weitzman und Pearce (2001) deuten ebenfalls darauf hin, dass das Beherrschen der Satzgrammatik kein Garant für eine adäquate Entwicklung der mündlichen Erzählfähigkeit ist: Kinder, die ihre anfänglichen Sprachprobleme im Kindergartenalter scheinbar überwunden hatten, konnten nicht so komplexe Geschichten wiedergeben wie eine gleichaltrige Gruppe ohne frühere Sprachprobleme. Diese Kinder konnten also ihren Rückstand im Erzählerwerb nicht über eine indirekte Förderung aufholen.

Das Erzählen sollte also grundsätzlich gefördert werden und nicht erst dann, wenn Kinder durch Auffälligkeiten in Grammatik oder Wortschatz auffallen. Hierzu gibt es verschiedene unterrichtsübergreifende Methoden, die im Folgenden erläutert werden sollten.

Wie kann man die Erzählfähigkeit im Unterricht fördern?

Erzählfreude wecken

Erzählen ist interaktiv, Erzähler benötigen einen Zuhörer, der entsprechend auf ihre Geschichte reagiert, um Freude am Erzählen zu haben. Insofern sollten Lehrkräfte auf das kompetente Zuhören achten und den Schülerinnen und Schülern vermitteln (Schelten-Cornish, 2008).

Kompetentes Zuhören ist als aktives Feedbackgeben zu verstehen, indem Rückfragen gestellt werden, Erzähltes kurz wiedergegeben wird und nonverbales Feedback erfolgt (z.B.

Lachen über eine lustige Geschichte und das Halten des Blickkontakts). Nur dann fördert das Zuhören auch die Erzählfreude (Reber & Schönauer-Schneider, 2014).

Insbesondere bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen sollte ein anregendes Milieu geschaffen werden, da gerade diese Kinder dazu neigen, sich kommunikativ zurückzuziehen (Grohnfeldt, 2012).

Sprache der Lehrkraft

Weiterhin ist die Lehrersprache wichtig für die Entwicklung der Erzählfähigkeit (Petersen und McCabe, 2004). Lehrkräfte sollten beim Geschichtenerzählen auf interaktive Elemente (Einbezug der Klasse) und einen guten Erzählstil (mit einer Vielfalt an Stilmitteln unter Beachtung der Geschichtengrammatik) achten, um Kinder beim Erlernen des produktiven Erzählens zu unterstützen.

Erzählanlässe schaffen

Schulstunden bieten die Möglichkeit, systematisches Erzählen in den Unterricht zu integrieren. Dazu eignen sich Erzählrituale wie der Stuhlkreis, die Erzählecke oder der Erzählteppich, bei denen jedes Kind ein Erlebnis aus den Ferien, vom Wochenende oder ähnlichem erzählen kann (Claussen, 2009).

Reihenerzählen, ein Stuhlkreis, in dem Geschichten gemeinsam entwickelt werden (ebd.), stärkt zusätzlich den Zusammenhalt der Gruppe.

Unter Zuhilfenahme von Requisiten lassen sich Erzählsituationen schaffen, indem Kinder neue

Gegenstände mit in die Klasse bringen (z.B. eine Muschel aus dem letzten Urlaub) (ebd.). Auch die Lehrkraft oder eine Handpuppe kann eine Geschichte erzählen, die dann nacherzählt oder nachgespielt werden kann. Dies schult sowohl das Zuhörverhalten der Kinder als auch die eigene Produktion, weil ihnen Erzählmuster vorgegeben werden.

Auch innerhalb des Fachunterrichts kann es sinnvoll sein, Schülerinnen und Schüler erzählen zu lassen, wenn ihnen Geschichten einfallen, die thematisch passend sind. Dies fördert auch die Lernmotivation, wenn der Lerngegenstand an die Interessen der Kinder anknüpfen kann (Reber & Schönauer-Schneider, 2014). Hierfür bieten sich im Grunde alle Unterrichtsfächer an, deren Themen Kinder mit ihren eigenen Erlebnissen verknüpfen können: Im Sportunterricht können sie daran erinnert werden, wie sie beim Weitsprung das letzte Mal mit dem Gesicht im Sand gelandet sind. Im Sachunterricht möchten sie vielleicht erzählen, welchen besonderen Vogel sie selbst im letzten Urlaub entdeckt haben.

Die Dramaturgie von Geschichten entwickeln

Wie beschrieben machen die Rollenübernahme und die Gefühlsebene eine Geschichte spannend. Um das zu erreichen, ist es sinnvoll, über handelnde Personen auf einer Meta-Ebene zu sprechen. Wie fühlt sie sich? Wer ist sie? Was motiviert sie zum Handeln? Huber und Hagen (2006) schlagen dazu vor, Steckbriefe der Protagonisten zu erstellen mit ihren wesentlichen Merkmalen und Charaktereigenschaften, um

ihnen emotional „näher zu kommen“ und das Vorstellungsvermögen zu fördern.

Erzählergerüste vorgeben

Zunächst einmal sind die 5 W-Fragen (Wer, was, wo, wann, warum?) ein geeignetes Erzählergerüst. Zwar wird bei Beantwortung noch keine geordnete und in sich konsistente Geschichte konstruiert, es werden aber alle Informationen zusammengetragen, die für eine vollständige Geschichte elementar sind.

Die Geschichtengrammatik von Stein und Glenn (1979) eignet sich, um makrostrukturelle Elemente zu visualisieren und ein Gerüst für Geschichten vorzugeben. Die Orientierung an diesem prototypischen Aufbau kann auch dabei helfen, sich an wichtige Details seiner erzählten Erlebnisse zu erinnern oder sich diese in fiktionalen Erzählungen auszudenken.

Es kann aber auch mit prototypischen Geschichten gearbeitet werden. Eine Beispielgeschichte wird vorgegeben, die Kinder sollen dann Protagonisten, Probleme usw. austauschen, um eine neue Geschichte daraus zu entwickeln. Die Ursprungsgeschichte sollte sich dabei an die Geschichtengrammatik halten.

Als visuelles Erzählergerüst eignen sich Bildkarten, die den Verlauf einer Geschichte visualisieren, die dann versprachlicht werden soll. Eine weitere Möglichkeit bieten ungeordnete Bildkarten, die in eine logische Reihenfolge gebracht werden

sollen, während sie verbalisiert werden (Schelten-Cornish, 2008). Gleiches kann auch über verschriftlichte Geschichtenteile geschehen.

Zur Förderung mittels eines strukturierten Programms steht der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE; Quasthoff et al., 2011) zur Verfügung. Hier werden Gesprächsanlässe in Form von Improvisations- und Rollenspielen von den Kindern selbst inszeniert, die dann im Anschluss nacherzählt werden sollen.

Fazit

Dieser Beitrag zeigt, dass die Erzählfähigkeit weniger ein Talent als eine notwendige Sprachkompetenz ist, die Kinder bereits ab dem Elementarbereich aufbauen. Diese Fähigkeit unterstützt den Schulerfolg und ist auch im alltäglichen Leben bedeutsam (Ringmann, 2013). Wie auch für andere schulische Leistungen besteht auch für die Erzählfähigkeit die Notwendigkeit, diese möglichst objektiv einzuschätzen und den Erzählerwerb innerhalb des Unterrichts zu fördern. Dazu bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, die in den Unterricht integrierbar sind und den Kindern Freude bereiten. Das trifft insbesondere dann zu, wenn die Geschichten die Kinder unmittelbar betreffen und wenn sie von sich und ihren Erlebnissen erzählen dürfen (Claussen, 2009).

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. (2009) (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Catts, H.W., Fey, M. E., Tomblin, J.B. & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading achievement in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1.142-1.157.
- Claussen, C. (2009). *Erzähl mal was! Erzählkompetenzen in der Grundschule. Kreative Unterrichtsideen*. 3. Aufl. Donauwörth: Auer (Auer Grundschule).
- Conti-Ramsden, G., Beveridge, M. & Leudar, I. (1997). *Language and communication in people with learning disabilities*. London, New York: Routledge.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, M. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 85-106.
- Gansel, C. & Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P. S. (2001). Children with a history of expressive vocabulary delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of Speech Language Pathology, 10*, 358–369.
- Grohnfeldt, M. (2012). *Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie*. München: Reinhardt Verlag.
- Huber, L. & Hagen, M. (2006). *Erzähl uns eine Geschichte! Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.
- Kany, W., Fromm, W., Schöler, H. & Stahl, J. (1990). *Mündliche Erzählungen sprachauffälliger und sprachunauffälliger Erst- bis Viertklässler (Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Nr. 5)*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fachbereich VI.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2010). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)*. München: Urban & Fischer.
- McCabe, A. (1991). Editorial. *Journal of Narrative and Life History, 1(1)*, 1-2.
- Meibauer, J. (2001). *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2004) (Hrsg.). *Rahmenlehrplan Grundschule: Deutsch*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- O'Neill, D. K., Pearce, M.J. & Pick, J.L. (2004). Preschool Children's Narratives and Performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a Relation between Early Narrative and Later Mathematical Ability. *First Language, 24(2)*, 149-183.
- Otten, S. & Walther, W. (2009). Prosodie – Bedeutung, Funktion, Diagnostik. *Forum Logopädie, 1(23)*, 18–25.

- Petersen, C. & McCabe, A. (2004). Echoing Our Parents: Parental Influences on Children's Narration. In C. Peter & A- McCabe (Hrsg.), *Family Stories and the Life Course: Across times and generations* (S. 27-54). Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor)schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE)*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. 3. Aufl. München: Reinhardt Verlag.
- Ringmann, S. (2013). Therapie der Erzählfähigkeit. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 163-188). München: Urban & Fischer.
- Ringmann, S. & Siegmüller, J. (2013). Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. *Forschung Sprache*, 1(2013), 36-50.
- Schelten-Cornish, S. (2008). *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen*. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schröder, A. (2011). *Interaktive Erzählfähigkeiten. Eine spezifische sprachliche Kompetenz*. Fortbildungsunterlagen. München.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Hrsg.), *New Directions in Discourse Processing* (S. 53-120). Norwood/NJ: Ablex.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth: Heinemann.